

Cultura organizacional e estabilidade do corpo docente na promoção do sucesso educativo. Estudo de caso numa escola dos Açores.

Dissertação de Mestrado

Sofia Carla de Araújo Oliveira Bastos Alexandre

Mestrado em Educação e Formação

Área de Especialização em Inovação e Promoção do Sucesso Educativo



Cultura organizacional e estabilidade do corpo docente na promoção do sucesso educativo. Estudo de caso numa escola dos Açores.

Dissertação de Mestrado

Sofia Carla de Araújo Oliveira Bastos Alexandre

Orientador

Professor Doutor Sandro Nuno Ferreira de Serpa

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, Área de Especialização em Inovação e Promoção do Sucesso Educativo





Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Mestrado em Educação e Formação

**Área de Especialização em Inovação e Promoção do Sucesso
Educativo**

Dissertação

*Cultura organizacional e estabilidade do corpo docente na promoção do
sucesso educativo. Estudo de caso numa escola dos Açores*



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Educação e Formação
Área de Especialização em Inovação e Promoção do Sucesso
Educativo

Dissertação

Cultura organizacional e estabilidade do corpo docente na promoção do sucesso educativo. Estudo de caso numa escola dos Açores

Orientador: Professor Doutor Sandro Nuno Ferreira de Serpa

Mestranda: Sofia Carla de Araújo Oliveira Bastos Alexandre

outubro de 2023

Agradecimentos

Ao meu pai, por sempre me ter feito acreditar que era capaz de enfrentar medos e dificuldades;

Ao meu orientador, Professor Doutor Sandro Serpa, pela paciência, orientação e incentivo;

Ao meu marido e ao meu filho, por perceberem as minhas “ausências”;

Aos colegas de curso, em especial, à Cláudia, à Laudelina e à Mónica, pelo espírito de grupo, pela partilha e pelo companheirismo;

Aos meus amigos, pelo incentivo.

Resumo

A Cultura Organizacional de uma organização é dos um dos fatores a considerar quando se analisam as razões para uma baixa rotatividade dos seus membros. Neste estudo, analisou-se uma Unidade Orgânica da rede do ensino público nos Açores e definiu-se como objetivo identificar o tipo de Cultura Organizacional dominante na Unidade Orgânica, conhecer as perceções dos docentes da organização sobre a Cultura Organizacional da mesma, reconhecer o nível de partilha e de intensidade com que a Cultura Organizacional é vivenciada por estes docentes e relacionar a influência da Cultura Organizacional na estabilidade do corpo docente da Unidade Orgânica e eventual relação com o Sucesso Educativo dos alunos.

A tipologia de investigação selecionada foi o Estudo de Caso, utilizando-se uma metodologia qualitativa, com uma lógica predominantemente indutiva. Os instrumentos para a recolha de dados foram a observação e a consulta de documentos internos da organização, assim como a entrevista, o que possibilitou uma triangulação da informação recebida.

Com os resultados obtidos, foi possível identificar atuais e potenciais fragilidades na Cultura Organizacional da Unidade Orgânica e propor estratégias/ações para as ultrapassar.

No final da investigação, pôde concluir-se que o Estudo de Caso foi aplicado numa organização escolar cuja tipologia cultural, neste momento, parece apontar para uma Cultura diferenciadora, com clara hipótese de se tornar numa Cultura fragmentada.

Esta conclusão aporta implicações para a organização, porquanto uma Cultura diferenciadora é, já, indicativa de um nível baixo no que diz respeito à partilha e à intensidade entre os membros da mesma, o que poderá conduzir a alterações nos níveis de rotatividade docente da organização e, por conseguinte, ter implicações no Sucesso Educativo. A eventualidade de esta Cultura, que apresenta, já de si, algumas fragilidades, poder deslaçar e tornar-se numa Cultura fragmentada deverá constituir um foco de atenção por parte da organização e abrir caminho para a adoção de estratégias que colmatem esta constatação.

Palavras-chave: Cultura Organizacional; rotatividade docente, Sucesso Educativo, organização escolar.

Abstract

The Organizational Culture of an organisation is one of the factors to consider when analysing the reasons for a low turnover of its members. In this study, an Organic Unit of the public education network in the Azores was analysed, and the objective was to identify the type of Organisational Culture dominant in the Organic Unit, know the perceptions of the organisation's teachers about its Organisational Culture, recognise the level of sharing and intensity with which Organisational Culture is experienced by teachers, and to relate the influence of the Organisational Culture on the stability of the teaching staff of the Organic Unit and possible relationship with the students' Educational Success.

The selected investigation typology was the Case Study, using a qualitative methodology with a predominantly inductive logic. The instruments for data collection were observation and consultation of the organisation's internal documents, as well as interviews, which made it possible to triangulate the information collected.

The results attained allowed identifying current and potential weaknesses in the Organizational Culture of the Organic Unit and propose strategies/actions to overcome them.

At the end of the investigation, it may be concluded that the Case Study was applied in a school organisation whose current cultural typology seems to point toward a differentiating Culture, with a clear possibility of becoming a fragmented Culture.

This conclusion has implications for the organisation, as a differentiating Culture is already indicative of a low level of sharing and intensity among its members, which could lead to changes in the levels of teacher turnover in the organisation and, therefore, have consequences on Educational Success. The possibility that this Culture, already presenting some weaknesses, could unravel and become a fragmented Culture should be the focus of attention on the part of the organisation and pave the way for the adoption of strategies that address this finding.

Keywords: Organisational Culture, teacher turnover, Educational Success, school organisation

Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | iii |
| Abstract..... | iv |
| Capítulo I. Introdução..... | 1 |
| 1. Cultura Organizacional..... | 3 |
| 1.1. Conceito de Cultura e de Organização | 4 |
| 1.2. A Escola perspetivada enquanto Organização | 9 |
| 1.3. Modelos Organizacionais Escolares..... | 12 |
| 1.4. Cultura Organizacional Escolar..... | 17 |
| 1.5. Perspetivas de abordagem da Cultura Organizacional | 22 |
| 1.6. O papel das lideranças na construção da Cultura Organizacional Escolar..... | 26 |
| 2. Rotatividade (Turnover) na Escola..... | 29 |
| 2.1. Rotatividade, eficácia e eficiência..... | 30 |
| 2.2. Implicações da rotatividade docente | 32 |
| Capítulo II. Metodologia | 37 |
| 1. Observação, recolha documental e entrevista | 37 |
| 1.1. Observação e recolha documental | 38 |
| 1.2. A Entrevista..... | 39 |
| 2. Análise de Conteúdo | 45 |
| 3. Triangulação da informação | 49 |
| Capítulo III. Resultados e Discussão..... | 51 |
| 1. Caracterização dos entrevistados..... | 51 |
| 2. Apresentação e discussão de resultados | 52 |
| 2.1. Perceção dos docentes sobre a Cultura Organizacional Escolar | 53 |
| 2.2. Perceção dos docentes sobre a relação entre Cultura Organizacional e estabilidade docente..... | 56 |
| 2.3. Perceção dos docentes sobre a relação entre Cultura Organizacional e Sucesso Educativo | 64 |
| 2.4. Perceção dos docentes sobre os elementos constituintes da Cultura Organizacional .. | 66 |
| 2.4.1. Artefactos | 66 |

| | |
|--|-----|
| 2.4.1.1.Símbolos | 67 |
| 2.4.1.2.Organigrama | 68 |
| 2.4.1.3.Slogan | 68 |
| 2.4.1.4.Eventos, cerimónias e rituais | 68 |
| 2.4.1.5.Espaço..... | 69 |
| 2.4.1.6.Comunicação | 71 |
| 2.4.2.Valores..... | 74 |
| 2.4.2.1.Visão, Missão e Sentimento | 74 |
| 2.4.2.2.Superação de crises e emergência de Heróis (pandemia e mudança de gestão)..... | 76 |
| 2.4.3.Pressupostos Básicos | 78 |
| 2.4.3.1.Previsão de comportamentos | 78 |
| 3. Conclusões e sugestões | 82 |
| Referências Bibliográficas..... | 87 |
| APÊNDICES | 97 |
| 1. Pedido Autorização para recolha de dados..... | 97 |
| 2. Guião da Entrevista | 99 |
| 3. Consentimento informado | 103 |
| 4. Transcrição das Entrevistas | 105 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Níveis de Cultura e a sua interação (Schein, 1991) | 6 |
| Figura 2. Imagem díptica da Escola (Lima, 2001) | 14 |
| Figura 3. Entre a estrutura e a ação: a Cultura Organizacional da Escola como processo de construção..... | 19 |
| Figura 4. Perspetivas de abordagem da Cultura Organizacional de Martin | 25 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Perceção dos participantes sobre a Cultura Organizacional Escolar | 54 |
| Quadro 2. Influência da Cultura Organizacional na permanência dos entrevistados na organização..... | 57 |
| Quadro 3. Influência relativa da Cultura Organizacional na permanência dos entrevistados na organização | 57 |
| Quadro 4. Cultura Organizacional não influencia a permanência dos entrevistados na organização..... | 58 |
| Quadro 5. Perceção dos entrevistados sobre a influência da estabilidade docente no Sucesso Educativo | 65 |

Capítulo I. Introdução

Olhar a Escola enquanto organização constitui uma dimensão recente na história da Humanidade e da Educação. Falamos de Organização Escolar a partir da cultura grega. O papel da Escola enquanto Organização emerge, de forma mais clara, a partir da Revolução Francesa. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade abriram caminho a uma Escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, que se apresenta como base para a Democracia e consecução da Cidadania. De lá até cá, esta construção foi evoluindo. Ao longo desta “evolução”, é fácil entendermos que a Escola se adaptou e foi adaptada a diferentes Valores, Objetivos e Fins de acordo com o tempo e o espaço em que se insere. Para cada um destes propósitos, a Escola refletia uma imagem diferente. Instituição social pela aceitação social do valor da Escola, os estabelecimentos de ensino são, pelas razões expostas, “local de investimento privilegiado dos reformadores e dos políticos da educação, detentores de um lugar de destaque na construção dos quadros legais, [...] sujeitos às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores mais diretos em particular” (Costa, 2003, p. 7). Então, as concretizações desta instituição social podem ser consideradas estabelecimentos ou organizações, com os seus Valores, Objetivos e Finalidades.

É inerente associar ao conceito de organização, unidade coletiva coordenada composta por indivíduos que tendem a partilhar, tendencialmente, uma forma própria de pensar, sentir e agir (Serpa, 2016), o conceito de Cultura, pois, segundo Chiavenato (2009),

Así como cada persona tiene una cultura, las organizaciones se caracterizan por tener culturas corporativas específicas. El primer paso para conocer a una organización es conocer su cultura (p. 123).

Estes traços de identificação e de diferenciação de uma organização são uma criação de cariz social porque se efetivam a partir das relações sociais que os atores sociais desempenham, e esses atores, sendo pessoas, contêm, em si mesmos, variadíssimas perceções, ideias, pensamentos acerca do que é uma organização, como querem que se organize, como gostariam que funcionasse. Quando a relação entre as suas perceções sobre a organização e a realidade com que os atores se confrontam não são consentâneas, pode emergir o fenómeno da rotatividade (ou *turnover*). Este fenómeno coloca desafios de

ordem diversa à organização, os quais podem aportar-lhe consequências de maior ou menor intensidade e, no limite, fazê-la colapsar.

Afigura-se, assim, imperioso estudar a relação que poderá existir numa organização de educação entre estes dois fatores: Cultura Organizacional e rotatividade docente.

Percecionar a Escola enquanto Organização constitui uma área de estudo cada vez mais visível nas Ciências da Educação. A investigação educacional, ciente do papel que a Escola desempenha na sociedade, tem vindo a aumentar o número de estudos sobre esta área. Na presente investigação, pretende-se acrescentar a variável da rotatividade e acrescentar informação relevante a esta temática, pois a vasta maioria dos estudos relaciona Cultura Organizacional e o papel das Lideranças ou outras variáveis que não a rotatividade docente, particularizando numa instituição de educação pública, sujeita à colocação de professores de uma forma centralizada e não dependente da organização em si.

Ao olhar o conceito de Cultura, existiu a preocupação de o contextualizar no tempo, uma vez que é um conceito com metamorfoses, mutável e dinâmico, que está sujeito a contextos de espaço e de tempo que o condicionam. Uma dessas preocupações prendeu-se com o facto de a investigação decorrer no ano de 2022, ano posterior à pandemia por COVID-19, cujos efeitos eram, ainda, visíveis e onde a vida das escolas ainda não tinha voltado ao seu eixo “normal” (nem há garantia de que volte tudo a ser igual), o que poderia afetar a perceção sobre a Cultura Organizacional da Unidade Orgânica. Outra preocupação foi a de registar que a Unidade Orgânica estava, nesse momento, a funcionar em moldes diferentes, estando metade das turmas de um estabelecimento de ensino (a sede da Unidade Orgânica) a funcionar em contentores, em virtude das obras de requalificação de que estava a ser alvo.

Neste sentido, e para conhecer a perceção dos docentes da Unidade Orgânica sobre a Cultura Organizacional aí presente, aplicaram-se entrevistas semiestruturadas a alguns docentes da escola, considerando-se, com especial relevância, como critério de seleção o tempo de serviço docente na Unidade Orgânica.

No Capítulo I, desenvolve-se o enquadramento teórico, estabelecendo-se os critérios que permitem olhar para a Escola enquanto organização, as perspetivas sob as quais tal enquadramento pode ser executado e elegendo a perspetiva cultural como a que aqui será focada. Neste ponto, abre-se caminho, ainda, para a caracterização da Cultura

Organizacional encontrada na Unidade Orgânica. No ponto dois do mesmo capítulo, estabelece-se o conceito de rotatividade e a sua implicação na eficácia do trabalho docente. Foi, também, considerado o enquadramento temporal do estudo de caso (nomeadamente a pandemia resultante da disseminação da infeção por COVID-19) e suas implicações na tipologia de Cultura Organizacional detetada. No Capítulo II, aborda-se a metodologia, sendo esta de carácter qualitativo, com uma lógica predominantemente indutiva. Os instrumentos para a recolha de dados consistiram na observação e consulta de documentos internos da organização, assim como na entrevista, o que possibilitou uma triangulação da informação recebida. No Capítulo III, apresentam-se e discutem-se os dados obtidos e as conclusões.

1. Cultura Organizacional

A noção de *Cultura Organizacional* remete-nos para dois grandes conceitos. Assim, será a Escola uma organização? Produzirá uma instituição como a Escola um tipo de Cultura específico? A resposta a estas duas questões será abordada neste capítulo, onde se pretende dar resposta às mesmas e, ainda, perceber se existem diferentes tipos de Cultura e de Organizações.

A definição do conceito de Organização recebeu inúmeras contribuições ao longo do tempo. Lima (1992) refere que, apesar desta plêiade de definições, “[...] será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (p. 42). Na tentativa de reduzir esta definição aos elementos essenciais, Muñoz e Roman (1989), citados por Costa (2003, p.11), elencam, como elementos fundamentais deste conceito, a composição (indivíduos e grupos interrelacionados); a orientação para objetivos e fins; a diferenciação de funções; a coordenação racional intencional e a continuidade através do tempo. Contudo, mesmo esta tentativa de estabelecer uma base de convergência para a definição do conceito esbarra nas distintas perspetivas organizacionais que enformam a organização. E, neste campo, existe uma variedade de autores que elaboraram tipologias variadas para sistematizar a organização e administração educacional.

Relativamente ao conceito de Cultura, relembra-se a ideia de Schein (2010), um dos principais autores a trabalharem este conceito: “*Culture is an abstraction, yet the forces*

that are created in social and organizational situations deriving from culture are powerful” (p. 7) e *“culture is not only all around us but within us as well”* (p. 7).

Não só a Cultura se enquadra num contexto exterior, como recebe contribuições internas na sua construção. A dificuldade na sua percepção reside exatamente neste seu caráter abstrato e nestas influências, que poderão não ser perceptíveis num primeiro olhar. Contudo, é claro que a sua influência é muito significativa.

A tipologia de organização, a par com a Cultura Organizacional que dela derivará, terá influência no sucesso educativo dos seus atores principais – os alunos. Assim, é relevante que a organização se conheça, conheça a sua Cultura, para que a possa manter ou ajustar de forma a cumprir cabalmente o seu propósito – formar cidadãos para o futuro.

1.1. Conceito de Cultura e de Organização

Schein (2010) afirma que a Cultura de um grupo pode ser definida como um conjunto de pressupostos básicos que são aprendidos e compartilhados no tempo ao resolver problemas de adaptação às variáveis externas e na integração interna.

A Cultura, segundo Neves (2011), reportando-se a Schein (1990) é

[...] uma configuração de pressupostos fundamentais, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, como os seus conhecimentos para enfrentar os problemas de adaptação externa e de integração interna, que foram suficientemente bem testados para serem considerados válidos e por isso ministrados mediante processos de socialização aos novos membros como a forma correta de proceder, pensar e sentir em relação a tais problemas (p. 447).

Todos estes componentes (valores, filosofia, ideologia, crenças ...) funcionam como as bases para a comunicação e o entendimento mútuo, determinantes para o comportamento dos colaboradores e na integração e coordenação geral (Naranjo-Valencia *et al.*, 2016).

Quando, numa organização, a Cultura dominante demonstra não conseguir ter sucesso na integração interna e/ou adaptação externa, enfraquece, desmorona-se, correndo o risco de desaparecer.

Schein (1991, *cit. in* Costa, 2003, p. 118), apresenta três níveis de Cultura Organizacional (Artefactos e Criações, Valores e Pressupostos Básicos). Ao contrário de outros autores,

Schein (1991, *cit. in* Costa, 2003) coloca a Cultura Organizacional no nível 3, dos Pressupostos Básicos, justificando que os Pressupostos Básicos são criados e desenvolvidos por um conjunto de membros da organização, ao longo do tempo; à medida que o conjunto aprende a gerir e resolver os seus dilemas organizacionais, valida o conhecimento obtido. Este saber, por seu lado, está pronto para ser ensinado pelos membros da organização e aprendido pelos novos, que o entendem como a forma correta de perceber, compreender, pensar e sentir a organização.

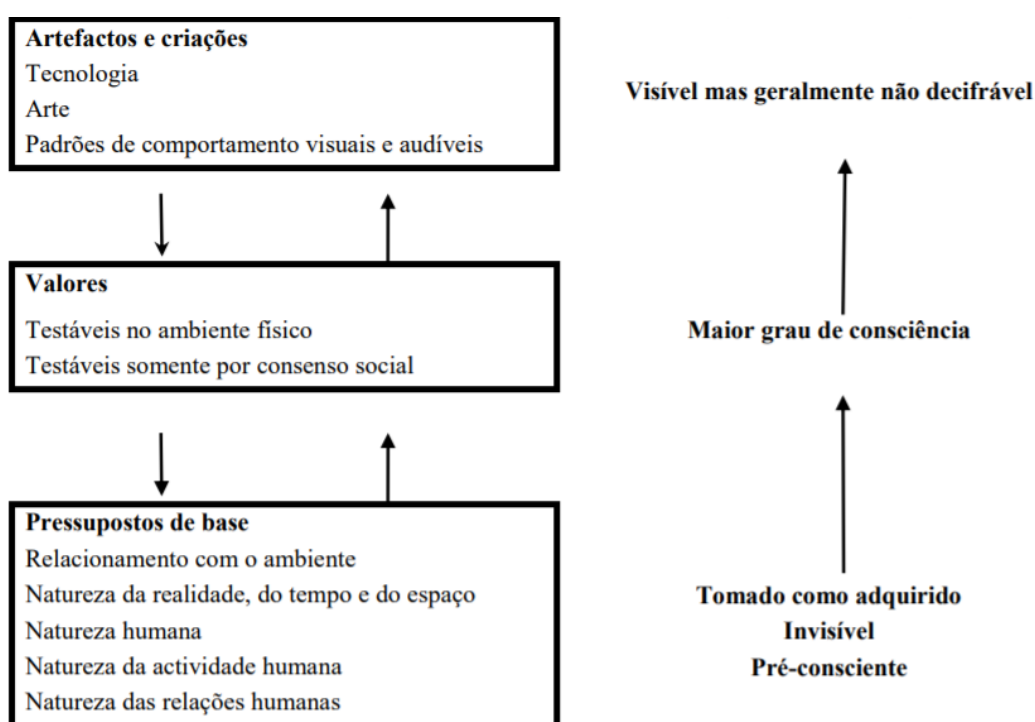
Torres (2011) entende Cultura como o conjunto de valores, de crenças e de ideologias mobilizados pelos atores nas suas interações. É um processo de carácter dialético e dinâmico que depende das relações que se criam entre a estrutura e a ação, mediadas pela presença da ação humana.

É inequívoco, em todos estes autores, que, na construção da Cultura, há movimentos de mudança, de integração, de validação criados por forças exógenas ou endógenas e que vão forjar a criação da Cultura. É, também, notório que os intervenientes nesta construção, o capital humano, são parte importante, se não fundamental, na configuração dos traços de que ela se revestirá. Esta construção da Cultura acontece porque existe um conjunto de atores que se relacionam e que formam o que Cunha *et al.* (2007) apelidam de “[...] conjunto de pessoas que trabalham para o mesmo fim, de forma coordenada entre si, abertas ao exterior” (p. 38), ou seja, constituem uma Organização que vai criar a sua Cultura, imprimindo-lhe o seu cunho individual, o que lhe permitirá diferenciar-se das congéneres.

O interesse pelo estudo da Cultura Organizacional iniciou-se nos finais dos anos 70 e prolongou-se intensivamente nos anos 80 do século XX. No âmago deste interesse está a consciencialização de que os fatores culturais são primordiais nas práticas de gestão e a ideia de que a Cultura Organizacional diferencia as organizações bem-sucedidas das menos bem-sucedidas. Na área da Educação, estes estudos surgem com o advento das Escolas Eficazes e a mudança do paradigma escolar que este movimento comporta.

O movimento das Escolas Eficazes propõe alterações, mudanças, dinâmicas diferentes. Em algumas escolas, estas mudanças ocorrem normalmente, sem convulsões; noutras, porém, nota-se grande resistência e a ideia de mudança não passa de uma intenção. É neste ponto que se observa que os estudos tentaram provar que a Cultura Organizacional pode agir enquanto barreira à mudança.

À partida, afirmamos que a Cultura é um aspeto profundo da organização, menos variável, menos permeável a alterações. A Cultura explica “o porquê”. No estudo do conceito de Cultura Organizacional, é incontornável atentarmos nas ideias de Schein (1991, *cit. in* Caixeiro, 2014, p. 252). A Figura 1 é ilustrativa das suas ideias (já com a adição realizada por outros investigadores da dimensão “padrões de comportamento) sobre este conceito de cultura organizacional.



Fonte: Caixeiro (2014, p. 252).

Figura 1. Níveis de Cultura e a sua interação (Schein, 1991)

Esta tipologia de Cultura permite-nos localizar conceptualmente vários autores estudiosos da temática da Cultura, pois a abordagem de uns está mais ligada ao nível 1 e a abordagem de outros está ligada ao nível 2. Existem, ainda, outros autores que falam, não de Cultura, mas de Culturas, Subculturas e Contraculturas (Fleury, 2002; Medeiros, 2022; Robbins, 2009; Rossini, 2019; Martin, Riley, Siehl, Smirchich, 1983).

Segundo Robbins *et al.* (2009), as subculturas desenvolvem-se nas grandes organizações para refletir problemas, situações ou experiências comuns a alguns de seus membros. As

subculturas apresentam os valores essenciais da cultura dominante e os valores específicos compartilhados pelos seus membros, que a diferenciarão das demais subculturas e da cultura dominante. Os fatores que aparecem na gênese das subculturas são a divisão geográfica da organização e a departamentalização da mesma. Fleury *et al.* (2002), afirmam que as subculturas poderão constituir uma fonte de conflito com a cultura dominante. Neste caso, denominam-se de contracultura. No setor empresarial poderá ocorrer numa situação de fusão de empresas, na educação poderá ocorrer numa situação de criação de Agrupamentos (Continente português) ou de Escolas Básicas Integradas. Estas forças de oposição podem aportar problemas às organizações, nomeadamente ao nível da rotatividade dos seus elementos e à diminuição da motivação dos elementos da organização.

Vários fatores podem interferir no aparecimento de Subculturas. Como já foi referido, a dimensão da organização é um deles. O facto de o conceito de Cultura ser uma conjectura do Pensamento Humano, é outro. Costa (2003), referindo Moore, diz

Tomemos a noção de rede ou de ligação. Um indivíduo, em qualquer sociedade, é um polo de relações que se interceptam [*sic*]. Devemos ter em conta não só as culturas, mas as subculturas e as contraculturas, cada pessoa é geralmente uma combinação de todas elas, e não simplesmente uma unidade de uma organização relacional (p.121).

As Subculturas são, assim, resultado da influência de fatores de pressão interna e externa. Rosa (1994, *cit. in* Caixeiro, 2014, p. 279) designa por Subcultura

[...] o facto de existirem padrões culturais relacionados com a cultura predominante numa sociedade, se bem que distinguindo-se dela pelo modo ou pela manutenção de alguns padrões próprios. As subculturas são constituídas por grupos que conservam e participam de alguns complexos culturais que não são partilhados pela sociedade global.

Na tentativa de explicar o surgimento de vários tipos de Subculturas, Caixeiro (2014) afirma que estas

[...] podem emergir tendo em conta: os estratos sociais (os grupos económicos de status elevado, médio ou baixo desenvolvem comportamentos, valores e atitudes que os separam entre si e do resto da sociedade. A fronteira da subcultura passa pela fronteira de classe. Cada faixa desenvolve padrões estéticos, morais próprios); a distribuição geográfica (na

maior parte das sociedades existem características subculturais norte-sul, interior-litoral); a origem (é própria de sociedades que são objeto de movimentos de imigração e emigração); a função (diz respeito aos hábitos, tradições, linguagem e modo de execução próprios e consequentes da divisão do trabalho); a faixa etária (o conflito de gerações deriva do facto de uma cultura etária desenvolver uma visão própria das coisas, conservadora ou desenraizada, questionando os quadros de referência próprios de outra cultura etária) (pp. 279-280).

Numa síntese, Neves (1994) afirma que existem dois paradigmas para a análise da Cultura: uma “*corporate culture*” (p. 329), única, que permite a adaptação dos indivíduos à organização, e à organização permite adaptar-se ao meio envolvente; o outro paradigma afirma que a organização é uma Cultura que integra diversas Subculturas. Ambos os modelos procuram uma identidade coletiva forte, mas divergem quanto aos pressupostos, nível de análise e métodos. A autora conclui que, mais do que procurar uma Cultura forte, a organização deve procurar resolver os problemas com que se depara, verificando o grau de ajuste das soluções aos problemas com que tem de lidar, residindo a questão fulcral na rapidez e na adequação.

Schein (2010) afirma que a Cultura de um grupo pode ser definida como um conjunto de pressupostos básicos que são aprendidos e partilhados ao resolver problemas de adaptação às variáveis externas e na integração interna.

Dawson (1995), citado por Neves (2011), considera que as intervenções na organização deverão ter em conta o conceito de Cultura Organizacional, pois considera que os estudos sobre Cultura Organizacional constituem o ponto de partida para o diagnóstico e para a intervenção, ou ações de melhoria, numa organização.

Chang (2015) afirma que a Cultura de uma organização corresponde aos valores, filosofia, ideologia, crenças e expectativas, atitudes, normas e processos partilhados dentro de cada organização.

Todos estes componentes (valores, filosofia, ideologia, crenças ...) funcionam como as bases para a comunicação e o entendimento mútuo, determinantes para o comportamento dos colaboradores e na integração e coordenação geral (Naranjo-Valencia *et al.*, 2016).

Possuir uma Cultura Organizacional bem definida poderá desempenhar um papel importante na influência e orientação dos comportamentos dos colaboradores para a realização dos objetivos, pois estes atores sentem maior confiança e maior compromisso com o seu trabalho, podendo estes constituir fatores de melhoria do desempenho da organização. O bem-estar, a produtividade, o sentimento de pertença, o reconhecimento, a realização profissional, os valores e as crenças são dimensões da profissão que se apresentam a um grupo profissional como o dos professores. Embora os professores não sejam os únicos atores a desenvolver a sua atividade num estabelecimento de ensino, pela sua influência preponderante no desempenho dos alunos, merecem um olhar atento a esta problemática. Os professores, a par dos assistentes operacionais e pessoal administrativo, são um dos pilares da Escola. Se os alunos têm um prazo mínimo para frequentarem determinada escola, os professores podem, por sua opção, permanecer, durante todo o seu percurso profissional, num mesmo estabelecimento de ensino. Compreender variáveis que se mantêm estáveis ao longo do tempo numa organização poderá auxiliar, tanto na compreensão do que está bem e funciona positivamente, como na tomada de decisões para o que é possível melhorar.

A Escola, enquanto organização, consiste num “conjunto de pessoas que trabalham para o mesmo fim, de forma coordenada entre si, abertas ao exterior” (Cunha *et al.*, 2007). Um estudo sobre a Escola obriga a compreender as variáveis que implicam e condicionam o seu objetivo – o sucesso educativo dos alunos.

1.2. A Escola perspectivada enquanto Organização

A este propósito, Lima (2011, p. 16) defende que, para compreendermos a Escola enquanto Organização Educativa, nos devemos socorrer de modelos organizacionais analíticos/interpretativos (considerados, pelo autor, preponderantes), mas, também, nos devemos apoiar em modelos organizacionais normativistas/pragmáticos, porquanto a palavra “organização” encerra em si mesma a polissemia/ os vocábulos/ as ideias de “organizar” e de “ação”. Lima (2011) baseia, ainda, esta dualidade no facto de a organização, enquanto estrutura social, se constituir tendo por base a “agência humana”, que deve ser encarada enquanto construção histórico-cultural e não um dado da natureza. Deste modo, a estrutura social encontra-se dependente da ação humana, o que lhe permitirá

manter-se e reproduzir-se, mas, ao mesmo tempo, este fator, a agência humana, irá constranger, limitar e interferir na estrutura. O autor (Lima, 2011) afirma que

A desejada valorização do estudo da ação organizacional (ou da organização da ação) não faz sentido se tudo ficar subsumido, *a priori*, no plano da ação, ignorando a existência de estruturas e de regras que, uma vez produzidas num espaço-tempo concreto, *pela ação e para a ação*, permanecem com um caráter projetivo e potencial face a ações subsequentes e não sincrônicas. Estaremos, assim, perante orientações e regras existentes e disponíveis, embora de certa forma reféns de atores sociais que as convoquem, adotem e atualizem no plano da ação, o que, como se sabe, pode não ocorrer. Como se compreende, nem no caso de organizações autogovernadas e de sujeitos autónomos, com capacidade de produção de orientações e de regras autónomas, se pode simplesmente deduzir que os atores sejam sempre congruentes, agindo em função e de acordo com as orientações e as regras que eles próprios, livremente, escolheram (pp. 17-18).

Com o desenvolvimento de diversos estudos sobre Organização Escolar, houve a necessidade de organizar a diversidade de imagens e metáforas organizacionais apresentadas a debate.

Lima (2011) refere que estas representações, apesar de não cobrirem todas as perspetivas possíveis no estudo das Organizações Escolares – referindo, em específico, as metáforas – são importantes auxiliares na sua compreensão, apresentando, naturalmente, limitações.

Na defesa da necessidade do estudo do modelo organizacional escolar, e tendo em conta que o mesmo irá mostrar a perspetiva como a Escola estará organizada em todas as suas dimensões, Lima (2011) apresenta a implicação que o modelo organizacional terá num aspeto muito substantivo numa Organização Escolar, como é o da avaliação. Assim, partindo do exemplo da avaliação (mas que podemos transpor para outras dimensões da vida escolar), o autor (Lima, 2011) afirma que a mesma se realiza por referência implícita ou explícita a uma conceção, imagem ou representação da Organização Escolar e, em última instância, não é possível fazê-lo sem a existência de um modelo organizacional. Tal não implica, contudo, que esse modelo esteja suficientemente explícito ou seja formalmente conhecido pelos atores. Lima (2011) advoga que diferentes conceptualizações acerca da natureza dos objetivos e das tecnologias organizacionais, das relações entre meios e fins dos processos de decisão e

de escolha, do protagonismo conferido às estruturas e às ações, da interpretação das rotinas organizacionais e, até, dos níveis de análise são produzidas por paradigmas e teorias de análise sociológica distintas.

Defensor da necessidade de introduzir nesta análise o recurso aos modelos organizacionais analíticos/interpretativos, Lima (2011) afirma que estes serão o contraponto que permitirá avaliar criticamente a aplicação dos modelos normativos/pragmáticos. Desta dicotomia/agregação nasce a tese do autor (Lima, 2011, p. 23), ao afirmar que a aplicação unívoca do modelo normativo/pragmático possibilita a “empresarialização” da educação pública, criando uma dicotomia entre *Escola pública* e *Escola privada*, associando-as a “organizações burocráticas e ineficientes” e “organizações descentralizadas e autônomas”, respectivamente. Assim o autor (Lima, 2011) (e transpomos para todas as outras dimensões da vida da organização escolar) sintetiza e afirma que toda e qualquer forma de avaliar em contexto escolar se baseia numa concepção, imagem e metáfora organizacional, “que por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões do mundo e interesses, traduzindo diferentes prioridades de ação” (p. 25), e é

[...] uma concepção organizacional de escola , implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objetivos e tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planejamento e de decisão, bem como a inclusão ou exclusão de certos atores nesses processos, e entre outros, elementos definir modalidades, instrumentos, e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os “dados obtidos” e produzindo sentido a partir das relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis organizacionais (Lima, 2011, p. 25).

Façamos um exercício abstrato de aplicar estas reflexões às várias dimensões da vida e organização escolar e facilmente compreendemos a implicação da adoção, mais ou menos consciente, mais ou menos intencional, de um modelo organizacional para a dinâmica da organização escolar.

No mesmo sentido concorre Silva (2011) quando afirma que “uma estratégia multifocalizada consiste numa análise mais abrangente [...], mediante o recurso simultâneo (ou em articulação) a vários modelos para possibilitar uma compreensão mais global da ação organizacional, contribuindo para elaborar uma visão mais

holográfica” (p. 61). O mesmo autor (Silva, 2011) reforça esta ideia relatando os estudos de autores (Schuck, 1980; Ellström, 1980; Glatter, 1988; Becher, 1988; Tyler, 1991; Lima, 1992) que apresentam estudos que se aproximam de uma compreensão das organizações educativas como “configurações híbridas”, indo ao encontro do perspectivado por Lima, segundo o autor, a um “enfoque pluriparadigmático”. Da necessidade de aplicar este enfoque partilham autores como Bush (1986) e Mintzberg (1982), que Silva (2011, pp. 59-60) recorda defenderem esta necessidade em organizações demasiado complexas como são as organizações escolares, e que precisam de ser perspectivadas de modo que as várias facetas da organização sejam visíveis.

1.3. Modelos Organizacionais Escolares

Com o desenvolvimento de diversos estudos sobre organização escolar, houve a necessidade de organizar a diversidade de imagens e metáforas organizacionais apresentadas a debate, não esquecendo que a forma como uma organização se articula e organiza tem por base determinado modelo/paradigma/metáfora. Esse, por sua vez, é veículo de ideias e posicionamentos que demonstram determinados valores, filosofias, crenças que individualizam a organização. Assim, perspetivar o modelo organizacional enquanto influenciador na construção da Cultura Organizacional é preponderante. Conhecer os modelos apresentados e estudados por diversos autores é essencial para todos os atores do sistema educativo, seja os que estão em posições de ter uma visão micro da Educação, sejam os que no dia-a-dia têm sobre a organização uma visão meso e a fazem funcionar, perspetivando a organização escolar como uma organização democrática e participativa, onde cada ator tem um papel a desempenhar.

Caixeiro (2014) apresenta-nos um resumo das perspetivas adotadas ao longo dos tempos e por diversos estudiosos sobre os paradigmas de organização educativa. Assim, apresenta-nos as ideias de Borrel, afirmando que “Borrel (1989) aponta sete modelos de organização escolar: modelos racionais; modelos naturais; modelos estruturais; modelos de recursos humanos; modelos de enfoques de sistemas; modelos políticos e modelos simbólicos (p. 25)”; as ideias de England (1989): “De acordo com England (1989) existem três formas de focar a administração educativa: modelo tradicional ou da racionalidade técnica; modelo interpretativo ou da racionalidade prática e modelo crítico ou da prática crítica” (p. 25).

Passa, depois, a apresentar-nos as ideias de Sedano e Perez, indicando que “Sedano e Perez (1989) propõem um modelo de análise da Escola fazendo apelo aos modelos produtivista, humanista, burocrático e estrutural, político, cultural e sistémico [...] e que vão ecoar no modo como a escola é encarada: a escola como empresa, a escola como comunidade educativa, a escola como burocracia, a escola como arena política, a escola como cultura e a escola como sistema” (p. 26). E finaliza com Costa (1998), mostrando-nos que

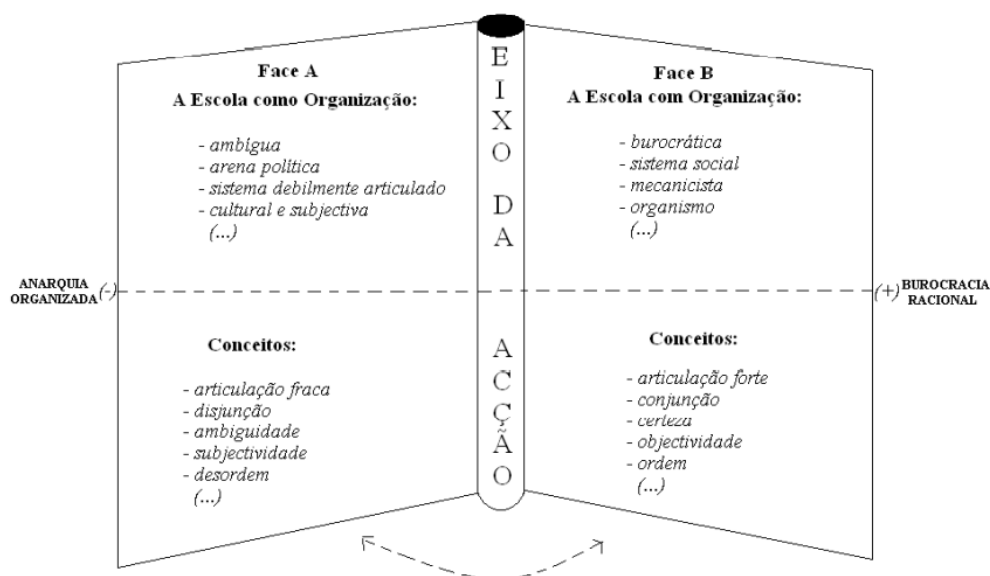
Costa (1998) elenca seis modos de perspetivar a organização escolar, a que chama imagens organizacionais da escola: a escola como empresa (dependente dos modelos clássicos de organização e administração industrial, sustenta os seus pressupostos teóricos numa visão economicista e mecanicista da pessoa humana capaz de fomentar uma reprodução da educação, tomando o aluno como matéria prima de uma imagem empresarial da escola); a escola como burocracia (assenta e desenvolve-se segundo os modelos burocráticos); a escola como arena política (concebe a escola no âmbito conceptual e analítico dos modelos políticos rejeitando a racionalidade e a previsibilidade); a escola como democracia (assenta nas abordagens democráticas dos modelos e teorias colegiais tomando como referência o movimento da escola das relações humanas); a escola como anarquia (em rutura com os modelos políticos, contrapõe a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade no funcionamento da organização) e a escola como cultura (concebe a escola na perspetiva cultural das organizações tendo em consideração uma linha vincadamente empresarial) (p. 26).

Lima (1998 *cit. in* Caixeiro, 2014, p. 27) propõe a análise da Escola enquanto organização assente na hipótese de um modo de funcionamento díptico, procurando abranger as várias perspetivas de análise organizacional entre os extremos de um *continuum*, marcado, de um lado, pela burocracia racional e, do outro, pela anarquia organizada. O autor defende uma perspetiva que confronta uma ordem bem mais débil ao nível das estruturas do que a conexão característica da burocracia. Deste modo, “[...] a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A Escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo díptico da escola como organização” (Lima, 1998, p. 163).

Caixeiro (2014) expõe as ideias de Lima (2001), afirmando que

Mais tarde, Lima (2001) reitera o modelo que havia anteriormente (cf. Figura 3) descrito nos seguintes moldes: «‘Díptico’ no sentido em que é dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano da acção [sic] e por referência ao plano das orientações para a acção [sic], ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anarquia, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjectivos) [sic], ora ainda apresentando as duas em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador» (p. 27).

A Figura 2 a que a autora (Caixeiro, 2014) se reporta apresenta-se de seguida.



Fonte: Caixeiro (2014, p. 27).

Figura 2. Imagem díptica da Escola (Lima, 2001)

É visível, nesta imagem, o pensamento de que uma Escola burocratizada tende a ser mais articulada, mais objetiva, mais ordenada. No entanto, ressalva a aceção que Lima (1998) tem de “anarquia organizada”:

O conceito de anarquia (Lima, 1998a) não deve ser encarado como símbolo de organização deficiente, ou ausência de hierarquia ou direção. O termo anarquia remete para um conjunto de inconsistências e para uma desconexão relativa entre os membros de uma

organização no que diz respeito às estruturas e atividades, objetivos, procedimentos, decisões e realizações (p. 27).

Continuando nesta linha de pensamento, Caixeiro (2014) explica que:

A teoria da anarquia organizada assenta em três pressupostos fundamentais: a) variedade, inconsistência e indefinição dos objetivos; b) existência de uma tecnologia imprecisa e pouco clara, que age na base da tentativa e do erro; e c) a participação fluída com participantes, dedicação e esforço diferenciados quanto às áreas de decisão (Cohen e March, 1989) (p. 27).

A autora aponta esta perspectiva para as escolas de grande dimensão, os agrupamentos escolares, onde existem organizações dentro de uma grande organização, estabelecendo-se entre elas um modelo de gestão burocrático que poderá levar a esta anarquia organizada.

Na Região Autónoma dos Açores não existem agrupamentos. No entanto, existem escolas de grande dimensão onde esta realidade poderá, também, acontecer. A necessidade da tomada de decisão, desgarrada da realidade do estabelecimento de ensino, pode fazê-lo acontecer.

Silva (2011), por seu turno, elege o modelo burocrático e o modelo político, adotando uma perspectiva integradora, ao advogar, de acordo com os autores por si citados (Burrell & Morge, 1992) que ambos os modelos, corporizados nas ideias de ordem e conflito, são duas faces da mesma moeda. Conflito e ordem são, aqui, encarados como mantendo uma relação ambígua, mutuamente exclusiva, contraditória e interdependente. Ordem e conflito apresentam-se formando uma espécie de “*continuum*” onde se desenvolvem tensões, inter-relações, convergências e divergências e efeitos recíprocos que permitem reconhecer um aspeto *dual* consistente com o modo de funcionamento díptico apresentado por Lima (1992).

A Escola, enquanto parte da sociedade, afeta e é afetada pelos movimentos e ideias que na sociedade circulam. Assim, as ideias de organização e administração do mundo do trabalho repercutem-se, também, na organização da Escola. Deste modo, as Escolas vão utilizando modelos concebidos para o mundo empresarial. Autores como Weber, Taylor, Chiavenato, Fayol, Mayo e outros influenciam o modo como a sociedade olha a Escola e o modo como pretende geri-la. Deste modo, existe uma importante base do modelo burocrático a orientar o modo de gestão escolar. A razão talvez esteja ligada ao facto de ser um modelo que

permite ao Estado “controlar”, dirigir, subalternizar as instituições escolares. Quando esse modelo burocrático se impõe numa escola, vai impedir os movimentos emancipatórios que os autores das pedagogias mais recentes preconizam. Numa organização como a Escola, em que tudo está pensado e prescrito, partindo do pressuposto de que tudo é previsível e planificável, esquecendo que consiste numa organização de pessoas e para pessoas, não resta muito espaço para a apresentação de novas ideias ou posições. A questão será sempre a de equacionar e relativizar a segurança que o modelo burocrático aporta e as mudanças sociais que se operam e pedem, muitas vezes, decisões no momento ou num espaço de tempo que o modelo burocrático não permite. O modelo burocrático dificulta, também, a eventual necessidade de ajustes, em virtude da situação que afeta um conjunto de indivíduos ou um indivíduo dessa organização, e que não estavam previstos. A Escola, enquanto organismo vivo e, por isso, em mudança, não suporta um modelo burocrático puro. Para que a articulação resulte, dependerá, então, na nossa opinião, das pessoas. Volta-se aqui à definição de organização enquanto “[...] conjunto de pessoas que trabalham para o mesmo fim, de forma coordenada entre si, abertas ao exterior” (Cunha *et al.*, 2007). Coloque-se a tónica na expressão “trabalhar para o mesmo fim”. Desta forma, será necessário que as organizações educativas tracem os objetivos e regulem a capacidade de se coordenarem entre si. Pensemos na profissionalidade docente, na capacidade que os professores têm, e devem fomentar, de se autoquestionar, refletir, questionar os outros membros da organização e, assim, contribuir para a edificação de uma Escola Eficaz.

A Escola, sob estas perspetivas, é uma mini-sociedade na qual se reproduz o mundo onde nos movimentamos.

Caixeiro (2014) conclui afirmando que

Depois desta incursão pelas Teorias Organizacionais foi-nos dado compreender que, perante um objeto de estudo tão complexo e singular como a escola, só a pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais, imagem de marca de muitos estudos organizacionais, pode ajudar a esclarecer e entender a realidade organizacional. As abordagens singulares, enquanto modelos puros, não serão por si só garantia de uma boa leitura da realidade, por isso, nas últimas décadas, têm surgido «construtos teóricos que procuram capitalizar as vantagens da multifocalização no pressuposto de que, por essa via, se alcançará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo» (Sá, 2011: 153) «e também possivelmente mais condizente com a realidade» (Estêvão, 1998: 217) (p. 63).

Esta análise de Caixeiro (2014) parece-nos adequada no sentido em que demonstra a possibilidade de coexistirem os vários paradigmas e a sua articulação de forma a criar a Cultura Escolar. Assim, esta apresentará não só a sua dimensão formal, mas, também, a dimensão informal. Nesta perspetiva, a Cultura Organizacional da Escola terá momentos e ações característicos do modelo burocrático (normalizado, regrado, condizente e apoiado em legislação e regulamentos), momentos e ações puramente da esfera do modelo político (as escolhas far-se-ão dependendo do interesse de um ou mais elementos da comunidade), do modelo da ambiguidade (articulação quase inexistente ou muito fraca) e, também, momentos de articulação que apresentem características do modelo cultural.

1.4. Cultura Organizacional Escolar

Uma das perspetivas que se pode ter sobre a Escola enquanto Organização é a de olhar enquanto organização detentora e criadora de uma Cultura própria que a irá distinguir das demais. Esta Cultura Organizacional, sujeita a forças internas e externas vai apresentar quadros de partilha e intensidade que a irão caracterizar.

Diversos autores afirmam que o primeiro passo para se conhecer uma organização é conhecer a sua Cultura, justificando que esta comporta as normas que orientam o comportamento dos seus membros nas suas atividades e focam as suas ações nos objetivos a alcançar.

Costa (2003, p.7) entende não haver “um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares”, mas que conhecer vários pressupostos e diferentes posicionamentos, traduzidos em diferentes perspetivas e imagens organizacionais, permite uma visão holística e uma tomada de decisão mais informada.

No âmbito dos estudos sobre a Escola e o estudo da mesma enquanto Organização Escolar, detentora de uma Cultura própria, Torres (2011) posiciona-se como defensora da ideia de que a Cultura Organizacional Escolar deva ser abordada num registo crítico, porquanto este permitirá uma análise multifocalizada e multiperspectivacional sobre a Escola, tendo em conta o facto de estas organizações ainda se enquadrarem num “quadro de uma administração educativa centralizada em que os processos de inovação e mudança se fazem invariavelmente de cima para baixo” (p. 110). A autora regista, reportando-se a Lima (1992), que o registo crítico possibilitará um suporte analítico pertinente para explorar o

“modo de funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 1992, p. 157, *cit. in* Torres, 2011) tendo em conta as suas características de ser, simultaneamente, *locus* de reprodução e *locus* de produção normativa e cultural, que proporciona abordagens sociologicamente pertinentes sobre o mundo das organizações. A autora (Torres, 1996, s/p) defende que, ao nível das manifestações da Cultura, isto é, a forma sob a qual aquela é revelada e o seu grau de partilha, se poderão cruzar várias perspetivas.

Uma abordagem da cultura organizacional que analise os diferentes graus de consensualidade, dissensualidade e precariedade nas formas como a cultura se manifesta (e é partilhada) em contexto organizacional, constitui um eixo analítico que, na actualidade [*sic*], tem assumido cada vez mais pertinência, face à pluralidade de focalizações teóricas adoptadas [*sic*], muitas vezes só susceptíveis [*sic*] de enquadramento e organização teórica quando associadas a formas de perspectivação [*sic*] que contemplem determinadas agregações de sentidos. Tendo presente a evolução teórico-conceptual da cultura organizacional ao longo dos últimos anos, J. Martin e D. Meyerson propõem uma leitura desta problemática a partir de uma matriz teórica que contempla três perspectivas de análise:[28] a perspectiva [*sic*] integradora (“integration perspective”), a perspectiva [*sic*] diferenciadora (“differentiation perspective”) e a perspectiva [*sic*] fragmentadora (“fragmentation perspective”).

Sanches e Torres (2015, p.1511) referem que, para compreender as faces da Cultura Organizacional, é importante retomar os conceitos de Cultura Escolar, Cultura Organizacional Escolar e a Cultura Organizacional de Escola, afirmando que

A “cultura escolar” abarca as dimensões culturais e simbólicas presentes nas orientações normativas, pelo que quanto mais as escolas reproduzem a estrutura formal-legal maior será a proximidade da cultura organizacional à “cultura escolar”. No entanto, a interação entre os membros da organização tem como consequência uma configuração cultural específica a partir da recontextualização das orientações exteriores, de que resulta a “cultura organizacional escolar”. Finalmente, os modos de ser e de fazer da organização tendem a constituir-se como modelos de ação, perpetuando-se no tempo, configurando a “cultura organizacional de escola” (Torres, 2013, *cit. in* Sanches & Torres, 2015, p.1511).

Os autores (Sanches & Torres, 2015) afirmam que os movimentos da eficácia e da melhoria da Escola prestaram atenção a dimensões da Cultura Organizacional, como os valores, a colaboração ou o compromisso com a melhoria. Para os autores, a análise da Cultura Organizacional em contexto escolar deve fazer-se atendendo a um modelo de

análise que parte dos eixos *Fora/Dentro* e *Estrutura/Ação*. Daqui resultariam quatro quadrantes para análise:

Estrutura/Fora, com dimensões políticas, normativas e socioprofissionais;

Estrutura/Dentro, contendo dimensões organizacionais;

Ação/Fora, relativo a dimensões sociais e comunitárias;

Ação/Dentro, com dimensões da sociabilidade escolar.

Lima (1992), citado por Torres (2011), propõe analisar a Cultura Organizacional Escolar sob a perspectiva de “*locus* de reprodução normativa” e de “*locus* de produção”, atendendo a que a construção da Cultura resulta da interação dinâmica entre a estrutura formal (ou regras formais) e o campo de ação da organização (regras não formais), apresentadas enquanto alternativas ou complementares às regras de imposição normativa-burocrática.

Para Torres (2011, p. 120) esta análise pode resumir-se na imagem da Figura 3.



Fonte: Torres (2011, p. 120).

Figura 3. Entre a estrutura e a ação: a Cultura Organizacional da Escola como processo de construção

A autora (Torres, 2011) aponta a criação da Cultura Organizacional Escolar para o resultado da relação entre a Estrutura e a Ação. Na sua perspectiva, a construção da Cultura em contexto escolar ocorre entre dois eixos: um primeiro eixo ligado à institucionalização histórica, configurado num conjunto de rituais, valores, crenças, ordens e ideologias legitimados pela ordem política e institucional que se impõe aos atores escolares (professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação e outros) sob a forma

de constrangimentos, expressão de limites, ordens e padrões culturais socialmente legitimados, e um segundo eixo que se liga aos códigos culturais e sociais que explicam as condutas dos atores escolares ao posicionarem-se enquanto intermediários entre as condições estruturais e a lógica de ação concreta. Nesta situação, assumem especial destaque os atores escolares que experienciam uma trajetória vivencial mais longa e diversificada e os diferentes órgãos de administração e gestão das escolas. Estes, encarados enquanto “instâncias politicamente reguladoras da ação organizacional (Torres, 2011, p. 119), têm o duplo papel de porta-vozes da administração central, regional e local (e, assim, da estrutura) e pela função desempenhada, responsáveis pelo acionamento, nem sempre convergente, de novas “lógicas de ação” (Torres, 2011, p. 119). Desta forma, “se enquanto *objeto* tendem a reproduzir e reforçar o modelo cultural politicamente instituído, como *sujeito*, tendem a configurar-se como *arenas* onde quotidianamente se disputam orientações e lógicas de ação concorrentes e competitivas entre si” (Torres, 2006, p. 148).

A Figura 3, apresentada por Torres (2011) demonstra graficamente esta interpenetração dos círculos da dicotomia Estrutura/Ação, revelando que é no ponto de interseção que referimos a Cultura Organizacional Escolar. A interpenetração plena dos círculos conduziria a uma desumanização da Estrutura e da Ação e é considerada somente numa perspectiva hipotética, pois a Cultura “resulta de processos de construção e reconstrução, de lógica de assimilação contínuas e descontínuas e ‘infidelidades’ inscritas num determinado espaço-tempo histórico” (Torres, 2011, p. 121).

Desta forma, a coexistência de diferentes Culturas (ou Subculturas, de acordo com alguns autores) é plausível e real. A Cultura Organizacional Escolar é o resultado de processos internos à organização e reflete as dinâmicas sociais e culturais externas à Escola, por via das orientações políticas e/ou por via da reflexividade dos atores escolares. Desta forma, a Figura 3 está em linha com as ideias de Nóvoa (1992), autor a que Torres (2011) faz referência:

A totalidade dos elementos da cultura organizacional escolar têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações, isto é, têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor [*sic*] de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspetos centrais na análise da cultura organizacional das escolas (p. 32).

Nesta dinâmica, não devemos esquecer o aspeto centralizador da administração da educação, tanto em Portugal Continental, como na Região Autónoma dos Açores, apesar do articulado no Decreto Legislativo Regional, de 13 de agosto de 2013, que, no ponto 1 do artigo 4.º do Capítulo II refere que “As unidades orgânicas do sistema educativo são organismos dotados de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, nos termos da lei e do presente diploma” e no número 1, do artigo 19.º do Capítulo III, “Autonomia é o poder reconhecido à unidade orgânica pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, organizacional, cultural, pedagógico, administrativo, patrimonial e financeiro, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”, sendo comumente conhecido o alcance real da autonomia da Escola, tal é o manancial de ofícios, regulamentos, normas e procedimentos enviados pelos órgãos centrais para as escolas e que obstam à plena autonomia das mesmas. No mesmo documento, nos artigos iniciais, se comprova a influência que a dimensão “fora” pode ter na Cultura Organizacional Escolar quando se percebe que, por exemplo, a denominação de um estabelecimento de ensino pode ser proposta por órgãos internos à escola ou por órgãos externos (Câmara Municipal e outros) com um cariz político bastante marcado.

Assim, o significado do “fora” na dualidade “fora” / “dentro” é de difícil alcance. Ele não se situa somente ao nível do modelo politicamente imposto (regras formais). Comporta, também, uma outra dimensão que se relaciona com a essência social dos atores escolares, os quais, durante o processo de socialização, encontram informação junto de contextos externos à organização escolar (família, grupo de amigos, organizações religiosas, organizações desportivas...) que coexistem com a informação que irão recolher no contexto escolar. Esta multiplicidade de visões sobre a Escola serão veículo e geradoras de Cultura. Estas visões, únicas e pessoais, possibilitam o desenvolvimento de processos de autorregulação e heterorregulação, de produção e de reprodução, de fidelidade e de “infidelidade normativa” e cultural que, por sua vez, serão específicas de cada instituição escolar. Neste sentido, Torres (2012, p. 126) refere que o “dentro” e o “fora” são dimensões que estão incrustadas no processo de criação cultural. A Cultura Organizacional Escolar será, então, resultado desta “tecelagem coletiva” (Torres, 2012, p. 126).

Pelo exposto, importa caracterizar o território educativo onde o estudo de caso se consubstanciou. Este abrange o território de mais do que uma freguesia, embora o número de alunos matriculados seja maioritariamente de uma freguesia. A Unidade Orgânica acolhe alunos para a frequência do Currículo Regular, dos cursos do Programa Específico

do Regime Educativo Especial e dos Cursos de Formação Vocacional, da educação pré-escolar ao 9.º ano. É, à luz da legislação, uma escola de grande dimensão.

Em documentação oficial, que se baseou nos Censos 2011 e em documentos oficiais da escola, pode aceder-se a informação que nos indica que a maioria da população estudantil pertence a uma freguesia que, no que diz respeito à composição do agregado familiar, apresenta 35% de famílias compostas por cinco ou mais elementos. Relativamente à população, esta é maioritariamente jovem (28,6%); no que diz respeito a apoios sociais, a taxa de Rendimento Social de Inserção na freguesia é substancialmente mais elevada do que a média regional, e na Ação Social Escolar o panorama é idêntico. Nos parâmetros relativos aos dados da Educação, nos documentos referidos anteriormente, constatamos que, na Unidade Orgânica, no ensino regular, as taxas de retenção são consideravelmente superiores às da Região Autónoma dos Açores em todos os ciclos do ensino básico. Dentro do indicador Educação, podemos, ainda, observar dados que apontam para algumas problemáticas sociais, pois, do total de processos ativos na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do concelho, 33,0% referem-se a situações de exposição a comportamentos que podem comprometer o bem-estar e o desenvolvimento da criança, 18,2% referem-se a situações de negligência e 16,8% a situações de perigo em que está em causa o direito à educação; o número de processos de promoção e proteção no Tribunal de Família e Menores da comarca respetiva corresponde a 44,18% do total de processos do concelho e, destes, 18,60%, envolvem crianças entre os zero e os três anos de idade.

Por todas estas razões, a Unidade Orgânica é considerada um território educativo singular na Região Autónoma dos Açores. No âmbito deste Estudo de Caso, é importante verificar se este eixo “fora” tem valor significativo ou é irrelevante para a construção do paradigma da Cultura Organizacional da Unidade Orgânica, ou, ainda, se a sua influência se faz sentir a mais ou a outros níveis.

1.5. Perspetivas de abordagem da Cultura Organizacional

Torres (2008) considera que, no que diz respeito às manifestações culturais, consideram-se as práticas formais e informais e os conteúdos, organizados em conceituais (os símbolos e os significados partilhados) e ideológicos (os valores e as crenças). Torres (2008) acrescenta que a forma como a organização se apropria destas manifestações é diversa, o que faz com que o grau de partilha nos remeta para o contributo de três perspetivas já

clássicas: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora. Cada uma destas perspectivas tem fragilidades e, como advoga Torres (2008), a análise da Cultura Organizacional deverá ser feita pela conjugação das três, de forma a obter-se uma análise, “uma compreensão mais global, profunda e complexa da cultura organizacional”.

Segundo Wilson (2001, p.357), a perspectiva integradora

[...] portrays a strong or desirable culture as one where there is organisation wide consensus and consistency (Schein, 1991; Barley, 1983; Deal and Kennedy, 1982; Peters and Waterman, 1982). Espoused values are consistent with formal practices, which are consistent with informal beliefs, norms and attitudes. Cultural members share the same values, promoting a shared sense of loyalty and commitment. Where inconsistencies, conflict or subcultural differentiation occur, this is portrayed as being a weak or negative culture.

Segundo o mesmo autor (Wilson, 2001, p.357), a perspectiva diferenciadora

[...] emphasises that rather than consensus being organisation-wide, it only occurs within the boundaries of a subculture. At the organisational level, differentiated subcultures may co-exist in harmony, conflict or indifference to each other [...] What is unique about a given organisation's culture, then, is the particular mix of subcultural differences within an organisation's boundaries.

Ainda de acordo com Wilson (2001, p.357), a perspectiva fragmentadora

[...] views ambiguity as the norm, with consensus and dissension co-existing in a constantly fluctuating pattern influenced by events and specific areas of decision making. As stated by Frost et al. (1991), consensus fails to coalesce on an organisation-wide or subcultural basis, except in transient, issue-specific ways.

Segundo Torres (1996, s/p) na perspectiva integradora, a Cultura é caracterizada pela “consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização”. Nesta perspectiva, bane-se eventuais inconsistências, conflitos ou ambiguidades. Nem mesmo se menciona as diferenciações entre Subculturas, pois o foco é dado aos “consensos” na organização. Esta perspectiva valoriza o papel dos líderes enquanto criadores da Cultura da organização que se caracteriza pela imposição dos seus pontos de vista, valores e crenças. Desta forma, contribuem para acentuar a existência

e perpetuação de uma Cultura Organizacional forte, integradora, concorrencial e específica de cada organização.

De acordo com a perspectiva diferenciadora, a Cultura Organizacional é “uma amálgama de Subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular” (Torres, 1996). A partilha de ideias e valores ocorre ao nível das Subculturas, e as ambiguidades e inconsistências só são visíveis ao nível na interceção das Subculturas. Citando Maanen e Barley (1985), Torres (1996) afirma que, dessa forma, a Cultura é percebida como “um conjunto de soluções adoptadas [*sic*] por um grupo de pessoas face a determinados problemas específicos, que surgem pela vivência de situações comuns originando uma segmentação cultural a nível organizacional”.

Neste tipo de perspectiva, observa-se que os elementos de uma organização constroem grupos e modos de comportamento diferentes, com o objetivo de resolver os seus problemas. As interações entre os membros são segmentadas, pois não se encontram todos no mesmo grau entre si. Com a perspectiva diferenciadora, as organizações são vistas como “*loci* de Cultura” ou “meios portadores de Cultura” (“culture bearing milieu”). Nesta perspectiva é notória a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a formação de grupos de trabalho por critérios socio organizacionais que possibilitam o aparecimento de uma multiplicidade de Culturas no interior de uma organização e a “partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respetiva Subcultura” (Torres, 1996)

Finalmente, segundo a perspectiva fragmentadora (Torres, 1996), as manifestações culturais não podem ser focalizadas, nem como unidades consensuais e claras, nem como um local privilegiado de conflitos. Pelo contrário, esta perspectiva enfatiza as ambiguidades na vida organizacional contemporânea. Esta ambiguidade fica a dever-se a múltiplos fatores, que se prendem, quer com o desconhecimento de variados aspetos da organização, quer com a multiplicidade de crenças e pontos de vista, não esquecendo o fator das tecnologias fracamente articuladas e as expectativas difusas. É expectável que os membros da organização tenham reações diversas perante estas ambiguidades. Considera-se, também, ser impossível abarcar o conhecimento suficiente para decifrar o conjunto de valores, de práticas formais e de regras informais da organização, pois podem ser alvo de diferentes interpretações. A Figura 4 a seguir apresentada sintetiza esta tipologia.

| Elementos | Perspectivas de abordagem | | |
|--|--|--|--|
| | Integradora | Diferenciadora | Fragmentada |
| <i>Essência</i> <i>Consenso</i> | Homogeneidade e harmonia A nível de organização | Diferença e conflito A nível de grupo | Ambiguidade Multiplicidade de visões e ausência de consenso |
| <i>Manifestações</i> <i>Matriz cultural</i> <i>Ambiguidade</i> | Relações de consistência Uma e única Excluída Organização | Relações de inconsistência Várias e grupais Canalizada para fora das subculturas | Falta de clareza e complexidade Múltiplas Enfatizada |
| <i>Unidade de análise</i> | | Grupo | Indivíduo |

Fonte: Neves (2000).

Figura 4. Perspetivas de abordagem da Cultura Organizacional de Martin

Torres (2018) assume a necessidade de se adotar uma perspetiva que leve em linha de conta a importância dos fatores sociais e dos fatores organizacionais, perspetivados na ótica do papel e das práticas dos atores. Assim, a autora afirma que, ao nível das manifestações da Cultura, isto é, a forma sob a qual aquela é revelada e o seu grau de partilha, se poderão cruzar as várias perspetivas: a perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora e a perspetiva fragmentadora.

Adivinha-se que a cada uma destas perspetivas se associem graus de partilha e intensidade da Cultura diferentes. Assim, na Cultura integradora, o grau de partilha e de identificação com os objetivos e valores da organização é elevado; na Cultura diferenciadora, o grau de partilha cultural restringe-se ao grupo de referência; finalmente, na Cultura fragmentadora, observa-se o grau mínimo de partilha cultural. Assim, é importante que, mais do que identificar uma tipologia cultural, se identifiquem manifestações culturais e respetivos processos de construção, bem como o seu impacto nos planos de desenvolvimento da organização.

Desta forma, como afirma Torres (2018, p.70),

A cultura organizacional em contexto escolar é então concebida não só como uma variável de controlo (uma espécie de barómetro) na implementação das mudanças, mas igualmente

como um instrumento de gestão e de assessoria eficaz para repor a ordem, a harmonia, a integração, o bom ambiente ao nível das relações sociais e profissionais nas instituições educativas. Este clima integrador e harmonioso torna-se efectivamente [*sic*] uma condição imprescindível para o bom desempenho e produtividade escolares, condição esta traduzida em alguns trabalhos pela relação estabelecida entre a cultura da escola e as taxas de sucesso escolar.

1.6. O papel das lideranças na construção da Cultura Organizacional Escolar

O papel dos líderes nas várias dimensões da Escola tem vindo a ser estudado com crescente entusiasmo. Estudos sobre a influência das lideranças na cultura organizacional, no sucesso educativo, na rotatividade docente e no bem-estar profissional (Caixeiro,2014; Barreto *et al*, 2013; Cantermi e Lizote, 2022; Piteira e Sá, 2023; Rodrigues, 2021; Reis *et al*, 2022) denotam a importância destes fatores na cultura organizacional.

Schein (2010, p.195) diz que o que distingue a liderança dos atos de gestão e administração é “*this concern for culture*”.

Chiavenato (2006, pp.18-19) afirma

“A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, seja nas empresas, seja em cada um dos seus departamentos. Ela é essencial em todas as funções da administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar”.

Assim liderar passa, para além dos atos de gestão e administração, a contemplar a gestão dos recursos humanos, com todas as valências que lhe são adstritas, incluindo o acolhimento e a inclusão dos novos membros e a manutenção do bem-estar profissional para os que chegam e para os que já são membros da organização. O líder tem, desta forma, que possuir características que lhe permitam influenciar, comandar e orientar pessoas de forma que trabalhem para o mesmo fim. Hunter (2004, p. 25) afirma que a liderança, é a “habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir os objetivos identificados como sendo para o bem comum”. A este propósito Chiavenato (2006) defende que as organizações contemporâneas deverão preocupar-se com a Gestão de Pessoas atendendo a áreas como a qualidade de vida no trabalho, a melhoria do clima organizacional, a formação de uma cultura organizacional

saudável e a preocupação com o relacionamento interpessoal, pois só assim será possível a integração do Homem na organização.

Numa organização escolar, a gestão dos recursos humanos é dividida pela tutela (recrutamento e contratação, remuneração, métodos de avaliação de desempenho) e os líderes ou órgãos de gestão. Aos órgãos de gestão fica guardado um papel de maior proximidade e decisório ao nível da distribuição de serviço, da nomeação para o desempenho de funções ou cargos e eventuais reduções de carga letiva ou remunerações adicionais.

Ao líder cabe, também, o papel de influenciador, dinamizador, animador, motivador. É dele que se espera a solução para a resolução de um novo problema e que recorde como foi solucionado o anterior. É encarado quase como “o guardião” da cultura organizacional. Quando esta situação não acontece, emergem os líderes informais, aqueles que, não tendo sido escolhidos num sistema que se quer democrático e participativo, expõem as suas ideias e são seguidos pelos pares. Montana e Charnov (2006) dizem que o líder formal recebe o título de acordo com o nível hierárquico, tem poder relativamente aos níveis inferiores e pode impor tarefas ainda que haja resistência; o líder informal ganha o título pela confiança que em si depositam e consegue influenciar os outros a trabalharem em prol de um objetivo comum.

Torres (2006) alerta para o facto de os líderes estarem sujeitos a dois tipos de pressão - exógena e interna. A primeira porque são veículo da propagação das diretrizes do Estado, a segunda pelos pares e restante comunidade educativa.

“Como instâncias mediadoras, os órgãos de gestão escolar assumem um duplo estatuto investigativo: como *objetos*, tendem a reproduzir e reforçar o modelo cultural politicamente instituído; como *sujeitos*, tendem a configurar-se como *arenas* onde quotidianamente se disputam orientações e lógicas de ação concorrentes e competitivas entre si. Deste ponto de vista, a consideração das regras não formais e informais, nomeadamente, aquelas que se estabelecem nestas instâncias de gestão, permite-nos captar os dispositivos simbólicos e culturais operados na leitura e na síntese do modelo cultural politicamente imposto. E assim, se enquanto *objeto* a estrutura de poder formal da escola tende a constringer a ação, como *sujeito* abre novas possibilidades no campo das práticas cuja concretização

afetará provavelmente, no tempo, o *status quo* cultural da escola, por implicar eventuais redefinições alterações ou mudanças na sua matriz estrutural e axiológica originária. “(p.119).

Santos e Ribeiro (2023, p. 54) dizem que “Autores como Schein (2017), Peters e Waterman (1982 in Martinez, 2009) e Kennedy (1982 in Martinez, 2009) defendem também que as organizações estão aptas a alterar e gerir a cultura da organização e que são os líderes da mesma que possuem esse papel.”.

Tendo papéis tão importantes no que respeita à criação e manutenção da Cultura Organizacional, os líderes necessitam ter determinadas características. Uma delas é ser bom comunicador e perceber o importante papel da comunicação numa organização.

Num trabalho sobre comunicação interna e Cultura Organizacional, Santos e Ribeiro (2023, p. 55) citam Curvello (2012) e afirmam que “podemos definir a comunicação interna como o conjunto de ações que a organização estrutura com o objetivo de ouvir, informar, mobilizar, educar e manter coesão interna em torno de valores que precisam ser reconhecidos e compartilhados por todos e que podem contribuir para a construção de boa imagem pública”. As mesmas autoras, Santos e Ribeiro (2023, p. 56) afirmam que “A comunicação interna e a cultura organizacional são conceitos que não devem ser tratados isoladamente, mas sim como interdependentes e indissociáveis.”.

Opinião corroborada por Eisenberg e Goodall Jr. (2004), autores trazidos à liça pelas autoras, e que defendem que “a perspectiva comunicativa da cultura organizacional contribuiu para chamar a atenção para o papel da comunicação no processo de formação e transformação da cultura e, ainda, para realçar a função da cultura como padrão de comportamento e de interpretação comunicativa. (Santos e Ribeiro, 2023, p.77).

Apesar do papel indiscutível da comunicação na criação, manutenção e mudança da cultura, Santos e Ribeiro (2023, p.78) alertam que este papel primordial da comunicação pode não se efetivar se os membros (por variadas razões) não estiverem na mesma “sintonia”.

“Já a segunda metáfora de análise sugere que a cultura organizacional é um conjunto de significados partilhados, tomados como garantidos pelos membros de uma organização e que, portanto, funcionam ao nível do inconsciente. Neste processo semiótico, os investigadores destacam o papel da comunicação enquanto

mecanismo estratégico de liderança na criação e manutenção da cultura, ainda que tudo dependa da adesão comunicativa dos membros.”. (Ruão, 2016, p.78)

As palavras de Ruão (2016, pp.69-70)

“A perspectiva comunicativa sobre a cultura salienta, aliás, que as subculturas podem dar origem a conflitos internos nas organizações, pois os vários grupos tendem a lutar para impor a sua própria interpretação cultural. Em alguns casos, essas lutas tornam - se tão fortes que dão origem a contraculturas, no quadro das quais se desenvolvem duras batalhas pelo controlo ideológico. “

parecem resumir todo este quadro teórico: as lideranças e as suas características poderão contribuir para conflitos na organização, que poderão originar o surgimento de subculturas e de contraculturas.

2. Rotatividade (Turnover) na Escola

“En realidad, el valor intrínseco de una organización reside principalmente en sus activos intangibles, es decir, que no se ven, pero que constituyen la verdadera riqueza de la organización y proporcionan la base fundamental y la dinámica que lleva directamente al éxito de las organizaciones”.

Idalberto Chiavenato (2009, p. vii)

Para Chiavenato (2002, p.178) *turnover* ou Rotatividade de Recursos Humanos é a flutuação de pessoas entre uma organização e o seu ambiente; por outras palavras, é o intercâmbio de pessoas entre a organização e o ambiente, que se define pelo volume de pessoas que incorporam a organização e as que saem.

Anselmi *et al.* (1997), citados por Poeira e Mamede (2011, p.108) definem rotatividade como um movimento que se verifica no mercado de trabalho, caracterizado pelas entradas e saídas dos indivíduos de uma determinada organização que compõem esse mercado.

A Escola, enquanto organização pública, gerida pelo Estado, tutelada, no caso dos Açores, pela Secretaria Regional da Educação, possui autonomia financeira e pedagógica, mas não tem qualquer intervenção na contratação de Recursos Humanos. O papel da Escola, no que

à contratação de Recursos Humanos diz respeito, limita-se ao preenchimento de quadros de requisição de pessoal, docente e não docente, que a unidade Orgânica considera serem necessários para a prossecução do seu Projeto Educativo.

Embora seja limitativa, esta situação pode ser contornada pelos Órgãos Executivos das Unidades Orgânicas de forma a cumprir os seus objetivos, através, por exemplo, da distribuição de serviço docente e atribuição de funções.

Assim, apesar de não poder controlar o aspeto da contratação, a Escola pode promover a retenção de pessoal docente.

2.1. Rotatividade, eficácia e eficiência

Tomando a aceção de Eficácia enquanto “capacidade de cumprir os objetivos pretendidos”, ou seja, no caso da Escola, formar cidadãos para o século XXI, esta será maior ou menor dependendo de vários fatores. Um deles está ligado à rotatividade docente. Vários autores apontam a rotatividade docente como elemento a considerar no êxito dos alunos. Nunes *et al.* (2022) afirmam que “Os agrupamentos em que as notas dos alunos nos exames nacionais são mais altas tendem a ter uma menor percentagem de professores novos” (p. 8) e que “De forma similar, os agrupamentos com uma maior percentagem de alunos com ASE [Ação Social Escolar] e os agrupamentos com um nível de educação das mães mais elevado, também tendem a ter menor rotatividade” (p. 8). Estes resultados parecem confirmar as conclusões de Azevedo e Silva (2012), que referem que, “Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a rotatividade docente, conforme o levantamento realizado interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno” (p. 3).

A rotatividade, seja ela voluntária ou involuntária, tem um impacto negativo, tanto no grupo de trabalho, como na organização em si. Azevedo e Silva (2012) indicam que os estudos existentes apontam como impacto da rotatividade a diminuição da eficácia e da produtividade; a diminuição da qualidade dos cuidados prestados; a perturbação da coesão da unidade de trabalho; o clima de *stress*; a diminuição do consenso; o aumento dos conflitos; e a diminuição da satisfação dos que ficam.

Assim, uma organização com uma baixa rotatividade dos seus funcionários tem, tendencialmente, mais hipóteses de ser bem-sucedida. Em educação, uma organização bem-sucedida é a que atinge os seus objetivos: o Sucesso Educativo dos seus alunos.

Então, podemos equacionar que um corpo docente estável é um fator positivo na eficácia da Escola.

Contudo, este construto não é linear, atendendo a que rotatividade de Recursos Humanos pode ser perspectivada de duas formas opostas: Chiavenato (2009) defende que a existência de rotatividade é benéfica para a organização, porquanto será esta rotatividade que lhe aportará mudança (sempre necessária). Assegura-se, deste modo, que a organização não estagnarà, contribuindo a mudança para a sua eficácia e eficiência. Por outro lado, o mesmo autor (Chiavenato, 2009) afirma que um elevado índice de rotatividade é sinal de que algo está mal com a organização. Assim, há características organizacionais e decisões tomadas a nível da organização que podem influenciar o índice de rotatividade que a mesma apresentará. O autor aponta fatores internos e fatores externos à organização como causa da rotatividade. Entre os fatores internos, Chiavenato (2009) aponta a Cultura Organizacional.

Caixeiro (2014) relaciona diretamente a Cultura Organizacional com a rotatividade dos membros de uma organização,

[...] cujo significado é partilhado por todos os seus membros, expressa por valores centrais, os quais irão caracterizar a personalidade da organização, ou seja, a sua cultura dominante. Quando esses valores são fortemente partilhados por todos os seus membros, assumindo um forte compromisso com os mesmos, mais forte será a cultura dessa organização, a qual prevê uma unidade de propósito, levando à coesão e lealdade com a organização, evitando-se assim a rotatividade dos seus membros e o enfraquecimento da sua cultura (p. 255).

Gugliemi et al. (2014), ainda que indiretamente, referem o papel que a Cultura Organizacional pode ter na rotatividade ao reportar-se a vários estudos que versam o envolvimento dos professores na escola e na identificação dos professores com a sua escola, nos quais se pode concluir que quanto maior for o envolvimento do professor, maior é a probabilidade de se manter na escola onde leciona.

Nowadays the academic literature distinguish between different foci of identification that, in turn, generate diversified outcomes (van Dick et al., 2004), for instance teachers who show close identification with the organization, i.e. their school, manifest high levels of OCB. On the whole, all identification foci have positive effects on teachers' behaviour and contribute to the efficient operation of their school (Christ et al., 2003). In addition, it has been more recently shown that the organizational identification of teachers impacts

positively on the level of job satisfaction and moderates the intention to take early retirement (Gumus, Hamarat, Çolak, & Duran, 2012). This can be explained by the fact that closer identification with one's organization, in this case the school, is associated with a tendency to adopt behaviours that favour its goals and makes it more likely that the individual will prolong their involvement with that organization (Dutton et al., 1994).

Estudos há que referem o papel da Cultura da organização como influenciadora e determinante no bem-estar e produtividade dos indivíduos, afirmando, igualmente, que uma Cultura Organizacional dominante pode levar a uma baixa rotatividade de trabalhadores.

Este fator – possuir uma Cultura Organizacional dominante – desempenha um papel importante na influência e orientação de comportamentos dos colaboradores para a realização dos objetivos, pois sentem maior confiança e maior compromisso com o seu trabalho. São fatores de melhoria de desempenho da organização.

Compreender a influência da Cultura Organizacional num dos pilares da Escola trará mais valias para a Organização, que reverterão no seu público – os alunos.

Estes resultados confluem para a ideia de Schein (2010) sobre Cultura: uma adaptação às variáveis externas e integração interna dos pressupostos básicos daquela organização, uma partilha de objetivos e visões.

2.2. Implicações da rotatividade docente

Se, ao nível empresarial, os efeitos de um alto índice de rotatividade se fazem sentir nos custos (Chiavenato, 2009) e na desarticulação interna, no caso da rotatividade docente, os custos têm um valor mais elevado, porquanto se relacionam com valores não tangíveis, como o Sucesso Educativo – missão primeira de qualquer instituição escolar. Estudos como o de Duarte (2009) mostram que

Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As discontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos (p. 10).

A posição do autor (Duarte, 2009) é corroborada pelos estudos de Biondi e Felício (2007). Segundo Duarte (2009), outro fator em comum que emerge de estudos sobre rotatividade docente é o facto de este fenómeno ser mais preponderante em meios socialmente mais desfavorecidos (Paul & Barbosa, 2007; Ximenes, 2011; Silva, 2013; Saraiva, 2015; Ingersoll (2001; Berry & Hirsch, 2005; Dee, 2004; Guarino *et al.*, 2006, *cit. in* Kling & Olivier, 2014).

Azevedo e Siva (2012) citam vários estudos (Bahia, 2009; Duarte, 2009; Ferreira, 2006) para concluir que a elevada rotatividade de professores prejudica a construção de um vínculo entre o professor e a Escola e entre o professor e os seus pares, o que prejudica a realização do trabalho educativo. As autoras citam Tardif e Raymond (2000), referindo que os mesmos destacam o papel da integração e participação na vida quotidiana da Escola e dos colegas de trabalho como proporcionadores de conhecimentos coletivos, partilhados entre os pares e que se referem, tanto a conhecimentos sobre os alunos, como conhecimentos dos pais, atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino e outros. No seu estudo, as autoras (2012, p.19) afirmam que “torna-se visível a falta de comprometimento e responsabilidade em relação à aprendizagem dos alunos, vínculo com a escola e contato com a comunidade”

O trabalho de Bahia (2009), referido por Azevedo e Silva (2012), permite, ainda, afirmar que a rotatividade de professores “provoca insegurança nos alunos e uma desarticulação entre conteúdos” (p. 323). No mesmo trabalho (Bahia, 2009) reflete sobre um estudo aplicado numa escola no Brasil, localizada numa zona de “muita pobreza, afastada e de difícil acesso”, com falta de professores efetivos. Bahia (2009, p.322) afirma que essa situação foi relatada pela Coordenação da escola como “promotora de uma alta rotatividade de professores, o que contribui não só para o pouco vínculo com os alunos, mas também para as muitas faltas dos docentes — estes são, sem dúvida, elementos desestabilizadores das relações interpessoais.”

Corroborando estas afirmações, o estudo de Duarte (2009, p.10), afirma

Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam

num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos

É, assim, fácil de perceber os “custos” e as implicações que a rotatividade docente tem para as organizações educativas e para o Sucesso Educativo.

A este propósito, Rodrigues e Branco (2021) acrescentam

[...] que perante uma situação de mobilidade frequente, os professores experimentam sentimentos e emoções que, associados à precariedade e instabilidade vivida, são geradores de mal-estar, com reflexos na profissionalidade. A mobilidade tem impacto na motivação pessoal e profissional dos professores; no desempenho profissional; na relação com a comunidade; no compromisso com os projetos educativos e no desenvolvimento profissional (p. 1).

Os autores (Rodrigues e Branco, 2021) referem, ainda, que

O CNE (2019) sustenta que as escolas necessitam de professores motivados e que saibam trabalhar em equipa, sendo que “um dos obstáculos que as escolas enfrentam na promoção do sucesso prende-se com a impossibilidade de manterem as equipas docentes durante o tempo necessário para porem em prática as medidas que definiram” (p. 66). Acrescenta que a estabilidade do corpo docente deverá ser uma prioridade, favorecendo o trabalho colaborativo e proporcionando a criação de uma cultura de escola.

Assim, associamos o fator rotatividade docente ao conceito de Cultura Organizacional e podemos perspetivá-lo em duas vertentes: causa ou efeito da Cultura Organizacional. Causa, porque uma elevada rotatividade vai impedir que se sedimente a Cultura na organização, e efeito porque, ao monitorizar os valores da rotatividade docente numa organização escolar, se podem encontrar razões que poderão apontar para uma característica ou outra que a influenciem.

Esta rotatividade impede a interação social e, por consequência, a transmissão da Cultura entre os docentes. É, também, pela convivência que os atores em determinada organização apreendem as práticas, a maneira “correta” de agir. Isto permite que mantenham um nível de empenho e sentimento de pertença que intensificará o nível de partilha da Cultura Organizacional. Este replicar ou reproduzir dos comportamentos numa Cultura Organizacional tem como propósito estabilizar e preservar os padrões, comportamentos e atitudes (Cunha *et al.*, 2007). Ao atravessar um momento pós-pandémico, conhecer a

Cultura Organizacional de qualquer instituição é deveras importante, pois o momento que agora vivemos seguiu-se a grandes alterações ao dia-a-dia de qualquer organização. Este fenómeno ocorreu, não só ao nível da comunicação e da convivência, mas, também, na maneira de vivenciar alguns ritos e rituais, como o processo de acolhimento e até, mesmo, saídas que tenham ocorrido; as celebrações e normas também passaram por alterações. Importa perceber estas alterações e verificar se são alterações passageiras ou alterações profundas que indiquem um novo paradigma de Cultura.

Como afirmam Cunha *et al.* (2007), “uma cultura organizacional pode ter um carácter dinâmico, ou seja, receptiva [*sic*] e aberta a mudanças, composta por valores que evoluem, pois, as mudanças na sociedade e nas condições de vida mudam e desta forma, também podem mudar os valores e as normas” (p. 627).

Desta forma, para a organização, é primordial conhecer a taxa de rotatividade do pessoal docente, perceber as suas causas, verificar se os fatores na base desta rotatividade são externos ou internos, para, daí, enquanto organização, e nas situações em que lhe é possível, estabelecer estratégias que, por um lado, colmatem os aspetos negativos e, por outro, utilizem a situação como uma mais-valia para a organização e que lhe permitirá, de forma controlada, transformar este aspeto que, à primeira vista, poderá parecer negativo, numa situação positiva e causadora de renovação e mudança.

Capítulo II. Metodologia

O estudo realizado é de caráter qualitativo, com uma lógica predominantemente indutiva, e o instrumento utilizado para a recolha de dados foi, para além da observação e da consulta de documentos internos da organização, a entrevista. Os indivíduos a quem foi aplicada a entrevista são docentes da Escola Básica Integrada, exercem aí a sua função há mais de 12 anos e pertencem a diferentes departamentos curriculares.

Na elaboração do guião da entrevista, foi levada em linha de conta a informação de que a Cultura focaliza os valores e as crenças que envolvem as características organizacionais e que contribuem para as comunicar e manter.

A par da entrevista semiestruturada, foi realizada observação direta das manifestações de Cultura no quotidiano da organização assim como foram lidos e analisados documentos internos da organização (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno) e legislação do setor da educação.

Cinco entrevistas foram realizadas entre maio e julho de 2021 e a sexta entrevista ocorreu em fevereiro de 2023. Foi notório que a Unidade Orgânica se encontrava num processo de retorno ao funcionamento “normal” e ao primeiro ano letivo a decorrer sem ensino à distância e sem a existência de outras medidas de contingência implementadas aquando do surgimento da COVID-19.

1. Observação, recolha documental e entrevista

Em Ciências Sociais, o objeto de estudo está relacionado com a sociedade, e esta é formada pelas relações que as pessoas constroem entre si. O objeto de estudo das Ciências Sociais compreende o estudo das origens, do desenvolvimento e da organização das sociedades e Culturas. O cientista social estuda os fenómenos, as estruturas e as relações que caracterizam as organizações sociais, culturais, económicas e políticas. Estando a realizar um estudo sobre a relação entre a Cultura Organizacional e a rotatividade docente, a investigação qualitativa, apoiada na metodologia do inquérito por entrevista, afigurou-se ser a mais apropriada.

1.1. Observação e recolha documental

A observação efetuada deriva do facto de a investigadora desempenhar funções letivas na Unidade Orgânica em estudo. Desta forma, foi possível observar manifestações da Cultura Organizacional e das reações/perceções dos elementos da comunidade educativa perante as mesmas.

Professores houve com quem, não tendo sido aplicada a entrevista por não reunirem os critérios definidos para tal, foi possível estabelecer uma conversa informal com o intuito de conhecer a sua perceção da Cultura Organizacional da Unidade Orgânica. Foi curioso, por exemplo, e digno de nota, nos anos letivos de 2021/22 e 2022/23, o facto de distintos professores ali colocados em situação de Contrato por Tempo Determinado expressarem a sua vontade de repetir a experiência no ano seguinte. Realce-se que são professores de grupos disciplinares sem carência, ou seja, estes professores tinham quase garantida a sua colocação noutra escola e, em alguns casos, poderiam, até, dispensar a sua candidatura à Unidade Orgânica.

Quando questionados sobre as razões por que desempenhar ali a sua atividade lhes era tão agradável, os participantes respondiam, invariavelmente, que se sentiam bem acolhidos e que as pessoas eram muito simpáticas. Aprofundando a questão, relativamente ao meio e aos alunos, as respostas eram, invariavelmente, que “são assim noutros sítios” e “é igual em todo o lado”. Contudo, expressavam, também, a liberdade que sentiram de desenvolver projetos diferenciados (o que não lhes tinha sido possível noutras escolas) e o facto de não se dar muita importância ao cumprimento, ou não, das planificações.

Outras situações observadas dizem respeito a reuniões em que a investigadora participou e onde era expressa a ideia de se trabalhar para a nota interna e se esquecer a nota externa, desagradando, desta forma, o cumprimento das planificações. Esta situação, em si, nada tem de extraordinário, conquanto fosse acompanhada de explanação e criadas condições que garantissem que as aprendizagens essenciais seriam adquiridas e desenvolvidas.

A investigadora pôde, também, ouvir relatos de Departamentos que não reuniam e aos quais a informação do Conselho Pedagógico era enviada por e-mail; grupos disciplinares que não reuniam e trabalhavam somente por e-mail; pedidos de opinião sobre assuntos que diziam respeito a toda a comunidade educativa serem respondidos por dois ou três professores num universo de 200; professores que decidiam atuar diferentemente do que

lhes tinha sido indicado pelo Coordenador; professores que, tendo oito ou mais turmas, não estavam presentes, durante todo o ano letivo, nas mesmas reuniões.

Relativamente aos documentos orientadores, pôde a investigadora constatar que, apesar de construídos à luz da conjugação da legislação em vigor, são omissos em alguns pontos, nomeadamente sobre o horário de funcionamento dos serviços da escola e que, noutros aspetos, estão desalinhados com a prática, o que pressupõe o peso da Cultura informal *versus* a Cultura formal.

No que diz respeito à comunicação, e com a situação pandémica vivida, estabeleceu-se, como canal de comunicação privilegiado, o e-mail institucional e a plataforma *Microsoft Teams*. Contudo, alguns elementos da comunidade não consultavam, nem um, nem o outro. Com o passar das restrições impostas pela pandemia, não se verificou qualquer alteração da situação e manteve-se esta linha de comunicação privilegiada. Durante o ano letivo de 2020/2021 e 2021/2022, a investigadora pôde verificar que este canal de informação surgia, algumas vezes, com mensagens apagadas, editadas, reuniões iniciadas em “Canal Geral” sem que tivesse havido qualquer convocatória para o efeito, acesso à plataforma por pessoal não docente, mistura de assuntos porque não se usavam os canais dedicados, conversas extemporâneas como se se estivesse na presença de uma qualquer outra plataforma de redes sociais e não de trabalho, e outras situações anómalas para uma plataforma dedicada aos assuntos letivos. Ou seja, o uso indevido, por falta de conhecimento, na maioria das vezes, poderá ter conduzido à ideia de que a informação não fluía, era confusa, não era lida ou não era dada a conhecer.

Resumindo, das observações da investigadora pôde retirar-se a perceção de que a Unidade Orgânica parece reger-se por entendimentos tácitos, em que a informação se propaga mais pessoalmente do que pelos canais oficiais e onde se verifica, ainda, um elevado grau interajuda, mas que não existe registo formal destas situações.

1.2. A Entrevista

Uma entrevista é um diálogo entre dois interlocutores em que um possui informação (entrevistado) de que o outro (entrevistador) necessita. Manzini (1990) afirma que uma entrevista acontece quando uma pessoa solicita informação a outra com o intuito de obter

dados sobre determinado tema. Esta conversa informal passa dessa condição à condição de entrevista quando o entrevistador tem objetivos definidos.

Os objetivos do entrevistador podem ser mais ou menos profundos, mais ou menos pessoais, mas os dados recolhidos são, com certeza, essenciais.

Enquanto técnica de recolha de dados, a entrevista é amplamente utilizada nos estudos qualitativos, porquanto os mesmos visam compreender como é que as pessoas constroem significados e em que é que estes consistem. Por contraponto, a investigação quantitativa não consegue descrever um comportamento. Antes, prevê esse comportamento através da recolha de dados que permitem verificar e elaborar teorias que estabelecem relações de causalidade e predição do comportamento humano, não explicando porque acontece. A entrevista, porque se baseia na interação social entre dois indivíduos, permite colmatar esta necessidade de compreender um fenómeno e, para além disso, quantificá-lo ou quantificar a frequência com que ocorre. No que diz respeito à natureza dos dados, os dados recolhidos não são numéricos, são de natureza variada e relacionam-se com as vivências dos participantes e com o modo como eles as sentem. Assim, os dados qualitativos são descrições de situações, eventos, comportamentos, crenças. São produzidos pelo participante, tendo por base o participante enquanto indivíduo único, mas que não é o único no Mundo. A “realidade” que descreve está eivada da interpretação que o próprio faz da realidade que descreve (Manzini, 2004; Martino *et al*, 2019)

Existem múltiplas tipologias de entrevistas e a sua diferenciação assenta em parâmetros como o objetivo da entrevista, a maior ou menor diretividade das perguntas, a presença ou ausência do investigador no ato da inquirição, a tipologia de questões, o grau de liberdade do entrevistado na resposta e o grau de profundidade da informação obtida. Manzini (1990) apresenta a tipologia dividida em entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada, indicando, por exemplo, a tipologia de questões e o grau de liberdade do entrevistado na resposta como fatores diferenciadores.

Neste estudo aplicou-se uma entrevista semiestruturada porque se pretendia dar espaço ao entrevistado para dar a conhecer as suas perceções, de uma forma não condicionada a alternativas padronizadas. Assim, construiu-se um guião de entrevista que serviu de base aquando do momento da entrevista. Pretendia-se que a intervenção do entrevistador fosse reduzida, mas não nula e, nesse sentido, houve a necessidade de esclarecer alguma

terminologia e de manter em suspenso a “conversa” para encorajar o entrevistado a continuar. A dificuldade sentida foi a dispersão de assuntos que resultaram em entrevistas de duração mais longa, comparativamente com as restantes. Por não se tratar de um estudo com características antropológicas de *per si*, a liberdade do entrevistado foi sendo orientada para as temáticas previstas no guião. O guião da entrevista (Apêndice 2) foi elaborado tendo como ponto de partida a revisão da literatura efetuada. Inicia-se com recolha de informação sobre aspetos sociodemográficos, os quais foram pertinentes na discussão do estudo pois aportam informação que permite contextualizar algumas perceções. Do guião fazem parte questões relacionadas com os objetivos do estudo como sejam a identificação da cultura organizacional, a eventual relação entre a cultura organizacional e a rotatividade e implicações destas dimensões no Sucesso Educativo. As questões foram elaboradas tendo o cuidado de serem questões abertas, de forma a recolher dados que, numa fase posterior permitissem fazer a triangulação com outras fontes e extrair as perceções dos entrevistados sem serem condicionados a respostas padronizadas.

Algumas características, como o facto de assentar na comunicação verbal, tornam a entrevista passível de ser aplicada a analfabetos, alargando, assim, o espectro dos participantes no estudo, comparativamente ao inquérito por questionário.

Apresenta-se, ainda, como vantagem, o facto de a presença do investigador tornar mais difícil a recusa na participação na investigação. A presença do entrevistador aumenta a probabilidade de obter uma resposta, comparativamente ao inquérito por questionário (Manzini, 1990, p.153). Estando em presença do entrevistado, foi possível reformular questões, esclarecer vocabulário, relacionar com respostas anteriores e recolher, não só a informação veiculada pelo ato ilocutório, mas também a que foi veiculada pela linguagem não verbal. Registou-se, também, os atos de comunicação não verbal (pausas, risos, gestos, ...) para, *a posteriori*, serem interpretados em contexto.

Vasconcelos e Otta (2003), citando vários autores (Argyle, 1972; Davis, 1979; Andersen, 1999), alertam para a importância que a comunicação não verbal tem na expressividade da comunicação.

A comunicação baseia-se não apenas na palavra falada, mas também na comunicação não verbal (Andersen, 1999). Todos os canais não verbais da comunicação são importantes na expressividade da comunicação em público: expressão facial, distância interpessoal,

orientação corporal, aparência física, gestos e posturas, mas os gestos têm um papel particularmente significativo. Os seres humanos têm mãos muito expressivas e hábeis, capazes de comunicar emoção e substituir ou enfatizar o que está sendo dito através de palavras (p. 153).

A este propósito, Minayo (2018) afirma que

Cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos. Portanto, pelo fato de provocar a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes da observação do cenário em estudo. Desta forma, além da expressão verbal, seu material primordial, o investigador terá em suas mãos, elementos de relações, atitudes, práticas, cumplicidades, omissões e outros elementos da vida social que marcam o cotidiano (p. 142).

Apesar das vantagens elencadas, o investigador pode deparar-se com algumas condicionantes, como, por exemplo, a falta de motivação do entrevistado (a temática não lhe causa qualquer vontade de responder); a não compreensão das perguntas (conceitos que são estranhos ao entrevistado, por exemplo); e responder à entrevistas dando respostas falsas (consciente ou inconscientemente). Algumas destas condicionantes podem estar relacionados com a influência do entrevistador sobre o entrevistado (se forem conhecidos anteriormente ou se pertencerem a uma mesma organização ou grupo a ser estudado); a influência das opiniões pessoais do entrevistador; os custos (da preparação de entrevistadores, por exemplo); as limitações de linguagem ou limitações psicológicas dos entrevistados; e o fornecimento de informações sem interesse. Neste estudo, não foi notório qualquer constrangimento, apesar de entrevistados e entrevistador se conhecerem. Pelo contrário, nota-se o à-vontade para pedir esclarecimentos e para incluir nas respostas temáticas que não as previstas.

O investigador terá em conta, tanto as vantagens, como as condicionantes quando inicia o processo de investigação e prepara a recolha de informação, utilizando a técnica do inquérito por entrevista. Para tal, e para obstar a que as condicionantes sejam em maior número do que as vantagens, deve lembrar a frase de Batista *et al.* (2017) “É preciso, acima de tudo, aprender a fazer escolhas” (s/p).

Estas escolhas irão refletir-se desde a escolha da entrevista enquanto técnica de recolha de informação, passando pela elaboração e organização do guião de entrevista, pela seleção dos entrevistados, até à escolha da data e local em que aplicará a entrevista. O entrevistador sabe que cada um destes fatores constitui uma possibilidade de enviesar a informação obtida e pôr em causa o carácter científico da sua investigação.

Estas preocupações requerem que o investigador possua um bom conhecimento prévio sobre a temática, escolha um local onde estejam garantidas boas condições de acesso, asseio e garantia de anonimato e confidencialidade das respostas do entrevistado, que utilize um tom de voz adequado (que não seja intimidatório, mas que não seja, também, de leitura), que evite gestos ou palavras que impliquem críticas, aprovação, surpresa (mas deve evitar, também, a apatia), e que evite vacilações, marcas de insegurança nítida, ou de nervosismo.

De maneira a que a entrevista seja uma forma válida de recolha de informação, o entrevistador deverá proceder a uma estruturação progressiva do guião, utilizar frases de transição de tema (por exemplo: “vamos agora falar de...”), utilizar expressões neutras (“fale-me um pouco mais...”), evitar ambiguidades (procurando não usar advérbios de negação ou utilizando um discurso que veicule a ideia que certas respostas são esperadas, “O(A) sr. (a) nunca....?”).

Nas situações em que o entrevistador “foge” ao tema ou dá respostas ambíguas, o entrevistador pode redirecionar o entrevistado ao tema, utilizando frases “em espelho”, o que lhe permitirá desambiguar as respostas e reconduzir a entrevista.

Durante a condução da entrevista, o entrevistador deve manter uma postura ativa e recetiva relativamente ao entrevistado, que irá propiciar um clima agradável e libertá-lo de medos e desconfianças (ainda que com limites), devendo utilizar o guião de entrevista como fio condutor da mesma, ainda que lhe acrescente questões suscitadas pelas respostas do entrevistado.

Finalmente, aquando do encerramento da entrevista, deve agradecer as informações, disponibilizar-se para esclarecer dúvidas ou receber sugestões, de forma a “deixar uma porta aberta” para eventuais contactos futuros.

Estas preocupações foram tidas em conta aquando da preparação e da aplicação das entrevistas.

A par destas questões de cariz mais prático na aplicação da entrevista, o investigador deve orientar-se de forma a proporcionar a garantia de anonimato e confidencialidade das respostas do entrevistado (Ávila de Lima, 2006; Ferreira & Serpa, 2018). Estas questões éticas, perpassam todas as fases de uma investigação (Ávila de Lima, 2006) e abarcam desde a escolha do tema até à redação do texto final. Nesse sentido, o investigador, deve cumprir determinados procedimentos, uns advindos da própria organização em que se insere, outros da sua “moralidade”. No caso do estudo em apreço, o Projeto de Dissertação foi elaborado e enviado para a Comissão de Ética da Universidade dos Açores, fazendo referência ao facto de se tratar de uma investigação com seres humanos pelo que se observavam determinados cuidados como sejam a recolha de Consentimento Informado. Segundo Ávila de Lima (2006) e Ferreira e Serpa (2018) é o Consentimento Informado que confere aceitabilidade ética à investigação. O Consentimento Informado (Apêndice 3) elaborado no âmbito desta investigação está de acordo com o preconizado por Anderson (1990), Sieber (1992) e Oliver (2003) citados em Ávila de Lima (2006, p 143). Depois de o Projeto ser aceite pela Comissão de Ética, formalizou-se o pedido de autorização para recolha de dados e aplicação de entrevistas, junto do Presidente do Conselho Executivo da Unidade Orgânica aqui estudada. O pedido foi aceite e foi pedido à investigadora sempre que solicitasse algum documento, desse conhecimento do pedido ao Presidente do Conselho Executivo. Esta diretriz, apesar de não receber o apreço da investigadora, foi cumprida uma vez que os documentos consultados são do domínio público. Para a investigadora, foi uma situação desafiante porquanto presidia, à altura, um órgão de gestão e tinha, por disposição legal, a possibilidade de solicitar todas as informações que considerasse necessárias. Assim, desde cedo, houve a necessidade de separar as suas funções na unidade orgânica, da investigação.

Numa fase posterior, aquando da aplicação das entrevistas, para além da procura do local adequado e da leitura e aceitação do Consentimento Informado, houve a necessidade de assegurar aos entrevistados (e colegas de trabalho) a confidencialidade e anonimato das informações veiculadas, bem como assegurar que as gravações áudio seriam apagadas no final da investigação e publicação de resultados. À exceção de uma entrevistada, a nenhum outro foi preciso prestar mais esclarecimentos. No caso da entrevistada citada, durante a entrevista referiu o facto de ficar tudo registado. Prontamente lhe foi garantido que nada ficaria fora do anonimato e da confidencialidade. Neste ponto, refira-se também a questão da posicionalidade referida por Ávila de Lima (2006, p.133)). Enquanto membro da

organização, a posicionalidade da investigadora é conhecida dos entrevistados, o que requereu um esforço redobrado para que estivessem à vontade e não se sentissem condicionadas pela mesma. Da parte da investigadora e ao longo do período da aplicação das entrevistas, houve a necessidade de atentar e dosear quaisquer comportamentos ou atitudes (riso, aceno de cabeça, ...) que fossem percebidos como comunhão da percepção ou indicadores de “resposta certa”.

No âmbito do anonimato, após a transcrição das entrevistas, anonimizou-se os entrevistados, atribuindo um Código de Substituição, utilizando letra e algarismo, cuja decodificação só é possível ser feita pela investigadora. Procedeu-se, também, a uma limpeza de dados, ocultando todas as referências à Unidade Orgânica, ao nome da freguesia, a antigos membros da organização, a colaboradores da organização, a qualquer indício que possibilitasse a desocultação da informação. Em relação aos dados sociodemográficos, houve o cuidado de caracterizar os entrevistados de forma a garantir o seu anonimato, nomeadamente apresentando tanto o tempo de serviço total como o tempo de serviço na organização, bem como a idade, em intervalos. No mesmo sentido, se indicaram todas as funções não letivas já desempenhadas pelos mesmos como um todo, não especificando qual a função desempenhada por cada um. De igual modo, aquando da transcrição das entrevistas, foram feitos cortes (devidamente assinalados) sempre que o entrevistado fornecia informação que permitisse ser identificado.

2. Análise de Conteúdo

No estudo em apreço, enveredou-se por uma entrevista semiestruturada pela liberdade que permite na redefinição das questões (se necessário), na liberdade de introduzir novas questões e porque dá liberdade ao entrevistado para explanar as suas ideias/percepções sem se sentir coartado por uma estrutura de entrevista mais estruturada ou “perdido” numa entrevista não estruturada.

Endereçou-se um pedido ao Conselho Executivo da Unidade Orgânica (Apêndice1) onde se explanavam os objetivos do estudo, bem como o acesso aos entrevistados e a documentos internos da organização.

Foi elaborado um guião de entrevista a partir dos objetivos definidos e do quadro teórico consultado (Apêndice 2).

Na aplicação das entrevistas, houve o cuidado de agendar local e data que não constituíssem impedimentos ao entrevistado. Assim, as entrevistas foram aplicadas numa sala da escola, que não constituía local de passagem e onde foi possível proporcionar a confidencialidade necessária. Relativamente à data e horário, procurou-se aplicar a entrevista em data à escolha do entrevistado e em horário que lhe fosse conveniente, de forma que nenhum destes critérios fosse impeditivo de registar a suas ideias de forma “livre” destas condicionantes. Previamente à entrevista, foi lido e explicado o Consentimento Informado (Apêndice 3) a cada um dos entrevistados e esclarecidas algumas dúvidas relativamente à confidencialidade dos dados a recolher e o acesso aos mesmos.

Durante a aplicação da entrevista, houve, também, o cuidado de reformular ou explicar as questões ou algum vocabulário que, pela hesitação do entrevistador, se notasse pudesse causar algum desconforto, tendo sido sempre assegurado que o conteúdo da entrevista seria somente usado e divulgado para os fins constantes no documento do Consentimento Informado. Nesta linha ética de procedimentos, a identidade dos participantes foi anonimizada e os nomes codificados.

A análise de conteúdo do material recolhido através da aplicação de entrevista passou por fases distintas. Numa primeira fase, procedeu-se à transcrição das entrevistas de forma integral, marcando pausas, hesitações, momentos descontraídos e, mesmo, confusões de pensamento que ocorreram. Este procedimento foi, subsequentemente, aprimorado, porquanto cada gravação foi ouvida várias vezes até chegar ao trabalho final, que se pretendeu que fosse uma transcrição integral e fiel. De seguida, a abordagem ao material obtido foi sujeita a uma leitura flutuante, tentando “descobrir” pontos comuns e pontos singulares nas respostas obtidas e através das quais “o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos [...]” (Esteves, 2006, p. 113). Da leitura flutuante resultaram alguns elementos-chave que, conjugados com as linhas de construção do guião da entrevista, permitiram a construção da primeira versão da “Grelha de Análise de conteúdo da entrevista”. Esta 1ª. fase, segundo Bardin (1977), corresponde à organização e seleção do material recolhido. Inicia-se a elaboração de indicadores que vão emergindo a cada leitura do material. O investigador, como aconteceu no caso em apreço, poderá sentir necessidade de voltar a consultar o quadro teórico. Bardin (1977) aponta algumas regras a considerar neste ponto: a exaustividade, a

representatividade, a homogeneidade, a pertinência e a exclusividade. A grelha referida teve 2 ou 3 versões até chegar à grelha final onde se categorizou e subcategorizou o *corpus* das entrevistas, redundando em três categorias (Caracterização, Cultura Organizacional e Rotatividade) e sete subcategorias para a Caracterização, três subcategorias para a Cultura Organizacional e uma subcategoria para a Rotatividade. O número de indicadores também foi aumentando a cada nova leitura e versão da grelha. Alguns indicadores ficaram inalterados, outros houve onde se sentiu a necessidade de os desdobrar ou de os “afunilar”. A grelha contém, ainda, espaço para os trechos ilustrativos.

Numa segunda fase, foi realizada uma análise vertical de cada entrevista e, quando necessário, foram acrescentados indicadores que, até à análise daquela entrevista, não se tivessem “revelado”. Também este procedimento foi aprimorado com a releitura de cada entrevista. À medida que os dados foram sendo analisados, foram emergindo indicadores que foram acrescentados aos inicialmente inscritos.

Na versão final, a Grelha de Análise de Conteúdo apresenta três categorias (Caracterização, Cultura Organizacional e Rotatividade). A Categoria “Caracterização”, contém sete subcategorias – “Idade”, “Género”, “Habilitações Literárias”, “Tempo de Serviço”, “Tempo de Serviço na Escola”, “Departamento” e “Funções não Docentes”.

A categoria “Cultura Organizacional” divide-se em três subcategorias – “Perceção dos Docentes sobre Cultura Organizacional”, “Socialização Organizacional” e “Pandemia”.

A subcategoria “Perceção dos Docentes sobre Cultura Organizacional” apresenta 7 indicadores- “Definição de Cultura Organizacional”, “Conhecimento Prévio da Escola”, “Cultura Formal,” “Valores”, “Artefactos”, “Características Distintivas da Escola”, e “Mudança de Cultura”. Foi necessário subdividir alguns indicadores em tópicos mais específicos. Assim, no indicador “Definição de Cultura Organizacional Escolar” abriram-se os tópicos “Partilha” e “Intensidade”; no indicador “Valores” abriram-se os tópicos “Pressupostos implícitos”, “Afetividade na profissão”, “Estrutura” e “Comunicação”. Neste tópico, abriram-se 4 subtópicos relacionados com a direccionalidade da comunicação (“Aluno-aluno”; “Professor-aluno”; “Professor-Pais” e “Assistente Operacional-Aluno”). No indicador “Artefactos”, abriu-se o tópico “Espaço Físico “e o subtópico “Implicações do espaço físico”. Dentro do mesmo indicador “Artefactos”, abriram-se os tópicos, “Materiais”; “Eventos”; “Cerimónias”, “Rituais”; “Símbolos”,

“Organigrama “e “Padrões de Comportamento”. No indicador “Características distintivas da Escola” encontramos 4 tópicos- “Paixão”, “Meio”, “Interesse pelos Alunos” e “Missão”. Finalmente no indicador “Mudança de Cultura” encontramos o tópico “Cultura Partilhada”.

Na subcategoria “Socialização Organizacional” não se criaram indicadores. Na subcategoria “Pandemia”, abriu-se o indicador “Mudança de comportamentos”.

Na subcategoria “Rotatividade”, existem os indicadores “Entrada na organização”, “Permanência na organização”; “Motivos para a permanência”; “Motivos para a rotatividade”, “Implicações da rotatividade docente” e “Implicações da retenção docente”.

A profusão de indicadores é indicativa da quantidade e da variedade de informação recolhida

Por último, fez-se a leitura horizontal das entrevistas, tendo em conta o enquadramento teórico que orienta este trabalho, o que permitiu a “emergência” de respostas mais ou menos consentâneas com as teorias apontadas.

Foi, assim, possível começar a vislumbrar respostas indicadoras de uma grande carga da Cultura informal e do grande valor que o espaço onde se insere a Unidade Orgânica tem para toda a comunidade. Realce-se, ainda, o valor afetivo que caracteriza a relação entre os elementos da comunidade educativa.

O guião da entrevista aplicada divide-se em quatro áreas: Caracterização dos entrevistados, Perceção dos entrevistados sobre a Cultura Organizacional da Escola, Perceção dos docentes sobre a relação entre Cultura Organizacional e estabilidade docente; e Perceção dos docentes sobre a influência da estabilidade docente no sucesso educativo dos alunos. Dentro dos dados pessoais, pretendeu-se recolher informação relativamente ao género, idade, tempo de serviço, situação profissional e funções desempenhadas. Na área seguinte, pretendia-se recolher dados que permitissem identificar as características que refletem a Cultura da organização. Na seção dedicada à recolha de informação sobre a perceção dos docentes relativamente à influência da estabilidade docente no sucesso educativo dos alunos, pretendia-se recolher informação que permitisse identificar fatores relacionados com a estabilidade docente que influenciam o sucesso dos alunos.

O guião foi a base de construção da “Grelha de Análise de conteúdo da entrevista”, que foi complementada com os conceitos presentes na literatura consultada e nos documentos orientadores da Unidade Orgânica.

3. Triangulação da informação

A análise de conteúdo teve, ainda, em linha de conta, para além do *corpus* resultante da aplicação da entrevista, a observação direta da investigadora (porque docente na Unidade Orgânica estudada) e a análise de documentação interna da organização, o que permitiu proceder à triangulação da informação.

Com esta técnica – triangulação da informação – foi possível verificar as consonâncias e as dissonâncias entre a Cultura formal, o que está instituído, registado, legalizado, e aquilo que se faz na realidade, ou porque adaptado, ou porque não cumprido pelos elementos da Comunidade Educativa. Segundo Santos *et al* (2020) a triangulação de informação

é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas [*sic*], utilizada não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenómeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (problemas complexos e condições de vida complexas).

A triangulação de informação permite ao investigador aportar à investigação dados que não foram recolhidos pelos instrumentos utilizados e a introdução de dados empíricos e holísticos.

Capítulo III. Resultados e Discussão

1. Caracterização dos entrevistados

As entrevistas aplicadas permitem vislumbrar algumas conclusões sobre a percepção que os professores têm sobre a Cultura Organizacional da Unidade Orgânica e a sua relação com as teorias estudadas.

A entrevista aplicada procurava obter dados sobre a percepção dos docentes relativamente à Cultura Organizacional da escola e relacioná-la com a rotatividade docente, verificando a hipótese da sua influência na mesma. O momento da aplicação das entrevistas coincidiu com a requalificação do edifício-sede da Unidade Orgânica, pelo que este foi um fator apontado como influenciador da Cultura Organizacional da escola. Após a leitura flutuante dos dados, observou-se, ainda, o papel da pandemia por COVID-19 na Cultura Organizacional da escola.

Foram aplicadas seis entrevistas a docentes em exercício de funções na Unidade Orgânica há mais de 12 anos letivos, por se considerar que este lapso de tempo equivaleria à possibilidade, prevista na legislação, de uma mesma equipa poder liderar o Conselho Executivo por três mandatos contínuos. Atendeu-se, assim, ao papel que as lideranças poderão ter na criação da Cultura Organizacional Escolar. Pretendia-se observar se este fator era primordial para observar que a Cultura Organizacional Escolar apresentava descontinuidades/quebras (alterações/mudanças na transição entre equipas de liderança).

As entrevistas foram aplicadas a cinco participantes do sexo feminino e a um participante do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 45 e os 60 anos, pertencentes ao quadro de Escola. Os entrevistados pertencem a Departamentos diferentes.

O tempo de serviço docente total situa-se entre os 25 e os 35 anos de serviço. Destes, o tempo de serviço na Unidade Orgânica situa-se entre os 15 e os 30 anos.

Todos os entrevistados desempenharam funções não docentes na Unidade Orgânica, designadamente, funções nos Órgãos de Gestão da Unidade Orgânica: um Presidente do Conselho Executivo; um Vice-Presidente do Conselho Executivo; um Presidente da Assembleia de Escola; quatro Coordenadores de Departamento; dois membros da Assembleia de Escola; três Diretores de Turma; um orientador de Estágio; quatro membros

do Conselho Pedagógico; um Coordenador da Equipa Multidisciplinar; duas Delegadas de Disciplina; um Coordenador de Diretores de Turma; um membro do Secretariado de Exames e um membro da Equipa de Avaliação Interna. Duas já fizeram parte de listas candidatas ao Conselho Executivo no mesmo ato eleitoral em que foram eleitos outros dois entrevistados.

Esta caracterização releva para o conhecimento que os entrevistados possuem da Unidade Orgânica em questão e para o conhecimento que têm da construção da Cultura da mesma.

Todos os entrevistados são licenciados e dois obtiveram o Grau de Mestre. Anonimizou-se os entrevistados, codificando-os de com a ordem cronológica da aplicação da entrevista. O Entrevistado E6 e a entrevistada E3 já pertenceram ao órgão executivo, as entrevistadas E2, E1 e E5 já pertenceram à Assembleia de Escola, uma delas presidindo-a, as entrevistadas E1, E4, E5, E2 e E6 já pertenceram ao Conselho Pedagógico. À exceção da entrevistada E3, pertencente ao 1º ciclo, já todos os outros foram diretores de turma.

2. Apresentação e discussão de resultados

O presente estudo tinha como objetivo identificar o tipo de Cultura Organizacional dominante na Unidade Orgânica, conhecer as perceções dos docentes da organização sobre a Cultura Organizacional da mesma, reconhecer o nível de partilha e de intensidade com que a Cultura Organizacional é vivenciada por estes docentes e relacionar a influência da Cultura Organizacional na estabilidade do corpo docente da Unidade Orgânica e eventual relação com o Sucesso Educativo dos alunos.

As questões da entrevista foram elaboradas de forma a proceder à recolha de informação relativamente a três eixos: perceção dos docentes sobre a Cultura Organizacional da escola, perceção dos docentes sobre a relação entre Cultura Organizacional e estabilidade docente e perceção dos docentes sobre a influência da estabilidade docente no Sucesso Educativo dos alunos. De acordo com Schein (2010) ao analisarmos a Cultura de uma organização devemos fazê-lo de acordo com três níveis de perceção dos constituintes da Cultura Organizacional. Os níveis de análise de Schein têm diferente e progressiva “opacidade” no que à perceção diz respeito. Tendo como objetivo conhecer a *perceção* (vocábulo ligado às ideias, sentimentos e juízos de valor criadas/ sentidas pelo indivíduo) sentiu-se a necessidade de criar perguntas mais ou menos abertas, consentâneas com o eixo a

trabalhar, até atingirmos o nível 3 de análise da Cultura Organizacional, aquele onde segundo Schein (2010) reside a verdadeira Cultura Organizacional. Assim, foram criadas questões mais fechadas – *“Existe algum slogan que identifique a escola/ organização? - até perguntas mais abertas – “Como descreveria/ qualificaria o espaço físico da escola? – de forma a recolher dados que nos permitissem saber se as respostas dos entrevistados colocavam a organização em estudo em alguma tipologia cultural (integradora, diferenciadora ou fragmentada) tendo em conta a sua perceção sobre a intensidade e a partilha dos constituintes da Cultura Organizacional. Num segundo bloco de questões, pretendeu-se saber se os entrevistados olhavam a Cultura Organizacional como causa ou efeito da Rotatividade Docente. As questões foram mais fechadas – “Já alguma vez concorreu para ficar colocado noutra escola? Porquê?” – , mas dando espaço a que as perceções aparecessem – “Considera que o modo como aqui se fazem as coisas influencia a sua permanência na escola?”. Por último, e no eixo correspondente à possibilidade de a Rotatividade Docente influenciar o Sucesso Educativo, elaboraram-se questões abertas que possibilitaram a recolha de dados consentâneos com o duplo papel da Rotatividade nas organizações – possibilidade de mudança aportada pelos novos membros e a saída daqueles que não se identificam com a organização.*

Apresentam-se e analisam-se, nos subpontos seguintes, as respostas obtidas a três questões fundamentais para a prossecução dos objetivos indicados.

2.1. Perceção dos docentes sobre a Cultura Organizacional Escolar

Para o primeiro eixo, formularam-se questões relacionadas com os três níveis de análise da Cultura Organizacional preconizadas por Schein (2010). Pretendeu-se recolher informação que permitisse conhecer a perceção dos docentes sobre a Cultura Organizacional, procedendo ao levantamento de informação que permitisse classificá-la, perceber da existência, ou não, de uma Cultura dominante ou a eventual presença de Subculturas. Esta recolha de informação sobre a perceção dos docentes relativamente à Cultura Organizacional da escola afigurou-se fundamental.

Ficou evidente a dificuldade em apontar uma definição de Cultura Organizacional. À questão *“O que entende por Cultura Organizacional Escolar?”* obteve-se uma resposta diferente por parte de cada um dos entrevistados, o que está em linha com a variedade de

definições apontadas na revisão de literatura e pelo facto de a este conceito estar subjacente os aportes de Cunha *et al.* (2007), que referem que a Cultura Organizacional Escolar se reporta a um “conjunto de pessoas que trabalham para o mesmo fim, de forma coordenada entre si, abertas ao exterior” (p. 38).

O Quadro 3 apresenta a perceção dos participantes sobre a Cultura Organizacional Escolar. Cada entrevistado foi designado por um número de ordem, seguindo a cronologia da aplicação das entrevistas.

Quadro 1. Perceção dos participantes sobre a Cultura Organizacional Escolar

| Questão | Respostas |
|---|--|
| <p><i>O que entende por Cultura Organizacional Escolar?</i></p> | <i>Estrutura/Fora</i> |
| | Sem evidências |
| | <i>Estrutura/Dentro</i> |
| | <p>E1- “[...] pegando nas palavrinhas, e pegando na Cultura e pegando na Organizacional, vem de organização, portanto tem a ver com toda a organização que é a escola, não é? Mostra e desenvolve, não é, na Unidade Orgânica, portanto... da maneira como é que os departamentos estão organizados, não é... se calhar...”</p> |
| | <p>E4- [...] a Cultura Organizacional Escolar tem a ver [...] que tem a ver com o modo como a Escola integra a Cultura na organização, na sua própria organização... e quando falamos de Organização Escolar, estamos falando dos principais documentos escolares, do PCE [Projeto Curricular de Escola] e o Plano Anual de Atividades.</p> |
| | <p>E6- “Uma Cultura Organizacional Escolar significa [...] uma linha orientadora [...] entre dois vértices [...] uma base [...] até ao topo ou do topo para a base. [...] essa Cultura tem que estar bem definida, [...] falar a uma só voz, pegando nos documentos orientadores que o próprio sistema educativo tem, a própria escola deve olhar para eles e pensar o que é que pode tirar em função da sua Unidade Orgânica. [...] conseguir construir um plano, um Projeto Educativo, onde essa linha orientadora, depois, vai trabalhar [...] de forma que toda a gente fale numa única voz, numa única linguagem para não haver variáveis [...] que podem ser críticas para apresentar novas sugestões, mas [...] que seja uma linha orientadora única que nos leve a atingir as nossas metas e os nossos objetivos [...].</p> |
| | <i>Ação/Fora</i> |
| <p>E2 - “[...] a Cultura Organizacional Escolar será [...] a Cultura da freguesia. [...] nós estamos numa Freguesia, que é a freguesia de [...], que tem uma determinada Cultura e eu acho que a escola, a comunidade escolar [...] tem que... os professores, quando vêm para aqui, acho que devem se inteirar e devem-se consciencializar da Cultura aqui de [...].”</p> | |
| <p>E5- “[...] Bom, se calhar, nesta escola, e a minha visão teria que ser exatamente uma visão que fosse abrangente entre a escola e a comunidade de maneira a podermos fazer com que a organização da escola fosse ao encontro das necessidades da comunidade.”</p> | |

| | |
|--|---|
| | E4- “[...] e isso, e, ao mesmo tempo, também integrar as atividades da escola na comunidade e vice-versa [...]].” |
| | <i>Ação/Dentro</i> |
| | E3 – “A Cultura, para mim, [...] o conceito de Cultura Organizacional é um conceito muito complexo. É um conceito unificador. É aquilo que une [...] une um conjunto de pessoas, de uma organização, [...] uma organização tem vida...” E2- “[...] é os interesses desta comunidade escolar, o que eles fazem além da escola, os seus hobbies, tudo isso faz parte da Cultura dos alunos e acho que isso é importante nós sabermos para [...] perceber melhor os alunos [...]].” |

Fonte: elaboração própria

Apesar da evidente diferença entre todas as respostas obtidas, estas apontam para os quadrantes de análise da Cultura Organizacional Escolar indicados por Torres: *Estrutura/Fora*, com dimensões políticas, normativas e socioprofissionais; *Estrutura/Dentro*, contendo dimensões organizacionais; *Ação/Fora*, relativo a dimensões sociais e comunitárias; e *Ação/Dentro*, com dimensões da sociabilidade escolar. Estas respostas configuram, também, visões sobre a Escola e a sua Organização relacionadas com modelos teóricos mais burocráticos ou mais pragmáticos. Note-se, no entanto, a prevalência nas respostas do valor do *Fora*, aqui na aceção de “comunidade” e de “freguesia”, mas, também, da legislação pela qual a escola se rege. É de sublinhar, ainda, a utilização dos vocábulos “abrangente”, “unificador”, “única”, “une”, “perceber”, “integrar”, “inteirar” e “consciencializar”. Estes parecem indicar que, na perceção dos docentes, numa determinada organização só poderá existir uma Cultura Organizacional. Este é um *handicap* que poderá resultar em conflito. A ideia de que uma única Cultura forte é mais vantajosa para a organização é algo que deveria ser esclarecido junto da comunidade educativa. Uma Cultura única, forte é, também, uma Cultura pouco permeável a mudanças. Ora, a Cultura é um agente vivo, mutável, que acumula em camadas o conhecimento que os seus agentes vão adquirindo ao longo do tempo.

Ribeiro (1997) refere-se à organização como um ser vivo que “pensa, sente, se move e se organiza de maneira previsível, embora, como em todo grupo humano, processos conscientes e inconscientes estejam atuando a todo instante” (p. 82). A Cultura é, segundo Schein (2010), “[...] both a “here and now” dynamic phenomenon and a coercive background structure that influences us in multiple ways. Culture is constantly reenacted by our interactions with others and shaped by our own behavior” (p. 3). É o acumular do que funcionou para os seus fundadores, que se manteve enquanto foi capaz de dar

respostas aos problemas entretanto enfrentados pela organização, mas que tem de ir sucessivamente arranjando respostas para problemas vindouros. Sem esta possibilidade, os novos membros serão elementos passivos que somente recebem informação para serem integrados e nunca lhes é dada a possibilidade de apresentar novas ideias, o que poderá levar à possibilidade de a organização não acompanhar o território onde se enquadra, ficando, deste modo, desatualizada. Realce-se o facto de o quadrante “Estrutura/ Fora”, ligado à dimensão política, normativa e socioprofissional, não apresentar nenhuma referência, o que parece reforçar a ideia da pouca importância dada à cultura formal e aos normativos de instâncias superiores. Não é, também, despiciente o facto de a ideia mais explícita sobre a existência desejável (na opinião do entrevistado) de uma única cultura, ser exposta por um entrevistado que já exerceu funções num órgão executivo. Note-se, também, a importância dada ao facto de a cultura organizacional estar alinhada com a cultura da freguesia. Estas respostas foram recolhidas junto de entrevistadas que dão a conhecer a sua abertura ao diálogo com os alunos, possibilitando a recolha, nessas conversas informais que ocorrem tanto em sala de aula, como noutros espaços escolares, de elementos sobre a cultura da freguesia. A proveniência de áreas de formação originais ligadas às Ciências Humanas fá-las-á estarem mais despertas e atentas à importância atribuída aos fatores externos para a construção da Cultura Organizacional

2.2. Perceção dos docentes sobre a relação entre Cultura Organizacional e estabilidade docente

No segundo eixo, relacionado com a relação entre Cultura Organizacional e a rotatividade docente, pretendeu-se recolher informação sobre a perceção dos docentes relativamente à eventual relação entre a Cultura Organizacional e a estabilidade docente. Neste ponto, os dados recolhidos foram surpreendentes, porquanto as respostas obtidas apontam para uma dualidade na relação ente a Cultura Organizacional e a estabilidade docente, o que não tinha sido previsto pela investigadora.

Assim, as respostas à questão “Considera que o modo como aqui se fazem as coisas influencia a sua permanência na escola?” demonstraram que quatro dos docentes entrevistados consideram que a Cultura Organizacional influencia a rotatividade docente e influencia a sua permanência na organização, para dois dos quatro referidos anteriormente

tem uma importância relativa que se mistura com questões de afetividade e para uma outra entrevistada é a sua relação com os alunos que define a sua permanência na escola.

Quadro 2. Influência da Cultura Organizacional na permanência dos entrevistados na organização

| Questão | Respostas |
|--|---|
| <i>Considera que o modo como aqui se fazem as coisas influencia a sua permanência na escola?</i> | <p>A Cultura Organizacional influencia a permanência na escola</p> <p>E5- “Ah, tem influenciado.”</p> <p>E3- “Sim, sem dúvida.”</p> <p>E6- “Ao longo destes anos, sem dúvida, influenciou a minha permanência na escola [...]”</p> <p>E1- “Se calhar... se calhar, se calhar... [...]”</p> |

Fonte: elaboração própria

É visível, assim, que, para alguns dos entrevistados, a Cultura Organizacional é um fator a considerar na retenção dos atores educativos na organização. Desta forma, na eventualidade de se observar, em determinado ano letivo, ou numa análise diacrónica da rotatividade docente na organização, uma percentagem elevada na rotatividade dos seus membros, deverá a organização estudar a ocorrência, implicando a contribuição da Cultura Organizacional para a explicação do fenómeno.

Quadro 3. Influência relativa da Cultura Organizacional na permanência dos entrevistados na organização

| Questão | Respostas |
|--|--|
| <i>Considera que o modo como aqui se fazem as coisas influencia a sua permanência na escola?</i> | <p>A Cultura organizacional tem influência relativa na permanência na escola</p> <p>E6- [...] “mas, também, a forma como nos recebem as famílias, os alunos, os Assistentes Operacionais e a relação que se estabelece com grande parte dos colegas ao longo do ano.”</p> <p>E4- “O modo como aqui se fazem as coisas influencia... sim, de certa forma, influencia porque eu já conheço o modo de operar...”</p> <p>E1- “Porque é assim aqui nessa escola, já sei o que é que tenho, com o que é que conto”; [...] “noutra escola seria um desafio e eu gosto de desafios, mas na altura, nesse momento da minha vida, da minha fase etária da minha vida, eu vou para outra escola e vou receber os restos todos.”</p> |

Fonte: elaboração própria

Da análise às respostas obtidas, é perceptível que a Cultura Organizacional influencia a retenção dos docentes, ainda que estes não tenham percepção do que é Cultura Organizacional. Por um lado, explicam a sua permanência na organização com fatores de ordem emocional (ignorando que também eles consubstanciam “um modo de fazer as coisas”) e por outro lado apontam fatores de conformismo, de inalterabilidade, os quais podem também caracterizar a tipologia de Cultura Organizacional.

Quadro 4. Cultura Organizacional não influencia a permanência dos entrevistados na organização

| Questão | Respostas |
|---|---|
| <p><i>Considera que o modo como aqui se fazem as coisas influencia a sua permanência na escola?</i></p> | <p>A Cultura organizacional não tem influência na permanência na escola, a permanência deve-se a fatores pessoais</p> <p>E2- “É assim, há dias que a pessoa, ou não concorda com uma coisa ou..., mas não é por causa disso... Eu sou uma pessoa muito resiliente, sou uma pessoa muito lutadora, sou uma pessoa... não é isso que me influencia. Eu tenho amor-próprio e tenho amor pelos meus alunos, e não é isso que me influencia a sair da escola.”</p> <p>E1- “[...] eu acho que de certa maneira estou a contribuir um pouco para a freguesia” [...] “eu acho que ainda posso fazer muito pela escola.”.</p> |

Fonte: elaboração própria

Estas respostas, relativamente ao alheamento do fator Cultura Organizacional na sua permanência na escola, configuram, por um lado, uma tipologia de entrevistada que não equaciona a possibilidade de na mesma organização existirem e conviverem subculturas (“[...] a pessoa, ou não concorda com uma coisa ou [...]”), e, por outro lado, entrevistadas que não sentem que o facto de pertencerem a uma organização, aporta à mesma toda a sua carga emotiva, as suas experiências. Assim, os fatores pessoais são também fatores coletivos. A sua ação junto dos alunos (“Eu tenho amor-próprio e tenho amor pelos meus alunos”) é, para os mesmos, a marca visível da Cultura Organizacional da instituição que frequentam. Do mesmo modo, a entrevistada considerar estar a trabalhar em prol da freguesia, e não equacionar ser esta uma característica da Cultura Organizacional da instituição a que pertence, aportando-a a uma esfera mais pessoal, é marca de que não têm uma percepção abrangente dos fatores constituintes da Cultura Organizacional.

É notória a ligação afetiva à organização, aos membros da organização. Estes resultados estão em linha com os de vários estudos, entre os quais o de Siqueira e Gomide Jr. (2004), que indicam ser o comprometimento afetivo um impedimento para a rotatividade. Contudo, quando questionados acerca das razões pelas quais não concorrem para outra escola, é notório que esta permanência está relacionada, maioritariamente, com os aspetos puramente de conveniência pessoal e não com algum vínculo ou identificação com a organização. Por outro lado, à questão sobre razões que terão levado outros docentes a não repetir a experiência de lecionação na organização, as respostas estão ligadas à organização, ao bem-estar profissional e à inadequação ao território escolar.

O bem-estar profissional é apresentado por vários autores como condição para retenção de elementos. Isso o afirmam os estudos de Siqueira e Gomide Jr. (2004) sobre antecedentes do comprometimento afetivo e satisfação no trabalho, que revelam que colaboradores comprometidos afetivamente e satisfeitos apresentam menores índices de rotatividade, absentismo e intenção de *turnover*, mostrando, assim, melhor desempenho no trabalho, sendo que Rose (2001) aponta que o nível de satisfação no trabalho funciona como um indicador do grau de integração dos trabalhadores numa determinada organização. Acrescente-se, também, as conclusões de Allen e Meyer (1990), que revelam que funcionários satisfeitos e fortemente comprometidos com a organização têm menor probabilidade de sair. Conclui-se, pelo exposto, que “alcançar motivação e satisfação no trabalho de forma a desenvolver o comprometimento organizacional é algo essencial para a prosperidade de um negócio, pelo que deve constar na ‘lista de preocupações’ das organizações” (Azevedo, 2019, p. 32). Pires (2020) afirma que a rotatividade é influenciada pela satisfação no trabalho e que a insatisfação no trabalho se encontra relacionada com a grande rotatividade associada a um determinado posto de trabalho. Silva (2021, p.58) afirma que “Com base nos estudos elaborados até agora, foi possível concluir que o comprometimento leva a um melhor desempenho do trabalhador, a um aumento da satisfação com o trabalho, um maior envolvimento com o trabalho e uma redução do absentismo (Oliveira & Honório, 2020; Sarkar & Nirala, 2020).”. Mohr *et al* (2023, p.34) concluem que

“Comprometimento de Carreira está relacionado direta e positivamente com a Satisfação no Trabalho. Constatou-se que o comprometimento afetivo possui efeito significativo, influenciando a Satisfação no Trabalho, demonstrando

comprometimento de apego e envolvimento de trabalho. Entende-se que a percepção [*sic*] do Comprometimento de Carreira gera no indivíduo o sentimento de satisfação no trabalho, posto que o comprometimento significa mais do que meramente cumprir a carga horária e realizar as atividades estabelecidas, ele envolve o sentimento de assumir uma certa postura e desenvolver atitudes que levam ao crescimento da organização.

Elevados níveis de rotatividade condizem ao enfraquecimento da Cultura Organizacional. Ora, se não é desejável uma Cultura tão forte, que não se altere e se torne inadequada *in tempore*, também não se procura uma Cultura tão “fraca” e desmoronada onde se experiencie o caos.

Sabendo que a Cultura é resultado do trabalho dos fundadores da organização, que pode ser seguida ou não pelos líderes posteriores da mesma, e que constitui um mecanismo de integração e de adaptação dos que permanecem e dos que chegam à organização, conhecer os índices de rotatividade dos seus elementos é uma forma de monitorizar o seu estado, isto é, perceber se a organização necessita de ajustar a sua realidade.

A rotatividade ou intenção de rotatividade dos elementos de uma organização permite-nos formular um juízo de valor relativamente ao “estado” da Cultura Organizacional. Como sabemos, elevados índices de rotatividade numa organização podem indicar que a mesma necessita de fazer ajustes para que os seus elementos continuem a demonstrar comprometimento com a mesma. Neste ponto, os entrevistados perspetivam a rotatividade docente sob dois ângulos opostos. Se, por um lado, notam que a permanência numa organização é benéfica no planeamento das suas atividades e projetos, por outro lado, apresentam a rotatividade, ou falta da mesma, como acomodação ou falta de interesse na mudança. Este posicionamento – o de percecionar que a rotatividade influencia negativamente a Cultura Organizacional – é conforme ao apresentado pela teoria. Rodrigues e Branco (2021), num artigo sobre mobilidade e identidade profissional, apontam a escassa literatura existente sobre o assunto em Portugal, afirmando ser este um tema muito debatido, mas pouco estudado. Apesar disso, apresentam estudos relacionados (Ryan *et al.*, 2017; Day, 2014; Morgado, 2011; Nascimento, 2007; Rosa, 2016) que concluíram que a rotatividade se apresenta como fator negativo na identidade profissional do docente, ou seja, na imagem que cada professor tem de si mesmo, a qual se vai construindo com a interação com os pares e com as comunidades por onde vai passando. A

mobilidade apresenta-se, para Rodrigues e Branco (2021), “como um problema pedagógico, pela forma como afeta as relações interpessoais e profissionais e pela desestabilização pedagógica e descontinuidade educativa que provoca, penalizadoras para alunos e professores” (p. 4).

Azevedo (2012) observa que a rotatividade docente influi no contexto escolar e aponta consequências que daí poderão advir como a desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico, uma possível rutura na afetividade entre o novo professor e os alunos, a falta de conhecimento da realidade social pelo novo professor, a possível falta de comprometimento e responsabilidade do novo professor com a aprendizagem dos alunos face à escassez temporal de duração do trabalho, a falta de interação com a vida quotidiana da escola, que dificultará a criação de vínculos com a comunidade, e a dificuldade em tomar conhecimento das regras, documentos e objetivos da escola, quando a substituição é temporária.

Os dados recolhidos pela OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico] (2005) apresentam os países com sistemas educativos mais descentralizados como tendo baixas taxas de rotatividade. Esta organização considera que a mobilidade dificulta o sentido de compromisso dos professores em relação às escolas onde são colocados, bem como a construção de um sentido de comprometimento das próprias escolas em relação a eles – acrescentamos, e à Cultura Organizacional aí “construída”. Vai neste sentido, também, a opinião veiculada pelo CNE [Conselho Nacional de Educação] (2019) que refere que as escolas necessitam de professores motivados e que saibam trabalhar em equipa, e que a estabilidade do corpo docente deverá ser uma prioridade, favorecendo o trabalho colaborativo e proporcionando a criação de uma Cultura de Escola. Ainda no âmbito do ponto relativo à Perceção dos docentes sobre a Cultura Organizacional e a estabilidade docente, realce-se as respostas obtidas na questão “*Consegue indicar razões para alguns colegas não repetirem a experiência de docência na escola? E os casos opostos, consegue apontar razões?*”, demonstrativas das ideias de Wanous (1989) e de Chiavenato (2010) – os membros que não se identifiquem com a organização tendem a retirar-se da mesma de forma voluntária. As razões apontadas para esta inadaptação estão relacionadas, quer com fatores de bem-estar profissional – “*não conseguiram impor aquilo que eles quiseram ou então estavam muito infelizes, não se sentiam bem...*” (E1); “*se calhar, não foram tratados devidamente*” (E1); “*devidamente tratados a nível profissional*

e pessoal” (E1), quer com questões pessoais – “entre 2015 e 2018, muitas pessoas foram embora por questões familiares” (E3), quer, ainda, com questões de inadaptação – “há colegas que vão no dia seguinte ou na hora seguinte embora e desistem do concurso e deste lugar porque realmente não se conseguem adaptar” (E6), os quais, como foi exposto, são fatores a considerar na Cultura Organizacional.

Estas respostas colocam em causa o processo de integração que a organização adota. Uma das medidas indicadas na organização aqui abordada consiste na realização de duas sessões de “acolhimento e orientação” aos novos membros levadas a cabo no início do ano letivo e, aproximadamente, um mês após esta data, dinamizadas por membros do Conselho Pedagógico (Serviço de Psicologia e Orientação). Para além disso, é habitual os Coordenadores de Departamento reservarem algum tempo no *términus* da primeira reunião anual para reunirem com os novos elementos e os colocarem a par de alguns procedimentos e normas (que não estão escritos) ou desvanecerem algumas dúvidas. Estas atividades, dependentes do ser humano e das relações que estabelece, são, muito frequentemente, mal interpretadas pelos novos membros, e a investigadora teve oportunidade de registar, em conversas informais, que eram considerados uma ingerência ou, mesmo, uma falta de confiança em quem chega. Para alguns, a imersão no trabalho diário, as conversas informais, os encontros ocasionais em reuniões e a sua própria maneira de lidar com a novidade permitem-lhes desenvolver a sua atividade e, aos poucos, proceder à “adaptação” necessária; para outros, e pelas mesmas razões, a imagem inicial nunca se desvanece e “abandonam” na primeira oportunidade.

As respostas dos entrevistados estão em linha com o acima exposto. Todos os entrevistados exercem a sua profissão na organização há décadas e parecem reconhecer que as causas para o abandono da organização estão bastante ligadas à inadaptação. Essa longa permanência na escola, permite-lhes estarem adaptados e saber o modo de agir. Este modo de agir, tão natural como respirar para indivíduos que ali exercem a sua profissão há mais de 15 anos, pode ser estranho para quem chega. Por exemplo, um professor que ali trabalhe há vários anos não vai entrar em confronto verbal com um aluno que não colocou um papel no lixo: irá adverti-lo, fará um esforço para que esse comportamento seja retificado, mas sabe que a probabilidade de voltar a encontrar o aluno na mesma situação é enorme. Um professor recém colocado na escola poderá entrar em confronto verbal com o aluno, levantar a voz, irritar-se e o resultado ser o mesmo. O professor que ali trabalha há mais

tempo sabe, já aprendeu, a dar uma importância relativa a determinados comportamentos dos alunos, à provocação dos alunos a quem vem de fora. E, por norma, passa estas aprendizagens aos mais novos. Se os mais novos insistirem numa postura inflexível, regrada, não se adaptam. Esses, os que não se adaptam são “os outros”, os que não fazem parte.

Contudo, um aspeto inesperado apresentado é o facto de indicarem que a baixa rotatividade pode, também, apresentar aspetos negativos quando a adaptação corre bem – “*Há quem se acomode e se limite, depois, a justificar aquilo que faz ou aquilo que transmite*” (E5); “*Há outros, como disse, que ficariam aqui pelo comodismo porque é uma escola onde não exige*” (E6); “*aqueles que só ficam cá pelo sistema*” (E6).

Concorrem, para esta ordem de respostas, as respostas dadas às questões: “*Teve alguma razão específica para concorrer para esta escola?*” e “*Já alguma vez concorreu para ficar colocado noutra escola? Porquê?*”, onde é notória que a sua colocação na escola esteve relacionada com duas ordens de razão: arbitrária ou conveniência para a vida pessoal. Também os entrevistados passaram por momentos de adaptação, mas permaneceram. Em várias respostas se nota a ideia de “grupo”, “comunidade” por oposição aos “*Há quem*”, “*Há outros*” e “*aqueles*”.

No que diz respeito às razões pelas quais os participantes no estudo concorreram pela primeira vez para a Unidade Orgânica em questão, a resposta é que essa foi uma decisão arbitrária – “*Calhou*” (E6); “*Calhou*” (E5); “*Calhou*” (E4), ou relacionada com questões familiares – “*porque aqui era pertinho de casa, eu vivo [...], portanto é 5-10 minutos e quando tens crianças pequeninas dá-te muito jeito, e não só, porque eu tenho um lado afetivo muito grande com [...]*” (E1); “*Teve a ver com a proximidade à minha zona de residência*” (E3). Quando questionados sobre as razões pelas quais se mantiveram em funções nesta Unidade Orgânica e não concorreram para outra, as razões apontadas demonstram motivos afetivos e de sensação de estar a cumprir o seu propósito de professor – “*eu costumo dizer que eu dou aulas de [...] em qualquer escola do país, com a minha formação em dou aulas em qualquer escola do país, mas só consigo fazer a diferença aqui cá*” (E5); “*há várias, mas as principais são emocionais*” (E5).

Assim, à luz destas ideias, as respostas dos entrevistados podem, também, ser entendidas como oriundas de elementos já sujeitos a um processo de assimilação cultural, ou seja, o facto de desenvolverem as suas funções há décadas na Unidade Orgânica fá-los partilhar a

Cultura Organizacional da mesma, como podemos constatar nas seguintes respostas: “*Há uma adaptação dos dois lados. Depois de haver essa adaptação, estamos em família, como eu costumo dizer*” (E2); “*eu tenho amor por esta escola, basta isso*” (E2). No entanto, alguns elementos apresentam respostas que parecem deixar transparecer algum “comodismo” perante a possibilidade de terem de refazer todo o processo de *conhecer outra escola* a meio da carreira – “*Agora, nesse momento, penso: ‘vou concorrer para quê?’*”; “*noutra escola seria um desafio e eu gosto de desafios, mas na altura, nesse momento da minha vida, da minha fase etária da minha vida, eu vou para outra escola e vou receber os restos todos*” (E1); “*Porque é assim aqui nessa escola, já sei o que é que tenho, com o que é que conto*” (E4); “*Porque sou covarde [risos]*” (E3); “*entre conhecer aquilo que eu já conheço e ir para um sítio que eu desconheço, eu prefiro ficar naquilo que eu conheço*” (E4); “*sim, de certa forma, influencia porque eu já conheço o modo de operar...*” (E4).

2.3. Perceção dos docentes sobre a relação entre Cultura Organizacional e Sucesso Educativo

No terceiro eixo, relacionado com o anterior, pretendeu-se obter a perceção dos docentes relativamente à influência da estabilidade docente no Sucesso Educativo dos alunos. Maioritariamente, os entrevistados encaram a estabilidade docente como um fator positivo para o Sucesso Educativo, mas apontam aspetos negativos que observam na retenção docente, pois, segundo alguns dos entrevistados, a estabilidade docente pode ser encarada como um veículo para uma “acomodação” de docentes. A palavra poderia ser “aculturação”, utilizada no sentido de “integração”, mas as respostas apontam para “acomodação” com toda a carga negativa que lhe pode ser atribuída. Um dos fatores, entre muitos, que influencia o Sucesso Educativo é o professor. Aportemos aqui as ideias de Morgado (2011) que vê os docentes como o grupo na organização escolar que mais influencia a sua Cultura Organizacional e, por consequência, o Sucesso Educativo. Diz o autor que “[...] ao influenciar a natureza das interações [sic] entre os docentes, bem como as relações entre eles e os discentes, a cultura docente é de vital importância na determinação da qualidade dos processos educativos.” concluindo que

[...] é necessário que se desfaçam das posturas individualistas que têm caracterizado o seu dia-a-dia profissional, passem a trabalhar em equipa e reflectam

[sic] conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem. Como sustenta Bolívar (2007, p. 20), a mudança dirime-se “no que os sujeitos [são] capazes de pensar e fazer com ela”, o que comprova que a mudança da escola pública deve ser idealizada com os professores e não para os professores.”.

Concluimos, daqui, que a acomodação não será nunca uma postura adequada a um “bom” professor.

Os entrevistados focam a possibilidade de a mesma Cultura Organizacional que os retém na organização, ao ser mais permissiva, ou menos “diretiva”, possibilitar uma estagnação. Ora, estagnação não é consentâneo com a plêiade de definições de Cultura Organizacional já observadas na revisão da literatura levada a efeito. Se a taxa de retenção docente conduzir a uma grande estagnação ou constituir entrave à entrada de mudanças e alterações, a organização para, estagna também. Esta condição levá-la-á à rutura e ao desmoronamento, o que conduzir a baixas taxas de Sucesso Educativo. Por outro lado, a estagnação mencionada poderá conduzir à não adoção de novas metodologias no trabalho com os alunos e a um continuar a fazer “como sempre se fez”, com as evidentes perdas para a organização e o seu público – os alunos. .

Quadro 5. Perceção dos entrevistados sobre a influência da estabilidade docente no Sucesso Educativo

| | |
|---|--|
| <p><i>Considera que a estabilidade docente é um fator positivo/ negativo/ neutro no sucesso dos alunos?</i></p> | <p>Estabilidade docente é fator positivo no Sucesso Educativo</p> |
| | <p>E5- “[...] há quem se desgaste e fique numa luta e todos os anos se questione, ‘Mas porque é que eu continuo nisto?’, ‘Mas porque é que eu vou fazer outra vez? Eu já sei que isto [...] e há outros que depois continuam a lutar [...]”.</p> <p>E3- “Eu acho que é positivo. [...]”</p> <p>E1- “Eu acho que é positivo no sucesso porque os alunos [...] há aqueles professores que os alunos gostam [...]”.</p> <p>E4- Eu acho que é muito positivo [...] é importante para eles porque podem confiar.”</p> <p>E2- [...] a estabilidade docente é extremamente importante, tanto é que a continuidade pedagógica é sempre importante [...]eu acho que é muito positiva.”.</p> <p>E6- [...] a situação de estabilização do corpo docente vem a melhorar a situação dos nossos alunos [...]”.</p> |
| | <p>Estabilidade docente é fator negativo no Sucesso Educativo</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>E5 – “[...] Há quem se acomode e se limite, depois, a justificar aquilo que faz ou aquilo que transmite ‘Ó pá, essa não é a minha função [...] há colegas que se acomodam e, pronto, e fazem que cumprem [...]”.</p> <p>E3- “[...] Claro que pode ser negativo, não é? Quando as pessoas atingem um ponto de saturação e não têm consciência dele [...]”</p> <p>E1- “E há os professores que os alunos não gostam [...] pode ser um fator de insucesso [...] se for fator de insucesso, é pouquinho [...]”.</p> <p>E6 – “[...] Há outros, como disse, que ficariam aqui pelo comodismo porque é uma escola onde não exige. [...] até aqueles que só ficam cá pelo sistema.</p> <p>Estabilidade docente é fator neutro no Sucesso Educativo</p> <p>Sem evidências</p> |
|--|--|

Fonte: elaboração própria

O facto de nenhum dos entrevistados apontar para a possibilidade de a estabilidade ser um elemento neutro no Sucesso Educativo, atesta a importância deste fator. Por ser tão importante e para obstar a que a estabilidade docente se afigure à manutenção de “modos de fazer” que não se articulam com as alterações necessárias, importa referir a necessidade de as organizações introduzirem algumas estratégias de contenção para estas situações

2.4. Perceção dos docentes sobre os elementos constituintes da Cultura Organizacional

2.4.1. Artefactos

As restantes questões colocadas aos entrevistados estão relacionadas, quer com os níveis mais visíveis dos elementos da Cultura Organizacional, quer com os elementos do nível 3 de análise da Cultura Organizacional, segundo Schein (2010). As perguntas permitiram fazer o levantamento de informação sobre o conhecimento e perceção dos docentes sobre os Artefactos e Padrões de Comportamento da organização, sobre os Valores e os Pressupostos Básicos da mesma.

Das respostas obtidas, conclui-se que, na sua maioria, os docentes não têm grande conhecimento sobre os Artefactos e Padrões de Comportamento, mas sobre os Valores e sobre os Pressupostos Básicos apresentam conhecimento e alguma unicidade nas respostas.

De acordo com Schein (2010), a Cultura de uma organização pode ser estudada a três níveis de perceção diferente, sendo que o autor considera que a Cultura está situada no

último nível, o dos Pressupostos Básicos, ou seja, aquele que é menos visível e não palpável.

Nas questões relacionadas com os aspetos visíveis da Cultura Organizacional, muitas vezes apontados como facilmente observáveis, mas difíceis de interpretar, os docentes entrevistados não têm, invariavelmente, perceção quanto aos artefactos que poderiam constituir a identificação da instituição. Segundo Schein (2010), o nível dos artefactos observa-se nos símbolos, vestuário, organização do espaço, objetos materiais, cerimónias, rituais, padrões de comunicação, tradições, piadas e anedotas, jargões, mitos e histórias. Constituem elementos que identificam a organização e os seus elementos e, por isso, facilmente observáveis.

2.4.1.1. *Símbolos*

Assim, questionados sobre a existência de um símbolo, a resposta é *“temos o peixe”* (E5); *“o símbolo é aquele símbolo que a gente usa nas nossas fichas, aquele peixinho”* (E4); *“temos, temos um símbolo, temos que foi criado pelos próprios alunos”* (E2); *“eu não sei se há um símbolo ou não, eu acho que não existe. Deve haver, mas eu não conheço”* (E1); até *“A escola confunde-se muito com a comunidade, não é? O Símbolo? Aquilo que eu te falei até agora, se calhar foi do Espírito Santo, aquilo que representa a escola”* (E3). Foram obtidas respostas díspares e que não parecem não ter em linha de conta a informação contida na capa e no número 3 do artigo 2.º, do capítulo I do Regulamento Interno da Unidade Orgânica, onde se indica que a Unidade Orgânica *“tem o seu próprio símbolo que corresponde a um grafismo com a designação da Unidade Orgânica”*, reproduzindo juntamente o grafismo a que se alude no texto. Acrescente-se que, no início de cada ano letivo, há uma prática instituída na organização que consiste na entrega de uma agenda, criada na Unidade Orgânica por docentes e com a inclusão de ilustrações feitas a partir de trabalhos dos alunos. Não é feita qualquer referência a este objeto. Refira-se que o mesmo não obedece ao ano civil, mas ao ano letivo, com a marcação dos períodos de atividades letivas e das pausas, com espaços para registo de atividade docentes. Este é um objeto criado com um objetivo específico (apoiar o docente no registo da sua atividade) e entregue somente aos elementos da organização, sendo, desta forma, um elemento identificativo da mesma.

2.4.1.2. Organigrama

No que diz respeito à existência de um organigrama, apontado por Schein (2010) como aspeto visível da Cultura Organizacional, não há evidências da sua existência no Regulamento Interno da Unidade Orgânica. Apesar disso, os entrevistados parecem ter ou ter tido contacto anterior com a sua existência, como o demonstram as afirmações “*eu conheço porque já fiz parte, já... já trabalhei na elaboração do Regulamento Interno, por isso é que eu conheço, mas acredito que o resto do pessoal não conheça*” (E1); “*Não, não conheço! Tenho um organigrama mental, em relação a alguns órgãos*” (E3); “*Não costumo consultá-lo, estou a ser sincera*” (E2); “*eu já vi há muitos anos, há muitos anos já vi, no tempo do [...], eu lembro-me de haver um organigrama*” (E4); e “*conheço, ele está algures, não sei a localização, conheço sim*” (E5). Estas respostas dos participantes podem ser interpretadas como o desconhecimento da atualização do Regulamento Interno a que se procede no início de cada triénio, ou à importância reduzida que é atribuída ao Regulamento Interno, enquanto documento orientador do funcionamento da Unidade Orgânica.

2.4.1.3. Slogan

Na questão da existência do *slogan* da escola, também não há evidências de ter uma existência instituída e partilhada por todos. Não há referência à sua existência no Regulamento Interno, nem os entrevistados parecem conhecê-lo: “*Acho que não. Não tenho ideia*” (E4); “*mas não temos um slogan, que eu saiba não*” (E2). Há, no entanto, sugestões para um: “*uma escola com vida, pode ser?*” (E3) e “*ainda hoje o referi, de ‘não deixar nenhum aluno para trás’*” (E6). Esta questão não é despiciente se olharmos a existência de um *slogan* como veículo aglutinador dos Valores e Missão da Unidade Orgânica. O *slogan*, enquanto frase curta e de memorização fácil, pode permitir a uma organização aumentar a sua visibilidade e ser mais uma marca distintiva da mesma. Desta forma, contribuirá, também, para o sentimento de partilha por parte dos atores institucionais.

2.4.1.4. Eventos, cerimónias e rituais

Nas questões relacionadas com os eventos, cerimónias e rituais (que são parte importante na socialização organizacional e, daí, elemento a considerar na integração de novos

elementos e na construção da Cultura Organizacional), a influência do meio também se faz notar de forma assinalável. Como refere uma entrevistada, até mesmo num evento de cariz interno (Globos de Peixe – atribuição de prémios a professores), a referência ao meio é explícita- “*Ah, os Globos de Peixe, mas isso não é uma tradição da comunidade, mas, pronto, integraram o peixinho lá, relacionaram o nome da freguesia com essas atividades*” (E4). O exemplo mais transversal é a comemoração das festas do Divino Espírito Santo nos vários estabelecimentos escolares, sendo esta comemoração, inclusive, a temática de Dissertação de Mestrado de uma das entrevistadas.

No tema das comemorações, eventos e rituais, são referidas atividades de tipologia bastante diferenciada, umas inscritas no Plano Anual de Atividades, outras de carácter mais informal; umas que envolviam toda a comunidade escolar, outras de participação mais restrita, e que vão desde a já referida comemoração das Festas do Divino Espírito Santo, a par com Festas de Natal, bailes de Carnaval e de *Halloween*, Mês de Maria, comemoração do Pão por Deus, Feira do Empreendedorismo, semana das Línguas, Arraial de Fim de ano, lanches informais e jantares temáticos, visitas de estudo e dias comemorativos ligados a diferentes áreas do Saber. Nesta plêiade de atividades, observa-se que, apesar da carga religiosa de que algumas se revestem, aparentemente, esta característica não constitui entrave à sua realização, o que talvez se explique pelo meio onde a escola se insere. Transversal a todas, e presente na grande maioria das respostas dos entrevistados, é a utilização do pretérito perfeito na resposta às questões levantadas. Esta situação poderia configurar uma “crise”, uma quebra, uma alteração na Cultura Organizacional, fruto, por exemplo, de alterações na liderança, alterações profundas na orgânica da organização ou, ainda, uma grande rotatividade de recursos humanos. Contudo, os entrevistados apresentam dois fatores de ordem externa à organização para a justificação para tal facto: o espaço físico e a pandemia provocada pela COVID-19.

2.4.1.5. Espaço

Relativamente ao espaço, apontado por Schein (2010) como elemento a considerar na análise da Cultura Organizacional, é notória a importância do mesmo. Schein (2010, p. 135), reportando Van Mannen, afirma que o espaço tem importância, quer considerado como espaço físico, quer considerado enquanto espaço social, e que, nas organizações, uma das formas de indicar o *status* de um elemento é pela localização e tamanho do seu

local de trabalho. Numa organização como uma escola, poderemos pensar que as salas de aula são todas iguais e que em nada aportam para as ideias veiculadas por Schein (2010). Contudo, o espaço pode originar conflito numa escola, na medida em que determinadas funções acrescem a utilização de gabinete ou o acesso, tacitamente autorizado, a áreas de serviço inacessíveis a outros. A investigadora recorda a questão das obras de beneficiação e a questão relacionada com a distribuição das turmas pelos contentores e/ou pelo edifício de alvenaria e os desentendimentos que originaram, bem como o sentimento de injustiça experienciado por aqueles a quem foi distribuído serviço nos contentores. A mesma situação repetiu-se com a passagem para o novo edifício, esperando cada um ter uma sala de aula com “vista mar” e, ao ver goradas as suas expectativas, demonstrar o seu descontentamento, tentando encontrar razões para tal ter acontecido. Nas respostas à questão “*Descreva o espaço físico. Como o classifica/qualifica?*”, é possível observar a medida na qual o espaço físico influenciou a prática letiva: **E5-** “*Neste momento, o espaço físico é a tempestade perfeita*”; “*o corredor dos contentores é o Corredor da Morte*”; **E4-** “*Influenciou a nossa vida, influenciou a vida dos alunos, porque, por mais que a gente faça, é difícil, é complicado*”; **E1-** “*Neste momento, a nossa escola, em termos físicos, é muito precária*”; “*Mas depois vamos para os contentores, estão bem apetrechados, neste momento, até têm ar condicionado, só que não temos Internet*”; “*quando eu estou aqui nesse bloco novo, eu tenho todas as condições possíveis e mesmo o modo de dar aulas é completamente diferente*”; **E2-** “*Relativamente ao espaço físico, este é um ano um bocadinho diferente, não posso estar a pensar que este ano é um ano normal*”; “*os alunos não têm espaço, nós estamos a dar aulas em contentores, portanto, é um ano mesmo anormal*”; “*este ano há mais uma rebeldia, uma agressividade nos alunos, mas tem tudo a ver também com o espaço*”; **E6-** “*É lógico que as condições que temos, hoje, permitem ter outro tipo de estratégia que não tínhamos no passado*”. É notória a influência, na prática letiva, do espaço de sala de aula. Não está patente nas respostas qualquer evidência, mas pode inferir-se, pelas observações da investigadora, que o facto de se lecionar nos contentores ou no edifício de alvenaria remanescente era entendido como diferenciação de *status* dos professores. Semelhante situação ocorrera anos antes, aquando da inauguração do referido edifício de alvenaria, que, pela sua inovação no uso de materiais, tecnologias e características distintivas, rapidamente foi apelidado de *resort*, alcunha que se manteve até ao presente.

2.4.1.6. *Comunicação*

A propósito da comunicação interna nas organizações Santos e Ribeiro (2023, pp.65-66) observam a sua importância nas organizações:

Os estudos realizados pelos autores da literatura analisada permitem afirmar que a comunicação interna está intrinsecamente relacionada com a cultura, pois os líderes devem comunicar de forma cuidada, empática, sincera e cordial de forma a promover uma cultura emocional positiva nos funcionários permitindo a valorização dos mesmos assim como dos seus feedbacks e preocupações (cultura emocional). Para que estes comportamentos possam existir, é fundamental que os gerentes adotem uma cultura ética estando dispostos a ouvir as opiniões e preocupações que os funcionários apresentam. Em suma, organizações que apresentem uma cultura emocional e ética estão mais propensas a partilhar as informações verdadeiras e úteis e incorporam as perspetivas dos funcionários, incentivando assim o sentimento de pertença dos mesmos na organização.

E concluem, apresentando a ligação entre as lideranças e a comunicação e a mais-valia que uma boa comunicação pode ser para a organização e o seu papel na cultura organizacional:

Assim, podemos ver que quer a cultura ética, quer a cultura emocional, são aquelas que apresentam maiores vantagens para a comunicação interna nas organizações, uma vez que através delas se proporciona um ambiente de confiança, responsabilidade e de credibilidade perante todos os colaboradores. Através destes tipos de cultura, o líder tem a possibilidade de comunicar de forma eficaz com os seus funcionários, o que acaba por despertar o sentimento de pertença e um comportamento de defesa da organização por parte destes, visto que se identificam com a cultura da organização a que pertencem. (Santos e Ribeiro, 2023, p. 66)

Na questão relacionada com a comunicação e o acesso a documentação informativa, as respostas indicam algumas fragilidades neste ponto fulcral para uma organização. Segundo Gomes (2019), é essencial que as organizações analisem as matérias da comunicação interna (uma das dimensões da comunicação organizacional), de forma a adotarem práticas e estratégias adequadas à comunicação com os seus colaboradores.

A autora (Gomes, 2019) refere o papel imprescindível que a comunicação aporta para questões relacionadas com a coesão interna, o desempenho organizacional, a satisfação no

trabalho, a eficiência organizacional e a estabilidade organizacional. Gomes (2019) refere, ainda, as conclusões de Kunsch, (2016) e Brandão (2018), que apontam a comunicação como sendo capaz de interpretar o mundo, integrar a Cultura como um elemento seu e compreender as relações entre os indivíduos. Gomes (2019), reportando-se a Brandão (2018), indica que a comunicação é um “caminho orientador de todas as ações desenvolvidas para dentro e fora da organização, junto das diferentes partes interessadas” (p. 63). Outros autores, como Ferrari (2016), afirmam que a comunicação está relacionada com a Cultura, pois sustenta os processos de construção, partilha, discussão e troca de significados.

Na organização em estudo, e até à pandemia por COVID-19, os canais de comunicação privilegiados, para além da comunicação verbal, eram os placards informativos e o correio eletrónico. Com a pandemia e a necessária implementação de plataformas de ensino à distância, introduziu-se a plataforma *Microsoft Teams*, que passou, nessa altura, a funcionar como canal privilegiado e em moldes análogos a um sistema de Intranet. Nas respostas obtidas, é evidente o preconizado por Jones *et al.* (2004), que indicam ser essencial que a comunicação interna tenha em conta as diferentes Subculturas presentes na organização e que as considere aquando da escolha de linguagem e canal de transmissão. Lin e Ha (2009) referem exatamente isso, destacando as perceções que cada Subcultura tem acerca da utilidade e importância das tecnologias e o impacto que estas exercem na sua utilização real. Tendo em conta a amplitude geracional dos elementos da organização, afigura-se que algumas falhas na comunicação se deverão à falta de conhecimento da utilização das ferramentas digitais. Contudo, há outros fatores a ter em conta. Nas respostas obtidas, parece perceber-se fatores relacionados com a quantidade, a organização e a transparência da informação a obstar à sua fluidez.

Das respostas obtidas, parece emergir a ideia de haver falhas na comunicação (**E2**- “[...] a comunicação [...], falha bastante”; **E1**- “é precária e ineficiente”).

A extemporaneidade da informação está também presente em **E1**- “Assim que ela recebe essas informações, ela comunica-nos logo, só que há comunicação que nos chega já tarde”; **E6**- “[...] há aqui informação dispersa que parece que não chega a todos ao mesmo tempo”) dando a ideia de que há pouca coordenação no que diz respeito a este assunto.

Outra vertente que transparece das respostas dos entrevistados relaciona-se com as falhas na cadeia de comunicação, fruto, provavelmente, da dimensão da organização onde, por

exemplo, fazem parte do Conselho Pedagógico mais de 20 elementos, situação propensa à perda de informação se esta não estiver toda registada. É de assinalar a resposta **E3**- *“Relativamente à comunicação horizontal, dentro deste estabelecimento, de facto, eu vou tendo acesso, mas, por vezes, a informação chega deturpada”*; que provem de uma entrevistada pertencente a um ciclo de ensino com vários intervenientes na gestão da informação, situação confirmada por uma outra entrevistada - “[...] *“há demasiados elos na cadeia e, às vezes, lá está, isso até não funciona muito bem”*”. (**E5**)

Quando a informação não flui, aparecem os boatos, os rumores ou como se costuma dizer, “quando não há facto, há boato.”, aqui entendido enquanto informação não oficial, proveniente de um emissor inicial anónimo e rapidamente difundida. Mendes (2004, p.116) numa resenha da obra *The civilized organizations - Norbert Elias and the future of Organization Studies* afirma que

“O segundo capítulo examina a influência exercida pelos “boatos” no contexto organizacional. Seus autores, Joseph Soeters e Ad van Ijtersen, estabelecem uma diferenciação entre boatos positivos e negativos, relacionando a incidência de cada uma dessas formas ao tipo de cultura organizacional vigente. Organizações culturalmente homogêneas estariam propensas à presença de boatos positivos, enquanto ambientes heterogêneos tenderiam a propiciar boatos negativos”.

Das respostas dos entrevistados há nota-se algumas marcas de a informação flui por canais não oficiais, o que consubstancia a probabilidade de a informação ser deturpada e eivada de alterações: **E5**- *“Há sempre alguém que não sabe, há sempre alguém que ouviu dizer [...]”*; **E4**- *“Eu soube disso há pouco tempo [...]”*; **E3**- *E tentas perceber por outros meios [...]”*; **E1**- *[...] e que acabamos por ouvir aqui e acolá”*.

Outros dados que conseguimos retirar das respostas dos entrevistados é a percepção que os mesmos aparentam ter sobre a comunicação interna dos órgãos de gestão: **E1**- *[...] “quando o próprio Órgão de Gestão não comunica entre si, não pode funcionar”*; **E4**- *“Às vezes, pode haver falta de diálogo entre esses vários elementos que compõem o organigrama da escola”*, o que contribuir para a sensação de desorganização e provocar receio e incertezas sobre o funcionamento da organização.

Relativamente a aspetos que têm a ver com comunicação, mas não diretamente com a comunicação escrita, testemunhos como **E1** - *[...] “a parte dos funcionários é um desastre total [...] quando abrem a boca, é o descalabro total [...] o modo como se dirigem aos*

alunos, uma agressividade total, e depois também às vezes eu noto uma certa familiaridade com alguns alunos [...] Não sabem comunicar, são muito agressivos, só falam aos berros,” que espelham alguma preocupação com o comportamento de um grupo da comunidade educativa por oposição a outro [...]“*temos de ter cuidado com o que se diz e como se diz, mesmo a parte científica, o falar corretamente [...] a nossa linguagem tem de ser uma linguagem formal, pode ser informal, mas correta.*” e evidenciam padrões comportamentais distintos face àqueles que são a razão de ser da organização - os alunos. Assim, a comunicação e os padrões de comportamento relativos à comunicação parecem configurar um ponto de conflito e a existência de subculturas. É notória o acesso diferenciado à informação (integral ou parcial e atempadamente) dependente da função desempenhada na organização e a ideia de que a informação não circula ou se circula é deturpada. Este é um fator ao qual a organização deverá estar atenta e ativar procedimentos para a sua melhoria atendendo a que a comunicação organizacional influencia os processos de construção e partilha da Cultura Organizacional.

2.4.2. Valores

2.4.2.1. Visão, Missão e Sentimento

A ideia de alguém associar a Escola à ideia de vida parece-nos sugestiva de uma perspetiva de olhar a Escola e a sua Cultura como algo mutável e em movimento, e que se liga a respostas dos entrevistados relacionadas com os Valores e Missão da Unidade Orgânica e as suas características específicas. Note-se que, nas respostas dos entrevistados, mesmo naqueles mais voltados para uma Cultura de modelo burocrático, se encontram indícios de que a afetividade estará na base dos relacionamentos dos vários atores escolares. É de salientar afirmações como “*Porque é que defendo [nome da freguesia]? Porque há gente muito boa*” (E4); “*os valores desta escola, seguindo esta lógica de fazer as crianças felizes, eu vou-me distanciar dos valores de uma escola, propriamente ditos, [...] a missão da escola é mesmo a felicidade*” (E3); “*a parte afetiva dos professores é ótima. Temos uma boa relação*” (E1); “*mas é uma escola diferente na relação que, muitas vezes, os professores têm de estabelecer com os alunos*”; “*é o trato humano*” (E5); “*esta escola, para mim, tem uma paixão*”, “*a Cultura Organizacional desta escola faz-me apaixonar por ela*” (E2). Estas perceções parecem indiciar a grande carga emocional e afetiva que liga os entrevistados à Unidade Orgânica, com referências,

também, ao meio envolvente. Apesar destas afirmações, os Valores e a Missão da Unidade Orgânica, inscritos no Projeto Educativo, no articulado do ponto 4 do referido documento, referem que *“os valores que norteiam a vida da Unidade Orgânica são os seguintes: Autonomia; Dinamismo; Perfeccionismo; Responsabilidade e Honestidade; Autoconfiança; Autoestima e Espírito de Grupo/ Liderança.”* No ponto 2 do mesmo documento, no que diz respeito à Missão da Unidade Orgânica, lê-se que a Unidade Orgânica tem como missão *“Prestar com eficácia um ensino de qualidade, norteado por valores éticos de equidade, solidariedade e respeito pelo outro, combatendo o insucesso e o abandono escolar e assumindo o compromisso com a formação integral dos alunos, de modo a garantir-lhes condições para a prossecução dos estudos e/ou a sua integração plena na vida ativa”*. Daqui se pode inferir que a carga afetiva percebida pelos entrevistados ultrapassa o preconizado nos documentos orientadores, podendo constituir, na realidade, uma característica distintiva da Unidade Orgânica em estudo. Como afirmava uma entrevistada (E3) sobre os Valores da escola *“é o Valor desta escola, é mais do que o Sucesso Educativo, é o Valor acrescentado, á acrescentares algo àquilo que eles te trazem. É o output. Ultrapassa esse sucesso educativo, transcende”*.

Parece poder afirmar-se que esta carga afetiva se relaciona, também, com o meio onde a Unidade Orgânica se insere. Nas narrativas de todos os entrevistados se nota que o meio onde se insere a Unidade Orgânica é decisivo para a sua perceção sobre as características distintivas da escola e da sua Cultura. É, também, o meio que irá influenciar a sua adaptação interna. Afirmações como *“eu acho que os docentes desta escola, quando vêm para aqui, necessitam, também, de saber essa parte extraescola, a parte da família”, “cada vez mais, as escolas têm de que ser abertas à comunidade escolar”* (E2); *“tu precisas de algum tempo para te adaptares a esta, a esta vila, a esta organização, a esta comunidade”, “A comunidade vem à escola e participa”, “a escola confunde-se muito com a comunidade, não é?”* (E3); *“a mais-valia desta comunidade é a escola. Não é as fábricas, não é a economia, é a educação. Tem de ser a sua mais-valia”* (E5) são indicadores da importância que a escola tem para o meio, mas, acima de tudo, a influência do meio na adaptação dos docentes à escola. Esta adaptação e esta influência faz-se sentir, também, a um nível mais visível da Cultura Organizacional.

2.4.2.2. *Superação de crises e emergência de Heróis (pandemia e mudança de gestão)*

Sagas e heróis são histórias dos feitos heroicos da organização, produtos da Cultura que podem ser usados como um exemplo de sucesso; o sucesso passado e presente de uma organização é uma forma de comunicar a Cultura na mesma.

No que diz respeito à identificação de um “herói” ou alguma história de superação de crise, as respostas obtidas situam-se ao nível da superação de uma crise promovida por situações externas à organização (pandemia por COVID-19, alteração legislativa, greves, resultados académicos) ou interna (a indisciplina).

Emerge das respostas obtidas um elemento externo à organização que aí implementou e desenvolveu um projeto inovador no envolvimento da família na vida escolar dos alunos: **E6**- *“Há aqui um agente externo muito importante que é o Núcleo... que é o Dr. [...], [...] dos Serviços [...].”* e os líderes informais, chamados a dar o seu contributo na superação de um momento de crise: **E3**- *“Ultrapassou-se com... [...] pessoas que eram líderes, não os formais, mas os informais, para que elas nos ajudassem[...].”* e **E1**- *“[...] era a [...], era uma figura de respeito, que as pessoas ouviam, [...] as pessoas respeitavam-na e ela era uma pessoa trabalhadora, que conseguia, ia à luta, ela ia à luta e fazia e angariava as pessoas [...] Neste momento, eu não acredito que haja ninguém[...].”*

As funções desempenhadas na organização influem na identificação dos momentos de crise como atestam o contributo de **E3**- *“No ano 2012-2013 passou-se por uma mudança a nível organizacional grande. A escola começou a ser gerida, feita uma gestão por processos [...] e que foi a crise de 2011, que chegou aqui em 2012, [...], e houve cortes orçamentais [...].”* e o contributo de **E6**- *“[...] foi mais crises pedagógicas, onde os resultados, por vezes, ficaram muito aquém das metas definidas [...].”* dois dos entrevistados que desempenharam funções no órgão executivo, no passado. Estas preocupações, diferentes e menos percecionadas pela comunidade educativa, são demonstrativas do construto teórico de Torres (2004) e da influência das forças exógenas sobre a organização e dos eixos Fora / Dentro.

Outra situação encarada como crise foi a apontada pela entrevistada **E1**: *“[...] “na altura em que passámos, [...] a Básica Integrada, [...] Foi difícil, porque a gente sabe que, quando há uma situação nova, é sempre difícil de adaptar, a gente está tão enraizada naquilo, nas nossas rotinas, que dificilmente, mas (...) consegue-se.”* Qualquer mudança é já de si um desafio, mas a alteração de *Escola Básica 2,3* para *Escola Básica Integrada* acarretou

alterações profundas a todos os níveis da vida escolar e alterou, com certeza, aspetos da Cultura Organizacional. A expressão “*consegue-se*” remete-nos para um esforço coletivo, de todos os atores, de toda a comunidade educativa, vislumbrando-se a possibilidade de esta organização ter, na altura, uma Cultura Organizacional forte, homogénea, integradora. Do contributo da entrevistada **E5** fica a ideia de a comunidade educativa ter tido o mesmo comportamento durante a pandemia “*[...]as pandemias, e penso que, nesse aspeto, mais uma vez, independentemente do resultado, do ter-se conseguido o sucesso ou não, a própria comunidade docente teve uma capacidade enorme de corresponder [...]. Eu assisti [...] a uma capacidade que nem eu sabia que nós tínhamos, nem vocês sabiam que tinham de corresponder ao imediato. E o imediato [...], era de um dia para o outro, havia qualquer coisa para fazer.*”. É curioso o facto de nenhum outro entrevistado, apesar da proximidade da data da aplicação das entrevistas ao final da pandemia, ter mencionado a pandemia como exemplo de crise que afetasse a organização, preferindo apontar momentos mais longínquos no tempo. Podemos interpretar este facto sob várias perspetivas. Por um lado, e como refere Ruão (2020), as consequências de uma crise provocada pela pandemia poderão ser mais permanentes no tempo. Ou seja, pode ainda não estar superada no que diz respeito, por exemplo, ao Sucesso Educativo. Por outro lado, o facto de a situação pandémica ser generalizada pode ter atenuado o efeito de “acontecimento local” respeitante à comunidade somente e, por último, as crises anteriores terem sido mais fraturantes ao nível da Cultura Organizacional. Na opinião da investigadora, durante a pandemia, houve o surgimento de Subculturas que conseguiram ultrapassar as dificuldades resultantes da alteração de procedimentos e que funcionaram a par com as indicações de carácter geral veiculadas pelos órgãos de gestão, de acordo com as indicações da Secretaria Regional de Educação. Assim, fruto das idiossincrasias de cada nível de ensino e grupo disciplinar, os docentes aglutinaram-se por semelhança de funções e, em grupos reduzidos, partilharam informação e “modos de fazer” que lhes permitiram ultrapassar as dificuldades. Deste modo, os educadores de infância criaram grupos nas redes sociais para poderem contactar e enviar materiais para os Encarregados de Educação, os professores de primeiro ciclo comunicaram com os alunos através do *Messenger* e do *Facebook* sem que a informação tivesse obrigatoriamente de passar pelos encarregados de Educação, os professores do segundo ciclo escolheram duas plataformas diferentes para contactar os seus alunos, de acordo com as indicações dos professores da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) a quem as suas turmas foram atribuídas, sendo que no

caso do 5º ano não havia lugar a aulas com suporte vídeo e no 6º ano já existiam, no 3º ciclo, o contacto com os alunos foi mais homogéneo, com videochamadas, envio de materiais e presença em plataformas virtuais. Para além destas diferenças, a nível departamental houve também ajustes, porquanto os professores tiveram necessidade de, de acordo com a disciplina lecionada, ajustarem materiais e objetivos. Nas Línguas Estrangeiras, no Português, em Educação Visual, em Educação Musical, para não referir a totalidade das áreas curriculares, houve adaptações e os professores partilharam o que, também eles, iam aprendendo. Por tudo isto, consideramos que houve perceções diferentes da realidade vivida que podem configurar Subculturas conforme são entendidas por Robbins *et al.*, 2009) e já teorizado anteriormente.

Não será a mesma coisa gerir a crise decorrente da pandemia por COVID-19 ou maus resultados escolares generalizados e casos de indisciplina. As estratégias para a superação da crise serão diferentes de acordo com a sua tipologia e, aqui, o papel das lideranças ou de algum “ator” é deveras primordial. No presente estudo, é notório que as lideranças souberam acompanhar as necessidades da organização. Ao longo do tempo, nas várias crises, são apontados como heróis os Órgãos de Gestão a par com os líderes informais.

2.4.3. Pressupostos Básicos

2.4.3.1. Previsão de comportamentos

Segundo Schein (2010), o nível 3 da análise da Cultura Organizacional está relacionado com os pressupostos básicos assumidos, consensualmente, pelos membros da organização. Não são visíveis nem tangíveis, são intocáveis e considerados imutáveis. Estas características tornam-nos na verdadeira face da Cultura Organizacional de uma comunidade. A mente humana necessita de estabilidade cognitiva (Schein, 2010). Assim, qualquer tentativa de colocar em causa um pressuposto básico produzirá ansiedade e posições defensivas. Os pressupostos básicos conferem sentimentos de identidade e autoestima ao grupo (Hatch & Schultz, 2005). Na eventualidade de algum pressuposto básico ser colocado em causa, e ser, também, colocada em causa a segurança que o mesmo providencia, tal pode funcionar de forma negativa, porquanto a ansiedade que esse questionamento coloca pode levar o membro da organização a distorcer, projetar ou, mesmo, falsificar aquilo que observa, pois poderá não estar de acordo com o que “sabia”.

No grupo de questões colocadas relacionadas com o tópico da previsão de comportamentos, as respostas não variaram muito. Perante a hipótese de um acontecimento, as percepções dos entrevistados, com o conhecimento acumulado de pertença a esta organização, foram consentâneas e apresentaram muito pouca variação. A questão iniciava com o segmento “*Consegue prever o comportamento/atitude dos restantes membros da organização se alguém?*”, que era, depois, complementado com situações que focavam variadas facetas do funcionamento da organização.

Das respostas obtidas, parece poder concluir-se que há um sentimento de proteção da organização e dos seus elementos e que as críticas à organização não são bem recebidas (E4- “*Se alguém... não sei... há gente para tudo, não é?*” E1- “[...] *vão dizer ‘Ela nunca está satisfeita com nada, está sempre a criticar, gostava de ver se fazia melhor’ [...]*”; E6- “[...] *Sempre que há um reparo, há sempre quem veja isso como [...] um ataque e não uma ajuda.*”). Na mesma linha de raciocínio, alguém que possa sugerir a implementação, ainda que suave, de melhorias ou alguém que sugira novas formas de lidar com uma situação, não verá acolhimento dessas ideias nos restantes elementos da organização – E5- “*Hã, se calhar, se for suavemente e ninguém der por isso, é capaz de ir conseguindo fazê-las [risos].*”; E1- “*Vão pensar que tu te queres fazer melhor do que os outros [risos] ou que tu queres impor [...]*”; E6- “*Não é bem visto.*”; E3- “*Protagonismo.*”.

Esta previsão de comportamentos, estes pressupostos básicos, poderão influenciar o desenvolvimento do espírito crítico e a intervenção dos elementos da organização e inibilos de apresentar ações de melhoria à comunidade com medo de ser criticado de forma negativa.

Relativamente à situação de alguém mostrar regozijo por participar numa formação proposta pela organização, as respostas parecem mostrar ser esta uma opção dificilmente entendida pelos restantes elementos da organização – E5- “*Não devem conseguir fechar a boca tão cedo com a cara de espanto.*”; E3- “*Pensam mal.*”; E2- “*Vão falar mal, vão falar mal, vão falar mal.*”; E6- “*Tu és maluco, mais uma?*” – abrindo espaço para a ideia de que a frequência de uma ação de formação não será bem aceite, não vendo nessa situação uma oportunidade de troca de experiências, renovação e atualização de conhecimentos, que contribuirá para o amadurecimento do espírito crítico que deve nortear a profissão docente.

De igual modo, quem tiver interesse em ouvir a opinião dos outros, sinal de partilha e génese do que poderá redundar num trabalho colaborativo, não será entendido – E5 –

“[...] *“Acham que eu não tenho nada para fazer, senão ouvir os outros [risos]”*; **E3**- *“É alcoviteira, a pessoa.”*; **E6**- *“Não têm mais nada que fazer.”*”

Parece tratar-se de uma organização onde não há espaço para o contributo de quem chega ou de quem, com o espírito crítico que deve nortear a função docente, pensa nas questões da educação e procura acolhimento para expor novas ideias.

Contudo, nas respostas obtidas, também há espaço para que os entrevistados exponham o seu ponto de vista relativamente a alguns aspetos do funcionamento da organização. E, se nas respostas dadas tentam pressupor como reagiriam os outros a determinadas situações, deixam, também, linhas de leitura contraditórias, como se a organização tivesse o grupo dos que pensam de uma forma e eles próprios (os entrevistados) que não concordam com a opinião da maioria. Assim, na questão *“Consegue prever o comportamento/atitude dos restantes membros da organização se alguém criticar a organização e os seus elementos?”* recolheram - se respostas como a de **E2**- *“Eu acho que o criticar pode ser uma crítica construtiva [...] quando são criticadas, pensam sempre numa crítica destrutiva e isso é muito mau.”* e a de **E6**- *“[...] criticado e não é, [...]. É uma forma de ver diferente [...].”* que a par com as respostas de **E2**- *“[...] mas eu acho que devemos ser [abertos à mudança]”* e de **E1** - *“[...] Se tu tens ideias para melhorar, eu acho que devia, a pessoa devia ser apoiada [...],* na resposta à questão *“Consegue prever o comportamento/atitude dos restantes membros da organização se alguém tentar implementar melhorias, ainda que suavemente?”* parecem configurar formas diversas de olhar um mesmo fenómeno.

Na questão *“Consegue prever o comportamento/atitude dos restantes membros da organização se alguém colocar os alunos como prioridade?”* obtemos respostas um pouco diferentes das anteriores, na medida em que os entrevistados colocam a tónica em si e no seu trabalho e já não respondem como os elementos da organização reagiriam, mas com a sua prática - **E1**- *“[...] a minha função [...] é trabalhar para os alunos [...] e não para a minha [...] minha satisfação.[...] Quando eu trabalho com os alunos e eu tenho sucesso e vejo que eles estão felizes, obviamente que isso é satisfatório.”* e **E5**- *“[...] sei por experiência própria que quem faz isso é quem tem mais sucesso.”*. Uma das respostas aponta para um sentimento geral vivido na escola, que se prende com a socialização organizacional, ou a falta dela, afirmando que os professores têm os alunos como prioridade enquanto estão na sala de aula, mas contributos para as aprendizagens informais e para o currículo oculto são mais escassos – **E6**- *“[...] o que eu sinto é que há sempre*

bastantes docentes a colocarem os alunos como uma prioridade [...] No entanto [...] grande parte da classe não vê a escola como uma prioridade [...] os alunos enquanto estão a trabalhar, são prioritários [...] para atingir as competências [...] mas [...] vê a escola como o sítio onde tem o emprego [...] um horário para cumprir, uma burocracia. Deixou de haver emoção e envolvimento.”. A utilização do pretérito passado na conjugação verbal e o verbo selecionado podem levar-nos a considerar ter havido uma mudança neste âmbito e que o foco nos objetivos esteja somente a ser cumprido porque é o que se espera da escola, mas sem espaço nem tempo para mais nada a não ser cumprir o estritamente necessário. As respostas à questão *“Consegue prever o comportamento/atitude dos restantes membros da organização se alguém disser que não vale a pena esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo?”* apontam no mesmo sentido – **E5**- *“Eu acho que isso é um sentimento que é quase generalizado, já estamos todos mais ou menos nessa fase, ‘mas, para quê?’”*; **E2**- *“[...] Que ela tem razão [...] naquilo que está a dizer.”*; **E1**- *“[...] não vale a pena esforçar-me mais porque somos os únicos a fazê-lo.”*

Relativamente às questões administrativas, como seja o controlo orçamental, da responsabilidade do Conselho Administrativo, mas resultado de todo o esforço da organização para utilizar os recursos de forma eficiente, as respostas parecem indicar que quem se sentir responsável por reduzir as despesas da organização, não será entendido pelos restantes elementos da comunidade – **E5**- *“[...] tem toda a minha compreensão, mas ninguém vai perceber por que é que ele quer poupar em alguma coisa.”*; **E1**- *“[...] não vão pensar muito bem[...].”*; **E2**- *“[...] normalmente, nós não gostamos dessa pessoa [risos].* Este ponto, recursos financeiros, poderá originar conflitos, com implicações ao nível pedagógico (falta de materiais, redução do número de fotocópias por professor, por exemplo) e ao nível do bem-estar no local de trabalho (o frigorífico da sala de professores avariar, a televisão da sala de professores avariar e não haver verba para o arranjo, nem para substituir, por exemplo).

Finalmente, no que diz respeito à comunicação e às lideranças, nas respostas à questão *“Consegue prever o comportamento/atitude dos restantes membros da organização se alguém pensar apresentar um problema a um superior hierárquico?”* parecem apontar para uma falha de comunicação entre os professores e os superiores hierárquicos e que essa comunicação não recebe o *feedback* pretendido – **E5**- *“[...] chega a uma altura e o próprio diz: ‘Ah, não vale a pena’.”*; **E6**- *“[...] ‘a ideia que se transmite hoje é que cada um consiga resolver os seus problemas, quer dentro da sala de aula, quer fora da sala de*

aula, ou seja, sem orientação.” – ou que se fala com os superiores hierárquicos para daí resultar algum benefício pessoal – E5- “Depende da altura do ano” (risos); E4- [...] “aquela está a pedir qualquer coisa, ou aquela está dando graxinha,...”- ou que pensam que o próprio não consegue resolver os seus problemas – E1- “As pessoas vão pensar que se calhar tu não consegues resolvê-lo sozinha.”; e também passa a ideia que o superior hierárquico não é uma figura próxima e empática – E3- “ Se um colega [...] vai falar com outro colega para ajudar esse colega, antes de ir falar com o superior hierárquico [...] vai tentar acalmá-lo [...] vai arranjar outra pessoa que o acalme [...] mais próxima, que tenha alguma influência [...] no sentido de evitar recorrer à tutela.”

Das respostas obtidas, parecem emergir alguns pressupostos básicos que configuram uma organização com falhas na comunicação entre o topo e a base, sem espaço de partilha de ideias, com o aparecimento de algumas dissonâncias no que diz respeito aos aspetos basilares da cultura organizacional. Alguns aspetos parecem contraditórios com a ideia de pensamento emancipatório que a liderança parece promover, pois para que o mesmo funcione a base, os fundamentos, deverão estar bem presentes e serem partilhados consensualmente. Assim, pelas informações recolhidas, parece tratar-se de uma organização com um clima agradável, com demonstrações de relações interpessoais amistosas e cordiais à superfície, mas onde existe desconfiança e falta de partilha e de verdadeiro trabalho colaborativo. Será uma organização onde há entraves à mudança.

3. Conclusões e sugestões

Atendendo ao facto de o Estudo de Caso se ter desenvolvido no ano letivo de 2020/2021, há que referir a forte possibilidade de a pandemia por COVID-19 ter tido alguma influência na (re)construção da Cultura Organizacional da Unidade Orgânica, à semelhança do defendido por Ferreira e Serpa (2020), que afirmam que o contributo do estudo das Ciências Sociais é deveras primordial, pois as consequências da pandemia influenciaram todas as dimensões da vida, incluindo aspetos culturais, também eles estudados nas Ciências Sociais. Se pensarmos que o distanciamento social e o ensino à distância foram uma das facetas mais visíveis desta pandemia, concluiremos que a Escola e os seus alunos não terão sido indiferentes a este acontecimento; as alterações na vivência da organização, assente, como já se fez notar, nas relações pessoais que se estabelecem,

terão influenciado a sua Cultura Organizacional. A pandemia por COVID-19 obrigou a confinamentos, a novas práticas e a novas “maneiras de fazer”. Foi, simultaneamente, uma época de sentimentos e emoções “à flor da pele” pela incerteza e insegurança que toda a situação provocava. Se a isto juntarmos a ideia de Rodrigues e Branco (2021) sobre o papel das emoções na identidade docente e o papel das mesmas na sua construção do real – “As emoções dos professores não são fenómenos meramente intrapessoais, estão também intimamente ligadas com a visão que têm dos outros e com as interações no seu ambiente profissional, podendo, numa dimensão motivacional, manifestar-se em sentimentos de satisfação ou insatisfação.” (p. 8) – é fácil entendermos que a pandemia por COVID-19 e as emoções que provocou poderão ter influenciado a visão dos entrevistados sobre a realidade estudada. O alcance dessa influência não pode, para já, ser medido, tal como sustenta Ruão (2020, p. 95), pois o “caso da crise COVID-19 constitui um exemplo de um acontecimento deste tipo e já deu origem a numerosos estudos e publicações, mas a verdade é que só perceberemos as suas consequências mais profundas na vida organizacional daqui a alguns anos.”

O Estudo de Caso, ou *Case Study*, é definido por Yin (1984) como uma “investigação empírica que aborda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente evidentes” (p. 13). Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de trabalhar com uma variedade de fontes de evidência assinalável, sejam elas documentos, artefactos, entrevistas, observações e, até, diferentes tipos de dados. Enquanto Estudo de Caso, o presente trabalho não pretende produzir generalizações; antes procura ser um contributo para através de estudo aprofundado numa escola, melhor se compreendam situações similares que encontramos noutros contextos.

Do estudo da revisão da literatura e da análise ao conteúdo das entrevistas registadas, parecem configurar-se características que nos permitem afirmar que o estudo de caso foi aplicado numa organização escolar cuja tipologia cultural, neste momento, parece apontar para uma Cultura diferenciadora, com clara hipótese de se tornar numa Cultura fragmentada.

Numa Cultura diferenciadora, o consenso restringe-se ao grupo ou à Subcultura. Nesta tipologia, podem coexistir, de forma harmoniosa, conflituosa ou indiferente, diversas Subculturas. O que a torna particular é que, apesar das diferenças, a organização continua a

existir. Na nossa opinião, esta parece ser a realidade da Unidade Orgânica estudada, porquanto, da análise das entrevistas, ressalta a ideia de que o único ponto em comum nas mesmas é a afetividade nas relações intra e extraorganizacionais: a relação fortíssima com o território educativo e as relações pessoais de convivência que são, inclusive, apelidadas de “amizade”. Para esta conclusão contribuíram, também, as evidências observadas pela investigadora da discrepância entre a Cultura formal e a Cultura informal, nomeadamente, no livre-arbítrio de algumas tomadas de decisão por parte de diversos membros da comunidade educativa.

Depois, é apontado o cariz “emancipatório” que a atual gestão parece implementar. Na nossa perspectiva, este cariz emancipatório, que parte da capacidade individual de refletir e intervir criticamente na organização, não deve ser confundido com livre-arbítrio, pois o mesmo pode redundar em anarquia. O aprofundamento deste cariz emancipatório pode configurar uma quebra na Cultura Organizacional, para a qual não houve uma preparação prévia e para a qual os elementos da organização não estavam preparados. Estes vêm-se confrontados com uma mudança radical, habituados que estão a anos de gestão “do topo para a base” e agora envolvidos numa gestão “da base para o topo”. Este carácter crítico que uma gestão deste tipo pressupõe nos agentes educativos, não explicada, não contextualizada, poderá efetivar-se, num futuro próximo, numa Cultura fragmentada nesta organização. Esta tipologia caracteriza-se por ter a ambiguidade como norma, coexistindo o consenso e as distensões como padrão, que vão variando de acordo com os acontecimentos e áreas de decisão específicas. Configura uma Cultura “mais fraca”, onde os agentes educativos sentem menos partilha e menor identificação.

Estes indicadores de partilha, intensidade e identificação poderão, concomitantemente, influenciar as variáveis da rotatividade e da eficácia, havendo a possibilidade de se verificar aumento da primeira e diminuição da segunda. O fator da dimensão da Unidade Orgânica (seis estabelecimentos de ensino), como fica evidente nas entrevistas e na revisão da literatura, é algo a considerar, também, nesta previsível reconfiguração da Cultura Organizacional no futuro. Dois elementos ressaltam nesta análise: a fraca comunicação e o carácter afetivo que liga os elementos da comunidade entre si e ao meio.

Neste sentido, e havendo possibilidade, propor-se-ia aos órgãos de gestão da Unidade Orgânica algumas situações de melhoria que se elencam de seguida:

- Melhorar os canais de comunicação, verificando a sua acessibilidade pela comunidade educativa e criando “canais dedicados” às temáticas diferenciadas;
- Certificar-se que a informação chega aos membros da comunidade de forma integral e atempadamente;
- Publicitar o símbolo da escola, nomeadamente, a sua inclusão em todos os documentos emanados, tanto na comunicação interna, como na comunicação externa;
- Promover a criação de um *slogan*, criando um concurso aberto à participação de toda a comunidade educativa;
- Uniformizar procedimentos e dar conhecimento dos mesmos a toda a comunidade educativa;
- Desenvolver diligências, no seio da comunidade educativa, de forma a organizar comemorações como Jantar de Natal, Arraial de final de ano, comemoração do Espírito Santo e *Halloween*, transversais a todos os elementos da comunidade educativa, fomentando, nuns, um carácter de abertura ao meio e, noutros, um carácter mais intraorganizacional;
- Promover *Workshops* (que poderiam numa fase posterior levar à criação de clubes) direccionados para a comunidade educativa (professores, assistentes operacionais e assistentes técnicos) sobre temáticas diversificadas, dinamizados por elementos da comunidade, promovendo desta forma momentos de partilha, de socialização organizacional e contribuindo para o bem-estar profissional;
- Promover fóruns de troca de ideias sobre temáticas relacionadas com a Educação;
- Criação de grupos de trabalho heterogéneos, que permitam a participação de um grupo alargado de docentes.

O presente estudo apresenta, como seria de esperar pela sua natureza, diversas limitações, umas de carácter pessoal e outras de carácter investigativo. No que respeita às primeiras, destaca-se o fator tempo. Foi árduo desenvolver uma investigação a par com uma atividade profissional exigente de forma ininterrupta. Foi necessário adotar uma autorregulação permanente e uma apertada gestão do tempo, que nem sempre foi cumprida porque há fatores que não são manipuláveis. Nas dificuldades de carácter investigativo, o facto de se verificar uma escassez de estudos nesta temática na área da Educação obstaculizou o

levantamento do estado-da-arte e a comparação com estudos realizados na área. O facto de a investigação incidir na análise de conteúdo acarretou um considerável volume de dados que importava disponibilizar, para suporte e credibilidade do estudo, e para o tratamento dos quais todo o tempo disponibilizado pareceu insuficiente. Realce-se, ainda, que a escolha dos entrevistados é da responsabilidade da investigadora, segundo critérios por si estabelecidos, mas as suas entrevistas refletem as suas perceções; outros participantes poderiam, eventualmente, trazer outras perspetivas em relação ao objeto da investigação.

Neste sentido, em futuros estudos, sugerimos a introdução de outros instrumentos e técnicas de análise de dados, permitindo a recolha de informação relevante por outros meios; e o alargar da investigação a diferentes participantes, de forma a obter outros pontos de vista em relação à temática, tais como, por exemplo, o presidente do Conselho Executivo, membros do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola e/ou, eventualmente, um universo mais alargado de docentes. Outras linhas de investigação parecem emergir, como seja a importância da comunicação e das lideranças na construção da Cultura Organizacional e a perceção dos habitantes da freguesia sobre a importância e o papel da escola.

Como resultado deste estudo, parece poder concluir-se que a Unidade Orgânica apresenta uma Cultura diferenciadora, com probabilidade de se transformar numa cultura fragmentada. Na realidade, a Unidade Orgânica continua a funcionar, os serviços funcionam e, se algo que acontece não está escrito ou não se faz exatamente como está escrito, tal não parece levantar problemas no funcionamento regular da Unidade Orgânica.

Assim, nota-se alguma dissonância entre a prática e a teoria, entre a Cultura formal e a Cultura informal, entre o que está escrito e o que, verdadeiramente, é realizado. Os documentos orientadores da vida na escola existem, são atualizados no final de cada ano letivo ou construídos no início de cada triénio e, no entanto, não são totalmente conhecidos dos entrevistados. A documentação legal, emanada pela Secretaria Regional da Educação, existe na escola e em cada um dos Departamentos que agregam os docentes, mas não é totalmente conhecida pelos mesmos. Durante o ano letivo de 2022/2023, posterior à aplicação das entrevistas, a funcionar desde janeiro nas novas instalações e já sem restrições à socialização dos elementos da escola, não houve comemoração do Espírito Santo a não ser nas escolas do 1.º ciclo, não houve Arraial de Final de Ano, não houve Festas de Natal ou bailes de Carnaval, não houve Feira do Empreendedorismo, nem

Semana das Línguas. O Mês de Maria comemorou-se num estabelecimento de ensino da Unidade Orgânica. A atividade desenvolvida na Unidade Orgânica que movimentou todos os elementos da mesma foi uma decisão “do topo para a base” e com críticas de falta de objetivos e muito extensa temporalmente.

Assim, parece configurar-se a existência de rutura com algumas das tradições culturais da Unidade Orgânica e a sua substituição por outras. Se estas substituições são marcas de mudança de Cultura da organização ou acomodação dos elementos mais antigos na instituição, fruto da sua retenção na Unidade Orgânica há décadas, é algo a que um estudo mais aprofundado e *in tempore* poderá dar resposta.

Referências Bibliográficas

Allen, N., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0043>

Azevedo, K. A. A., & Silva, A. L. F. (2012). Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. Artigo Científico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional, 1-31.

Bahia, N. (2009). Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 317-329. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200007>

Bardin, L., (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>

Barreto, L. M., Kishore, A., Reis, G. G., Baptista, L. L., & Medeiros, C. A. (2013). Cultura organizacional e liderança: Uma relação possível? *Revista de Administração*, 48, 34-52, ISSN 0080-2107, <https://doi.org/10.5700/rausp1072>

Batista, E. C., Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.

Biondi, R. L., & Felício, F. (2007). *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: Uma análise em painel dos dados Saeb*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Universidade de Évora.

Cantermi, B. D. A., & Lizote, S. A. (2023). Liderança e cultura organizacional em pequenas empresas. *Revista de Administração da UFSM*, 15, 634-656.

Carmo, H., & Ferreira, M. M., (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. (2ª ed.). Universidade Aberta.

Carvalho, A. M., Fraga, N. C., Almeida, T. S., Oliveira, V. A., Shimokomaki, C. S., & Araújo, E. M. (2022). O impacto da liderança na satisfação dos colaboradores de empresas franqueadas. *Anais da XVII Semana Universitária, XVI Encontro de Iniciação Científica e IX Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação* (V.1, n.º 1).

<https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/anais-semana-universitaria/issue/view/41>

Chang, Z. (2015). Organisational culture and technology-enhanced innovation in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 65-79
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.822414>

Chiavenato, I. (1999). *Administração nos novos tempos* (2ª ed.). Campus.

Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: O capital humano das organizações*. Atlas.

Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento Organizacional -La dinámica del êxito en las organizaciones* (2ª. Ed.). Mcgraw-Hill.

Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos: O capital humano das organizações* (9ª. ed.). Elsevier.

Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos na organização* (3ª ed.). Elsevier.

Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. (3ª ed.). ASA.

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2019). Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário. Recomendação n.º 3/2019, Coleção Pareceres e Recomendações.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (6.ª d.). Editora RH.

Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, da Assembleia Legislativa dos Açores, Diário da República, 1.ª série, N.º 167, 30 de agosto de 2013.

Duarte, R. G. (2009). *Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: Uma análise com base nos dados do SAEB 2003*. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de teses e dissertações* (pp. 105-126). Porto Editora.

Ferreira, C. M., & Serpa, S. (2018). Informed consent in social sciences research: Ethical challenges. *International Journal of Social Science Studies*, 6(5), 13-23. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v6i5.3106>

Ferrari, M. A. (2016). *Relações públicas: Gestão estratégica de relacionamentos*. Summus.

Fleury, M. T. L., & Sampaio, J. dos R. (2002). Uma discussão sobre cultura organizacional. In *As pessoas na organização* (pp. 283-294). Gente.

Gomes, R. T. (2019). *A influência da cultura organizacional e da comunicação interna no engagement dos colaboradores*. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

Gugliemi, D., Panari, C., Simbula, S., & Mazzetti, G., (2014). Is it possible to motivate teachers? The role of organizational identification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1842-1847. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.481>

Hatch, M. J., & Schultz, M. (2005) The dynamics of organizational identity. *Comunicação e Sociedade*, 8, 115-139. <https://www.researchgate.net/publication/247717474>

Hunter, J. C. (2004). *O monge e o executivo – Uma história sobre a essência da liderança*. Sextante.

INE (2012). *Censos – Resultados definitivos. Região Autónoma dos Açores – 2011*. INE. Instituto Nacional de Estatística. Disponível em https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156658963&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554 (acedido em 29 de outubro de 2021).

Jones, E., Watson, B., Gardner, J., & Gallois, C. (2004). Organizational communication: Challenges for the new century. *Journal of Communication*, 54(4), 722-750. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02652.x>

Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. ISBN 972-8098-24-3.

Lima, L. C. (Org.), Silva, E. A., Torres, L. L., Sá, V., Estevão, C.V., (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leão.

Lin, C., & Ha, L. (2009). Subcultures and use of communication information technology in higher education institutions. *The Journal of Higher Education*, 80(5), 564-590. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.0.0064>

Lizote, S. A., Teston S. F., Zawadziki, P., Silva, D., & Noval, C. de M. (2021) Bem-estar subjetivo e comprometimento organizacional: Um estudo com profissionais contábeis. *Revista Expectativa*, 20(4), 6 <https://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/27551>.

Manzini, E. J. (1990). *A entrevista na pesquisa social*. Didática.

Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 58-59.

- Martin, J. & Siehl, C. (1983). Organizational culture and counterculture: An uneasy symbiosis, *Organizational Dynamics*, 12(2), 52-64, [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(83\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0090-2616(83)90033-5).
- Martino, L. M. S., Lopes, A. G., & Souza, V.R.P. (2019). A entrevista na pesquisa em comunicação. Reflexões metodológicas sobre duas práticas. *Revista Sociais e Humanas*, 32(3), 67-81.
- Medeiros, J. P. (2022). Culturas docentes e cultura organizacional num instituto federal de educação. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 11(20), e68214, 1–27. <https://doi.org/10.5902/2318133868214>
- Mendes, R. H. (2004). Resenha de *The civilized organizations – Norbert Elias and the future of organization studies*. *Revista de Administração de Empresas*, 44(2), 116-117.
- Minayo, M., & Costa, A., (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153.
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2006). *Administração* (2ª ed.). Saraiva.
- Mohr, I., Oro, I. Beghini, S., & Teston, S. (2023). Comprometimento de carreira e justiça distributiva influenciam a satisfação no trabalho? *RGO – Revista Gestão Organizacional*, 16(1), 23-41. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v16i1>
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 19(73), 793-812. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>
- Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez-Jiménez, D., & Sanz-Valle, R. (2016) Studying the links between organizational Cculture, innovation, and performance in Spanish companies. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 30-41 <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.009>
- Neves, J. G., & Jesuíno, J. C. (1994). Cultura organizacional: Estudo empírico com base no modelo dos valores contrastantes. *Psicologia*, 3(9), 327-346. <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/702/424>

Neves, J. (2011). Clima e cultura organizacional. In J. M. Carvalho, J. Neves, & A. Carvalho (Eds.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 431-438). McGraw-Hill.

Nunes, L., Reis, A., Freitas, P., & Conceição, D. (2022). *Rotatividade dos docentes nas escolas públicas portuguesas, Policy Brief*. Nova School of Business & Economics.

OCDE (2005). *Education at a glance OECD Indicators, Executive Summary*
<https://www.oecd.org/general/searchresults/?q=education%202005&cx=012432601748511391518:xzeadub0b0a&cof=FORID:11&ie=UTF-8#:~:text=www.oecd.org%20%E2%80%BA%20skills%2Dbeyond%2Dschool%20%E2%80%BA%20educationataglance2005%2Dhome>

Pires, A. (2020). *Bem-estar e satisfação no trabalho nos colaboradores da Infraquinta, E.M.* Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo.

Piteira, G., & Sá, S. (2023). O papel das lideranças na relação entre a as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens que os alunos desenvolvem. *Altus Ciência*, 16(16), 131-166.

Poeira, A., & Mamede, R. P. (2011). Os fatores determinantes da rotatividade externa dos enfermeiros: Vínculo contratual, incentivos salariais ou reconhecimento profissional. *Revista de Enfermagem Referência, série III* (4), 107-114. Disponível em http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000200011&lng=pt&tlng=pt (acedido em 28 de outubro de 2021).

Projeto Educativo da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, Triénio 2018-2021.

Reis, A., Medeiros, A., Costa, L., & Oliveira M. A. (2022). O bem-estar dos colaboradores e o impacto do Covid-19 em Portugal. In *ICIEMC Proceedings*, 3 (pp. 219-232). Universidade de Aveiro.

Regulamento Interno da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, Triénio 2018-2021.

Riley, P. (1983). A structurationist account of political culture. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 414-437. <https://doi.org/10.2307/2392250>

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2009), *Comportamento organizacional* (13ª ed.). Pearson Prentice Hall.

Rodrigues, A. (2021). *Estudo de caso sobre a importância do bem-estar no trabalho: Sua relação com os comportamentos de cidadania organizacional e a intenção de rotatividade*. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Tecnologia e Gestão.

Rodrigues, M. C., & Branco, M. L. F., (2021). Mobilidade docente e identidade profissional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(139), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6287>

Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial, motivação e liderança, psicologia das organizações*. Editorial Presença.

Rosa, M. C. (2016). Situação do professorado em Portugal: Identidades fragmentadas entre a paixão e o desencanto. *Educação*, 39(3), 412-420. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.22257>

Rossini, C. O., & Bendassolli, B. R. (2019). Cultura organizacional: Análise e impactos no processo de gestão local. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 10(1), 117-130. [Thttp://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2019.001.0010](http://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2019.001.0010)

Ruão, T. (2016). *A organização comunicativa: teoria e prática em comunicação organizacional*. Universidade do Minho, CECS – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Ruão, T. (2020). A emoção na comunicação de crise – Aprendizagens de uma pandemia. In M. Oliveira, H. Machado, J. Sarmiento, & M. C. Ribeiro (Eds.), *Sociedade e crise(s)* (pp. 93-101). Minho Editora.

Sanches, M., & Torres, L. (2015). A (re)construção da cultura organizacional em mega-grupamentos de escolas: Tensões e contradições. *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação – O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas*. Braga. <http://hdl.handle.net/1822/40010>

Santos, L. A. B., & Lima, J. M. M. (Coords.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Instituto Universitário Militar.

- Santos, H. S., & Ribeiro, P. C., (2023). Comunicação interna e cultura organizacional: Revisão de Literatura. *Interações: Sociedade E As Novas Modernidades*, 44, 53-69. <https://doi.org/10.31211/interacoes.n44.2023.a2>
- Santos, K., Ribeiro, M., Queiroga, D., Silva, I., & Ferreira, S. (2020) O uso da triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciênc. saúde coletiva* 25(2), 655-664. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>
- Santos, F. M. (2012) Análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383-387. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>
- Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (Coord.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp 59-105). Fundação Manuel Leão.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4ª. Ed.). Jossey-Bass.
- Serpa, S. (2016). Organization as an analytical level for investigation organizational culture. *The Social Sciences*, 11(13), 3257-3263.
- Serpa, S. (2016). An overview of the concept of organisational culture. *International Business Management*, 10(1), 51-61. URL: <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/ibm/2016/51-61.pdf>
- Siqueira, M. M. M., & Gomide Júnior, S. J. (2004). Vínculos do trabalhador com o trabalho e com a organização. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia* (pp. 300-330). Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologia e Gestão.
- Smirchich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358. <https://doi.org/10.2307/2392246>
- Torres, L. L. (1996). Cultura organizacional e modelizações teórico-conceituais: Reflexões para a (re) definição de um estudo científico-epistemológico. *III Congresso Português de Sociologia – Práticas e processos da mudança social*. https://www.researchgate.net/publication/242368577_CULTURA_ORGANIZACIONAL_E_MODELIZACOES_TEORICO-

CONCEPTUAIS_Reflexoes_para_a_ReDefinicao_de_um_Estatuto_Cientifico-Epistemologico/link/59733ad80f7e9b4016946524/download

Torres, L. L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Coord.), *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional* (pp. 133-195). ASA.

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. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2012). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 83, 2008, disponibilizado online no dia 01 dezembro 2012, criado a 19 abril 2019. <https://doi.org/10.4000/rccs.4579>

Torres, L. L. (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Coord.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 109-52). Fundação Manuel Leão.

Torres, L. L. (2018). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>

Vasconcellos, L., & Otta, E. (2003). Comparação do comportamento gestual entre maus e bons oradores durante a comunicação em público. *Psicologia em Revista*, 9(13), 153-158.

Wanous, J. P. (1989). Installing a realistic job preview: Ten tough choices. *Personnel Psychology*, 42(1), 117-134. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1989.tb01553.x>

Wilson, A. M. (2001) Understanding organisational culture and the implications for corporate marketing. *European Journal of Marketing*, 35, 353-367. <http://dx.doi.org/10.1108/03090560110382066>

Yin, R. K. (1984). *Case study research*. London: Sage Publications.

APÊNDICES

1. Pedido Autorização para recolha de dados

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo
da Escola Básica Integrada de,
Dr.

Rabo de Peixe, 30 de novembro de 2021

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados para dissertação

Exmo. Senhor,

Sou Sofia Carla de Araújo Oliveira Bastos Alexandre, frequento o 2º ano do Mestrado em Educação e Formação, especialização em Inovação e Promoção do Sucesso Educativo, na Universidade dos Açores.

No corrente ano letivo, 2021/2022, encontro-me a desenvolver um projeto de dissertação sob a temática *Cultura organizacional e estabilidade do corpo docente na promoção do sucesso educativo. Estudo de caso numa escola dos Açores*, sendo meu orientador o Professor Doutor Sandro Nuno Ferreira Serpa.

Com o referido projeto, pretendo estudar a cultura organizacional da escola que dirige e compreender a sua influência na estabilidade do corpo docente e eventual relação com o sucesso educativo dos alunos.

Venho, por este meio, pedir autorização para, na Instituição que dirige, proceder à recolha de dados, através da consulta de documentos e da realização de entrevista a docentes.

Naturalmente, o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade dos dados recolhidos são garantidos, destinando-se apenas a fins de investigação científica.

Antecipadamente gratos, aguardamos deferimento deste pedido.

Com os melhores cumprimentos,

2. Guião da Entrevista

Guião da Entrevista Semiestruturada

Tema: *Cultura organizacional e estabilidade do corpo docente na promoção do sucesso educativo. Estudo de caso numa escola dos Açores*

Objetivo Geral: *identificar, de uma forma aprofundada, a cultura organizacional de uma Escola dos Açores e compreender a sua influência na estabilidade do corpo docente e eventual relação com o sucesso educativo dos alunos*

| | Objetivos Específicos | Formulário de Questões |
|---|--|---|
| - Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado | Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; - Motivar o entrevistado; - Garantir a confidencialidade - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista. | - Informar, em linhas gerais sobre o Trabalho de Investigação; - Indicar os objetivos da entrevista; - Indicar ao entrevistado que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Agradecer a colaboração. |
| Caracterização dos professores com mais de 12 anos de serviço docente na escola | - Género; - Idade; - O tempo de serviço; - Situação profissional; - Funções desempenhadas | - Qual o seu nível académico? - Há quanto tempo leciona? - Há quanto tempo leciona nesta escola? - Já desempenhou funções não docentes na escola? - Quais? |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Perceção dos docentes sobre a cultura organizacional da escola</p> | <p>Identificar as características que refletem a cultura da organização</p> <p>Níveis de Cultura: Artefactos - espaço físico; objetos materiais; tecnologias; linguagem escrita e falada; anedotas; metáforas; histórias; mitos; produções artísticas; rituais; cerimónias; heróis; vestígios históricos; tradições; símbolos; regras e normas; padrões de comportamento</p> <p>Valores crenças; atitudes; ética organizacional; ideologias; justificações para agir; intenções; visão e missão; sentimento</p> | <p>- O que entende por cultura organizacional escolar?</p> <p>- Para alguns autores, cultura significa o modo como <i>aqui se fazem as coisas</i>.</p> <p>- Como se fazem as coisas na escola?</p> <p>- Que características permitem identificar a escola?</p> <p>- Descreva o espaço físico. Como o classifica/qualifica?</p> <p>- Relativamente aos materiais existentes, como os descreveria? E à organização dos espaços, como os classificaria?</p> <p>- No que respeita a comunicação da organização, como a descreve?</p> <p>- Existem alguns eventos / cerimónias / rituais que contribuam para fortalecer a identidade e o sentido de pertença à escola?</p> <p>- Conhece alguma tradição da escola?</p> <p>- Quais os símbolos que melhor representam a escola?</p> <p>- Existe algum <i>slogan</i> que identifique a escola/ organização?</p> <p>- Conhece algum organigrama da organização? Costuma consultá-lo?</p> <p>- Tem acesso a atas ou memorandos de reuniões em que participa / não participa? Costuma consultá-los?</p> <p>- Com certeza, esta organização já enfrentou uma crise. Como reagiram as pessoas a essa crise? Como é que a organização lidou com ela? Quem foram os atores principais?</p> <p>- Existe algum rito ou ritual na organização? Em que consiste? Qual é o seu objetivo?</p> <p>- Qual é a Missão desta escola?</p> <p>- Quais são os Valores desta escola?</p> <p>- Consegue prever o comportamento/ atitude dos restantes membros da organização se alguém:</p> <p>- pensar apresentar um problema a um superior hierárquico?</p> <p>- criticar a organização e os seus elementos?</p> <p>- tentar implementar melhorias ainda que suavemente?</p> <p>- tiver interesse em ouvir a opinião dos outros?</p> |
|---|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - se sentir responsável por reduzir as despesas da organização? - sugerir novas formas de lidar com uma situação? - pensar primeiro em si e só depois nos restantes membros do grupo? - colocar os alunos como prioridade? - mostrar regozijo por participar numa formação proposta pela organização? - não vale esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo? |
| Perceção dos docentes sobre a relação entre Cultura Organizacional e estabilidade docente | Identificar fatores relacionados com a cultura organizacional que influenciam a estabilidade docente | <ul style="list-style-type: none"> - Teve alguma razão específica para concorrer para esta escola? - Já alguma vez concorreu para ficar colocado noutra escola? Porquê? - Considera que o modo <i>como aqui se fazem as coisas</i> influencia a sua permanência na escola? - Consegue indicar razões para alguns colegas não repetirem a experiência de docência na escola? E os casos opostos, consegue apontar razões? |
| Perceção dos docentes sobre a influência da estabilidade docente no sucesso educativo dos alunos | Identificar fatores relacionados com a estabilidade docente que influenciam o sucesso dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> - Considera que a estabilidade docente é um fator positivo/ negativo/ neutro no sucesso dos alunos? |

3. Consentimento informado

Universidade dos Açores

Mestrado em Educação e Formação

Consentimento Informado

Caro/a participante,

No âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação e Formação, especialização em Inovação e Promoção do Sucesso Educativo, na Universidade dos Açores e para o desenvolvimento de um projeto de dissertação sob a temática *Cultura organizacional e estabilidade do corpo docente na promoção do sucesso educativo. Estudo de caso numa escola dos Açores*, solicito a sua participação no referido estudo.

Pretendo estudar a influência da cultura organizacional na estabilidade do corpo docente e eventual relação com o sucesso educativo dos alunos.

A sua participação efetiva-se como entrevistado, com a duração aproximada de 1 hora, em data e local a combinar.

Naturalmente, o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade dos dados recolhidos são garantidos, destinando-se apenas a fins de investigação científica. Os dados respeitantes ao estudo serão guardados de forma confidencial, durante o tempo estritamente necessário à conclusão e apresentação do estudo, e nenhuma informação será publicada ou comunicada, colocando em causa a privacidade e identidade dos participantes.

Sempre que sinta necessidade, poderá colocar questões relativamente ao estudo e à metodologia utilizada.

A sua participação é muito importante e considerada, mas tal não o impede de abandonar o referido estudo a qualquer momento.

Assinatura da mestrandia e investigadora:

Declaro que me foram explicados todos os procedimentos relativos à investigação em curso, percebo as condições e procedimentos, vantagens e riscos em participar neste estudo, compreendi que os dados recolhidos serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada colocando em causa a minha privacidade e identidade e percebi que sou livre de abandonar o estudo a qualquer momento.

Depois de devidamente informado(a), declaro autorização para a utilização dos dados recolhidos na entrevista no referido estudo.

Data: ____/____/2022

Assinatura do Participante:

4. Transcrição das Entrevistas

Transcrição da Entrevista a Entrevistada 1 (E1), 2º ciclo

Escola [...], Sala S1, 5 de maio de 2022

Entrevistadora (E)- Muito bem, qual o teu nível académico?

E1 - Qual é o meu nível académico? Eu tenho uma Licenciatura em Português/ Inglês (ensino de).

E - E?

E1 – [A entrevistada completou um Bacharelato, leciona há mais de 25 anos e está na escola há mais de 20 anos].

E - Já desempenhaste funções não docentes aqui na escola? Quais?

E1 - Funções não docentes? Como?

E - Coordenadora, foste coordenadora...

E1 - Ah! Fui Coordenadora do Departamento de [...], fui delegada do Departamento de [...], fui acho que de [...] também. Eu não tenho a certeza agora, mas acho que fui. Houve uma altura em que havia delegados. Eu fui delegada de [...] e a [...] era delegada de [...]. E eu fui coordenadora do Departamento de [...] numa altura que era uma desorganização total.

E - E foste Diretora de Turma, já?

E1 - Já fui diretora de Turma, já, já fui.

E - E participas noutros órgãos...

E1 - E portanto, continuo, já há anos que sou membro da Assembleia de Escola, da Unidade Orgânica e...

E - Já fizeste parte do Conselho Pedagógico...

E1 - Já, fiz parte do conselho Pedagógico porque era coordenadora do Departamento de [...] e, para além dessas funções, acho que foi só.

E - Orientadora de Estágio?

E1 - Orientadora de Estágio, nunca. Não. Ah! Fiz parte da avaliação...

E - Da equipa de avaliação interna, não é?

E1 - Da equipa de avaliação Interna, por 2 ou 3 anos consecutivos, para aí.

E - Do secretariado de exames?

E1 - Do secretariado, não. Só tenho corrigido provas, tenho sido corretora e aplicadora.

E – [...], o que é que entendes por cultura organizacional escolar?

E1 - Boa pergunta, Sofia. Cultura Organizacional Escolar. Portanto, eu olhando para ... ou seja, pegando nas palavrinhas, e pegando na Cultura e pegando na Organizacional, vem de organização, portanto tem a ver com toda a organização que a escola, não é? Mostra e desenvolve, não é, na Unidade Orgânica, portanto... da maneira como é que os departamentos estão organizados, não é, ... se calhar...

E - E achas...

E1 - Portanto, os Departamentos, o currículo, as disciplinas, mas penso que é tudo isso tem a ver com a Cultura de Organização de uma...

E - E achas que isso é diferente de escola para escola? Ou pode ser diferente de escola para escola?

E1 - Pode, porque, supostamente as escolas têm autonomia, não é? Só que é assim, essa autonomia é muitas vezes, ou seja, é uma autonomia que não existe, ou seja, é só no papel. Isso é a meu ver, Sofia. Eu acho que há escolas que se calhar estão mais bem, a sua cultura organizacional está mais bem feita, devido, se calhar, se calhar a autonomia das escolas nós... é assim, fala-se tanto na autonomia das escolas, mas eu acho que nós não temos autonomia, Sofia. Quando chega realmente às situações mais complicadas, ah... a escola acaba por nunca decidir e espera sempre uma resposta da Direção Regional.

E - Olha, alguns autores dizem que a cultura significa, a cultura organizacional significa o modo como aqui se fazem as coisas. Como é que aqui se fazem as coisas?

E1 - Ai, Sofia, como é que aqui se fazem as coisas? É assim, (*riso*) tem pano para mangas! Como é que aqui se fazem as coisas?! Fazem-se muitas coisas, ou seja, tenta-se fazer as coisas, ah, (*Conversa paralela*) utilizando as leis, os regulamentos internos, mas, ah... como é que eu hei- de dizer isso, Sofia? Às vezes...

E - Como tu estiveres à vontade ... como tu as sentes porque isto tem a ver com tua perceção que provavelmente não é igual à minha, não é igual ao que está ao nosso lado. É a tua perceção das coisas.

E1 - É assim...

E - É a tua perceção das coisas, como é que tu entendes, ou como é que tu vêes, como é que percecionas que aqui se fazem as coisas. E podes utilizar adjetivos, organizado, desorganizado...

E1 - É assim Sofia, há aqui um grupo de pessoas que se calhar fazem as coisas muitas vezes sem consultar os Departamentos, ou se consultas os Departamentos já há uma ideia concebida e predefinida daquilo que vai ser. Tem-se muito em conta ideias de várias e determinadas pessoas (que não vale a pena estar a mencionar aqui) ...

E - Não...

E1 - E são essa as ideias válidas, há muito boa gente, ou seja, há muita aqui com... para já, somos todos profissionais, não é? Acho que somos todos profissionais, todos com capacidade de contribuir para que a escola seja um sítio de bem-estar para todos, ou seja, alunos, pessoal docente e funcionários. Agora, (falta outra pergunta, eu já me desviei)

E - Era “Como é que aqui se fazem as coisas?”. Como se fazem as coisas aqui na escola...

E1 - Aqui fazem-se muito, é como eu te digo, fazem-se muito (suspira). Ó pá! É... eu não sei como hei-de dizer, Sofia.... É...

E - Se tivesses que escolher entre organizado e desorganizado, qual era a palavra que tu escolhias?

E1 -Desorganizado, há muita desorganização...

E - Refletido, não...irrefletido...

E1 -Irrefletido, há muita coisa desorganizada, há muita coisa irrefletida, há muita coisa que se faz, eu vou usar um *entre aspas em cima do joelho*, ah... há muita coisa que se calhar não é decididamente refletido, analisado, pensado e daí que a gente vê todo um reflexo daquilo que está a acontecer agora na nossa escola presentemente, tudo aquilo que está a acontecer, é um reflexo daquilo que se passou no passado, tomou-se decisões erradas, por exemplo, dou-te um exemplo do comportamento da escola, Sofia. Há comportamentos graves, que eu considero muito graves, quando um professor... quando um aluno insulta um professor verbalmente e esses comportamentos.... Nas pessoas que estão, ou seja, nos diretores de uma escola, de um Conselho Executivo quando se torna, ou seja, quando se torna banal “*Ah, não, não, não, isso não é nada, não sei quê*” quando se deixa esse tipo de situação à solta, acaba-se por ver o reflexo que nós temos agora, uma violência tremenda nessa escola. Porquê? Porque se deixou passar tanta coisinha, que na altura os professores tentaram combater e tentaram dizer, isso é um exemplo, Sofia, tentaram dizer e que não se fez nada porque “ai isso não é nada”, “isso não é nada”. Não é nada e agora a gente vê o reflexo. Isso, isso que está a acontecer agora já não deveria estar a acontecer porque devia-se ter tomado atitudes e decisões na altura, que tanta não se toma, estás a perceber, Sofia’

Em relação aos cargos, eu acho que não estão bem divididos, percebes? Há, há, há... há pessoas em sobreposição de cargos e é sempre as mm pessoas, há tanta gente aqui com tanto para dar e com experiência e vamos sempre buscar as mesmas pessoas, porquê? Porque as coisas são sempre escolhidas, nunca são devidamente, eu não sei se estou-me a fazer entender.

E - Sim, eu estou a entender. Aquilo que estou a perceber é do género: nós somos muitos e o núcleo diretivo, deliberativo é restrito.

E1 -É restrito, e há pessoas que exercem cargos duplos...

E - Sobreposição?

E1 -Sobreposição de cargos.

E - Então, [...] que características permitem identificar a escola? E aqui podes usar adjetivos, que tu queiras... Se te...

E1 -Estás a falar na escola??

E - Da escola toda, a Unidade Orgânica.

E1 -A Unidade Orgânica... física.

E - Sim, tudo. O espaço físico, os objetos, os materiais, as tecnologias, a linguagem escrita e falada, as histórias, as produções, os rituais, as cerimónias, é dentro desta temática toda. E aqui podes falar de tudo.

E1 -Neste momento a nossa escola em termos físicos é muito precária. Temos um edifício de 20 salas que tem todas as condições, há telefone dentro da sala de aula, temos quadro interativo, temos elevador para meninos para NEE, temos o material necessário. Mas depois vamos para os contentores, estão bem apetrechados, neste momento, até têm ar condicionado, só que não temos Internet, não temos, portanto, não nos serve de nada aquela estética toda e nós não podemos funcionalmente a Internet, não podemos Não está disponível. Em termos de

E - O espaço físico, os objetos...

E1 -É assim... a linguagem... há pessoas que se esquecem, não é, colegas nossos que se esquecem, é assim, nós estamos num ambiente escolar, temos uma imagem a passar, temos de ter cuidado com o que se diz e como se diz mesmo a parte científica, o falar corretamente, há muita gente aí, não sei, mesmo por vezes eu tenho observado em sala de aula, não estou a dizer, mas às vezes acontece, o vocabulário ser um bocadinho ...

E - Informal?

E1 -Informal, é. Acho que devíamos ser... nós temos uma... os miúdos... nós temos de projetar uma imagem de... como é que hei-de dizer?...

E - Modelo?

E1 -Modelo. Eu estou sempre a falar nisso e a gente vê, aqueles meninos trazem...que são bem educadinhos porque eles têm o modelo em casa dos pais, que lhes dão uma boa educação e às vezes, pronto, há sempre as exceções à regra, mas nós também somos uns modelos para eles e eles têm que perceber que estão na escola para aprender, e a nossa linguagem tem de ser uma linguagem formal, pode ser informal, mas correta.

E - E [...], somos só nós que lidamos com os alunos?

E1 -Não, isso estou a falar, eu estava aqui a falar da parte dos professores, mas a parte dos funcionários é um desastre total, Sofia. Eu tenho visto aí funcionárias que até a gente olha, não é? Olhamos para elas. Até... fisicamente estão muito bem-apresentadas, mas depois quando abrem a boca, é o descalabro total. É uma coisa...eu noto que há pessoas aí, há, há pessoal não docente que está a trabalhar que nem sequer tem uma boa, uma boa, ou seja, precisava de fazer terapia da fala, há pessoas aí que não sabem pronunciar corretamente, nem sequer estou a falar da dicção, estou a falar do modo como pronunciam as palavras...

E - E o modo como se dirigem...

E1 -O modo como se dirigem aos alunos, há muita gente aí muito agressiva, o modo como se dirigem aos alunos, uma agressividade total, e depois também às vezes eu noto uma certa familiaridade com alguns alunos que depois disso, ... nós temos que manter... ou seja, acho que é bom ter uma relação afetiva e familiar com os alunos, mas até a um certo ponto, porque depois eles começam a abusar, estás a perceber, Sofia?

E - E achas que essa é uma característica da nossa escola?

E1 -Eu acho, principalmente na parte do pessoal não docente, há aí pessoal não docente que precisa muito de formação, a nível de...

E - Comunicação...

E1 -Comunicação. Não sabem comunicar, são muito agressivos, só falam aos berros, e eu acho que isso não leva

E - Eu tinha aqui agora para descrever o espaço físico, mas tu já, já o descreveste, já fizeste a diferença entre uma parte e outra.

E1 -Eu estou a falar, exatamente, já fiz essa diferença, mas estou a falareu não posso falar do que já passou...

E - Podes, sim, do que já passou porque isso faz parte... influenciou a nossa cultura do momento.

E1 -Pois é, é verdade, pronto. É assim, eu posso dizer que quando eu estou aqui nesse bloco novo, eu tenho todas as condições possíveis e mesmo o modo de dar aulas é completamente diferente porque eu aproveito as novas tecnologias e devemos usar as novas tecnologias para as nossas aulas e já quando foi, quando era a parte antiga da nossa escola, nós não tínhamos nada desse... o meu modo de dar aulas é completamente diferente e isso prejudica os alunos também. Por exemplo, os alunos começam o 5º ano nesse bloco onde têm todas as condições, 6º ano são colocados na parte mais antiga, e o que é que acontece? Já não têm, eles foram habituados com todas as tecnologias e com tudo e o que é devido e agora não têm, nós temos que nos aperfeiçoar com aquilo que temos para poder trabalhar com os alunos e não é só isso, apesar de ser um bloco antigo, nós temos os recursos, nós temos computadores porque essa escola por estar inserida num meio onde está recebe muita coisa e nós temos computadores e temos, portanto, a parte...

E -Tecnológica?

E1 -Tecnológica e material que podíamos, só que há uma cultura docente e não docente que é, os professores infelizmente também habituaram-se a levar os equipamentos, os computadores para a sala de aula, habituaram-se a levar as telas, e eu não acho que isso seja correto. O computador tem que estar na sala, nós temos Internet, no bloco antigo tínhamos Internet, os computadores deveriam estar lá, as telas deveriam estar lá, e nós nem sequer deveríamos estar a pedir e a ... porque há computadores suficientes para ter um em cada sala e há funcionários suficientes para tomar conta, não é função do professor. É função do funcionário, mas isso é uma coisa que ...pronto...

E - Entranhou-se na nossa cultura...

E1 -É, pouco debatida porque é assim os professores acomodaram-se e levam-se os computadores, e leva-se tudo... e depois acabam por... e os funcionários acabam por pensar que aquele trabalho não é deles, e é. E isso é uma coisa que está nessa cultura. Está na cultura, está enraizadíssima e quando se fala sobre isso até parece que o professor é que está mal, é que está enganado e não, está tudo ao contrário porque se nós formos ver as funções do funcionário está lá tudo o que ele tem que fazer e se formos ver as funções de um professor, também está lá qualos deveres de cada um e isso é ... isso não acontece nessa... a nossa cultura, não, é a nossa cultura, mas ... pronto.

E - Já vem de trás.

E1 -Já vem de trás, é uma coisa muito antiga e eu costumo dizer é um mau hábito, mas os hábitos podem se e o que eu noto é que não há aqui suficiente porque infelizmente toda a gente quer mandar.

E – [...], **agora vamos passar à parte da comunicação. Comunicação dentro da organização, como é que tu a descreverias? Ou se queres do fluxo de comunicação... Como é que tu acedes à informação, como é que comunicam contigo...pode ser qualificar a comunicação e dizer qual é o fluxo que essa comunicação ...**

E1 -Eu acho que a comunicação está um bocadinho melhor, porque nós temos a nossa Coordenadora que nos... assim que ela recebe essas informações, ela comunica-nos logo, só que há comunicação que nos chega já tarde, ou seja, já passou o prazo, há coisas, por exemplo, que eu gostaria de ter participado e não consigo participar porque já chegaram com, deviam, ou seja, vamos supor, tenho um *workshop*, um *webinar* que era no dia 18 e eu só recebo aquela informação no dia 19. Portanto..., mas acredito que essa informação também chegou já atrasada, portanto, ...

E -É no que respeita à comunicação da organização, como a descreverias?

E1 - Eu acho que ela não... é precária, e ineficiente.

E - E em relação, estavas a falar aí de assuntos de Departamento..., por exemplo.

E1 -Estou a falar dos assuntos do Departamento e depois há também alguns assuntos que os Diretores de Turma comunicam-nos, atempadamente, a maioria deles fá-lo com toda a ... mas também se não o fazem logo é porque também ... porque isso é uma cadeia, não é? Isso...

E -Engrenagem...

E1- Engrenagem, depende de cada um, há uma hierarquia, não é? Isso começa de cima e nem sempre a informação chega ou a comunicação, acho que não é efetiva, Sofia.

E -Portanto, sentes-te informada do, da vida, do que se passa na escola, ou não?

E1- Não, não me sinto. Não me sinto informada, Sofia. Eu sinto que há muita informação que nos passa ao lado, que nós não sabemos e que acabamos por ouvir aqui e acolá, tenho um exemplo, por exemplo, temos um exemplo recente da interrupção letiva do Carnaval, não é? Passou a informação cá para fora e depois não era essa a informação. Afinal? Isto mostra a tal desorganização que existe na nossa escola. ou seja, os órgãos de gestão, o Conselho Executivo, não vou mencionar nomes, mas é o Conselho Executivo que nós temos agora, quando o próprio Órgão de Gestão não comunica entre si, não pode funcionar, Sofia.

E - Uma das coisas que contribui para a cultura escolar, são os eventos, as cerimónias, os rituais. Existem alguns eventos / cerimónias / rituais que contribuam para fortalecer a identidade e o sentido de pertença à escola?

E1 -Neste Momento, Sofia?

E -Neste momento e podes referir outros que já tenham existido.

E1 -Podes repetir?

E -Existem alguns eventos / cerimónias / rituais que contribuam para fortalecer a identidade e o sentido de pertença à escola?

E1 -Existe mas por exemplo, o corpo docente não é convidado a participar nestes eventos e isso é muito triste porque nós somos a escola e mesmo os alunos porque a escola é os professores, os alunos, o espaço físico, obviamente, mas quando há esses eventos assim, eu acho que, obviamente que nós não podemos convidar toda a gente ou toda a comunidade educativa, porque somos muitos, mas eu acho que teria de haver uma participação pelo menos de todos os departamentos, pelo menos de algumas turmas, alguns professores, de alguns diretores de turma, e não sinto. Há coisas que acontecem, Sofia, que eu depois fico perplexa “Ah! Foi na minha escola!”. Isso é muito triste!

E - Estás a falar do corpo docente? Coisa que não vêm, por exemplo, no Plano Anual de Atividades? Ou que vêm?

E1 -Exatamente.

E - Algumas virão, não é? Por exemplo, se há uma palestra em que só são algumas turmas convidadas, estás a falar desse tipo de atividades?

E1 -E não só! Inaugurações, por exemplo! Ou alguma personalidade que venha cá à escola, percebes? Há ocasiões que... há muitos docentes que não sabem. Apesar de nós não participarmos, porque nem sempre podemos participar em tudo, eu acho que devíamos ser informados. Devíamos ser informados do que é que se está a passar, estás-me a perceber?

E - E outros rituais e outras cerimónias, por exemplo, festividades que se comemorem?... como já houve.

E1 -Ah! Sim,

E - Como já houve, por exemplo, o Espírito Santo.

E1 -O Espírito Santo, A Feira... a semana ...

E - A semana ...das Línguas.

E1 -A Semana das Línguas...

E - Festas de Natal... as festas de encerramento das atividades letivas..., portanto já existiu tudo isso na escola...

E1- Ah! Isso é assim... já existiu tudo isso, e houve atividades exatamente, como o Espírito Santo que englobou toda a gente e até pessoal de fora e aí sim tu sentias que fazias parte de uma comunidade cultural daquela escola, sim. A semana das Línguas também acho que era um evento. mesmo as tertúlias que nós fazíamos, os saraus, acho que sim, era sem dúvida, fazíamos, porque não era só aquele Departamento era a escola toda, eram convidados todos a participar, ia quem podia, não é? Mas, iam encarregados de educação também, alunos, Aí, sim, e essas atividades enriquecem-nos, e fazem-nos sentir orgulhosos da nossa escola. Nesse momento, não há. Também percebo, a nossa logística, nesse momento, não nos permite...

E - E a pandemia? Achas que teve alguma influência nisso? Ou serão outros motivos?

E1 -É assim, antes da pandemia, nós já estávamos, nós já não estávamos, é assim, já não se estava a fazer muitas atividades, e porquê? Pergunto-me eu? Porque envolve trabalho, dedicação e há muito pessoal docente e não docente que não está, nesse momento, que não está, não quer contribuir, não quer trabalhar para Porquê? Porque sente Porquê? Porque a escola não funciona. Porque a cultura organizacional não é a melhor, e quando isso não funciona, é como eu te disse, todo o resto... e é por isso que não se ... porque depois tu acabas por perceber que é sempre um grupo restrito que trabalha e que faz acontecer e, pronto, infelizmente as coisas são assim. Mas eu acho que se houvesse uma boa gestão, se houvesse uma boa organização, acho que as coisas... nós poderíamos voltar a ter aquele, nós já fizemos coisas maravilhosas nessa escola, dignas, desde bailes de Carnaval, bailes de máscaras no Halloween, desde passagem de modelos, desde jantares em que os alunos angariavam fundos para fazerem as suas visitas de estudo, “n” coisas que nós já fizemos e que nos identificava como e as pessoas ainda se lembram e há quem passe... Ainda no outro dia, falando com uma colega que passou por aqui pela escola e eu perguntei-lhe onde é que ela estava e ela disse” Eu estou na Vila Franca, mas o grupo docente não é o mesmo, eu sinto falta daquele pessoal”. A nossa cultura organizacional pode ser má, mas a parte afetiva dos professores é ótima. Temos uma boa relação, ah, eu tinha mais qq coisa para dizer, mas passou-me, Sofia...

E- Os rituais...

E1 -Ah a pandemia, obviamente que veio agravar tudo e depois as pessoas ficaram ah, não é? Há muitas pessoas que estão afetadas psicologicamente, muitos alunos. Há pessoas que

nem sequer, ah, às vezes ... olha, por exemplo, não vão fazer determinadas situações porque têm medo de apanhar o vírus, não é? E eu acho que isso... nós nesse momento, após 2 anos de pandemia, n'ós temos de pensar que a pandemia faz parte do nosso dia-a-dia e nesse momento nós temos que ultrapassar e, e ver a pandemia como uma situação endêmica e que nós vamos, vai ser como uma gripe e nós temos de continuar a fazer o nosso dia-a-dia e vamos ter de fazer as nossas atividades, essas atividades são necessárias e os alunos sentem falta e nós sentimos falta, mas é preciso que haja organização

E - Então, dentro desse espírito, há alguma tradição da escola? Há alguma coisa que consideres ser tradição?

E1 -Nesse momento, não. Nesse momento eu acho que não há. mas havia o Espírito Santo. O Espírito Santo era uma tradição e

E -E o arroz-doce (risos) que era uma tradição... nós irmos lá provar e participar e...

E1 -O arroz-doce ... era ... exatamente, era ... eu acho que ... pronto, eu acho que o espírito Santo era uma tradição, mas é a tal coisa, a pessoa que organizava já não está ...

E - Mas passou os seus conhecimentos...

E1 -Passou os seus conhecimentos e nós fizemos eu acho que é uma tradição, apesar de ser uma tradição católica, nós somos, isto é, a maioria das pessoas aqui é católica, portanto, eu acho que era uma tradição digna de se manter até porque no meio em que nós estamos inseridos o Espírito Santo é muito importante e é extremamente, é muito vivido e é... as pessoas têm uma devoção imensa pelo Espírito Santo e eu acredito que seria, deveria ser, deveríamos tentar fazer outra vez. Mas eu não acredito que nesse momento haja alguma tradição, nesse momento, eu não... acredito que exista.

E – [...] há algum símbolo, uma coisa que seja tangível, que se possa tocar, que represente a nossa escola? Quando tu vês alguém com aquilo tu reconheces que aquela pessoa é da nossa escola?

E1 -Olha, Sofia, eu estou cá há [...] anos, eu não sei se há um símbolo ou não, eu acho que não existe. Deve haver, mas eu não conheço. E sou uma das mais velhas, aqui. Não sei. Acho que deveria haver porque quando nós convidamos alguém, era, era de todo, ou seja, Sofia, eu acho que nós, quando convidamos alguém, quando trazemos alguém de fora, até ficava bem oferecermos alguma coisa nosso para que aquela pessoa, não é? ... saber que “Olha eu estive ali, eu estive ali presente, contribui de alguma maneira para...”

E- Já tivemos essa conversa há muito tempo...

E1 -Já, já tivemos

E- De se criar...

E1 -Eu lembro-me, no meu ano de estágio, na escola onde eu fiz o estágio, nós fizemos várias atividades, e naquele ano ainda não existia nada naquela escola, mas nós como tivemos convidados que vieram, nós pedimos aos professores de EVT que nos fizessem um *simbolozinho*, em cerâmica, para oferecer. Eu acho que fica bem, é, faz parte de...

E -E diferencia, marca, não é?

E1 -Diferencia, exatamente.

E -Há algum *slogan* que identifique esta escola? A organização? Esta escola, a Unidade...

E1 -Eu acho que não. Temos o nosso logótipo, mas não temos um slogan, que eu saiba não.

E - Conheces algum organigrama da organização?

E1 -Bem, eu conheço porque já fiz parte, já ... já trabalhei na elaboração do Regulamento Interno por isso é que eu conheço, mas acredito que o resto do pessoal não conheça.

E -O organigrama está no Regulamento Interno?

E1- Deveria estar, mas acho que neste momento não está. Pois, deveria estar. Mas não está! Quando nós elaborámos, ele estava.

E - Tens acesso a atas ou memorandos de reuniões em que participas ou em que não participas e costumavas consultá-los?

E1 -Eles estão disponíveis, eles estão disponíveis. Os memorandos são-nos enviados e eu costumo consultá-los. Nem sempre consulto as atas, mas os memorandos consulto e leio.

E -E os memorandos têm toda a informação que tu consideras necessária?

E1 -É assim, eu acredito que sim, mas eu não estive lá na reunião para saber se está tudo lá ou não.

E - Mas se o memorando disser” foi elaborado o resumo do documento tal que saiu “...

E1 -Ah! Não tenho acesso ao documento, pois, pois. nem sempre está tudo perceptível no memorando, às vezes é tudo um bocadinho pela rama.

E - Com certeza, esta organização já enfrentou uma crise. Como reagiram as pessoas a essa crise? E tu já estás a aqui há tantos anos se calhar já passaste por várias....

E1 -Estás a falar da avaliação externa?

E - Por exemplo, da pandemia, quando há alteração da legislação que vem mudar, por exemplo, em 2005, penso eu, penso que foi em 2005, houve alteração da legislação

que mudou a orgânica da escola, passámos a ser Unidade Orgânica, com o 1º ciclo, não é?

E1 -Sim, sim...

E -Pronto, tudo isso são convulsões para a escola. Como é que a escola reage? Fica parada? Fica à espera de informação exterior ou a escola consegue - se por, digamos, “em tamancos” em que consegue ir à procura de soluções? Ou outras coisas, a pandemia, ou outras situações que tu aches que são crises, não é? Por exemplo, se os professores debandassem, um ano, imagina em que 50 professores saíssem dessa escola? Seria um ano difícil, porque a organização não se conseguiria organizar para o ano seguinte.

E1 -Exato, é assim, Sofia, já se passou tanta coisa nessa escola e eu acho que na altura em que passámos, houve aquele período em que passámos a Básica Integrada, mas eu não acho que a escola tenha...

E - Reagiu bem, reagiu mal... aquilo que era necessário, conseguiu criar os órgãos com facilidade... não entrem, eu estou a dizer isto, porque na altura eu não ... nessa altura eu estava noutra escola e eu lembro-me de haver... lá não foi pacífico, as pessoas não se conseguiram entender para construir, por exemplo, o Conselho Pedagógico.

E1- Pois, é assim, ah... Foi difícil, porque a gente sabe que quando há uma situação nova é sempre difícil de adaptar, a gente está tão enraizada naquilo, nas nossas rotinas, que dificilmente, mas com um bocadinho de boa-fé e de boa vontade consegue-se. Não foi fácil, mas eu também confesso que eu não tenho muito presente esse momento, essa situação, mas lembro-me que não foi fácil, porque na altura eu fiz parte e eu achei que Mas é a minha ideia. Eu já vivi tanta coisa nessa escola...

E- Olha, [...] e consegues assim identificar algum ator principal na escola? Alguém que... há bocadinho falaste ...

E1 - Ah, sim! Na altura, nós tínhamos, era [...], era uma figura de respeito, que as pessoas ouviam, apesar de acharmos que às vezes era um bocadinho como é que hei-de dizer? Ah... Não, mas [...], as pessoas respeitavam-na e ela era uma pessoa trabalhadora, que conseguia, ia à luta, [...] ia à luta e fazia e angariava as pessoas, conseguia, não é? Conseguiu incentivar as pessoas a trabalharem, não é, pelo bem da escola e tentava. Nesse momento, eu não acredito que haja ninguém, não.

E – [...], qual é a Missão desta escola?

E1 - Boa, a missão dessa escola? A missão desta escola deveria ser combater o absentismo, o absentismo escolar, promover o sucesso escolar e a indisciplina

E - **Quais são os Valores desta escola?**

E1 -Não sei, Sofia, não sei.

E - **Nunca falamos disto...**

E1 - Pois...nunca falamos, já falámos da missão. A missão está lá no nosso Projeto Educativo, não é, mas os Valores acho que não estão lá.

E - **Olha, [...], vou-te por assim várias situações e gostava que me disseses se tu consegues prever qual é que era o comportamento ou se tu conseguirias prever a atitude dos outros membros da organização se se passasse isto que eu te vou dizer.**

E1 -OK

E - **Por exemplo, se alguém pensar apresentar um problema a um superior hierárquico, o que é que os outros vão pensar?**

E1 -Estás a falar do corpo...

E - **Sim, aqui, do corpo docente ou mesmo dos funcionários. Tu vais apresentar um problema, por exemplo, à Coordenadora do Departamento ou ao Conselho Executivo, ou à Presidente do Pedagógico. O que é que as outras pessoas vão pensar?**

E1 -Que tipo de problema, Sofia? Qualquer problema?

E -**Sim um qualquer**

E1 -As pessoas vão pensar que se calhar tu não consegues resolvê-lo sozinha. Ou então que... pronto, eu acho que é mais isso.

E - **O que é que os outros vão pensar se tu criticares a organização e os seus elementos?**

E1 -Vão pensar...o que é que os outros vão pensar? Vão pensar que eu, ... que aquela pessoa ...ah...(risos) o que é que os outros vão pensar se eu criticar a organização e os outros elementos?! O que é que aquela pessoa vai pensar?! Eu não sei, Sofia, o que eles vão pensar, mas se calhar vão dizer “Ela nunca está satisfeita com nada, está sempre a criticar, gostava de ver se fazia melhor” percebes?

E - **E se tu tentares implementar melhorias ainda que suavemente, o que é que vão pensar?**

E1 -Vão pensar que tu te queres fazer melhor do que os outros(risos) ou que tu queres impor e ... ou seja, nunca há uma, ou seja, tu nunca consegues ... as pessoas infelizmente, não conseguem ver o lado bom das coisas e tentar perceber ... se eu estou a criticar é

porque se calhar precisamos que alguém faça... ajude a concretizar, não é? Ou seja, a fazer uma melhoria. Se tu tens ideias para melhorar, eu acho que devia, a pessoa devia ser apoiada e devíamos tentar e experimentar antes de propriamente, ou seja, antes de erradicar, não é, definitivamente, antes de experimentarmos. Eu acho que tudo aquilo que ... tudo, tudo, tudo, todas as ideias são mais-valias e temos que experimentá-las para sabermos se funcionam ou não. Devíamos aproveitar. Tanta gente com boas ideias e profissionais que poderíamos ...

E - E o que é que tu achas que os outros iriam pensar de alguém que tem interesse em ouvir a opinião dos outros?

E1 - Repete, Sofia.

E - Imagina que tu mostravas ter interesse em ouvir a opinião dos outros, o que é que os outros vão pensar sobre ti? Os outros que sabem que tu queres ouvir a opinião das outras pessoas?

E1 - Sabes uma coisa Sofia, eu tenho dificuldade porque eu nesse momento eu pouco ligo à opinião das pessoas. Estás a perceber, eu pouco ligo à opinião das pessoas, mas pronto, tento ver o que é que as pessoas vão pensar. Nesse momento, não me importa a opinião das pessoas...

E - E depois, ...O que é que, vamos imaginar, uma pessoa da organização, uma qualquer mostra aos outros que se sente responsável por reduzir as despesas da organização. Portanto, atua de forma a reduzir as despesas da organização, o que é que as pessoas vão pensar dela?

E1 - Pois, não vão pensar muito bem, não vão pensar muito bem-

E - E o que é que vão pensar de uma pessoa que sugira novas formas de lidar com uma situação? Já disseste há bocadinho, não é?

E1 - Exatamente.

E - E uma pessoa que pense primeiro em si e só depois nos restantes membros do grupo?

E1 - Exatamente isso, pensa em si.

E - E uma pessoa que coloque os alunos como prioridade, o que é que vão pensar dela?

E1 - Olha, não sei porque a minha função é realmente é trabalhar para os alunos, eu estou aqui para trabalhar para os alunos e não para a minha, ou seja, para minha satisfação. Não é satisfação pessoal que eu queria dizer, obviamente. Quando eu trabalho com os alunos e eu

tenho sucesso e vejo que eles estão felizes, obviamente que isso é satisfatório. Mas o que eu quero dizer para a minha progressão a nível profissional, não é isso. Mas é como eu te disse, Sofia, eu nesse momento, não quero saber o que as outras pessoas pensam (risos)

E - Olha, e o que é que a organização iria pensar de alguém que mostrasse regozijo, não é, que ficasse toda contente, por participar numa formação proposta pela organização?

E1 -Eu acho que ninguém gosta (*risos*), quando é imposto, não é? Mas há pessoas que ficam contentes e gostam

E - E de alguém que diz que não vale a pena esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo?

E1 -O que é que eu penso?

E -O que é que as outras pessoas iriam pensar sobre ele. Sim, tu incluída, é a organização em si, não é?

E1 -Isso é o que eu sinto nesse momento, não vale a pena esforçar-me mais porque somos os únicos s fazê-lo.

E - Olha, [...], tiveste alguma razão específica para concorrer para esta escola, quando concorrereste já aqui há muitos anos?

E1 -Olha, tive porque aqui era pertinho de casa, eu vivo no [...], portanto é 5-10 minutos e quando tens crianças pequeninas dá-te muito jeito e não só porque eu tenho um lado afetivo muito grande com [...]. A minha mãe é natural de [...], eu tenho os meus avós, tenho muita família aqui em [...] e portanto tenho recordações muito, muito boas aqui em [...] da minha infância e que me marcaram para sempre e por isso, sim, eu gosto de dar aulas em [...], porque eu acho que de certa maneira estou a contribuir um pouco, para a freguesia, exatamente, e tenho muito orgulho nessa freguesia, porque tenho muita família, a minha mãe, a minha mãe é de cá e pronto, de certa maneira, o meu pai que veio do Continente também se radicou aqui em [...], portanto, diz-me muito. Tenho muito boas recordações e talvez seja ... Essa, se calhar é a primeira razão porque eu tenha vindo para cá, a segunda é que é muito pertinho de casa, e é, é isso.

E - Já alguma vez concorrereste para ficar noutra escola?

E1 -Desde que eu estou aqui em [...].?

E - Sim.

E1 -Não.

E - Porquê?

E1- -Olha, porque realmente...olha, vou ser muito sincera quando os miúdos eram pequenitos era muito fácil eu chegar a casa e vir, ah... Agora, nesse momento, penso” vou concorrer para quê?” Porque é assim aqui nessa escola, já sei o que é que tenho, com o que é que conto, noutra escola seria um desafio e eu gosto de desafios, mas na altura, nesse momento da minha vida, da minha fase etária da minha vida, eu vou para outra escola e vou receber os restos todos. E vou para as primárias e ... para esse tudo. Quer dizer, acho que nesse momento da minha vida, não é isso que eu quero. E eu acho que ainda podemos fazer muito, eu acho que ainda podemos, eu acho que ainda posso fazer muito pela escola.

E - Então, [...] , consideras que o modo como aqui se fazem as coisas influencia a tua permanência na Escola? Tu ainda esperas vir a fazer coisas, não é? Embora não concordes com algumas e com o modo como se fazem, ainda esperas ...

E1- Se calhar.se calhar, se calhar... eu acredito, eu acredito, eu acredito que ainda muito boas coisas se vão fazer nessa escola, especialmente agora Eu acredito e quero crer que com a escola nova poderemos fazer e eu sempre falei e eu sempre disse que quando houvesse a escola nova eu acho que iria ser, uma parte deveria ser sempre virada para as Artes. Não sei se vai ser possível, mas vamos ter o Anfiteatro, não é? Eu acho que seria uma mais valia haver toda uma parte da nossa escola virada para as Artes, para a Música, para a Dança, para o Teatro.

E - Está em discussão, agora, o Despacho, o anteprojeto, também.

E1 - Para o Teatro, exatamente. E eu acho que tendo essa vertente artística, a vertente teórica, portanto a parte educacional, não é, das disciplinas iria ser, os alunos iriam ter muito mais sucesso. E eu acho que havia, teria que haver também uma revolução, eu digo revolução no currículo porque eu acho que há disciplinas a mais, que não são necessárias nessa altura da vida dos miúdos, eu acho que há tempo para tudo. Qual é a necessidade de os miúdos terem treze disciplinas no 7º, 8º e 9º, não é? Acho que bastava até ter 4 ou 5... básicas que fossem ... porque as outras coisas vai-se adquirindo. Eles têm uma vida toda para estudar. Mas isso é a minha opinião pessoal e ninguém me pediu a minha opinião pessoal! (risos)

E - Há colegas nossos que, entretanto, experimentaram estar aqui nesta escola e depois saíram. Consegues indicar razões para esses colegas não terem repetido a experiência de docência na Escola? E os casos opostos, porque é que há colegas que, apesar de todas as dificuldades que qualquer escola coloca ou que qualquer organização coloca, porque é que continuam a ficar?

E1 -Porque eu acho que apesar de tudo, Sofia, ainda há a relação humana, que já se perdeu um bocado, entre os colegas e mesmo a interajuda entre... não estou a dizer... ah... não estou a dizer que isso acontece com todos, eu acho que as pessoas aqui são solidárias umas com as outras, já foram mais, mas eu acho que... eu noto que há, outra vez, uma solidariedade depois da pandemia. Eu acho que as pessoas estão a precisar de estarem juntas e de se apoiarem umas às outras porque as coisas mudam tão rapidamente e eu acho que... pronto, isso é a minha perceção porque é assim eu acho que nesse momento depois de tudo o que está a acontecer e agora também com a Guerra, eu acho que a gente tem que aproveitar e tirar o máximo proveito e não estarmos a ... eu acho que temos de aproveitar o lado bom de tudo, estás a perceber?

E - E os que foram embora?

E1- Os que foram embora ... ah... há os que foram embora e voltaram porque efetivamente acharam que o ambiente, apesar da parte cultural e organização não funcionar, mas a parte humana, se calhar, é muito boa. Os que foram embora, se calhar, não conseguiram impor aquilo que eles quiseram ou então estavam muito infelizes, não se sentiam bem...

E - Mas consegues perceber porquê?

E1 -Porque se foram embora?

E - Alguma razão específica?

E1 -Talvez porque, porque... se calhar, não foram tratados devidamente...ou seja, os órgãos de gestão não lhes... não é?... se que estavam aqui já há alguns anos e que não foram... não foram... devidamente tratados a nível profissional e pessoal. Eu acho que é essa uma das razões... porque a gente, não é? Quanto mais tempo estamos numa escola, eu acho que as pessoas conseguem perceber que nós somos profissionais, que trabalhamos, quem é que se dedica, quem é que está pronto para trabalhar, quem é que ... percebes? Eu acho que isso é visível e quando os órgãos de gestão não aproveitam essas qualidades, as pessoas desanimam e acabam por sair.

E - Consideras que esse fator, o fator da estabilidade docente, é um fator positivo, negativo ou neutro?

E1 -Desculpa...

E - Ah! Consideras que a estabilidade docente é um fator positivo, negativo ou neutro no sucesso dos alunos?

E1 - Ah! Eu acho que é um fator... a estabilidade ...?

E - A estabilidade, o facto de os professores se manterem na mesma organização durante anos...

E1 - Como é que é....?

E – Positivo, negativo ou neutro no sucesso...

E1 - Eu acho que é positivo no sucesso porque os alunos... quer dizer, quer dizer... isso funciona porque há os alunos... há aqueles professores que os alunos gostam, não é? E há os professores que os alunos não gostam, como tudo, mas eu acho que é um fator de sucesso, sem dúvida, sem dúvida, porque ... pronto, pode ser um fator de insucesso é como eu disse naquela..., mas se for fator de insucesso, é pouquinho porque a gente não consegue contentar todos, mas eu acho que é.

E- E para a organização?

E1 - Eu acho que também é. Eu também acho que sim.

E - Em termos de planificação da atividade da organização...

E1 - Também é muito mais fácil é sem dúvida, é ... claro que sim.

E – [...], agradeço-te imenso...

E1 - Sofia, eu não sei se consegui...

E - Participação...

E1 - Olha, Sofia, eu não sei se consegui.

Transcrição da Entrevista a Entrevistada 2 (E2), 3º ciclo

Escola [...], Sala S1, 6 de maio de 2022

Entrevistadora (E) - Bom dia, [...]. Esta entrevista que te pedi vem na sequência do trabalho de Mestrado que estou a frequentar em Educação e Formação e tem como objetivo saber até que ponto é que os professores desta escola, aqueles que estão cá há mais tempo, conhecem a cultura organizacional, tá bem? Pronto. Já sabes que é tudo confidencial e então autorizas que grave a entrevista. Muito bem, [...], qual o teu nível académico?

E2 - Eu sou professora aqui da escola, para já tenho muito prazer em estar a participar neste projeto, ao fim e ao cabo, é um projeto, não é? A minha habilitação académica, sou licenciada em [...], via ensino.

E - E há quanto tempo lecionas?

E2 - 30 anos.

E - Uma vida.

E2 - Sim, o meu tempo de serviço são 30 anos, é, é uma vida.

E - E nesta escola, há quanto tempo?

E2- Nesta escola é 29. 29, 28.

E - Nesta escola, então, já desempenhaste funções não docentes, presumo...

E2 - Já, já. Devido à longevidade da minha carreira, também quis. Ao fim ao cabo experimentar outro tipo de projetos, digamos assim, outro tipo de experiências... Já, já tive bastantes cargos.

E - Quais?

E2 - Pronto Olha, já fui coordenadora de departamento durante 6 anos, já fui delegada disciplinar, que antigamente havia delegado de disciplina, não é, já fui orientadora de estágio. Foi um cargo extremamente importante, que eu adorei também. gostei muito. Neste momento, faço parte da [...]. Também é uma experiência diferente. Já fiz parte do Secretariado de Exames, também. São experiências que eu gosto de ter, sobretudo para podermos ver o outro lado da não lecionação, digamos assim.

E - Olha, [...] o que é que tu entendes por cultura organizacional escolar?

E2 - Ao fim e ao cabo, a cultura organizacional escolar será ao fim e ao cabo a cultura da freguesia. Pronto, ou seja, nós estamos numa Freguesia, que é a freguesia de [...], que tem uma determinada cultura e eu acho que a escola, a comunidade escolar, ao fim ao cabo tem que... os professores quando vêm para aqui acho que devem se inteirar e devem-se consciencializar da cultura aqui de [...]. Todas as escolas têm uma determinada cultura, não é? Pronto. É isso que eu entendo, é os interesses desta comunidade escolar, o que eles fazem além da escola, os seus hobbies, tudo isso faz parte da cultura dos alunos e acho que isso é importante nós sabermos para ao fim e ao cabo perceber melhor os alunos, ao fim e ao cabo, não é? Pronto.

E- Olha, alguns autores que tratam destes assuntos, definem a cultura como *o modo como aqui se fazem as coisas*. E partindo deste pressuposto, se eu te pedisse para me dizeres como se fazem as coisas na escola, o que é que tu me conseguirias dizer isto?

E2- - Olha, como se fazem as coisas na escola... primeiro tem de haver amor. Tem de haver amor à profissão. Nós com amor conseguimos tudo. Amor, empenho e esforço. Acho que isso são três cláusulas importantes para nós conseguirmos, ao fim e ao cabo, motivar os alunos e para nossa profissão.

E - E há algumas características permitem identificar esta escola?

E2 - Há, há. Como todas as escolas. Uma característica desta escola é... característica assim sozinha não consigo sinceramente não muitas características. Eu acho que (não sei se eu vou responder bem a esta questão) mas esta escola, para mim, tem uma paixão. Tenho uma paixão, porquê, não sei se.. cá está, a cultura organizacional desta escola faz-me apaixonar por ela. Há alunos que têm, devido à cultura, que têm bastantes problemas a nível familiar. Graves, graves. E eu acho que os docentes desta escola quando vêm para aqui necessitam também de saber essa parte extra- escola, a parte da família, a parte... e isso é que me apaixona, ao fim e ao cabo.

E - E achas que é essa característica dos docentes se interessarem pelos alunos para além da escola, é uma das características desta escola?

E2 - É, é. É uma das características desta escola. Para mim, o professor... nós temos que transmitir conhecimentos, logicamente, mas além de transmitir conhecimentos, nós temos que também lidar com os alunos na parte emocional e afetiva e acho que isso... a mim, o que me agrada, é isso.

E - Vamos falar do espaço físico da escola. Nós sabemos que neste momento estamos em obras, mas pedia-te para o classificares ou para o qualificares. Neste momento, como já foi, como se espera que venha a ser, o espaço físico.

E2 - Olha, relativamente ao espaço físico, este é um ano um bocadinho diferente, não posso estar a pensar que este ano é um ano normal, digamos assim, pronto. Como eu sou docente há muitos anos nesta escola, já aos anos que eu oiço falar nas obras da nossa escola. Pronto, fiquei muito contente, realmente, de as obras avançarem porque eu acho que os nossos meninos não são diferentes dos outros e precisam, precisam de obras, precisam de ter uma escola mais apelativa e com todos os apetrechos, que nós como docentes, e eu falo por mim, muitas vezes temos entraves, porque não podemos realizar determinadas atividades por causa de estarmos aqui em [...]. Espero que as obras, depois da escola estar pronta, que seja uma mais-valia para estes alunos.

E -Relativamente aos materiais existentes, como os descreverias, os materiais pedagógicos?

E2 - Pronto, a nível de materiais pedagógicos, é sempre um problema muito grande, não é? Pronto. Como docente desta escola, não estou, não estou nada agradada com os materiais porque cá está o ensino evoluiu, não é? Os professores têm que evoluir, nós professores não podemos estagnar no tempo. Nem como professores, nem como pessoas. Nós lidamos

com jovens', lidamos com adolescentes e temos que mudar também. Evoluir no bom sentido porque se nós evoluirmos, também chegamos mais a eles, ao fim e ao cabo, pronto. E não é só nessa escola, ouço falar também de professores de outras escolas e a nível de materiais pedagógicos, as escolas ainda não estão apetrechadas para o nosso século XXI.

E - Falámos há bocadinho do espaço físico. Agora, vamos falar da organização dos espaços. Como os classificarias?

E2 - Pronto, a nível da organização dos espaços, este ano é um bocadinho anormal, não é? Os alunos não têm espaço, nós estamos a dar aulas em contentores, portanto é um ano mesmo anormal. Espero que com a escola nova, haja realmente espaços para os alunos porque eu noto cá está, este ano há mais uma rebeldia, uma agressividade nos alunos, mas tem tudo a ver também com o espaço, ao fim e ao cabo, não é? Porque eles precisam de espaço para brincar, espaço para libertar as suas energias, principalmente nesta idade que é a idade da adolescência. Pronto. E, então, com a escola nova, acho que vai ser vai ser totalmente diferente.

E - Passemos para a comunicação. Isto é uma organização, a escola é uma organização. Como descreverias a comunicação da nossa organização?

E2 - Eu acho que a comunicação aí é que falha, falha bastante porque cá está, hoje em dia todo nós estamos informatizados, logicamente, não é? Eu sou a favor da tecnologia, sinceramente, mas, mas, com reticências porque nós nunca devemos estar a substituir a tecnologia pelo presencial. Cá está, o ensino à distância, também temos que refletir um bocadinho sobre isso. Eu, com os meus alunos, eu preciso olhar para os olhos deles, que eu sei como é que eles estão, e como é que não estão. É o sentir, o sentir. Eu acho que tem de haver as duas coisas, o sentir e as tecnologias ser um apetrecho para nós darmos mais até aos nossos conhecimentos. Agora, a parte afetiva, não há nada como o sentir, o abraçar, o beijar, o falar mesmo presencialmente.

E - Esta pergunta que eu tenho agora aqui para te colocar, se calhar, vem nesse sentido. Existem alguns eventos ou cerimónias ou rituais que contribuam para fortalecer a identidade e o sentido de pertença à escola? Existem ou existiram?

E2 - Já existiram, não é? Mas depois com a pandemia, nós sabíamos que, isto foi ao fim e ao cabo um fechar nas nossas emoções, nos nossos sentimentos e aos pouquinhos nós estamos a abri-lo. Para os miúdos foi pior, logicamente. Para nós, adultos, também não foi bom, mas para eles foi pior. Portanto, é normal de 2 aninhos de pandemia que eles agora

estejam aos bocadinhos a começar a voltar ao ritmo normal. Não é fácil, mas estamos aqui para isso, para ajudar.

E - E consegues me dar algum exemplo de evento, cerimónia ou ritual que nos permitisse fortalecer a identidade...

E2 - Completamente. Olha, por exemplo, acho que as visitas de estudo são eventos que enriquecem, quer os docentes, quer os alunos. Atividades, atividades. Atividades fora da sala de aula e dentro da sala de aula. Cada vez mais as escolas têm que ser abertas à comunidade escolar e, por exemplo, haver uma semana que nós tínhamos antigamente, uma semana, a semana terminal era sempre uma semana em que os alunos já, já estava um bocadinho de fartos, entre aspas, de estar na sala de aula e era uma maneira de eles fazerem em outro tipo de atividades. Uma semaninha de aulas para fazer atividades quer de educação física, quer... todos os departamentos faziam atividades. Eu tenho muitas saudades disso, eles também terão, certamente.

E- Conheces alguma tradição da escola?

E2 - Olha, tradições. As tradições da escola... pois, cada departamento tinha, ao fim e ao cabo, as suas tradições, entre aspas, não é? Pronto. Eu posso falar pelo meu departamento, que é o Departamento de [...]. Nós tínhamos sempre a tradição de festejar o Dia Mundial da [...], de festejar o Dia Mundial da [...], também, que era muito importante, de festejar o Dia do [...], também. E já fizemos bastantes atividades relativamente a isso. Eu ainda me lembro do Dia Mundial da [...], chegávamos a ir com os alunos todos fazer um piquenique, geralmente, cá está, aproveitar o envolvimento proporcionar bons momentos com os alunos nós temos alunos que não conhecem a Lagoa das Sete Cidades, e isso era um momento muito bom para eles conhecerem a sua ilha e, ao fim e ao cabo, também um momento de lazer.

E - E foi-se perdendo isso ou continua?

E2 - Não, foi-se perdendo, foi-se perdendo.

E - Consegues indicar uma causa para...

E2 - Foi-se perdendo isso, foi... A causa, aquilo que me têm dito, é o seguinte: falta de transporte, portanto, a escola também ficou maior, não é? A escola, antigamente, era única, depois ficou Básica Integrada, o número de alunos aumentou e então há uma limitação de transporte, relativamente a isso, só que eu acho que isso deveria melhorar porque há muitos eventos, até mesmo em Ponta Delgada, não é? E noutros sítios e os nossos alunos deveriam

ter as mesmas oportunidades do que os outros alunos e acabam por não ter por causa do transporte. O que eu vejo aqui é que a limitação é o transporte.

E - Há algum símbolo que represente a escola?

E2 - Temos, temos, temos um símbolo, temos que foi criado pelos próprios alunos.

E - E há algum *slogan* que identifique a escola/ organização?

E2 - Eu desconheço, sinceramente.

E - A escola, esta organização, conheces algum organigrama da organização? Costumas consultá-lo?

E2 - Não.

E - Não conheces ou não costuma consultar?

E2 - Não costumo consultá-lo, estou a ser sincera.

E - Mas tens conhecimento que existe?

E2 - Sim, sim.

E - [...] tens acesso a atas ou memorandos de reuniões em que não participes ou mesmo àquelas em que participas? Costumas consultá-los?

E2 - Costumo. Eu estou-me a lembrar, por exemplo, das atas do conselho pedagógico, não é? Pronto, eu não faço parte do conselho pedagógico, mas gosto de ler...

E - Os memorandos, não é?

E2 - Gosto de ler os memorandos, é.

E- Pronto. Esta organização, até pela longevidade que já tem, com certeza, já enfrentou crises, enfrentou mais do que uma crise, não é? Como é que as pessoas reagiram a esse momento, a essa crise? Como é que a organização lidou com ela? Quem foram os atores principais?

E2 - Pois, a nível de crises, pois uma escola tem que ter sempre crises, não é? Tem que ter sempre, pronto, altos e baixos. O que eu acho que, depois de lecionar 30 anos, e principalmente, na mesma escola, cá está, não é? Nós podemos ver o antes, o durante e o depois. Vemos que há uma sociedade um bocadinho mais individualista. Hoje em dia eu noto isso. Mais individualista, há mais agressividade, há mais violência verbal, mais violência física. Hoje em dia, se nós formos a ver, não era como antigamente. Antigamente, também, o professor era visto com mais respeito. O docente era visto com mais respeito. Hoje em dia já não é bem assim, pronto. O que eu acho que no meio disto tudo, é que uma escola só terá aspetos positivos e a ganhar se houver sempre três fatores importantes que são os alunos, os professores os e encarregados de educação, pronto.

Quando eu digo professor, todos os professores da comunidade escolar e também o Conselho Executivo, não é? Tudo tem que trabalhar para o mesmo fim, porque se houver alguém que não esteja a trabalhar para o mesmo fim destes elementos, às vezes é muito difícil e depois temos a crise. A crise fica instalada. Basta, basta um elemento destes falhar nalgum momento, fica uma crise instalada.

E - Então, quando isso acontece, quando acontece alguma crise, como é que a organização lida? Achas que é uma organização proativa, reativa?

Não ligam e deixam ver como é que as coisas correm? Conheces algum ator principal que tem papel principal?

E2 - Eu acho que o ator principal somos todos nós. Tem que haver alguém que veja o que é que está a falhar e depois de vermos, peço desculpa, de vermos a falha, tem que se fazer alguma coisa. Pronto, mas tem que ser todos em comum. Agora, logicamente o Conselho Executivo tem que ter sempre a iniciativa de vir ouvir os professores e ouvir as suas ansiedades. Hoje em dia, os professores têm muitas ansiedades e muitas angústias, não é? Pronto, isso tem... é como eu disse há pouquinho isso tem que ser o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico, professores... tudo tem que trabalhar para o mesmo fim. Se não trabalharem todos para o mesmo fim, pois... há falhas, tem que haver falhas.

E - Olha, conheces algum ritual ou algum rito aqui na organização? Algum ritual que costume ser feito?

E2 - Não, não estou a ver um ritual. Não sei se poderá falar em ritual. Pronto, eu lembro-me perfeitamente. É nesta fase que estamos em obras e devido aos alunos não terem muito espaço, realmente o primeiro período foi, foi de uma violência, e eu falo por mim que eu dou sempre, quase sempre aulas nos contentores, só dou 3 aulas no Bloco Novo e, portanto, sei falar muito disso porque a minha vida é nos contentores. Realmente estava muito mau, estava péssimo mesmo, a nível de violência verbal e a nível de violência física. Foi uma preocupação que eu tive e estava um bocadinho desesperada, entre aspas, porque violência gera violência, não é? Toda a gente sabe e uma escola não pode permitir, não pode permitir que haja violência verbal, que haja violência física e tem que se fazer alguma coisa. Depois, o que eu noto é está-se a fazer, agora não sei se o que se está a fazer será suficiente.

E - Olha, e a Missão desta escola, sabes qual é a Missão desta escola?

E2 - A Missão desta escola... eu falo como eu... eu própria vou falar em meu nome que é a minha missão ao longo destes anos todos, não sei se a missão da escola será essa, não é?

Isso também ... a missão da escola é nós prepararmos os nossos alunos para o futuro. Esse futuro, quer a nível profissional, mas quer ao nível de cidadãos.

E - E os Valores da escola, quais são?

E2 - Eu acho que os valores da escola deveriam ser muito mais do que aquilo que pelo menos eu vejo. Como eu disse, a mim o que me incomoda mais é a agressividade verbal.

E - Olha, eu vou-ta dar aqui eu vou te dar aqui vai algumas situações e vou-te pedir que tentes prever qual seria o comportamento ou a atitude dos restantes membros da organização. Por exemplo, se alguém pensar apresentar um problema ao superior hierárquico, como é que os restantes vão reagir?

E2 - Ou seja, imagina que sou eu que quero...

E - Sim.

E2 - Tenho um problema, não é? E vou...

E - Sim, podes ser tu a apresentar...

E2 - E vou ao meu superior hierárquico...

E - E comentas com os teus colegas...

E2 - E comento com os meus colegas... O que eu acho, é sempre a mesma coisa, às vezes não há muita união. Ou seja, por eu às vezes ter um determinado problema. Às vezes... eu já me senti muitas vezes sozinha neste caminho a percorrer.

E - Olha, como é que tu achas que os outros iriam reagir se alguém criticar a organização e os seus elementos?

E2 - Eu acho que o criticar pode ser uma crítica construtiva Eu acho é que as pessoas, às vezes, quando são criticadas pensam sempre numa crítica destrutiva e isso é muito mau.

E - O que é que alguém iria, se alguém tentasse implementar melhorias ainda que suavemente, o que é que os outros iriam achar dela?

E2 - Há sempre os que são a favor, há sempre os que são contra, mas nós temos que pensar nos alunos, certo?

E - Certo. Se alguém tiver interesse em ouvir opinião dos outros, o que é que os outros vão pensar dessa própria pessoa, quando ela mostra interesse em ouvir a opinião dos outros?

E2 - Eu acho que isso é muito bom, nós...aquilo que nós pensamos até pode ser uma opinião diferente, não é, mas acho que é bom nós ouvirmos a opinião dos outros e haver confronto, haver, haver, haver um confronto saudável para se chegar a uma conclusão.

E - E se alguém se sentir responsável por reduzir as despesas de organização? Como é que a restante organização vai, o que é que vai achar dessa pessoa?

E2 - Pois normalmente, nós não gostamos dessa pessoa. (risos) É porque as escolas já têm tão pouco dinheiro e nós queremos sempre e queremos sempre muito mais que acho que merecemos, merecemos nós e os nossos alunos, mas nós não gostamos nada disso, sinceramente.

E - Se alguém sugerir novas formas de lidar com uma situação, o que é que os outros vão pensar dessa pessoa?

E2 - Geralmente as pessoas não são muito abertas à mudança, mas eu acho que devemos ser.

E - Quando alguém pensa primeiro em si e só depois nos restantes membros do grupo, o que é que os restantes pensam sobre essa pessoa?

E2 - Essa pessoa é individualista, que é individualista, não é?

E - E se alguém colocar os alunos como prioridade, o que é que os outros vão pensar dela?

E2 - Tá certa, tem que estar certa, não é? Geralmente e felizmente, nós sabemos é como em todas as profissões há de tudo e é assim eu acho que sou uma pessoa feliz ou pelo menos vivo momentos felizes porque tenho uma profissão tenho uma profissão que gosto. Não quer dizer que há dias que estamos um bocadinho em baixo, mas isso faz parte. Todas as profissões têm isto, agora o que eu digo aos meus alunos é: *“escolham uma coisa que vocês gostem porque vai ser a nossa vida”*.

E - Exatamente. E se alguém mostrar regozijo por participar numa formação proposta pela organização, o que é que os outros vão pensar de alguém...(risos)

E2 - Vão falar mal, vão falar mal, vão falar mal.

E - Depois, e quando alguém decide que não vale esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo, o que é que os outros vão pensar dele?

E2 - Eu acho que nem vão dar por ela, porque às vezes é só uma pessoa ou duas, eu acho que eu acho que nem vão dar por ela, se calhar.

E- Olha, [...], tu tiveste alguma razão específica para concorrer para esta escola quando concorraste a primeira vez?

E2 - Claro que tive, claro que tive, claro que tive. Não, a primeira vez, minto, a primeira vez não tive, a primeira vez não tive, mas depois tive.

E - Para concorrer ou para ficar?

E2 - Não, para concorrer não tive. Pronto, para concorrer não tive. Depois para ficar, sim, e é por isso ...

E - Alguma vez concorreste para ficar colocado noutra escola? E porquê?

E2 - Não, nunca concorri, porque esta escola... eu tenho amor por esta escola, basta isso.

E - Então, [...] o modo como aqui se fazem as coisas, que é isto tudo de que estivemos a falar, não é? Ou pelo menos, a tua perspetiva de ficamos a falar não é a tua perspetiva de como aqui se fazem as coisas ou como tu tentas que façam as coisas, influencia a tua permanência na escola?

E2 - É assim, há dias que a pessoa, ou não concorda com uma coisa ou ..., mas não é por causa disso... Eu sou uma pessoa muito resiliente, sou uma pessoa muito lutadora, sou uma pessoa ... não é isso que me influencia. Eu tenho amor-próprio e tenho amor pelos meus alunos e não é isso que me influencia a sair da escola.

E - Diz-me uma coisa consegues indicar algumas razões pelas quais alguns colegas não repetem a experiência de docência aqui na escola e também casos em que acontece o contrário . Há colegas que continuam aqui ano após ano.

E2 - Isso também depende um bocadinho da personalidade da pessoa e depende um bocadinho como encara esta profissão. A nossa profissão o ser docente não é fácil, mas nunca ninguém disse que isso era uma profissão fácil. Experimentam, podem às vezes não chegar, entre aspas, aos alunos, pronto. Nós temos alunos também difíceis temos, temos todo o tipo de alunos. Por isso é que eu gosto desta escola. Eu digo muitas vezes quem passa aqui por [...] sabe lidar com qualquer tipo de alunos. Ou seja, é uma aventura, entre aspas, e nós temos que gostar desta aventura por isso é que eu digo assim “Deem-me uma turma boa e eu sou boa professora, mas deem-me uma turma má e eu quero ser uma boa professora na mesma. Ora, esta aventura é que é boa, não é? Logicamente nós aqui temos alunos fraquinhos temos que dizer a verdade, temos alunos fraquinhos ao nível dos conhecimentos, mas muito ricos noutras situações. Muitas aventuras, digamos assim. Se calhar os professores que permanecem aqui pouco tempo semanas tem aqui pouco tempo é porque estão sempre à espera de terem belíssimas turmas, ou seja, tem 4, 5 turmas e querem ter tudo ter turmas maravilhosa eh pá! mas a docência não é assim.

E - Olha, [...], achas que a estabilidade docente é um fator positivo ou negativo ou neutro no Sucesso dos alunos?

E2 - Não, é, a estabilidade docente é extremamente importante tanto é que a continuidade pedagógica é sempre importante. Porquê? Porque nós quando temos uma turma a primeira

vez, não é, estamos a conhecê-la e eles a conhecerem o professor. Há uma adaptação dos dois lados. Depois de haver essa adaptação, estamos em família, como eu costumo dizer. Ora se não há estabilidade docente, para os alunos é péssimo porque eles estão a conhecer um determinado professor, a maneira como ele ensina, a maneira como ele fala com eles, tudo isso e depois vão ter que se adaptar a outro professor. E, infelizmente, infelizmente, que era isso que eu não queria nesta escola sinceramente queria que houvesse mais estabilidade docente. Há, já temos uma estabilidade docente mas também não é aquela desejada, não é a mais desejada porque quer para os professores, quer para os alunos eu acho que é muito positiva.

E - Pronto, [...] , eu só lá eu só tenho a agradecer a tua participação e a tua disponibilidade para a entrevista e pronto depois quando eu chegar a alguns resultados dar-te-ei conta.

E2 - Também foi um prazer e gostei imenso.

**Transcrição da Entrevista a Entrevistada 3 (E3), 1.º ciclo
Escola [...], Sala S1, 6 de maio de 2022**

Entrevistadora (E) - Boa tarde, [...], olha, obrigada por me concederes a entrevista. Vou-te dar assim uma ideia geral sobre o trabalho que estou a fazer que tem a ver com a cultura organizacional de uma escola e compreender, tentar saber, se essa cultura organizacional tem influência na estabilidade do corpo docente e se haverá alguma relação com o sucesso educativo. São estes os objetivos da minha entrevista. Já te dei o consentimento informado para assinar onde estão assegurados todos os procedimentos relativamente à confidencialidade e anonimato. Pronto. Vamos começar por caracterizar um bocadinho o meu entrevistado, a minha entrevistada. Qual é o teu nível académico?

E3 - Eu tirei o mestrado em [...].

E - Ok. Há quanto tempo é que lecionas?

E3 - [mais de 20 anos]

E - E nesta escola, há quanto tempo?

E3 - Talvez 18.

E - Se calhar mais...

E3 - Não, 18 anos, sim.

E - Já desempenhaste funções não docentes na escola? Quais foram?

E3 - Exerci funções como [...], entre 2012 e 2018.

E - E Coordenadora?

E3 - Não, coordenadora de núcleo nunca exerci aqui nesta Unidade Orgânica. Exerci noutra.

S - Ok. Olha, [...], vamos entrar, assim, agora, mais na parte da, do estudo. O que é que entendes por cultura organizacional escolar?

E3 – A cultura, para mim, o termo, o conceito de cultura organizacional é um conceito muito complexo. É um conceito unificador. É aquilo que une..., um..., é aquilo que une um conjunto de pessoas, de uma organização, não é? Um conjunto, uma organização tem vida....

E - Neste caso de uma escola, como acrescentei aqui o adjetivo “escolar” ...

E3 - Sim, exatamente...

E - Olha, alguns autores dizem que cultura significa o modo como aqui se fazem as coisas. Pronto, definem assim. Se eu te perguntasse como é que aqui se fazem as coisas, o que é que tu me poderias dizer? Como é que nós aqui...

E3 - Aqui, nesta organização em particular?

E - Sim, sim...

E3 - O modo como as pessoas. Exato! E concordo com essa definição porque no fundo X mais X, mais X, é igual a cultura escolar. E o X mais o X, e o Y e o W são diferentes modos que no fim, depois a soma, ah... aqui nesta escola, como é o modo como se fazem as coisas...tu estás a falar em termos de administração?...

E - De tudo.

E3 - De relações...

E- Como é que nós funcionamos, como é ...

E3 - Nós temos, assim, da minha experiência, também há relações agora nesta escola do 1º ciclo, não é? Nesta célula, se calhar eu não tenho acesso a algumas informações para te responder a nível geral de escola.

E - E eu, tenho interesse em saber exatamente, em saber também, aqui, aqui.

E3 - Agora, as coisas fazem-se com as relações se foram estabelecendo entre as pessoas, com a antiguidade que as pessoas têm, aqui nesta escola, e conhecem-se. Ó pá, se calhar o termo nós sermos uma família, mas somos uma família e acabamos por fazer as coisas, para o bem e para o mal, se estiverem preparadas de uma forma esquematizada, nós

fazemos as coisas, se não estiverem nós vamos fazê-las na mesma. Que no fundo, fomos habituando a conviver uns com os outros. Estamos, conhecemo-nos, muito bem, uns aos outros. Eu não sei se estou a...?

E - É, é, estás, estás, estás.

E3 - Estou a responder ao...?

E - **Estás, sim. Porque é assim, essa é a parte mais geral, não é? Na globalidade, é assim que se funciona, depois tu estavas a perguntar e na parte...**

E3 - Sim, e deduzo que seja assim noutros estabelecimentos de ensino que fazem parte desta mesma organização, que as coisas funcionem também assim. Porque, realmente, as pessoas já trabalham aqui há muitos anos, as pessoas que se deslocam entre estabelecimentos de ensino, estou a falar a nível de 1º ciclo, e também a nível da Sede, não é? Também há pessoas que se deslocam da sede...

E - **Para o 1º ciclo, sim.**

E3 - E vice-versa. Acabam... Já trabalham aqui há muitos anos e... é com base no conhecimento que têm umas das outras, não é? Vão recorrendo umas às outras com base nos conhecimentos que têm acerca das competências dos colegas.

E - **Olha, que características é que nos permitem identificar esta escola? Se tivéssemos que colocar adjetivos para caracterizar esta escola, estou aqui a falar da Unidade Orgânica, mas se quiseres referir-te só a esta, também estás à vontade.**

E3 - A Unidade Orgânica... características...

E - **Adjetivos.**

E3 - Sei lá. Esta escola tem uma identidade muito própria, a escola, também não conheço outra, mas ... quando convivo com miúdos doutras escolas ou com outros colegas, de facto chego a essa conclusão, de facto, é uma escola com vida. É uma escola... se calhar, nós estamos a viver um período muito ..., estamos numa altura do ano complicada, mas independentemente disso, é uma escola com vida e é uma escola de afetos. É assim que eu vejo a escola de [...].

E - **Pronto, falando agora da parte do espaço físico, e podes referir-te ao passado e ao presente e àquilo que se espera para o futuro. Como é que tu o classificas, ou qualificas?**

E3 - Tu estás a falar a nível de estruturas?

E - **Sim, estruturas, sim.**

E3 - É...uf... eu vou falar a nível, de por exemplo, desta escola...queres a nível geral?

E - Da unidade e desta escola.

E3 - O espaço físico, estás a referir-te às condições estruturais atuais, estás-te a referir à parte, à dispersão geográfica que existe entre os estabelecimentos?

E - Também, tudo isso. Tudo isso contribui para o modo de funcionar, também, não é?

E3 - Sim. Ah... relativamente à dispersão geográfica, os estabelecimentos que têm uma dispersão maior, relativamente à Sede, são os das [...], não é? E o do [...] que formam um núcleo e que, se calhar, a nível das características que referi há pouco, são um bocadinho diferentes das características das cinco escolas que trabalham aqui ou que funcionam aqui na [...], que são muito idênticas, embora nos últimos anos, a escola [...] está também a desagregar-se desta questão da escola de Vida e com afetos, acho que está a desagregar-se um bocado e está a juntar-se mais àqueles dois estabelecimentos ... eu quando estava [...], costumava dizer, o Grupo Oriental, o Grupo Ocidental e o Grupo Central e, de facto, para mim o Grupo Central era a escola [...], o Oriental [...] e [...] e o grupo, já me... ocidental era, e as duas escolas a [...], a [...] e a [...]. Ah... já nem me recordo da tua pergunta.

E - Eu estava a perguntar, de... o espaço físico influencia o modo de trabalhar, não é? E este espaço físico, falamos, então da dispersão...

E3 - Exato.

E - Não é?

E3 - Porque... o que é que tem acontecido nos últimos anos? Relativamente a esta escola [...], o [...] sempre teve outro tipo de identidade e, por exemplo, a cultura e o facto de nós termos manuais iguais em toda a Unidade Orgânica, um Plano Anual de Atividades em toda a Unidade Orgânica, faz com que haja uma cultura, quando eu digo unificadora, tem a ver com estas questões, os documentos de referência serem os mesmos.

E - Formal, não é?

E3 - Exatamente, porque há uma cultura informal, e informal é muito diferente, não é, entre os diferentes grupos de escolas, os nossos grupos de escolas, agora, o que é que... pra mim a cultura é exatamente aquilo que nos une. E se calhar aquilo que nos une ao [...] e à [...] é mais forte do que aquilo que nos separa. Também não sei, não tenho o conhecimento de trabalho nas escolas. Sei que essa questão de as pessoas recorrerem umas às outras, quando precisam e estarem à vontade umas com as outras, eu sinto isso por experiência própria, não é, que as pessoas também recorrem a mim, eu também faço isso e vice-versa, eu também faço isso em relação aos outros, mas isso também se passa naquelas outras,

nessas escolas. A escola [...], nos últimos anos, talvez seis, tem-se vindo a distanciar desta azáfama que é a [...], não é? São as festas o ano todo, e a escola está em festa o ano todo, devido à reorganização das ruas, não é? Tem a ver com essa questão...

E - Sim, sim. Com a distribuição dos alunos pelas...

E3 - Sim,

E - Pelas escolas...teve a ver com isso, não é?

E3 - E depois, passou-se o inverso aqui na Escola [...], em que a escola começou a abranger alunos de ruas que pertenciam à [...] anteriormente, houve uma reorganização e esta cultura informal também foi alterada. Agora, mais coisas estás a falar de dispersão já falei, a nível de instalações... a nível de instalações, como é que?...

E - Que elas... de que forma é que isto influencia o modo, o modo de trabalhar?

E - O modo de trabalhar... de instalações, é assim, eu, eu... se nós tínhamos, teríamos outra forma de trabalhar? Eu acho que o facto de haver... estás a falar da dispersão entre estabelecimentos? O facto de haver esta dispersão, não retira aquela proximidade que existe entre as pessoas, a dispersão geográfica entre as escolas não retira a proximidade que existe entre as pessoas e em relação ao modo de trabalhar... dá-me mais pistas, Sofia, por favor...

E - Em relação, por exemplo, à Unidade Orgânica, à básica, não é?

E3 - À sede?

S- À sede, aí em termos de espaços físicos neste momento...

E3 - Sim, estão ...

E - Está, está...está a ser... o espaço físico é um elemento a considerar, não é? No sucesso dos alunos e no modo de trabalhar

E3 - E que neste momento não é o ideal.

E - Não é o ideal, pronto. E que tem sido referido, por algumas pessoas, mas como, aqui na minha entrevista contigo eu queria mesmo era perceber o 1º ciclo por mim se tu quiseres...

E3 - Portanto, quer dizer, essa questão também está a ter um impacto aqui nesta...

E - Convosco... claro.

E3 - Aqui nesta escola, até porque durante esta entrevista vão ficar barulhos de fundo porque estão para aí a trabalhar (*risos*) e está a ter esse impacto, não é fácil, não estamos a viver um período fácil e temos que ser flexíveis, por exemplo, estão a decorrer provas e nós temos de ser flexíveis para alterarmos o espaço onde vão ser, decorrer as provas e

estamos a ter, em algumas tarefas, se calhar o dobro ou o triplo do trabalho, não é? Mas, pronto, tem de ser...

E - Olha, relativamente a materiais, falámos do espaço físico, materiais pedagógicos, organização dos espaços, já focaste alguma coisa, em relação a materiais pedagógicos, achas que existem aqueles que são necessários, achas que há muita falha ou achas que, nunca temos o ideal, mas que...

E3 -É assim, eu não me posso queixar, relativamente a materiais pedagógicos, estás a ver este material tecnológico (*apontando para o videoprojector e quadro interativo*), não é, que está aqui disponível, não foi, não foi uma aquisição da escola, foi este estabelecimento concorreu ao Orçamento Participativo, e prontos, esses projetos nas autarquias existem para que...

E - Nas outras escolas do 1º ciclo, também existem estes aparelhos...estes suportes tecnológicos?

E3 - Existem, agora não sei quando chegar ao final, a validade, quando a lâmpada atingir a validade, eu não sei como é que vai ser a nível de substituição, mas pronto, acho que a escola, esta pelo menos, tem tido a ousadia de concorrer a projetos com alguma inteligência, não é?

E - Sim.

E3 - Projetos que realmente justificam o trabalho e tem vencido alguns projetos.

E - Olha, [...], relativamente à comunicação da organização, comunicação dentro da organização, e aqui podes falar se quiseres daqui, desta, deste estabelecimento de ensino e depois podes falar da Unidade Orgânica.

E3 - Em relação à comunicação vertical, dos órgãos de topo para os órgãos intermédios, e para quem está no fundo do triângulo, não há, não vejo qualquer, não há preocupação com essa questão.

E - Ok.

E3 - Portanto, eu sinto que não tenho acesso a muita informação. Relativamente à comunicação horizontal, dentro deste estabelecimento, de facto, eu vou tendo acesso, mas, por vezes, a informação chega deturpada.

E - Sim

E3 - Dos órgãos centrais, ela chega aqui deturpada. Por vezes tu questionas, será que é isto é mesmo assim? E tentas perceber por outros meios e, de facto, não há grande transparência na comunicação e fluidez, não há.

E - Muito bem, mudando aqui, um bocadinho de temática, existem alguns eventos ou cerimónias ou rituais que contribuam para fortalecer o sentimento de pertença e de identidade na escola? Nesta e na Unidade...

E3 -É assim, eu [...], pronto, tinha um conhecimento mais profundo sobre o Plano Anual de Atividades, e julgo que te estás a referir a isso, também...

E - Também, também.

E3 - Mas sempre admirei esta escola, nunca cá tinha exercido funções, esta e a [...] porque a nível de Plano Anual de Atividades eram escolas que integravam no plano três ou quatro atividades que fazem mesmo parte da cultura desta comunidade [...], nomeadamente a Coroação, que vai decorrer na segunda-feira, não é? Eu... felizmente ... que as pessoas também precisam disso e... a Coroação, o Mês da Nossa Senhora de Fátima, e a escola mantém essas atividades há muitos, muitos anos e a comunidade envolve-se de uma forma extraordinária. Pronto, tu já sabes como é que isto funciona, já conheces, mas, por exemplo, no mês de Maria, o mês de maio, isso faz parte, está enraizado mesmo, faz parte mesmo...

E - Embora seja um tema religioso...

E3 - Sim,

E - Não levanta controvérsia...

E3 - Não.

E - É bem aceite, é bem...

E3 - Sim.

E - Porque às vezes podia haver aqui alguma celeuma, não é?

E3 - Mas, por exemplo, em relação à Coroação, do Divino Espírito Santo, também decorre um bazar aqui na escola. Eu vou ver, pela primeira vez, eu vou ver como é que vai decorrer na segunda-feira. Mas, de facto, a comunidade participa muito é convidada, vem à escola e participa no bazar. E os miúdos já sabem...os meus alunos são novinhos, não é? Estão do 2º ano ...

E - Pois, por isso é que ele estava a dizer que ia trazer roupa nova... que vinha bem vestido segunda-feira.

E3 - Sim, mas eles já sabem como é que isto funciona, já assistiram desde o pré-escolar, quando eram até mais pequeninos, já assistiram a esta atividade que ela sai à comunidade. E, de facto, estes são os dois pontos altos, as atividades TOP do Plano Anual desta escola. Eu estou a falar desta escola, Sofia, não...

E - Sim, se quiseres alongar para a Unidade, para a Unidade Orgânica, muito bem, se não ficamos só por esta escola, não tem...que estavam.

E3 - Quer dizer, a Unidade Orgânica, não sei, eu também estou muito presa agora às atividades do final do ano, do final do ano, e a escola também, se calhar teve de alterar o Plano Anual, as suas atividades por causa da pandemia e agora ainda está a fazer um reajustamento, eu não sei como é que ... a escola [...] também tinha atividades enraizadas, também o Espírito Santo...

E- Sim, que já não há, agora, este ano.

E3 - Sim... este ano devido, se calhar àquilo que está a acontecer, às obras que estão a decorrer, mas se calhar depois voltará, algum Departamento voltará...

E - A pegar, não é?

E3 - Sim, e havia também a feira do Empreendedorismo, que eu achava extremamente interessante, anualmente havia a Feira do Empreendedorismo, mas estás a falar dessas atividades?

E - Ou outras, sim. Mas normalmente, sim, O Espírito Santo, quando me lembrei disso era o Espírito Santo, um evento que nos marca a pertença, algum ritual que nos faça pertencer a uma comunidade.

E3 - Que é comum, ou era a esta escola, à escola [...] e à Escola [...], têm uma proximidade geográfica que estão aqui no Centro da [...].

E- Os [...], também. Também foi uma tradição que se foi mantendo e que as pessoas sentiam ali...

E3 - Pois, eu nunca participei.

E - Ah!

E3 - Antes de [...] havia [...] e talvez no [...], eu nunca, nunca participei

E - Havia, havia. Nunca foste?

E3 - Não, não.

E - Conheces alguma tradição da escola?

E3 - Desta escola?

S- Desta ou da outra. Quando eu digo da outra, até parece outra escola, mas...

E3 - Da [...]?

E- Sim.

E3 - Uma tradição?

E - Sim.

E3 - Quando tu falas em tradição, as tradições.... por exemplo, esta escola tem uma tradição, ela tem, também uma tradição religiosa, ela tem uma Nossa Senhora de Fátima, eu não sei bem qual é a história da Nossa Senhora, que está devidamente, na entrada, eu não sei como é que se chama, um... a Sagrada Família, uma caixinha, não é?

E - Sim. Uma Sagrada Família, sim.

E3 - Tem um vidro e está exposta o ano todo, no mês de maio ela sai, para o *hall* de entrada e é feito um enfeite, não é? As senhoras enfeitam e vão-se renovando as flores durante o mês de maio, semanalmente renovam-se as flores. No Dia 13 de maio, os meninos, isso não está no Plano anual de Atividades, mas os meninos cantam, todas as turmas, deslocam-se ao hall de entrada, e cantam umas canções dedicadas à Nossa Senhora. E é muito interessante, porque durante o ano letivo, também nunca tinha trabalhado aqui, não é? Até eu já faço isso, as pessoas quando passam no local onde está a Nossa Senhora, benzem-se e pedem que o dia seja bom, não é? Que seja um dia positivo e durante o mês de maio, até os miúdos fazem isso. É interessante, nomeadamente, quando vão ter teste, quando vão ter uma ficha e passam ali e benzem-se, é engraçado, é interessante.

E - Então, quais são os símbolos que melhor representam a escola? Ou há algum símbolo que represente a escola?

E3 - A escola confunde-se muito com a comunidade, não é? O Símbolo? Aquilo que eu te falei até agora, se calhar foi do Espírito Santo, aquilo que representa a escola.

E - Há algum *slogan*?

E3 - A nossa escola? “[...], uma escola com vida”, pode ser?

E- Mas não está instituído... pode ser, podia ser, toma nota, mas podia ser, não podia? Mas não temos nenhum, ou conheces algum?

E3 - Não, não.

E - Conheces algum organigrama desta organização? Costumas consultá-lo? Neste momento...

E3 - Neste momento? Não, mas fiz vários! (*risos*) Fiz vários!

E - Neste momento, não conheces nenhum, mas já existiram.

E3 - Não, não, não conheço! Tenho um organigrama mental, em relação a alguns órgãos, tenho na minha cabeça.

E - Sim, mas formalmente um documento ...

E3 - Não...

E - ...onde esteja presente o organigrama, não...

E3 - Não...

E - Tens acesso a atas ou memorandos de reuniões em que participas, em que não participas? Gostava de saber se costumavas consultá-los?

E3 - Sim, consulto, tenho acesso, através de correio eletrónico.

E - OK, muito bem. Olha, [...], esta organização, à semelhança do que acontece com outras, com certeza já passou por crises ou por uma crise. Eu gostava que me dissesse como é que as pessoas reagiram a essa crise, como reagiram, o comportamento que tiveram, as atitudes que tiveram, como é que a organização, em si, lidou com a crise e se consegues identificar atores principais nessa...

E3 - É assim, eu vou interpretar crise, quando falas em crise...

E - Rutura.

E3 - Como mudança.

E - Sim, sim, uma rutura com algo.

E3 - Esta escola, eu vou falar mais, se calhar, a nível de 1º ciclo. No ano 2012-2013 passou por uma mudança a nível organizacional grande. A escola começou a ser gerida, feita uma gestão por processos e então foram definidos canais de veiculação de informação, foram construídos organigramas e isso através... foi feito com iniciativa dos órgãos de topo, mas houve o cuidado de envolver as estruturas intermédias e foi tudo esclarecido e as pessoas foram envolvidas no sentido de perceberem como é que se iria processar o funcionamento da escola. Isto foi feito gradualmente, foi um ano muito difícil, houve cortes orçamentais muito elevados em muitas rubricas, que foi a crise de 2011, que chegou aqui em 2012, aqui aos Açores, e houve cortes orçamentais e ... as pessoas passaram de uma fase com muito dinheiro para uma fase em que iam ter que ter mais cuidado na forma como iam gerindo o dinheiro das escolas e o que é que eu posso dizer da experiência? Quando nós damos alguma coisa a alguém, tiramos alguma coisa, mas vamos dar algo melhor, e eu estou-te a falar em termos de burocracias, as pessoas ficam sempre contentes. Quando aquilo, quanto tu dás algo, vais mudar algo, tens que lhes apresentar algo mais prático para as pessoas entenderem. Mas não é fácil! Não foi fácil! Não foi fácil passar para modelos de atas mais simples, explicar-lhes que podem escrever determinadas palavras em números e não têm necessariamente de escrevê-las por extenso. Não foi fácil sair de um modelo rígido, tradicional para este modelo mais dinâmico. Houve aí uma crise, houve alguma insegurança de algumas pessoas e desconfiança. Como é que se ultrapassou? Ultrapassou-

se com... em antemão, tu falaste com pessoas que eram líderes, não os formais, mas os informais, para que elas [...] ajudassem a contaminar a escola, neste sentido positivo, não é? Era isto, estás-te a referir era a isto?

E - Era isto, era. Então, nesse... nessa... crise...

E3 - Eu estou a falar na parte da administração que é a parte que me encanta.

E - Pronto. Nessa crise, os atores principais no fundo, foram ... o Conselho Executivo, não é? E o Pedagógico, se calhar, não sei.

E3 - O Conselho Executivo e alguns líderes informais que [...] à partida [...] que poderiam ser um obstáculo à entrada ou à mudança. Eu lembro, por exemplo, o 1º ciclo tinha uma pauta em papel, a pauta era feita em *Word* e os registos de avaliação. Tinha de se fazer aquilo manualmente, e depois foi criado um sistema em *Excel* em que tu escrevias a pauta e automaticamente iam ser preenchidos os registos. Foi com base nestas alterações que o *SGE*, neste momento, está a funcionar da forma como está no 1º. Ciclo. E, por exemplo, quando abro, e eu teoricamente sabia como é que ele funcionava, durante estes últimos três anos [...], mas tenho muito orgulho, por exemplo, na questão do leite. Porque o leite é um procedimento que dá imenso trabalho, que tem a participação da União Europeia e eu [...] mesmo muitas horas, mensalmente a tratar da parte do leite e a forma como ele está aqui a trabalhar, nós tínhamos uma plataforma, já nem me recordo como é que ela se chamava,

E - Antes?

E3 -... que estava a título experimental em [...].

E - Ah! Não me lembro do nome. Sim, mas lembro-me da plataforma.

E3- ... e nós introduzíamos ali algumas alterações, íamos adaptando, mas, por exemplo, a questão do leite, tínhamos uma ideia, já tínhamos um *croquis* informático e de facto é assim que ele está a trabalhar no *SGE*. E a nossa plataforma serviu de modelo para aquilo que existe atualmente. Pronto, eu estava a pensar que no outro dia dei uma sugestão, pedi a alguém para dar uma sugestão ao engenheiro até para melhorar ainda a questão do leite e de facto ela já está a funcionar, que era cores: o aluno bebeu, atribui outra cor e já está a funcionar.

E - Sim, é mais fácil também para o plano geral, se calhar...

E3 - Sim, houve aí, nesta altura, houve uma gestão por processos, e uma gestão por processos... foi aí que se divulgaram na página os documentos, por aluno, os documentos relativos aos docentes em que a escola começou a ter um gestor, aquele é mesmo o

responsável nos Serviços Administrativos por tratar destas questões, aquele outro é o responsável por ..., pronto, que esse sistema está a funcionar até aos dias de hoje, mas isto foi feito gradualmente. [...] 4 anos a implementar o sistema, [...] um plano, um plano para três anos, mas [...] funcionar na íntegra em quatro anos, ultrapassou [...]. Porquê? Porque depois [...] fazendo reajustamentos, não é? E as inspeções [...], que foram várias, em 3 anos, não, eu vou-te dizer, em seis,[...] 8 inspeções ao leite, eu estou a falar de várias tipologias de inspeções no terreno, e inspeções administrativas e as inspeções [...] também a, [...] a pensar e a ter mais segurança [...]. É evidente que a escola não pode agora estagnar, não é? Porque a gestão por processos, neste momento, já está noutra patamar. Eu agora estou um bocado longe dessas questões, estou mais dedicada à questão pedagógica, mas resulta. A gestão por processos resulta numa empresa e resulta numa escola. E quando muitas vezes eu falava[...], uma escola é uma empresa, tem o *input* e tem o *output*, é como o computador, tem uma saída. Se calhar o *output* é diferente do produto de uma empresa, mas temos *output* e é assim que temos que pensar e lembro-me de ser quase insultada por uma colega minha, atualmente ela trabalha aqui, eu também “Não sei quê! Que era uma forma muito fria”, mas a escola é uma organização, e não é fria, é vida, tem vida, não é? Coisas, Sofia, já estou a esticar-me e...

E - Olha, existe algum rito ou algum ritual nesta organização? Em que é que consiste e se tem algum objetivo? Isto tem a ver com crenças, valores, atitudes éticas, ideologias...

E3 - Aqui nesta organização? Estás a falar de um ritual informal, também? De comunidade?

E - Ou formal. Mas um ritual é sempre informal, porque acaba por aparecer normalmente. Ninguém manda fazer um ritual.

E3 - Não, conheço, não conheço.

E - Qual é a Missão desta escola?

E3 - A missão, estás a falar de ... uma missão de uma escola é a cultura da escola, não é? A Missão e a Visão da escola traduzem a cultura de uma escola.

E - Pois, é por isso que eu gostava de saber qual é a missão desta escola. Pode ser a que está escrita e pode ser aquilo que tu vês.

E3 - Aquilo que eu vejo... é assim, a missão desta escola e tem sido muito gratificante trabalhar nesta escola. Eu, se calhar, nunca gostei de ser professora e, pela primeira vez, eu estou a gostar de ser professora. Não sei durante mais quanto tempo, mas pela primeira vez

eu senti saudades dos meus alunos nas interrupções letivas, a missão desta escola é fazer as crianças felizes dentro deste espaço. O mais importante, nesta escola, é fazer as crianças felizes, sem dúvida, dentro deste espaço.

E - E quais são os Valores desta escola?

E3 - Os valores desta escola, seguindo esta lógica de fazer as crianças felizes, dentro deste espaço, eu vou-me distanciar dos valores de uma escola, propriamente ditos, mas também não sei se tem a ver com a fase que nós estamos a passar, é uma pós-pandemia, em que nós estamos todos carentes, não é, os miúdos estão carentes, a missão da escola é mesmo a felicidade, neste momento.

E - O valor é a felicidade, não é?

E3 -É.

E - [...], retomando aqui esta Missão e os Valores, estes são os valores, digamos, informais, digamos assim, não estão escritos em lado nenhum, ninguém nos manda, e eu também já estou a ultrapassar um bocadinho o meu papel de entrevistadora, mas ninguém nos manda manter os meninos felizes diretamente, ninguém nos diz o vosso trabalho é manter os meninos felizes, não é? Portanto, não é ..., mas...

E3 - Não, o nosso trabalho é muito mais do que isso.

E - Exatamente, mas no fundo...

E3 - Agora se eu te traduzisse, como professora qual é o Valor desta escola, é mais do que o Sucesso Educativo, é um Valor Acrescentado, é acrescentares algo àquilo que eles te trazem. É o *output*. Que ultrapassa esse sucesso educativo, ou transcende.... É muito mais do que isso.

E - Muito bem[...], agora vamos então para as questões práticas que há bocadinho pedias. Eu vou-te dar algumas situações e vou-te pedir se tu consegues prever qual seria o comportamento ou a atitude dos teus colegas se alguém fizesse e digo-te as várias situações que alguém pode fazer.

E3 - Colegas, estás-te a referir a colegas daqui próximos ou...

E - É, eu estou a gostar de estudar esta escola! Colegas aqui...

E3 - Só uma questão, não tenho nada porque estou a preparar para as Provas de Aferição, olha para a minha decoração...

E - Tu consegues prever o comportamento de um colega teu se outro colega pensasse apresentar um problema a um superior hierárquico? O que é que esse colega iria pensar do outro?

E3 - Se um colega... já vivenciei essa situação. Ah... vai falar com outro colega para ajudar esse colega, antes de ir falar com o superior hierárquico, ou vai tentar acalmá-lo, ou vai arranjar outra pessoa que o acalme, que seja mais próxima, que tenha alguma influência.

E - **E tu achas...**

E3 - ... no sentido de evitar recorrer à tutela.

E - **E tu achas que isso funciona assim aqui, neste estabelecimento de ensino ou que isso é comum, essa situação, em toda a Unidade Orgânica? Ou tu notaste isto só aqui?**

E3 - Eu julgo que neste momento é comum. No meu tempo não era. Talvez...

E - **O que é que achas que alguém irá pensar de alguém que critique a organização e os seus elementos?**

E3 - Vai pensar que essa pessoa não quer trabalhar.

E - **De alguém que tente implementar melhorias ainda que suavemente, quando alguém quer implementar melhorias, o que é que alguém vai pensar dele?**

E3 - Mal, porque quer protagonismo.

E - **Quando alguém tem interesse em ouvir a opinião dos outros?**

E3 - É alcoviteira, a pessoa.

E - **Quando alguém se sente responsável por reduzir as despesas da organização?**

E3 -Mal.

E - **Quando alguém sugere novas formas de lidar com uma situação?**

E3 -Protagonismo.

E - **Quando alguém pensa primeiro em si e só depois nos restantes membros do grupo, o que é que os outros irão pensar dele?**

E3 - Mal, também.

E - **Quando alguém coloca os alunos como prioridade, o que é que pensam dele?**

E3 -Mal.

E - **Quando alguém mostra regozijo por participar numa formação proposta pela organização?**

E3 -Pensam mal.

E - **Quando alguém diz ou expressa que não vale esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo?**

E3 - Como é que é?

E - Não vale esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo? O que é que os outros vão pensar dessa pessoa?

E3 - Não vale a pena esforçar-se... Que ela tem razão, que ela tem razão naquilo que está a dizer.

E - Pronto, a parte da cultura exatamente já não vamos falar mais, mas eu gostava de saber se ouve alguma razão específica para concorreres para esta escola pela primeira vez?

E3 - Tinha muita curiosidade em trabalhar nesta escola[...].

E - Não, eu estou a falar da primeira vez que tu vieste para a Unidade Orgânica.

E3 - Ah, estás a falar de [...]?!

E - Sim, sim ou calhou?

E3 - Não, teve a ver com a proximidade à minha zona de residência. Eu pensei que era esta, este estabelecimento.

E -Sim, já alguma vez concorrreste para ficar colocada noutra escola?

E3 - Não.

E - Não, porquê?

E3 - Porque sou cobarde (*risos*). Não, porque no fundo, ó pá, tenho afeto, fui desenvolvendo afeto, nós além de sermos colegas de trabalho, somos amigos fora da escola, isso dá-nos muita segurança.

E - Então, achas que o modo como aqui se fazem as coisas influencia a tua permanência na escola?

E3 - Sim, sem dúvida.

E - É isso?

E3 - É, era o que eu estava a dizer, o Y mais Y mais Y.

E - No entanto, todos nós conhecemos colegas que fazem uma experiência aqui, vêm aqui à escola, estão aqui um ano e (penso que no 1º. Ciclo acontece a mesma coisa), um ano ou estão dois anos até, porque acontece ficarem dois anos e depois assim que podem vão embora e não voltam. Consegues-me indicar algumas razões por que esses colegas não repetem a experiência?

E3 - É assim, estavas a falar e eu estava-me a lembrar de algumas pessoas que por questões familiares, muitas das pessoas, entre 2015 e 2018, muitas pessoas foram embora por questões familiares, para se aprox... muitas pessoas do Continente, muitos professores do Continente, como há o contrário: também há professores que saem, há professores que

saem, também conheço muitos casos, e que regressam e que de facto, pronto, se calhar, não saíram para tão longe, mas entre 2015 e 2018 saíram muitas pessoas, não só para o Continente, mas também para Ponta Delgada, porque, de facto, chegas um dia que tu tens que ver de saber se sabes ser professor noutro contexto, não e, um dia se calhar...

E - As pessoas vão-se por à prova...

E3 - Sim. E se calhar estabelecem metas: antes dos X anos eu tenho que tentar perceber. A situação, nos últimos três anos, não se pode, se calhar, avaliar por causa desta questão da pandemia. Eu não sei e agora o pós-pandemia, também acho que faz... acho que está muita gente a pensar o que é que vai fazer da sua vida. A vida parou, tu ficaste de um lado, a tua família ficou do outro, depois tiveste muito tempo para pensar, não é? Não é só a escola, não é, tem a ver também com a tua vida familiar, e esta questão vamos ver o que é que vai acontecer nas escolas. Eu tenho pensado muito nisso. Tenho a minha família do outro lado, eu parei, fiquei aqui. Pronto, não é o passar um Natal sozinha ou dois Natais, isso não custa nada. Mas, de facto, pode acontecer alguma coisa e nós vamos parar no sítio em que estamos. Não tínhamos tido nenhuma experiência idêntica a essa. Mas acho que não tem a ver com o modo. Também estamos a passar agora uma fase difícil, das obras, não é? Vai durar mais dois anos, talvez. E depois vamos ver como é que isto vai correr.

E - [...], consideras que a estabilidade docente, o facto de os professores permanecerem aqui, alguns muitos anos, é um fator positivo, negativo ou neutro no sucesso dos alunos?

E3 - Eu acho que é positivo. Eu também estão-me a vir à cabeça muitos professores extremamente profissionais e competentes e sem eles a escola não... porque tu precisas de algum tempo para te adaptares a esta vida, a esta organização, a esta comunidade. E de facto tem a ver com essa questão. Os professores... já não me lembro da pergunta....

E - Eu estava-te a perguntar se a estabilidade docente é um fator positivo...

E3 - Mas é um fator positivo.

E - E pode ser negativo?

E3 - Claro que pode ser negativo, não é? Quando as pessoas atingem um ponto de saturação e não têm consciência dele, não é? Ou por medo de facto... estão saturadas, se calhar noutro contexto teriam mais autoestima profissional, e por aí além. Agora, no geral, tem sido um fator positivo.

E - E em termos de organização, a estabilidade docente, da organização da própria organização.

E3 - Sim, é, é um fator, a estabilidade docente é um fator positivo.

S- Porquê?

E3 - Tem a ver com essa questão, tem a ver com o agarrar, quando tu tens órgãos de topo que conseguem agarrar pessoas que já conhecem e conhecem o perfil. Porque uma coisa é, por exemplo, vou-te dar um exemplo: tu conheces um professor e sabes qual é o potencial, ele tem competências que até ultrapassam a questão de dar aulas, um sabe tocar viola, outro sabe cantar, um sabe cozinhar, como aqui... eu tenho visto nas Festas do Espírito Santo, há uma professora que vai fazer as sopas, até porque se alguém sabe que ela tem já uma experiência qualquer idêntica, ou semelhante que fez as sopas não sei aonde... Quer dizer isso é facilitador. Agora no dia em que, de facto, as pessoas não estiverem dispostas a dar esse contributo vai ser complicado. Agora em termos de gestão da escola, o facto de conheceres pessoas, o perfil, os pontos fortes e os pontos fracos daquela pessoa, tu sabes que podes recorrer a ela ou não, não é, mediante a situação que tens nas mãos.

E - OK, [...], olha eu cheguei ao final das minhas questões. Eu agradeço-te a participação. No final, dar-te-ei conhecimento das conclusões a que cheguei e esclarecerei alguma dúvida com que possas ter ficado.

E3 - OK, eu é que agradeço.

Transcrição da Entrevista a Entrevistada 4, (E4), 2º ciclo

Escola [...], Sala S1,26 de maio 2022

Entrevistadora (E) - OK, [...] bom dia, obrigada por acederes...

E4 – Bom dia, obrigada, nada, vamos.

S- ... ao meu pedido. Olha, [...], nós vamos então falar de cultura organizacional e estabilidade do corpo docente, no estudo de caso aqui de uma escola, no caso a nossa e eu queria pedir para tu me começares, começarmos por falar do teu nível Académico.

E4- Eu sou licenciada em História e Filosofia, via ensino, e há dois anos fiz um mestrado na área de, de...

E- Património?

E4 – [A entrevistada concluiu um Mestrado, leciona há mais de 30 anos e está na escola há mais de 20 anos]...

E- Já desempenhaste funções não docentes aqui na escola ou noutra escola, por exemplo, coordenadora ou...

E4 - Sim, fui Coordenadora, fui Coordenadora de Departamento, ah...

S- Diretora de Turma...

E4 - Diretora de Turma, não. Nas outras escolas por onde passei, fui, mas aqui não, nunca fui aqui Diretora de Turma.

E- OK. Olha, vamos então, aqui, agora começar a canalizar então, para a minha temática, está bem? O que entendes por cultura organizacional escolar?

E4 - Essa pergunta... devia ter vindo preparada. Ora bem, a cultura organizacional escolar, tem a ver, penso eu, que tem a ver com o modo como a escola integra a cultura na organização, na sua própria organização ... e quando falamos de organização escolar, estamos falando dos principais documentos escolares, do PCE e o Plano Anual de Atividades e isso e ao mesmo tempo também integrar as atividades da escola na comunidade e vice-versa, não é? Penso, penso que tem a ver com isso.

E- Olha, alguns autores dizem que a cultura organizacional é o modo como *aqui se fazem as coisas*, dizem assim, muito sucintamente...

E4 - O modo como aqui se fazem as coisas, pronto está bem.

E- O modo como aqui se fazem as coisas, se eu te perguntasse como é que as coisas são feitas aqui na escola, o que é que tu me poderias dizer?

E4 - Eu acho que... eu confio nas pessoas, não é? Confio nas pessoas e no modo, nós temos todos de trabalhar em grupo, não é? E em conjunto é que podemos chegar lá. Agora, eu acho que, como eu digo, eu confio nas pessoas e acho que cada, cada ... no organigrama da escola, cada um dos elementos que o compõem devem fazer cada... as suas funções, não é? Às vezes pode haver falta de diálogo entre esses vários elementos que compõem o organigrama da escola, pode, mas isso, eu acho que isso acontece em todos os lugares, não é,

E- Em todas as organizações.

E4 - ... até na nossa casa, não é? Até na nossa casa, às vezes, as coisas não correm bem por causa disso, mas pronto.

E- Olha, que características é que identificam esta escola?

E4 - As características dessa escola estão um bocadinho, ou aliás, sempre estiveram um bocadinho denegridas. Quando um professor ou até mesmo um habitante de [...] diz que vive em [...] ou que trabalha em [...], as pess... há ... eu sou do tempo em que as pessoas

arrepiavam-se, entre aspas, portanto “Ah! Estás em [...] ?!” “Ah! Aquilo não é tão complicado?” “Ah! Os alunos são mal-educados?!”. Os alunos não são mal-educados, ou aliás, eles são mal-educados quando brigam uns com os outros, porque quando eles falam com os professores, raramente são mal-educados, não é? E quando a gente fala-lhes ao coração, ainda muito menos eles são mal-educados. Agora, que têm atitudes menos próprias, têm, mas eu acho que há muitos lugares do mundo e em muitas partes de Portugal em que isso acontece.

E- Portanto, achas que não há nenhuma característica singular que identifique esta escola?

E4 - Singular... Quando se fala em singular, fala-se naquilo que antigamente se falava, e se calhar ainda alguém hoje fala, mas, ah... o meu mestrado eu fiz sobre [...], por isso, acho que conheço um bocadinho da realidade de [...]. Quando se fala na singularidade de [...], se calhar fala-se nos [...], na...no... eu só... eu posso só ver nesse sentido, na medida em que eu conheço a parte dos [...], minimamente, e conheço a parte, digamos, dos [...], que foi sempre a grande divisória que houve aqui nesta freguesia. Esta freguesia durante muitos anos houve uma, uma divisão, digamos assim, entre a parte sul da freguesia e a parte norte, junto ao mar onde se localiza a comunidade piscatória. A comunidade [...] de [...] não é diferente das comunidades [...] das outras partes do mundo e particularizando, do nosso país, não é? A Nazaré tinha grandes problemas na área [...], a Lagoa, vamos agora por exemplo, a Nazaré, e quem diz, a Póvoa de Varzim, por exemplo, etc.

E podemos falar também da questão da nossa ilha. Vamos falar, por exemplo, da Lagoa, onde eu dei aulas e a parte dos alunos ou a comunidade [...] da Lagoa era muito e é muito complicada. Se formos à Terceira, São Mateus, é outra parte, e ninguém fala disso. Mas, há uma palavra que eu não gosto nada, que é o estigma de [...], as pessoas falam do estigma de [...], então vamos falar de outros estigmas também que existe no país, não é? Por exemplo, porque é que se fala tanto de [...] e os nossos governantes, não é, não fazem nada por [...]? Como fizeram noutros lados....

E- Sim.

E4 - Ainda no outro dia, falando com uma pessoa, essa pessoa falou-me e muito bem do Casal Ventoso de que se falava tanto. Hoje não se fala do Casal Ventoso. Porquê? Porque houve alguém que se empenhou, mas alguém a nível político e coiso que se empenhou a fazer do Casal Ventoso aquilo que já não é, hoje. Depois temos a questão, também... ah!

Mas... quando a gente desce de [...], quem vem pelas [...], o que é que tem lá? Um cartaz de uma rua da área [...], com os meninos na rua, a brincar. Porque é que meteram aquilo ali? Quando deviam ter posto ali, por exemplo, um cartaz do porto de [...] que é dos melhores portos piscatórios do arquipélago? Porque é que não puseram? Se não queriam por a igreja, que é o que normalmente se põe nos cartazes à entrada das vilas ou das cidades ou das freguesias, porque é que não puseram um cartaz... eu já disse isso a várias pessoas ... ficaram muito admiradas, “Mas onde é que está esse cartaz?” “Ó querida, é quem desce a [...]! está lá um cartaz, bem grande para quem quiser ver! Só não vê quem é cego! Portanto, os políticos, a classe política, a classe do poder, que eu não mando nada, nem tu mandas, a classe do poder é que não, é que não...

E- Mantém, mantém o estigma...

E4- Mantém...

E- O estigma dá jeito...

E4 - Exatamente! Mantém o estigma, não é? E porque é que dá jeito? Não sei! Eu já falei até com a esposa do nosso presidente da Câmara aqui da [...] sobre o Posto de Turismo que estava ali. Podia ser um Posto de Turismo, porque o posto de Turismo até tinha lá muito artesanato feito aqui na freguesia. Está fechado. Depois eu falei lá com a moça que trabalhava lá e elas disseram “Esteve cá dois senhores a olhar para as paredes” porque as paredes têm muita humidade e aquilo não tem nada a ver com o posto de turismo e pronto, foram-se embora e não fizeram nada. Eu não sei se posso dar o exemplo de uma coisa que eu vi no outro dia?

E - Podes, podes.

E4 - Abriu um Posto de Turismo na Ribeira Seca, em frente à Igreja, ali assim, e estava lá uma exposição sobre o Santo Cristo muito bonita e então o que é que eu vejo? Entro lá e estava lá um senhor assim, assim (*faz gesto, imitando a posição do senhor*) que é supostamente o senhor que está tomando conta do posto de turismo. Portanto, ou seja, como o telemóvel não tira fotos eu vou dizer, as duas mãos apoiadas na mesa e a cabeça entre as duas mãos. E eu “- Boa tarde!”. Nada. “Qrr! Qrr! (*imitação de tosse*)” e nada. (*Barulho forte*) Bati na mesa. O homem acordou muito espantado. “Ah! Eu peguei no sono aqui! “.

E - (risos) Portanto, não há visitantes! É um posto de turismo que não é visitado.

E4 - Não há visitantes, imagina que fosse um turista!

E - Sim, sim,

E4 - Um turista, que imagem é que dá para fora? E o homem que está a dormir tinha lá uma exposição lindíssima, não era sobre o Espírito Santo, era sobre o Santo Cristo, sobre o Santo Cristo.

E - Sim, sim.

E4 - Muito bonito. Uma exposição bem bonita que estava lá e estava o homenzinho a dormir. Portanto, é isto. Não sou eu que tenho a culpa!

E - Claro! Claro! Olha, [...], relativamente...

E4 - Não foi em [...], se fosse em [...] ...

E - Era...

E4 - ...é porque era [...] ...

E - Exatamente! Relativamente ao espaço físico da escola e aos materiais que existem, materiais pedagógicos, de apoio e ainda relativamente à organização dos espaços o que é que me podes dizer sobre isso, como é que tu os classificarias ou adjetivarias? Como tu achares melhor...

E4 - Tu sabes bem que ... Esperámos 18 anos por uma escola nova, não é? Apesar de haver o... apesar de em 2015, ter sido o tempo legal para as escolas terem ido todas ao chão, porque havia o problema do como é que se chama?

E - Do amianto...

E4 - Do amianto... mas 5 anos depois, ou 6, não, 7 anos depois estamos a construir a nossa escola e esperemos que seja adequada às necessidades porque durante esse tempo todo que eu estive aqui, o espaço não foi adequado às atividades, não foi adequado às aulas, não foi adequado até ao convívio entre pessoas, alunos, comunidade, não foi adequado, não é?

E - E a degradação do espaço.

E4 - Sim, portanto...

E - Influenciou, provavelmente, muitos dos comportamentos...

E4 - Dos alunos... os nossos comportamentos, também, porque estava chovendo torrencialmente e tínhamos que atravessar, não era só os alunos que iam de um bloco para o outro. Os professores, os funcionários, os equipamentos porque tínhamos que carregar os computadores, tínhamos que carregar o projetor, portanto tudo isso ...

E - Influenciou a nossa vida...

E4 - Influenciou a nossa vida, influenciou a vida dos alunos, porque por mais que a gente faça, é difícil, é complicado. Estarmos a requisitar, estarmos a requisitar equipamentos que às vezes nem havia para todos, aliás, a maior parte das vezes não havia para todos.

E - E neste momento, achas que ... os equipamentos que existem, os materiais que são postos à nossa disposição são suficientes?

E4 - Os materiais... quando falas em equipamento, não é? Não são suficientes porque eu às vezes chego a um computador e não tem internet, outras vezes eu coloco a *pen* enviada pela editora e não quer abrir, não abre, não é? Se eu tenho uma aula planificada para usar documentos daquela *pen*, não consigo abrir, não sei se é ignorância minha, mas acho que não porque na minha casa ela trabalha, não sei, não sei.

E - E estamos a falar aqui do edifício laranja, não é?

E4 - No laranja, que é um edifício relativamente novo, que tem alguns anos, mas pouco, mas que também foi mal concebido porque tem a tela, o quadro, o “*smartboard*” num cantinho da sala em que os alunos veem de esguelha, a maior parte dos alunos veem de esguelha, o que é passado nele, o que é projetado, por exemplo, nesse coisa e portanto não ouvem os professores quando fazem as escolas. Os arquitetos fazem as escolas muito bonitas, mas não estão com, ...lá ... não ouvem os professores, não ouvem... ah! Depois também temos aqui também temos aqui uma coisa muito boa que quando funciona o computador e quando funciona ... quando tudo está a funcionar bem, se está sol, não se vê nada porque os nossos ... os nossos arquitetos fizeram aqui salas com janelas do teto ao chão que estão com umas cortinas cor de laranja que os alunos não veem nada, porque está sol, está muito claro, não se vê nada, há muita claridade...

E - E não há um sistema, olha ali em cima por exemplo, aquela parte de cima, mas não dá para colocar cortinas.

E4 - Eu quando pedi, na altura, quando falei nisso, quando questioneei o poder, o Conselho Executivo, o meu Coordenador, disseram-me... eu fui diretamente ao Conselho Executivo e disseram-me que não se podia mexer porque eu achava que se devia por umas cortinas de alto a baixo, escuras, castanhas, uma coisa que se enrolasse, daquelas,

E - Sim, sim, mas que estivesse no teto...

E4 - Mas que fossem escuras e disseram-me que não se podia mexer naquilo que estava feito, portanto que era o que estava era painéis, aquilo como é que se chama?

E - São...

E4 - Agora não sei como é que se chama aquilo, pronto.

E- Também não me lembro.

E4 - Cor de laranja, que deixa entrar toda a claridade, portanto...

S- Então, na continuação dessa tua resposta, como é que tu classificarias ou descreverias a comunicação desta organização?

E4 - A comunicação desta organização?

E - Sim.

E4 - As pessoas até... eu acho que essa comunicação entre essa organização não é grande coisa... quer dizer, não é grande coisa, as pessoas até ouvem e dizem “Ah! Pronto! Tens razão” e tal, mas depois não se faz nada. Agora porque é que não fazem? Eu não sei. Eu não faço ideia, não é?

E - Sim.

E4 - Pronto, eu vou também dizer uma coisa. Se eu falo, por exemplo, que preciso de uma mesa, vem-me por a mesa, não é? Agora quando é uma coisa mais complicada. Agora, eu suponho que eles têm de ouvir outras pessoas dizer de cima, eu não sei o que é que se passa, não estou lá para saber. Eu, quando me lembro que esperei dois anos para... sabes que na sala 20 eu tenho lá uma, uma arrecadação, tenho lá uma, uma arrecadação que não é minha, mas que tenho lá aqueles trabalhos que eu fiz de [...].

E - Sim, dos [...], não é?

E4 - Sim, [...] e daquela... Que eu acho que era muito bom, pronto. Eu doeie à escola, apesar de ter ali muito dinheiro, que eu comprei muita coisa que está ali, mais de 500 euros, muito mais de 500 euros, já não estou a falar em trabalho, doeie à escola, mas é uma pena que está fechado. Eu acho que na escola nova devia haver um sítio, onde os alunos, como uma sala onde os alunos pudessem, ... a gente pegava na turma e ia lá porque não é muito eficiente de todas as vezes ir buscar uma maquete daquelas, porque é pesada, não é, é pesada, pelo menos precisa de duas pessoas para pegar nela e andar de sala em sala com ela, não é viável. Ou eu ficava a dormir aqui na escola, para fazer isso. As maquetas deviam estar já num sítio específico, onde a gente realçasse, durante aquela semana, eu preciso daquilo e *vou-la* por em realce e tenho os alunos todos ali, não é num sítio onde há aulas. Eu não posso mandar os outros para a rua para ir lá com os alunos. E depois, ... mas isso para te dizer que levou dois anos, eu pedi para me fecharem aquele espaço, porque aquele espaço era aberto e como eu dei aulas ali, vi aquele espaço e disse” Olha, esse era um bom sítio” porque eu tinha aquilo em casa. De todas as vezes, tinha de trazer aquilo de casa, tinha de estar pedindo aos colegas para me irem ajudar a transportar aquilo. Eu no meu carro, não podia trazer, já viste a quantidade de viagens que eu tinha feito?! E então, eu pedi para me fecharem aquele espaço, “olha poem uns prateleiros” e estive à volta de

dois anos à espera e sempre a pedir. Não havia dinheiro para comprar madeira, para as portas, porque aquilo tinha que estar fechado senão os miúdos iam para ali, quem tivesse aulas ia brincar para ali. Tinham que, tinham que ter as portas, tinham que ter dinheiro para a madeira para os prateleiros, tinham que ter dinheiro para isso, e eu estive à volta de 2 anos a pedir pela esmolinha, dada em dezembro. Desde o Conselho Executivo, eu fui desde o Conselho Executivo, disse logo que sim, mas depois... eu tinha que esperar pelos técnicos ou pelo senhor que é técnico, que é que trata dessas coisas. O senhor, por sua vez, não tinha dinheiro para a madeira, não tinha dinheiro para os fechos, não tinha dinheiro para aquilo, não tinha dinheiro para aquilo... Mas a [...] não desistiu e durante dois anos andou a insistir, mas ... não sei se isso tem a ver...

E - Sim, tem. Tem a ver com comunicação...

E4 - Isso tem a ver com a comunicação e com a comunicação e com a (*impercetível*). Isso são as coisas mais complicadas que eu tive, pronto.

E - Olha, existem ou tu conheces, lembras-te de algum evento ou cerimónia ou ritual que contribua, que tenhamos aqui, agora ou que tivéssemos já dito, que contribua para fortalecer a identidade e o sentido de pertença à escola?

E4 - Por acaso, eu fiz um, não é? Eu fiz um, eu fiz...ah... o meu departamento fez, ah... penso que começou o primeiro em 2000, ah... 1980 e qualquer coisa, quando houve a 1ª Festa de Espírito Santo, aqui em [...], na nossa escola. Acho que houve, Compraram uma coroa, no tempo da [...], compraram a coroa, sabes que a [...] até tinha isso em casa para não coiso e tal e a coroa e tal e fizeram a Festa do Espírito Santo aqui, fazem também na [...], fazem na [...], eu acho que também fazem, não sei se é muito... aqui eu sei que fazem sempre na [...], pronto. Depois isso foi um, isso foi um ritual que foi depois mais tarde, já em 2000...

E- Foi reativado...

E4 - Foi reativado durante um coiso e depois voltaram outra vez a acabar. Pronto, eu estive envolvida nessas festas como colaboradora do meu departamento, pronto, fiz aquilo que achei que devia fazer... ajudei a enfeitar, vim para aqui ajudar a enfeitar o Quarto, pronto. Participei nas coisas. Outro ritual tem a ver com... que eu então aí é que fiz foi quando eu [...] de [...] e que apresentei aqui na escola e que foi [...] patrocinado pela, por uma [...] aqui da [...] que incluía a [...] e mais qualquer outro, pronto ... e essa [...] era patrocinada pela [...]. Portanto, [...] foi oferecido a quem quis, foi apresentado, a intenção era mesmo ... porque como eu já te disse na altura, mas agora vou dizer era intenção que as pessoas

ficassem a conhecer melhor [...] que são muito grandes, as Festas de [...] são muito grandes, muito emblemáticas da freguesia e que, e que, e que têm 3 formas diferentes de celebrar o Espírito Santo, não é? São as Bandeiras, as Coroas, A Coroa do Império e as Despensas. Isso, nestas duas eu estive. Agora, também já não me estou a lembrar, Sofia, de mais alguma coisa assim ligada à comunidade. Houve também qualquer coisa naqueles jantares que faziam à noite, mas eu não sei...

E- Dos [...], não era?

E4 - Os [...] ... Mas isso ...

E - Os [...] ...

E4 - Ah, os [...], mas isso não é uma tradição da comunidade, mas pronto integraram o [...] lá, relacionaram a freguesia com o nome da freguesia com essas atividades, mas eu não sei se me estou esquecendo... Sinceramente eu não estou a ver ...

E - Sim, pronto, o que interessa é aquilo que tu... a tua perceção que tens.... A perceção que tu tens das cerimónias, estás a perceber?

E4 - Sim...

E - Por isso...

E4 - Sim, mas o que eu tenho visto mais assim foi isto...

E - Há alguma tradição aqui na escola, tirando essas, há alguma tradição que tu te estejas a lembrar?

E4 - Há também... enquanto eu fui coordenadora, cheguei a fazer, chegámos a fazer uma exposição que era “No tempo dos nossos avós”.

E - Sim.

E4 - Também chegámos a fazer isso, chegámos a fazer também e a [...], penso que a [...] houve um ano que ainda fez do Pão por Deus a tradição que também tem a ver ...

E - Sim.

E4 - ...com as nossas coisas, ah..., portanto nós fazíamos exposições sobre isso, chegaram a fazer arroz-doce, também ah... milho cozido também, nessa altura, ah... e pronto não estou assim me lembrando, não é que depois eu não esteja envolvida, mas é aquilo que eu tenho... é natural que eu me lembre mais daquilo que eu estive envolvida do que propriamente dos outros Departamentos. E agora eu também não estou a ver.

E - Eu noto que tu usas o verbo sempre no passado “chegámos a fazer”, “fizemos “, agora estamos um bocado parados nesse aspeto, não é?

E4 - Sim, a escola... também, pronto, isso também tem a ver com a falta de espaço, nós deixámos... se não fosse este bloco novo que fizeram, este bloco laranja que fizeram, nós certamente ainda estaríamos muito pior, há muito mais tempo tinha vindo para aqui os contentores, há anos, não é, há anos, porque eu sou do tempo, quando eu vim trabalhar para aqui blocos velhos, digamos assim, da escola velha ah... as salas de EVT eram enormes e depois foram divididas não sei em quantos, em quantos quatinhos, não é? Também para... também para colocar aqueles programas, aqueles...

E- Sim, sim.

E4 - Das turmas mais pequeninas, dos alunos que vinham do 1º ciclo sem as competências que deviam, portanto, a escola começou a subdividir-se e os blocos começaram a, a ... quando tinham 5 ou 7 salas, já tinham para aí de... onze!!

E - Onze, sim.

E4 - Tinham onze, não é, portanto ...

E - Achas que a pandemia, agora, assim nos tempos mais recentes, achas que a pandemia influenciou o facto de... pronto de algumas destas tradições que nós nos lembrámos, pronto já não aconteçam, não é?

E4 - Ah, a escola fechou, foi das escolas que esteve fechada praticamente um ano e meio, não é? Quando eu digo ano e meio é em termos de ano letivo...

E- Sim, sim.

E4 - Um ano e meio esteve fechada, portanto não se podia fazer eh...

E- Nada.

E4 - Grandes coisas.

E - Olha, [...], então em relação a símbolos que representem a escola, um *slogan* que identifique a escola, tu conheces algum?

E4 - Acho que na altura... o símbolo é aquele símbolo que a gente usa nas nossas fichas, aquele [...], no meu tempo de Conselho Pedagógico, eu estava no Conselho Pedagógico e eu lembro-me foi criado por alunos em EVT e...

E - E *slogan*, há algum *slogan*?

E4 - Eu não sei, querida, não me lembro... Acho que não. Não tenho ideia.

E - Há algum organigrama desta organização? Costumas consultá-lo? Tu conheces algum organigrama da organização?

E4 - Não, nunca... eu já vi há muitos anos, há muitos anos já vi. No tempo do [...], eu lembro-me de haver um organigrama, mas também não é uma coisa que me interesse para

dar aulas, porque não é a parte organizacional que me ... que é importante para mim. É importante para mim, não é, quando a gente fala, como eu já falei há bocadinho de, da ... do que é preciso para dar aulas, mas não... o organigrama e o que é que fulano(*riso*) está a fazer ou não está a fazer, eu quero é fazer o meu trabalho e pronto e também já estou numa idade que (*risos*).

E – [...], tens acesso a atas ou memorandos de reuniões em que participas, em que não participas e costumavas consultá-los?

E4 - Sim, em atas... sim... eu costumo, eu costumo ler os da.... Os memorandos do meu Departamento, sim... não é uma coisa exaustiva, mas pelo menos na diagonal... na diagonal, pronto.

E - Sim. Ah, [...], esta organização, com certeza, e ao longo destes anos todos...

E4 - ...agora as outras, dos outros Departamentos, não, não, não...

E - Sim.

E4 - Do Conselho Pedagógico é aquele memorando que

E - Que recibes, não é?

E4 - Exato, de resto, não....

E - Estava a dizer-te, então, que ao longo destes anos em que cá estás, esta organização já enfrentou, com certeza uma crise, ou mais do que uma crise, não é, momentos de rutura, momentos problemáticos. Eu gostava de te perguntar como é que reagiram as pessoas a essa crise, como é que a organização em si lidou com ela e se tens noção de algum ator ou atores principais na resolução dessas crises.

E4 - Bom, as crises. As crises nalguma altura em que... em que algum aluno não se portou bem, e, se calhar, pôs em causa a organização da escola, não é? (*Pausa*) Sei lá, estou-me a lembrar quando houve aquela história do vídeo, um vídeo qualquer que um aluno pôs, não foi, na Internet, ou não sei quê, mas eu também... eu penso que o poder tratou do assunto, não é?

E - Sim.

E4 - A coisa não foi assim muito badalada, também não era comigo, penso que ficou resolvido, não é? Penso que isso ficou...resolvido e além de ... não sei, não me estou a lembrar assim de uma coisa muito, muito... muito estrondosa...

E - Não, não... ou seja, nestes anos todos não te lembravas de haver... de veres a organização, por exemplo, dividida ou ... partida... continuas... vês sempre unidade nesta organização?

E4 - Ah.... Houve o problema do roubo.

E - Sim.

E4 - Da secretaria.

E - Mas, não se soube, na altura.

E4 - Também não se soube de nada.

E - Foi uma crise...

E4 - Foi...

E- Uma crise que não passou cá para fora...

E4 - Sim, pronto, agora eu se... mas eu não sei se isso é uma...

E- Não...

E4 - Não sei se isso é uma rutura, às vezes... eu quando vim para esta escola, notei que havia algumas costas voltadas.

E- Eh...

E4 - Entre os principais, entre o Conselho Executivo, eh... não era bem... se calhar não era costas voltadas, mas não havia muita ligação entre, por exemplo, Secretaria e o Conselho Executivo.

E- Isso há 20 e tal anos, não é?

E4 - Sim. E também notei que (eu não vou para a cadeia com isto, pois não?) ...

E - (riso)- Não vais para a cadeia com isto porque isto é anónimo...

E4 - Ah... não, está aí os nossos nomes...

E- Sim, não, mas não...

E4 - Havia também aquela questão de, mesmo dentro da Secretaria....

E- Sim.

E4 - As pessoas... “Ah! Eu faço o meu serviço e tu fazes o teu” ...

E- Sim.

E4 - Um bocadinho falta de união entre as pessoas e depois ah... a Chefe da Secretaria que era ...

E - Sim.

E4 - Portanto, ela é que sabia tudo, não é? Se a gente fizesse uma pergunta, sobre nós, sobre a nossa carreira, sobre... não me sabiam explicar ... não me sabiam explicar.

E- E tens noção, lembras-te quando é que isso mudou? Eu posso-te ajudar se não te lembrares, da alteração que houve.

E4 - Eu também... não sei se houve grande alteração, mas pronto.

E- Mas agora tu tens um gestor.

E4 - Ah, sim, sim. Eu nem sabia. No outro dia é que soube.

E - Pois, mas tens um gestor. Ou seja, tu tens um gestor do teu processo, não é, e isto já vem, estamos em 2022, não é [...], já tem 10 anos.

E4 - Eu soube disso há pouco tempo.

E- (risos)- Já tem, mais ou menos, 10 anos.

E4 - Enquanto a minha cunhada, que trabalha na [...], falava-me do seu gestor ou ela é muito... ela deve ser muito mais eficiente do que eu, penso eu (*murmúrios inaudíveis*), mas pronto. Ela é mais eficiente do que eu, certamente, na escola e então ela falava-me do seu gestor e eu dizia “ai, eu não tenho gestor” e, se calhar, já tinha e não sabia, mas nunca ninguém me informou. Nunca ninguém me informou, não é, porque da mesma maneira quando eu cheguei aqui e perguntei, já não sei uma coisa que eu perguntei, e perguntei supostamente a uma senhora da secretaria que devia saber, ela disse que não sabia. E eu disse” então, como é que eu sei? Ah, a senhora pergunte no Conselho Executivo!”. E eu fiquei assim, e eu disse”, mas não devia ser aqui que deviam saber?” Ah, pronto. E depois quando eu fui para o Conselho Executivo, disseram-me que eu tinha ido lá fazer queixinhas.

E - Pois, olha [...], e em relação...

E4 - ...e pronto, e a gente fica assim, quer dizer...

E- Pois...

E4 - Não sabe com quem é que há de falar, então com quem é que eu falo?

E- Pois, a quem é que eu pergunto, não é?

E4 - A quem é que eu pergunto? Pronto, eu notei isso no início, agora já não noto tanto, não é? Apesar de ainda haver uma coisa ou outra, mas pronto. Eu também não estou para me chatear com ninguém, nunca me chatee, aparentemente nunca me chatee, mas ah.. pronto, posso não gostar de certas coisas, mas também não estou para aí a ...

E – [...], em relação à... ainda dentro disto da crise, da união, da unificação...

E4 - Sim.

E - Tu ... portanto quando vieste aqui para a escola, esta escola já era Básica Integrada.

E4 - Sim.

E - Já conheceste a realidade...

E4 - Tinha acabado de ser.

E - Tinha acabado de ser... notaste alguma críspação nessa altura que agora não notes? Ou achas que o que tu sentias em relação à integração dos ciclos todos e da Educação Pré-Escolar, isto está bem oleado, digamos assim, funciona em harmonia?

E4 - Olha, Sofia, podes dizer que coisa, mas passa-me um bocadinho ao lado.

E - Portanto, se há crise, tu não a notas, não é? Por exemplo, não é, senão, notarias.

E4 - Não, não, não, porque ah... já estou um bocadinho cansada,

E- Sim.

E4 - Talvez seja da idade, talvez seja...pronto e às vezes há coisas que as pessoas também complicam. Há pessoas que complicam, às vezes, as coisas. E é como eu te digo, eu não procuro conflitos, eu procuro fugir dos conflitos, eh...há coisas que às vezes não acho bem ou não gosto ou ... pronto, mas eu também tenho de compreender o outro lado, às vezes as pessoas não sabem a gente não sabemos o que é que há do outro lado, não é? As verdades têm tantas...

E- Cambiantes?

E4 - Têm tantas cambiantes, é isso, têm ... que a gente... às vezes é complicado. E eu tenho um bocadinho um lema e é assim “Ninguém tem culpa de nascer onde nasce, primeira coisa e segunda coisa a gente deve dar um bocadinho de...de dúvida sempre às pessoas.” Diz o meu marido “(*impercetível*). Ó pá, mas às vezes não pode ser isso. Se calhar. Lá estás tu a defender! Ó homem, não estou a defender, estou tentando ver se calhar ...”

E - O outro lado...

E4 - O outro lado, eu vejo muito o outro lado e então relativizo muito um bocadinho isso porque às vezes a gente dá muita importância a uma coisa e a gente olha para o lado e há coisas bem piores na vida que a gente olha e diz assim “afinal aquilo não é nada,” não é? Quando a gente pensa assim “Ai, não tenho material e assim, cozido e frito e falta mesas e falta cadeiras e falta o computador e falta isso e falta aquilo” e a gente olha para os meninos de África que não têm cadeiras, não têm mesas, não têm computadores, não têm livros, não têm ... têm um *lapinhos*, se calhar um *lapinhos* pequenino e a professora tem de trabalhar com ele e há sempre alguém pior do que a nossa e então eu tento passar um bocadinho pelos pingos da chuva, se calhar. Tento fazer o meu trabalho, tento fazer o meu trabalho da melhor maneira que eu posso, mas às vezes eu... pronto, há coisas que nos aborrecem.

E- Relativizar, relativizar, não é?

E4 - É, eu procuro muito relativizar a importância.

E - [...] ...

E4- [A entrevistada comenta aspetos pessoais, não relacionados com a temática da entrevista].

E- **Fica gravado, mas depois é destruído.**

E4 - E assim, ficas a perceber mais da [...] que se calhar não percebias, não é?

E- **Sim, mais [...], claro que sim. Muito mais.**

E4 – [...]

E- **Obrigada pela confiança. Olha, [...]**...

E4 - Não... eu sou muito honesta e sou muito leal às pessoas que são leais e honestas e estás vendo esta minha faceta agora. Mas digo-te uma coisa, se ... à mínima coisa que me fazem, tiro logo a passadeira.

E- **Sim.**

E4 - Não sou ... Sou Leão.

E- **Tu ligas aos signos, não é? Eu sou Touro.**

E4 - Também és... o meu filho também é Touro.

E- **Olha, [...], qual é a missão desta escola? bom, pode ser aquela que tu saibas que esteja nalgum documento ou nalgum lado ou aquela que tu sentes que é a Missão da escola.**

E4 - Tens perguntas muito difíceis, isso ... a gente nunca mais sai daqui!

E- **Estas aqui são num instantinho.**

E4 - Ah! Qual é a missão desta escola? A missão de qualquer escola é saber encaminhar os alunos para a sua vida futura.

E- **E os Valores desta escola?**

E4 - Os valores? Eu já sou velha, mas pronto. Eu acho que há valores que nunca se perdem, não é? Valores de respeito, de tolerância, de amor, de lealdade, de confiança... são aqueles valores universais, não é? Não sei se me estou a esquecer de algum... ah, não fazer... incutir a perseverança nos nossos alunos, pronto, todos esses valores, a resiliência, que é tão importante a resiliência, todos esses valores, antigos, digamos assim, mas que não estão desatualizados, não é? Não é o facto de o homem... de hoje em dia haver o homem que gosta do outro ou da mulher que gosta de outra, não, não é isso... eu costumo dizer “por mim podem fazer o que quiserem, desde que não me chateiem, não invadam a

minha privacidade, não me apoquentem o juízo, tudo bem, ãh!” Eu acho que tem a ver com isso não quero ultrapassado e a nossa

E- Sociedade...

E4 - Sociedade tem muita falta deles.

E- Olha, [...], agora são perguntas muito rápidas. Eu vou-te colocar algumas questões para tu imaginares nesta situação como é que seria a atitude dos outros. Daquilo que tu vês. Por exemplo, consegues prever o comportamento ou a atitude dos membros desta organização se alguém pensar apresentar um problema a um superior hierárquico? O que é que tu achas que os outros vão dizer ou vão pensar?

E4- Eu acho que eles vão ouvir.

E - As outras pessoas...

E4 - Sim.

E - Quando sabem que tu vais falar com um superior hierárquico...

E4 - Ah! As outras pessoas, sim, sim, sim!! Sei lá, olha “aquela está a pedir qualquer coisa, ou aquela está dando *graxinha*, ...

E- OK.

E4 - Isso já aconteceu comigo, não é? (*risos*) e muitas vezes eu ia lá para tentar resolver um problema, não é, mas nunca foi, por exemplo, eu só tenho aulas aqui nesse bloco e eu não pedi a ninguém para me por aqui.

E- Mas muita gente pensou que andamos todos a pedir.

E4 - A única... eu não pedi a ninguém, a única coisa que eu pedi e coisa e digo a quem quiser ouvir, para não entrar às 8h30m. Coisa que toda a gente gosta de entrar às 8h30m...

E- Pois, eu falo por mim...

E4 - ... para ficar despachada o resto do dia, pronto. Portanto, eu pedi porquê? Porque eu durmo mal, [...].

E- Claro.

E4 - Já aconteceu... já aconteceu...

E- Vires de direta, não é?

E4 - Já aconteceu vir de direta para aqui para a escola. Estou-me a lembrar, não foi o ano passado, já foi ... ainda trabalhava com a [...] em que eu disse a ela “não dormiste?” e eu disse a ela “não dormi”. Não dormi e eu fico na maior, não fico com sono, nem nada. Pronto, portanto ... e então, gosto de dormir da manhã. Se começo a dormir às 7 da manhã não posso me levantar às 8 da manhã.

E- Claro.

E4 - E então eu disse ao [...] “Olha, eu tenho problemas às vezes em dormir, não é sempre, mas tenho... (*impercetível*). Eu falo muito, não me deixes falar!!

E- O que é que tu achas que seria o comportamento dos outros se alguém criticasse a organização e os seus elementos?

E4- Se alguém... não sei... há gente para tudo, não é?

E- Se alguém tentar implementar melhorias ainda que suavemente, o que é que os outros vão pensar dessa pessoa?

E4 - Se essa pessoa tentar implementar melhorias... “Ah! Porque quer-se mostrar, porque quer ser mais do que os outros”, mas isto tem a ver com a nossa sociedade, não é só a sociedade açoriana, a sociedade portuguesa no geral, não é? Portanto, a gente quando tenta fazer, se calhar também quando eu fiz [...], também, se calhar, se calhar houve gente por aí a falar, eu acredito em tudo. Até houve um que, *inclusive*, levou o livro para casa e trouxe como um nojo para entregar na Biblioteca. Não sei se foi intencionado, se não foi, mas a D. [...] mostrou-me um dia e disse “Ó senhora, a senhora não tem outro livro para a gente substituir porque levaram o livro e trouxeram assim”. E eu fiquei a olhar para aquilo e eu disse ... quer dizer sujo de café, e disse “D. [...], por acaso ainda [...] e a senhora pegue nisso e ponha para o lixo porque isso realmente...”

E - Claro! Não se deixa...

E4 - É um nojo!

E - Claro que sim.

E4 - Parece que andaram a comer ...

E - Em cima.

E4 - Em cima do livro.

E - Olha, e se alguém tiver interesse em ouvir a opinião dos outros? O que é que tu achas que vão pensar dessa pessoa?

E4 - Não, eu encaro isso bem, eu ... acho que sim, porque é que não se há de ouvir, deve-se ouvir, acho que sim, o trabalho colaborativo que nos dizem não é esse?

E - Sim, é. É também, sim, sim. Se alguém se sentir responsável por...

E4 - Agora, se os outros comentarem, o problema é deles.

E - Se alguém se sentir responsável por reduzir as despesas da organização, o que é que os outros vão pensar dessa pessoa?

E4 - Eu não sei, podem pensar alguma coisa, podem pensar ou podem não pensar, podem pensar bem, podem pensar mal, eu não faço ideia. Eu não pensaria, das Se alguém me dissesse “Olha, nós vamos reduzir...” eu não pensaria, primeiro eu queria saber porque é que vai reduzir e depois eu fazia a minha avaliação, mas eu não....

E - Se alguém sugerir novas formas...

E4 - É como eu te digo, eu sou muito... sou muito...

E - *Peace and Love*...

E4 - Não é *peace and love*, eu tenho sempre de ver o lado dos outros.

E - Deve haver alguma razão para querer reduzir a despesa, não é?

E4 - Exatamente, porque é que vão reduzir? Pronto, depois eu posso fazer, também, a minha apreciação e dizer, “mas afinal não era preciso reduzir”, não sei...

E - Pronto. Se alguém sugerir novas formas de lidar com uma situação, o que é que os outros vão pensar dessa pessoa?

E4 - O que é que vão pensar??? É como eu te digo, eu não, eu não sei porque... pode haver um... agora se me vierem dizer, pois porque também há essas pessoas que vêm “porque fulano de tal ...” eu vou logo assim “ó mulher, mas por que foi? Se calhar está fazendo isso porque fez isso assim”. Estás a perceber? A minha atitude ...

E- É essa...

E4 - Normalmente, é essa. A minha atitude normalmente é essa a não ser que eu saiba...

E- Sim, a razão...

E4 - Já de antemão a razão...

E - Já tenhas uma ideia formulada, não é?

E4 - Exatamente.

E- Uma opinião...

E4 - Mas, se não, eu não vou logo dizer “ai, eu “não.

E - Olha, se alguém pensar primeiro em si e só depois nos restantes membros do grupo, o que é que vão pensar sobre ela?

E4- Que ela está a ser vaidosa, que ela está a fazer aquilo exatamente por si e não pelo meio, e não pela escola, não é, sei lá!

E- Se alguém colocar os alunos como prioridade, o que é que vão pensar sobre essa pessoa?

E4 - Mas. Não têm que pensar porque é isso mesmo, não é?

E- É, deveria ser, não é?

E4 - Apesar daquilo que disseram no outro dia na reunião.

E - **Na reunião? Não me lembro...**

E4 - Do [...], não estiveste na reunião do [...]?

E - **Ah, sim, sim, pois... olha, se alguém mostrar regozijo, se alguém ficar contente por participar numa formação proposta pela organização, o que é que vão pensar dessa pessoa?**

E4 - Se participar é porque quis participar. Sei lá, (*risos*) eu não... é como eu te digo, isso não...

E - **Se alguém não, não... se alguém disser que não vale a pena esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo, o que é que vão pensar sobre essa pessoa?**

E4 - “Então para que é que estás a fazer?”

E - **Pronto [...], esta parte aqui, central, chegámos ao fim. Agora tenho assim umas... três perguntinhas mais pessoais. Tiveste alguma razão específica para concorrer para esta escola, inicialmente?**

E4 - Não, não tive. Calhou.

E - **Está bem. Já alguma vez concorrreste para ficares colocada noutra escola?**

E4 - Não.

E - **Não e porquê?**

E4 - Porque não havia vagas e, portanto, entre conhecer aquilo que eu já conheço e ir para um sítio que eu desconheço, eu prefiro ficar naquilo que eu conheço.

E - **Tu consideras que o modo como aqui se fazem as coisas, retomando aquela ideia inicial, influencia a tua permanência na escola?**

E4 - O modo como aqui se fazem as coisas influencia... sim, de certa forma, influencia porque eu já conheço o modo de operar...

E - **O *modus operandi*, não é? ...**

E4 - O *modus operandi* da questão e pronto, a gente vai-se habituando e vai sabendo lidar com as pessoas e com as coisas e com os alunos, sobretudo com os alunos e com o meio que é muito importante, isso para mim é importante porque mudar para outra escola isso tem a ver com a pergunta número... com a primeira...

E - **Sim.**

E4 - ... e começar tudo de novo ... eu já estou velha para isso, ao menos aqui eu já sei onde estou, sei para o que venho e ... porque também é muito importante a gente conhecer os alunos, porque quando vem um professor para aqui “Eh, pá, porque eu estou em [...]”,

a gente fica logo com os cabelos em pé quando a gente chega aqui a primeira vez, ficamos com os cabelos em pé, isto também passou por mim, passa por qualquer pessoa, porque a gente tem de se habituar. Eu também tive alunos, eu também quando estive na Lagoa, por exemplo, eu já estive na Lagoa, [...] quando estive na Lagoa, por exemplo, tive alunos de Água de Pau, que eram alunos bem complicadinhos, não é?

E - Sim, sim.

E4 - *Off the record*, foi a primeira vez que eu ouvi que faziam com uma cabra!

E - Pois, pois...

E4 - Foi a primeira vez na minha vida que eu ouvi que [...]. Portanto, para veres...

E- O grau...

E4 - O grau de coisa que havia ali. Quando eu estive nos Arrifes, estive lá 4 anos, dei aulas 4 anos nos Arrifes, tive alunos, por exemplo, das freguesias ...

E - Até às Sete Cidades.

E4 - Das Sete Cidades, um aluno com aquela doença, ah... quando eles nascem com traumatismo, ai...

E- Paralisia, não? Paralisia cerebral ou não?

E4 - Sim, sim, sim, sim... O menino, ele andava era assim, ele não pegava na caneta como tu pegas, não fazia um risco direito, tive alunos destes, tive alunos dos Mosteiros, tive alunos da...

E- Dos Ginetes.

E4 - Dos Ginetes, Candelária... e Feteiras em que só numa turma desses alunos das Feteiras, tinha lá, na altura 319, não é...em que aprendi, por exemplo, que nesses meninos com essas deficiências ou doenças...

E - Características...

E4 - Características, não se deve dizer deficientes, ou é doentes o politicamente correto são doentes, o lado que eles mais desenvolvem é o lado sexual, que era aquilo que eles faziam nas aulas. Portanto, isso para responder a quê, já não sei!!

E - Estávamos a falar das razões, do modo como aqui se fazem as coisas influencia a tua permanência na escola.

E4 - Ah! Exato!

E - E tu estavas a dizer que há muitos professores que quando chegam aqui se assustam, não é, mas tu também já estiveste noutras situações...

E4 - Exatamente, portanto é a tal coisa, é tudo relativo...

E- Exatamente.

E4- A vida, a vida é ... temos de relativizar porque nós somos todos humanos e vivemos todos neste mundo e precisamos todos uns dos outros.

E- Exatamente. Olha, [...], para finalizarmos faltam duas questões. Há colegas nossos, e isto vai ao encontro daquilo que estavas a dizer, há colegas que vêm para aqui um ano e não repetem a experiência, assim que podem vão-se logo embora, não é?

E4 - Exatamente, por causa desse horror...

E - Mas também há outros que vêm e ficam aqui para sempre. Tu achas que os que ficam para sempre tem a ver com aquilo de que já falaste, com o facto de já se conhecer e não se ir para o desconhecido, e os que se vão embora? Tu achas que é porque eles não conseguem lidar com a situação ou...

E4 - Se calhar, nem todos são iguais, todos são diferentes, não é?

E - Ou as expectativas estão, estão... não sei...

E4 - Eles já vêm com essa expectativa formada...

E - OK.

E4 - Eles já, eu, para mim, não é, porque sabes como é, gente nova, normalmente é gente nova...

E- É o tal estigma.

E4 - Gente nova “Eh, vais?! Eh! Olha que são assim, olha...! “portanto já vêm mais ou menos formatados, não é? E... há aqui uma colega que, agora está coiso, mas eu no início do ano eu disse-lhe,”. Olha,” disse assim porque ela era a filha de uma amiga minha, do 3º ciclo, e ela agora, entretanto, esta cá, não sei se ela está destacada, mas ela quer vir para aqui. Ela diz exatamente aquilo que eu digo, é uma pequena com bom senso. Sempre foi, no fundo, sempre foi. Não foi por vir para [...], mas sempre foi uma pequena... E gosta muito da profissão que tem. Ah! Mas eu acho que as pessoas já vêm com essa coisa de “Eh [...] é assim eh” e depois alguém e depois isso acontece muito em colegas que vêm de fora, não é?

E- Sim, sim.

E4 - E, portanto, já vêm com os colegas, os outros colegas que já estiveram aqui ou já conhecem e já vêm com essa coisa feita na cabeça e nunca se adaptam. Porque é que nunca se adaptam? Porque não são capazes de a mente, de abrir a mente e saber que em todo o lado há gente boa e gente má.

E - Claro.

E4 - E em todas as profissões, em todo o lado, e se formos lá abaixo e se fores bem... olha, há aqui uma colega que teve um acidente, a [...] ...

E - Sim, sim...

E4 - ...ela disse-me uma coisa e eu disse “[...], já conhecia isso!” Ela não conhecia e já está aqui há muitos anos. Ela teve aquele acidente ali...

E - Eu passei lá, eu fiquei lá com ela...

E4 - E ela diz que quem chegou ao pé dela foram 3 homens, com um aspeto horroroso, que ela diz “[...], se eles passassem por mim na rua, eu fugia para o outro lado da rua porque eu tinha medo. E eles foram do mais educado e com a maior sensibilidade, que se chegaram ao pé de mim, uh!” “A senhora está bem? A senhora Eles foram buscar o copo de água, eles foram buscar mais não sei o quê. Portanto, as pessoas aqui são amigas. Porque é que eu defendo [...]? Porque há gente muito boa em [...]. Há gente muito rica, há gente pobre, há. Mas em todo o lado há isso ou não há? Há gente muito boa na parte das coisas e há gente muito boa na parte dos [...], há. Agora se nós formos nariz empinado, se formos armadas em espertas, percebes, eles olham-te logo de lado. Logo. De lado. E tu não fazias o mesmo?

E - Claro. Era isso que eu te ia dizer. Olha, [...] ...

E4 - Eu já vi muita gente aqui a falar dos pequenos e não sei o quê, não sei que mais, mas são uns narizes empinados e depois pronto, dá isso. Eu também se calhar já fui, não é, a vida vai-nos ensinando.

E - A última pergunta, a estabilidade docente, o facto de nós continuarmos aqui tanto tempo, achas que é um fator positivo, negativo ou neutro para o sucesso...

E4 - Acho que é muito positivo.

E - Dos alunos.

E4 - Eu acho que é muito positivo.

E - O facto de haver um corpo docente estável...

E4 - Sim, sim, sim, sem dúvida, eu não tenho dúvidas nenhuma, nenhuma até porque a nossa experiência já deves sentir essa experiência, a gente... mães, eu já tive mães, eu já tive filhas, não é, e...ah... e... “ai, minha mãe, senhora, eles tratam-me por senhora, a minha mãe que a senhora é boa professora, ai ,não sei quê”, ou porque “a minha prima”, “ó porque é não sei quê, não sei que mais” e portanto isso também enche-nos o ego, é

importante, para nós como enquanto pessoas e é importante para eles porque podem confiar.

E- Há uma familiaridade, não é, já...

E4 - Podem confiar, não é?

E- É, é.

E4- Porque até temos aqui, temos uma coisa que a gente sabe que entre o 1º ciclo e o 2º, não é, que eles estão muito habituados com a mesma professora, não é, e depois estranham e, portanto, o facto de o irmão saber “Olha, ela foi minha professora”, pronto “era boa professora ou má professora”, também pode ser o caso, não é? A gente não pode agradar a todos, não é? Eu digo muitas vezes” Ah, porque eu não gosto da professora” “Ó querido, ele também não sabe se eu gosto de ti, eu sou professora e és julgado por mim. Independentemente de gostares ou de não gostares. “Eu farto de dizer isso. Sabes como é que eles são? (*sons*)

E- Claro.

E4- “Ai porque a professora é assim, ai porque a professora é assado”. Eu digo “Está bem, não gostas de mim, eu também não tenho de gostar dos meus alunos todos, agora eu estou aqui para trabalhar.”

E- Exatamente,

E4 - “Queres trabalhar, trabalhas, não queres trabalhar, não trabalhas”. É isso que eu digo a eles.

E – [...], olha, eu agradeço a tua colaboração, está bem. Obrigada.

E4 - Está bem, eu falo muito.

Transcrição da Entrevista a Entrevistada 5 (E5), 3º ciclo

Escola [...], sala S1, 2 de junho de 2022

Entrevistadora (E) - A minha questão de partida tem a ver exatamente com isso, não é? Olhar para a nossa escola, olhar para a nossa organização e perceber porque é que, se nós sabemos qual é a nossa cultura e porque é que nós, nós, estou a falar no grupo bastante alargado de docentes, se mantém na escola sendo um território tão difícil nalgumas vertentes, durante tanto tempo. Está bem? Então, olha, [...] queria perguntar-te qual é o teu nível académico.

E5 - Licencia... Antes de mais, obrigada pela oportunidade, licenciatura em [...].

E- E há quanto tempo lecionas?

E5 – [A entrevistada leciona há mais de 25 anos].

E - Uma vida. E nesta escola, quanto tempo lecionas nesta escola?

E5 – [A entrevistada leciona há mais de 20 anos na escola]

E - Nesta escola, neste momento tu não desempenhas funções docentes plenas, claro que também tens funções docentes, mas funções docentes plenas, mas já as desempenhaste, e que outras funções não docentes é que já desempenhaste na escola?

E5 – [A entrevistada já desempenhou várias tipologias de funções não docentes].

E - E diz-me uma coisa, [...], o que é que tu entendes por Cultura Organizacional escolar?

E5 - O que é que eu entendo por cultura Organizacional escolar? Bom, se calhar nesta escola e a minha visão teria que ser exatamente uma visão que fosse abrangente entre a escola e a comunidade de maneira a podermos fazer com que a organização da escola fosse ao encontro das necessidades da comunidade.

E - Olha, alguns autores dizem que Cultura significa “o modo como aqui se fazem as coisas”. Como é que se fazem as coisas aqui na escola?

E5 – Fazem-se com muito boa vontade mas... e fazem-se de uma forma que ao longo dos anos e isso tem a ver também com o próprio ensino e com a própria educação, fazem-se muitas vezes por ciclos de anos, não ciclos da escola mas fazem-se por ciclos, que estão relacionados até com o próprio Conselho Executivo, com os próprios órgãos de Gestão da escola e depois isso acaba por fazer um... são ciclos muito curtos, 3, 6 anos em que depois se começam a fazer as coisas, quem está nos órgãos de gestão tem uma visão, as coisas não se resolvem nem são mudadas de um ano para o outro ou de ciclo em ciclo, mas não me querendo perder muito na resposta as coisas são feitas, às vezes, de uma forma muito compartimentada, sem um plano a longo prazo ou sem uma visão de, de ... geral de escola.

E - Olha, há alguma característica ou características que te permitam identificar a escola? Ou que nos permite identificar esta escola?

E5 - Hã... Estava a tentar encontrar os adjetivos.

E - Era isso que te ia dizer, podes usar os adjetivos

E5 - Estava a tentar encontrar os adjetivos certos... características desta escola... . É uma escola diferente, diferente das outras não nos Currículos, formais, mas é uma escola diferente na relação que muitas vezes os professores conseguem ou têm de estabelecer com

os alunos. Não acredito que haja nenhuma escola nos Açores onde, para mim, a minha visão, a principal premissa de sucesso educativo seja a relação aluno- professor. Aqui, posso ser a melhor professora de [...] se eu não estabelecer uma relação com os alunos...

E - É muito importante essa parte...aqui, não é?

E5 - É, é, eu acho que é a principal, é a questão relacional entre os... é o trato humano.

E - Olha, há uma parte importante para a organização de qualquer organização, passando o pleonasmo que é o espaço físico. Como é que classificas ou qualificarias o espaço físico, o presente, o passado, o futuro, como tu entenderes...

E5 - Bom, no passado a escola tinha uma organização que era aquela de escola de blocos, portanto, faz o clássico do pós - 25 de abril em que se faziam essas escolas compartimentadas em blocos e o que faziam era que os alunos tinham uma atitude muito engraçada nesta escola, que por acaso nós não nos apercebíamos e eu só me apercebi porque houve gente de fora que se... que veio à escola e que percebeu. Os alunos tinham um... faziam uma espécie de circuito à volta da escola, não paravam. E eu reparei que realmente os miúdos no intervalo andavam quase sempre, saiam e muitas vezes chegavam atrasados porque quando tocava estavam no bloco A e tinham aulas do outro lado da escola e que tocava e eles acabavam a voltinha não iam diretamente para os sítios. Portanto, não se centravam no sítio onde tinham aulas e andavam neste circuito. E era engraçado porque tive uma senhora que disse que pareciam uns reclusos nas prisões. Realmente, quando lá estão andam à volta. E os nossos andavam à volta, andam à volta, andam à volta e portanto, era esse tipo de organização compartimentada mas que nunca funcionou como uma compartimentação porque eles passavam o tempo todo a circular. Portanto, não tinham e depois criava uma certa dispersão também.

E - E neste momento, o espaço físico?

E5 - Neste momento, o espaço físico é a tempestade perfeita. Posso dizer que seja a tempestade perfeita, não é? Nós temos vários nomes, damos nomes quase para minimizar ou para aliviar um pouco um bocadinho. São nomes não muito próprios, mas nós damos nomes às coisas... o corredor dos contentores é o [...].

E - Já diz muito.

E5 - Já.

E - E relativamente ainda ligado aos espaços e aos materiais e aos equipamentos que a escola possui, como os escreverias ou como os caracterizarias em termos de...

E5 - É os mínimos, os básicos, não há outra maneira de descrever isso, é estarmos, infelizmente, habituados a fazer o que temos que fazer ou muito com o muito pouco. E isso... nós podemos ficar muito satisfeitos com essa sensação de que conseguimos fazer coisas espetaculares sem..., mas a verdade é que nós, e estes miúdos principalmente, têm o direito de ter as mesmas condições que os outros têm e não pode ser desculpa de que é aqui, porque eles estragam, porque eles fazem, isso não pode ser uma desculpa. Nós primeiro temos de ter as coisas para depois perceber que proveito é que se tiram delas.

E - Pronto, mudando agora aqui um bocadinho o assunto, no que respeita a comunicação da organização, como é que a descreverias?

E5 - Comunicação da organização em que sentido?

E - Sentes-te informada? Como é que recebes... como é que te comunicam as coisas aqui dentro?

E5 - Eu se calhar estando numa situação diferente no sentido em que não sou professora com turmas e, portanto, tenho uma elasticidade de movimentação porque faço parte de equipas, da equipa de [...] e portanto estou a par de muitas das coisas que se calhar não chegam mas em termos formais e em termos oficiais... às vezes o excesso de informação e de cadeia ... há demasiado elos na cadeia e às vezes lá está, isso até não funciona muito bem porque até chegar a um determinado sítio tinha que e depois só havendo um também não é suficiente, nem toda a gente vai lá. Portanto, isto aqui é uma coisa fluida que se torna uma coisa fluida que se torna difícil de definir, mas não é fácil. Há sempre alguém que não sabe, há sempre alguém que ouviu dizer, mas depois oficialmente acho que nós estamos à espera que nos digam e eles depois estão à espera que a gente se vá informar.

E - Existem alguns eventos ou cerimónias ou rituais aqui na escola que contribuam para fortalecer a identidade e o sentido de pertença à escola?

E5 - Já houve alguns. Acho, lá está, este ano isto é muito atípico e depois com a pandemia. Ah isto é um ano muito tempo e depois com a pandemia também durante 2 anos, mas já houve e era uma das era uma das culturas da escola Era quase um ex-libris da escola. Estava tudo muito mal, era tudo muito mau, mas nós tínhamos essa hora do normal mas nós tínhamos essa sensação de pertença, de estar de ... fazíamos os lanchinhos, eu lembro-me aquilo às quartas-feiras era... mas tínhamos os jantares, tínhamos os eventos e lembro-me perfeitamente de... mesmo na escola antiga havia imensas atividades com os miúdos, fazíamos bailes disto, bailes daquilo, o Carnaval era difícil e muitas vezes impedir que os

de fora não entrassem. As festas da escola ..., mas lembro-me ... sou do tempo em que se fazia muita festa e muita atividade na escola para os miúdos.

E - E achas que a pandemia foi o fator, somente?

E5 - Há mais, dentro dos [...] anos, acho que penso que a partir de 2010/11 a coisa começou a diluir e a desaparecer, a apagar-se mesmo.

E - Conheces alguma tradição da escola que tenha permanecido no tempo?

E5 - Se calhar tradição não. Porque nós tínhamos os tais... tínhamos os [...], tínhamos o Arraial, que começou também a aparecer, essas festas, o Espírito Santo, mas depois lá está dependente dos “carolas”, dos “carolas” fazerem, de se chegarem à frente.

E - [...] quais os símbolos que melhor representam a escola?

E5 - Símbolos?

E - Temos algum símbolo?

E5 - Temos o [...], temos o [...] ...

E - O logótipo.

E5 - Sim, o logótipo, temos o [...], temos o [...] e temos o [...]. Sinceramente, não estou a ver assim...

E - Há algum *slogan* que identifique a escola/ organização?

E5 - Acho que há uns tempos atrás houve um que era o “Tu consegues” ou o que era, mas pronto não tinha a ver com a escola. Pronto, lá está a sensação é “aparecem e desaparecem” e, portanto, nada acaba depois por ter consistência.

E - Conheces algum organigrama da nossa organização?

E5 - Conheço, ele está algures, não sei a localização, conheço, sim.

E - Então, não costumas consultá-lo, não é?

E5 - Não, não.

E - Mas existe...

E5 - Sim, existe.

E - Tens acesso a atas ou memorandos de reuniões em que participes ou mesmo aquelas em que não participas e costumas consultar?

E5 - Tenho.

E - Até por força das tuas funções...

E5 - Das minhas funções, sim... Se calhar tenho mais até do que os outros docentes, mas tenho.

E – [...], com certeza esta organização, à semelhança do que acontece com tantas outras, já atravessou, já enfrentou uma crise. Uma crise ou várias crises e tu com o percurso que tens aqui, possivelmente já te deparaste com várias. Como é que as pessoas da organização reagiram a essa crise? Como é que a organização lidou com ela? E gostava também de saber se tu tens, se te lembras quem foram os atores principais nessa crise.

E5 - Pois, assim de repente não me lembro, mas são situações, as greves, as pandemias e penso que nesse aspeto, mais uma vez, independentemente do resultado, do ter-se conseguido o sucesso ou não, a própria comunidade docente teve uma capacidade enorme de corresponder, sem dúvida. Eu assisti, a última, não é, da pandemia, eu assisti a uma capacidade que nem eu sabia que nós tínhamos, nem vocês sabiam que tinham de corresponder ao imediato. E o imediato, quando eu digo o imediato era de um dia para o outro, havia qualquer coisa para fazer.

E - Há algum rito, algum ritual na nossa organização? Em que é que consiste? Tem algum objetivo?

E5 - Ritual em que sentido?

E - Alguma cerimónia...

E5 - Não, de momento não me estou a lembrar de nenhum. Mas, por exemplo, estou-me a lembrar de uma coisa que está instituída na escola que é a receção aos novos professores e que numa tentativa exatamente de tentar integrar e fazê-los entender logo no princípio, nunca vai, é sempre um choque, nunca deixa de ser um choque o contacto com estes miúdos, com esta realidade e com esta escola, mas é exatamente uma ideia é de os fazer sentir apoiados e de que não estão sozinhos. Nem sempre é conseguido, tenho essa noção, porque às vezes eles ficam meios desorientados, mas a verdade é que há essa tentativa de recebê-los. Receber os professores novos e se calhar devíamos receber os professores mais velhos, uma espécie de “*refresh*” àquilo que era o ideal da escola, aquilo que era a mais-valia da escola que era exatamente os mais velhos terem a capacidade de ajudar os mais novos.

E - Olha, [...], qual é a Missão desta escola? É explícita a missão desta escola? Missão no sentido...M maiúsculo, mesmo, no sentido de Organização.

E5 - Eu acho que a escola e agora falo também da Escola com letra grande, eu acho que a Missão da Escola está desvirtuada, não é só nesta escola, eu acho que a Educação em geral. A Escola desvirtuou-se imenso a Escola naquilo que eram as suas, naquilo que eram os

seus propósitos, naquilo que eram as suas obrigações, ela foi completamente desvirtuada e esvaziada de conteúdo. É quase, vai-se à escola porque é obrigatório, parece que a escola... eu costumo perguntar “OK, então se não soubesses ler, se não viesses à escola como é que aprendias a ler e a escrever que é o mais básico?”. E ninguém me sabe responder, mas a escola não serve para nada. Este é o grande chavão da escola neste momento e nesta escola principalmente a escola não serve para nada, “a escola não dá pão” porque realmente desvirtuou-se esse conteúdo

E - E os Valores da escola quais são? Quais são os valores da nossa escola?

E5 - Os valores da escola quais serão, exatamente ou deveriam ser e serão algures, estarão algures ainda bem é por serem uma mais-valia da comunidade. Este para mim teria que ser o valor máximo da escola. A mais-valia da comunidade é a escola. Não é as fábricas, não é a economia, é a educação. Tem que ser a sua mais-valia.

E- Olha, [...], vou-te apresentar algumas situações. O que é que eu quero que tu faças? Eu queria saber se tu consegues prever o comportamento dos restantes membros da organização “Se alguém...”, e agora vou te dar vários casos. Se alguém pensar apresentar um problema a um superior hierárquico? O que é que os restantes vão dizer?

E5 - Depende da altura do ano (*risos*). Se for ao princípio até é capaz de “tá, lá, lá “, chega a uma altura e o próprio diz: “Ah, não vale a pena”.

E - ... se alguém tentar implementar melhorias ainda que suavemente?

E5 - Hã, se calhar se for suavemente e ninguém der por isso, é capaz de ir conseguindo fazê-las. (*risos*)

E- ... se alguém criticar a organização e os seus elementos?

E5 - Eu acho que toda a gente depois vai concordar.

E - ...se alguém tiver interesse em ouvir a opinião dos outros?

E5 - Hã, se calhar eu posso falar por mim. Eu acabo por ter esse interesse porque esse também faz parte da tal mais-valia que a escola pode ter.

E- E o que é que achas que os outros pensam de ti? Por teres esse interesse?

E5 - Acham que eu não tenho nada para fazer, senão ouvir os outros. (*risos*).

E - ... se alguém se sentir responsável por reduzir as despesas da organização?

E5 - Tem todo o meu, tem toda a minha compreensão, mas ninguém vai perceber porque é que ele quer poupar em alguma coisa.

E - ... se alguém sugerir novas formas de lidar com uma situação?

E5 - Isso também falo por experiência própria. Depende das pessoas a quem se diz. E nesse aspeto, por incrível que pareça, até se consegue encontrar se calhar professores mais novos recetivos do que os mais velhos.

E- ... se alguém pensar primeiro em si e só depois nos restantes membros do grupo, o que é que os outros vão pensar?

E5 - Vão pensar a mesma coisa que vão pensar quando for com eles. “vou pensar em mim, porque ninguém vai fazer por mim”.

E - ... se alguém quiser colocar os alunos como prioridade, o que é que os outros vão pensar?

E5 - Vão ficar espantados ou surpreendidos (*risos*). E, no entanto, sei por experiência própria que quem faz isso é quem tem mais sucesso.

E - ... se alguém mostrar regozijo por participar numa formação proposta pela organização?

E5 - Não devem conseguir fechar a boca tão cedo com a cara de espanto.

E- ... se alguém pensar que não vale esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo?

E5 - Eu acho que isso é um sentimento que quase generalizado, já estamos todos mais ou menos nessa fase”, Mas, para quê?”. Remar contra a maré.

E - Da parte aqui dos valores e das crenças, estamos. Cláudia, quando vieste...quando concorreste para esta escola tiveste alguma razão especial, específica que levou a concorrer para aqui ou calhou?

E5 - Calhou, no sentido em que eu quando fiz o concurso pronto, tive... enganei-me no concurso basicamente, ou seja, eu concorri para esta escola a pensar que era a Escola...

E - Da Ribeira Grande?

E5 - Sim, da Ribeira Grande. Não, Gaspar Frutuoso. Portanto, eu pus [...] e Gaspar Frutuoso e quando pus [...] achei que era aquela e depois vim parar a esta.

E - Já alguma vez concorreste para ficar colocada noutra escola?

E5 - Não.

E - Consideras que o modo como aqui se fazem as coisas influencia a tua permanência na Escola?

E5 - Hã, tem influenciado. Sim, sem dúvida. Por muito que a gente critique ou diga, ou faça ou aconteça uma das coisas que eu me apercebo é que todas as pessoas quando estão só com professores dizem “ Se fosse eu fazia e acontecia e porque esta escola precisa “ e depois quando chegam aos cargos acabam a tentar fazer da melhor maneira que podem

porque percebem que realmente uma coisa é nós não termos a informação toda e depois a outra é percebermos que não é só a tal dualidade aluno-professor os miúdos vem com uma carga familiar muito grande

E - Há outras dimensões, não é?

E5 - Exato e essas só quando se chega a determinados cargos é que temos acesso a essa informação e aí... E é, se calhar aí que começamos a patinar, é aí que começamos a tentar não ser tão branco e tão preto e depois começam a aparecer zonas cinzentas, e depois consegue-se contemporizar com um e depois já não se pode contemporizar com outro e é muito complicado.

E – [...], alguns colegas na escola que ficaram aqui, lecionaram aqui um ano ou dois anos e depois vão embora, não é? Portanto, tu consegues indicar razões para que alguns colegas não repitam a experiência de docência na escola e também o contrário, ou seja, temos aqui colegas que estão aqui, como o teu caso e outros, 20 anos, 30 anos, que fizeram aqui quase a totalidade da sua carreira docente.

E5 - Sim, há várias, mas as principais são emocionais por assim dizer porque eu costumo dizer que eu dou aulas de [...] em qualquer escola do país, com a minha formação em dou aulas em qualquer escola do país, mas só consigo fazer a diferença aqui. E aqui... e hoje em dia também o papel que a escola e os professores têm que manter. O Acesso à informação já não é nós não somos, eu não sou a única a saber, a [...] o Canal [...] sabe, o *Google* sabe, tudo sabe [...] hã.. e, portanto, aqui a minha diferença tem que ser outra. Tem que ser a nível humano e a nível de... já, lá está, o meu objetivo aqui já é abrir horizontes, não é ó dar conhecimento. Os conhecimentos, neste momento, estão por todo o lado, e a escola tem que ter essa noção. O que é que acontece? Aqui primeiro temos que trabalhar a parte humana e só depois então partir para o Conhecimento e acredito que noutras escolas seja muito fácil dar aulas.

E - Então achas que aqueles que ficam aqui menos tempo exatamente não trabalharam, não é, ou então chegam e basta passar conhecimento...

E5 - E é um desgaste, acredito que para quem idealizou a ideia de ser professor, naquilo que viu, nós fazemos isso, “eu quero... eu também se calhar nunca quis ser professora e vim parar aqui e depois não tinha expectativas e portanto. Aqui, as expectativas de ser professor e da ideia de professor idealizada vai por... cai abaixo.

E - E achas que o fator da estabilidade docente, que é um fator positivo, que é negativo ou que é neutro no sucesso dos alunos?

E5 - É um pau de dois bicos. É um pau de dois bicos porque uma das coisas que, que a mim também me acontece e se calhar por isso é que eu, eu, eu dei aulas [...] mas é um pau de dois bicos. Nós depois entramos, aplicamos fórmulas, esta resulta e só fazemos isto, e às vezes era preciso, lá está se calhar era preciso ir para outras escolas e “Ah! Afinal...” e depois voltarmos. Há uns que não querem voltar, na pergunta anterior, mas a verdade é que aqui é um pau de dois bicos. Há quem se acomode e se limite depois a justificar aquilo que faz ou aquilo que transmite “Ó pá, essa não é a minha função” e há quem se desgaste e fique numa luta e todos os anos se questione, “Mas porque é que eu continuo nisto?” “Mas porque é que eu vou fazer outra vez? Eu já sei que isto...” e, portanto, isto é um pau de dois bicos. Pode realmente haver colegas e há de certeza que nós somos muitos, há colegas que se acomodam e pronto, e fazem que cumprem e há outros que depois continuam a lutar e a ..., mas há.

E- [...], resta-me agradecer-te a tua disponibilidade, chegámos ao fim.

Transcrição da Entrevista a Entrevistado 6 (E6),

2º ciclo, sala 1.18 3-02-23

Entrevistadora (E) - Eu agradeço a tua participação neste trabalho sobre Cultura Organizacional e estabilidade docente e é um estudo de caso aqui da nossa escola. Eu queria começar por te perguntar, queria começar por te perguntar o que é que tu pensas, o que é que tu entendes por cultura organizacional escolar?

E6 - Uma cultura organizacional escolar significa que ... uma linha orientadora de, de ... de várias ... entre dois vértices, ou seja, tem que haver uma base até, até...até ao topo ou do topo para a base. Nesta situação, essa cultura tem que estar bem definida, onde as pessoas conseguem falar a uma só voz, pegando nos documentos orientadores que o próprio sistema educativo tem, a própria escola deve olhar para eles e pensar o que é que pode tirar em função da sua Unidade Orgânica. A partir daí conseguir construir um plano, um Projeto Educativo onde essa linha orientadora depois vai trabalhar todas as, toda a comunidade educativa de forma que toda a gente fale numa única voz, numa única linguagem para não haver variáveis que possam, ah... variáveis que podem e ser críticas para apresentar novas sugestões, mas quando chegar a altura de definir uma linha orientadora, que seja uma linha orientadora única que nos leve a atingir as nossas metas e

os nossos objetivos, quer por ciclo, quer por ano, quer por... no final de ... no final da escolaridade obrigatória.

E - Muito bem, alguns autores que estudam esta temática dizem que a cultura significa o modo como *aqui se fazem as coisas*. Se eu te perguntasse como é que se fazem as coisas aqui na escola, o que é que tu me poderias dizer?

E6 - Ah...Olhando para a escola da forma que está e daquilo que tenho falado com as estruturas intermédias e de topo da unidade orgânica, ah... as coisas como se têm feito, têm-se feito um pouco, de uma forma mais ... eh... em forma... de uma anarquia, ou seja, não há uma base, uma base estabilizada, esta estabilização penso, de uma forma estratégica, feita pelo órgão de gestão, pelo Conselho Pedagógico, em que dão liberdade aos professores para trabalharem também e poderem trabalhar livremente e apresentar a estratégia, ou seja, há aqui uma forma de trabalhar onde nem toda a gente sabe para o caminho que vai porque não há ainda uma definição de uma base, não há uma definição de uma linha e de metas, apesar das metas estarem definidas a serem atingidas em cada ano no Projeto Educativo. O que se nota é que não há um cuidado regular para fazer uma análise se essas metas estão a ser atingidas e as estratégias que são adotadas para e alteradas para atingir essas metas O que significa que, neste momento a escola, como tem falta de uma linha orientadora única, deixa um pouco ao trabalho de cada um dentro das salas de aula e dentro das próprias atividades da unidade orgânica, isso faz com que depois não haja esse cuidado de tratamento de dados para ver se é esse o caminho que realmente estamos a prosseguir e que esse caminho nos vai permitir que os nossos alunos consigam atingir conhecimento, que os nossos alunos consigam atingir cada vez mais competências e não só. Também falta aqui analisar outra situação que apesar dos documentos orientadores da tutela, há documentos que nos obrigam a modificar a forma de estar dentro de uma escola. O que eu noto, neste momento, é que estes documentos são pouco trabalhados de acordo com a realidade que nós temos e isso faz com que... os nossos... a escola e como há, e como há muitos professores que se movimentam entre escolas, a nossa escola, no início de cada ano letivo, se sinta um pouco a navegar em ondas muito grandes porque não há uma reunião geral que oriente, ou uma reunião por Departamento, que oriente os professores, os novos professores, os novos alunos, os novos... mesmo os próprios Assistentes Operacionais com orientações que possam vir de novo para aquele ano letivo, não há aqui esse cuidado para que se construa e que se vá, e que se vá, trabalhando a ver se realmente ao longo do ano, ou ao longo do ciclo, nós conseguimos atingir essas metas.

E - Notas isso só aqui no 2º e 3º ciclo ou também no 1º ciclo? Há bocado empregaste a palavra anarquia. Empregarias a palavra *fragmentada*? Para falar da estrutura...

E6 - Sim, estou a falar... também é aquela realidade que, neste momento mais conheço, que é a realidade do 2º e 3º ciclos. No entanto, pelo que tenho percebido em algumas reuniões também sinto que no 1º ciclo também há esta... de núcleo para núcleo há diferentes formas de atuação. Até te posso dar um exemplo como ... todos os anos, todos os anos e isso não é novidade porque o próprio Conselho Pedagógico, e vê-se nos memorandos do Conselho Pedagógico, vê-se nas preocupações das reuniões dos Departamentos, que se debate ainda a avaliação... como é feita a avaliação no 1º ciclo ao nível do 2º ano de escolaridade quando isso já deveria estar... todos os anos surge o mesmo problema, todos os anos surge esta situação em relação a esta pergunta dos professores, enquanto, por exemplo, eu ainda acho estranho que quase todos os anos alguns professores não sabem a que áreas os alunos podem reprovar e isso significa... nota-se mesmo a falta de orientação que hoje é encontrada na escola. E no 1º ciclo é mais premente esta situação. É mais premente porquê? Porque no 1º ciclo, que será o ciclo de base, deveria ser onde estariam mais bem definidas as estratégias pedagógicas, quer dentro da sala, quer em articulação com todos os outros professores de apoio para não deixarmos nenhum aluno para trás e só assim, com esta preocupação de definir estratégias, e de dar uma resposta efetiva e imediata a cada aluno que sinta dificuldades, se conseguiria um melhor sucesso.

E - Então, há alguma característica desta escola, da comunidade orgânica que me consigas apontar que a identifique, que a distinga das outras?

E6 - Esta escola sempre teve características de, de, de ... diferentes e a maior parte... esta pergunta se fosse feita a outra pessoa dizia logo “A comunidade que a insere”. Eu interpreta...falaria de outra coisa. Eu penso que a maior característica que esta escola teve foi conseguir manter, e aqui eu digo manter, o porquê isso já é outra situação, um grupo significativo de professores nesta unidade orgânica que são esses realmente que fazem com que as coisas eh, eh, sejam transmitidas aos nov... eu não quero dizer que são esses que fazem com que a escola funcione, são estes que todos os anos, ajudam aqueles que vêm para a escola a se enquadrarem melhor e mais rápido na escola. Eu acho que esta cultura de ajuda é a que melhor define a escola entre os colegas. Mas há aqui uma coisa que também tenho que referir: que as pessoas, que no meu parecer... na minha opinião, na minha opinião... confundem partilha com colaboração. E isso, ... eu acho que aqui há alguns

pontos em que nós colaboramos e há outros pontos em que partilhamos e a colaboração é quando eu consigo ter um debate dentro de um Departamento, dentro de um grupo, dentro de um almoço com os colegas no Bar, isso é colaborar e partilhar ideias. E dentro dessas ideias, crescemos todos em conjunto. Partilhar... não se pode...eu posso partilhar um teste, eu posso partilhar uma planificação, eu posso partilhar ... isto é diferente de colaborar e partilhar e na nossa escola há aqui, no aspeto mais humano, esta questão da colaboração, mas depois no aspeto pedagógico, deixa de haver a colaboração e confunde-se colaboração com partilha.

E - Ah, passemos agora ao espaço físico, aos materiais. Como é que tu classificas... sabemos que estamos numa escola nova, o espaço físico é diferente. Podes falar do espaço físico do presente, do passado, compará-los, o espaço físico, os materiais. Como é que os classificarias?

E6 - É assim, os espaços físicos não trazem melhor sucesso aos nossos alunos. Até porque se nós virmos... nós temos realidades dentro da Região em que os resultados internos, nem vou falar de externos, os resultados internos não são das escolas que foram construídas ultimamente pelo próprio Governo. São de escolas, até, onde não houve, praticamente, intervenção. A nossa escola não foge à regra, nunca se deixou de ensinar, nem nunca se deixou de...de ... de utilizar e de fazer o melhor que se pode dentro das condições que tínhamos no passado. É lógico que as condições que temos hoje, permitem ter outro tipo de estratégia que não tínhamos no passado, mas todo o corpo docente, ou grande parte do corpo docente desta escola, conseguiu adaptar as estratégias para desenvolver cada vez melhor a atividade e a dinâmica educativa e para chegar às competências de cada aluno. No entanto, hoje temos condições que não tínhamos no passado e estas condições vêm, o que eu sinto é que vêm permitir um melhor espaço exterior, uma melhor envolvência da escola, um melhor resguardar a escola do espaço de lazer do exterior e, sem dúvida, estas condições que hoje temos aqui permitem ter uma organização em que os alunos possam crescer dentro de si próprios, dentro da própria organização. Agora o espaço físico, não é o espaço físico que nos vai permitir ter melhores resultados, até porque vamos,, isso ainda é muito prematuro para dizermos os resultados que vamos ter com este espaço físico. O que faz com que os nossos alunos tenham melhores competências ao final de cada ciclo são o trabalho que nós vamos desenvolvendo, diariamente, dentro das nossas salas de aula. E este trabalho dentro das salas de aula, só é possível se houver uma cultura de colaboração entre todos, de uma base até à pirâmide, ou da pirâmide até à base para todos trabalharmos

para as mesmas metas os mesmos objetivos. Até porque as estratégias adotadas...e na partilha de estratégias, uma estratégia adotada numa sala de aula, não significa que vá ser a mesma estratégia na sala de outra turma. No entanto, a capacidade que nós poderemos ter de partilhar a sala, de partilhar as estratégias, só vai fazer com que nós crescamos cada vez mais. Ou seja, esta é que é para mim, essa colaboração de partilha de sala, de partilha de ideias e estratégias é das melhores formações que os professores poderão ter.

E - Olha, na sequência disso que estavas a dizer e como uma das componentes da cultura organizacional é a comunicação. Como é que tu descreves ou classificas a comunicação da organização?

E6- É assim, nós passamos... com a pandemia nós passamos de uma... de uma organização comunicativa para uma organização comunicativa diferente. A pandemia e o termos de trabalhar de forma diferente durante alguns meses, fez com que a comunicação também se fosse adaptando de uma forma diferente. Ao longo dos anos, ah, ah, não significa isto que esta comunicação seja mais efetiva porque as escolas antes desta comunicação digital, conseguiam ser mais efetivos e, se calhar, até menos burocráticas. O que eu sinto é que com estas ferramentas todas, e até, neste momento, os professores estão bem relacionados já com todas estas tecnologias, o que eu sinto é que, por vezes, esta comunicação não é transversal a todos os agentes educativos e não é só em termos de cada classe, ou seja, professores, alunos, assistentes operacionais, não é... não se... ainda não vi uma comunicação efetiva para toda a comunidade educativa em que diga que apesar de todos nós termos acesso a estas ferramentas digitais, que no dia seguinte, toda a escola consiga conhecer essa comunicação, ou trabalhasse essa comunicação. O que significa que mesmo com estas ferramentas todas digitais, há uma dis... há aqui informação dispersa que parece que não chega a todos ao mesmo tempo. Agora, e isto, lá está, tem a ver com a organização. Sem estas competências digitais, estas ferramentas que a escola tinha, no passado a escola, há 10, 15, 20 nos apesar de haver 3, 4 documentos, papéis, estes 3, 4 documentos eram afixados onde toda a gente passava e toda a gente lia. Hoje, deixa-se de ter isto e eu penso que houve, houve A informação se não for cuidada fica mais dispersa.

E - Olha, vamos passar para outra vertente da cultura. Portanto, em termos de eventos, cerimónias, rituais há alguns que esta escola, esta organização tenha que contribuam para fortalecer a identidade e o sentimento de pertença à escola?

E6 - Eu sou... isto é a minha opinião... eu sou da opinião que todas as atividades que sejam desenvolvidas na escola acrescentam competências aos nossos alunos, ou seja, qualquer atividade que seja para desenvolver alguma competência do aluno ao final do ciclo deve ser aproveitada ao máximo, deve ser trabalhada por toda a comunidade educativa. Há... há atividades ao longo destes anos que freq... que estou na escola que realmente vêm ao encontro do conhecimento da freguesia, ao conhecimento de algum autor, do conhecimento dos costumes e tradições de, de, de... não só da freguesia, mas também de alguma disciplina que tenha algum conteúdo relacionado com o exterior da própria região, e essas atividades têm sido desenvolvidas. Acho que estas devem-se manter e devem... porque são importantíssimas para também, não só o conhecimento, mas para não se perderem nas nossas futuras gerações estas tradições e os costumes da nossa terra e região e conhecer outras do mundo e isso tem acontecido, quer as Festas do Espírito Santo, quer as atividades da Saúde Escolar, quer atividades a nível de alguma disciplina, e aqui estou a falar de alguns temas temáticos, como por exemplo, Halloween, que não é uma coisa nossa, mas que é sempre trabalhada na escola, os arrai...o Arraial no final do ano, tudo isto, tem algum... tem algum, não é só em termos do conteúdo, mas sim do desenvolvimento de conhecimento e de competências, ou seja, cada atividade permite ao aluno reviver ou aprender coisas que mais tarde lhe poderão servir para a sua vida

E - E contribuem para este sentido de pertencer à escola, de pertencer à organização, essas atividades?

E6 - Ah..

E - Ou haverá outras que...fomentem... como, por exemplo, o cantar às estrelas, o facto de eles participarem num grupo...?

E6 - Esta comunidade é, é, é, esta comunidade tem uma característica muito própria que tem a ver com o sentido de pertença, de onde são e, provavelmente, devido ao estigma que sempre viveram, sempre que fazem alguma coisa, como o Cantar às Estrelas, qualquer atividade, fazem-no, e se isso implicar o nome, não só da escola, até se calhar nem tanto o da escola, mas da freguesia, eles então aí vão trabalhar para não... para não ficarem...para a freguesia não ficar mal vista. Acho que eles não têm o mesmo sentido em relação à escola pela escola.

E - Olha, há alguma tradição da escola? Há alguma coisa que se faça aqui com alguma periodicidade, seja anual, semestral, alguma tradição que, para além de ser

um evento, porque há eventos aqui que são feitos num ano, não são feitos no ano a seguir, há alguma que se tenha mantido ao longo destes anos?

E6 - É assim a atividade que se tem mantido ao longo destes anos e penso que que nunca se falhou foi mesmo o Cantar às estrelas, não é? Que...

E - E o almoço de Natal...

E6 - Sim, o almoço de Natal, o Cantar às Estrelas, o almoço de Natal, depois houve outras atividades que também, como o Arraial no final do ano, que vinha a ser uma atividade em que a comunidade era chamada a vir e a conviver com todos os Departamentos, os professores da escola, quer... e outras atividades, principalmente a nível do 1º ciclo, a festa de Natal que é muito vivida, também, mais no 1º ciclo, as Festas do Espírito Santo, também é muito vivida na Unidade Orgânica, mas no seu conjunto desde a educação Pré-Escolar ao 9º ano de escolaridade, não há nenhuma atividade que consiga cativar e envolver toda a Unidade Orgânica, até porque a unidade Orgânica é muito grande. Ou seja, até nas atividades, cada núcleo olha para si próprio.

E - Que os símbolos representam melhor a escola?

E6 - Pois...(risos). Que símbolos representam? Deixa-me ver se eu me lembro de algum símbolo...

E - A nossa ... a nossa agenda...

E6 - Ah, sim.

E - É o único...

E6 - Obrigado, a nossa agenda a agenda escolar que existe desde o ano 2005 e que se tem vindo a manter ainda hoje.

E - Portanto, a tradição continua a ser ir levantar a agenda escolar...

E6 - É ...

E - É uma tradição que nós mantemos, mas não é para os alunos... Olha, há algum slogan que identifique a escola ou a organização?

E6 - Durante alguns anos... e na minha vida continua a ser... ainda hoje o referi, de “não deixar nenhum aluno para trás” e “ não deixar nenhum aluno para trás” e uma vez perguntaram-me o que é que eu queria dizer com isto, até foi numa outra escola e ... deixar nenhum aluno para trás é nós conseguirmos, nós, não só professores, mas, se calhar, como primeira instância, os professores, conseguirmos acompanhar de tal forma o aluno, através de observação, da avaliação formativa e apercebermo-nos imediatamente das dificuldades deste aluno, conseguirmos ajustar o nosso, a nossa docência às dificuldades deles, com

estratégias, com apoios e, para lá das estratégias definidas, quer pelo professor, quer pelo Conselho de Turma, conseguirmos ir buscar apoio individualizado ou em grupo, depois conforme as necessidades do aluno, para necessidades pontuais, para darmos uma resposta efetiva desde imediato para não ficar nenhum aluno para trás. Até porque esta situação de ficar nenhum aluno para trás não deve ser analisada por ano de escolaridade, muito menos por conteúdo programático, mas sim por ciclo.

E - Ou seja, esse slogan enquanto nós aqui, já o temos há muito, já ... a educação inclusiva para nós já...

E6 - Sim, sim.

E - Já vem de trás...

E6 - Sim, até porque havia outro que, havia outro que até se brincava que foi [...], esse também poderia ser até... penso que o ano foi 2019...20 ... poderia também ser um *slogan* daqui da escola.

E - Esta organização, tem algum organigrama, conhece-lo, costumas consultá-lo?

E6 - Conheço os organigramas todos da escola, no entanto, não ando, por hábito a consultá-los. O que eu sinto é que não há esse cuidado por parte das chefias de topo, e não há esse cuidado, e intermédias, e não há esse cuidado porquê? Porque não é visto regularmente, não é visto anualmente, nem modificado o procedimento. O que eu noto é que um regulamento, um regimento interno de um departamento se mantém ao longo de se calhar, às vezes, de vários mandatos do próprio Departamento. Significa isto que não há aqui o cuidado de, de, de, olharmos para vermos “o que é que mudou?” porque a educação é tão dinâmica que todos os anos muda alguma coisa, mas nós mantemos as mesmas práticas, de não analisarmos, de não refletirmos para verificar e até porque os professores que pensam e que querem fazer isto, acabam por ser aqueles que são colocados, muitas das vezes, eu não digo à margem, mas são os criticados porque querem mexer com a dinâmica, com o sistema e é muito mais fácil para as organizações que não se querem... que...que...para as organizações, em termos de chefia, é muito mais fácil, estarmos, numa situação democrática, é muito mais fácil nós estarmos numa situação em que parece estar tudo bem, que somos todos “fixes” uns com os outros, mas quando se mexe, cria-se ruído e onde há ruído, criamos barreiras, mas estas barreiras têm de ser trabalhadas e só assim é que há um desenvolvimento porque não podemos estar a trabalhar hoje com as dinâmicas de há 10, 15 anos porque, quer dizer, mudam os documentos-base, mas depois as nossas práticas não mudam. E não mudam muitas vezes porque os agentes educativos, muitos

deles, têm medo de espelhar a sua ideia de, de lutar pela sua ideia que poderá, ideia essa que poderia não ser a que fosse seguida, mas de certeza que acrescentaria muito mais à organização da escola para que... ser trabalhada depois *à posteriori*.

E - Olha, tens acesso a atas ou memorandos de reuniões em que participas, em não participas? Costumas consultá-los?

E6 - Tenho, as reuniões em que participo todas, tenho acesso a todas as atas e há uma reunião que eu não participo que tenho acesso ao memorando, que é a do Conselho Pedagógico.

E - E costumavas consultar?

E6 - Sim.

E - Agora passando a outra questão, esta organização, com certeza, já enfrentou uma crise como é normal numa organização. Como é que as pessoas reagiram a essa crise? Como é que a organização lidou com ela? Consegues apontar algum ator principal nessa crise? Alguém que tenha sido essencial para que ela fosse ultrapassada?

E6 - As crises na educação têm a ver sempre com os resultados educativos porque os professores ... olhando para a essência da escola: há crises na classe docente, há crises nos assistentes operacionais, podemos dizer que não temos assistentes operacionais, podemos dizer que temos falta de assistentes técnicos. Eu não vejo isso como uma crise, está bem? Vejo a crise na educação é quando nós não conseguimos desenvolver as competências que pretendíamos ao final de um ano, de um ciclo, conforme o que estava definido e sem dúvida a escola já passou aqui por momentos onde teve que refletir e onde teve que pensar de forma diferente até devido ao historial que a escola tinha e o meio em que se insere: pais muito pouco escolarizados até há muito pouco tempo, começamos a ver alguns pais com uma escolarização maior do que aquela que tinham há 20 anos, mas, no entanto, durante este percurso, os nossos alunos dependiam de ... ou, ou vinham de famílias de uma escolarização muito baixa, o que significa que o trabalho que tinha que ser feito na escola é diferente do trabalho que tem que ser feito em casa. À escola o que é da escola, à casa o que é da casa. E as crises que eu vi foi mais crises pedagógicas, onde os resultados, por vezes, ficaram muito aquém das metas definidas, quer no Projeto Educativo, quer até antes do Projeto Educativo, quer metas que até os próprios Departamentos definiam. E aí, sim, nós vínhamos de... tivemos anos em que a escola dependia, não falando mal dos Programas Ocupacionais, mas significava, ao ter muitos alunos nos Programas Ocupacionais significa que antes de eles entrarem nos Programas Ocupacionais, alguma

coisa estava a falhar. E falhava mais o quê? A forma de lecionar nesta... antes de eles entrarem nos Programas Ocupacionais. De um momento para o outro, nós passamos de 13 turmas, de um momento para o outro estamos aqui a falar de uma ordem de 5,6,7 anos, passámos de 13 turmas no Programa Ocupacional I para 1 turma do Programa Ocupacional, 2 turmas do Programa Ocupacional e sim a escola tem aqui uma evolução. Esta evolução foi trabalhada na base, no 1º ciclo e era aqui, que no 1º ciclo, ao nível do 2º ano, que se notava que os alunos reprovavam, principalmente no núcleo da [...]. Em 2014, penso que tínhamos umas oito, nove turmas do 2º ano de escolaridade e, neste momento, temos 4, ou seja, não significa que os alunos tivessem diminuído, não, houve aqui foi uma dinâmica diferente de ciclo, em que os alunos não são reprovados no ano de escolaridade e que estão, neste momento, a ter mais apoio de forma a que eles acabem o ciclo. Ou seja, a dinâmica é que mudou e a formação que os professores tiveram fez com que isto se alterasse. Neste momento, essa foi uma crise, em 2014. Houve uma crise grande de 2009-2014 de resultados, já vinha do passado e há aqui uma mudança. Mudança essa que se verifica entre 2012 e 2014.

E - Então a organização conseguiu lidar com essa crise, certo?

E6 - Sim.

E - Quem é que tu apontarias como atores principais o Conselho pedagógico e o Executivo, os professores, provavelmente, não sei...

E6 - É assim, as crises só se resolvem quando todos estão a trabalhar na mesma, para o mesmo fim. O problema estava identificado, nós sabíamos que este problema identificado era no ano de escolaridade. Há aqui um agente externo muito importante que é o Núcleo... que é o Dr. [...], mas que agora não me lembro dos Serviços ... [...].

E - Acompanhamento... da estratégia Pedagógica nos Serviços [...] ...

E6 - Dos Serviços [...] da Região Autónoma [...], mas também da Terapia Familiar, sei que tem um nome diferente, em que esta parceria fez o quê? Fez com que a escola aceitasse que um trabalho externo, de um agente externo, que trouxe uma forma de trabalhar diferente para aquele núcleo de escolaridade que se focou naquele grupo de alunos, que se focou naquele grupo de famílias e que se focou naquele núcleo também, nos professores e nos assistentes operacionais, ou seja, aqui, sim, toda a gente falava uma só linguagem para um bem comum que era o desenvolvimento das competências, quer daqueles alunos, quer também das famílias porque as famílias também eram peça fundamental neste processo. E eu penso que foi aqui uma grande estratégia, mas a escola

sozinha resolve pequenos fogos. Acho que este foi o projeto que surtiu mais efeito ao longo do tempo para resolver problemas de uma geração de alunos. Não foi, claro que há situações da escola que um grupo de professores, um grupo disciplinar trabalhou de maneira diferente, ou porque foi a uma formação e que resolveram-se dentro de si, mas não conseguiram ter, se calhar, o mesmo impacto num grande número de alunos como teve este projeto.

E - Olha, há algum rito ou ritual nesta organização? Em que é que consiste? Qual é o objetivo desse ritual?

E6 - Ritual... ritual, como?

E - Alguma... lá está... a diferença... os rituais são diferentes daquilo que falámos aqui dos... das cerimónias, dos eventos. O ritual é algo que se cumpre escrupulosamente. Ou que permita, por exemplo, aqui nisto eu estava a pensar naquelas reuniões que se fazem no início do ano para integração dos professores novos.

E6 - Ah! Já percebi, se há alguma ...

E - Que os integre, não é?

E6 - Sem dúvida e tem que haver. Em qualquer organização há alguns rituais ao longo do ano, ao longo de um período, porque há rituais... uns porque a lei obriga, que são algumas reuniões, não é? Mas outros também reuniões... no início do ano escolar para orientar algum grupo disciplinar, algum... e isso, cuidado, mais estas reuniões de núcleo, eu não vejo tanto as reuniões gerais porque qualquer organização faz uma organização geral e elas pouco sentido fazem da forma como estão a ser trabalhadas, mas penso que o que a escola tem ganho mais em termos desse ritual é as reuniões de núcleo, de núcleo porque a escola é um todo, mas há particularidades de grupo, de núcleo que também são trabalhadas e é aí que eu penso que são esses rituais de núcleo que fazem depois alguma diferença e aí... e que tem um ritual muito... um ritual já ao longo dos anos.

E - Olha, qual é a Missão desta escola?

E6 - A missão... eu não queria ir... fugir um pouco ao... fugir daquilo que já está e que está definido no Projeto Educativo, mas o que eu vejo como missão nesta escola, e muita dificuldade eu tenho a responder porque uma coisa é o que está escrito e outra coisa é o que é que a gente sente, não é? Ah... eu sinto que a missão desta escola... aquilo que eu sinto, que é mais fácil, a preocupação desta escola sempre foi com a indisciplina. Há muito tempo ... há muito tempo que era uma missão de melhorarmos a linguagem, quer literária,

quer matemática, mas não havia grandes estratégias para fazer essa ... nunca houve grandes estratégias para melhorar essa missão. O que eu vejo é que há uma missão, levarmos os nossos alunos pelo menos... a minha missão, neste momento, é não deixar nenhum aluno para trás e que todos os alunos consigam atingir a escolaridade obrigatória. Esta é a missão de cada escola. No entanto, o que eu vejo aqui é a missão desta escola continua a ser o trabalhar a indisciplina e não a preocupação do desenvolvimento das competências dos nossos alunos. E a indisciplina não se trabalha assim, trabalha-se... a indisciplina trabalha-se com o Projeto Educativo, com um Projeto organizado, a indisciplina, só há indisciplina porque... grande parte da indisciplina que existe é por causa da desorganização. É porque alguma coisa falhou para haver indisciplina dentro da sala de aula e então muito mais falhou para haver indisciplina num espaço de recreio ou porque o aluno não cumpriu a regra da escola. Ou seja, já há aqui alguma coisa que falhou. E se nós tivermos um Projeto Educativo onde consigamos cativar os nossos alunos e os envolver, a indisciplina vai diminuir. Agora, o que eu sinto que a missão ultimamente desta escola tem-se debruçado sempre a trabalhar a indisciplina e está-se a esquecer a outra linha que é para essa missão, que é para essa, isso que a escola existe que é a missão de levarmos, porque não deixar nenhum aluno para trás e de levarmos os nossos alunos todos a concluir pelo menos, dentro dos 18 anos, a escolaridade obrigatória e quando digo a escolaridade obrigatória é mesmo o 12.º Ano de escolaridade.

E - Relacionado com a Missão, estão muitas vezes os Valores, não é? Que Valores é que esta escola tem?

E6 - É assim...

E - Eles estão escritos, nós sabemos... não é?

E6 - (Pausa) Poderia dizer aqui também, o maior problema desta escola é a capacidade que ela tem para cativar aqueles que cá estão e de trabalhar as famílias de uma forma diferente, se calhar, de outra Unidade Orgânica. Eu acho que há Valores que foram construídos dentro desta, dentro deste corpo docente, até mesmo dentro dos Assistentes Operacionais, que permitiram uma abordagem diferente em relação àqueles que estão dentro da Unidade Orgânica e daqueles que nos procuram. E eu penso que isto... esses Valores de camaradagem, de ajuda, de compreensão entre todos são aqueles que ainda nos fortalecem dia-a-dia para suportar muitas das vezes aquilo que é difícil suportar na classe docente.

E - Olha, eu vou-te colocar agora várias situações em que te vou pedir para tu preveres, mais ou menos, o comportamento ou a atitude dos restantes membros da

organização, está bem? Por exemplo, se alguém pensar apresentar um problema a um superior hierárquico, o que é que os restantes membros vão pensar dessa pessoa?

E6 - Isto... tudo depende da pessoa que o apresenta e da interpretação que é feita dos superiores hierárquicos. Nesse momento, o que eu sinto é que as ideias poderão ser ouvidas, mas nem todas são trabalhadas, nem pensadas, nem refletidas. Algum projeto que seja apresentado, sinto que demora muito tempo a ser colocado em prática, mas também pela inércia das pessoas porque já referi há pouco na entrevista que a ideia que se transmite hoje é que cada um consiga resolver os seus problemas, quer dentro da sala de aula, quer fora da sala de aula, ou seja, sem orientação. O que significa que levar um projeto e depois tirar ideias desse projeto e ser implementado, demora algum tempo.

E - Olha, se alguém pensar ou criticar a organização e os seus elementos, o que é que os outros vão pensar?

E6 - Se alguém...

E - Alguém...

E6 - Mas esse alguém é da organização?

E - É da organização... e vai criticar a organização e os seus elementos... o que é que os restantes vão pensar?

E6 - Há aqui um esp... é assim... pensam sempre que é um ataque e isso é que é grave, mesmo às vezes na partilha de uma ideia porque é uma ideia diferente e isso só está ao alcance de se calhar de pensarem fora da, da caixa 20% dos professores e esses 20% que pensam e que dizem alguma coisa, pensam logo que é criticado e não é, é uma forma de criticar e não é. É uma forma de ver diferente, de ver de maneira diferente, se calhar a missão da escola e arranjam estratégias. Muitas das vezes, o que eu penso é que sempre vista como ataque a alguém, um ataque às estruturas intermédias, um ataque ao Diretor de Turma, um ataque ao colega que lecionou e que não consegue. Sempre que há um reparo, há sempre quem veja isso como uma... um ataque e não uma ajuda.

E - Olha, se alguém tentar implementar melhorias, ainda que elas sejam suaves, o que é que os outros vão pensar?

E6 - Lá vem aquele com novas ideias.

E - Se alguém tiver interesse em ouvir a opinião dos outros, o que é que alguém vai pensar sobre essa pessoa que tem esse interesse?

E6 - Não tem mais nada que fazer.

E - Quando alguém se sente responsável por reduzir as despesas da organização, o que é que vamos pensar sobre ele?

E6 - Ah, hum... (risos) o que é ...vamos pensar que... eu até acho que isto não é bem visto... é visto até de uma forma bastante boa na escola só que muitas das vezes as pessoas dizem “Ah, o dinheiro não é meu!”, “Acabou, já há tão pouco, vamos gastar”, “Vais deixá-lo lá?!”, ou seja, não há um cuidado e esse dinheiro deve ser visto mesmo para aquilo que realmente é essencial e que não vai fazer falta para os nossos alunos se desenvolvam. Agora há sempre quem diga” Não te chateies porque isso não é nosso.”.

E - Se alguém sugerir novas formas de lidar com uma situação?

E6 - Não é bem visto.

E - Se alguém pensar primeiro em si e só depois nos restantes membros do grupo?

E6 - Depressa fica à margem porque não consegue colaborar e passar uma ideia sozinho.

E - Se alguém colocar os alunos como prioridade?

E6 - Há muita gente a fazer e, neste momento, o que eu sinto é que há sempre bastantes docentes a colocarem os alunos como uma prioridade e aqui eu não duvido que realmente cada um faz. No entanto, isto não é tudo porque os outros o que não colocam na prioridade é o trabalho fora do trabalho com os alunos, ou seja, há aqui dois caminhos: os alunos são prioritários, mas neste momento o que eu sinto é que grande parte da classe não vê a escola como uma prioridade, estás a perceber? Vê a escola... os alunos enquanto estão a trabalhar, são prioritários, para o seu desenvolvimento, para atingir as competências, isso não duvido, mas não vê a escola como uma prioridade, vê a escola como o sítio onde tem o emprego e muito monitorizado, um horário para cumprir, uma burocracia para fazer e pouco mais. Deixou de haver emoção e envolvimento.

E - O que é que vão pensar de alguém que se mostre contente, não é, por participar numa formação proposta pela organização?

E6 - Tu és maluco, mais uma?

E - E se alguém disser que não vale esforçar-se mais pois é o único a fazê-lo, o que é que vão pensar dele?

E6 - Esse é o conceito institucionalizado, acho que não vão pensar nada porque é uma resposta que se ouve muito. Ou seja, quem é criticado é quem o vai fazer. Quem o diz, é mais generalizado do que quem o faz.

E - Aqui no início eu devia-te ter perguntado para ficar registado, qual é o teu nível académico.

E6 - Licenciatura.

E - **Há quanto tempo lecionas? No total?**

E6 - 23 anos.

E - **E nesta escola?**

E6 - Há 22.

E - **E nesta escola, já desempenhaste funções não docentes, quais foram?**

E6 - Sim, [o entrevistado refere todas as funções não letivas desempenhadas].

E - **Diretor ...**

E6 - Diretor de Turma.

E - **Quando vieste para esta escola, tiveste alguma razão específica para concorrer, para cá? Calhou, foi?**

E6 - Por erro (*riso*)! Calhou, na altura os Açores não... os Açores eram pou... eu sou do Continente e os Açores eram pouco conhecidos no Continente e há uma história muito engraçada, que eu concorri para esta escola porque pensei que seria a mais fácil fora das duas cidades que a envolvem. Ou seja, seriam alunos mais humildes, seriam alunos mais quietos, mais sossegados e, na realidade, não era isso que se passava, era total desconhecimento sequer de [...] que não conhecia mesmo. Vim porque o concurso tinha duas vagas e concorri primeiro para esta escola, do Continente, podia ter ido para outra escola, mas concorri para esta porque ficava perto das duas cidades e podia-me movimentar muito rápido, mas sem conhecer o que era realmente [...].

E - **Então, no tempo de serviço que disseste, nunca concorraste para ficar colocado noutra escola?**

E6 - Não.

E - **Depois de teres ficado aqui a primeira vez. E porquê?**

E6 - Sim. Pelo espírito, pela envolvência da escola. Acho que, até agora, eu sempre senti, sempre senti acarinhado dentro da escola, quer pelas famílias, quer pelos alunos, quer pelos professores e também sempre tive a missão de trabalhar e de marcar a diferença, apesar de ser difícil. E nem sempre se conseguir.

E - **Então, na tua opinião, achas que o modo como aqui se fazem as coisas influencia, influenciou a tua permanência na escola?**

E6 - Ao longo destes anos, sem dúvida, influenciou a minha permanência na escola, não só a forma como se fazem as coisas, mas também a forma como nos recebem as famílias, os

alunos, os Assistentes Operacionais e a relação que se estabelece com grande parte dos colegas ao longo do ano.

E - Agora, nem toda a gente pensa assim, não é? Tu consegues me indicar razões para alguns colegas não repetirem a experiência de docência na escola e também os casos contrários, nós temos os colegas que vêm cá um ano, por exemplo, contratados, e que no ano seguinte, por eles, ficariam cá novamente e repetem e que ... consegues me apontar razões para isso, para uma coisa e para outra?

E6 - É assim há razões que... vá... podemos analisar o seguinte: sem dúvida que até agora, sem estas condições novas da escola, quem chegava aqui à escola, tinha logo um impacto com as condições físicas que não eram muito boas. Depois, o próprio estigma de ouvirem de Rabo de Peixe, apesar de as pessoas não serem obrigadas a concorrer, mas também se calhar, concorriam porque precisam de sustentar a sua vida, mas chegando aqui e serem colocados em algumas turmas difíceis, algumas turmas difíceis, isso já tem a ver com aquilo que não é feito antes para ter esse cuidado, há colegas que vão no dia seguinte ou na hora seguinte embora e desistem do concurso e deste lugar porque realmente não se conseguem adaptar, o choque foi enorme, quer pelas condições físicas, quer da forma como olharam para os alunos dentro de uma sala e os alunos responderem, quer até por não os perceberem a forma deles se expressarem e não é aqui a parte mais da pronúncia, mas sim, a forma como se expressam, o grito, aquele “zingão” que eles têm, nestas turmas aquela dança de “zinga” que eles têm. Eu penso que, muitas das vezes, assusta alguns colegas esta situação. Agora, já houve colegas que também acontece o mesmo... o contrário, em que ficaram aqui 1 mês, 2 meses, 1 ano e que continuam a dizer que esta é a escola predileta. Isto tem aqui duas situações: uma porque se identificam com uma Missão de levar esta... não é Missão, identificam-se com esta realidade e pensam que conseguem fazer a diferença, acho que é mais por aí, de ajudarem, e também a relação que estabeleceram com as turmas, com os colegas naquele ano e outra também tem a ver, se calhar, com a exigência que a organização lhes obriga. E aí, eles tendo experiência de outras Unidades Orgânicas, a exigência de não cumprirem um programa, não cumprirem, não atingirem, às vezes, as metas, também lhes facilita um pouco a vida e de quererem ficar e de quererem estar. Isto também facilita. Há outra coisa que facilita: é a possibilidade de trabalharem aqui e numa avaliação docente, estes professores conseguirem fazer sempre alguma coisa diferente, terem alguma coisa diferente do trabalho de sala de aula para acrescentar no seu relatório. São várias as variáveis, até devem ser mais, mas há aqui

situações que fazem com que os professores fiquem, que fazem com que os professores, desde os alunos, desde as famílias, desde o meio, desde algum Projeto que estivessem a desenvolver e que se envolvessem, faz com que os professores se mantenham, mas também que gostariam de ficar até confesso que esta escola deveria aproveitar , se fosse possível, que neste momento a legislação não o permite, criar uma escola TEIP ou uma escola , mas esta escola tinha todas as características para poder escolher aqueles que cá querem trabalhar.

E - Então, tu, penso eu que quando eu aqui pergunto, por exemplo, consideras que a estabilidade docente é um fator positivo, neutro ou negativo no sucesso dos alunos...

E6 - Não, não significa que seja, estava a dizer uma coisa diferente aqueles que querem trabalhar e que realmente se identificam com o... com o... o trabalho que... tem que ser trabalhado para desenvolver os nossos alunos. Há outros, como disse que ficariam aqui pelo comodismo porque é uma escola onde não exige. Estes não significam, este grupo não significa que venha... ou melhor, a situação de estabilização do corpo docente vem a melhorar a situação dos nossos alunos, mas o que quero dizer é que os professores que realmente marcaram a diferença nos ossos alunos de qualquer forma que seja, se ficassem e se tivesse oportunidade de permanecer, penso que este grupo iria ter mais força e influenciaria um grupo maior da Unidade Orgânica, se calhar influenciava até aqueles que só ficam cá pelo sistema.

E - Então, ou seja, a estabilidade docente pode ser um fator positivo ou negativo...

E6 - ...ou negativo...

E -... dependendo do...

E6 - do motivo do professor ficou ou se prendeu à escola.

E - Muito bem, só me resta agradecer a tua colaboração e dizer-te que aquilo que não ficou aqui registado no início que obviamente todo este material será destruído no final da investigação.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal