



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão

Fátima Regina Jorge

Paulo Silveira



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão

Fátima Regina Jorge

Paulo Silveira

Castelo Branco, outubro de 2019

Ficha Técnica

Edição

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Av. Pedro Álvares Cabral, nº 12
6000-084 Castelo Branco, Portugal
www.ipcb.pt

Título

A escola de aprender - Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão, Fátima Regina Jorge, Paulo Silveira

Capa, projecto gráfico e paginação

Rui Tomás Monteiro

Arte Final, impressão e acabamento

Serviços Gráficos do IPCB

Tiragem: 100 exemplares

ISBN: 978-989-8196-93-4

Registo de Depósito Legal: 463312/19

©

As opiniões veiculadas nos capítulos publicados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Apoios:



Supervisão da prática letiva e cultura organizacional: um olhar a partir de relatórios de avaliação externa

Supervision of the pedagogical practice and organizational culture: an analysis devised in the external evaluation reports

Ana Fernandes¹, Joaquim Escola², Daniela Gonçalves³
anafernandes510@gmail.com; jescola@utad.pt; daniela@esepf.pt

¹AE Prof. António da Natividade-Mesão Frio, Portugal

²Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- Vila Real, Portugal

³ESE Paula Frassinetti – Porto, Portugal

Resumo

O conceito de supervisão pedagógica começou a surgir nas escolas, muito por causa dos resultados da avaliação externa, com maior incidência no segundo ciclo de avaliação que se iniciou em 2011/2012. Na tentativa de compreender qual a cultura predominante nas escolas, segundo os professores, e de a comparar com a cultura valorizada nos relatórios de avaliação externa, as respostas ao OCAI – Organizational Culture Assessment Questionnaire de Cameron e Quinn (1999, 2006, 2011) e os relatórios de avaliação externa de 31 agrupamentos, avaliados em 2015/2016, forneceram dados que permitiram verificar a predominância da cultura de clã que não é visível na avaliação externa; a cultura de inovação não predomina e a prática da supervisão entre pares não é assumida apesar de ser exigido às organizações educativas que sejam inovadoras e que dinamizem práticas de supervisão pedagógica entre pares.

Palavras-Chave: cultura organizacional; cultura de supervisão; cultura de avaliação; supervisão pedagógica; avaliação.

Abstract

The concept of pedagogical supervision started to emerge in the teachers' vocabulary, very much because of the results of the schools' external evaluation, especially in its second period starting in 2011/2012. In an attempt to see which culture teachers think that prevails in schools and to compare it with the one that is valued in the external evaluation reports, the answers to the OCAI (Organizational Culture Assessment Questionnaire) by Cameron and Quinn (1999, 2006, 2011) and the reports of the external evaluation in 31 groups of schools, assessed in 2015/2016, provided data that allowed us to conclude there is a prevailing clan culture, not visible in the external evaluation reports; the innovative culture is not dominant; and the development of pedagogical supervision inter pares is not assumed. Nevertheless, the educational organizations are expected to be innovative and to stimulate pedagogical inter pares supervising practices which are believed to be the sustaining basis of improvement and of continuous innovation.

Keywords: organizational culture; culture of supervision; evaluation culture; pedagogical supervision; evaluation.

1. A cultura da organização escola

Num mundo em contínua metamorfose, a mudança e a inovação tornam-se uma finalidade das organizações e neste âmbito, cada organização deve procurar a promoção de espaços onde o diálogo possibilite o intercâmbio de racionalidades que ampliem os horizontes de interpretação e desta for-

ma, do intercâmbio e da negociação de significados, não só se promova a reflexão acerca das formas vigentes de ver e de atuar sobre o mundo, mas também que se utilize esse espaço para a construção de novas possibilidades (Álvarez, 2005:168). Assim, torna-se visível o que atualmente se advoga para a organização escola: a promoção de uma cultura de supervisão pedagógica. O repto foi lançado às escolas sob a forma de propostas de melhoria da prática docente nos relatórios de avaliação externa.

Pede-se à escola que promova o diálogo e a reflexão, possibilitando o intercâmbio de racionalidades que ampliem o campo de visão sobre a prática, que se negociem formas de atuação conjunta para levar por diante o objetivo a que a escola se propõe. Dessa reflexão e diálogo, dessa partilha de práticas deverá surgir todo um conjunto de novas possibilidades de atuação, que permitam à organização escola um posicionamento de vanguarda no que respeita à mudança e à inovação, permitindo-lhe colocar-se perante os problemas de forma a resolvê-los e a eles se antecipar.

Pede-se à escola que seja aprendente.

2. Supervisão pedagógica – a evolução do conceito

Decorrente da avaliação externa, a supervisão pedagógica tem vindo a ocupar um lugar de destaque no vocabulário das escolas. No entanto, não pode ser considerada nem uma moda, nem um receituário mágico que vem salvar a escola e resolver todos os problemas, que lhe entram diariamente pelas portas dentro sem serem convidados. A prática da supervisão, na sua asserção pedagógica e de gestão, pode ser condição necessária embora não suficiente, para a promoção da qualidade educativa.

O conceito de supervisão pedagógica tem evoluído ao longo dos séculos e tem atualmente vários significados em vários países ou, se preferirmos, de todos os elementos que incorporam o conceito de supervisão pedagógica, há países e até escolas dentro de um mesmo país, que enfatizam mais uns aspetos que outros. Mollineda e Fernández (2015: 87) referem-se à supervisão educativa, ou inspeção educativa, como uma função chave nos diferentes sistemas educativos do mundo e referem que,

“La mayoría de los autores sitúan o relacionan el nacimiento de la supervisión educativa posterior a la Revolución Francesa en 1789, obviando que este proceso ya se realizaba en formaciones económicas anteriores como en China, Egipto y Grecia (Ballester, 1957; Pujol, 1970; Soler, 1992). De lo anterior, se infiere que encontrar los verdaderos orígenes de la supervisión educativa resulta una tarea investigativa compleja si se tiene en cuenta que sus antecedentes históricos dejan huellas a lo largo de los siglos”. (Mollineda e Fernández, 2015: 87)

Embora os autores se refiram à supervisão educativa como um sinónimo de inspeção, não se lhe associa um carácter punitivo ou sancionatório como o conceito de inspeção pode deixar transparecer. A supervisão é, de facto, um conceito associado ao conceito de inspeção, mas não é necessariamente um aspeto negativo. A supervisão surgiu por necessidade de conhecer, para saber guiar, para poder ser construída uma visão estratégica para desenvolvimento do pretendido.

Pede-se à supervisão que seja pedagógica, que responda a solicitações sociais e educativas e que produza resultados. Recorrendo a Alarcão (2001: 27) “(...), se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo.” Compreende-se a complexidade do conceito pois envolve a apropriação da organização escola como organismo vivo e dinâmico, que desenvolve capacidades cognitivas. O conceito de supervisão está associado a uma multiplicidade de outros conceitos e por isso, facilmente pode perder a sua identidade. Alarcão e Canha (2013: 16) apresentam uma variedade de conceitos que se associam ao con-

ceito de supervisão, demonstrando deste modo a dificuldade conceptual que se apresenta, são eles: formação, avaliação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino, coordenação, liderança, inspeção/fiscalização. Face ao exposto, torna-se pertinente clarificar o conceito sem no entanto, o despir da sua caracterizadora complexidade.

Mollineda e Fernández (2015: 88) recorrem a Vivanco (1941), Ruiz (1963) e Nérici (1975) para listar vários princípios pelos quais deve reger-se a supervisão educativa. Considera-se que esses princípios continuam relevantes na atualidade e trabalha-se de forma a agregá-los num conjunto claro e objetivo que permita, no âmbito deste trabalho, esclarecer os alicerces da supervisão. Assim, a supervisão pedagógica é:

- Filosófica, porque tem como fim primordial a procura de novas verdades; procurar e descobrir continuamente valores e objetivos da educação numa sociedade em transformação contínua.
- Cooperativa, porque se torna indispensável a coordenação de esforços para o êxito de todos. Deve valorizar-se o contributo de cada um para o todo e fixar responsabilidades individuais e coletivas.
- Criadora, por ter a missão de inculcar a autoconfiança, a emancipação e a proatividade e elevar os padrões de qualidade do trabalho de forma inovadora.
- Científica, porque a supervisão não pode existir ao sabor de procedimentos arbitrários, deve partir de problemas concretos e a sua resolução ser guiada por um verdadeiro espírito científico, cujo único interesse é melhorar a qualidade da educação.
- Efetiva, porque deve ser eficaz na resolução da multiplicidade de problemas com que a educação se depara. Deve procurar sempre alcançar objetivos com o mínimo de esforço e tempo.
- Democrática, porque deve respeitar e ser estimulante tanto para professores, como para alunos, encarregados de educação e demais membros da comunidade educativa.
- Construtiva, para que todos possam melhorar as suas práticas.
- Permanente, porque a supervisão é um processo dinâmico de melhoria contínua.

Com base nestes oito princípios, a supervisão pedagógica pode efetivamente contribuir para a melhoria da escola. A cooperação na procura de novas verdades, de novos caminhos para o sucesso, dissemina proatividade e emancipação de todos os membros da comunidade educativa. Este modus vivendi, alicerçado numa existência democrática e científica dos processos, permite a construção efetiva de novos saberes que resultarão numa dinâmica de melhoria permanente, pois

“A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele uma visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (Mintzberg (1995) op. cit. Alarcão e Tavares (2010:45)).”

Recorrendo a Vieira (2009:199) “(...) definimos a supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto.” Vieira e Moreira (2011:11) referem que “(...) as actividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa.” Então, a supervisão pedagógica, para passar da teoria à prática, deve materializar-se em práticas promotoras de qualidade educativa. O seu papel regulador torna-se essencial, para a compreensão dos processos que ocorreram e para a consolidação de uma visão estratégica voltada para o futuro.

A melhoria contínua, que decorre da prática enraizada de uma supervisão que também se quer pedagógica, dá-lhe o carácter de permanente e construtiva, mas essa prática só existe se, de facto,

for efetiva, se for uma realidade que existe. Para essa realidade existir, as suas componentes criadora e cooperativa não devem ser descuradas e estas servirão os atributos científicos e filosóficos da supervisão. Entende-se, deste modo, que a prática supervisiva deve integrar a cultura organizacional.

A escola não é apenas uma organização, é uma organização que aprende, é uma organização onde existe um processo permanente e intencional de criação de aprendizagem, de todos os seus membros e assim, a avaliação organizacional é, entre outras, uma prática imprescindível.

3. Avaliação organizacional – definição e objetivos

A avaliação é uma prática comum no quotidiano das pessoas. Trata-se de um processo natural e permanente. Avalia-se diariamente, com diferentes objetivos, os produtos, as pessoas, as atitudes, etc. No campo profissional, a avaliação está sempre presente e nesse campo, também a educação é alvo de avaliação.

Assevera-se que a avaliação é um elemento chave na tomada de decisões, uma vez que propicia a melhoria de uma instituição ou de um projeto, contribuindo para a sua transformação (Bolseguí e Smith, 2006:79). No entanto, a avaliação institucional é uma condição necessária, mas não suficiente, para melhorar a qualidade das instituições educativas (González et. al., 2011:60-61).

É necessário saber do que se fala quando se fala de avaliação e ainda, saber o que se pretende quando ela é posta em prática. A avaliação deve ser entendida como um caminho para a aprendizagem. Um caminho a ser percorrido de forma inteligente e responsável que ajuda a compreender o que acontece e porquê, facilita a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria da prática. A avaliação não informa apenas se um determinado objetivo foi alcançado, informa porque foi ou não alcançado esse objetivo (Santos Guerra, 2002:8).

Entende-se, no âmbito deste trabalho, a avaliação institucional como aquela que determina a eficácia e a eficiência de uma instituição educativa, como centro de trabalho e como prestadora de serviços à sociedade (Valenzuela, 2004 op. cit. González et. al. 2011:44).

A avaliação das instituições escolares é uma atividade com carácter político, mas que se pauta pelo princípio da melhoria do sistema educativo. Independentemente do ideal político que a rege, a avaliação é um instrumento supervisivo que visa a melhoria da qualidade do que se faz nas escolas.

“La evaluación educativa es una actividad de marcado carácter político. Qué evalúes, cómo, cuándo, para qué, para quién... determina, y está determinada, por la sociedad que queremos, por nuestra utopía. Quien defiende la evaluación como una actividad meramente técnica cargada de palabras tales como validez, fiabilidad u objetividad, ya nos está diciendo desde qué posición ideológica parte y qué mundo desea” (Murillo e Hidalgo, 2015: 5).

No âmbito deste trabalho, a avaliação institucional é vista como instrumento supervisivo ou seja, um instrumento que deve ser usado sem violar os princípios em que a supervisão se baseia e que deve ter os mesmos objetivos transformacionais da escola.

“A finalidade da avaliação e a origem de sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. A avaliação não constitui um apêndice, um adorno, um acrescento ao final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. Também não constitui um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar, ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. Daí a importância de garantir condições que permitam aproveitar a avaliação para alcançar esta finalidade de melhorar. Porque o mais importante, a meu ver, não é avaliar nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam” Santos Guerra (2002:13).

É deste modo que o autor considera a avaliação como um processo importante e necessário.

A avaliação deve integrar as práticas e não ser uma prática por si só. A avaliação não deve ser uma prática à parte, deve ser parte da prática. Todas as ações desenvolvidas na escola visam determinados objetivos que, no seu fim último, será o sucesso educativo. Se a avaliação for realizada à parte da dinamização de cada ação, será uma prática distinta da ação, que utiliza tempo que deveria ser utilizado em ação e torna-se um acréscimo de trabalho que em pouco melhora a ação e que necessita de esforço extra. Se a avaliação for contínua e integrada da prática, não permitirá que a prática se concretize de forma desfasada dos objetivos a que se propõe, não será mais uma tarefa final e será um mecanismo contínuo de monitorização e melhoria.

A intenção de melhorar a escola assenta na convicção de que é possível criar, manter e transformar a cultura da escola. Muito embora a cultura seja algo que muda lentamente, essa mudança urge pela necessidade de potenciação dos processos cooperativos, rompendo com a individualização e a balcanização vigentes. Trata-se da ambição de adequar a escola às novas exigências, partilhando conceitos e convicções sobre o ensino e o papel dos professores, para conseguir práticas de atuação coordenadas e com qualidade.

4. Cultura de avaliação

Das inúmeras atividades que se desenvolvem numa organização educativa, a avaliação é, sem sombra de dúvida, a que ocupa um lugar central. O conceito de cultura avaliação é um conceito em desenvolvimento, tal como o conceito de cultura e como o conceito de avaliação.

O conceito de cultura de avaliação é um conceito em desenvolvimento porque se encontra vinculado a uma teoria da ação em avaliação, à necessidade de repensar a avaliação e as suas práticas e a uma mudança de atitude perante a avaliação (Bolseguí & Smith, 2006:92).

Segundo Ainscow (1995:9), Hargreaves (1995) sustenta que as culturas das escolas podem ser vistas como tendo uma função de definição da realidade, capacitando os membros da instituição a ter consciência de si próprios, das suas ações e do seu ambiente. Sugere que uma função corrente de definição da realidade de uma cultura é, frequentemente, uma função de resolução de problemas herdada do passado. Deste modo, uma forma cultural atual, criada com o objetivo de resolução de um problema emergente, acaba, frequentemente, por se tornar, amanhã, uma receita tomada como certa, utilizada para lidar com os assuntos, despojando-os de singularidade. Hargreaves conclui que se examinarmos as características definidoras da realidade de uma dada cultura poderemos compreender as rotinas que a organização desenvolveu, como resposta às tarefas com que se depara. Assim, a cultura de uma escola reflete a forma como a escola é, em função daquilo que foi e, deste modo, entende-se que mudar a escola implica mudar algo hoje para, no futuro, a escola ser em função do que hoje se alterou. Avaliar hoje o que se faz deve acarretar consequências ao nível do que a escola será amanhã.

A avaliação institucional é, segundo González et al (2011:44) op. cit. Valenzuela (2004), aquela em que se determina a eficácia e a eficiência de uma instituição educativa, como centro de trabalho e como prestadora de serviços à sociedade.

São os diferentes intervenientes no processo de avaliação interna que vão determinar as características da cultura de avaliação. Uma cultura de avaliação define-se como um conjunto de valores, acordos, tradições, crenças e pensamentos que uma comunidade educativa atribui à avaliação da ação (González et al 2011:45).

5. O estudo

A cultura organizacional, a prática de supervisão pedagógica entre pares e a avaliação organizacional, são três temáticas que se articulam neste trabalho.

Do desafio lançado às escolas na quase totalidade dos relatórios de avaliação externa no decorrer do segundo ciclo de avaliação, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica entre pares para melhoria da prática docente, surgiu a necessidade de compreender se as escolas vivenciam uma cultura organizacional favorável à dinamização das referidas práticas e ainda, compreender se é visível a valorização dessa cultura nos relatórios de avaliação externa posteriores aos primeiros já referidos.

Foram analisados os relatórios de avaliação externa do ano de 2015/2016, dos agrupamentos que aceitaram participar e comparados com os respetivos relatórios do momento de avaliação anterior. Foi ainda administrado um questionário a cada agrupamento de escolas participante.

Este estudo caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto na recolha dos dados como no seu tratamento e por isso, segundo Carvalho (2016:8) é chamado de estudo quantitativo. Recordando ainda a Fortin (2009: 27), trata-se de um estudo do tipo quantitativo por se colocar a tónica na explicação e na predição e assentar na medida de fenómenos e na análise de dados numéricos. No entanto, este trabalho para além de recolher dados a partir de um inquérito por questionário, também procede à análise dos documentos que materializam os resultados da avaliação externa das escolas. Esses dados, foram traduzidos em valores numéricos, quantificados, e tratados segundo esse prisma. Face ao exposto, este estudo é considerado um estudo misto pois combina características das metodologias qualitativa e quantitativa.

Foi solicitada a participação neste estudo aos 47 agrupamentos de escolas que, segundo dados da IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência, foram avaliados no ano letivo e 2015/2016 e que constituem a população alvo. Desses, 28 agrupamentos de escolas e 1 escola não agrupada pertencem à área territorial de inspeção norte e 19 agrupamentos, pertencem à área territorial de inspeção centro.

A amostra foi constituída pelos respondentes que aceitaram participar. Aceitaram participar 39 escolas (83%) sendo 24 da zona norte (86%) e 15 da zona centro (79%), no entanto, só foram consideradas estatisticamente válidas, pelo número de respondentes ao questionário, 31 agrupamentos de escolas (67%). Desses 31 agrupamentos, 22 encontram-se na zona norte (79%) e 9 na zona centro (47%).

6. O questionário OCAI – Organizational Culture Assessment Questionnaire de Cameron e Quinn (1999, 2006, 2011)

Para os autores, a necessidade de mudança na cultura das organizações corresponde à dinâmica e à rapidez com que a sociedade tem afetado e transformado o funcionamento e o desempenho organizacional, a partir do século XX. Este questionário sintetiza valores e pressupostos opostos e concorrentes que servem de base para, de forma analítica, caracterizar a cultura organizacional predominante através do contínuo entre flexibilidade e estabilidade e entre orientação interna e externa. A interação existente entre estas quatro dimensões deu origem aos quatro quadrantes que identificam as tipologias culturais; clã, adocrática, de mercado e hierárquica.

Com base neste modelo, a cultura organizacional é avaliada segundo um conjunto específico de indicadores de efetividade organizacional e revelada com base em valores centrais a partir dos quais são feitos julgamentos sobre a organização (Cameron e Quinn, 1999:31).

Na construção do instrumento de medida, os autores Cameron e Quinn (2006: 35), estabeleceram critérios de eficácia correspondentes àquilo que as pessoas valorizam na organização. Assim, a cultura

organizacional está distribuída por quatro quadrantes. A consistência e a riqueza dos quatro quadrantes proporcionaram aos autores a possibilidade de lhes associar um tipo de cultura. Cada quadrante representa pressupostos básicos, orientações e valores. A dimensão vertical varia entre a flexibilidade, a discrição e o dinamismo e a estabilidade, ordem e controlo, enquanto a dimensão horizontal varia entre a orientação interna e a integração e a orientação externa, diferenciação e rivalidades.

Para cada quadrante, os autores atribuem uma classificação que distingue os atributos correspondentes a cada tipologia de cultura: clã, adocracia, mercado e hierarquia (ou burocracia) (Figura 1).

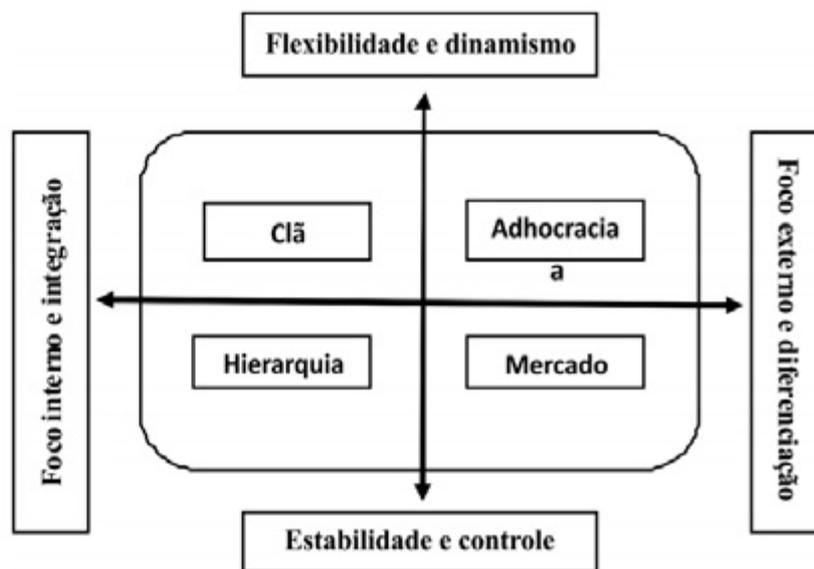


Figura 1 - Organização das diferentes tipologias de cultura. Adaptado de Cameron e Quinn (2006)

A Cultura Clã tem como principal característica a flexibilidade e o seu foco é interno, ou seja, enfatiza os fatores e elementos que sustentam a dinâmica interna da organização. O que caracteriza a cultura de clã consiste no facto de o trabalho poder ser melhor gerido em trabalho de equipa, com o envolvimento dos colaboradores e da gestão da organização. O ambiente é muito familiar e as pessoas partilham muito de si próprias. As melhores práticas de gestão estão associadas à delegação de responsabilidades, facilitando deste modo a participação e fidelidade dos colaboradores. O que mantém a organização unida é a lealdade e a tradição, havendo grande compromisso com a mesma. Neste tipo de organizações, os locais de trabalho são considerados espaços agradáveis para trabalhar, onde as pessoas partilham conhecimento e reconhecem os líderes como mentores. O papel do líder é promover a participação, o compromisso e a lealdade no contexto organizacional.

A adocracia é uma tipologia cultural cujo foco é o externo, ou seja, a organização atua conforme os requisitos do meio e, sendo assim, pressupõe a flexibilidade, o dinamismo, a criatividade e o empreendedorismo como orientações. Procura inovar os processos, os produtos e os serviços. Valoriza a vanguarda da liderança, que tem um perfil visionário e orientado para assumir riscos. Perante uma cultura adocrática, os locais de trabalho são caracterizados como dinâmicos, empreendedores e criativos, em que as pessoas assumem riscos e a sua liderança é visionária, inovadora e orientada para assumir riscos. A coesão destas organizações apoia-se no compromisso para com a experiência e a inovação, sendo fundamental a disponibilidade para enfrentar novos desafios. O sucesso representa-se pela originalidade e singularidade dos produtos.

O mercado é um tipo de cultura em que as organizações apresentam orientação externa e mantêm o foco nos resultados e na produtividade, dando prioridade às demandas do mercado competitivo. A cultura de mercado orienta os locais de trabalho para os resultados. Os líderes são competi-

vos, consistentes e exigentes e o que mantém a organização unida é a vontade de vencer. A principal preocupação está na realização do trabalho. Os objetivos da organização são de longo prazo e assentam no desenvolvimento de ações competitivas e em atingir alvos e objetivos de expansão e espera-se que os colaboradores sejam fortemente orientados para a tarefa, focados no trabalho, enérgicos e possuidores de elevados interesses. O sucesso mede-se nas cotas de mercado e no caso da escola, nos resultados da avaliação interna/externa dos alunos. O importante é vencer e liderar o mercado. O papel da liderança centra-se na consecução dos objetivos organizacionais que se materializam na efetividade baseada no lucro.

Já a cultura de hierarquia dá ênfase à dimensão interna da organização, caracterizando-se por um ambiente de trabalho formal e estruturado em diversos níveis hierárquicos. A cultura hierárquica é própria de organizações muito controladas e estruturadas onde se verifica a formalização das estruturas e dos locais de trabalho. A ênfase da gestão é o planeamento, a medida, a documentação e a gestão da informação. As pessoas possuem regras bem definidas e estão predispostas a seguir essas linhas orientadoras através de comportamentos que se pautam essencialmente pela estabilidade e previsibilidade. A maior recompensa do trabalho é a segurança. Os líderes são bons organizadores e bons coordenadores e o seu papel é de coordenação, organização e monitorização.

As características inerentes a cada um destes perfis culturais vão repercutir-se na maior ou menor flexibilidade e permeabilidade da organização à mudança (Cruz & Ferreira, 2012, 105).

Deste trabalho surge o questionário OCAI – Organizational Culture Assessment Questionnaire. Este questionário foi construído como instrumento de medição quantitativa, abordando os paradigmas organizacionais da estabilidade versus controlo e do ambiente interno versus o ambiente externo. Trata-se do modelo mais utilizado para o estudo da liderança estratégica nos Estados Unidos (Correia, 2015:28) é considerado atualmente um dos modelos mais consensuais no estudo da cultura organizacional (Ferreira, 2006; Ferreira e Hill, 2007 op cit. Cruz & Ferreira, 2012). Este questionário tem uma larga aplicação no diagnóstico da cultura organizacional.

É constituído por seis dimensões: Características dominantes, Estilo de liderança, Gestão dos colaboradores, Coesão organizacional, Ênfase estratégica, Critérios de sucesso.

7. Resultados

As respostas ao questionário OCAI foram quantificadas usando uma escala de Likert, de 1 a 5, em que 1 corresponde ao “discordo plenamente” e o 5 corresponde ao “concordo plenamente”. Constata-se que globalmente, a dimensão da cultura organizacional que predomina no conjunto dos agrupamentos participantes é a cultura de clã, seguida da cultura de mercado, depois da cultura hierárquica e só por último, a cultura adocrática. Ou seja, tal como apresentado no Gráfico 1, predomina uma cultura onde se dá ênfase à flexibilidade e à vertente interna e dá relevância a valores como a abertura, a confiança e o relacionamento humano.

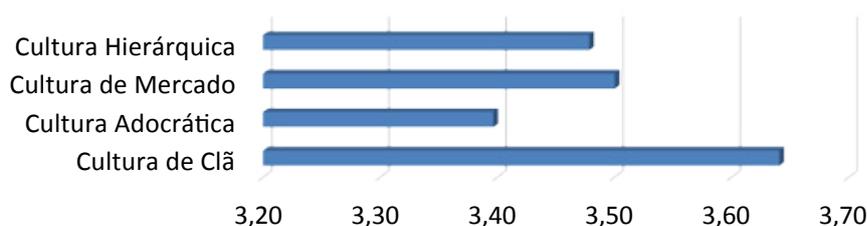


Gráfico 1 - Resultados globais para as quatro tipologias de cultura.

O tipo de cultura menos pronunciado é aquele que é caracterizado pela flexibilidade, na qual são valorizadas a adaptação às mudanças, as sugestões inovadoras e a competitividade.

Nos resultados constantes nos relatórios da avaliação externa, atribuiu-se a cada um dos domínios avaliados (resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão) a classificação de 1 a 5 em que 1 corresponde ao insuficiente e 5 ao excelente.

Com os resultados obtidos em cada dimensão da cultura organizacional e os extraídos dos relatórios de avaliação externa, foi feito um estudo correlacional. Nas tabelas seguintes apresentam-se as variáveis que se correlacionam de forma significativa, positiva + ou negativa -, com cada uma das dimensões de cada tipologia de cultura.

Constata-se a existência de correlações significativas entre estas e as diferentes tipologias de cultura. A cultura de clã (representada pela letra A) verifica 4 correlações, a cultura adocrática (representada pela letra B) 5 correlações, a cultura de mercado (representada pela letra C) 9 correlações e por último, a cultura hierárquica (representada pela letra D) com 12 correlações.

Tabela 1 - Variáveis que se correlacionam de forma significativa, positiva + ou negativa - com as características dominantes.

1. Características dominantes	
A. A escola/agrupamento é muito familiar. As pessoas parecem partilhar muito de si próprias.	- Número de professores no agrupamento
B. A escola/agrupamento é muito dinâmica e empreendedora. As pessoas estão dispostas a comprometer-se e a assumir riscos.	
C. A escola/agrupamento é muito orientada para os resultados. Uma das maiores preocupações é concretizar o trabalho. As pessoas são competitivas e orientadas para os resultados.	+ Resultados + Prestação do Serviço Educativo + Liderança e Gestão
D. A escola/agrupamento é muito controlada e estruturada. As pessoas são orientadas por normas formais estabelecidas.	+ Resultados + Prestação do Serviço Educativo

Tabela 2 - Variáveis que se correlacionam de forma significativa, positiva + ou negativa - com a liderança organizacional.

2. Liderança organizacional	
A. Na escola/agrupamento, a liderança é geralmente exemplo de apoio, aconselhamento e treino.	- Número de unidades educativas
B. Na escola/agrupamento, a liderança é geralmente exemplo de empreendedorismo, inovação e disposição para correr riscos.	- Número de unidades educativas
C. Na escola/agrupamento, a liderança é geralmente exemplo de objetividade, combatividade e orientação para os resultados.	+ Prestação do serviço educativo
D. Na escola/agrupamento, a liderança é geralmente exemplo de coordenação e de gestão contínua da eficiência.	- Número de unidades educativas

Tabela 3 - Variáveis que se correlacionam de forma significativa, positiva + ou negativa - com a gestão dos colaboradores.

3. Gestão dos colaboradores (professores)	
A. O estilo de gestão dos professores é caracterizado por promover o trabalho de equipa, consenso e participação.	
B. O estilo de gestão dos professores é caracterizado por valorizar a autonomia, o risco e o espírito criativo.	
C. O estilo de gestão dos professores é caracterizado por desenvolver a competitividade, promover os resultados e cumprimento de objetivos.	+ Resultados + Prestação do serviço educativo
D. O estilo de gestão dos professores é caracterizado por zelar pela segurança do emprego, conformidade, previsibilidade e estabilidade das relações.	

Tabela 4 - Variáveis que se correlacionam de forma significativa, positiva + ou negativa - com a coesão organizacional

4. Coesão organizacional	
A. O que mantém a escola/agrupamento coesa(o) é a lealdade e confiança mútua. O compromisso para com a escola/ /agrupamento é elevado.	+ Liderança e Gestão
B. O que mantém a escola/agrupamento coesa(o) é o compromisso para com a inovação e crescimento. O que importa é estar na vanguarda.	
C. O que mantém a escola/agrupamento coesa(o) é o compromisso para com a consecução e superação dos objetivos. Alcançar o sucesso, ser enérgico e combativo, são temas correntes.	
D. O que mantém a escola/agrupamento coesa(o) são as políticas e regras formais. A estabilidade e o equilíbrio são fundamentais.	+ Resultados + Prestação do Serviço Educativo + Liderança e Gestão

Tabela 5 - Variáveis que se correlacionam de forma significativa, positiva + ou negativa - com a ênfase estratégica.

5. Ênfase estratégica	
A. Para a escola/agrupamento é importante o desenvolvimento das pessoas. Valorizam a confiança, a abertura e a participação.	- Número de unidades educativas
B. Para a escola/agrupamento é importante a aquisição de novos recursos e a criação de novos desafios. Valorizam as novas experiências e a prospeção de novas oportunidades.	- Número de unidades educativas
C. Para a escola/agrupamento é importante a competitividade e os resultados. A ênfase está na superação dos objetivos ambiciosos e na supremacia resultados.	
D. Na escola/agrupamento é importante a permanência e a estabilidade. Privilegiam o controlo, eficiência e a fluidez das operações.	

Tabela 6 -Variáveis que se correlacionam de forma significativa, positiva + ou negativa - com os critérios de sucesso.

6. Critérios de sucesso	
A. O sucesso da escola/agrupamento define-se com base no desenvolvimento dos recursos humanos, no trabalho de equipa, no grau de envolvimento dos seus professores e funcionários e na preocupação para com as pessoas.	
B. O sucesso da escola/agrupamento define-se com base na singularidade e novidade dos seus produtos e serviços. É líder nos resultados e na inovação.	
C. O sucesso da escola/agrupamento define-se com base na conquista e supremacia dos resultados. Os pontos-chave são a liderança dos resultados e a vantagem competitiva.	+ Prestação do Serviço Educativo
D. O sucesso da escola/agrupamento define-se com base na eficiência. Os aspetos cruciais são a satisfação dos compromissos, o planeamento e o controlo de custos.	+ Resultados + Prestação do Serviço Educativo

8. Conclusões

Conclui-se que nos agrupamentos de escolas em estudo, não predominam características de uma cultura de inovação ou cultura adocrática. Assim sendo, infere-se que não impera a promoção da emancipação dos professores no que respeita às suas práticas, nem a realização de experiências ou inovação. O ambiente de trabalho não prima pelo dinamismo nem pela criatividade. No entanto, como é característico de uma cultura de clã, os agrupamentos de escolas vivenciam um ambiente de trabalho amigável, marcado pela lealdade e pela tradição. Existe trabalho de equipa com envolvimento, compromisso e dedicação dos professores para com a causa organizacional.

As relações quantitativas entre a dinamização de práticas de supervisão entre pares e as várias tipologias e dimensões da cultura organizacional, não são abundantes, no entanto, verifica-se uma correlação forte e negativa com a expressividade da variável D6 e com os resultados obtidos no parâmetro prestação do serviço educativo. Ou seja, as escolas onde se dinamizam práticas de supervisão pedagógica entre pares, são aquelas onde menos se percebe que o sucesso está definido com base na eficiência, sendo prioritário a satisfação dos compromissos, o planeamento e o controlo de custos.

Nas escolas com classificação menos positiva, no parâmetro prestação do serviço educativo na sua avaliação externa, é onde se verifica haver mais dinamização de práticas de supervisão entre pares. Não se compreende, neste trabalho, o porquê deste resultado, mas aventa-se que se a prestação do serviço educativo não é a melhor, já os agrupamentos de escolas perceberam o facto e já se encontram a dinamizar práticas no sentido de contrariar essa problemática. Pode ainda explicar-se pelo facto hipotético, de os critérios utilizados pela IGEC não conseguirem espelhar este esforço das escolas.

As tipologias de cultura organizacional que regem os desempenhos dos agrupamentos de escolas, nos seus relatórios de avaliação externa, são a cultura de mercado e a cultura hierárquica, com uma fraca incidência da cultura de clã. No entanto, é exigido às organizações educativas, no âmbito da sua avaliação externa, que sejam inovadoras e que dinamizem práticas de supervisão pedagógica entre pares, práticas essas que se acredita estarem na base de sustentação da melhoria e inovação contínua.

Referências

- Aguerrondo, I. (1996). Enseñar o le oficio de aprender – organización escolar y desarrollo profesional. Santa Fé: Homo-Sapiens Ediciones.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem, (2.ª ed). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001). “A escola reflexiva”. In I. Alarcão (org.), Escola reflexiva e nova racionalidade, (pp. 9-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento. Porto. Porto Editora.
- Cruz, S. G., & Ferreira, M. M. F. (2012). Perceção da cultura organizacional em instituições públicas de saúde com diferentes modelos de gestão. Revista de Enfermagem Referência, (6), 103-112.
- F. Javier Murillo * y Nina Hidalgo (2015) Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes, editorial, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2015, 8(1), 5-9.
- Gonzalez,; Montoya, Y Alfaro Rivera. Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. Perfiles educativos [online]. 2011, vol.33, n.131, pp. 42-63. ISSN 0185-2698.
- Machado, D., Gomes, G., Trentin, G., e Silva, A. (2013). Cultura De Inovação: Elementos Da Cultura Que Facilitam A Criação De Um Ambiente Inovador. RAI: revista de administração e inovação, 10(4), 164-182.
- Murillo, F. J.; Krichesky, G. J.; (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2011) - Volumen 9, Número 1 65-83.
- Murillo, F. J.; Krichesky, G. J.; (2012). El Proceso Del Cambio Escolar. Una Guía Para Impul-sar Y Sostener La Mejora De Las Escuelas. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 26-43.
- Santos Guerra, M. A. (2006) Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar e desarrollo profesional. Santa Fé: Homosapiens Ediciones
- Santos Guerra, M. Á. S. (2003). Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje (Vol. 166). Narcea Ediciones.
- Santos Guerra, M.A. (2000) “La Luz del Prisma”, Málaga, Ediciones ALJIBE.
- Santos Guerra, M.A. (2002). Como um espelho – Avaliação qualitativa das escolas, in Azevedo, Joaquim (org.) Avaliação Das Escolas – Consensos e Divergências, Porto: Asa, pp.11-31.
- Santos Guerra, M.A. (2006) La escuela que aprende: retos, dificultades y esperanzas, Madrid, ediciones Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2010) “La formación del profesorado en las instituciones que aprenden”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) 175-200
- Scarpin, M., & Machado, D. (2015). O impacto da cultura sobre ambiente propício ao desenvolvimento de inovações. Rai: revista de administração e inovação, 12(1), 148-173.
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Ministério da Educação: CCAP – 1.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Educação & Sociedade, 30(106) 197-217.