

JOSÉ AUGUSTO LOPES

**A IMPORTÂNCIA DO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA DO CONSELHO GERAL NA
CONFIGURAÇÃO CULTURAL ESCOLAR PÓS-AGREGAÇÃO:
ESTUDO DE CASO.**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação
2017

JOSÉ AUGUSTO LOPES

**A IMPORTÂNCIA DO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA DO CONSELHO GERAL NA
CONFIGURAÇÃO CULTURAL ESCOLAR PÓS-AGREGAÇÃO:
ESTUDO DE CASO.**

**Mestrado em Gestão e Administração Escolar
Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professor Doutor Luís Sérgio Vieira**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação**

2017

**A IMPORTÂNCIA DO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA DO CONSELHO GERAL NA
CONFIGURAÇÃO CULTURAL ESCOLAR PÓS-AGREGAÇÃO:
ESTUDO DE CASO.**

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(José Augusto Lopes)

Copyright em nome de José Augusto Lopes

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Ao meu orientador científico, Professor Doutor Luís Sérgio Vieira, com o qual me identifiquei e, sem o qual, não havia sido possível desenvolver esta tarefa árdua. Bem-haja pelo trabalho que teve naquilo que foi, manifestamente, mais do que indicar, corrigir e retificar o caminho trilhado por esta investigação.

À colaboração dos participantes no inquérito por questionário do Conselho Geral e demais elementos titulares de cargos de outros órgãos de direção, administração e gestão do Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, Lagos.

À Diretora do agrupamento, Maria da Graça Cabrita, pelas pistas dadas em conversas informais que contribuíram para um deslindar de partida quanto à formulação do tema, bem como no esclarecimento em questões que surgiram na própria investigação.

À minha colega Isabel Margarida Crispim, pela coadjuvação no trabalho em horas de estagnação clara.

À Maria Manuel Gouveia, também minha colega, por ter manifestado aquando da minha solicitação, vontade expressa em ajudar.

Aos meus pais pelo reiterado aporte e renovação de ímpeto na elaboração da dissertação; aos meus irmãos por me terem apoiado sistematicamente, desde o início, no meu propósito; e aos sempre presentes avós, dos quais não me esqueço, não fora o facto de eu ser, também, os dois, e tal como eles, (São) José e Augusto.

À Ariana, minha filha, minha preciosidade.

Resumo

Num momento em que a administração central constituiu unidades educativas de maior dimensão, é analisada a importância do exercício da liderança do Conselho Geral na formação cultural escolar numa destas organizações.

Sendo a instituição escolar, por excelência, um espaço de interação e interferência cultural, esta reforma, fruto de uma lógica de ação macropolítica, encerra, *per si*, dificuldades decorrentes da existência de culturas diferenciadas nos agrupamentos.

Procura-se evidenciar quer a ação do Conselho Geral, quer as razões subjacentes à relevância do papel daquele órgão na construção de uma cultura integradora no curso do processo de agregação. Para tal, contribuiu a experiência como Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Júlio Dantas e a circunstância de os diferentes atores escolares terem assento no órgão, os quais produzem a cultura escolar. Atenta-se, igualmente, na investigação, à posição dos atores sociais externos ao órgão.

O Conselho Geral cria, gere e molda culturalmente a organização escolar. O órgão concretiza o desenvolvimento de identidade cultural, pela tomada de decisões e opções estratégicas nas áreas pedagógica e organizacional, nomeadamente, aquando do exercício da liderança na elaboração e a aprovação dos normativos do agrupamento. Estes instrumentos de autonomia possibilitam alcançar objetivos e metas.

Recorremos a uma metodologia de investigação mista, utilizando técnicas quantitativas e qualitativas, respetivamente, o inquérito por questionário e a análise documental. O questionário considerou as dimensões relativas à cultura escolar, cultura escola única, cultura escolar única no agrupamento e a sua relação com o Conselho Geral. Foram inquiridos os titulares dos mandatos no Conselho Geral e os membros dos outros órgãos de direção, administração e gestão, tendo presente o facto de os professores assumirem o protagonismo na configuração cultural escolar.

Os resultados obtidos nesta investigação revelam a importância do exercício de liderança do órgão, na conceção de cultura escolar única, no agrupamento recém-constituído.

Palavras-chave: conselho geral; liderança; cultura escolar; estudo de caso.

Abstract

At the present context the educational system has established larger educational teaching institutions, therefore the importance of the general council leadership in building a cultural school identity in one of these institutions is here analysed.

As teaching institutions are mainly a place of cultural interaction and involvement this reform is essentially the result of macro-political decisions and it faces difficulties due to the coexistence of differentiated cultures among these institutions.

We intend to stress the action of the General Council as well as the underlying reasons relevant to it's the council 's role in building and integrating a culture which is part of its process of aggregation. As such, the experience of the General Council Principal of Agrupamento de Escolas Júlio Dantas and of those who have a seat in this council are a relevant contribution, namely of those representatives who build up the school cultural identity, including the role of external staff.

The General Council creates, defines and shapes teaching institutions in cultural terms. It sets a common cultural identity upon options and decisions based on pedagogical and organisational terms. For instance when practising the leadership role by elaborating and approving norms for the institution. These tools towards autonomy enable the achievement of objectives and goals.

This research methodology is simultaneously supported by quantitative and qualitative techniques, namely: questionnaires and documental evidence. Dimensions such as those regarding a school cultural identity were also taken into consideration. Representatives of the General Council were inquired as well as other members who take part of the Principal Department bearing always in mind that teachers are the protagonists in defining the school cultural identity.

The result of this research about the recently created teaching institution stated the importance of the leadership role of the General Council in conceiving a single cultural school identity.

Keywords: general council; leadership; school cultural identity; case study.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO 1 – O CONSELHO GERAL NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	4
1.1. VISÃO DO ÓRGÃO NA ATUALIDADE	4
1.1.1. Composição	5
1.1.2. Competências	6
1.1.3. Responsabilidade do órgão no novo modelo de gestão	7
1.2. A AGREGAÇÃO DE ESCOLAS	7
1.3. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JÚLIO DANTAS, LAGOS E O CONSELHO GERAL	9
CAPÍTULO 2 – CULTURA ESCOLAR	11
2.1. CULTURA ESCOLAR	11
2.1.1. Conceito.....	11
2.1.2. Origem e sustentáculo da cultura escolar	25
2.1.3. Tipos de cultura nas organizações.....	27
2.1.4. Reconfiguração cultural.....	29
2.2. A INDISSOCIABILIDADE DA NOÇÃO POLÍTICA NA CULTURA ESCOLAR	30
2.3. A CULTURA ESCOLAR E OS INSTRUMENTOS DE AUTONOMIA DO AGRUPAMENTO	34
CAPÍTULO 3 – LIDERANÇA	36
3.1. O CONCEITO DE LIDERANÇA	36
3.2. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E O PRESENTE	38
CAPÍTULO 4 – CULTURA ESCOLAR E LIDERANÇA	44
4.1. A INFLUÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR NA MELHORIA DA ESCOLA	44
4.2. O LÍDER CULTURAL	48
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	55
CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	55
5.1. PROBLEMA (QUESTÃO DE PARTIDA)	55
5.2. OBJETIVOS	55
5.3. DESENHO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	57
5.4. MÉTODOS E TÉCNICAS	57
5.4.1. Participantes.....	57
5.4.2. Instrumentos	63
5.4.3. Procedimentos	66
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS DADOS	67
CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	111

Índice de Tabelas

TABELA 2.1	23
INSTITUCIONALISMO SOCIOLÓGICO.....	23
TABELA 5.1	59
CARATERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES POR CORPO/REPRESENTAÇÃO NO CONSELHO GERAL E MEMBROS DE OUTROS ÓRGÃOS DO TOPO HIERÁRQUICO DO AE JÚLIO DANTAS	59
TABELA 5.2	59
MEMBROS E INTERVENIENTES NO CONSELHO GERAL TRANSITÓRIO DO AE JÚLIO DANTAS.....	59
TABELA 5.3	60
EXERCÍCIO DE FUNÇÕES NAS ESCOLAS E NO CONSELHO GERAL DO AE JÚLIO DANTAS.....	60
TABELA 5.4	61
EXERCÍCIO DE FUNÇÕES NAS ESCOLAS E NO CONSELHO GERAL DO AE JÚLIO DANTAS, POR CORPO, E OUTROS INTERVENIENTES	61
TABELA 5.5	62
FREQÜÊNCIA DE ESCOLAS DO AGRUPAMENTO DOS EDUCANDOS DOS MEMBROS E PARTICIPANTES NO CONSELHO GERAL E ELEMENTOS DE OUTROS ÓRGÃOS.....	62
TABELA 5.6	62
REPRESENTANTES E PARTICIPANTES NO CONSELHO GERAL E ELEMENTOS DE OUTROS ÓRGÃOS E A FREQÜÊNCIA DOS EDUCANDOS NAS ESCOLAS INTEGRANTES DO AGRUPAMENTO	62
TABELA 5.7	63
REPRESENTANTES E PARTICIPANTES NO CONSELHO GERAL E ELEMENTOS DE OUTROS ÓRGÃOS E A FREQÜÊNCIA DE EDUCANDOS EM DUAS ESCOLAS INTEGRANTES DO AGRUPAMENTO	63
TABELA 6.1	67
REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO GERAL E NOUTROS ÓRGÃOS E IDADE (ESCALÃO ETÁRIO) 67	
TABELA 6.2	68
PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE MEMBRO DOS ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO E TEMPO DE SERVIÇO	68
TABELA 6.3	69
SIGNIFICADO DE CULTURA ESCOLAR, SUA TRADUÇÃO EFETIVA PARA OS ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DO AE JÚLIO DANTAS	69
TABELA 6.4	70
JUSTIFICAÇÃO PARA A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR ÚNICA	70
TABELA 6.5	71
INFLUÊNCIA OBJETIVA DA CRIAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR ÚNICA NO AGRUPAMENTO	71
TABELA 6.6	71
MOTIVOS EXPLICATIVOS DA COMPLEXIDADE DE CONFIGURAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR ÚNICA	71
TABELA 6.7	72
GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS RAZÕES SUBJACENTES À ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO CÉLERE DO PROJETO EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR DO AGRUPAMENTO	72

TABELA 6.8	74
GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS PREVISTAS NA LEI PARA O CONSELHO GERAL/CONSELHO GERAL TRANSITÓRIO.....	74
TABELA 6.9	75
GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS RAZÕES SUBJACENTES À ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DO REGULAMENTO INTERNO EM CONFORMIDADE COM A LEI, PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR DO AGRUPAMENTO	75
TABELA 6.10	76
GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS RAZÕES SUBJACENTES AO RECRUTAMENTO DO DIRETOR DENTRO DOS PRAZOS FIXADOS NA LEI E COM O RESULTADO HOMOLOGADO, COM VISTA À CONFIGURAÇÃO CULTURAL ESCOLAR	76
TABELA 6.11	76
CONDIÇÕES, PARA ALÉM DAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO GERAL, QUE FAVORECEM A CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO CULTURAL ESCOLAR NO AGRUPAMENTO	76
TABELA 6.12	77
OTIMIZAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E REPRESENTANTES DO CONSELHO GERAL, INTERVENIENTES E MEMBROS DE OUTROS ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	77
TABELA 6.13	78
EXERCÍCIO DE FUNÇÕES EM MAIS DO QUE UMA ESCOLA DO AGRUPAMENTO OU NÃO E A OTIMIZAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS.....	78
TABELA 6.14	78
RELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES POR ÓRGÃOS E ASPETO EM QUE SE TRADUZ A CULTURA ESCOLAR: DECISÕES DA DIREÇÃO	78
TABELA 6.15	79
RELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES POR REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO GERAL/ELEMENTOS DE OUTROS ÓRGÃOS E INFLUÊNCIA DA CULTURA ÚNICA: VITALIDADE DA COMUNIDADE EDUCATIVA	79
TABELA 6.16	80
RELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES POR ÓRGÃOS E ENTENDIMENTO DE PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR ÚNICA.....	80
TABELA 6.17	80
RELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES POR REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO GERAL/ELEMENTOS DE OUTROS ÓRGÃOS E ENTENDIMENTO DO PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR ÚNICA.....	80
TABELA 6.18	82
RELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES POR REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO GERAL/ELEMENTOS DE OUTROS ÓRGÃOS E MOTIVO DE COMPLEXIDADE: RESISTÊNCIA ATIVA POR PARTE DOS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES COM UMA PERSPETIVA DIFERENCIADORA.....	82
TABELA 6.19	83
RELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES POR ÓRGÃOS E MOTIVO DE COMPLEXIDADE: CULTURA DE ESCOLAS COM IDENTIDADES MUITO DISTINTAS (DIVERSAS SUBCULTURAS).....	83
TABELA 6.20	83
RELAÇÃO ENTRE OS RESPONDENTES POR REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO GERAL/ELEMENTOS DE OUTROS ÓRGÃOS E MOTIVO DE COMPLEXIDADE: CULTURA DE ESCOLAS COM IDENTIDADES MUITO DISTINTAS (DIVERSAS SUBCULTURAS)	83

TABELA 6.21	84
MEMBROS/INTERVENIENTES NO CONSELHO GERAL TRANSITÓRIO E EXERCÍCIO DA LIDERANÇA DO ÓRGÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CRIAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR ÚNICA NO AGRUPAMENTO	84
TABELA 6.22	85
MEMBROS E INTERVENIENTES NO CONSELHO GERAL TRANSITÓRIO DO AE JÚLIO DANTAS OU NÃO E CARATERIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA	85

Introdução

Na recente reestruturação das organizações escolares através da constituição de agrupamentos de escolas, previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, assistiu-se a um complexo processo de reconfiguração cultural, ao integrar diferentes escolas de um mesmo concelho, de níveis e ciclos de ensino distintos.

Com base na experiência individual como Presidente do Conselho Geral Transitório e do Conselho Geral de um agrupamento de escolas, era de considerar, antes de mais, o desconhecimento relativo à ação e significado deste órgão novo, na fase de construção cultural. Urgia, no nosso entendimento, revelar a importância do efeito do trabalho deste órgão, no exercício de atribuições previstas transitoriamente e nas que se encerravam posteriormente, num ambiente de recente agregação.

A inexistência de estudos dedicados a esta nova realidade que fossem do nosso conhecimento, conjugada com as dúvidas que se colocavam em termos de conhecimento da mesma, consubstanciaram-se, assim, como ímpeto para o estudo. Justificava-se, desta feita, a pertinência do problema de investigação.

A revisão teórica segue o fio condutor adiante relatado, estando inerente uma adaptação, não só terminológica, no que concerne à cultura escolar, mas também a confrontação com uma nova realidade de unidade organizacional, depois da reorganização da rede escolar operada.

Assim, a influência da liderança do Conselho Geral na formação da cultura escolar de um agrupamento, depois do impacto da reforma educativa preconizada, fundamenta a questão central para a nossa investigação. Paralelamente, existia uma interrogação inquietante que se prendia com a existência de uma cultura escolar única nos agrupamentos de escolas, ou se, ao invés, estaríamos na presença de unidades orgânicas de maior dimensão, exclusivamente do ponto de vista administrativo. A questão prévia que surgiu no desbravar da formulação do tema foi, assim, grosseiramente, a de saber se existiam culturas de agrupamento ou «ajuntamentos» de culturas das escolas integrantes dos agrupamentos.

No entanto, havia que, previamente, amadurecer e delimitar determinadas incertezas. O conceito de cultura de escola e dos elementos mais importantes que a caracterizam, baseados nos estudos até ao presente momento de Azevedo et al. (2011), Deal e Peterson (2009), Johnson, Scholes e Whittington (2011), Nóvoa (1992), Pol, Hlousková, Novotný e Zounek

(2007), Torres (2008), Viñao (2002) e Whitaker (1999), teriam, desde início, de se colocar com nitidez inequívoca. Neste sentido, estuda-se a cultura organizacional, de molde a fundamentar a configuração de uma identidade organizacional única e o seu papel de integração num contexto de existência de subculturas diferenciadas. Adiante, perspetiva-se a abordagem cultural de institucionalismo para enquadramento do desenvolvimento e mudança organizacional, atentando aos aspetos que derivam da definição e criação das regras institucionais e da mudança institucional. Quais os atores mais visíveis na formação da cultura escolar? Quem assume o protagonismo?

Foi objeto de tratamento, ainda, o estudo dos elementos que fundam e suportam a cultura escolar, bem como os tipos de culturas existentes nas organizações.

Abordam-se, sucintamente, as escolas como organizações políticas, tendo como referência Bacharach e Mundell (1999), relevando essa perspetiva de análise para encadeamento contextual da agregação, tendo-se definido, em termos gerais, grupos de interesse, lógicas de ação e coligações.

Era também absolutamente necessário, para a fundamentação deste trabalho, definir liderança e examinar as condições para o exercício de uma liderança eficaz, preconizadas por autores que se debruçaram sobre a mesma, como Quintas e Gonçalves (2013), Sergiovanni (2004) e Whitaker (1999). Dispunha-se, igualmente, como primordial, articular a liderança nas organizações educativas com os elementos constituintes da cultura de uma escola para, seguidamente, aquilatar da relação entre a liderança e a criação e implementação dessa cultura escolar.

O passo subsequente seria, na investigação produzida, nomeadamente por Azevedo (2007), Deal e Peterson (2009), Costa e Castanheira (2015), Quintas e Gonçalves (2013), Sergiovanni (2004) e Torres (2008), apurar o impacto da cultura escolar nas organizações educativas e averiguar, igualmente, da existência de pressupostos verificados nesses estudos, conducentes à melhoria das mesmas. Que influência teria a cultura escolar no desenvolvimento e mudança das organizações escolares? E, em particular, no desempenho escolar dos alunos?

Da conjugação anterior e encadeada nesta, a pesquisa bibliográfica atentou para os efeitos da liderança na cultura de escola como componente decisiva no desempenho escolar dos alunos.

Depois de observada a literatura, procurava-se na investigação empírica, no que concerne ao Conselho Geral, mas também aos demais órgãos do topo hierárquico da organização escolar, respostas para algumas das seguintes perguntas: Como se expressa a

cultura escolar? A cultura escolar é importante para o sucesso da agregação? Quais os fatores que dificultam e que promovem a formação de uma cultura de agrupamento única? Foi relevante o papel do Conselho Geral? Em que termos é que a sua ação potencia a construção ou reconstrução cultural?

Por último, a discussão de resultados e a conclusão apontam para os caminhos interpretativos dos resultados obtidos, sempre com vista para os objetivos, sendo deslindados com o auxílio do enquadramento teórico e da experiência de liderança escolar.

Mais do que tudo, o pensamento foi sempre o de ir objetivamente ao cerne da questão quanto à efetividade de resultados na melhoria da instituição escolar, ou seja, o caminho mais significativo e conseqüente, suscetível de produzir reformas com efeitos a longo prazo, que se traduzissem na melhoria da organização educativa, o Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, Lagos.

PARTE I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – O Conselho Geral num agrupamento de escolas

1.1. Visão do órgão na atualidade

A reforma operada pela administração educativa, instituída pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (doravante DL 75/2008), preconizou um novo regime de gestão escolar, no entendimento do XVII Governo Constitucional, com capacidade para, de acordo com o preâmbulo do mesmo diploma, “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (D. R., 2008, p. 2341).

Torres e Palhares (2009) fazem referência a políticas educativas que compelem a escola a “adoptar modelos de administração e gestão tipicamente empresariais” (p. 126).

O n.º 1 do artigo 10.º do DL 75/2008, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (doravante DL 137/2012), determina que a administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos que as orientam, constantes dos artigos 3.º e 4.º do mesmo diploma. O n.º 2 do artigo 10.º do mesmo decreto determina o Conselho Geral como um órgão de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Para Soares e Carvalho (2015), emergiu, decorrente da entrada em vigor do DL 75/2008, uma nova perspetiva de gestão centrada no Diretor e num órgão colegial, o Conselho Geral. Em relação a este último, o n.º 1 do artigo 11.º do DL 75/2008, define-o como o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.

No prólogo do DL 75/2008, o legislador entende como fundamental assegurar não apenas os direitos de participação do pessoal docente, mas, igualmente, a possibilidade de intervenção “de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola” (D. R., 2008, p. 2342). O legislador entende, também, no prefácio do mesmo decreto, que essa capacidade de intervenção comporta “um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas relativamente àqueles que serve” (D. R., 2008, p. 2342).

Carvalho (2012) refere, por via do novo modelo de administração e gestão instituído pelo DL 75/2008, a existência de um “acréscimo significativo do peso relativo dos pais e

encarregados de educação e de outros atores educativos externos à escola, em prejuízo do número de atores internos, em particular dos representantes dos professores” (p. 107) em comparação com a Assembleia de Escola. Segundo Soares e Carvalho (2015), o Conselho Geral “passa a ser o órgão no topo da hierarquia orgânica da escola/agrupamento” (p. 127), ganhando um protagonismo que, com a Assembleia de Escola, não existia. Os autores entendem que tal protagonismo é fruto das suas amplas atribuições e competências, realçando a responsabilidade pelo recrutamento do Diretor.

Quintas e Gonçalves (2012), a partir dos relatórios de avaliação externa da Inspeção-Geral de Educação, analisados na sua investigação, classificam a liderança do Conselho Geral em função ausente, função formal, função interventiva, ou em que existe referência a elementos do órgão no desempenho das funções. Os mesmos autores, noutra oportunidade, descrevem o Conselho Geral como sendo o “verdadeiro órgão de cúpula e de regulação do funcionamento de uma organização educativa” (Quintas e Gonçalves, 2013, p. 154), no entanto, de acordo com o conteúdo dos relatórios de avaliação externa observados no seu trabalho, fazem referência à pouca visibilidade da ação deste.

1.1.1. Composição

O Conselho Geral é definido como o órgão colegial de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico (DL 137/2012).

O preâmbulo do DL 75/2008 menciona que se trata “de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (D. R., 2008, p. 2342), sendo “indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (D. R., 2008, p. 2342).

O antecomeço do DL 75/2008 faz referência ao facto dos estabelecimentos de ensino determinarem a composição do órgão, contudo, no sentido de “garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares” (D. R., 2008, p. 2342). Menciona, ainda, o preâmbulo do mesmo diploma, que têm que estar representados todos os interessados e que os corpos que representam os profissionais “que exercem a sua atividade na escola não podem, em conjunto, perfazer a maioria dos lugares” (D. R., 2008, p. 2342) no órgão. No mesmo diploma, no n.º 1 do artigo 12.º, estipula-se que o número de elementos que compõem o Conselho Geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas, nos termos do respetivo regulamento interno,

devendo ser em número ímpar não superior a 21 membros. A sua composição deverá salvaguardar segundo o n.º 2 do artigo 12.º, a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.

Como requisito para a eleição dos representantes do pessoal docente consta, nas alterações conferidas pelo DL 137/2012, designadamente no n.º 3 do artigo 12.º, ser docente de carreira com vínculo contratual ao Ministério da Educação.

O n.º 4 do artigo 12.º, na sua republicação, veda a presença dos elementos da direção, dos coordenadores de escolas ou de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos docentes que asseguram funções de assessoria da direção, como membros do Conselho Geral (DL 137/2012). No entanto, o n.º 7 do mesmo artigo 12.º determina a participação do Diretor nas reuniões do Conselho Geral, sem direito a voto. Como previsto no n.º 10 do artigo 60.º do DL 75/2008, as reuniões do Conselho Geral Transitório, pós-agregação, são presididas pelo Presidente do Conselho Geral cessante da escola sede, sem direito a voto.

1.1.2. Competências

O preâmbulo do DL 75/2008 refere-se ao Conselho Geral como um órgão a que cabe “a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades)” (D. R., 2008, p. 2342). A mesma introdução alude ao facto de o Diretor ter de prestar contas a este órgão.

Como vertido no n.º 1 do artigo 13.º do DL 137/2012, ao Conselho Geral compete: a) eleger o respetivo Presidente, de entre os seus membros; b) eleger o Diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do decreto-lei supramencionado; c) aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; d) aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas; e) aprovar os planos anual e plurianual de atividades; f) apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades; g) aprovar as propostas de contratos de autonomia; h) definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; i) definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo Diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; j) aprovar o relatório de contas de gerência; k) apreciar os resultados do processo de autoavaliação; l) pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários; m) acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão; n) promover o relacionamento com a comunidade educativa; o) definir os critérios

para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas; p) dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades; q) participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do Diretor; r) decidir os recursos que lhe são dirigidos e s) aprovar o mapa de férias do Diretor.

O artigo 62.º do DL 132/2012 determina, no seu n.º 3, a aprovação do regulamento interno pelo Conselho Geral, até final de março do ano escolar da agregação.

Está fixado no n.º 4 do artigo anterior, o desencadear do procedimento de recrutamento do Diretor até 31 de março e a sua eleição até 31 de maio desse mesmo ano escolar.

1.1.3. Responsabilidade do órgão no novo modelo de gestão

A alínea d) do n.º 1 do artigo 4.º do DL 75/2008 refere que, relativamente aos princípios orientadores e objetivos da administração e gestão dos agrupamentos de escolas, os mesmos se organizam “no sentido de cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos”.

O artigo 5.º do DL 75/2008, quanto aos princípios gerais da ética, refere que, no exercício das suas funções, os titulares dos cargos dos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos “estão exclusivamente ao serviço do interesse público, devendo observar no exercício das suas funções os valores fundamentais e princípios da atividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa-fé”.

Está previsto no artigo 51.º do DL 75/2008 que, no exercício das respetivas funções, os titulares dos órgãos supramencionados respondem, perante a administração educativa, nos termos gerais do direito.

1.2. A agregação de escolas

De acordo com o DL 75/2008, na redação que lhe foi conferida pelo DL 137/2012, os agrupamentos de escolas são unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídas “pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (D. R., 2012, p. 3350).

No artigo 7.º do DL 75/2008 consta que para “fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (D. R., 2008, p. 2344).

A constituição de agrupamentos de escolas, com as alterações produzidas no DL 137/2012 ao n.º 1 do artigo 6.º do DL 75/2008, teve por base, entre outros, os seguintes pressupostos: garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos por uma dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; e, racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram.

A constituição de agrupamentos de escolas, na redação dada pelo DL 137/2012 ao n.º 2 do artigo 6.º do DL 75/2008, obedeceu, nomeadamente, aos seguintes critérios: construção de percursos escolares coerentes e integrados; articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; e, eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais.

Um dos critérios que esteve na base da constituição de agrupamentos foi a eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos. A racionalização na gestão dos recursos humanos docentes foi implementada pela tutela, a partir de 2012, pelo cumprimento por parte das organizações escolares do que está fixado nos despachos normativos de organização do ano letivo, designadamente os n.ºs 13 - A, 7, 7 - A, 6, 10 - A e 4 - A. Existe, como previsto nos despachos anteriores, uma maior permeabilidade na lecionação de disciplinas ou unidades de formação, independentemente do grupo de recrutamento dos docentes, bem como, na transição entre ciclos de ensino, desde que os mesmos sejam titulares da adequada formação científica e certificação de idoneidade nos casos em que é requerida. Como tal, atualmente, a esta otimização supramencionada, compreende a distribuição de serviço aos docentes, concebendo horários repartidos pelas escolas integrantes do agrupamento.

1.3. O Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, Lagos e o Conselho Geral

Por sua iniciativa, a administração educativa agregou, no ano letivo de 2012/2013, a escola não agrupada, Escola Secundária Júlio Dantas, e o agrupamento de escolas, Agrupamento Vertical de Escolas de Lagos, constituído em 2007/2008. Esta deliberação ocorreu, na 1.^a fase dos movimentos operados em resultado da aplicação dos princípios consignados nos artigos 6.º e 7.º do DL 75/2008. O agrupamento é agora denominado Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, Lagos, por definição da rede escolar publicada na Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro.

O Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, Lagos, doravante designado AE Júlio Dantas, é uma nova unidade organizacional que integra seis escolas com diferentes níveis e ciclos de ensino: a Escola Secundária Júlio Dantas, a Escola Básica Tecnopolis e quatro escolas básicas do 1.º ciclo, duas das quais com jardim de infância: a EB 1/JI de Espiche, a EB 1/JI Santa Maria, a EB 1 de Luz e a EB 1 N.º 1 de Lagos.

Os membros ao Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas, depois das eleições ocorridas no último trimestre de 2012, e os designados pela Câmara Municipal, tomam posse a 13 de dezembro do mesmo ano. O mesmo órgão está constituído na sua totalidade, 21 membros, a 21 de janeiro de 2013, pela cooptação dos demais membros, dos representantes da comunidade local, as entidades: Centro de Assistência Social Lucinda Anino dos Santos (CASLAS), Núcleo Especializado para o Cidadão Inadaptado (NECI) e a empresa local LAGOS EM FORMA. O Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas tem, assim, a seguinte composição: 7 representantes do pessoal docente, 2 representantes do pessoal não docente, 4 representantes dos pais e encarregados de educação, 2 representantes dos alunos, 3 representantes do município e 3 representantes da comunidade local. O órgão elege o seu presidente, igualmente, nessa data. O Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas elaborou e aprovou o regulamento interno até final de março do respetivo ano escolar, tendo, inclusive, antecipado a data para 5 março de 2013. O AE Júlio Dantas foi a primeira unidade orgânica de ensino no Algarve, das agregações ocorridas no mesmo ano escolar, a desencadear o procedimento de recrutamento e a eleger o Diretor, cumprindo, assim, com os prazos fixados na lei, designadamente, a data de 31 de maio do ano que estava em curso (2012/2013).

As eleições para o Conselho Geral do AE Júlio Dantas ocorrem no último trimestre de 2013, sendo que o órgão toma posse a 16 de janeiro de 2014. O mesmo órgão está constituído na sua totalidade, pela cooptação dos representantes da comunidade local, as entidades

CASLAS, NECI e a Academia de Música de Lagos, a 30 de janeiro de 2014, elegendo o seu presidente, também, nessa data. A composição do Conselho Geral, em termos de número de representantes dos diferentes corpos eleitos e indicados, relativamente ao Conselho Geral Transitório, manteve-se. Volvido um ano relativamente à tomada de posse da Diretora, é aprovado a 24 de julho de 2014, em reunião de Conselho Geral, o projeto educativo do agrupamento.

Capítulo 2 – Cultura escolar

2.1. Cultura escolar

2.1.1. Conceito

Ao pretendermos caracterizar a cultura escolar é, fundamental, conhecermos as diferentes abordagens dos investigadores ao conceito.

Peterson e Deal (2009, citando Bower, 1966) referem que uma forma simples de pensar em cultura é “a forma como fazemos as coisas aqui” (p. 9). Os autores mencionam a perspetiva de Schein (1985), segundo a qual todas as escolas desenvolveram uma personalidade única que se constrói à medida que as pessoas resolvem problemas, lidam com as tragédias e celebram o sucesso. Esta cultura manifesta-se nos padrões de comportamento das pessoas, nos mapas mentais e nas normas sociais.

Para Sergiovanni (2004), a “alma da cultura escolar é aquilo em que as pessoas acreditam, os pressupostos da base do funcionamento da escola e o que se considera ser verdadeiro e real” (p. 23).

Fullan e Hargreaves (1992) usam o conceito de cultura para referir as crenças e expectativas orientadoras que se evidenciam no próprio funcionamento da escola, em particular as referentes ao modo como as pessoas se relacionam (ou não) com as outras. A cultura é, simplesmente, “a maneira como agimos e nos relacionamos com os outros” (p. 37).

Viñao (2002) expõe que a

expressão cultura escolar foi introduzida no âmbito histórico-educativo na segunda metade da década de noventa por historiadores da educação, na maior parte europeus, que trabalhavam no campo da história cultural e do currículo ou das suas abordagens e perspetivas. (p. 56)

O mesmo autor menciona que, no entanto, nem todos os historiadores o usavam com os mesmos propósitos e significados. Segundo ele, “um dos primeiros a utilizar a expressão foi Dominique Julia (1995 e 1996)” num artigo acerca da “cultura escolar como objeto histórico” (p. 56). Para Julia (1995), a cultura escolar é “um conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem

a transmissão e a assimilação desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 1995, p. 354).

Para Viñao (2002), as diferenças existentes na abordagem e nos objetivos entre os autores a que aludiu na sua investigação, não colidem quando se trata do uso da expressão cultura escolar, o que está bem visível nas suas palavras ao afirmar que “o uso da expressão cultura escolar, não contunde, no entanto, com a semelhança nos pressupostos básicos desta expressão (as ideias de continuidade, estabilidade, sedimentação e relativa autonomia) e caracterização dos elementos que o compõem” (p. 58). Deste modo, é possível dar uma definição e fazer uma caracterização conjunta que engloba os aspetos essenciais da cultura escolar, ou seja,

constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não postas em causa e partilhadas pelos seus atores, no seio das instituições educativas. (p. 59)

As tradições, regularidades e regras do jogo são, de acordo com o autor anterior, transmitidas de geração em geração, fornecendo estratégias para: integrar essas instituições e interagir nas mesmas; realizar, especialmente em sala de aula, as tarefas diárias que todos esperam e lidar com as exigências e limitações dessas tarefas que implicam o “chumbo”; e sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando e adaptando, a partir da cultura, ao seu contexto e necessidades. A cultura escolar é algo que permanece e que dura, algo que sobrevive às sucessivas reformas que não conseguem mais do que arranhar a sua superfície. Refere, ainda, que é um sedimento formado ao longo do tempo (Viñao, 2002).

Pol, Hlousková, Novotný e Zounek (2007) analisaram as definições de cultura escolar, para além da Pedagogia, apresentadas por três ciências: Gestão, Antropologia e Sociologia. Procederam, não só, à abordagem integrativa que estruturou e combinou os contributos das disciplinas anteriores, mas, também, de outras disciplinas científicas.

Pol et al. (2007, com referência a Donnelly, Gibson e Ivancevich, 1997) mencionam que a gestão é “um processo criativo de treino e transferência de confiança e motivação para outros empregados, cujo trabalho seja propositadamente dirigido para a formação tendo em vista um determinado fim” (p. 65). Relativamente à gestão, estes autores consideram que a conceção de cultura escolar

tende a ser relacionada com a escola como uma organização (e menos, frequentemente, com a escola como uma instituição). Deste modo, o conceito de cultura escolar aproxima-se, não só, da noção de cultura de uma organização, mas, também, da cultura organizacional, sociedade cultural e cultura colectiva. (p. 65)

Do ponto de vista organizacional, a “cultura é constituída por um determinado número de características: princípios, protagonistas, rituais, mitos, rede cultural e comunicação” (Pol et al., 2007, p. 65, com referência a Deal e Kennedy, 1982).

Pol et al. (2007) referem que o centro da cultura deve ser constituído por princípios que encorajam práticas inovadoras, uma vez que definem a direção em que a base operacional se deve movimentar, podendo, assim, afetar a estabilidade de uma empresa ou de uma escola. Expõem ainda que, citando Eger e Čermák (1999), a “cultura corporativa serve para encorajar os sentimentos dos empregados para pertencerem à empresa, para desenvolver potenciais internos e externos e para criar motivação na empresa” (p. 67). Para eles, todas as noções de gestão que estudaram suportam que a cultura escolar é um fenómeno interno, tendo um papel muito mais significativo e muito mais influenciador na gestão escolar do que os fatores externos.

Os mesmos autores referem que a cultura escolar se expressa

através de formas específicas de comunicação, na realização de actividades pessoais, na maneira como as decisões são tomadas pela gestão da escola, no clima social da escola e nas opiniões partilhadas pela população escolar, independentemente do que se passa na sua escola. (p. 66)

Estes consideram, ainda, que

a Gestão, pela sua orientação 'prática' e pelo seu próprio esforço, sistemático e objetivo, de trabalho com grupos de pessoas, influenciou, fortemente, a noção de cultura escolar, no sentido da definição do conceito e dos contextos em que é utilizado. (p. 74)

Pol et al. (2007) entendem que, nesta ciência, o esforço para trabalhar com a cultura escolar como um aspeto decisivo de sucesso e eficácia do trabalho escolar é nítido. Dão conta,

também, a partir de uma análise de autores, nomeadamente de compatriotas e estrangeiros, que estruturaram as diversas contribuições dadas pela Gestão, de uma dificuldade de distinção entre os conceitos de “cultura de uma organização (escola)” e “cultura (escola) organizacional”.

No que concerne à contribuição da Antropologia para a definição de cultura escolar, existem duas concepções: a americana, “sistema de artefactos, imperativos socioculturais e ideias partilhadas e transmitidas pelos membros de uma determinada sociedade”; e a britânica, que enfatiza “o estudo dos valores, instituições e costumes no contexto de uma determinada estrutura social” (Pol et al., 2007, p. 67, citando Soukup, 2000). Expõem os últimos, citando mais uma vez Soukup (2000), que a concepção antropológica de cultura não tem uma função estimativa e que inclui todos os “significados e mecanismos antropológicos pelo qual um ser humano, como um membro de uma sociedade, se adapta ao meio ambiente exterior” (p. 67-68). A cultura escolar é o aspeto social das atividades da escola, representando o sistema organizacional o seu aspeto técnico (Pol et al., 2007, com referência a Světlík, 1996). Referem ainda que, novamente de acordo com Světlík (1996, com referência a Hofstede, 1991), os valores, normas e padrões de comportamento, muitas vezes adotados, definem os modos como as pessoas se comportam, as suas interações e as “impressões digitais” que deixam para trás. De acordo com os mesmos autores, os componentes básicos da cultura escolar são “divididos em aspetos tangíveis e intangíveis” (p. 68), sendo que os aspetos palpáveis expressam-se

através de símbolos verbais (objectivos definidos, *curriculum*, discurso, metáforas, histórias, “heróis” escolares), símbolos visuais (equipamento e ordem escolar, artefactos, logótipos, objectos de marketing) e símbolos comportamentais (rituais, cerimónias, processos de instrução, regras escolares, interacção com o micro-ambiente). (p. 68)

Para aqueles autores, os aspetos impalpáveis abarcam o “reconhecimento de valores assumidos, normas e relações” (p. 68).

No que diz respeito à Sociologia, Pol et al. (2007) consideram importantes as suas contribuições para a definição do conceito de cultura de escola como um fenómeno social (que podem ser culturais ou especificamente escolares).

Apresentando a cultura escolar de Vernooij (1997), como compreendendo um conjunto de aspetos ligados entre si, Pol et al. (2007) incluem neste conceito, designadamente

as condições formais da escola (localização numa determinada zona da cidade, edifício, estrutura formal, estrutura social), formação (didáctica, metodologia, média, evolução, profissionalização), sentimentos no que diz respeito às relações sociais (relações emotivas, interacção e cooperação, sentimentos em grupo - consciência colectiva, clima social), actividades extra-escolares orientadas pela escola (festas, visitas de estudo), actividades extra-escolares com base nas interacções entre os diversos sectores da vida escolar (professores, alunos, pais). (p. 70)

Expõem, ainda, os mesmos autores, que a organização dos elementos anteriores assenta “num conjunto de normativos de carácter ideológico (requerimentos sociais, sistema de valores, orientações globais)” (p. 70), sendo a cultura escolar fabricada e executada de acordo com esta estrutura. Porém, existem “muitas outras subestruturas que podem afetar a estrutura global - estímulos, transformações, inovações” (Pol et al., 2007, p. 70, com referência a Vernooij, 1997).

Pol et al. (2007) apresentam uma abordagem integrada referente à definição do conceito de cultura de escola, que se serve de contribuições de várias disciplinas científicas, em diversas proporções, gerando, assim, capacidade de refletir sobre o carácter multifacetado e complexo do conceito. O conceito de cultura escolar abrange “o clima escolar, o estilo como cada pessoa se organiza, o trabalho em conjunto na aplicação de estratégias comuns, concepções pedagógicas, definição do papel das pessoas na escola, relações interpessoais, factores de motivação, ambiente físico da escola e a sua imagem” (Pol et al., 2007, p. 72, citando Walterová, 2001). Para eles, e igualmente com referência a Walterová (2001), a cultura de escola, considerada como parte das manifestações singulares da mesma, reflete-se no trabalho escolar e proporciona um debate acerca de uma possível modificação interna de uma determinada escola. Ainda segundo estes autores, e de acordo com Holtappels (1995), a cultura escolar desenvolve-se através dos significados das condições internas escolares, nomeadamente “na base das filosofias atuais, competências e conhecimentos pedagógicos, qualidade de ensino, possibilidades para interagir e, por último, através da organização pedagógica de uma escola e das estratégias do seu desenvolvimento” (p. 73). Contudo, remetendo mais uma vez para Holtappels (1995), Pol et al. (2007) mencionam que a qualidade da cultura escolar está, igualmente, sujeita às estruturas sociais, às figuras específicas do sistema escolar e à realidade escolar.

Existe, ainda, a possibilidade de abordagem integrativa da cultura escolar através da combinação específica de vários contextos, como, por exemplo, os contextos económicos, culturais, filosóficos e as teorias de aprendizagem para a compreensão do conceito (Pol et al., 2007, com referência a Wiater, 1997). Estes autores narram que, de acordo com Chott (2001), a cultura está nos processos de aprendizagem e de ensino, sendo a escola, um local onde os alunos “aprendem a aprender” e onde a própria escola também aprende.

A cultura escolar é definida através de expressões como o perfil escolar, a instrução formativa e o clima escolar (Pol et al., 2007, com referência a Wiater, 1997).

Pol et al. (2007) entendem que, pela pesquisa efetuada em torno das definições de cultura escolar das disciplinas científicas supramencionadas, é quase impossível encontrar uma delimitação inequívoca do conceito. Os mesmos autores são de opinião que a cultura escolar “tende sempre a estar ligada à escola e com as pessoas que estabelecem relações no interior da escola” (p. 75).

Segundo os últimos, os valores e normas designados constituem-se como chaves importantes para determinar o conteúdo do conceito de cultura escolar, existindo uma consonância nos contributos abordados no seu estudo. Estes referem ainda que

os valores e as normas são, desta maneira, refletidos na visão da escola e no comportamento das pessoas na escola e fora dela, aparece nos rituais e cerimónias, simbolicamente expressas, difundindo-se com outros aspetos da vida escolar e ligando-se mutuamente a eles. (p. 75)

Deal e Peterson (2009) são de opinião que o conceito de que as escolas têm culturas distintas não é novo. Segundo aqueles autores, que citam Waller (1932), as escolas têm, inegavelmente, uma cultura própria, existindo: “rituais complexos de relações pessoais, uma série de costumes, sanções irracionais e um código moral baseado nestes” (p. 5); “jogos, que se consubstanciam em guerras sublimadas, equipas, e um conjunto de solenidades relacionadas com estes” (p. 5); e “tradições e tradicionalistas a travar a velha batalha contra os inovadores” (p. 5-6). Os mesmos autores acreditam que o termo cultura é mais exato relativamente às tentativas de significação presentes durante décadas, designadamente clima de escola e *ethos*, para apreender esta “força poderosa, penetrante, e notoriamente esguia... [e] ajudar os líderes escolares a compreenderem melhor, nas suas escolas, as regras e tradições não escritas, normas e expectativas” (p. 6).

Deal e Peterson (2009) entendem que a matriz anterior engloba tudo, isto é, o modo de agir; o modo de vestir; o que se fala e o que é considerado tabu; o facto de se procurar outros colegas ou, pelo contrário, escolher o isolamento; e, ainda, o modo como os professores se sentem relativamente ao seu trabalho e aos seus alunos. Segundo eles, os elementos fundamentais que caracterizam a cultura de uma escola: artefactos, arquitetura e rotinas (símbolos de cultura); história (o valor da sabedoria e da tradição); mito, visão e valores (descobrir a vocação maior da escola); histórias e contos; rituais (embeber de propósito e sentido); cerimónias e tradições (a cultura em ação); e veículos de cultura (transmissores positivos e negativos).

No que diz respeito à identidade e cultura da instituição, Azevedo et al. (2011) referem que algumas organizações têm o seu estatuto definido por leis gerais, mas que outras existem que

têm estatuto e filosofia próprios e que mesmo aquelas organizações cujas finalidades são definidas pela Lei de Bases não deixam de ter uma identidade própria, uma história específica, uma cultura organizacional particular, um conjunto de recursos humanos e materiais em concreto, uma experiência prática vivida, um contexto em que atua, uma ligação afetiva com uma dada comunidade, uma predisposição especial para a educação e formação. (p. 36)

Os mesmos autores afirmam que “as escolas não podem ser consideradas fora do contexto onde existem e onde confluem interesses diversos designados por comunidade educativa” (p. 14) e que “cada escola desenvolve a sua própria cultura, resultado das complexas relações que se estabelecem entre as diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo” (p. 14). Ainda, segundo estes autores, existe

uma tendência para encarar as escolas como agrupamentos orgânicos de profissionais - professores e outros agentes - e alunos, dotadas de identidades específicas resultantes do contexto ecológico em que se inserem, das especificidades de que se reveste o trabalho nelas desenvolvido e das interações que se estabelecem entre os vários atores, internos e externos, que nelas interagem. (p.14)

Deste modo a cultura de uma escola é um “conjunto de símbolos e significados partilhados que orientam e contextualizam a ação educativa da escola, resultado das complexas relações que se estabelecem por parte dos diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo” (Azevedo et al., 2011, p. 88).

Para Alves (2012), as escolas

têm uma identidade, um *ethos* que envolve e alimenta a ação de generalidade das pessoas. A identidade é uma *marca cultural* poderosa que regula de modo *invisível* a ação das pessoas que trabalham na escola. E é ainda um poderoso fator de valorização, credibilidade e procura social. (p. 1)

Tomando por referência os autores consultados, podemos afirmar que a cultura escolar corresponde aos princípios singulares do funcionamento da organização educativa, consolidados ao longo do tempo. Esta identidade tem normas e práticas no processo de ensino que possibilitam o fim que é a aprendizagem, revelando-se, igualmente, nos valores, padrões de comportamento e nas normas sociais que são apropriadas e partilhadas pelos seus atores.

2.1.1.1 Cultura organizacional

Torres e Palhares (2009) mencionam que “à semelhança do que se vai passando nos contextos empresariais, multiplicam-se nos contextos escolares estudos sobre a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão da cultura” (p. 126).

Nóvoa (1992) refere que Vala, Monteiro e Lima (1988) constataram que as organizações passaram a ser consideradas como culturas e não como “máquinas, como organismos e como cérebros” (p. 28).

Segundo Whitaker (1999), de uma forma geral, a cultura

implica pessoas num contexto organizacional e caracteriza-se pelo comportamento - o que as pessoas dizem e fazem -, relações - como funcionam com e através de terceiros - e atitudes e valores - forma como os pressupostos, crenças e preconceitos afectam a atividade formal e informal da organização. (p. 111).

Schein (citado por Nóvoa, 1992), define cultura organizacional como

um conjunto de pressupostos básicos - inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa ou de integração interna - que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como modo correto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas. (p. 29)

Burke afirma que a cultura organizacional é “um sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à actividade dos seus membros” (Nóvoa, 1992, p. 29).

Torres e Palhares (2015) apresentam a cultura organizacional, a propósito da análise do “movimento integrador”, como concebida como um “dispositivo de reposição da ordem, da coesão e da integração e um instrumento de gestão dos resultados” (p. 103).

Brunet refere que as “organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (Nóvoa, 1992, p. 29).

Para Nóvoa (1992), cultura interna é o conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização, sendo que a cultura externa corresponde às variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade. Menciona ainda que a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente.

Moscovici (citado por Nóvoa, 1992) considera que a cultura é uma rede de movimentos e já não um sistema de ligações, acentuando, assim, aspetos dinâmicos em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista, mas também de uma perspetiva estritamente interacionista.

Nóvoa (1992) sugere uma separação entre estrutura e cultura organizacional, bem como a existência de um conjunto de dimensões que dão sentido ao investimento que os diversos atores profissionais e sociais fazem numa dada organização. O mesmo autor entende que estas dimensões definem campos teóricos que tendem progressivamente a passar pela esfera local e do estabelecimento de ensino e menos pela administração central.

Johnson, Scholes e Whittington (2011) definem cultura organizacional como sendo o conjunto de pressupostos tomados como certos e comportamentos que fazem sentido ao contexto organizacional, e, portanto, contribui para a forma como grupos de pessoas respondem e se comportam em relação a questões que enfrentam. Os mesmos autores apresentam o conceito de rede cultural que “mostra as manifestações comportamentais, físicas e simbólicas de uma cultura que participam e são participadas pelas premissas tomadas como certas, ou paradigma, de uma organização” (p. 176).

Para os últimos, a cultura inclui os “pressupostos básicos e as crenças que são partilhados pelos membros de uma organização” (paradigma) e as “formas tomadas como certas de fazer as coisas e as estruturas que estão encapsuladas nos anéis exteriores da rede cultural” (p. 416).

Os mesmos autores exibem, no seu modelo, seis elementos constituintes: os rituais e rotinas, as histórias, os símbolos, as estruturas de poder, os sistemas de controlo e as estruturas da organização.

Whitaker (1999) faz referência à fusão destes seis elementos para “conservar e sustentar” os pressupostos e as crenças “em relação às forças ambientais em mudança”. Na sua obra, o autor menciona que o conjunto de pressupostos e as crenças constitui “uma força maior na determinação de políticas e estratégias” (p. 112).

Johnson, Scholes e Whittington (2011) definem estruturas de poder como

a distribuição de poder a grupos de pessoas numa organização. Os indivíduos ou grupos mais poderosos são suscetíveis de estar associados de perto ao paradigma. Por exemplo, em empresas que experimentaram a deriva estratégica, não é raro encontrar executivos poderosos que têm uma longa associação com as maneiras de fazer as coisas há muito estabelecida. (p. 178)

Ainda segundo estes autores, estruturas da organização são “os papéis, responsabilidades e relações de subordinação nas organizações. [...] são suscetíveis de refletir as estruturas de poder e como estas se manifestam, enfatizando os papéis e relacionamentos que realmente importam numa organização” (p. 178). Segundo aqueles autores, a cultura tem uma importante influência no desenvolvimento e mudança da estratégia organizacional. Os mesmos autores, ainda, referem que para uma organização funcionar de forma eficaz, têm de existir um conjunto de pressupostos aceites de forma generalizada, sendo que estes

representam experiência coletiva, sem a qual as pessoas teriam que “reinventar o seu mundo” face às diferentes circunstâncias que enfrentam (p. 174).

Para Torres (2008), por mais que se conceba a instituição educativa como uma mera periferia de um centro de controlo escolar e que se admita o seu carácter eminentemente reprodutor, ficaria, no entanto, por esclarecer, os distintos modos de ser e de fazer, subjetivos e/ou coletivos.

A mesma autora menciona que

o tempo relativamente longo proporcionado pela convivência e a interação dos atores no contexto escolar, com as implicações que estes processos acarretam na socialização e na construção e reconstrução de redes de significados individuais e coletivos, assim como na aprendizagem dos artefactos simbólicos que sedimentam a identidade organizacional. (p. 65)

Para Nóvoa (1992), a cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. O autor considera que “definidos numa perspetiva antropológica, estes elementos integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica”. Existe a possibilidade de “visualizar alguns elementos da cultura organizacional da escola, sistematizados numa zona de invisibilidade (bases conceptuais e pressupostos invisíveis) e numa zona de visibilidade (manifestações verbais e conceptuais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais)” (Nóvoa, 1992, p. 30).

Torres (2008) alude, com referência a Torres (2004), a um “património cultural e simbólico historicamente depositado na memória colectiva da instituição e que resultou do labor antropológico de apropriação das várias possibilidades da estrutura, nos vários espaços-tempo educativos da escola” (p. 64).

Esta autora considera que as organizações escolares tendem-se

a caracterizar por elevados fluxos de informação e de conhecimento, de objectivos e finalidades diferenciados, de orientações e de regras de diversa índole, de racionalidades e de interesses diversos, de actores sociais com distintos papéis e funções, de interferências múltiplas, provenientes das diversas rotas do fora político e do multifacetado fora comunitário. (p. 64)

Torres (2008) entende que, como “agência de mediação de diferentes racionalidades culturais, a escola assemelha-se metaforicamente a um entreposto cultural, a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar” (p. 61).

Segundo Torres (2010), a escola é um “laboratório de sínteses culturais” (p. 337).

“Difícilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico” (Torres, 2008, p. 64).

Para esta autora, a organização escolar, situada numa espécie de centro de confluência cultural “é, sem dúvida, um contexto propício e propiciador do desenvolvimento de complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e na memória colectiva da instituição”.

2.1.1.2 Instituição escolar e elementos da sua identidade

Segundo North (1991) as instituições “são constrangimentos humanamente criados, que estruturam a interação política, económica e social. Consistem, simultaneamente, em constrangimentos informais (sanções, tabus, costumes, tradições e códigos de conduta) e em regras formais (constituição, leis, direitos de propriedade)” (p. 97).

Knoepfel, Larrue, Varone e Hill (2011) apresentam três institucionalismos: o sociológico (abordagem cultural), o histórico (abordagem estruturalista) e o económico (abordagem calculadora). Apresenta-se, de seguida, em tabela sinopse adaptada (Tabela 2.1), a abordagem cultural do institucionalismo sociológico.

Tabela 2.1
Institucionalismo sociológico

Sociológico (abordagem cultural)		
Definição das regras institucionais	Criação das regras institucionais	Mudança institucional
Valores culturais, normas sociais, símbolos, hábitos, etc., que limitam as capacidades cognitivas dos atores que definem os papéis dos membros de uma organização e asseguram a legitimidade social das instituições.	Imanente: as regras institucionais (re)produzidas por indivíduos, grupos e organizações.	As regras institucionais influenciam a visão do mundo dos atores que, durante a mudança institucional, adotam um novo quadro de referência entre os vários possíveis.

Adaptado de Knoepfel, Larrue, Varone e Hill (2011). p. 97

Para Viñao (2002), os elementos mais visíveis que formam a cultura escolar são os atores, isto é, os professores, os pais, os alunos e os funcionários da administração e dos serviços; os discursos, as linguagens, os conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar; os aspetos organizativos e institucionais e a cultura material da escola. Segundo o autor atribui-se aos professores, pela sua posição exclusiva, o papel mais importante na configuração da cultura escolar. Menciona, igualmente, que se compreende assim, a importância de conhecer a sua formação, os modos da sua seleção, a sua carreira académica, o seu associativismo, a composição social (por idades ou sexo), o seu grau de profissionalização em relação às matérias e às disciplinas lecionadas, entre outros aspetos.

Torres (2010) afirma, também, que na

estrutura governativa e organizativa da escola, os professores detêm um grau de responsabilidade educativa e, conseqüentemente, poder a vários níveis (político, organizativo, gestor e pedagógico) incomparavelmente distinto dos outros actores (alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, entre outros) e, como tal, conferidor de um protagonismo significativo na construção simbólico-cultural. (p. 338)

A mesma autora não exclui a importância dos restantes atores na “definição da dinâmica cultural” (p. 338), em particular aos alunos e ao pessoal não docente com

permanência idêntica ou mesmo superior à dos docentes na organização, mas, atribuí maior significado à centralidade institucional dos professores, sua “condição cultural e educativa” (p. 338).

No que diz respeito aos discursos, às linguagens, aos conceitos e modos de comunicação utilizados, Viñao (2002) explicita-os como sendo o vocabulário, as fórmulas e modelos linguísticos, as expressões e frases mais utilizadas, os jargões, e o peso respetivo da oralidade, da escrita, da linguagem gestual e icónica, em contexto de sala de aula, fora dela e nos modos de avaliação.

No que concerne aos aspetos organizativos e institucionais, Viñao (2002) explana que, dentro destes, têm especial relevância, por um lado, as práticas e os rituais da ação educativa: a graduação e classificação dos alunos; a divisão do conhecimento em disciplinas independentes e sua hierarquia; a ideia da classe como um “espaço-tempo”, gerido por um só professor; a distribuição e o uso do espaço e do tempo; os critérios de avaliação e a promoção dos alunos, entre outros; e por outro lado, a progressão da turma em termos de disciplina e de instrução, de relação e comunicação didática na aula entre professores e alunos e entre os próprios. Além disto, assumem também um importante papel o funcionamento e relacionamento na instituição de ensino, os modos organizativos formais: direção, secretaria, entre outros, e os informais, dos quais destacam o tratamento, os cumprimentos, as atitudes, os grupos e as formas de comunicação.

Para o mesmo autor, à cultura material da escola está subjacente a envolvente físico-material (espaços construídos e não construídos, móveis, material de ensino e escolar, etc.).

Nóvoa (1992) considera que “a totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua «interioridade», mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente” (p. 32). O autor entende que se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é, também, um fator de diferenciação externa.

Alves (2012) refere que a identidade de uma escola

decorre de muitos detalhes: tem a ver com a forma como organiza os espaços, com a forma como os utiliza e dinamiza; com os suportes e os conteúdos de comunicação; com os valores que regulam o pulsar da organização e que se veem de muitos modos; com os modos de organizar a relação entre alunos, entre professores e alunos, entre funcionários e alunos; entre professores e encarregados de educação; com a forma de lidar com os problemas e os erros;

com a forma de olhar, analisar e trabalhar os resultados da ação educativa; com os modos de responsabilidade que se adotam. E com os ideais e os sonhos que são permitidos, sugeridos e acalentados. (p. 1)

2.1.2. Origem e sustentáculo da cultura escolar

Deal e Peterson (2009) consideram que o propósito e a missão de uma escola servem como alicerces da sua cultura. Os autores entendem que “sem essa âncora existencial ou bússola... [, as escolas, que não são diferentes das outras organizações,] vagueiam sem rumo... [e, não tendo raízes,] alteram o seu curso com qualquer mudança de direção do vento, modas ou tendências” (p. 60).

Para Azevedo et al. (2011), a missão diz respeito

ao propósito da organização, àquilo que justifica a sua existência, à sua razão de ser, ao que legitima a função da organização na sociedade. A formulação da missão fundamenta-se num conjunto de valores, de princípios, que são próprios da organização, que traduzem a sua cultura e que, portanto, ajudam a definir a sua identidade no contexto económico e social em que opera. A missão inclui, nomeadamente, a identificação das necessidades sociais a satisfazer, o tipo de serviços e produtos que a organização disponibiliza para o efeito, a definição dos mercados-alvo, o espaço geográfico de intervenção, os princípios e valores subjacentes à sua intervenção. Ela afirma a identidade da organização perante o meio envolvente e perante organizações congéneres. (p. 43)

Johnson, Scholes e Whittington (2011) sugerem quatro camadas que constituem a cultura de uma organização: os valores, as crenças, os comportamentos e os pressupostos tomados como certos. Estes autores referem que os pressupostos tomados como certos, ou paradigma, são o núcleo da cultura de uma organização.

Para Deal e Peterson (2009), os valores, as crenças, os pressupostos e as normas são o profundo e mítico pilar da cultura de escola. Os mesmos autores consideram que, por vezes, a missão e o propósito são usados indistintamente dos valores, crenças, pressupostos e normas, sendo que, todos têm uma contribuição especial para sustentar a “cola” simbólica que mantém a escola unida.

Costa (2013) faz uma analogia entre as vertentes de cultura exploradas por Deal e Peterson (2009) e uma árvore, com as suas raízes, tronco, ramos e folhas, colocando, no tronco da cultura os valores, as crenças, os pressupostos e as normas.

Deal e Peterson (2009) referem que as normas consolidam os pressupostos, os valores e as crenças. As convenções normativas desenvolvem-se quando os profissionais da escola descobrem e reforçam formas particulares de agir e interagir. São reforçadas por sinais e sanções quando os indivíduos ultrapassam os limites normativos.

Nóvoa (1992) designou como bases conceituais e pressupostos invisíveis um conjunto de elementos que integram os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização. O autor considera que

Os valores permitem atribuir um significado às acções sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são um fator decisivo na mobilização dos actores e na qualificação das actividades no seio da escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são a componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos actores sociais. (p. 31)

“No essencial, encontram-se nesta zona de invisibilidade social os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais” (Nóvoa, 1992, p. 31).

Para Nóvoa (1992), as manifestações verbais e conceituais integram um conjunto de elementos conceituais que têm de ser escritos, tais como os objetivos organizacionais, o organigrama ou o plano de estudos. O autor considera que integram também os aspetos relacionados com a linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais ou as metáforas que são mobilizadas pela direção ou pelos professores para justificarem as suas ações.

O autor considera que, por final, nesta categoria, estão compreendidos

os «heróis» e as «histórias»: no primeiro caso, trata-se dos indivíduos que pelas mais variadas razões entraram na história ou na lenda do estabelecimento escolar, personificando uma ideia-força organizacional ou um mito na dupla aceção do termo; no segundo caso, trata-se de histórias ou narrativas diversas,

que marcaram a vida da escola e que frequentemente se tornaram um elemento de referência social. (p. 31)

Relativamente às manifestações visuais e simbólicas, o autor entende que fazem parte destas todos os elementos que têm uma forma material, passíveis, portanto, de serem identificados através de uma observação visual. Segundo Nóvoa (1992), o exemplo mais claro diz respeito à arquitetura do edifício escolar e ao modo como ele se apresenta do ponto de vista da sua imagem: equipamentos, mobílias, ocupação do espaço, cores, limpeza, conservação, entre outros aspetos. Com um carácter particularmente relevante em algumas escolas, surge, o “vestuário dos alunos, dos professores e dos funcionários, sobretudo no que se refere ao uso obrigatório ou facultativo de uniformes e de batas” (p. 31). O mesmo autor refere que se observam ainda nesta categoria “todo o tipo de logotipos, de lemas ou de divisas com que a escola se apresenta para o exterior, tanto em eventuais publicações, como no papel utilizado pela direcção ou nas inscrições colocadas nas paredes” (p. 31).

Para Nóvoa (1992), nas manifestações comportamentais, incluem-se todos os elementos suscetíveis de influenciar o comportamento dos atores da organização.

O autor refere-se

por um lado, às atividades normais da escola e ao modo como são desempenhadas (prática pedagógica, avaliações, exames, reuniões de professores, escolha da direcção, etc.) e, por outro lado, ao conjunto de normas e de regulamentos que as orientam, bem como aos procedimentos operacionais impostos ou assumidos pelos membros da organização. (p. 32)

Nóvoa (1992) considera que falar de cultura organizacional é também falar, no quadro da ação educativa, dos projetos de escola.

2.1.3. Tipos de cultura nas organizações

Torres (2008) entende que “em termos fenomenológicos, o processo de construção da cultura organizacional constitui uma forma sustentada de hibridação, resultante de combinações, de interferências mútuas, de interfaces e interpenetrações entre um vasto conjunto de factores” (p. 62). A mesma autora considera a cultura organizacional como “um processo dinâmico e de configuração variável, resultante de uma simbiose operada entre as

circunstâncias externas (das locais às de âmbito global) e a forma como estas são construídas e reconstruídas nos contextos organizacionais concretos” (p. 62). Para esta autora, a cultura organizacional adota, assim, “uma natureza multiconfiguracional, podendo dar origem a distintas formas de manifestação cultural (integradora, diferenciadora, fragmentadora) (cf. Frost, Moore, Louis, Lundberg & Martin, 1991; Martin, 1992, 2002)” (Torres, 2008, p. 62).
Refere ainda que

no seio das organizações é possível encontrar pelo menos três tipos de cultura, consoante o grau e a especificidade das suas manifestações: a cultura integradora, quando o grau de partilha e de identificação colectiva com os objectivos e valores da organização é elevado; a cultura diferenciadora, quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional; por fim, a cultura fragmentadora, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual. (Torres, 2008, p. 62)

Seguindo esta linha de raciocínio, Torres (2008) considera que

a questão nuclear não será a de saber se a organização tem ou não uma cultura, estritamente no sentido integrador do termo, mas, sobretudo, de conseguir identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e o seu real impacto ao nível do desenvolvimento estratégico, designadamente ao nível das (micro)políticas e das práticas quotidianamente postas em marcha nos mais diversos contextos de interacção social. (p. 62)

Segundo a mesma autora, as organizações escolares, como “células vitais de vida social, poderiam criar mecanismos compensatórios, gerando no seu interior culturas colaborativas e/ou colegiais susceptíveis de reporem a estabilidade e o equilíbrio social” (Torres, 2008, p. 70).

2.1.4. Reconfiguração cultural

Torres (2008) considera a realidade escolar como socialmente construída no devir histórico e, portanto, em permanente estado de reconfiguração cultural.

De acordo com n.º 3 do artigo 6.º do DL 75/2008, as escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolar que integram o agrupamento mantêm a sua identidade. Alves (2012) refere que as “políticas *técnico-rationais* de agregação forçada ou induzida” destroem “as identidades que demoraram muitos anos a construir” (p. 1). O mesmo autor questiona se as identidades possuem “poder regenerador” (p. 1).

No estudo de Quintas e Gonçalves (2012), faz-se referência a fatores propiciadores à existência de bloqueios pela “co-habitação, numa mesma unidade educativa, de docentes com diferentes formações e que lecionam ciclos de ensino distintos, a par da dispersão geográfica que caracteriza os agrupamentos de escolas” (p. 97).

Torres (2008) considera que, as várias propostas de mudança que se foram desenhando no tempo, tiveram o condão de esbarrar quase sempre com fenómenos de resistência mais ou menos ativa desenvolvidos nos mais diversos contextos escolares. Afirma, posteriormente, que os professores são “agentes receptores das políticas centrais”, cabendo a estes, “a missão de as interpretar e executar no contexto escolar” (Torres, 2010, p. 338). Segundo ela

a escola pública portuguesa tem dado sinais evidentes, ao longo das várias temporalidades históricas, de que os processos de mudança e desenvolvimento escolar obedecem mais a lógicas de apropriação e objectivação concretizadas no contexto local e sempre a partir das racionalidades que presidem às práticas sociais dos actores do que a movimentos lineares de reprodução normativa. (Torres, 2008, p. 60)

A mesma autora entende que

o conhecimento das lógicas de funcionamento das escolas concretas, do modo como estas construíram e sedimentaram no tempo a sua identidade própria, da forma como diferentes factores interferiram e condicionaram a sua cultura organizacional, constitui um eixo estruturante de qualquer projecto de mudança, quer ele seja despoletado a partir da administração central quer seja da iniciativa da gestão periférica e local das escolas. (Torres, 2008, p. 60)

2.2. A indissociabilidade da noção política na cultura escolar

Nóvoa (1992) afirma que as características organizacionais e a cultura escolar, para não serem uma mera enunciação redutora, têm que ser atravessadas pela noção política.

Nóvoa (1992) refere que, por via de um estímulo “a um olhar mais plural e dinâmico” (p. 28), recorre-se a fatores políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais da escola e que, assim sendo, verifica-se que a racionalidade técnica e a racionalidade organizacional deram lugar a uma racionalidade político-cultural.

Bacharach e Mundell (1999) referem que a tradição da política educacional baseada na literatura relativa às políticas das comunidades vê as escolas como arenas de atividade política. Os autores atribuem importância à integração do comportamento organizacional, designadamente às políticas que ocorrem dentro das escolas, como algo subjacente à sua organização.

Borrell (1989, citado por Nóvoa, 1992) refere que após “um percurso pautado pela adoção de modelos racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos e sistémicos, a sociologia das organizações escolares tem-se aberto aos modelos políticos” (p. 25). O autor entende que os modelos políticos inseriram um conjunto de conceitos, como o poder, a disputa ideológica, o conflito, interesses, o controlo, a regulação, entre outros, que valorizaram a análise das organizações escolares.

Para Nóvoa (1992), os modelos políticos desenvolveram aos atores educativos o papel de protagonistas que os modelos anteriores não lhes tinham conferido.

Bacharach e Mundell (1999) desenvolveram uma matriz de análise política das organizações escolares, tendo o objetivo de suprir as insuficiências e colmatar as lacunas teóricas e metodológicas dos estudos políticos existentes. O estudo das escolas sobre o ponto de vista organizacional, não dava grande importância ao poder e às políticas que, interna e externamente, influenciam as organizações escolares. Estes autores estudaram a perspetiva sociológica adequada ao seu modelo, tendo-se debruçado sobre as lógicas de ação dos grupos de interesse que consideram ser ponto central para uma análise rigorosa da política nas escolas. De acordo com esta perspetiva, os mesmos autores defendem a importância dos estudos micropolíticos, uma vez que estes “pressupõem que a ordem nas organizações escolares é negociada politicamente de uma forma sistemática” - citando Strauss (1978) - “e que se encontra uma lógica interna subjacente a esta negociação” (p. 125).

Bacharach e Mundell (1999) entendem que o conceito de lógica de ação, na definição das políticas organizacionais, ajuda à compreensão das semelhanças e das diferenças em

termos de ideologias, políticas, objetivos e meios. Apesar de weberiano na sua gênese, o conceito de lógica de ação não se afasta das linhas orientadoras das perspectivas marxista e neomaquiavelista, uma vez que ambas podem ser vistas como "duas variantes dum caso especial no qual a organização contém apenas uma lógica de acção dominante" (p. 129), a qual, na primeira, "é imposta aos membros da organização pela coligação dominante" (p. 129), e, na segunda, resulta de um consenso obtido através do uso da ideologia e da liderança como forma de "persuadir as pessoas a gostarem da sua cultura corporativa" (p. 129). Partindo da premissa de que uma organização é um imenso grupo de interesses comuns, os autores, citando Olson (1965), dizem que a questão se centra "no modo como estes interesses (lógica de ação) são negociados dentro das organizações" (p. 131).

Segundo Thompson (1967), citado por Bacharach e Mundell (1999), a incerteza é "um problema fundamental para as organizações complexas e lidar com essa mesma incerteza constitui a essência do processo administrativo" (p. 126). Os mesmos autores entendem que todavia, há que considerar que a "combinação entre a incerteza e a racionalidade limitada (...) torna difícil a especificação dos objetivos e dos meios para os atingir" (p. 127), pelo que "a selecção dos objetivos, dos meios e da lógica cognitiva que os une pode facilmente transformar-se na fonte da actividade política dentro das organizações" (p. 127), uma vez que as políticas se podem confinar "ao debate, à negociação e ao conflito sobre a lógica de acção" (p. 127), sendo isso o ponto de partida para a tomada de decisões relativamente à organização das escolas.

Bacharach e Mundell (1999) referem que o grande contraste destas perspectivas políticas face à weberiana assenta no facto de esta última não assumir a existência de uma "lógica de acção dominante ou consensual na organização" (p. 129), mas defender que "pode haver muitas lógicas diferentes de acção, com indivíduos e grupos na organização" (p. 130), que competem com vista a "impor as suas diferentes lógicas de acção na organização como um todo" (p. 130).

De acordo com Bacharach e Lawler (1980), citados por Bacharach e Mundell (1999), os grupos de interesse podem ser definidos como grupos de atores conscientes de que partilham objetivos e um destino comum, para além da simples interdependência no que diz respeito à sua conduta de trabalho. Para Bacharach e Mundell (1999), os grupos de interesse "emergem quando os indivíduos se apercebem que têm objetivos comuns e de que podem ser capazes de, em conjunto, exercer influência suficiente para controlar uma decisão que não podiam controlar individualmente" (p. 130). Segundo os mesmos autores, estes indivíduos "formam, então, um grupo de interesse e planeiam estratégias coletivamente para combinar os

seus recursos, trocá-los com quem toma decisões, a troco de influência e, assim, atingir os seus objetivos" (p. 130).

Bacharach e Mundell (1999) consideram que as disputas entre grupos de interesse e respectivas lógicas de ação são centrais na análise política das organizações escolares, as quais, segundo os mesmos, tendo por base Olson (1965), devem dar especial importância não só aos interesses comuns dos grupos, mas também às diferenças entre os mesmos. Daí valorizarem a análise dos referidos grupos como forma de entendimento das suas lógicas de ação e consequente negociação das mesmas nas organizações escolares.

Os últimos entendem que a micropolítica é “a esfera onde são negociadas diferentes lógicas de ação no seio de uma escola ou área educativa” (p. 133).

Em termos de sociologia weberiana, os mesmos autores definem micropolíticas como a confluência de lógicas de ação diferentes dentro da organização. Eles referem que "as análises micropolíticas explicam como estas lógicas de ação são negociadas entre grupos de interesse dentro das organizações" (Bacharach e Mundell, 1999, p. 133).

Para Bacharach e Mundell (1999), na micropolítica estão envolvidos “os debates estratégicos sobre diferentes lógicas de ação” (p. 133) dentro dos grupos de interesse. Deste modo, a micropolítica “ocorre a vários níveis, tais como ao nível dos departamentos, das escolas e das áreas escolares” (p. 133). Estes autores, citam Ball (1987), segundo o qual, "a esfera da micropolítica inclui lutas pelo controlo da organização, objetivos e 'o conteúdo ideológico da elaboração de políticas e decisões nas escolas'" (p. 134).

É interessante associar à investigação, a noção apresentada por Bacharach e Mitchell (1987), igualmente citados pelos autores anteriores, de que “a área educativa é um multi-sistema que contém em si muitos sistemas sociais em miniatura, sendo cada um relativamente autónomo” (p. 137).

Bacharach e Mundell (1999) identificam no seu trabalho, possíveis grupos de interesse envolvidos nas micropolíticas, nomeadamente os subsistemas: comunidade, a direção, a gestão e os professores. Os autores aludem também à hipótese de divisão destes subsistemas, dando como um dos exemplos, nos professores, o ciclo de ensino nas escolas básicas ou os departamentos curriculares nas escolas secundárias.

“Quer se baseie na função ou no assunto, um grupo tem de optar por uma estratégia: pode agir sozinho como um grupo de interesse ou pode formar uma coligação com um ou mais grupos” (Bacharach e Mundell, 1999, p. 139).

Entende-se por coligação a definição constante do trabalho dos autores anteriores, dada por Bacharach e Lawler (1980), sendo "a união de grupos de interesse que estão

empenhados em atingir um objetivo comum" (p. 139), baseando-se "na acção conjunta de dois ou mais grupos de interesse contra outros grupos de interesse" (p. 139).

Bacharach e Mundell (1999) referem que as escolas não são um todo unificado, mas sim, quanto muito, frágeis coligações, representando diversos grupos de interesse. Consideram, também, que "os atores no ambiente da organização usam estratégias que apelam a, e dependem de, relações entre os subgrupos dentro das organizações, de forma a impor com êxito as suas lógicas de ação" (p. 131).

Soares e Carvalho (2015) consideram que as

impugnações e os recursos testemunham o ambiente hostil em certos estabelecimentos de ensino, onde é possível verificar uma rutura entre fações opostas, quer por ampliação do poder político-partidário que se introduziu nas escolas, quer pela junção em agrupamentos e mega-agrupamentos, já que muitas escolas se veem afastadas do órgão máximo de gestão, proximidade que lhes garantia algum poder decisório ou de influência. (p. 129)

Os mesmos autores referem que o "poder crescente das forças exteriores" (p. 129) condiciona muito "o ambiente entre todos os elementos da comunidade" (p. 129).

Com o enquadramento na sociologia weberiana, Bacharach e Mundell (1999) definem macropolíticas como a forma através da qual os grupos de interesse do exterior conseguem impor as suas lógicas de ação no interior da organização. Referem que a "análise macropolítica explica como as lógicas de ação que são geradas por grupos de interesse externos penetram nas organizações" (p. 133). Segundo estes autores a macropolítica, "lida essencialmente com a maneira como as lógicas de acção são impostas numa organização, no seu ambiente institucional, por grupos de interesse externos" (p. 145). A análise macropolítica, deve proceder à identificação dos grupos de interesse na organização "que se encontram em sintonia e em oposição com cada um dos grupos externos que propõem uma lógica de acção" (p. 148), bem como devem "levar em conta o poder de negociação relativo (em termos de autoridade e influência) dos grupos de interesse internos e externos" (p. 148).

Os autores entendem que a micropolítica das organizações escolares depende do contexto macropolítico em que as escolas trabalham. Bacharach e Mundell (1999) concordam que tudo é político, mas cada política é simultaneamente uma macro e micropolítica, citando Deleuze e Guattari (1987).

2.3. A cultura escolar e os instrumentos de autonomia do agrupamento

O n.º 1 do artigo 9.º do DL 75/2008 refere que o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O n.º 1 do artigo 9.º - A do DL 137/2012 define-os, também, como instrumentos de gestão. O projeto educativo, é entendido como o “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (D. R., 2008, p. 2344). O regulamento interno é o “documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas (...), de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (D. R., 2008, p. 2344). O plano anual de atividades é o documento de planeamento, que define, “em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (D. R., 2008, p. 2344). O orçamento é o “documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas (...)” (D. R., 2008, p. 2344).

A integração e a articulação das organizações educativas assentam, de acordo com n.º 1 do artigo 9.º - A do DL 137/2012, nos instrumentos de autonomia supramencionados, com predominância para o projeto educativo e o para o plano anual de atividades.

Para Johnson, Scholes e Whittington (2011), os valores culturais são fáceis de identificar nos termos em que estão formalmente declarados, frequentemente explícitos e, por vezes escritos. Os mesmos autores referem que as “organizações podem fazer declarações públicas dos seus valores, crenças e objetivos - (...) a missão” (p. 178).

O projeto educativo e o regulamento interno são “documentos de carácter programático e institucional, que garantem estabilidade a médio prazo [aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo que] constituem os alicerces fundamentais da sua ação educativa” (Azevedo et al., 2011, p. 16).

Como referido anteriormente, o projeto educativo de uma organização escolar é, de acordo com o DL 75/2008, republicado pelo DL 137/2012, um instrumento fundamental do reforço da autonomia das escolas.

Para Azevedo et al. (2011), o projeto educativo é

genericamente, o documento de planeamento institucional e estratégico da escola, onde se abordam de forma clara, entre outros, a missão, a visão e os objetivos gerais da escola que orientam a ação educativa no âmbito da sua autonomia. Podemos dizer que o projeto educativo “cria a matriz de suporte” que irá ser concretizada pelo plano de atividades da escola. (p. 16)

Azevedo et al. (2011) expõem que o projeto educativo “constitui um meio privilegiado para a construção e afirmação da identidade da escola perante a comunidade educativa e perante o exterior” (p. 43). Assim, dizem os autores, a enunciação da missão e da visão, como “elementos referenciais da ação da escola e orientadores do seu relacionamento com a comunidade, adquire especial importância no processo” de consecução do projeto educativo. Afirmam, ainda, que a enunciação da missão e da visão constitui um passo fundamental do processo de planeamento estratégico da escola. Para os autores, elas inspiram e enquadram toda a estrutura de objetivos gerais e específicos que a escola pretende prosseguir.

Estão previstos na legislação em vigor, tal como mencionado anteriormente, o conjunto de princípios gerais envolvidos neste documento estruturante dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo que, segundo Azevedo et al. (2011), estes não se devem confundir com formulações “pouco diferenciadoras” e “pouco afirmativas da diversidade e da identidade das escolas”. Os autores consideram que a formulação da missão e da visão de cada escola deve valorizar a história da mesma e a sua matriz fundadora, ou seja, a carga genética, e, que a sua cultura seja entendida como o conjunto de valores, saberes, hábitos que a caracterizam e que caracterizam os seus recursos humanos.

Para Azevedo et al. (2011), o regulamento interno consiste no “documento de regulação e funcionamento da escola, nomeadamente, no estabelecimento de regras e normas que marcam a convivência entre os diferentes atores da ação educativa e estabelecem a estrutura organizacional da comunidade escolar” (p. 16).

Capítulo 3 – Liderança

3.1. O conceito de liderança

Whitaker (1999) descreve a liderança relacionando-a com o comportamento pessoal e interpessoal, com o enfoque no futuro e com a mudança e desenvolvimento. Para o autor, esta distinção relativamente à gestão, reforça “a crescente importância dos aspetos humanos e interativos nas organizações” (p. 90).

De acordo com Leithwood e Riehl (2003), no centro de quase todas as definições de liderança, existem duas funções: definir um rumo e exercer influência.

Yukl (2002) refere que a maioria das definições de liderança reflete a assunção de que envolve um processo intencional de influência sobre outras pessoas, tendo em vista conduzir, estruturar e facilitar as atividades e relações num grupo ou organização.

Ferreira, Abreu e Caetano (citados por Gaudêncio, 2012) consideram que a essência da liderança é a capacidade de influenciar os liderados. É o efeito de um agente sobre outro. O líder influencia os liderados. O que é válido em qualquer nível organizacional: formal, informal, vertical, horizontal.

Quintas e Gonçalves (2013) expõem que, citando Gairín e Villa (1999), a liderança detém “a capacidade de exercer influência sobre os outros” (p. 127).

Para Bolívar (1997), a liderança “é uma forma especial de influência relativa a induzir nos outros as mudanças voluntárias das suas preferências (ações, suposições, crenças) em função de tarefas ou projetos comuns” (p. 26).

Ruzafa (2003) menciona que liderar é “influenciar os demais para que as coisas se façam de modo diferente e a organização vá melhorando” (p. 227).

Para Quintas e Gonçalves (2013), liderar significa “influenciar os restantes elementos da organização para que esta melhore através da abertura à mudança e à inovação” (p. 127).

Gardner (citado por Sergiovanni, 2004) afirma que “é neste contexto que os líderes surgem [, sendo] este contexto que determina o tipo de líderes que surgirão e o que será esperado deles” (p. 125). O mesmo autor declara que se ganha “um conjunto de seguidores leal quando as pessoas (...) vêm o líder como um símbolo das suas normas e quando a imagem que transmite é congruente com os seus mitos e lendas” (p. 125).

Sergiovanni (2004) refere que, citando Lewis (1990), existem um conjunto de virtudes específicas que facilitam a construção da comunidade pela liderança, estando também

intrínsecas, como sendo: a honestidade, a equidade, a confiança, a consistência, a obediência à lei, a coragem, a cortesia e o discernimento. “Estas virtudes possibilitam o trabalho em conjunto; a criação de amizades enraizadas não só nas areias inconstantes da afeição, mas nas fundações seguras da parceria e da consumação de fins partilhados” (p. 136).

Delgado (citado por Silva, 2007) refere que, na perspetiva explicativa de liderança nas organizações que se centra nas qualidades do indivíduo (Teorias personalistas - Modelo Heróico), o líder possui determinadas características e qualidades em “alguma dimensão da actividade humana” que os outros não possuem.

Gray (citado por Whitaker, 1999) sustenta que “a tensão ocorre quando os gestores tentam comandar através de regulamentos e procedimentos rígidos em vez das transações interpessoais que deveriam constituir a corrente sanguínea de qualquer organização” (p. 121).

“Muitas pessoas acabam por aceder a posições de chefia nas organizações com extraordinárias capacidades de prever e sugerir situações hipotéticas, mas com uma deficiente capacidade para comunicar eficientemente, criar empatia, incentivar e inspirar os outros” (Whitaker, 1999, p. 94).

Adair (2004) identifica cinco nuances da liderança que não se encontram na gestão, referindo que um líder deve: dar direcção, servir de inspiração, construir equipas, dar o exemplo e ser aceite. O autor menciona que a liderança é exemplo e que para ter sucesso, um bom líder tem que fazer o que preconiza. Refere também que o exemplo é contagioso, pelo que é importante assegurar que seja um bom exemplo, de modo a encorajar as qualidades de quem é liderado.

Whitaker (1999) faz uso das características distintas de liderança de trabalho de Adair (1987), referindo, a propósito do exemplo, que a “liderança é sinónimo de exemplo, não é apenas a acção do líder que afeta os outros dentro da organização, mas sim a forma como é feita” (p. 92). O autor apresenta, igualmente, o aspeto de aceitação de Adair (1987), “os gestores podem ser designados pelo título, mas só se tornam efetivamente líderes quando uma dada nomeação é ratificada nos corações e mentes dos seus seguidores” (p. 92).

Botler (2003) entende que a autonomia de gestão é desenhada a partir do perfil individual do profissional, mas, também, do ideal apresentado pelo grupo de referência, que tanto pode ser hierarquizante, burocratizante, funcional, como pode ser ética, democrática, orgânica. O autor alude a capacidade de uma liderança ética, com fins de se converter em mecanismo de transformação social, em construção de autonomia e identificação singular de grupo. Para o autor, o código de ética refere-se ao comportamento a ser adotado por todos os que fazem a comunidade, inclusive o gestor. O autor refere, ainda, que o perfil desejado pelo

grupo do gestor/organizador e sua competência é avaliada pela sua formação/especialização/*expertise* e pela sua conduta de grupo. Botler considera que o gestor deve construir um código de ética/conduta próprio para o desempenho da sua função.

Trigo e Costa (2008) escrevem que Rego e Cunha (2004), defendendo a liderança transformacional, porfiam na questão dos valores e da ética na liderança, citando-os quando afirmam que

subjacente ao modelo está a noção de que a avaliação ética da liderança não pode bastar-se com a análise das suas consequências - é necessário escrutinar o carácter moral do líder, a legitimidade ética dos valores embebidos na visão e na respectiva articulação, e a moralidade dos processos de escolha e acção que líderes e seguidores abraçam e prosseguem. No limite, dois líderes podem adoptar idênticos comportamentos transformacionais e suscitar até idênticas consequências - mas são os valores subjacentes que permitem descortinar que um é autêntico e o outro é pseudo. (p. 239)

3.2. A liderança nas organizações escolares e o presente

Para Sergiovanni (2004), as escolas são organizações diferentes de outras instituições, sendo que, reclamam para si uma liderança especial, baseada em autoridade moral e apoiada em ideias, valores e compromissos. O autor refere que o “entendimento das escolas como comunidades morais necessita do desenvolvimento de uma liderança única para a organização escolar” (p. 9). Ele consigna a Teoria da Comunidade às escolas porque as mesmas “se prestam ao desenvolvimento de uma voz moral” (Sergiovanni, 2004, p. 91). Menciona, igualmente, que os líderes escolares e “outros membros dos órgãos administrativos têm responsabilidades especiais relativamente às ideias e valores assumidos pela comunidade e ainda aos compromissos partilhados” (p. 91).

Segundo o mesmo autor, “uma voz moral tem o potencial de revolucionar a liderança escolar”, sendo que, o líder tem a obrigação de atuar “como o principal apoiante do pacto moral da escola”.

Este autor afirma, ainda, que a

a metáfora da organização não se aplica à natureza da razão de ser das escolas, ao trabalho que efectuam, ao relacionamento necessário para servir os pais e os

alunos, ao contexto para o trabalho que os professores necessitam para terem sucesso ou a natureza de ensino efectivo e de ambientes de aprendizagem. (p. 36)

Sergiovanni (2004) expõe que são necessárias

teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância. (p. 37)

Segundo Sergiovanni (2004), o sentido

de propósito e os valores partilhados fornecem a cola que une as pessoas num mundo de ligações muito soltas. Ambos funcionam como pontos cardeais e marcos para orientar o que necessita de ser feito e como, e ambos falam connosco com o tipo de voz moral que nos leva a estar recetivos à mudança. (p. 223)

Na opinião do mesmo autor, numa perspectiva de comunidade, existe a necessidade de ser claro “acerca da direção básica das escolas”, sendo que os líderes têm que estabelecer o “tom geral”, provendo “o tipo de proposta que convida professores, pais e alunos a ajudar a forjar um pacto, um acordo moral que inclui objetivos, valores e padrões partilhados na forma de objetivos operacionais” (p. 215).

Para Whitaker (1999), a liderança encerra, mais do que a gestão, a chave do sucesso do futuro.

Trigo e Costa (2008) observam que a liderança é “considerada por muitos autores como um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas” (p. 565).

Whitaker (1999) entende que a liderança precisa de ser vista como o foco decisivo para o desenvolvimento e crescimento institucionais, dado o acelerado ritmo de mudanças

radicais ou adaptação e modificação face a novas circunstâncias e ambientes, que as escolas, como todas as organizações, estão a ser sujeitas.

Torres e Palhares (2009, com referência a Deal, 1992) mencionam o líder “enquanto rosto da autoridade e 'actor-cimeiro' da vida da escola” (p. 126).

Botler (2003) refere que uma instituição educacional instituída pode-se transformar numa organização instituinte.

Trigo e Costa (2008) fazem referência, no seu trabalho, à convicção generalizada entre os estudiosos da ciência organizacional de que a liderança é uma das condições de sucesso das organizações.

Costa e Castanheira (2015) equacionam a liderança das organizações educativas “não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica” nestas, mas também, “a conceber a própria liderança como objeto de ação pedagógica”. O autor menciona a “liderança educativa e pedagógica”.

Quintas e Gonçalves (2013) referem que, aludindo a Fullan (2001) e English (2008), a liderança é necessária à dinâmica de mudança e melhoria da escola, sendo esta determinante para a mobilização dos diferentes atores para a resolução dos problemas difíceis de solucionar.

Quintas e Gonçalves (2013, cit. Alves, 1999) narram que

uma liderança eficaz tem de estar, “'atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação’”, princípios estes que induzirão a uma prática democrática de liderança que “'conjugando as dimensões da abertura e da transformação, adote comportamentos de escuta, de apoio a processos inovadores, de estímulo e reconhecimento, de abertura às diferenças, de unificação da ação, de partilha de poderes, de responsabilidade ética e moral, de emancipação e de libertação’”. (p. 128)

Trigo e Costa (2008) apresentam o modelo da Direção por Valores assente “nos valores, nas pessoas e no diálogo sobre valores”.

Trigo e Costa (2008) referem-se a Garcia (2001b) como um dos criadores do modelo anterior, atribuindo a este mesmo autor a designação do novo líder, o líder pós-convencional. Trigo e Costa citam Garcia quando o mesmo procede à sua caracterização nos seguintes termos:

Os numerosos líderes convencionais trabalham - e muito, quase sempre demasiado - administrando hierarquias, recursos e números, enquanto que os escassos líderes pós convencionais - os autênticos líderes - têm o especial valor de pensar de forma diferente, de decidir desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados. (p. 565)

Na opinião de Trigo e Costa (2008), esta perspetiva, encontra-se “na linha das mais recentes teorias sobre liderança, quer no contexto das organizações em geral, quer no das organizações educativas, em particular”.

Quintas e Gonçalves (2013) consideram que, baseados na investigação de Glass (2000), as lideranças, mais do que proporem uma lista de resultados a conseguir, devem dar alento à “interação entre os membros da comunidade escolar” (p. 129) e, através desta, procurar atingir as metas, providenciando “meios, oportunidades e dinâmicas de ação” (p. 130).

Os mesmos autores expõem que, atentando ao trabalho de Pounder (1998), os líderes “devem centrar-se na criação de espaços de confiança e de diálogo e na análise de como devem ser derrubadas as barreiras que separam os diferentes intervenientes da comunidade escolar e educativa” (p. 130).

Quintas e Gonçalves (2013) referem que, com base em Barker (2007), liderar é um processo criativo “no qual os líderes devem estar preocupados com a criação e a recriação de comunidades de aprendizagem que envolvam todo o processo e toda a vida democrática da comunidade educativa” (p. 130).

Para Azevedo et al. (2011), as escolas

são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história. A liderança é o motor que aciona todo o conjunto, assegura o cumprimento de um rumo coletivo e traça novas metas, indispensáveis para responder aos desafios do futuro. (p. 15)

Para aqueles autores, a liderança é um elemento forte e imprescindível “ao desenvolvimento e afirmação das escolas e ao aprofundamento de projetos educativos que

respondam aos interesses das pessoas e às necessidades das sociedades” (Azevedo et al., 2011, p. 15).

É em direção a esta demanda pela construção da comunidade, que as raízes da liderança escolar têm de ser dirigidas (Sergiovanni, 2004).

Trigo e Costa (2008) referem-se a uma liderança especial, citando Sergiovanni (2004b) nos seguintes termos:

Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança. (p. 567)

Os mesmos autores referem que

nas organizações educativas a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade. (p. 562)

A revisão do regime jurídico de administração e gestão das escolas, estabelecida pelo DL 75/2008, visou favorecer e criar condições para a constituição e disseminação de “boas lideranças” e “lideranças eficazes”.

Torres e Palhares (2015) referem as escolas, no momento presente, como sendo pressionadas para, por um lado, a obtenção de resultados que advêm de medidas educativas com o foco nessa produção, e, por outro lado, para a “implementação de lideranças 'fortes' e 'eficazes’” (p. 105).

Trigo e Costa (2008, citando Neto, 2002) referem que Marçal Grilo, enquanto Ministro da Educação, indicou reiteradamente “três condições para uma escola de qualidade: existência de um projecto, liderança forte e estabilidade do corpo docente”.

Azevedo (2007) refere efeitos da liderança diretos e indiretos nas escolas na medida em que os

efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos são pequenos mas pedagogicamente significativos. Influem apenas 3 a 5% na variação positiva da aprendizagem, mas condicionam quase um quarto de todos os factores que afectam a aprendizagem. Por isso, o efeito da liderança é principalmente indireto. Os líderes influenciam a aprendizagem dos alunos ajudando a promover visões e finalidades e assegurando que existem recursos e procedimentos que possibilitam aos professores ensinar bem. (p. 1)

Torres e Palhares (2015) entendem que, atualmente, as organizações educativas são cada vez mais complexas em razão das agregações em série, assistindo-se a uma “complexificação dos contextos onde ocorrem os processos de liderança” (p. 101).

Quintas e Gonçalves (2013) afirmam que, na conjuntura de alteração do “paradigma atual” (p. 141) que se vivencia nas escolas portuguesas, se constata “um processo em que as estruturas formais-legais das organizações escolares ainda não são estáveis nem homogêneas, mas antes estruturas em construção, processo esse que se configura pela criação e recriação estruturante de orientações e práticas de gestão e liderança escolar” (p. 141).

Trigo e Costa (2008, citando Costa, 2000) apresentam no seu trabalho que “o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento” à importância dos processos de liderança no funcionamento das organizações escolares, o que coloca “os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (p. 565).

Para Nóvoa (1992), a coesão e a qualidade de uma escola estão dependentes significativamente da “existência de uma liderança efetiva e reconhecida, mas também capaz de promover estratégias concertadas de ação e o empenhamento individual e coletivo dos diferentes agentes educativos na realização de projetos de trabalho” (p. 26).

Capítulo 4 – Cultura Escolar e Liderança

4.1. A influência da cultura escolar na melhoria da Escola

Peterson e Deal (2009) demonstram, na sua investigação, a influência da cultura no funcionamento da escola. Eles destacam que a pesquisa e os exemplos de práticas excelentes revelam que a existência de escolas muito boas é possível em todas as comunidades. Segundo estes autores, tem sido dada muita atenção a tornar as escolas melhores. Os mesmos autores referem que a resposta favorecida é a de apertar as estruturas, normalizar o currículo, testar o desempenho dos alunos e fazer com que as escolas prestem contas. A curto prazo, para estes autores, estas soluções podem gerar mudança de algumas práticas e melhorar os resultados escolares, mas, a longo prazo, estas exigências estruturais não conseguem rivalizar com o “poder das expectativas culturais, motivações e valores” (p. 7).

Os autores anteriores preconizam que as escolas melhoram a sua prestação “fomentando um sistema partilhado de normas, costumes, valores e tradições” (p. 7), referindo que estas incutem na organização paixão e propósito. Os autores mencionam que sem uma forte cultura positiva, as escolas não vão prosperar e estão votadas ao fracasso. Estes autores afirmam, também, que a “cultura de uma escola tem um papel preponderante no desempenho exemplar” (p. 7).

Acerca dos valores e segundo Chiavenato (1999), sempre que “todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização” (p. 51).

Peterson e Deal (2009) apresentam a chave para o sucesso no desempenho de uma escola, como sendo, o coração e o espírito impregnados nas relações entre pessoas, os seus esforços para servir todos os alunos e o sentido partilhado de responsabilidade no ensino. Estes afirmam que as culturas escolares fortes e positivas não acontecem por acaso, sendo construídas ao longo do tempo por aqueles que trabalham e participam na escola, mas, também, pelos líderes formais e informais que encorajam e reforçam valores e tradições. Os autores referem que muitas escolas com uma cultura fraca ou desfocada, claudicam, devido à liderança diminuta ou falta de preocupação.

Para Sergiovanni (2004), mudar escolas consiste em mudar culturas. O autor refere que a cultura é um fator importante na melhoria das escolas.

As organizações muito consideradas e respeitadas “desenvolveram uma teia partilhada de costumes e tradições informais que infundem trabalho com significado, paixão e propósito” (Deal e Peterson, 2009, p. 1).

Deal e Peterson (2009) consideram que “se as escolas querem imitar outras organizações de sucesso, então os pais, professores e diretores têm que olhar para as suas tradições, os seus costumes tradicionais e sonhos” (p. 2). Estes salientam, também, que não pode ser um olhar superficial, tem que ser escrutinador e sustentado.

Os últimos autores consideram que os pais, os professores, os diretores, e os alunos sentiram sempre algo especial, “muito poderoso”, se bem que não definido e difícil de descrever, em relação às suas escolas. Salientam, ainda, que este aspeto é muitas vezes negligenciado e em razão disso, ausente da discussão em torno da melhoria das escolas.

Deal e Peterson (2009) expõem, no seu trabalho, evidências da relação cultura-desempenho na educação. Uma das quais, o estudo de Ruther e colegas (1979), em que estabelecem que o *ethos* escolar é o principal contribuidor para a prestação académica. Neste estudo inglês descobriu-se que, tal como noutros estudos de escolas de sucesso, as normas subjacentes, os valores e as tradições eram fatores que contribuíam para alcançar ganhos nas escolas, tendo sido, o *ethos*, ou cultura, um fator decisivo nesse sucesso.

Os mesmos autores referem-se, também, acerca das mudanças na escola, à investigação de Rossman, Corbett e Firestone (1988), Fullan (1998), e Leithwood e Louis (1998), que identificou a cultura como fundamental para a melhoria do sucesso do ensino e da aprendizagem.

Deal e Peterson (2009) mencionam que nos estudos efetuados, confirma-se que nas escolas “onde os padrões culturais não suportaram e encorajaram a reforma, as mudanças não ocorreram” (p. 9). Ao invés, relatam uma “melhoria nas escolas onde as normas, os valores, e as crenças reforçaram uma forte missão educativa, um sentido de comunidade, a confiança social entre os profissionais, e um compromisso partilhado para a melhoria da escola” (p. 9).

Aqueles autores indicam, com referência a Goddard, Hoy e Hoy (2004), que os docentes de escolas de sucesso desenvolveram, ao longo do tempo, um sentido de grupo com vista à eficácia, uma convicção de que poderiam ser melhores professores que gerou a energia para esse aperfeiçoamento. Ainda segundo Deal e Peterson (2009), este “empoderamento suportado culturalmente, encorajou o uso dos dados, o compromisso com os dados, resolução de problemas e o desenvolvimento profissional” (p. 9).

Deal e Peterson (2009) relatam que, de acordo com Bryk, Lee e Holland (1993), comparando escolas privadas e as públicas norte-americanas se concluiu que o sentido de

comunidade, conceito análogo ao de cultura para os autores, é fator-chave do desenvolvimento do sentido de excelência das escolas privadas. Revela-se, nestas escolas, referindo-se os últimos a este estudo, que os professores se mostram mais satisfeitos com o seu trabalho, são vistos pelos seus alunos como tendo o prazer de ensinar e têm menor tendência para o absentismo. E, ainda, que os alunos têm menor propensão para a indisciplina, absentismo e abandono escolar, observando-se, igualmente, ganhos maiores no que se refere ao desempenho na matemática.

Deal e Peterson (2009) aludem, na mesma linha de raciocínio, a estudo de Johnson, no qual fica demonstrada, a maior força e coesão da cultura nas escolas privadas relativamente às homologas públicas.

Os mesmos autores referem que McLaughlin (1995) descobriu grandes variações em escolas, até nos departamentos, que prestavam o serviço educativo a um público-alvo semelhante, porém, “com um sentido cultural diferente de comunidade” (p. 10). Eles relatam que, de acordo com McLaughlin, a diferença encerrava “o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, uma cultura focada em aprender que motivava os profissionais e os alunos” (p. 10). Eram, então, espaços de “coesão, paixão, compromisso e extensas interações entre os professores” (p. 10).

Deal e Peterson (2009) expõem que, para Newmann e Associates (1996), alterar a estrutura da escola através de uma governança transformadora não é suficiente. A partir desse estudo, mencionam que, para terem sucesso, as escolas necessitam de, cumulativamente, novas estruturas e de uma cultura profissional. Aludem que a cultura “melhora e reforça as alterações estruturais, conduzindo ao sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos” (p. 10-11). E, ainda, que o sucesso cresce nas escolas que têm “o foco principal na aprendizagem dos alunos, o compromisso com elevadas expectativas, um apoio social para a inovação, diálogo e busca de novas ideias” (p. 10).

Existe nestas escolas, igualmente, hábitos de “cuidar, partilhar, de entreatajuda entre os profissionais e entre estes e os alunos, baseada no respeito, confiança e repartição de poder nas relações entre os profissionais” (Deal e Peterson, 2009, p. 10, citando Newmann & Associates, 1996).

Torres e Palhares (2009) referem que a cultura escolar “vista numa óptica de integração, de partilha, de comunhão dos objectivos e valores da organização assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas” (p. 126).

Existe uma forte correlação entre os aspetos da cultura escolar e quão boa é a prestação dos alunos. A obtenção de resultados por parte dos alunos está relacionada com a partilha de crenças centrais, num sentido claro e focado de propósito, reconhecimento do trabalho dos profissionais e dos alunos, compromisso intelectual e celebrações de sucesso. Embora as estruturas fomentem a melhoria da escola, é claro que a consecução desses resultados escolares está “profundamente incorporada na cultura de valores, histórias, cerimónias e celebrações” (Deal e Peterson, 2009, p. 11, com referência a Waters, Marzano & McNulty, 2004).

Deal e Peterson (2009), com base em Louis (1994, 2006), Fullan (1998) e Abplanalp (2008), referem que

na melhoria e mudança na escola, a cultura é de importância capital, no reforço curricular, no ensino, no desenvolvimento profissional e na aprendizagem, tanto de alunos como dos trabalhadores. As normas e os valores são também aspetos essenciais para desencadear a melhoria, o planeamento e a implementação. São várias as razões: primeira, uma escola com um sentido de missão forte e partilhado tende a iniciar esforços de melhoria; segunda, normas de colegialidade estão relacionadas com planificação colaborativa e tomadas de decisão eficazes; terceira, culturas com uma forte busca de melhoria são mais propensas a implementar estratégias de ensino novas e complexas. Por último, as escolas apresentam melhorias significativas quando pequenos sucessos são reconhecidos em cerimónias que comemoram as contribuições individuais e as de grupo. (p. 11)

Os mesmos autores relatam, baseados em Kruse, 1996, Newman e Associates, 1996, Lambert, 2002, e DuFour, 2007, que os elementos da cultura são determinantes no sucesso da escola, e que incluem o seguinte: “um sentido partilhado de propósito, envolvimento dos professores nas tomadas de decisão, trabalho colaborativo à volta do ensino, normas de melhoria, desenvolvimento profissional dos trabalhadores e um sentido de responsabilidade conjunta pela aprendizagem dos alunos” (p. 11).

Deal e Peterson (2009) afirmam, ainda, que a cultura influencia “todos os aspetos da escola, influenciando conversas informais, o tipo de ensino valorizado, o modo como o desenvolvimento profissional é visto e o compromisso partilhado em assegurar que todos os alunos aprendem” (p. 12).

O trabalho dos últimos examinou estudos existentes, elencando as funções e o impacto da cultura nas escolas, designadamente nos ganhos em termos de: produtividade; colegialidade, trabalho colaborativo, comunicação e práticas de resolução de problemas; compromisso e motivação; energia e vitalidade da comunidade educativa; foco e atenção na qualidade de ensino, no aperfeiçoamento da lecionação e na rápida aprendizagem.

Quintas e Gonçalves (2013) relatam que, numa investigação de McKensey e Company (2007), se revela a importância da cultura e do clima de escola enquanto fatores determinantes para o sucesso escolar.

Sergiovanni (2004) assume como tarefa do líder, o ser modelo, assumindo a responsabilidade de primeiro apoiante do pacto escolar pela modelagem de propósitos e valores em pensamentos, palavras e ações.

4.2. O líder cultural

Deal e Peterson (2009), com referência ao elemento história da cultura de uma escola, apresentam a importância da compreensão da mesma, narrando o exemplo de um líder e da experiência num evento de sucesso em que contava a herança da escola. Os autores, citam-no: “Pior do que não saber nada sobre o passado é conhecer a história sem ter ninguém a quem contá-la” (p. 47). Estes autores entendem que recontar a história através de eventos transmite estes preceitos importantes, norteando as práticas culturais e estabelecendo uma base para o futuro.

Quanto à missão e propósito da escola e aos valores, crenças, pressupostos e normas, elementos que caracterizam a cultura escolar, Costa e Castanheira (2015) expõem que na visão cultural de liderança, com referência a Bryman (1996), o líder “começa a ser visto como um gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte” (p. 21).

Para Deal e Peterson (2009), o papel dos líderes é de manter as histórias positivas e duradouras. Estes afirmam que as histórias são a linguagem da liderança, sendo que, ao contá-las, quem lidera, molda a cultura das suas escolas. E, ainda, que a forma como os líderes compreendem e usam a história e os contos funda a formação de culturas fortes e pode ser “a chave do sucesso ou a base do insucesso” (p. 87).

Costa e Castanheira (2015) observam que sendo “as questões da criação e da gestão da cultura o centro da atuação dos líderes e fazendo da dimensão simbólica o mote da sua

ação, esta visão da liderança encontra o seu referencial teórico, em termos de análise organizacional, na perspectiva da cultura organizacional” (p. 22).

Deal e Peterson (2009) referem que os líderes, relativamente a um dos elementos considerados anteriormente como essenciais na caracterização da cultura de uma escola - artefactos, arquitetura e rotinas -, difundem mensagens simbólicas dominadoras durante as suas rotinas diárias e transmitem significado e ideais em todas as coisas de aparente normalidade que fazem. Os autores consideram que “os líderes divulgam, quer formal quer informalmente, mensagens e significados importantes nas suas palavras, ações e anúncios não-verbais” (p. 40). Deal e Peterson (2009) expõem, igualmente, que “esta sinalização simbólica ocorre através das coisas que leem, palavras que usam, problemas que levantam, ideias que propõem e das coisas com que ficam aborrecidos, exuberantes ou frustrados” (p. 40).

Torres e Palhares (2009) referem que o líder assume “funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização colectiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (p. 126).

Deal e Peterson (2009) centraram-se, no seu estudo, na importância da cultura escolar e os papéis simbólicos dos seus líderes em modelar padrões culturais e práticas. Os mesmos autores referenciam, na introdução do seu trabalho, uma questão colocada inúmeras vezes, “E se as escolas fossem geridas como empresas?” (p. 1).

Costa e Castanheira (2015) reportam-se a trabalhos na área da gestão empresarial, sendo que, os de Deal e Kennedy (1988) e de Peters e Waterman (1987), indicam como justificação essencial para o sucesso das empresas objeto de análise “a existência de culturas fortes e de valores partilhados entre os seus membros” (p. 22). Os mesmos autores referem-se à articulação da questão da cultura com a da liderança perspectivada por Schein (1991), citando-o nos seguintes termos: “a única e essencial função da liderança é a manipulação da cultura” (p. 22).

Costa e Castanheira (2015) observam, fazendo referência a Costa (2003), uma nova perceção do “papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência” (p. 22).

Referindo a investigação de Reto e Lopes (1990), em que se identifica a liderança com influência e se apresentam as três dimensões fundamentais do papel e das funções dos líderes enquanto gestores da cultura e do simbólico organizacional, Costa e Castanheira (2015) citam: “A criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade; a ancoragem

desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização; a personificação da identidade do grupo e da própria visão” (p. 22).

Costa e Castanheira (2015) mencionam que o líder cultural aparece

como aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional. (p. 22-23)

Os autores anteriores (2015), observando o trabalho de Owens (1998), referem que

o líder não atua apenas diretamente sobre os processos de decisão, mesmo que seja para envolver os outros nesses processos, o líder vai para além desse envolvimento, procurando criar uma visão que mobilize os membros da organização, os inspire e os motive. (p. 23)

Para Quintas e Gonçalves (2013), o exercício da liderança escolar pressupõe

um conjunto de competências de nível técnico, instrumental, de ação moral e de transformação, que se constrói pela formação e aprendizagem (Sanches, 1996; English, 2008), sendo desempenhado em função de três tipos de variáveis - as características pessoais do líder, as estruturas da organização e a cultura de escola. (p. 128)

Torres (2008) considera que

A mensagem principal que atravessa grande parte dos estudos integradores da cultura reside na crença de que as culturas fortes (no sentido de coesas e integradoras) geram escolas mais eficazes, mais performantes e mais excelentes, enfim, com um potencial competitivo adequado às novas lógicas reguladoras e de sobrevivência, ditadas pelos mercados educacionais. (p. 70)

Aquela autora entende que, baseando-se na obra de Cunningham e Gresso (1993), se consensualiza “a ideia de que o processo de liderança (cultural) nas escolas se torna vital para a promoção de culturas de excelência” (p. 70).

Torres (2008) refere que estudos desenvolvidos por vários autores “advogam a construção de culturas colaborativas e/ou colegiais, assentes numa participação mais efetiva, no trabalho de equipa, em lideranças fortes, como condição para se alcançar a excelência, a eficácia e a performance escolar” (p. 71).

A autora entende que assim

consolida-se a crença de que as culturas se criam, se gerem, se formam, mas também se mudam e transformam ao sabor dos imperativos das ideologias da gestão (personificadas pelo líder e/ou pelos modernos processos de assessoria), independentemente de elas elegerem ou não, como prioridade educativa, o desenvolvimento dos valores da democracia e da participação. (p. 71)

Quem ocupa posições formais tem como dever principal “manter a cultura intacta e no caminho” (Deal e Peterson, 2009, p. 116).

Um dos papéis mais importantes dos líderes e da liderança “é a criação, promoção e refinamento dos símbolos e da atividade simbólica que confere propósito” (Deal e Peterson, 2009, p. 15).

Deal e Peterson (2009) mencionam a afirmação perentória de Schein (1985), relativa à liderança cultural, segundo o qual, o único facto realmente relevante na ação dos líderes é a de criar e gerir a cultura, e, que o único talento dos mesmos é a sua habilidade para trabalhar com a cultura.

Peterson e Deal (2009) afirmam, ainda, que “a cultura escolar esteja profundamente incorporada nos corações e mentes do pessoal, alunos e pais, ela pode ser moldada pelo trabalho dos líderes” (p. 12). Esta moldagem acontece através das diversas “interações diárias, reflexão cuidada e esforços conscientes” (p. 12).

Segundo Deal e Peterson (2009) as escolas deveriam assemelhar-se a empresas, sendo que as empresas de sucesso desenvolveram uma cultura partilhada com um profundo conjunto de valores. A cultura de uma empresa de sucesso faz irromper significado, paixão e finalidade para a mesma. Os líderes dessas empresas sabem que só se pode almejar o sucesso quando as pessoas estão comprometidas, acreditam na organização e têm orgulho no seu trabalho. Tais organizações tornam-se, deste modo, instituições amadas onde as pessoas estão “de alma e

coração” nos rituais e rotinas quotidianas. Os líderes moldam a cultura com vista a criar condições de adesão, significado, estímulo, ambiente social para os professores ensinarem e os alunos aprenderem. A liderança em culturas robustas é distribuída pelos professores, administradores, pais e alunos, sendo que, todas a entendem, dão forma e renovam sistematicamente.

Para Azevedo (2007), os líderes desenvolvem a escola dando

atenção a aspetos como a organização e a comunidade, tendo em conta os processos internos e as relações institucionais com o exterior. Por outro lado, possibilitam à escola funcionar como uma comunidade de aprendizagem para promover e apoiar o desempenho de todos os atores com papéis formais e informais de liderança, incluindo professores e alunos. (p. 2)

Sublinham-se nas competências, orientações e considerações específicas apresentadas pelo autor anterior, nesta dimensão, o fortalecer da cultura de escola, a modificação da estrutura organizacional e o construir de processos colaborativos.

Para Sergiovanni (2004), a cultura pode ser deliberadamente construída e desenvolvida de modo a otimizar os objetivos organizacionais. O autor apresenta a institucionalização de valores como uma das tarefas dos líderes, aplicando o pacto escolar a um combinado de procedimentos e estruturas com os quais se possa trabalhar e que ajudem ao cumprimento de objetivos escolares, e, instituindo sistemas normativos para direcionar e dirigir comportamentos.

Quintas e Gonçalves (2013), baseados nos estudos de Kruger, Witziers e Slegers; Ofsted; e MacBeath e Myers; dão realce aos efeitos da liderança na cultura de escola como dimensão decisiva no desempenho escolar dos alunos.

Azevedo (2007) afirma que “três grandes categorias de práticas foram identificadas como importantes para o sucesso de uma liderança em praticamente todas as escolas, a saber: estabelecer orientações, desenvolver as pessoas e a escola” (p. 1).

Para Azevedo (2007), o estabelecer orientações é uma dimensão da liderança prática que inclui ações direcionadas para o desenvolvimento de finalidades para a escola que inspiram todos para uma visão do futuro. De entre estas ações, realça-se o identificar e articular uma visão e o criar significados partilhados.

Segundo Sergiovanni (2004), estão entre as tarefas a fazer pelos líderes, o sentido de propósito, combinando visões partilhadas num pacto mobilizador através de uma voz moral;

e, a manutenção da harmonia, construindo um entendimento consensual dos propósitos da escola e do modo como a escola deve funcionar.

Azevedo et al. (2011) consideram que a “elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto educativo não se concretizam sem uma liderança afirmativa que permita canalizar numa direção comum as necessidades, os interesses e as expectativas de todos quantos interagem numa organização escolar” (p. 15).

Azevedo et al. (2011) afirmam que a liderança

é o elemento dinamizador de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado, neste caso o projeto educativo de uma escola ou agrupamento de escolas, certamente para melhorar a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade. (p. 15)

A melhoria da qualidade da educação está, para os autores atrás mencionados, subentendida no

desenvolvimento dos projetos educativos, é outro fator indissociável da existência de uma liderança clara que harmonize os objetivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença e que permita responder com a eficácia desejável aos desafios progressivamente mais complexos feitos às escolas. (p. 15)

Existe uma relação entre cultura escolar e a eficiência escolar. Pol et al. (2007, com referência a Obdržálek, 1998) assinalam “que as escolas que conscientemente trabalham com projetos educativos que incluem uma cultura de escola são mais bem-sucedidas nas suas atividades” (p. 67).

Segundo Peterson e Deal (2009), existem três processos-chave para moldar a cultura, designadamente: ler as pistas culturais, rever os padrões existentes e reforçar ou transformar a cultura. Para estes autores, é fulcral que os líderes, inicialmente, leiam as práticas culturais existentes para compreender as características-chave da cultura. Os líderes necessitam de visitar as raízes, ou seja, a história da escola, e reconsiderar os recursos atuais mais importantes, sendo que, “durante este processo, o líder está a interpretar e a identificar intuitivamente, formas familiares que são positivas e a bagagem tradicional negativa” (p. 2).

Seguidamente, “os líderes têm de sustentar os costumes existentes contra outras possibilidades” (p. 2). De acordo com os autores, os líderes têm de identificar normas de suporte positivas, valores, rituais e tradições para compreender o sentido das histórias e saber a importância dos símbolos, mas, também, têm de apontar aspetos culturais que são negativos, prejudiciais ou tóxicos. Por último, referem que os líderes têm de trabalhar numa variedade de maneiras para reforçar os padrões culturais ou transformá-los. Para os autores, mesmo as melhores maneiras de vida e rituais com sentido de uma escola, necessitam de atenção constante. Em oposição, as características negativas têm de ser transformadas, alteradas ou mesmo acabarem. Os autores afirmam que tanto o cultivar como a mudança fazem parte da liderança cultural.

PARTE II – Estudo empírico

Capítulo 5 - Procedimento metodológico

5.1. Problema (questão de partida)

Qual a importância da liderança do Conselho Geral na definição e apropriação da identidade de um agrupamento de escolas pós-agregação?

5.2. Objetivos

É objetivo geral da investigação compreender em que medida é que o exercício da liderança do Conselho Geral, na perspetiva dos elementos deste órgão e dos outros órgãos do topo hierárquico de um agrupamento de escolas, contribui para a configuração de cultura escolar, após a agregação.

O objetivo acima referido desdobra-se em objetivos específicos, igualmente observados pelo vértice estratégico de uma organização educativa em particular, designadamente:

- Reconhecer os aspetos mais relevantes que traduzem o significado de cultura escolar;
- Identificar as diferenças de atribuição de significado da cultura escolar entre os elementos dos órgãos de administração e gestão do agrupamento;
- Averiguar a importância da formação de uma cultura escolar única;
- Apresentar as razões justificativas da relevância da configuração de uma cultura de agrupamento;
- Nomear os aspetos de influência da criação da cultura escolar única;
- Identificar as diferenças de posicionamento entre os elementos dos órgãos de administração e gestão do agrupamento nos termos em que a influência da criação da cultura escolar única se concretiza;
- Debater a complexidade do processo de configuração de uma cultura escolar única numa nova organização educativa;

-
- Identificar as diferenças de posicionamento entre os elementos dos órgãos de administração e gestão quanto à complexidade de configuração de uma cultura escolar única no agrupamento;
 - Nomear os motivos explicativos da complexidade de configuração de cultura escolar única;
 - Identificar as diferenças de posicionamento entre os elementos dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, quanto aos motivos de complexidade de configuração de uma cultura escolar única;
 - Apurar o momento em que se encontra o agrupamento no processo de formação de identidade;
 - Averiguar se o facto de se exercer funções, nomeadamente em mais do que uma escola, tem relação com a forma como se entende o momento em que se encontra o agrupamento em termos de cultura escolar única;
 - Averiguar se o facto de se ter educandos a frequentar as escolas do agrupamento tem relação com a forma como se entende o momento em que se encontra o agrupamento em termos de cultura escolar única;
 - Recolher informação qualitativa do decorrer do processo de criação de identidade própria;
 - Identificar o grau de importância das razões subjacentes à elaboração e aprovação célere do Projeto Educativo para a construção da cultura escolar do agrupamento;
 - Indagar da existência de diferenças entre os membros e intervenientes no Conselho Geral Transitório, no Conselho Geral ou nos outros órgãos e a contribuição deste órgão para a formação da cultura escolar única no agrupamento;
 - Recolher informações sobre a ação e intervenção do Conselho Geral na configuração da cultura do agrupamento;
 - Averiguar da existência de relação entre a caracterização do exercício da liderança do órgão, visando a formação de cultura escolar, e o facto de ser membro ou participante no Conselho Geral Transitório, no Conselho Geral ou noutros órgãos;

-
- Identificar as variáveis da ação do Conselho Geral, no exercício das suas competências e além das suas competências, que favorecem a criação de uma cultura de escola numa organização escolar pós-agregação;
 - Investigar se a racionalização atual na gestão dos recursos humanos docentes, que deriva na sua otimização, favorece a construção da cultura de escola no agrupamento;
 - Identificar melhorias a produzir no funcionamento do Conselho Geral, por via de possíveis alterações regulamentares.

5.3. Desenho do projeto de investigação

É analisada a ação do Conselho Geral de uma unidade organizacional específica, constituída no ano escolar de 2012/2013, na prossecução da formação de cultura única de agrupamento. É utilizado o estudo de caso em razão da inexistência de conhecimento relativo à problemática, designadamente, à relação entre a liderança do órgão e a reconfiguração cultural num contexto de reforma educativa. Procura-se abordar as práticas do órgão deste agrupamento, no cumprimento das suas atribuições, visando a reconstrução acima mencionada. Estão envolvidos na investigação os atores escolares do nível institucional, no período respetivo e imediatamente após a agregação.

5.4. Métodos e técnicas

Considerando a problemática abordada, optou-se por uma metodologia de investigação de carácter misto, utilizando técnicas quantitativas e qualitativas, respetivamente o inquérito por questionário e a análise documental.

5.4.1. Participantes

O universo estatístico é composto pelos seguintes elementos:

- a) Total de conselheiros titulares do mandato (N=36):
 - i. Membros efetivos do Conselho Geral Transitório (janeiro a dezembro de 2013);
 - ii. Membros efetivos do Conselho Geral (janeiro de 2014 a maio de 2016).

-
- b) A Presidente cessante do Conselho Geral da Escola Secundária Júlio Dantas (escola sede), interveniente sem direito a voto, que presidiu ao Conselho Geral Transitório do agrupamento até à eleição do Presidente;
 - c) A Presidente da Comissão Administrativa Provisória (2012/2013) e Diretora do AE Júlio Dantas (2013/2014/2015/2016), participante no Conselho Geral sem direito a voto;
 - d) As três adjuntas da Diretora, de níveis e ciclos de ensino específicos e das tipologias de cursos existentes no agrupamento (2013/2014/2015/2016), docentes com funções equivalentes na Comissão Administrativa Provisória (2012/2013);
 - e) A Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e membro integrante da secção do Conselho Pedagógico para efeitos de elaboração da proposta de Projeto Educativo (submetida ao Conselho Geral em julho de 2014) e sua monitorização;
 - f) As três Coordenadoras dos Diretores de Turma (Ensino Básico, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais), igualmente membros do Conselho Pedagógico;
 - g) A Coordenadora dos Diretores dos Cursos Profissionais e membro do Conselho Pedagógico;
 - h) A Coordenadora Técnica que chefia, atualmente, os Serviços Administrativos Escolares, como membro do Conselho Administrativo.

De um total de 43 participantes no inquérito por questionário, 29 (67.4%) são do sexo feminino e 14 (32.6%) do sexo masculino.

Em termos de idade, constatou-se uma predominância das faixas etárias de 41 a 50 anos, 17 (39.5%), e entre 51 e 60 anos, 13 (30.2%).

Relativamente às habilitações académicas dos 43 participantes analisados, refira-se que 17 (39.5%) tinham licenciatura; dez (23.3%) possuíam o nível secundário de educação; sete (16.3%) obtiveram uma pós-graduação ou formação especializada; quatro (9.3%) eram detentores do grau de mestre; um (2.3%) tinha o nível básico de educação e dois (4.7%) outra formação, designadamente, um curso de especialização tecnológica.

A Tabela 5.1 apresenta a caracterização dos inquiridos que participaram, com referência ao corpo/representação no Conselho Geral e membros de outros órgãos de administração e gestão do agrupamento.

Tabela 5.1

Caraterização dos respondentes por corpo/representação no Conselho Geral e membros de outros órgãos do topo hierárquico do AE Júlio Dantas

	<i>f</i>	%
Membros de outros órgãos:		
Adjuntos da Diretora, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo	9	20.9
Pessoal Docente	9	20.9
Pessoal não Docente	4	9.3
Alunos	4	9.3
Pais e Encarregados de Educação	7	16.3
Município	3	7
Comunidade Local	5	11.6
Diretora	1	2.3
Presidente do CG cessante (Escola Sede – Escola Sec. Júlio Dantas)	1	2.3
Total	43	100

Dos 43 participantes, 34 (79.1%) são membros e intervenientes no Conselho Geral e nove (20.9%) são elementos de outros órgãos, designadamente adjuntos da Diretora, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. De assinalar que os elementos dos outros órgãos e os outros intervenientes no Conselho Geral fixados participaram na sua totalidade, constituindo, respetivamente, nove (20.9%) e dois (4.6%) dos respondentes.

Verifica-se a seguinte distribuição quanto à representação no Conselho Geral do agrupamento: nove (20.9%) são representantes do pessoal docente; sete (16.3%) são representantes dos pais e encarregados de educação (doravante EE); cinco (11.6%) representam instituições ou organizações locais; quatro (9.3%) representam o pessoal não docente; quatro (9.3%) representam os alunos e três (7%) são representantes designados pela Câmara Municipal.

A Tabela 5.2 expõe a representação e participação no Conselho Geral Transitório dos participantes no inquérito.

Tabela 5.2

Membros e intervenientes no Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas

	<i>f</i>	%
Não	29	67.4
Sim	14	32.5
Total	43	100

Observa-se que 14 (32.5%) respondentes foram membros e intervenientes no órgão transitório, no ano escolar de 2012/2013.

Relativamente ao tempo de serviço, questão exclusiva para pessoal docente e não docente do agrupamento que participou no inquérito, apura-se que: dez (41.7%) têm entre 10 e 19 anos; nove (33.3%) têm entre 20 e 29 anos; e seis (25%) têm entre 30 ou mais anos.

Quanto ao exercício de funções no agrupamento, constata-se a seguinte disposição do pessoal docente e não docente respondente pelas escolas integrantes: 17 (54.8%) na Escola Secundária Júlio Dantas, sete (22.6%) na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis, quatro (12.9%) nas duas escolas anteriores, dois (6.5%) na Escola Básica do 1.º ciclo/JI Santa Maria e 1 (3.2%) na Escola Básica do 1.º ciclo/JI Espiche. Os casos que envolvem a distribuição de horário por duas escolas dizem respeito ao pessoal docente, sendo que têm um denominador comum que é a Escola Secundária Júlio Dantas.

Na Tabela 5.3 apresenta-se a análise cruzada entre quem exerce ou exerceu funções nas escolas integrantes do agrupamento e no Conselho Geral.

Tabela 5.3
Exercício de funções nas escolas e no Conselho Geral do AE Júlio Dantas

Escolas	Conselho Geral	
	<i>f</i>	%
Escola Básica do 1.º ciclo/JI Santa Maria	2	5.9
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis	2	5.9
Escola Secundária Júlio Dantas	7	20.6
2 escolas:		
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis e Escola Secundária Júlio Dantas	3	8.8
Agrupamento	1	2.9
Total	15	44.1

Feito o cruzamento das variáveis, regista-se que dos 34 membros e demais intervenientes no Conselho Geral, 15 (44.1%) exercem ou exerceram funções nas escolas integrantes do agrupamento, de acordo com a distribuição seguinte: sete (20.6%) na Escola Secundária Júlio Dantas; três (8.8%) em duas escolas, Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis e Escola Secundária Júlio Dantas; dois (5.9%) na Escola Básica do 1.º ciclo/JI Santa Maria; dois (5.9%) na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis e um (2.9%), a Diretora, considerando-se serviço no agrupamento.

A Tabela 5.4 exhibe a análise cruzada entre quem exerce ou exerceu funções nas escolas integrantes do agrupamento e no Conselho Geral, por corpo, e outros intervenientes.

Tabela 5.4

Exercício de funções nas escolas e no Conselho Geral do AE Júlio Dantas, por corpo, e outros intervenientes

	Conselho Geral									
	Pessoal Docente		Pessoal não Docente		Presidente do CG cessante (ESJD)		Diretora		Total	
Escolas	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Escola Básica do 1.º ciclo/JI Santa Maria	2	13.3	0	0	0	0	0	0	2	13.3
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis	2	13.3	0	0	0	0	0	0	2	13.3
Escola Secundária Júlio Dantas	2	13.3	4	26.7	1	6.7	0	0	7	46.7
2 escolas:										
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis e Escola Secundária Júlio Dantas	3	20	0	0	0	0	0	0	3	20
Agrupamento	0	0	0	0	0	0	1	100	1	6.7
Total	9	60	4	26.7	1	6.7	1	6.7	15	100

Do cruzamento das variáveis, observa-se que, dos nove representantes do pessoal docente no Conselho Geral, três (20%) exercem funções em duas escolas, na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis e na Escola Secundária Júlio Dantas; dois (13.3%) na Escola Básica do 1.º ciclo/JI Santa Maria; dois (13.3%) na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis e dois (13.3%) na Escola Secundária Júlio Dantas. Os quatro representantes do pessoal não docente no órgão exercem funções na Escola Secundária Júlio Dantas, constituindo 26.7% do total do Conselho Geral e outros intervenientes no mesmo. Relativamente à Presidente do Conselho Geral cessante, é de referir que exerceu funções na Escola Secundária Júlio Dantas, pelo que, na análise, se considerou que a mesma presta serviço no agrupamento.

A Tabela 5.5 expõe a frequência dos educandos dos elementos respondentes nas escolas integrantes do agrupamento.

Tabela 5.5

Frequência de escolas do Agrupamento dos educandos dos membros e participantes no Conselho Geral e elementos de outros órgãos

Escolas	Educandos	
	<i>f</i>	%
Escola Básica do 1.º ciclo/JI Espiche	1	7.1
Escola Básica do 1.º ciclo n.º 1 de Lagos (Bairro Operário)	1	7.1
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis	4	28.6
Escola Secundária Júlio Dantas	8	57.1
Total	14	100

Verifica-se que são 14 os educandos dos membros e participantes no Conselho Geral e elementos de outros órgãos a frequentar as escolas do agrupamento.

A Tabela 5.6 apresenta a relação entre os representantes e participantes no Conselho Geral, bem como os elementos de outros órgãos e a frequência dos educandos nas escolas integrantes do agrupamento.

Tabela 5.6

Representantes e participantes no Conselho Geral e elementos de outros órgãos e a frequência dos educandos nas escolas integrantes do Agrupamento

Rep. e part. no Conselho Geral e outros órgãos	Escolas do Agrupamento									
	EB 1/JI Espiche		EB 1 N.º 1 Lagos (Bairro Operário)		EB 2.º e 3.º Ciclos Tecnopolis		Escola Secundária Júlio Dantas		Total	
	<i>f</i>	% T	<i>f</i>	% T	<i>f</i>	% T	<i>f</i>	% T	<i>f</i>	% T
Outros órgãos	1	8.3	0	0	1	8.3	1	8.3	3	25
Pessoal Docente	0	0	0	0	2	16.7	1	8.3	2	16.7
Pessoal não Docente	0	0	1	8.3	0	0	1	8.3	1	8.3
Alunos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pais e EE	0	0	0	0	1	8.3	4	33.3	5	41.7
Município	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comunidade Local	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Diretora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Presidente do CG cessante (ESJD)	0	0	0	0	0	0	1	8.3	1	8.3
Total	1	8.3	1	8.3	4	33.3	8	66.7	12	100

Percentagens e totais têm respondentes como base

Constata-se que existem 12 respondentes com educandos a frequentar as escolas do agrupamento. São quatro os representantes dos pais e EE com educandos na Escola Secundária Júlio Dantas, o que configura 33.3% do número de respondentes anteriores.

A Tabela 5.7 mostra a frequência dos educandos dos membros e participantes no Conselho Geral e elementos de outros órgãos em duas escolas do agrupamento.

Tabela 5.7

Representantes e participantes no Conselho Geral e elementos de outros órgãos e a frequência de educandos em duas escolas integrantes do Agrupamento

Rep. e part. no Conselho Geral e elementos de outros órgãos	2 Escolas do Agrupamento	
	<i>f</i>	%
Outros órgãos	0	0
Pessoal Docente	1	11.1
Pessoal não Docente	1	25
Alunos	0	0
Pais e EE	0	0
Município	0	0
Comunidade Local	0	0
Diretora	0	0
Presidente do CG cessante (ESJD)	0	0
Total	2	4.7

Respondentes como base

Do cruzamento das variáveis efetuado, verifica-se que um elemento (11.1%) do pessoal docente tem dois educandos a frequentar duas escolas distintas do agrupamento, o mesmo acontecendo com um elemento (11.1%) do pessoal não docente. A saber, respetivamente: a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis e a Escola Secundária Júlio Dantas; e Escola Básica do 1.º ciclo n.º 1 de Lagos (Bairro Operário) e a Escola Secundária Júlio Dantas.

5.4.2. Instrumentos

O instrumento de recolha de dados aplicado à população foi um questionário de tipo fechado, apresentando predominantemente questões de resposta restrita.

Este instrumento de inquirição em meio escolar foi autorizado pela Direção-Geral da Educação (DGE) em 11/05/2016.

Foi utilizada uma plataforma tecnológica para a recolha de dados.

A inquirição decorreu no órgão e no período temporal a que o problema alude. Foram inquiridos, igualmente, titulares de cargos de outros órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento, selecionados com rigor e com objetivo determinado pela fundamentação teórica, em função do contributo que podiam dar à investigação.

5.4.2.1. Questionário

O questionário teve como objetivo recolher o testemunho e avaliar o entendimento dos elementos suprarreferidos, no período em concreto de pós-agregação, relativamente aos seguintes aspetos:

- aspetos mais significativos de tradução, no quotidiano do agrupamento, da cultura escolar única;
- importância dada à formação de cultura de agrupamento e razões que podem justificá-la;
- fatores específicos de influência, no agrupamento, da criação dessa cultura escolar única;
- nível de complexidade do processo de configuração de uma cultura escolar única na nova organização educativa e motivos que o dificultam;
- em que situação se encontra o agrupamento com referência a essa criação;
- relevância da elaboração célere do Projeto Educativo, pelo Conselho Pedagógico, para a cultura de agrupamento;
- contributo e importância do órgão pelo exercício da liderança para a criação dessa cultura única;
- atribuições do órgão que promovem essa apropriação de identidade própria pela organização escolar;
- condições, extra atribuições do Conselho Geral, que favorecem a construção e consolidação da cultura de agrupamento.

5.4.2.2. Documentos

A análise documental seguinte, disposta por ordem cronológica, recolheu informação acerca da cultura escolar no AE Júlio Dantas e do cumprimento das atribuições do Conselho Geral Transitório e do Conselho Geral, no período pós-constituição do agrupamento.

Integraram os documentos escritos:

- a)* as atas do Conselho Geral Transitório 2013/2014;
- b)* a ata n.º 8 do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Lagos, de 17/04/2013;
- c)* a ata n.º 9 do Conselho Pedagógico da Escola Secundária Júlio Dantas, de 18/04/2013;
- d)* a ata da comissão específica do Conselho Geral Transitório, constituída para efeitos de análise dos procedimentos previstos no DL 75/2008, na redação dada pelo DL 137/2012;
- e)* a calendarização de procedimentos do Conselho Geral Transitório, aprovada em 19/02/2013;
- f)* o Regulamento Interno 2013/2017, aprovado em 5/03/2013 pelo Conselho Geral Transitório;
- g)* as atas da comissão específica do Conselho Geral Transitório, constituída para efeitos de recrutamento do Diretor;
- h)* os cadernos eleitorais do Conselho Geral Transitório 2013, especificamente da comissão especialmente designada para as eleições ao Conselho Geral;
- i)* as atas do Conselho Geral (2014 a 2016);
- j)* o Projeto Educativo 2014/2017, com revisão aprovada em 16/03/2016 pelo Conselho Geral (atualização e balanço);
- k)* os relatórios finais de execução do Plano Anual de Atividades 2014/2015 e 2015/2016, aprovados pelo Conselho Geral, respetivamente, em 2/07/2015 e em 21/07/2016;
- l)* os resultados do processo de autoavaliação de 2014/2015, aprovados pelo Conselho Geral em 23/07/2015;
- m)* as comunicações por correio eletrónico do agrupamento entre o Presidente do Conselho Geral e a Presidente das duas associações de escolas ativas, a da Escola Secundária Júlio Dantas e a da Escola Tecnopolis;

-
- n) a convocatória da 1.^a Assembleia Geral da Associação de Pais e EE do AE Júlio Dantas, em 29/10/2015, para efeitos de eleição dos seus órgãos sociais;
 - o) os estatutos da Associação de Pais e EE do AE Júlio Dantas, publicados na página eletrónica do agrupamento a 21/10/2015;
 - p) o documento de apresentação do AE Júlio Dantas à equipa de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação, de janeiro de 2016;
 - q) o relatório de Avaliação Externa da Inspeção-Geral da Educação, publicado em meados de junho de 2016;
 - r) a lista de antiguidade do pessoal não docente com referência a 31/12/2016.

5.4.3. Procedimentos

Procedeu-se à aplicação de um questionário em formulário *on-line* ao conjunto de elementos sobre os quais incide o estudo, designadamente aos membros efetivos do Conselho Geral Transitório e Conselho Geral, à Presidente da Comissão Administrativa Provisória (2012/2013) e Diretora, às três adjuntas da Diretora, a um membro de secção do Conselho Pedagógico, às três Coordenadoras dos Diretores de Turma, à Coordenadora dos Diretores de Curso dos Cursos Profissionais e à Coordenadora Técnica que chefia os Serviços Administrativos Escolares. Procedeu-se à análise dos dados através da estatística descritiva utilizando o programa IBM SPSS *Statistics*, Versão 23, introduzindo informaticamente as variáveis pertinentes com referência ao inquérito por questionário.

Realizou-se, de seguida, a análise do suporte escrito fundamental. Recorreu-se à leitura dos livros de atas do Conselho Geral Transitório, Conselho Geral e das suas comissões respetivas. Foram, igualmente, objeto de estudo, diferentes documentos produzidos no agrupamento, sendo que, utilizando a natureza das informações de Torres (2010), entendem-se os documentos político/estratégicos e os dados sobre a população escolar.

Capítulo 6 – Análise dos dados

Examinam-se, de seguida, os dados obtidos da recolha efetuada junto dos elementos de nível institucional do agrupamento.

Para efeitos de adequação à realidade de constituição das novas unidades orgânicas e, ao caso específico, “cultura de escola”, deve ser doravante entendida como cultura de agrupamento.

Verifica-se que, na amostra preconizada, existe uma preponderância em termos de peso percentual (67.4%) do género feminino, na titularidade dos cargos nos órgãos de administração e gestão do agrupamento.

Na Tabela 6.1 apresenta-se os valores de frequência dos membros dos órgãos de administração e de gestão do agrupamento e a sua idade, agregada em escalões etários.

Tabela 6.1
Representação e participação no Conselho Geral e noutros órgãos e idade (escalão etário)

Representantes e participantes no CG/elementos de outros órgãos	Escalão etário														
	16 - 30 anos			31 - 40 anos			41 - 50 anos			51 - 60 anos			+ 60 anos		
	f	%	% T	f	%	% T	f	%	% T	f	%	% T	f	%	% T
Outros órgãos	0	0	0	1	11.1	2.3	4	44.4	9.3	4	44.4	9.3	0	0	0
Pessoal Docente	0	0	0	4	44.4	9.3	3	33.3	7	2	22.2	4.7	0	0	0
Pessoal não Docente	0	0	0	0	0	0	2	50	4.7	2	50	4.7	0	0	0
Alunos	4	100	9.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pais e EE	0	0	0	0	0	0	6	85.7	14	1	14.3	2.3	0	0	0
Município	0	0	0	0	0	0	1	33.3	2.3	2	66.7	4.7	0	0	0
Comunidade Local	0	0	0	0	0	0	1	20	2.3	1	20	2.3	3	60	7
Diretora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	2.3	0	0	0
Presidente do CG cessante (ESJD)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	2.3
Total	4	9.3	9.3	5	11.6	11.6	17	39.5	39.5	13	30.2	30.2	4	9.3	9.3

% T = Percentagem referente à totalidade dos respondentes ao inquérito por questionário

Nos cargos em outros órgãos assinala-se a predominância dos escalões etários 41-50 anos e 51-60 anos, designadamente oito (88.8%) dos elementos respondentes. Os titulares eleitos do corpo docente ao Conselho Geral encontram-se distribuídos pelos escalões etários 31-40, 41-50 e 51-60 anos, sendo de sinalizar o número de membros com idade compreendida entre 31 e 40 anos, quatro correspondente a 44.4%. Regista-se a não existência de titulares de cargos de administração e gestão com idade compreendida entre 16 a 30 anos, exceção feita aos representantes dos alunos. No corpo representativo do pessoal não docente assinala-se a inexistência do escalão etário 31-40 anos.

Em termos de habilitações académicas, apura-se que a licenciatura predomina nos membros do topo hierárquico institucional.

A Tabela 6.2 expõe a frequência de pessoal docente e não docente que são membros dos órgãos de administração e gestão e o tempo de serviço.

Tabela 6.2

Pessoal Docente e não Docente membro dos órgãos de administração e gestão e tempo de serviço

Pessoal Docente e não Docente dos órgãos de administração e gestão	Tempo de Serviço														
	5 - 9 anos			10 - 19 anos			20 - 29 anos			+ 30 anos (inclusive)			Total		
	f	%	% T	f	%	% T	f	%	% T	f	%	% T	f	%	% T
Outros órgãos	0	0	0	3	33.3	12.5	2	22.2	8.3	4	44.4	16.7	9	100	37.5
Pessoal Docente	0	0	0	5	55.6	20.8	4	44.4	16.7	0	0	0	9	100	37.5
Pessoal não Docente	0	0	0	2	50	8.3	2	50	8.3	0	0	0	4	100	16.7
Diretora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	4.2	1	100	4.2
Presidente do CG cessante (ESJD)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	4.2	1	100	4.2
Total	0	0	0	10	41.7	41.7	8	33.3	33.3	6	25	25	24	100	100

Relativamente ao tempo de serviço docente e não docente no agrupamento, constata-se que não existe nenhum elemento que tenha entre cinco e nove anos de serviço. A frequência predominante situa-se no grupo 10-19 anos de experiência profissional. De notar uma distribuição dos participantes no inquérito dos outros órgãos pelos intervalos, sendo o de 30 ou mais anos, o mais representado. Inversamente, é o intervalo 10-19 anos que é mais

representado no pessoal docente presente no Conselho Geral. Quanto ao pessoal não docente distribui-se equilibradamente pelos intervalos 10-19 anos e 20-29 anos de tempo de serviço.

Observam-se, seguidamente, os dados obtidos da recolha efetuada quanto à cultura escolar, junto dos elementos do nível institucional do agrupamento. A Tabela 6.3 exibe a objetivação do que é cultura escolar para os membros dos órgãos participantes no inquérito.

Tabela 6.3

Significado de cultura escolar, sua tradução efetiva para os órgãos de administração e gestão do AE
Júlio Dantas

	<i>f</i>	%	% casos
Perfilhar valores, normas e padrões de comportamento	33	11.9	76,7
Conceções pedagógicas, processo ensino-aprendizagem e conhecimentos a ensinar	26	9.4	60.5
Hábitos e práticas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições	4	1.4	9.3
Condutas a inculcar/comportamentos a incorporar	19	6.8	44.2
Continuidade, estabilidade e relativa autonomia	20	7.2	46.5
Regras do jogo	1	0.4	2.3
Costumes	1	0.4	2.3
Código moral	7	2.5	16.3
Ambiente/clima social escolar	28	10.1	65.1
Crenças e premissas invisíveis	3	1.1	7
Relações/transações/interações interpessoais diárias	16	5.8	37.2
Decisões da Direção	12	4.3	27.9
Opiniões partilhadas pela população escolar	10	3.6	23.3
Adaptação ao meio ambiente exterior	4	1.4	9.3
"Impressões digitais" que se deixam para trás	2	0.7	4.7
Comunidade de aprendizagem	10	3.6	23.3
Ambiente físico	2	0.7	4.7
Imagem do Agrupamento	12	4.3	27.9
Trabalho colaborativo na planificação e na aplicação de estratégias comuns	24	8.6	55.8
Histórias	0	0	0
Cerimónias e celebrações	5	1.8	11.6
Normas de colegialidade	5	1.8	11.6
Implementação de estratégias de ensino novas	14	5	32.6
Tomada de decisão colaborativa	20	7.2	46.5
Outro	0	0	0
Total	278	100	646.5

Verifica-se que os aspetos mais significantes do que os respondentes entendem ser a tradução de cultura escolar, são: 33 (76.5%), o perfilhar valores, normas e padrões de comportamento; 28 (65.1%) o ambiente/clima social escolar; e 26 (60.5%), as conceções

pedagógicas, processo ensino-aprendizagem e conhecimentos a ensinar. Relativamente às condições formais do agrupamento, designadamente as físicas, são desconsideradas na cultura escolar pelos elementos titulares e intervenientes no Conselho Geral, bem como pelos elementos de outros órgãos.

Examina-se, na continuidade, os dados obtidos da recolha efetuada quanto à cultura escolar única, junto dos elementos de nível institucional do agrupamento.

Conclui-se que a formação de uma cultura escolar única, uma cultura de agrupamento, é importante para 22 (51.2%) e muito importante para 19 (44.2%) participantes no inquérito, perfazendo 95.4%.

A Tabela 6.4 expõe os motivos explicativos da importância da formação de uma cultura escolar única.

Tabela 6.4
Justificação para a importância da formação de uma cultura escolar única

	<i>f</i>	%	% casos
Sucesso da agregação	13	10.7	31.7
Melhoria do Agrupamento	25	20.7	61
Existência de repercussões nos resultados escolares dos alunos	24	19.8	58.5
Reforço da missão educativa do Agrupamento	27	22.3	65.9
Sentido de comunidade e de propósito	25	20.7	61
Adaptação ao exterior	6	5	14.6
Outro	1	0.8	2.4
Total	121	100	295.1

Apura-se como relevante na formação de cultura escolar única: para 27 (65.9%) elementos respondentes, o reforço da missão educativa do agrupamento; para 25 (61%), a melhoria do agrupamento e o sentido de comunidade e de propósito; e para 24 (58.5%), a existência de repercussões nos resultados escolares dos alunos. É referido o respeito pelas especificidades das escolas agregadas como outra razão para essa importância, consubstanciando 0.8%.

A Tabela 6.5 apresenta os termos objetivos da influência no agrupamento da criação da cultura escolar única.

Para a maioria dos respondentes, designadamente 34 (79.1%), a influência da criação da cultura escolar única, traduz-se objetivamente, na colegialidade, no trabalho colaborativo, na comunicação e nas práticas de resolução de problemas.

Observam-se, de seguida, os dados obtidos da recolha efetuada quanto à cultura escolar única no AE Júlio Dantas, junto dos elementos do nível institucional do agrupamento.

Dos elementos dos órgãos de administração e gestão participantes no inquérito, 29 (67.4%) consideram complexo o processo de configuração de uma cultura escolar única na nova organização educativa, enquanto que, 14 (32.6%), consideram fácil.

Tabela 6.5
Influência objetiva da criação da cultura escolar única no Agrupamento

	<i>f</i>	%	% casos
Produtividade	19	14.2	44.2
Colegialidade, trabalho colaborativo, comunicação e práticas de resolução de problemas	34	25.4	79.1
Compromisso	20	14.9	46.5
Motivação	18	13.4	41.9
Vitalidade da comunidade educativa	18	13.4	41.9
Foco e atenção na qualidade de ensino, aperfeiçoamento da lecionação e rápida aprendizagem	25	18.7	58.1
Outro	0	0	0
Total	134	100	311.6

A Tabela 6.6 mostra as razões explicativas para a complexidade de configuração de uma cultura escolar única.

Tabela 6.6
Motivos explicativos da complexidade de configuração de uma cultura escolar única

	<i>f</i>	%	% casos
Cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas)	25	40.3	78.1
Resistência ativa por parte dos diferentes contextos escolares com uma perspetiva diferenciadora	20	32.3	62.5
Ambiguidade e confusão, geradora de fragmentação, no próprio processo de formação da cultura da organização	9	14.5	28.1
Falta de consenso geral quanto à agregação	2	3.2	6.3
Presença de conflitualidade no interior da organização	3	4.8	9.4
Ação de entidades externas ao Agrupamento	3	4.8	9.4
Outro	0	0	0
Total	62	100	193,8

Verifica-se que a cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas) é razão explicativa para 25 (78.1%) membros respondentes que entendem como

complexo o processo. A resistência ativa por parte dos diferentes contextos escolares com uma perspectiva diferenciadora, afigura-se como causa para 20 (62.5%).

Para 31 (72.1%) dos elementos respondentes decorre a formação de uma cultura escolar única, sendo que oito (18.6%) entendem que existe e quatro (9.3%) que não existe no AE Júlio Dantas.

Conclui-se que 28 (65.1%) dos participantes do inquérito consideram que o processo de formação de identidade de agrupamento decorre/decorreu bem, sendo de assinalar que sete (16.3%) entendem que foi muito bom/decorreu muito bem.

Observa-se que a elaboração e a aprovação célere do projeto educativo é, para a 42 (97.7%) dos membros do topo hierárquico da instituição, fator relevante para a construção da cultura escolar do agrupamento.

A Tabela 6.7 patenteia a importância das razões de elaboração e aprovação célere do projeto educativo para a construção da cultura escolar do agrupamento.

Tabela 6.7

Grau de importância das razões subjacentes à elaboração e aprovação célere do Projeto Educativo para a construção da cultura escolar do Agrupamento

Razões	Importância atribuída									
	1		2		3		4		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Determina objetivos e finalidades	1	2.3	3	7	10	23.3	29	67.4	43	100
Assentar em normativos de carácter ideológico, designadamente, orientações globais	2	4.7	4	9.3	20	46.5	17	39.5	43	100
Define as estratégias do desenvolvimento da organização educativa	0	0	2	4.7	11	25.6	30	69.8	43	100
Valores refletidos na visão do Agrupamento	1	2.3	3	7	19	44.2	20	46.5	43	100
Assegura a coesão no Agrupamento	1	2.3	4	9.3	10	23.3	28	65.1	43	100

Nota: 1 – Nada importante; 4 – Muito importante

Para 30 (69.8%) respondentes a definição das estratégias do desenvolvimento da organização educativa afigura-se como razão muito importante na elaboração e aprovação célere do projeto educativo, com vista à construção da cultura escolar. Para 29 (67.4%), é muito importante, a determinação de objetivos e finalidades, sendo que tem o grau de importância análogo, para 28 (65.1%), assegurar a coesão no agrupamento.

Analisam-se, de seguida, os dados obtidos da recolha efetuada junto dos elementos do nível institucional, quanto à ação do Conselho Geral e a cultura escolar única no AE Júlio Dantas.

Verifica-se que de acordo com a apreciação do topo da organização, designadamente, para 41 (95.3%) elementos, a liderança do órgão de direção estratégica, Conselho Geral, após a agregação, contribui(u) para a criação de uma cultura escolar única no agrupamento.

Conclui-se que o exercício da liderança do órgão, visando essa formação de cultura escolar, é caracterizado por ser: efetivo, por razões formais, sendo também interventivo, para 35 (81.4%) dos elementos respondentes, e, efetivo, por razões formais, para 8 (18.6%).

Para 24 (55.8%) dos participantes no inquérito, a ação do Conselho Geral é muito importante na formação de uma cultura escolar única no agrupamento, sendo para 16 (37.2%), importante.

Atesta-se que o facto de o Conselho Geral ser um órgão em que está assegurada a representação da comunidade educativa, é muito importante para 24 (55.8%) dos respondentes, e, importante para 17 (39.5%), na definição e apropriação de identidade única pela organização escolar, perfazendo, assim, 95.4% da totalidade.

Confere-se que as competências cometidas por lei ou pelo regulamento interno ao Conselho Geral, são muito importantes para 23 (53.5%) e importantes para 15 (34.9%) dos respondentes, nessa definição e apropriação de identidade de agrupamento.

A Tabela 6.8 indica a importância das atribuições fixadas na lei ao Conselho Geral.

Apresentam-se como muito importantes para a maioria dos elementos dos órgãos de administração e gestão respondentes, na definição e apropriação de identidade única do agrupamento, as competências seguintes do órgão: para 29 (67.4%), proceder à eleição do Diretor; para 28 (65.1%), aprovar o plano anual de atividades (PAA) do agrupamento; para 27 (62.8%), dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo (PE) do agrupamento e cumprimento do PAA; para 26 (60.5%), aprovar o PE do agrupamento e avaliar a sua execução; e para 25 (58.1%), elaborar e aprovar o regulamento interno pelo Conselho Geral Transitório.

Para 42 (97.7%) dos membros dos órgãos de administração e gestão é fator relevante para a configuração cultural escolar, no agrupamento recém-constituído, o cumprimento dos prazos fixados na lei, no que concerne à elaboração e aprovação do regulamento interno.

Tabela 6.8

Grau de importância das competências previstas na lei para o Conselho Geral/Conselho Geral Transitório

Competências	Importância atribuída									
	1		2		3		4		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Elaborar e aprovar o Regulamento Interno (RI) do Agrupamento – Conselho Geral Transitório	0	0	3	7	15	34.9	25	58.1	43	100
Proceder à eleição do Diretor	0	0	2	4.7	12	27.9	29	67.4	43	100
Aprovar o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento e avaliar a sua execução	0	0	2	4.7	15	34.9	26	60.5	43	100
Aprovar o RI do Agrupamento – Conselho Geral	0	0	6	14	17	39.5	20	46.5	43	100
Aprovar o Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA)	0	0	3	7	12	27.9	28	65.1	43	100
Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão	0	0	4	9.3	20	46.5	19	44.2	43	100
Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do PE do Agrupamento e cumprimento do PAA	0	0	5	11.6	11	25.6	27	62.8	43	100

Nota: 1 – Nada importante; 4 – Muito importante

A Tabela 6.9 apresenta a importância das razões de elaboração e aprovação do regulamento interno de acordo com a lei, nomeadamente no que respeita aos prazos fixados.

Para 30 (69.8%) dos elementos dos órgãos de administração e gestão respondentes, o estatuir das regras escolares no regulamento interno dentro dos prazos fixados por lei, é muito importante para a configuração cultural escolar. O estabelecer de conjunto de procedimentos organizacionais é considerado por 28 (65.1%) dos membros, igualmente, como muito importante. A fundação da organização pedagógica para 27 (62.8%) e o fixar de sistemas normativos que direcionam e guiam comportamentos para 26 (60.5%) surgem, seguidamente, com o mesmo grau de importância.

Confere-se que para a totalidade dos respondentes, a definição da estrutura formal, designadamente das estruturas da organização e o cumprimento dos prazos fixados na lei no recrutamento do Diretor com inexistência de problemas quanto à homologação do resultado,

são razões de frequência equivalente entre importante e muito importante, com vista à configuração cultural escolar no agrupamento recém-constituído.

Tabela 6.9

Grau de importância das razões subjacentes à elaboração e aprovação do Regulamento Interno em conformidade com a lei, para a construção da cultura escolar do Agrupamento

Razões	Importância atribuída									
	1		2		3		4		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Definição da estrutura formal, designadamente das estruturas da organização	0	0	2	4.7	19	44.2	22	51.2	43	100
Estabelecer de conjunto de procedimentos organizacionais	1	2.3	1	2.3	13	30.2	28	65.1	43	100
Fixar de sistemas normativos que direcionam e guiam comportamentos	1	2.3	3	7	13	30.2	26	60.5	43	100
Não desencadear de atrasos nos procedimentos seguintes e consequentemente na consolidação cultural	1	2.3	2	4.7	20	46.5	20	46.5	43	100
Estatuir das regras escolares	0	0	2	4.7	11	25.6	30	69.8	43	100
Funda a organização pedagógica do Agrupamento	1	2.3	3	7	12	27.9	27	62.8	43	100
Dá corpo ao sistema de valores	0	0	4	9.3	14	32.6	25	58.1	43	100

Nota: 1 – Nada importante; 4 – Muito importante

A Tabela 6.10 mostra a importância das razões do recrutamento do Diretor dentro dos prazos da lei e com o resultado homologado, para a configuração cultural escolar.

Apresentam-se como razões muito importantes para os participantes no inquérito, no recrutamento do Diretor dentro dos prazos fixados e com o resultado homologado, com vista à configuração cultural escolar: para 30 (69.8%) a construção de documentos de gestão do agrupamento, designadamente, o projeto educativo, e, por essa via, a partilha de um entendimento consensual dos propósitos do agrupamento; e, para 12 (27.9%), a existência de um líder que é modelo ao assumir a responsabilidade de principal apoiante do pacto escolar.

Tabela 6.10

Grau de importância das razões subjacentes ao recrutamento do Diretor dentro dos prazos fixados na lei e com o resultado homologado, com vista à configuração cultural escolar

Razões	Importância atribuída									
	1		2		3		4		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Construção de documentos de gestão do Agrupamento, designadamente, o Projeto Educativo, e, por essa via, a partilha de um entendimento consensual dos propósitos do Agrupamento	0	0	0	0	13	30.2	30	69.8	43	100
Não coloca o Agrupamento em indefinição, salvaguardando a sua estabilização	1	2.3	5	11.6	16	37.2	21	48.8	43	100
Existência de um líder que é modelo ao assumir a responsabilidade principal apoiante do pacto escolar	0	0	1	2.3	12	27.9	30	69.8	43	100
Transição célere de Comissão Administrativa Provisória para Diretor	1	2.3	3	7	19	44.2	20	46.5	43	100

Nota: 1 – Nada importante; 4 – Muito importante

Para 42 (97.7%) dos respondentes é fator relevante para a configuração cultural escolar no agrupamento recém-constituído, o acompanhamento (para o seu desenvolvimento) e a avaliação do projeto educativo, por parte do Conselho Geral.

A Tabela 6.11 exhibe os fatores que favorecem a construção e consolidação cultural escolar no agrupamento que estão para além da letra de lei.

Tabela 6.11

Condições, para além das atribuições do Conselho Geral, que favorecem a construção e consolidação cultural escolar no Agrupamento

	<i>f</i>	%	% casos
A liderança da organização educativa	38	46.9	88.4
O conhecimento profundo das escolas integrantes por parte do Diretor	30	37	69.8
A distribuição de serviço aos docentes com horário repartido por via da otimização de recursos humanos (incluindo a permeabilidade de lecionação)	13	16	30.2
Outra	0	0	0
Total	81	100	188.4

Verifica-se que para 38 (88.4%) respondentes, a liderança da organização educativa, e para 30 (69.8%), o conhecimento profundo das escolas integrantes por parte do Diretor, favorecem a construção e consolidação cultural escolar no agrupamento extra competências previstas na lei para o Conselho Geral. A otimização de recursos humanos referida, não foi, relativamente às anteriores, apontada significativamente.

A Tabela 6.12 mostra-nos o cruzamento entre a condição otimização de recursos humanos e os representantes no Conselho Geral, intervenientes neste órgão e membros de outros órgãos de administração e gestão.

Constata-se uma distribuição uniforme de respostas dos conselheiros do órgão quanto à otimização de recursos humanos, sendo de realçar que não é considerada unanimemente pelos membros de outros órgãos e para a Diretora, como condição que auxilie a construção e consolidação cultural escolar no agrupamento.

Tabela 6.12

Otimização de recursos humanos e representantes do Conselho Geral, intervenientes e membros de outros órgãos de administração e gestão

Representantes do Conselho Geral, intervenientes no órgão e membros de outros órgãos de administração e gestão	Otimização de recursos humanos								
	Não			Sim			Total		
	f	%	% T	f	%	% T	f	%	% T
Outros órgãos	9	100	20,9	0	0	0	9	100	20,9
Pessoal Docente	4	44,4	9,3	5	55,6	11,6	9	100	20,9
Pessoal não Docente	3	75	7	1	25	2,3	4	100	9,3
Alunos	2	50	4,7	2	50	4,7	4	100	9,3
Pais e EE	3	42,9	7	4	57,1	9,3	7	100	16,3
Município	3	100	7	0	0	0	3	100	7
Comunidade Local	4	80	9,3	1	20	2,3	5	100	11,6
Diretora	1	100	2,3	0	0	0	1	100	2,3
Presidente do CG cessante (ESJD)	1	0	2,3	0	0	0	1	100	2,3
Total	30	69,8	69,8	13	30,2	30,2	43	100	100

A Tabela 6.13 apresenta uma análise cruzada entre o exercício de funções em mais do que uma escola do agrupamento ou não e a condição supramencionada.

Não se verifica predominância de respostas afirmativas quanto à otimização de recursos humanos por quem exerce funções em duas escolas integrantes do agrupamento.

Tabela 6.13

Exercício de funções em mais do que uma escola do Agrupamento ou não e a otimização de recursos humanos

Exercício de funções em mais do que uma escola do Agrupamento	Otimização de recursos humanos								
	Não			Sim			Total		
	<i>f</i>	%	% T	<i>f</i>	%	% T	<i>f</i>	%	% T
Não	27	69.2	62.8	12	30.8	27.9	39	100	90.7
Escola Básica do 1.º ciclo/JI Espiche e Escola Secundária Júlio Dantas	1	100	2,3	0	0	0	1	100	2.3
Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis e Escola Secundária Júlio Dantas	2	66.7	4.7	1	33.3	2.3	3	100	7
Total	30	69.8	69.8	13	30.2	30.2	43	100	100

Verificou-se que as crenças e premissas invisíveis, são tradução efetiva de cultura escolar apenas para os elementos dos órgãos de administração e gestão com mais tempo de serviço, designadamente entre 20-29 anos e 30 ou mais anos.

A Tabela 6.14 apresenta uma análise cruzada por órgãos e as decisões da direção como aspeto significativo de cultura escolar.

Tabela 6.14

Relação entre os respondentes por órgãos e aspeto em que se traduz a cultura escolar: decisões da direção

Respondentes por órgãos	Cultura Escolar – Decisões da Direção						Total	
	Não		Sim					
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Outros órgãos	4	44.4	5	55.6	9	100		
Conselho Geral	27	79.4	7	20.6	34	100		
Total	31	72.9	12	27.9	43	100		

Apurou-se uma relação inversa moderada na associação obtida no Teste V Cramer ($V=0,317$), entre a apreciação em termos de significado das decisões da direção, na tradução de cultura escolar, pelos elementos dos outros órgãos e pelos elementos do Conselho Geral.

Não se verificaram relações entre os membros e intervenientes que compõem o Conselho Geral, relativamente ao significado de cultura escolar.

Apura-se uma associação do género masculino, 13 dos respondentes (92.9%), ao reforço da missão educativa do agrupamento como razão importante para a formação de uma cultura de agrupamento.

Verifica-se a inexistência de atribuição de importância do gênero feminino, 29 (100%) dos respondentes, à adaptação ao exterior como razão para a formação de uma cultura de agrupamento, o que configura, no caso em concreto, uma relação perfeita.

Constata-se uma associação moderada inversa dos dois gêneros relativamente à influência na vitalidade da comunidade educativa da cultura escolar única, sendo que, para 9 (64.9%) dos respondentes do sexo masculino influencia e para 20 (69%) dos respondentes femininos não influencia.

A influência da cultura escolar única na vitalidade da comunidade educativa, é maioritariamente considerada pelos respondentes a quem não se aplica o tempo de serviço no agrupamento. Não existe associação relativamente aos intervalos definidos de tempo serviço do pessoal docente e não docente.

A Tabela 6.15 expõe o cruzamento por representação e participação no Conselho Geral/elementos de outros órgãos e a influência da criação da cultura única na vitalidade da comunidade educativa.

Tabela 6.15

Relação entre os respondentes por representação e participação no Conselho Geral/elementos de outros órgãos e influência da cultura única: vitalidade da comunidade educativa

	Vitalidade da comunidade educativa				Total	
	Não		Sim			
Respondentes por representação	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Outros órgãos	7	77.8	2	22.2	9	100
Pessoal Docente	6	66.7	3	33.3	9	100
Pessoal não Docente	3	75	1	25	4	100
Alunos	4	100	0	0	4	100
Pais e EE	2	28.6	5	71.4	7	100
Município	0	0	3	100	3	100
Comunidade Local	1	20	4	80	5	100
Diretora	1	100	0	0	1	100
Presidente do CG cessante (ESJD)	1	100	0	0	1	100
Total	25	58.1	18	41.9	43	100

É de notar uma diferença estatística relevante nos resultados do Teste V Cramer ($V=0,613$), no entendimento da influência da cultura escolar única na vitalidade da comunidade educativa por: cinco (71.4%) dos pais e EE, três (100%) dos representantes do

município e quatro (80%) dos representantes da comunidade local, relativamente aos restantes elementos respondentes.

A Tabela 6.16 apresenta o cruzamento de respostas por órgãos e a apreciação que fazem acerca do processo de configuração de uma cultura escolar única no agrupamento.

Tabela 6.16

Relação entre os respondentes por órgãos e entendimento de processo de configuração de uma cultura escolar única

	Processo de configuração				Total	
	Fácil		Complexo			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Respondentes por órgãos						
Outros órgãos	7	77.8	2	22.2	9	100
Conselho Geral	7	20.6	27	79.4	34	100
Total	14	32.6	29	67.4	43	100

A Tabela 6.17 mostra o cruzamento por representantes e participantes no Conselho Geral/elementos de outros órgãos e a mesma avaliação.

Tabela 6.17

Relação entre os respondentes por representação e participação no Conselho Geral/elementos de outros órgãos e entendimento do processo de configuração de uma cultura escolar única

Respondentes por representação e participação no Conselho Geral e outros órgãos	Processo de configuração				Total	
	Fácil		Complexo			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Outros órgãos	7	77.8	2	22.2	9	100
Pessoal Docente	1	11.1	8	88.9	9	100
Pessoal não Docente	3	75	1	25	4	100
Alunos	1	25	3	75	4	100
Pais e EE	0	0	7	100	7	100
Município	0	0	3	100	3	100
Comunidade Local	1	20	4	80	5	100
Diretora	0	0	1	100	1	100
Presidente do CG cessante (ESJD)	1	100	0	100	1	100
Total	14	32.6	29	67.4	43	100

Observa-se uma diferença estatística no Teste V de Cramer ($V=0,490$), no entendimento do processo de configuração de cultura escolar única na nova organização educativa, dado pelos representantes e participantes no Conselho Geral e a apreciação feita

pelos elementos de outros órgãos. Constata-se que para 27 (79.4%) dos membros e participantes no Conselho Geral o processo é complexo e que para sete (77.8%) dos elementos dos outros órgãos, é fácil. Ao desagregar o Conselho Geral, verificamos que oito (88.9%) dos representantes do pessoal docente, três (75%) dos representantes dos alunos, sete (100%) dos representantes dos pais e EE, três (100%) dos representantes do município e quatro (80%) dos representantes da comunidade local consideram que o processo é complexo. De notar que a Diretora e antiga Presidente da Comissão Administrativa Provisória, caracteriza-o, igualmente, como complexo. Apurou-se uma diferença estatística relevante no Teste V de Cramer ($V=0,705$), no entendimento do processo de configuração de cultura escolar única na nova organização educativa, dado pelos representantes e participantes no Conselho Geral, sendo que a tendência de resposta dos representantes do pessoal não docente é a de facilidade dessa configuração.

Não se constata significância estatística entre o facto de se exercer a atividade nas diferentes escolas dos respondentes no agrupamento e o entendimento que têm da complexidade do processo de configuração cultural escolar. Não se depara nos testes efetuados, relação entre o facto de se exercer funções em mais do que uma escola e o entendimento dos respondentes acerca do momento em que se encontra o agrupamento em termos de cultura escolar única. Não se encontra para o efeito anterior e para a menção maioritariamente atribuída ao mesmo processo, relação com o facto de se ter educandos a frequentar as escolas do agrupamento.

Não se verificam diferenças de entendimento quanto ao momento em que se encontra a cultura escolar única no agrupamento, nem à menção qualitativa atribuída no seu desenvolvimento, pelo facto de os educandos frequentarem as escolas que fazem parte do mesmo.

A Tabela 6.18 patenteia a análise cruzada entre os membros e participantes no Conselho Geral/elementos de outros órgãos e o motivo de complexidade, resistência ativa por parte dos diferentes contextos escolares com uma perspetiva diferenciadora.

Atestada pelo Teste V de Cramer ($V=0,636$), existe uma relação relevante, entre pessoal docente no Conselho Geral e o que considera ser motivo de complexidade, a resistência ativa por parte dos diferentes contextos escolares com uma perspetiva diferenciadora. Os dados revelam oito (88.9%) dos titulares do corpo docente no Conselho Geral. Ao invés, sete (77.8%) dos elementos de outros órgãos e quatro (100%) do pessoal não docente não entendem constituir o mesmo motivo, dificuldade no processo de configuração de uma cultura escolar única na nova organização educativa.

Constata-se que a ação de entidades externas ao agrupamento, só é motivo de complexidade para a Diretora e para os representantes da comunidade local e do município no Conselho Geral.

Tabela 6.18

Relação entre os respondentes por representação e participação no Conselho Geral/elementos de outros órgãos e motivo de complexidade: resistência ativa por parte dos diferentes contextos escolares com uma perspectiva diferenciadora

Respondentes por representação	Motivo Total supramencionado					
	Não		Sim		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Outros órgãos	7	77.8	2	22.2	9	100
Pessoal Docente	1	11.1	8	88.9	9	100
Pessoal não Docente	4	100	0	0	4	100
Alunos	3	75	1	25	4	100
Pais e EE	4	57.1	3	42.9	7	100
Município	2	66.7	1	33.3	3	100
Comunidade Local	1	20	4	80	5	100
Diretora	1	100	0	100	1	100
Presidente do CG cessante (ESJD)	1	100	0	100	1	100
Total	23	53,5	20	46.5	43	100

A Tabela 6.19 exhibe o cruzamento de respostas por órgãos e o motivo de complexidade, cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas). Por sua vez, a Tabela 6.20 mostra o cruzamento por representação e participação no Conselho Geral/elementos de outros órgãos e o mesmo motivo.

Tabela 6.19

Relação entre os respondentes por órgãos e motivo de complexidade: cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas)

Respondentes por órgãos	Motivo Total supramencionado					
	Não		Sim			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Outros órgãos	8	88.9	1	11.1	9	100
Conselho Geral	10	29.4	24	70.6	34	100
Total	18	41.9	25	58.1	43	100

Tabela 6.20

Relação entre os respondentes por representação e participação no Conselho Geral/elementos de outros órgãos e motivo de complexidade: cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas)

Respondentes por órgãos	Motivo Total supramencionado					
	Não		Sim			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Outros órgãos	8	88.9	1	11.1	9	100
Pessoal Docente	2	22.2	7	77.8	9	100
Pessoal não Docente	2	50	2	50	4	100
Alunos	2	50	2	50	4	100
Pais e EE	1	14.3	6	85.7	7	100
Município	0	0	3	100	3	100
Comunidade Local	3	60	2	40	5	100
Diretora	0	0	1	100	1	100
Presidente do CG cessante (ESJD)	0	0	1	100	1	100
Total	18	41.9	25	58.1	43	100

Verifica-se que a cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas), não constitui motivo de complexidade de configuração de uma cultura escolar única no agrupamento para oito (88.9%) elementos de outros órgãos de administração e gestão, sendo oposta, a apreciação de 24 (70.6%) dos membros e intervenientes no Conselho

Geral. Existe uma diferença estatística significativa, dada pelo Teste V de Cramer ($V=0,490$), relativamente a esta explicação para a dificuldade. De igual modo, decompondo o Conselho Geral, apura-se que sete (77.8%) dos representantes do pessoal docente, seis (85.7) representantes dos pais e EE e três (100%) dos representantes do município entendem ser razão para a complexidade do processo, com tradução significativa na medida de associação dada pelo Teste V de Cramer ($V=0,615$).

A Tabela 6.21 exhibe a análise cruzada entre os membros e intervenientes no Conselho Geral Transitório e a contribuição do órgão para a formação da cultura escolar única no agrupamento.

Tabela 6.21

Membros/intervenientes no Conselho Geral Transitório e exercício da liderança do órgão e sua contribuição para a criação de uma cultura escolar única no Agrupamento

Foi membro/interveniente no Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas	Contribuição		Total
	Sim	Não	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Não	28	1	29
Sim	13	1	14
Total	8	35	43

Verifica-se pelo Teste V de Cramer efetuado ($V=0,082$), que não existe relação entre a contribuição do órgão para a formação de cultura escolar, e o facto de ter sido membro/participante no Conselho Geral Transitório ou no Conselho Geral/elemento de outros órgãos.

A Tabela 6.22 apresenta a análise cruzada entre a caracterização do órgão feita e os membros e intervenientes no Conselho Geral Transitório ou não, visando a formação da cultura escolar.

Tabela 6.22

Membros e intervenientes no Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas ou não e caracterização do exercício da liderança

	Caraterização do órgão		
	Efetivo, por razões formais	Efetivo, por razões formais, sendo também interventivo	Total
Foi membro/interveniente no Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Não	7	22	29
Sim	1	13	14
Total	8	35	43

Constata-se que, da classificação atribuída pelos respondentes e pelo Teste V de Cramer efetuado ($V=0,205$), que não existe no agrupamento relação entre a caracterização do exercício dessa liderança pelo órgão, visando a formação de cultura escolar, e o facto de ter sido membro/participante no Conselho Geral Transitório ou no Conselho Geral/elemento de outros órgãos.

Estudam-se, de seguida, os dados obtidos da análise de conteúdo dos documentos do AE Júlio Dantas, referidos em 5.4.2.2..

Os procedimentos decorrentes das atribuições previstos no DL 75/2008, com as alterações introduzidas pelo DL 137/2012, e sua calendarização, foram objeto de apreciação por uma comissão específica proposta pelo Presidente, aprovada em reunião de Conselho Geral Transitório de 21/01/2013. Da reunião desta comissão, realizada a 1/02/2013, extrai-se que, com vista à exequibilidade e viabilidade dos diferentes procedimentos nos prazos fixados na lei, foi entendimento unânime que devia ser o Conselho Geral Transitório, confirmada a competência para tal, a eleger o Diretor do AE Júlio Dantas. Na mesma reunião, esta comissão, por unanimidade, deu também parecer favorável à proposta de calendarização de procedimentos apresentada pelo Presidente do Conselho Geral Transitório. Na calendarização de procedimentos constavam as ações a desenvolver pelo órgão ou comissão específica, especialmente quanto à elaboração e aprovação do regulamento interno e quanto ao procedimento concursal a Diretor. Na reunião de Conselho Geral Transitório, de 19/02/2013, foram aprovadas as propostas desta comissão com funções consultivas, realçando a morosidade envolvida em tais procedimentos.

O regulamento interno do AE Júlio Dantas foi elaborado por uma comissão especialmente designada pelo Conselho Geral Transitório, proposta pelo seu Presidente, uma inicial e outra revista adiante, respetivamente, nas reuniões do órgão de 21/01/2013 e

19/02/2013. Esta comissão, aprovada nas datas anteriores, era composta por uma fração do Conselho Geral Transitório, respeitando proporcionalmente os representantes neste órgão.

O Presidente propôs, igualmente na reunião de Conselho Geral de 21/01/2013, a metodologia de trabalho a adotar e a composição dos grupos de trabalho, tendo sido esta aprovada. Ocorreria, então, primeiramente, uma distribuição pelos grupos, para trabalho autónomo, dos capítulos específicos do regulamento interno, sendo que, posteriormente, ocorreria o trabalho conjunto. O trabalho foi articulado com a auscultação sistemática da Diretora, adjuntas e coordenadoras das diferentes estruturas do AE Júlio Dantas. Atentou-se, igualmente, aos regulamentos específicos existentes das estruturas de coordenação e das diferentes instalações.

A comissão para elaboração do regulamento interno prestou contas ao Conselho Geral Transitório, nas reuniões de 19/02/2013 e de 5/03/2013, do desenvolvimento do trabalho e da sua apreciação quanto a determinadas opções e decisões para o agrupamento, evidenciando-se a participação dos diferentes representantes no órgão, nomeadamente em 19/02/2013, na construção deste instrumento de autonomia.

O Presidente do órgão fez proposta, aprovada em reunião de 5/03/2013, no sentido da participação da comunidade escolar na melhoria do documento de gestão, por comunicação sua, sendo no caso dos docentes, as lideranças intermédias da organização a veicular os contributos existentes, através dos meios disponíveis de circulação da informação do AE Júlio Dantas.

Foram observados os pareceres dos Conselhos Pedagógicos do Agrupamento de Escolas de Lagos e da Escola Secundária Júlio Dantas, com a apresentação do regulamento interno, por parte do Presidente do Conselho Geral Transitório, nas reuniões desses dois órgãos, respetivamente, de 17/04/2013 e de 18/04/2013.

A nota introdutória do regulamento interno refere que, no exercício da autonomia do agrupamento, foram assumidas opções em matéria pedagógica e organizacional. Menciona, ainda, que se pretendeu “adotar um conjunto de decisões estratégicas essenciais para a prossecução de objetivos e metas do agrupamento”. O regulamento interno foi aprovado em reunião de Conselho Geral Transitório de 5/03/2013. No documento, então submetido a aprovação, constava que, após a mesma, o Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas pretendia proceder extraordinariamente à sua revisão e que a comunidade educativa devia “participar, em especial através do funcionamento” do órgão.

Foi constituída uma comissão específica de apreciação das candidaturas a Diretor, sob proposta do Presidente do Conselho Geral Transitório, e aprovada em reunião do órgão de

5/03/2013. Constata-se, no exame das atas da respetiva comissão, que o aviso de abertura do procedimento concursal a Diretor do AE Júlio Dantas foi publicado: a 20/03/2013, no Diário da República e na página eletrónica da escola sede do agrupamento; e a 21/03/2013, em anúncio de órgão de imprensa de expansão nacional. Verifica-se, igualmente, que antes destas datas, já havia sido remetido para a Direção de Serviços da Região Algarve, com vista à sua publicação na página eletrónica deste serviço. Pelo estudo das atas da comissão, verifica-se que a publicitação da lista de candidatos admitidos ocorreu no dia 9/04/2013, na página eletrónica da escola sede do agrupamento, e que a realização da entrevista individual teve lugar a 8/05/2013. O Conselho Geral Transitório, em reunião de 16/05/2013, procede à discussão e apreciação do relatório de avaliação presente pela comissão especialmente designada para o efeito. A eleição do Diretor, neste caso Diretora, ocorre a 16/05/2013 e a sua tomada de posse a 13/06/2013, depois de o resultado ser sujeito a homologação por parte do Diretor-Geral da Administração Escolar.

Por proposta do Presidente do órgão transitório e aprovada em reunião de 19/07/2013, foi constituída a comissão especialmente designada para as eleições ao Conselho Geral. Os cadernos eleitorais da comissão, para efeitos de eleição do Conselho Geral, revelam que 69.5% dos docentes e formadores, em exercício de funções no agrupamento, e 89.7% dos assistentes operacionais e assistentes técnicos são mulheres. O Conselho Geral do agrupamento foi eleito a 16/01/2014 e constituído, na sua totalidade, pela cooptação dos representantes da comunidade local, em 30/01/2014.

O projeto educativo do agrupamento, aprovado na reunião de Conselho Geral de 24/07/2014, menciona que o documento pretende constituir-se como orientação e referência para a comunidade educativa, devendo contribuir para a tomada de consciência da identidade do agrupamento. Refere o projeto educativo que não se advoga “uma comunidade educativa resultante da soma das partes, a finalidade da dinâmica do Agrupamento é construir um ambiente que permita o desenvolvimento de uma identidade, feita de múltiplas diferenças (...)”. De acordo com este documento de gestão da organização escolar, a identidade do agrupamento constitui um ponto a melhorar.

O projeto educativo do AE Júlio Dantas define quatro áreas de intervenção, designadamente o planeamento e organização da ação educativa, o sucesso escolar e educativo, a relação entre a escola e a comunidade, e a higiene, segurança e gestão de recursos. Nestas áreas de intervenção, respetivamente I, II, III e IV, delinearam-se prioridades, objetivos, metas e estratégias. Na área de intervenção, planeamento e organização da ação educativa, está fixada, como prioridade, valorizar a identidade do agrupamento (A),

com o objetivo (2) de “criar um espírito de identidade e bem-estar, que permita o desenvolvimento de relações interpessoais”, com a estratégia de “incentivar o trabalho colaborativo entre membros da mesma escola e de escolas diferentes”. Na mesma área de intervenção e prioridade, consta o objetivo 3, que consiste em melhorar o trabalho colaborativo entre os profissionais, com a estratégia de “incentivar a participação/contribuição dos diferentes membros do agrupamento nas tomadas de decisão”. A prioridade anterior prevê as seguintes metas: dinamizar ações formais e informais de convívio, pelo menos uma por ano em cada escola integrante, entre diferentes profissionais que favoreçam as relações interpessoais, e a criação de uma identidade de agrupamento; impulsionar a participação de um número crescente de funcionários do agrupamento nas atividades de convívio; promover, em cada departamento curricular, a realização de pelo menos uma atividade de trabalho colaborativo por ano, o mesmo acontecendo em cada um dos setores (técnico e operacional); estimular um acréscimo de contribuições/sugestões nos processos de discussão e tomada de decisão; e, na medida do possível, prever uma tarde semanal, no caso quarta-feira (2.º e 3.º ciclos e secundário) de atividades letivas para promoção de apoios educativos, reuniões de trabalho e/ou de trabalho colaborativo.

É referido no projeto educativo que a sua divulgação é condição para a sua concretização, sobretudo porque a mesma permite um envolvimento mais amplo de toda a comunidade educativa.

Sob proposta do Presidente do Conselho Geral, aprovada pelo órgão, em deliberação de reunião de 19/11/2015, um elemento da comissão permanente do Conselho Geral integra, para efeitos de acompanhamento e avaliação da execução do projeto educativo do agrupamento, a comissão de monitorização do projeto educativo do Conselho Pedagógico.

Quanto à revisão do projeto educativo com o balanço da consecução das metas, aprovada na reunião de Conselho Geral de 16/03/2016, e relativamente à primeira meta supramencionada, foram realizados no agrupamento diferentes jantares de convívio, feiras e *workshops*, cerimónias de entrega de prémios e diplomas aos melhores alunos e atividades de monitorização de dados sobre a saúde. No âmbito da segunda meta, refira-se que não existem dados quantitativos que suportem a tendência crescente do número de funcionários do agrupamento nas atividades de convívio. É de salientar que foram alcançadas a terceira e quarta metas supramencionadas, que dizem respeito à promoção de pelo menos uma atividade de trabalho colaborativo, respetivamente no departamento curricular e nos dois setores do pessoal não docente. Verifica-se que a quinta meta, número crescente de contribuições/sugestões nos processos de discussão e tomada de decisão, foi parcialmente

atingida. Quanto à sexta e última meta, é de referir que foi alcançada, uma vez que as tardes de quarta-feira, previstas para a promoção de apoios educativos, reuniões de trabalho e trabalho colaborativo, foram dedicadas a essas atividades. Pode verificar-se a partir dos seguintes dados: no ano letivo de 2014/2015, todas as turmas das escolas Tecnopolis e Júlio Dantas ficaram livres depois das 16h40m, sendo que 48 das 75 turmas ficaram livres desde as 15h05m; e, no ano letivo de 2015/2016, todas as turmas das escolas Tecnopolis e Júlio Dantas ficaram livres depois das 16h40m, sendo que 50 das 75 turmas ficaram livres desde as 15h05m.

Constam do relatório final de execução do plano anual de atividades de 2014/2015, aprovado na reunião de Conselho Geral de 2/07/2015, após a articulação e cruzamento do mesmo com o projeto educativo, oito atividades propostas com o objetivo de criar um espírito de identidade e bem-estar, permitindo o desenvolvimento de relações interpessoais, as quais estão previstas na prioridade A, da área de intervenção I. São referidas, também, sete atividades que têm como objetivo melhorar o trabalho colaborativo entre os profissionais, constantes na prioridade A, da área de intervenção I. O grau de satisfação constante na avaliação global das atividades apresenta, no mesmo relatório, o nível máximo para 74.4% das atividades. Quanto aos aspetos positivos presentes no relatório, saliente-se a interdisciplinaridade e a articulação curricular, o trabalho colaborativo e a partilha de experiências entre pares e o convívio e relações interpessoais entre os vários intervenientes.

Constam do relatório final de execução do plano anual de atividades de 2015/2016, aprovado na reunião de Conselho Geral de 21/07/2016, após a articulação e cruzamento do mesmo com o projeto educativo, 55 atividades propostas, no objetivo de criar um espírito de identidade e bem-estar, que permite o desenvolvimento de relações interpessoais. São referenciadas, também, 27 atividades propostas com o objetivo de melhorar o trabalho colaborativo entre os profissionais. O grau de satisfação constante na avaliação global das atividades apresenta neste relatório, o nível máximo para 85.1% das atividades. Quanto aos aspetos positivos presentes no relatório, refira-se o convívio e o relacionamento interpessoal, a articulação e o trabalho colaborativo e a promoção do espírito de equipa.

Segundo o relatório da equipa de autoavaliação de 2014/2015, os inquéritos por questionário, aplicados aos alunos de todas as escolas do agrupamento, 825 nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário, mostram, como ponto forte, no indicador envolvimento dos alunos, a informação sobre os documentos estruturantes do agrupamento. Expõe o relatório, no indicador promoção da interação entre os vários docentes, que o trabalho dos mesmos em equipa, é ponto forte para os 161 docentes inquiridos em todas as escolas que constituem o

agrupamento. A participação e o envolvimento dos professores na autoavaliação e no plano de melhoria do agrupamento são pontos fortes para os mesmos no indicador participação dos diversos atores na definição das prioridades e das atividades.

As comunicações por correio eletrónico entre o Presidente do Conselho Geral e a Presidente das duas associações de escolas ativas no agrupamento, a da Escola Secundária Júlio Dantas e a da Escola Tecnopolis, foram pronúncio da constituição, em 2015, com a respetiva elaboração dos estatutos, de uma única associação de pais e EE do agrupamento. É de destacar, também por aqui evidenciada, a participação no órgão colegial de direção, Conselho Geral, destes representantes.

O documento de apresentação do AE Júlio Dantas à equipa de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação, de janeiro de 2016, mostra-nos a totalidade do pessoal docente e não docente em razão da idade e do tempo de serviço. É revelada uma predominância de docentes do agrupamento na faixa etária de 41-50 anos, 104 (46.6%). Quanto ao pessoal não docente, é de referir que existe um predomínio dos escalões etários 51-60 anos e 41-50 anos, correspondentes a 61.3% e 47.5%. Quanto ao tempo de serviço, no documento suprarreferido, verifica-se o elevado número de docentes nos intervalos 20-29 e 10-19 anos, por esta ordem, sendo que existe um número diminuto no intervalo 5-9 anos de antiguidade. Relativamente ao pessoal não docente, constata-se, pela análise da lista de antiguidade referente a 31/12/2016, que a maioria se situa nos intervalos de 10-19 anos e 20-29 anos, respetivamente, 39.5 % e 27.7%. Obtêm-se, do documento anterior, uma percentagem de assistentes técnicos e assistentes operacionais com 5-9 anos e 30 ou mais, correspondente a 9.2% e 10.5% do total.

Do relatório da avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação consta que o Conselho Geral “articula-se com os diferentes órgãos e estruturas e revela-se interventivo na definição das linhas orientadoras do funcionamento do agrupamento”. Neste mesmo relatório, é atribuída a classificação de “BOM” no domínio liderança e gestão, uma vez que a ação do agrupamento “apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes”.

Capítulo 7 – Discussão dos resultados

Apresenta-se, de seguida, a discussão dos resultados do trabalho, fruto da análise dos dados e sua confrontação com os objetivos formulados, bem como, conduzidos pelo enquadramento teórico e experiência como Presidente do Conselho Geral Transitório e do Conselho Geral do AE Júlio Dantas. Como preconizado nos objetivos, são dadas informações, transversalmente, acerca da ação e intervenção do Conselho Geral na configuração da cultura do agrupamento.

A predominância do género feminino, na titularidade nos cargos dos órgãos de administração e gestão do AE Júlio Dantas, está em linha com os dados referentes à composição do pessoal docente e pessoal não docente da instituição escolar examinada, bem como com o ocorrido noutros estabelecimentos de ensino e na educação. A percentagem apresentada quanto ao sexo feminino (67.4%) espelha os cadernos eleitorais para eleição do Conselho Geral em 2013, em que 69.5% dos docentes e formadores em exercício de funções no agrupamento, e 89.7% dos assistentes operacionais e assistentes técnicos são mulheres. Os dados anteriores, quanto aos docentes, acompanham, igualmente, os últimos dados (2015) constantes na base de dados nacional PORDATA, em que a percentagem de docentes do sexo feminino total, em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário, é de 77.6%.

O número de titulares eleitos do corpo docente no Conselho Geral, nos escalões etários respetivos (31-40, 41-50 e 51-60 anos), e, em particular, o número superior de professores com idade compreendida entre 31 e 40 anos, não seguem aos dados da totalidade dos docentes do agrupamento, em que a tendência central é a de 41-50 anos. Em termos percentuais e respetivamente, são no intervalo de 31-40 anos, 44.4% para 21.1%, e no intervalo de 41-50 anos, 33.3% para 46,6%. O facto de não existirem, nas disposições da lei, restrições à candidatura ao órgão, que não seja o de ser docente de carreira, é, no meu entendimento, explicação para tal. Pela mesma razão, o intervalo 10-19 anos de tempo de serviço é o que tem maior representação no pessoal docente titular do mandato no Conselho Geral. Nos cargos em outros órgãos, a predominância assinalada dos escalões etários 41-50 anos e 51-60 anos dos seus elementos, e 30 ou mais anos de serviço, prende-se com a exclusividade no desempenho de funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho, reservada, no cumprimento da lei, aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior e pelo facto de os adjuntos nomeados pelo Diretor terem, igualmente em conformidade com a lei, que contar com pelo menos cinco anos de serviço. A não existência

de titulares de cargos de administração e gestão com idades compreendidas entre 16 e 30 anos, exceção feita aos representantes dos alunos, explica-se, em grande medida, pelo aspeto acima referido e com as últimas restrições na entrada dos docentes na carreira. Na mesma medida se justifica a inexistência do intervalo 5-9 anos no tempo de serviço do pessoal docente, que faz parte do nível institucional do agrupamento. A sinalização da inexistência do escalão etário 31-40 anos na representação do pessoal não docente no Conselho Geral é coerente com o predomínio maioritário dos escalões etários, 51-60 anos e 41-50 anos respetivamente, na totalidade do corpo no agrupamento. Quanto à distribuição do pessoal não docente, membro do Conselho Geral, pelos intervalos de 10-19 anos e 20-29 anos de antiguidade, está em paralelo com os dados constantes da totalidade do pessoal não docente existente no agrupamento nesses dois intervalos, e sua preponderância. O facto de não existirem elementos titulares do órgão, representantes do corpo não docente, com entre 5 a 9 e 30 ou mais anos de serviço, está em linha com o menor percentual destes intervalos na totalidade dos assistentes técnicos e assistentes administrativos.

Era objetivo específico da investigação proceder ao reconhecimento dos aspetos que traduziam o significado de cultura escolar. A alta administração do AE Júlio Dantas, pelos resultados obtidos na análise quantitativa, entende, predominantemente, que os valores e as normas traduzem a cultura escolar, sendo que a literatura alude à circunstância de constituírem sustentáculo da mesma. Como referenciado na lei, a atividade do agrupamento de escolas e, em concreto, os direitos e os deveres dos elementos da comunidade educativa são objeto de regulação no regulamento interno. O regime de funcionamento dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos do agrupamento é, também, determinado neste normativo. Traduzem, também, cultura escolar, para estas lideranças escolares, as conceções pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem e os conhecimentos a ensinar, estando em paralelo com o entendimento de Pol et al. (2007), que mostram a didática e a metodologia, como aspetos compreendidos neste conceito. É congruente com o perspectivado por Pol et al. (2007), o facto de o clima social escolar, para grande parte do órgão estudado e demais membros de outros órgãos, expressar cultura escolar. A cultura material do agrupamento a que está subjacente, para Viñao (2002), a envolvente físico-material e a imagem do mesmo, entenda-se a localização e arquitetura dos edifícios das escolas integrantes com espaços construídos e não construídos, móveis, material de ensino e escolar, não foi significativamente considerada na cultura escolar pelos elementos titulares e intervenientes no Conselho Geral, bem como pelos elementos de outros órgãos. De referir, ainda, é o facto de os edifícios no AE Júlio Dantas

serem, em larga medida, de construção recente, como é o caso da Escola Básica Tecnopolis e da Escola Básica do 1.º ciclo/JI Santa Maria, que datam, respetivamente, de 2010/2011 e de 2007, ou de requalificação recente, como é o caso da Escola Secundária Júlio Dantas e da Escola Básica do 1.º ciclo n.º 1 de Lagos (Bairro Operário), cuja intervenção se reporta, respetivamente, a 2011/2012 e a 2009.

Conclui-se que não existem diferenças significativas entre os membros e intervenientes que compõem o Conselho Geral, relativamente ao significado de cultura escolar. Existe, contudo, uma diferença que se assinala no objetivo fixado *a priori*, decorrente da maior valorização das decisões da direção como aspeto efetivo de cultura escolar pelos elementos de outros órgãos, em relação aos elementos do Conselho Geral.

Foi colocada uma questão no estudo, que visava identificar as variáveis da ação do Conselho Geral, no exercício das suas competências e além destas, que favorecem a criação de uma cultura de escola numa organização escolar pós-agregação. O facto de o Conselho Geral e os restantes titulares dos cargos nos órgãos suprarreferidos assumirem, maioritariamente, como muito importante, o estatuir das regras escolares como razão mais relevante no cumprimento dos prazos previstos na lei na elaboração e aprovação do regulamento interno do agrupamento de escolas. É, também, muito importante, para os órgãos de administração e gestão do agrupamento, com vista a essa construção cultural escolar, o estabelecer de conjunto de procedimentos organizacionais, num regulamento interno elaborado e aprovado dentro dos prazos fixados por lei. As estruturas de poder e as estruturas da organização são, com referência ao indicado por Johnson, Scholes e Whittington (2011), componentes da cultura organizacional do agrupamento, tendo sido a sua definição no regulamento interno, respeitando os prazos da lei, assumida, similarmente, pelos mesmos órgãos, como importante e muito importante. O não desencadear de atrasos nos procedimentos seguintes e consequentemente na configuração cultural teve, também, um posicionamento dos órgãos de topo nos termos anteriores.

É de salientar, ainda quanto ao mesmo objetivo específico, a validação dada pelo estudo empírico, que a representação dos diferentes atores da comunidade educativa no Conselho Geral, é muito importante ou importante para quase que a totalidade das lideranças escolares de nível institucional. O regulamento interno foi elaborado por uma comissão especialmente designada para o efeito, composta no respeito da proporcionalidade de representação desses atores, tendo sido significativa a participação destes como evidenciado nas atas do órgão. A elaboração e aprovação do regulamento interno do AE Júlio Dantas foi fruto da negociação entre os atores políticos presentes no Conselho Geral Transitório e,

posteriormente, continuado nas revisões extraordinárias do documento estruturante, no Conselho Geral.

A organização dos elementos compreendidos na cultura escolar assenta, segundo Pol et al. (2007), nos normativos existentes no agrupamento de escolas, sendo a importância da construção do regulamento interno, nos prazos fixados pela lei, e celeridade do projeto educativo, com vista à criação de uma cultura de agrupamento, atestada pelo topo da hierarquia da organização educacional. Da apreciação dominante dos conselheiros e intervenientes no órgão, bem como, dos restantes elementos dos outros órgãos, extrai-se a importância significativa dada por estes, àquilo que desenvolve a cultura escolar e que é referido por Pol et al. (2007), de acordo com Holtappels (1995), as estratégias do desenvolvimento e a organização pedagógica do agrupamento, através da elaboração e aprovação destes instrumentos de autonomia, nos termos anteriores. Os resultados do processo de autoavaliação mostram que, no AE Júlio Dantas, a informação sobre os documentos estruturantes do agrupamento é ponto forte para os alunos de todas as escolas que o constituem, o que é indicador do envolvimento destes.

Da análise documental constata-se que o procedimento concursal a Diretor do AE Júlio Dantas foi concluído a 16/05/2013, em reunião de Conselho Geral Transitório, sendo que a tomada de posse, perante o órgão, deu-se a 13/06/2013. Para o cumprimento dos prazos da lei, contribuiu o facto do parecer apresentado pela comissão especialmente designada pelo Conselho Geral Transitório para análise dos procedimentos previstos no DL 137/2012, aprovado pelo órgão, em que se delibera que seria o Conselho Geral Transitório a desencadear o procedimento para o recrutamento do Diretor e a proceder à sua eleição.

Os membros e intervenientes no Conselho Geral, bem como os elementos dos outros órgãos, consideram, unanimemente, como fator relevante para a configuração cultural, o recrutamento do Diretor nos prazos fixados na lei e a inexistência de problemas quanto à homologação do resultado. Esta atribuição do Conselho Geral é, de resto, a mais significativa, de entre as demais cometidas por lei, para a definição e apropriação de identidade única do agrupamento. Uma das razões muito importantes para esse grau de significância, na opinião dos conselheiros e demais titulares de cargos de administração e gestão, prende-se com a construção de documentos de gestão do agrupamento, designadamente o projeto educativo, já que encerra a partilha de um entendimento consensual dos propósitos da organização educativa.

Também se procurava identificar, dentro dos objetivos formulados, o grau de importância das razões subjacentes à elaboração e aprovação celeridade do projeto educativo, para

a construção da cultura escolar do agrupamento. O topo hierárquico da instituição considerou que a definição das estratégias do desenvolvimento da organização, pela elaboração e aprovação célere do projeto educativo, é muito importante para a construção da cultura do agrupamento. Posicionamento semelhante têm quanto à determinação de objetivos neste documento, o que confirma os objetivos definidos como aspecto palpável da cultura escolar para Pol et al. (2007). A premência na elaboração e aprovação do projeto educativo do agrupamento, para efeitos da construção mencionada, é validada pela opinião quase totalitária dos membros de administração e gestão do agrupamento, como constituindo fator relevante. No projeto educativo do AE Júlio Dantas, na prioridade valorizar a identidade do agrupamento, é definido o objetivo de criar um espírito de identidade.

Foi validado, pela maioria dos elementos dos órgãos de administração e gestão do AE Júlio Dantas, que as competências cometidas por lei ou pelo regulamento interno ao Conselho Geral, são muito importantes na definição e apropriação da identidade do agrupamento. A nota introdutória do regulamento interno do AE Júlio Dantas afiança que o documento reproduz, no âmbito da autonomia do agrupamento, a tomada de opções pedagógicas e organizacionais pelo Conselho Geral Transitório. Assumindo-se, ainda, neste instrumento, a adoção de decisões estratégicas fundamentais para a consecução de objetivos e metas do agrupamento. Pode falar-se, então, no desenvolvimento de autonomia cultural, fruto das escolhas e das deliberações e consequente criação da particularidade cultural do agrupamento. Nesse sentido, foram definidas quatro áreas de intervenção no projeto educativo do AE Júlio Dantas e, em cada uma delas, estabelecidas prioridades e definidos objetivos, metas e estratégias.

Conclui-se que a avaliação da execução do projeto educativo, as recomendações no sentido de acompanhar o seu desenvolvimento e o cumprimento do plano anual de atividades, são atribuições do Conselho Geral consideradas sobremaneira, como muito importantes na configuração cultural singular no agrupamento recém-constituído. De forma a garantir o cumprimento das competências anteriores, um elemento da comissão permanente do órgão, integra a comissão do Conselho Pedagógico para a sua monitorização, para efeitos de acompanhamento e avaliação da execução do projeto educativo do agrupamento, que pressupõe o cruzamento com o plano anual de atividades.

Existia na investigação, como objetivo, o averiguar da importância da formação de uma cultura escolar única. A formação de uma cultura escolar única, uma cultura de agrupamento, é importante ou muito importante para a quase totalidade dos membros e

participantes no Conselho Geral do AE Júlio Dantas e restantes órgãos de direção, administração e gestão.

O estudo propunha-se, igualmente, a apresentar as razões justificativas da relevância da configuração dessa cultura de agrupamento. Para o nível institucional, o reforço da missão educativa é o motivo mais importante na formação da cultura de agrupamento, sendo que, com base em Johnson, Scholes e Whittington (2011), é a missão que decreta a identidade da organização escolar. Segundo os mesmos autores, a cultura tem uma importância crucial no desenvolvimento e mudança estratégicas da organização, o que, para o órgão em apreço e para os elementos dos outros órgãos, corrobora a melhoria do agrupamento como um dos aspetos justificativos, em grande medida, da pertinência da criação de uma cultura escolar única. Deal e Peterson (2009) assinalam o papel determinante da cultura escolar no sucesso das organizações educativas, confirmando o impacto que tem na sua melhoria, já que influencia todos os aspetos das próprias. Os conselheiros e membros de outros órgãos consideram o sentido de comunidade e propósito outra das razões de importância acrescida na criação de uma cultura de agrupamento, o que entronca no referido por Johnson, Scholes e Whittington (2011), quando defendem que, para uma organização funcionar eficazmente, têm de existir um conjunto de pressupostos amplamente aceites e, no afirmado por Torres e Palhares (2015), que a cultura organizacional é um dispositivo de integração. Como abordado por Deal e Peterson (2009), as normas e os valores estão associados à melhoria nas organizações escolares, uma vez que fortalecem o sentido de comunidade e o compromisso partilhado. Conclui-se, também, do trabalho de Deal e Peterson (2009), com referência a Bryk, Lee e Holland (1993), que o sentido de comunidade constitui o aspeto-chave para o desenvolvimento do sentido de excelência e que uma organização escolar com um sentido de missão, forte e partilhado, tende a melhorar. A missão e o propósito do agrupamento, tal como apresentado por Deal e Peterson (2009), confirmam-se, assim, como as fundações da cultura escolar.

Compreendia outro dos objetivos específicos da investigação, nomear os motivos explicativos da complexidade de configuração da cultura escolar única. De acordo com Deal e Peterson (2009), as escolas têm culturas próprias, sendo este fator validado pelo topo da hierarquia da organização educacional como explicação principal da complexidade de configuração de uma cultura escolar única no AE Júlio Dantas. Os agrupamentos de escolas recém-constituídos são, por maioria de razão, aglutinações culturais dinâmicas e espaços que colocaram defronte, indubitavelmente, culturas diferenciadas.

Constituía objetivo do estudo, nomear os aspetos de influência objetiva da criação da cultura escolar única no AE Júlio Dantas. A colegialidade, o trabalho colaborativo, a comunicação e as práticas de resolução de problemas, são primordiais para a maioria dos membros do Conselho Geral e para os demais elementos dos outros órgãos. A produtividade não é considerada, pelos órgãos de administração e gestão, como um dos fatores predominantes de impacto da cultura escolar no agrupamento. Tem que se avocar, no projeto educativo atualizado do agrupamento, as duas metas alcançadas no âmbito do objetivo de melhoria do trabalho colaborativo, na prioridade de valorização da identidade do agrupamento, expressas no número de atividades propostas nos planos anuais de atividades do agrupamento conducentes a esse mesmo trabalho. Como mostram os resultados do processo de autoavaliação do agrupamento, o trabalho dos docentes em equipa é ponto forte do AE Júlio Dantas, para os professores de todas as escolas integrantes da organização educativa. Estes dados, conjugados com a importância dada ao sentido de comunidade e de propósito, subscrevem o preconizado por Torres (2008), em que a partilha e a identificação coletiva com os objetivos e valores da organização, são elevadas num tipo de organização com uma cultura integradora. Deal e Peterson (2009) revelaram, também, que os docentes das escolas de sucesso desenvolvem, com o decorrer do tempo, um sentido de grupo conducente à eficácia, suportado na cultura escolar, dando alento à resolução de problemas.

Era objetivo específico fixado, identificar as diferenças de posicionamento entre os elementos dos órgãos de administração e gestão do agrupamento quanto à concretização da influência da criação da cultura escolar única, sendo que se atestou uma diferença moderada no entendimento por género na vitalidade da comunidade educativa. O parecer dominante do género masculino é de que influencia e o predominante do género feminino é de que não influencia. A influência na vitalidade da comunidade educativa foi considerada, maioritariamente, pelos representantes dos pais e EE, do município e da comunidade local, apresentando, assim, diferença a assinalar para os restantes membros.

Não resulta entendimento díspar, quanto à complexidade do processo de configuração de cultura escolar no agrupamento, pelo facto de se exercer a atividade em diferentes escolas, sendo esse apuramento um objetivo específico definido. Não se infere, do exercício de funções nas escolas básicas integrantes do antigo Agrupamento Vertical de Escolas de Lagos, na Escola Secundária Júlio Dantas, ou em duas escolas integrantes do agrupamento, uma apreciação significativamente diferente, de maior ou menor dificuldade, existente neste processo. Conclui-se que a opinião geral de que o processo de configuração cultural é complexo não diverge entre subculturas, em particular entre a antiga escola não agrupada, a

Escola Secundária Júlio Dantas, e o antigo agrupamento de escolas, Agrupamento Vertical de Escolas de Lagos, sendo que este último já encerrava um trabalho de cinco anos escolares de construção de identidade própria. Não obstante, como referido anteriormente, a justificação primeira de tal dificuldade, para o Conselho Geral e demais elementos do nível institucional, prende-se, exatamente, com a cultura de escolas com identidades muito distintas.

Mesmo que o estudo do agrupamento como organização política seja marginal nesta investigação, a ideia política é indissociável da abordagem à cultura escolar, sobretudo numa agregação recente, pelo que se pode relacionar a razão primordial de dificuldade com a existência de micropolíticas escolares diferentes.

Propunha-se, num dos objetivos do estudo empírico, o apuramento de diferenças de posicionamento entre os elementos dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, quanto aos motivos de complexidade de configuração de uma cultura escolar única. Os representantes do pessoal docente no Conselho Geral consideraram ser motivo de complexidade a resistência ativa por parte dos diferentes contextos escolares com uma perspetiva diferenciadora. Os elementos de outros órgãos de administração e gestão não entendem constituir dificuldade o mesmo motivo. Os representantes do pessoal não docente no Conselho Geral não compreendem, igualmente, ser este motivo gerador de complexidade na configuração de uma cultura escolar única na nova organização educativa. O motivo cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas) é diversamente considerado pelos membros e intervenientes no Conselho Geral, no caso relevantemente, não constituindo motivo de complexidade de configuração de uma cultura escolar única no agrupamento, para os elementos de outros órgãos de administração e gestão.

Com referência a outros dois objetivos a verificar pela investigação, conclui-se que o posicionamento predominante do Conselho Geral e dos elementos dos outros órgãos, é o de que essa formação de cultura escolar única no AE Júlio Dantas está a decorrer, sendo que o processo foi considerado, maioritariamente, como estando a decorrer bem.

Dando resposta a questão proposta para o estudo empírico, é de referir que não se apuram diferenças de apreciação por parte do órgão analisado e dos elementos dos outros órgãos de administração e gestão, quanto ao momento em que se encontra a formação de uma cultura escolar única no agrupamento, nem quanto à menção qualitativa atribuída à forma como se processa o seu desenvolvimento.

Tendo sido levantada, também, a questão do posicionamento de quem exerce funções em mais do que uma escola do agrupamento, quanto ao momento em que se encontra o AE

Júlio Dantas em termos de cultura escolar única, constata-se que não existem diferenças relativamente aos que exercem numa.

O facto de os educandos dos membros dos órgãos de administração e gestão frequentarem as escolas que fazem parte do mesmo, não valida nenhuma relação discrepante acerca dos juízos globais anteriores, questão que se colocava, igualmente, nos objetivos propostos.

A cultura organizacional que urge formar nos agrupamentos de escolas tem de ser analisada, também, na relação com o meio envolvente. São precisamente os atores educativos exteriores, representados no Conselho Geral, que apontam a ação de entidades externas ao agrupamento como motivo de complexidade na configuração de uma cultura escolar única, secundados pela Diretora em virtude da experiência e vivência que teve aquando da agregação e daí até ao presente momento.

A questão de partida indagava acerca da importância do Conselho Geral na definição e apropriação da identidade própria do AE Júlio Dantas, no período pós-agregação. Como observado na literatura, à liderança está inerente fixar a direção e influenciar a atividade de uma organização. Conclui-se que o exercício da liderança do Conselho Geral na configuração cultural pós-agregação é muito importante para o topo da organização educativa. A resposta para o problema colocado comporta três aspetos de análise, validados pelo estudo empírico: um que se prende com a contribuição da liderança do órgão de direção estratégica, Conselho Geral, após a agregação, para a criação de uma cultura escolar única no agrupamento; outro que é relativo à atribuição maioritariamente dada ao exercício da liderança do órgão - efetivo, por razões formais, sendo também interventivo -, visando a formação da cultura escolar única; e, o último, que diz respeito ao facto de a ação do Conselho Geral ser muito importante para a maioria dos membros e participantes no órgão, e para os elementos dos demais órgãos do AE Júlio Dantas, também nessa construção cultural única.

Enquadrada noutra pergunta inicialmente colocada, verifica-se que não existem diferenças entre o posicionamento dos membros e participantes do Conselho Geral Transitório e do Conselho Geral, e os outros órgãos do agrupamento, quanto à caracterização que fazem do exercício de liderança do órgão, visando a formação de uma cultura escolar única. A apreciação dos membros e participantes do Conselho Geral e elementos dos outros órgãos quanto à efetividade e intervenção do órgão, pode justificar-se pelo veicular da menção constante do relatório da avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação (2016), que refere que o Conselho Geral se articula com os diferentes órgãos e estruturas, revelando-se interventivo na definição das linhas orientadoras do funcionamento do AE Júlio Dantas.

A Escola Básica do 1.º ciclo/JI de Espiche, a Escola Básica do 1.º ciclo de Luz e a Escola Básica do 1.º ciclo n.º 1 de Lagos (Bairro Operário), não têm representação no Conselho Geral, revelando-se profícuo que se assegure uma maior representatividade das escolas integrantes do agrupamento. Por via da identificação desta situação no funcionamento do Conselho Geral, também um objetivo da investigação, produziram-se já, inclusive, alterações regulamentares. Por proposta do Presidente, as listas do pessoal docente e não docente, candidatas ao próximo Conselho Geral, já vão prever a representação de mais escolas no órgão, por alteração aos n.ºs 4 e 7 do artigo 142.º do regulamento interno. A proposta, aprovada em reunião de Conselho Geral de 17/11/2016, cinge-se a estes corpos específicos, já que encerra a possibilidade de estabilidade dessa representação, em virtude do caráter de duração anual escolar do mandato dos pais e EE no órgão, que está em conformidade com os estatutos da organização representativa. A questão anterior não se coloca nos discentes, já que, por lei, é assegurada por alunos maiores de 16 anos de idade, como tal, de proveniência exclusiva da Escola Secundária Júlio Dantas.

Constava dos objetivos propostos, a identificação das variáveis da ação do Conselho Geral, no exercício das suas competências, que favorecem a criação de uma cultura de escola na organização escolar em causa, no período pós-agregação. Para os elementos dos órgãos de administração e gestão do AE Júlio Dantas, a aprovação do projeto educativo pelo Conselho Geral e a elaboração e aprovação do regulamento interno pelo Conselho Geral Transitório, foram competências exercidas muito importantes, por esta ordem, de entre as cometidas por lei ao órgão, com vista à definição e apropriação de identidade única do agrupamento. A definição dos objetivos, como aduzido Pol et al. (2007), e da estrutura formal da organização, como exposto por Johnson, Scholes e Whittington (2011), são componentes de conceção cultural, existindo a necessidade de serem escritos. Subscrito, igualmente, por Pol et al. (2007), está o facto de os valores e das normas serem reproduzidos na visão do agrupamento, sendo que, para Azevedo et al. (2011), fundamentam a enunciação da sua missão, constando nos instrumentos de autonomia anteriores.

Foi, também, definido como objetivo, investigar a racionalização atual na gestão dos recursos humanos e benefício na construção da cultura escolar no agrupamento. Não se infere, da análise efetuada, que a otimização dessa gestão seja um fator que favoreça, por via da distribuição de serviço aos docentes, com horários repartidos pelas escolas integrantes do agrupamento, conjugada com uma maior permeabilidade na lecionação.

Conclusão

É chegado o momento de expor, de forma concisa, os resultados, interpretando-os à luz da base teórica utilizada, sendo que, nalguns pontos, existe o sublinhado dado pelo cunho da nossa experiência profissional e institucional, uma vez que exercemos as funções de Presidente do Conselho Geral, órgão de direção estratégica de uma unidade orgânica resultante de uma agregação de um agrupamento vertical que integrava cinco escolas e uma escola secundária. O facto de termos tido, também, o cargo de Presidente do Conselho Geral Transitório da mesma organização, cumprindo com a competência de elaborar e aprovar o regulamento interno, instrumento de autonomia do agrupamento de escolas, e proceder à eleição do Diretor, permite, no nosso entendimento, dar aporte à problemática investigada com um certo grau de acuidade.

A reforma resultante de lógicas de ação macropolíticas, despoletada pela administração central, dando origem às agregações, gerou um forte impacto nas dinâmicas existentes no interior das organizações escolares. Pretendia-se debater a complexidade do processo de configuração de cultura escolar única numa nova organização educativa. As instituições educativas têm culturas escolares diferenciadas, grosseiramente, modos de ser e de fazer singulares. Por fatores, então, de origem externa às mesmas, designadamente de implementação de política educativa, ocorreu uma rutura geradora de dessemelhança e pluralidade cultural que adveio da constituição em série de agrupamentos. Era premente, então, em razão da mudança vertida na lei no ano de 2008, um ajustamento e adaptação a esta realidade, uma regeneração de identidade, sob pena de se condicionar o funcionamento destas novas organizações educativas. Havia necessidade da correspondente reconfiguração cultural nos agrupamentos, processo este que, não raras vezes, foi difícil de implementar, podendo ocorrer apenas aquilo que se poderia considerar por “ajuntamentos” de escolas, em virtude do carácter estritamente administrativo dos mesmos. Escolas com culturas organizacionais distintas agregaram-se, com dificuldades inerentes de unificação, a que se juntaram, até pela aplicação do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, dificuldades advindas da substituição dos dirigentes escolares. Tanto mais porque houve agrupamentos em que se prolongaram comissões administrativas provisórias por um ano escolar, não sendo possível concluir o procedimento concursal para recrutamento do Diretor, por recusa de homologação pelo Diretor-Geral da Administração Escolar, violação da lei ou dos regulamentos. A micropolítica não foi central na investigação, mas, estando implícita na cultura escolar de um agrupamento, ainda para mais recém-constituído, concorre

também para essa dificuldade. Com efeito, a vários níveis, grupos de interesse com estratégias e lógicas de ação díspares, agem isoladamente ou formam coligações. As dificuldades revelam-se, igualmente, em algumas unidades orgânicas, no protelamento no tempo da elaboração e aprovação do documento estruturante, projeto educativo, que consagra a orientação educativa dos agrupamentos de escolas.

O exercício da liderança pelo topo da estrutura organizacional escolar, sendo o Conselho Geral, consagrado no novo regime de administração e gestão, como órgão cimeiro, faz-se, assim, num contexto de maior complexidade. Esta investigação focou-se no ângulo de observação dos titulares de cargos do nível institucional, sendo que na perspetiva dada por estes, o exercício da liderança do Conselho Geral no AE Júlio Dantas, caracterizou-se por ser efetivo, por razões formais, sendo também interventivo. Ultrapassando os constrangimentos decorrentes da criação do agrupamento, o Conselho Geral do AE Júlio Dantas, fruto da sua articulação com os diferentes órgãos e estruturas e intervenção na definição das linhas orientadoras do funcionamento do agrupamento, protagonizou em grande medida, a criação de uma cultura escolar única, atuando esta, podendo-se afirmar, como estabilizador social no período pós-agregação. Este protagonismo está associado, inerentemente, às atribuições do órgão, tendo sido expresso na designação por mim atribuída na investigação - por razões formais -, mas, evidencia-se, também, na intervenção do Conselho Geral confirmada pela Avaliação Externa do agrupamento, em 2016.

Concluiu-se que o processo de configuração cultural é complexo para os elementos do nível institucional do agrupamento.

Para o Conselho Geral e demais elementos dos outros órgãos, o primeiro dos motivos justificativos dessa dificuldade é a cultura de escolas com identidades muito distintas.

Existem diferenças de posicionamento entre os elementos dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, quanto aos motivos de complexidade de configuração de uma cultura escolar única. Os representantes do pessoal docente no Conselho Geral entendem ser motivo de complexidade a resistência ativa por parte dos diferentes contextos escolares com uma perspetiva diferenciadora, sendo este facto passível de ser explicado pela distribuição do exercício de funções em diferentes escolas integrantes do agrupamento por via das condições para representação deste corpo no órgão. Os elementos de outros órgãos de administração e gestão não entendem constituir dificuldade o mesmo motivo, situação que pode ser justificada por inerência ao cargo. Os representantes do pessoal não docente no órgão, sendo na sua totalidade afetos à escola sede, a Escola Secundária Dúlio Dantas, não sentem, porventura, as vicissitudes deste motivo na complexidade de configuração de uma cultura escolar única na

nova organização educativa. Os membros e intervenientes no Conselho Geral, consideram que releva o motivo cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas), na complexidade de configuração de uma cultura escolar única no agrupamento, sendo que, de forma oposta, não constitui, para os elementos de outros órgãos de administração e gestão, motivo de complexidade.

Os órgãos de administração e gestão do AE Júlio Dantas atribuíram maior significado aos valores e às normas na tradução que fazem de cultura escolar, sendo que não existiram diferenças significativas no posicionamento dos próprios. Para estas lideranças escolares, as conceções pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem e os conhecimentos a ensinar, traduzindo cultura escolar, refletem a didática e a metodologia, como aspetos compreendidos neste conceito. O clima social escolar, para grande parte do órgão estudado e demais membros de outros órgãos, expressa cultura escolar, corroborando assim, também, o exposto teoricamente. Existe uma maior valorização das decisões da direção como aspeto efetivo de cultura escolar pelos elementos de outros órgãos, em relação aos elementos do Conselho Geral, o que se justifica pela proximidade dos cargos afetos.

Concluiu-se que a formação de uma cultura escolar única, uma cultura de agrupamento, tem importância ou tem elevado grau de importância para os membros dos órgãos de nível institucional.

O reforço da missão educativa é, para os conselheiros e membros de outros órgãos, o motivo mais importante na formação da cultura de agrupamento, o que entronca na missão como ordenante da identidade da organização escolar. Outro dos aspetos justificativos da pertinência da criação de uma cultura escolar única é, para o órgão analisado e para os elementos de outros órgãos, a melhoria da organização educativa, pelo papel influenciador que tem em todos seus aspetos. O sentido de comunidade e propósito é outra das razões de importância acrescida na criação de uma cultura de agrupamento, corroborando o peso da existência de um conjunto de pressupostos amplamente aceites e que a cultura organizacional é um dispositivo de integração.

A colegialidade, o trabalho colaborativo, a comunicação e as práticas de resolução de problemas, são aspetos primordiais de influência da criação de uma cultura escolar única, para a maioria dos membros do Conselho Geral e para os demais elementos dos outros órgãos. A produtividade não foi considerada, pelos órgãos de administração e gestão, como um dos fatores dominantes de impacto da cultura escolar no agrupamento. Tais factos, poder-se-ão justificar com a assunção plena, por parte do Conselho Geral e dos demais órgãos, dos

objetivos e estratégias traçados no projeto educativo do agrupamento, no qual o trabalho colaborativo é protagonista na valorização da identidade do agrupamento.

Constataram-se diferenças de posicionamento entre os elementos dos órgãos de administração e gestão do agrupamento quanto à concretização da influência da criação da cultura escolar única, por género e por representantes, na vitalidade da comunidade educativa. Conferiu-se a influência maioritária no entendimento dos membros do sexo masculino, não existindo, essa influência, também, maioritariamente, para os membros do sexo feminino. Confirmou-se a influência dessa criação de cultura escolar única na vitalidade da comunidade educativa, no considerado pelos representantes dos pais e EE, do município e da comunidade local no Conselho Geral no agrupamento, diferindo relevantemente dos restantes membros dos órgãos de topo.

Concluiu-se que a formação de cultura escolar única no AE Júlio Dantas está a decorrer, sendo que o processo, para a alta administração da instituição, tem um bom desenvolvimento.

A ação do Conselho Geral do AE Júlio Dantas foi muito importante na produção, revisão, avaliação e aprovação dos documentos de carácter político/estratégico do agrupamento. Foi revelada a importância da construção do regulamento interno nos prazos fixados pela lei, e com celeridade, do projeto educativo, com vista à criação de uma cultura de agrupamento. O Conselho Geral e os restantes titulares de cargos nos órgãos de administração e gestão, consideram, maioritariamente, como muito importante, o estatuir das regras escolares como razão mais relevante na elaboração e aprovação do regulamento interno, cumprindo com os prazos previstos na lei, concorrendo e articulando-se com a noção estudada de que as normas firmam os valores. É, igualmente, muito importante, para estes órgãos, na construção cultural escolar, o estabelecer de conjunto de procedimentos organizacionais num regulamento interno elaborado e aprovado dentro dos prazos. Pode afirmar-se que o exercício da liderança pelo Conselho Geral encerra a institucionalização de valores, concretizando-se num conjunto de procedimentos e estruturas de trabalho, os quais auxiliam o cumprimento dos objetivos escolares e estabelecem sistemas normativos para orientar comportamentos. O topo hierárquico do AE Júlio Dantas entende que a definição das estratégias do desenvolvimento da organização, pela elaboração e aprovação célere do projeto educativo, é muito importante para a construção da cultura escolar do agrupamento. Estes instrumentos de autonomia do AE Júlio Dantas derivaram de intensa negociação entre diferentes atores que tiveram que interagir, consubstanciando opções e decisões próprias do agrupamento que fazem, presentemente, a sua cultura. Realça-se o papel do Conselho Geral Transitório, num

período atreito a tensões em termos de micropolítica, na definição das regras organizacionais do agrupamento pela elaboração do regulamento interno, mas, também, do Conselho Geral, na revisão dessas regras fundamentais de funcionamento, nas decisões estratégicas e de planejamento e no acompanhamento da sua concretização.

Afigura-se complexa, no meu entendimento, uma situação de criação de uma cultura de agrupamento em que exista morosidade ou protelamento na elaboração e aprovação do projeto educativo, por exemplo, pela existência de impedimento notório de legitimidade de um órgão que não está em plenitude de funções, como é o caso do período diminuto de um ano escolar das comissões administrativas provisórias. Não existe, efetivamente, fixação de prazos na lei, mas, pela experiência de agregação decorrente do AE Júlio Dantas, é profícuo, que o Conselho Pedagógico elabore o projeto educativo e que tenha a aprovação do Conselho Geral, no ano escolar imediatamente após a tomada de posse do Diretor. Para esse efeito, é fundamental que o Diretor, por inerência Presidente do Conselho Pedagógico, se comprometa com o prazo anterior, quer no projeto de intervenção, quer na sua carta de missão. É muito importante para os conselheiros e demais titulares de cargos de administração e gestão, o recrutamento do Diretor dentro dos prazos fixados na lei e com o resultado homologado, já que, a construção deste documento de gestão, com vista à configuração cultural escolar, encerra a partilha de um entendimento consensual dos propósitos da organização educativa.

Os instrumentos de cultura organizacional anteriormente mencionados geraram integração e coesão no agrupamento.

As lideranças de topo do AE Júlio Dantas foram, em razão intrínseca aos cargos, muito importantes para a criação de uma cultura escolar única no agrupamento, sendo os professores os principais protagonistas dessa construção cultural. Contudo, faz-se referência, também, no órgão colegial de direção, Conselho Geral, para a participação dos restantes atores que o compõem, de que é revelador o trabalho na elaboração do regulamento interno, em 2013. Por outro lado, ainda, a constituição em 2015 de uma única associação de pais e EE do agrupamento, das duas ativas anteriormente existentes, a da Escola Secundária Júlio Dantas e a da Escola Tecnopolis, remete-nos, novamente, para a cultura integradora. A representação dos diferentes atores da comunidade educativa no Conselho Geral, é muito importante ou importante para as lideranças escolares de nível institucional.

Pode afirmar-se que o Conselho Geral do AE Júlio Dantas teve um papel de liderança cultural, no período pós-agregação, criando, gerindo e moldando a cultura da organização escolar, com o fim de conceber condições de ligação, sentido, encorajamento, e meio social propício para o ensino e para a aprendizagem. Ao tratar-se de escolas agregadas, esta

liderança cultural pressupõe a análise da cultura das mesmas, a sua revisão e o reforço e transformação, construindo e desenvolvendo a reconfiguração cultural de forma a otimizar os objetivos organizacionais. Conclui-se, das obras analisadas, que para o sucesso da liderança é importante estabelecer orientações partilhadas pela comunidade escolar. O processo de liderança cultural é imprescindível para a promoção de uma cultura de excelência, sendo os efeitos da liderança, na cultura de escola, uma componente decisiva no desempenho dos alunos. A obediência à lei, uma qualidade importante do exercício da liderança na construção da comunidade, foi transportada para o órgão colegial, Conselho Geral, de forma transversal à investigação. Esteve sempre associada à mesma, também, a ideia de necessidade de confiança e consistência deste órgão de administração e gestão, igualmente atributos da liderança sustentados nas obras examinadas, para a prossecução dessa construção. Certo é que o pensamento que tem que nortear os conselheiros é o de que o exemplo dado pelo Conselho Geral, facilitado pelas características anteriores, contagia o agrupamento recém-formado para o trabalho em conjunto. Procura-se uma liderança ética que, também por via da aplicação dos princípios da atividade administrativa constantes da lei, seja um instrumento de construção da cultura escolar singular do agrupamento. Poder-se-á dizer que, num momento de agregação, a liderança escolar tem responsabilidades acrescidas na definição das ideias e valores a adotar e na determinação dos compromissos de partilha, ligando e vinculando assim a comunidade. Segundo os autores examinados, a liderança é um elemento insubstituível no desenvolvimento e afirmação das escolas e no aprofundamento dos projetos educativos. Dizem-nos os resultados do processo de autoavaliação que, no AE Júlio Dantas, a participação e o envolvimento dos professores na autoavaliação e no plano de melhoria do agrupamento é ponto forte para os mesmos, participando assim na definição das prioridades e das atividades no agrupamento. Mais uma vez transportando as perspetivas de liderança estudadas para o Conselho Geral, é indispensável que os representantes dos diversos corpos, do município e da comunidade local, no órgão, tenham a capacidade de exercer uma liderança moral, decidindo em função de valores e não de interesses individuais, condição imprescindível para a qualidade de coexistência do grupo, no caso, organização escolar. Isto levar-nos-ia, novamente, à análise micropolítica da disputa entre grupos de interesse.

Segundo os autores revistos, é da liderança que depende o sucesso das organizações educativas, tornando-as eficazes, nomeadamente no seu desenvolvimento e crescimento. Também de acordo com os trabalhos analisados, é a existência de uma liderança efetiva e reconhecida que torna as organizações escolares coesas e de qualidade. A liderança é decisiva na mobilização dos diferentes atores da comunidade educativa e na promoção do diálogo

entre estes. Como visto os efeitos da liderança são essencialmente indiretos, condicionando os aspetos que influenciam a aprendizagem, já que geram as condições possibilitadoras da mesma. Pede-se à escola atual que preste contas e que apresente resultados, bem como, que se constituam e afirmem lideranças fortes e eficazes na mesma. As soluções para mudar práticas e melhorar os resultados escolares, como avaliar o desempenho dos alunos e a prestação de contas, são de curto prazo, não encontrando paralelo, estruturalmente, nos efeitos a longo prazo da cultura escolar. A obtenção de resultados por parte dos alunos está relacionada com os aspetos centrais da cultura escolar, a sua partilha e o sentido focalizado de propósito e compromisso.

Ao longo de todo este trabalho, surgiram dúvidas, hesitações, indecisões, impasses, problemas, que exigiram, recorrentemente e em cada momento concreto, a tomada de decisões na investigação.

Um constrangimento ocorrido na investigação foi a não recolha, pelo inquérito por questionário aplicado, dos testemunhos de um dos representantes do pessoal docente e de dois dos representantes do município no Conselho Geral Transitório.

Seria pertinente explorar, na mesma linha de pesquisa, as mesmas questões tratadas nesta investigação, na perspetiva do nível operacional da estrutura organizacional do agrupamento. Existirão diferenças de posicionamento? Recomenda-se o estudo de um caso nas mesmas condições, ou seja, uma agregação recente. Sugere-se, igualmente, em próximos estudos, a objetivação dos aspetos do exercício da liderança do Conselho Geral, além dos cometidos por lei. Outra questão interessante a aprofundar é o decorrer do trabalho do Conselho Geral Transitório sob o ponto de vista político. Quais as divergências que ocorreram e como se resolveram? Recomenda-se, veementemente, a análise política das organizações escolares em contexto de agregação como temática de futuras investigações.

Referências Bibliográficas

- Adair, J. (2004). *The John Adair Handbook of Management and Leadership*. Edited by Neil Thomas. London: Thorogood.
- Alves, J. M. (2012). *As Escolas Têm Identidade?* Correio da Educação. Acedido em março 18, 2017, in <http://correiodaeducacao.asa.pt/253170.html>
- Leithwood, K. A., Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University; also published by National College for Scholl Leadership.
- Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J. M., Costa, L. & Nunes, P. S. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação - Guião de Apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Azevedo, J. (2007). *O que é a liderança de uma escola?* Correio da Educação, n.º 301. CRIAP. Edições ASA.
- Bacharach, S. B. & Mundell, B. L. (1999). Políticas Organizacionais nas Escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção. In Manuel Sarmiento (Org.), *Autonomia da Escola - Políticas e Práticas* (pp. 123 - 156). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.): *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Botler, A. H. (2003). Autonomia e ética na gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 121-135.
- Carvalho, M. J. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 103-121.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Conselho Geral Transitório (2013). Cadernos eleitorais da Comissão Especialmente Designada para as Eleições ao Conselho Geral. Agrupamento de Escolas Júlio Dantas, Lagos.
- Costa, A. (2013). *A cultura de uma escola: Estudo de Caso*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.
- Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. 2008
- 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), 13-14.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises* (2nd ed.). São Francisco: Jossey-Bass.
- Flores, M. (2005). *Agrupamento de Escolas. Indução política e participação*. Coimbra: Almedina.
- Pordata (2016). *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa. Acedido em maio, 1, 2017, in <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%3%adicio+nos+ensinos+pr%3%a9+escolar++b%3%alrico+e+secund%3%alrio+total+e+por+n%3%advel+de+ensino-782>

-
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for Your Scholl*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands in association with the Ontario Public School Teachers Federation.
- Gaudêncio, J. (2012). *Perspectivas sobre a Liderança Escolar*. Curso de Pós-Graduação em Administração Escolar. Faro: Universidade do Algarve - ESEC.
- Gerstner, L. V. (2002). *Who says elephants can't dance? Leading a great enterprise through dramatic change*. New York: HarperCollins.
- Johnson, G., Scholes, K. & Whittington, R. (2008). *Exploring Corporate Strategy* (8th ed.). Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Johnson, G., Scholes, K. & Whittington, R. (2011). *Exploring Corporate Strategy* (9th ed.). Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. In A. Nóvoa, M. Depaepe, & E. V. Johannigmeier (Eds.). *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives*. *Paedagogica Historica*, supplementary series, 1, 353-382.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. & Hill, M. (2011). *Public Policy Analysis*. Bristol: The Policy Press.
- North, D. C. (1991). Institutions. *The Journal of Economic Perspectives*, 5 (1), 97-112.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- D. R. (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. *Diário da República*, 1.ª Série, 79, 2341-2356.
- D. R. (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, 126, 3340-3364.
- Oduro, G. K. T. (2004, September). "Distributed Leadership" In Schools: What English Headteachers Say About The "Pull" And "Push" Factors. Paper presented to the BERA Annual Conference, Manchester, England.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook* (2nd ed.). São Francisco: Jossey-Bass.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79.
- Quintas, H. & Gonçalves, J. A. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 89-116.
- Quintas, H. & Gonçalves, J. A. (2013). Práticas e estilos de liderança. In Veloso, L. (org.). *Escolas e Avaliação externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 125-159). Lisboa: Mundos Sociais.
- Ruzafa, José António Martínez (2003). La dirección de centros escolares. En M. T. González (org.). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos* (pp. 179-199). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa, 2004.
- Silva, J. M. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Soares, T. & Carvalho, M. J. (2015). Racionalidades e representações na eleição do diretor da escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 123-138.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In Pedro Abrantes & outros (Orgs.), *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade*
-

-
- Contemporânea* (I – Comunicações, pp. 123-142). Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- Torres, L. L. (2010). Abordagem de uma instituição escolar a partir de um estudo de caso de longa duração: roteiro de uma investigação. In *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 335-343). Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99-121.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10. Madrid: Ediciones Morata.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.
- Yukl, G (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Anexos

A importância do exercício da liderança do Conselho Geral na configuração cultural escolar pós-agregação: Estudo de Caso.

Este questionário, de tipo fechado, tem como objetivo recolher dados para um trabalho de investigação sobre o tema acima mencionado. O referido trabalho insere-se no âmbito de dissertação de mestrado, a apresentar na Universidade do Algarve - FCHS. Este instrumento de inquirição em meio escolar foi sujeito à autorização da Direção-Geral da Educação (DGE). Em virtude da relevância do estudo, apelo à vossa colaboração com vista à construção do conhecimento.

***Obrigatório**

Dados sociodemográficos

1. Género *

- Feminino
 Masculino

2. Idade *

- Entre 16 e 30 anos
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos
 Entre 51 e 60 anos
 + 60

3. Habilitações académicas *

Indicar o nível de escolaridade/formação ou grau completo.

- Básico (3.º ciclo)
 Secundário
 Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-graduação/Formação Especializada
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra:

-
4. Representação/Participação no Conselho Geral do AE Júlio Dantas
Questão exclusiva para membros do Conselho Geral e Diretor(a).

- Pessoal Docente
- Pessoal não Docente
- Alunos
- Pais e Encarregados de Educação
- Município
- Comunidade Local
- Diretor(a)
- Presidente do Conselho Geral cessante (Escola Sede - Escola Sec. Júlio Dantas)

- 4 - A. Foi membro/participante do Conselho Geral Transitório do AE Júlio Dantas? *

- Sim
- Não

5. Tempo de serviço
Questão exclusiva para Pessoal Docente/não Docente do Agrupamento.

- Entre 5 e 9 anos
- Entre 10 e 19 anos
- Entre 20 e 29 anos
- + 30 anos (inclusive)

6. Exerce funções em que escola(s) integrante(s) do AE Júlio Dantas?
Questão exclusiva para Pessoal Docente/não Docente do Agrupamento/à altura no Agrupamento. Pode ser selecionada mais do que uma escola integrante do Agrupamento.

- Escola Básica do 1.º ciclo/JI Espiche
- Escola Básica do 1.º ciclo/JI Santa Maria
- Escola Básica do 1.º ciclo de Luz
- Escola Básica do 1.º ciclo n.º 1 de Lagos (Bairro Operário)
- Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Tecnopolis
- Escola Secundária Júlio Dantas

7. O(s) seu(s) educando(s) frequentam que escola(s) integrante do AE Júlio Dantas?

Questão exclusiva para Pais e Encarregados de Educação.

- Escola Básica do 1.º ciclo/JI Espiche
- Escola Básica do 1.º ciclo/JI Santa Maria
- Escola Básica do 1.º ciclo de Luz
- Escola Básica do 1.º ciclo n.º 1 de Lagos (Bairro Operário)
- Escola Básica dos 2. e 3.º ciclos Tecnopolis
- Escola Secundária Júlio Dantas

Cultura escolar

8. A quais dos aspetos inframencionados, atribui maior significado, na tradução efetiva, da cultura escolar? *

Pode selecionar mais do que uma opção.

- Perfilar valores, normas e padrões de comportamento
- Conceções pedagógicas, processo ensino-aprendizagem e conhecimentos a ensinar
- Hábitos e práticas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições
- Condutas a inculcar/comportamentos a incorporar
- Continuidade, estabilidade e relativa autonomia
- Regras do jogo
- Costumes
- Código moral
- Ambiente/clima social escolar
- Crenças e premissas invisíveis
- Relações/transações/interações interpessoais diárias
- Decisões da Direção
- Opiniões partilhadas pela população escolar
- Adaptação ao meio ambiente exterior
- "Impressões digitais" que se deixam para trás
- Comunidade de aprendizagem
- Ambiente físico
- Imagem do Agrupamento
- Trabalho colaborativo na planificação e na aplicação de estratégias comuns
- Histórias
- Cerimónias e celebrações
- Normas de colegialidade
- Implementação de estratégias de ensino novas
- Tomada de decisão colaborativa

Outra:

Cultura escolar única

9. Considera importante a formação de uma cultura escolar única (cultura de Agrupamento)? *

Escala de 1 a 4, sendo 1 nada importante e 4 muito importante.

	1	2	3	4	
Nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

9 - A. Porquê?

Se respondeu anteriormente, de 2 a 4. Pode selecionar mais do que uma opção.

- Sucesso da agregação
- Melhoria do Agrupamento
- Existência de repercussões nos resultados escolares dos alunos
- Reforço da missão educativa do Agrupamento
- Sentido de comunidade e de propósito
- Adaptação ao exterior
- Outra:

10. Em que termos é que, na sua opinião, a criação dessa cultura escolar única pode ou poderá influenciar o Agrupamento?

Pode selecionar mais do que uma opção.

- Produtividade
- Colegialidade, trabalho colaborativo, comunicação e práticas de resolução de problemas
- Compromisso
- Motivação
- Vitalidade da comunidade educativa
- Foco e atenção na qualidade de ensino, aperfeiçoamento da lecionação e rápida aprendizagem
- Outra:

Cultura escolar única no AE Júlio Dantas, Lagos

11. Como entende o processo de configuração de uma cultura escolar única na nova organização educativa (AE Júlio Dantas)? *

- Fácil
- Complexo

12. Quais os motivos que, na sua opinião, explicam a complexidade de configuração?

Se respondeu "Complexo" na questão anterior. Pode seleccionar mais do que uma opção.

- Cultura de escolas com identidades muito distintas (diversas subculturas)
- Resistência ativa por parte dos diferentes contextos escolares com uma perspetiva diferenciadora
- Ambiguidade e confusão, geradora de fragmentação, no próprio processo de formação da cultura da organização
- Falta de consenso geral quanto à agregação
- Presença de conflitualidade no interior da organização
- Ação de entidades externas ao Agrupamento
- Outra:

13. No seu entendimento e, no diz respeito à cultura escolar única, em que momento se encontra o AE Júlio Dantas? *

- Não existe
- Decorre essa formação
- Existe

13 - A. Que valoração qualitativa atribui ao processo de formação de identidade de Agrupamento? *

Se respondeu decorre essa formação ou existe na questão anterior. Escala de 1 a 4, sendo 1 pouco razoável/decorre(u) pouco razoavelmente e 4 muito bom/decorre(u) muito bem.

	1	2	3	4	
Pouco razoável/decorre(u) pouco razoavelmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom/decorre(u) muito bem

14. É fator relevante para a construção da cultura escolar do Agrupamento, a elaboração e aprovação célere do Projeto Educativo? *

- Sim
 Não

14 - A. Porquê? *

Escala de 1 a 4, sendo 1 nada importante e 4 muito importante.

	1	2	3	4
Determina objetivos e finalidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assentar em normativos de caráter ideológico, designadamente, orientações globais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Define as estratégias do desenvolvimento da organização educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valores refletidos na visão do Agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assegura a coesão no Agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conselho Geral e cultura escolar única no AE Júlio Dantas, Lagos

15. O exercício da liderança do órgão de direção estratégica, Conselho Geral, após a agregação, contribui(u) para a criação de uma cultura escolar única no Agrupamento? *

- Sim
 Não

-
16. De que forma caracteriza o exercício da liderança do órgão, visando essa formação de cultura escolar? *

Se respondeu "Sim" anteriormente.

- Não efetivo
- Efetivo, por razões formais
- Efetivo, por razões formais, sendo também interventivo

17. Qual a importância da ação do Conselho Geral na formação, no Agrupamento, dessa cultura escolar única? *

Escala de 1 a 4, sendo 1 nada importante e 4 muito importante.

	1	2	3	4	
Nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

18. Qual a importância, para a definição e apropriação de identidade própria da/pela organização escolar, do facto de ser um órgão em que está assegurada a representação da comunidade educativa? *

Numeração de 1 a 4, sendo 1 nada importante e 4 muito importante.

	1	2	3	4	
Nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

19. Qual a importância, para essa definição e apropriação de identidade única da/pela organização escolar, das competências cometidas por Lei ou pelo RI ao Conselho Geral? *

Numeração de 1 a 4, sendo 1 nada importante e 4 muito importante.

	1	2	3	4	
Nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

20. No seu entender, e, em concreto, através de que competências previstas na Lei, o faz? *

Escala de 1 a 4, sendo 1 nada importante e 4 muito importante.

	1	2	3	4
Elaborar e aprovar o Regulamento Interno (RI) do Agrupamento - Conselho Geral Transitório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proceder à eleição do Diretor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprovar o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e avaliar a sua execução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprovar o RI do Agrupamento - Conselho Geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprovar o Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do PEA e cumprimento do PAA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. É fator relevante para a configuração cultural escolar, no Agrupamento recém-constituído, o cumprimento dos prazos fixados na Lei, designadamente, no que concerne à elaboração e aprovação do RI? *

Sim

Não

21 - A. Porquê? *

Escala de 1 a 4, sendo 1 nada importante e 4 muito importante.

	1	2	3	4
Definição da estrutura formal, designadamente das estruturas da organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecer de conjunto de procedimentos organizacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fixar de sistemas normativos que direcionam e guiam comportamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não desencadear de atrasos nos procedimentos seguintes e conseqüentemente na consolidação cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estatuir das regras escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funda a organização pedagógica do Agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dá corpo ao sistema de valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. É fator relevante para a configuração cultural escolar, no Agrupamento recém-constituído, o cumprimento dos prazos fixados na Lei no recrutamento do Diretor e, na inexistência de problemas quanto à homologação do resultado? *

Sim

Não

22 - A. Porquê? *

Escala de 1 a 4, sendo 1 nada importante e 4 muito importante. Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4
Construção de documentos de gestão do Agrupamento, designadamente, o Projeto Educativo, e, por essa via, a partilha de um entendimento consensual dos propósitos do Agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não coloca o Agrupamento em indefinição, salvaguardando a sua estabilização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de um líder que é modelo ao assumir a responsabilidade de principal apoiante do pacto escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transição célere de Comissão Administrativa Provisória/Diretor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. É fator relevante para a configuração cultural escolar, no Agrupamento recém-constituído, o acompanhamento (para o seu desenvolvimento) e avaliação do Projeto Educativo, por parte do Conselho Geral? *

Sim

Não

24. No seu entendimento, quais as condições, extra atribuições do Conselho Geral, que favorecem a construção e consolidação cultural escolar no Agrupamento? *

Pode seleccionar mais do que uma opção.

- A liderança da organização educativa
- O conhecimento profundo das escolas integrantes por parte do Diretor
- A distribuição de serviço aos docentes com horário repartido por via da otimização de recursos humanos (incluindo a permeabilidade de leccionação)

Outra:

25. Comentários

Comentários sobre a temática em estudo

.....

.....

.....

.....

.....