



A GESTÃO POR VALORES E A CULTURA ORGANIZACIONAL: O CASO DE UMA IPSS

Rita de Albuquerque de Moura Navega

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2021



A GESTÃO POR VALORES E A CULTURA ORGANIZACIONAL: O CASO DE UMA IPSS

Rita de Albuquerque de Moura Navega

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

Orientador: Carlos Pires

2021

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Augusto Pires, o meu agradecimento pela exigência, competência científica e disponibilidade ao longo da elaboração da dissertação. Os desafios e as interrogações que me lançou constituíram uma motivação para levar a cabo este compromisso.

Aos professores José Hipólito, Mariana Dias e Teresa Leite pelo elevado rigor científico que me proporcionou um enriquecimento profissional na área da administração educacional.

À minha colega de mestrado, Rita Baldaque, pela partilha de alegrias e angústias e, sobretudo, pelo companheirismo que tornou este desafio menos solitário e mais fácil de percorrer.

À instituição por me ter recebido de braços abertos e, em particular, à Diretora Pedagógica e às educadoras que se disponibilizaram para fazer parte da investigação.

À minha mãe pela disponibilidade incondicional e apoio afetivo.

Ao Filipe um agradecimento especial por inundar a minha vida de ternura e humor que, nos momentos certos, fazem com que todas as minhas inseguranças se dissipem.

Por último, dedico este trabalho ao meu querido avô Zé que tenho a certeza de que teria um grande orgulho em mim se aqui estivesse.

RESUMO

Esta dissertação resulta do estudo sobre a pertinência de desenvolver, nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), uma gestão baseada em valores e o seu impacto na cultura organizacional. A gestão por valores (GPV) e a cultura organizacional cruzam-se, assim, como objeto de estudo desta investigação.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, recorremos ao estudo de caso como estratégia de pesquisa numa dimensão descritiva e correlacional. As opções metodológicas incidiram na pesquisa documental e em entrevistas semiestruturadas construídas para o efeito, pelo que a técnica de análise de dados centrou-se na análise de conteúdo baseada num sistema de categorização e apoiada em *software* de análise de dados qualitativos.

Encontraram-se relações diretas e causais entre os gestores, com os seus perfis e práticas, e as características funcionais da organização. As suas valências individuais, alinhadas com a GPV, resultam numa organização mais eficiente e propensa à melhoria contínua.

Palavras-chave: organizações educativas privadas, Instituições Particulares de Solidariedade Social, gestão por valores, cultura organizacional.

ABSTRACT

This dissertation results from the study on the pertinence of developing, in Private Institutions of Social Solidarity, a management based on values and impacts on the organizational culture. The management by values and the organizational culture intersect, therefore, as object of study of this investigation.

Being a qualitative study, we use case study as a research strategy in a descriptive and correlational dimension. The methodological options focused on documentary research and semi-structured interviews built for that purpose, so the data analysis technique focused on content analysis based on a categorization system and supported by qualitative data analysis software.

Direct and causal relationships were found between managers, with their profiles and practices, and the functional characteristics of the organization. Their individual skills, aligned with GPV, result in a more efficient organization and prone to continuous improvement.

Key words: private educational organizations, Private Social Solidarity Institutions, management by values, organizational culture.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PRIVADAS	5
2.1. O Público e o Privado em Educação	6
2.2. Caracterização do Ensino Privado Português	8
2.3. Instituições Particulares de Solidariedade Social	10
3. CULTURA ORGANIZACIONAL	15
3.1. Abordagens das Organizações Educativas Privadas	16
3.2. Contributos para a Construção de uma Cultura Organizacional.....	18
3.2.1. A cultura organizacional como conceito	18
3.2.2. A cultura organizacional como variável independente e externa	19
3.2.3. A cultura organizacional como variável dependente e interna	20
3.2.4. A cultura organizacional como metáfora	20
4.GESTÃO POR VALORES	23
4.1. A base da Gestão por Valores.....	24
4.2. A evolução da Gestão por Valores	25
4.3. O papel dos líderes e gestores na Gestão por Valores	26
4.4. Os objetivos e fatores chaves da Gestão por Valores.....	27
4.5. A Gestão por Valores e a gestão estratégica	29
5. UM ESTUDO DE CASO	31
5.1. Objetivos do estudo.....	32
5.2. Caracterização da organização educativa.....	33
5.2.1. A Província Portuguesa	34
5.2.2. A Instituição	35
5.2.3. Os participantes no estudo	47
5.3. Opções metodológicas.....	48
5.3.1. O Paradigma interpretativo de investigação	49
5.3.2. A Estratégia de investigação – o estudo de caso	50
5.4. Recolha de informação	51
5.4.1. A entrevista	52
5.4.2. Pesquisa documental	59
5.5. Técnicas e procedimentos de análise de dados.....	61
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	66
6.1. Características da gestão organizacional.....	68

6.2. Características da cultura organizacional	74
6.3. Características da gestão por valores.....	79
6.4. Interpretação dos resultados	82
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS.....	97
ANEXO A	98
ANEXO B	104
ANEXO C	110
ANEXO D	164
ANEXO E	189
ANEXO F.....	192
ANEXO G.....	195

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	17
Figura 2	22
Figura 3	25
Figura 4	27
Figura 5	30
Figura 6	67
Figura 7	68
Figura 8	69
Figura 9	69
Figura 10	74
Figura 11	75
Figura 12	79
Figura 13	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Conceptualização da cultura à luz das regras organizacionais.....	22
Tabela 2. Taxionomia de valores da GPV.....	28
Tabela 3. As entrevistas e os espaços de ação.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

ESE – Escola Superior de Educação de Lisboa

IE – Instituição em estudo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS – Instituto da Segurança Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo tem como campo de incidência as IPSS, mais precisamente a pertinência de aí desenvolver uma gestão baseada em valores com a finalidade de compreender como é que os valores influenciam as características destas organizações, que se refletem na sua cultura. A viragem na forma de entender as IPSS como organizações educativas privadas aliadas à introdução da dimensão humana ou pessoal no pensamento da gestão tem vindo a contribuir para que as organizações educativas ajustem a sua gestão de forma a garantir que a sua missão se cumpre. Portanto, a investigação educacional, com o enfoque na cultura organizacional, tem vindo a assumir um lugar de destaque nas agendas políticas da educação.

Embora a cultura organizacional seja uma das dimensões mais estudadas no contexto das organizações (Costa, 2010; Greenfield, 1990; Sarmiento, 1994; Torres, 1997) sendo também apresentada como um dos atributos mais consideráveis no âmbito da mudança organizacional e da modernização da administração pública, é ainda reduzido o número de investigações que reconhecem a cultura organizacional no ensino privado como uma importante área de estudo. E mesmo considerando, em Portugal, as dissertações de mestrado em que a cultura organizacional surge como objeto de estudo no âmbito da administração educacional, muitas delas centram-se no domínio de análise das tipologias de cultura que podem ser identificadas numa determinada organização, não aprofundando a relação entre a GPV (conceito muito recente) e a cultura organizacional.

Neste sentido, esta investigação tem como objeto de estudo a GPV enquanto política de cultura organizacional, um campo de investigação recente e pouco explorado. É neste âmbito que se contextualiza o interesse pela relação e a correlação direta entre os valores partilhados pelos gestores da organização e a cultura organizacional que nela se vive, tendo como base o modelo da GPV proposto por Dolan e García (2006). Para a compreensão desta problemática, temos os seguintes objetivos:

- Conhecer os modelos de gestão da organização em estudo;
- Investigar o papel dos gestores na construção da cultura organizacional;
- Percecionar as representações de educadores sem cargos de gestão relativamente à GPV enquanto política de cultura organizacional;
- Identificar os valores partilhados pelos gestores da organização.

Para além da introdução, das referências bibliográficas e dos anexos, este trabalho encontra-se estruturado num total de seis capítulos que se complementam entre si, evidenciando todas as fases da apropriação da problemática.

No segundo capítulo será apresentado o enquadramento teórico, em torno do ensino público e privado, e o enquadramento normativo da estrutura organizativa que é o ensino privado português, onde se inserem as IPSS enquanto organizações educativas privadas pertencentes ao Terceiro Setor.

No terceiro capítulo serão descritas algumas abordagens das organizações educativas privadas, nomeadamente a abordagem sociológica que nos remete para uma visão crítica nos modos de pensar e compreender a escola, nas suas lógicas concretas de ação. Serão também apresentados alguns contributos para a construção de uma cultura organizacional, os quais nos permitirão compreender a cultura organizacional como conceito, variável e metáfora.

No quarto capítulo, proceder-se-á ao enquadramento teórico em torno da base e evolução da GPV, assim como do papel dos líderes e gestores na implementação desta ferramenta estratégica de liderança.

No quinto capítulo, dar-se-á conta de todo o processo metodológico que permitiu e orientou o desenvolvimento da investigação. Assim sendo, irão ser expostos os objetivos do estudo que pretendemos alcançar e a caracterização da organização educativa e dos participantes do estudo. Serão, também, apresentadas as opções metodológicas e as técnicas de recolha e análise de dados¹. Na abordagem metodológica será descrita a estratégia de investigação utilizada, ou seja, o estudo de caso, o qual envolve uma análise intensiva e detalhada da gestão de uma entidade bem definida, neste caso uma IPSS. Como técnicas de recolha de dados irão ser apresentadas a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental e como técnica de análise de dados a análise de conteúdo.

No sexto capítulo apresentar-se-ão as dimensões resultantes da análise de conteúdo das entrevistas e faremos a interpretação dos resultados obtidos à luz do enquadramento teórico.

¹ “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (Bogdan e Biklen, 2010, p. 149)

Concluimos o estudo com o sétimo capítulo dedicado à discussão e apresentação de algumas conclusões relativas a toda a investigação. Será feita, igualmente, uma referência às limitações do estudo, aos possíveis contributos que este possa trazer para a compreensão da temática em causa e daremos ainda algumas sugestões passíveis de futuras investigações nesta área.

2. ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PRIVADAS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretende-se apresentar algumas das perspetivas sobre o ensino público e o ensino privado. Importa ainda analisar o modo como as políticas educacionais tendem a problematizar a questão da educação privada ou, mais concretamente, da organização educativa privada, assim como o posicionamento dos diferentes autores em relação a esta mesma questão.

Apresenta-se ainda uma caracterização do ensino privado português sustentada em alguns normativos, os quais também salientam a importância do já extenso percurso de cooperação entre o Estado e as instituições do setor social e solidário que também estão integradas na rede privada.

Por último, pretende-se compreender as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) como organizações educativas privadas que são e como resposta às necessidades dos cidadãos mais carenciados e em situação de vulnerabilidade social.

2.1. O Público e o Privado em Educação

Algumas correntes políticas, como a teoria liberal, defendem ideias que favorecem a conflitualidade entre a escola privada e a escola pública, outras consideram a complementaridade entre estes dois tipos de educação. Estas diferentes posturas políticas refletem as regalias concedidas à escola privada e à escola pública, assim como a hierarquia dos valores da igualdade, da eficiência e da liberdade mediante a ideologia política assumida. Estêvão (2001) esclarece que, de acordo com a teoria liberal, a intervenção do Estado na educação privada deve submeter-se aos imperativos do “Estado mínimo”², garantindo a liberdade individual. Por outro lado, se a prioridade for a igualdade ou o acesso igualitário aos recursos políticos e sociais, “a educação privada poderá ser encarada como contribuinte líquido para uma distribuição equitativa de benefícios educacionais ou então transformar-se numa alternativa a essa mesma igualitarização por uma oferta qualitativamente diferenciada consoante o posicionamento

² Segundo Nozick (citado por Estêvão, 2001) a instauração de um “Estado mínimo” consiste numa “livre associação de protecção entre indivíduos para a defesa dos direitos de cada um, questionando-se deste modo a existência de *bens públicos* (...) e injustificando-se também a presença de mecanismos de justiça redistributiva por esta exigir acréscimos da acção estatal (...)” (p. 41).

dos diferentes estratos na hierarquia social” (p. 63). Por último, se as políticas fizerem prevalecer a eficiência que está intimamente relacionada com o mundo empresarial, certamente que a esfera do privado sairá favorecida em relação à do público (p. 64).

Autores como Bozeman (citado por Estêvão, 2001) não partilham deste antagonismo entre a educação privada e a educação pública. Pelo contrário, reforçam o carácter complementar do público e do privado, argumentando que “as escolas privadas produzem também bens públicos e que as escolas públicas fornecem igualmente alguns bens privados” (p. 67), os quais devem ser complementares de modo a que o ensino atinja o mais alto nível de bem-estar social. A complementaridade entre estes dois tipos de educação surge também no argumento de Cohen (citado por Estêvão, 2001, p. 68) que realça as vantagens que advêm desta vertente, em concreto o aumento da eficiência, da eficácia e da produtividade,

atenuando os eventuais conflitos de interpretação das orientações do próprio Estado; mais, os choques que porventura possam abalar o próprio sistema de ensino público podem ser deste modo também amortecidos ou absorvidos, reforçando-se conseqüentemente os dois tipos de educação, sem necessidade de um deles se aproveitar da degradação do outro.

Mais do que políticas educacionais opostas ou complementares, que resultam no conflito ou na complementaridade, respetivamente, entre a educação pública e a educação privada, trata-se de analisar esta última realidade sob o ponto de vista da problemática das suas funções sociais. Para tal, é fulcral refletirmos sobre a conjectura de que a educação privada impele à seletividade e às desigualdades sociais. Nesta linha de pensamento, alguns autores “criticam a educação privada por considerarem que esta implica, no limite, o fim do serviço público de educação e da sua imagem de *reparador* das desigualdades sociais...” (Estêvão, 2001, p. 71). Esta perspetiva centra-se na ideia de que à escola privada está subjacente o carácter particular e não o carácter social. Porém, a escola privada não pode ser totalmente desvinculada da esfera social. Tal como assume Estêvão (2001, p. 73),

se a escola privada ostenta diferenças que reforçam a sua superioridade na preparação dos alunos para a vida e para o exercício de uma profissão, há que indagar também o modo como o controlo das interações sociais se processa, como

se interioriza a visão ascética do trabalho escolar e a valorização dos comportamentos de dedicação e de ordem, como se concretiza o ideal de *boa educação* ou de uma *formação integral*, como se constrói a propalada maior homogeneidade da sua *cultura organizacional* e o seu *clima* mais integrador.

Stenke e Melzer (citados por Pol, 2007, p. 22) aprofundam também esta realidade sob o ponto de vista da problemática das suas funções sociais, mencionando que ao conceito de cultura escolar estão subjacentes dimensões, como o clima escolar, o comportamento profissional dos professores, nas relações profissionais entre si e com os alunos, as suas competências, bem como os métodos pedagógicos diversificados e o apoio aos alunos, a participação dos alunos na escola e nas aulas, a ecologia escolar, traduzida pelos grandes princípios da escola e as ofertas das atividades extracurriculares. Portanto a escola, enquanto construção social e humana, constitui-se como uma organização educativa onde o poder é um recurso e fonte da ação individual e coletiva. Para além disso, Estêvão (2001) acrescenta que, de acordo com a perspetiva da teoria (neo)institucional, “a escola privada, quanto mais refletir na sua estrutura entendida como «codificação social coletiva», valores, rotinas, relações padronizadas, estratificações e arranjos de *status*, mais legitimada socialmente fica.” (p. 94). Não podemos, então, deixar de nos debruçar na realidade sociológica, política e organizacional das escolas privadas portuguesas e do próprio setor privado de ensino.

2.2. Caracterização do Ensino Privado Português

Constituir a organização escolar como objeto científico significa criar o conjunto dos instrumentos analíticos e os dispositivos conceptuais que permitam «encarar o estabelecimento de ensino como uma totalidade» (Canário, 1995: 102), tomando em consideração as relações internas por que é constituído, no quadro das interações com o conjunto do sistema educativo. (Sarmiento, 2000, p. 91).

Tendencialmente entende-se por escola privada todos os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 152/2013, apresentam-se como “instituições criadas por pessoas singulares ou coletivas, com ou sem finalidade lucrativa, em que se ministre ensino coletivo a mais de cinco alunos ou

em que se desenvolvam atividades regulares de carácter educativo ou formativo” (artigo 3º). Porém, o artigo 14º da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) clarifica que a rede privada integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem não só no âmbito do ensino particular e cooperativo, mas também em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos que ofereçam atividades no domínio da educação e do ensino.

De acordo com a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo (Lei n.º 9/79), cabe ao Estado “criar condições que possibilitem o acesso de todos à educação e à cultura e que permitam igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias educativas e de condições de ensino” (artigo 1º). É nesta perspetiva que surgem os contratos de associação. Para promover e garantir a liberdade de escolha e o apoio às famílias, particularmente as menos favorecidas em termos económicos, o Estado celebra contratos de diversos tipos com as entidades titulares de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo: contratos simples de apoio à família; contratos de desenvolvimento de apoio à família; contratos de associação; contratos de patrocínio; e contratos de cooperação (artigo 9º do Decreto-Lei n.º 152/2013).

Deste modo, e conforme consta no artigo 7º da Lei n.º 5/97, o Estado deve apoiar as iniciativas da sociedade no domínio da educação pré-escolar não só nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, mas também nas instituições particulares de solidariedade social (IPSS). O Estado, um dos principais atores (coletivos) – macroator, assume esse compromisso “habilitando as entidades da economia social para o desenvolvimento de novos modelos de respostas sociais para além das suas tradicionais áreas de atuação” (Portaria n.º 196-A/2015). Os contratos de cooperação constituem-se como um exemplo disso e podem ser encarados como um dispositivo de regulação local, pretendendo contribuir para a liberdade de escolha da escola por parte dos pais que pertencem a famílias menos favorecidas. É a Portaria n.º 196-A/2015 que elucida os critérios, as regras e as formas em que se baseia o modelo específico da cooperação estabelecida entre o Instituto da Segurança Social e as IPSS. O artigo 2º define o seguinte: “A cooperação no âmbito da segurança social assenta numa parceria, com partilha de objetivos e interesses comuns, mediante a repartição de obrigações e responsabilidades, com vista ao desenvolvimento de serviços e equipamentos sociais para a proteção social

dos cidadãos” (Portaria n.º 196-A/2015). Mais recentemente surgiu a Portaria n.º 88-C/2020 que procede ao aumento, para o ano de 2020, da comparticipação financeira da segurança social, no âmbito da aplicação do regime jurídico da cooperação previsto na Portaria n.º 196-A/2015. Por sua vez, o aumento das comparticipações financeiras das respostas em equipamentos sociais surge para contrabalançar a instabilidade financeira que tem vindo a resultar do contexto atual que se vive no país com a disseminação do surto do novo Coronavírus (Covid-19), declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia internacional.

2.3. Instituições Particulares de Solidariedade Social

As IPSS surgiram no nosso país como uma resposta social e pertencem ao Terceiro Setor à semelhança das Organizações Sem Fins Lucrativos, o qual é valorizado na Constituição da República Portuguesa no artigo 82^{o3}, denominado por setor cooperativo e social.

A Direção-Geral da Segurança Social assegura o registo das IPSS do âmbito da ação social, da Segurança Social e da promoção da saúde, a partir do qual as instituições, nos termos do Regulamento de Registo, adquirem automaticamente a natureza de pessoas coletivas de utilidade pública. Contudo, o registo dos atos de constituição e dos estatutos das instituições depende da regularidade do ato de constituição, da verificação dos requisitos respeitantes à qualificação e aos objetivos das instituições, da conformidade dos estatutos com o regime jurídico do estatuto das IPSS e, ainda, da viabilidade e interesse social dos fins estatutários.

De acordo com o artigo 1º do Decreto-Lei n.º 172-A/2014 de 14 de novembro, que altera o Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social, aprovado em anexo ao Decreto-Lei n.º 119/83 de 25 de fevereiro

são instituições particulares de solidariedade social, (...), as pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de

³ Tendo por base este artigo, as IPSS enquadram-se nos “meios de produção possuídos e geridos por pessoas coletivas, sem carácter lucrativo, que tenham como principal objetivo a solidariedade social, designadamente entidades de natureza mutualista”.

justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público.

Para além deste propósito, os objetivos das IPSS concretizam-se mediante a concessão de bens, prestação de serviços e de outras iniciativas de promoção do bem-estar e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidades, nomeadamente nos seguintes domínios: apoio a crianças e jovens; apoio à família; apoio à integração social e comunitária; proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho; promoção e proteção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; educação e formação profissional dos cidadãos; resolução dos problemas habitacionais das populações.

Deste modo, as IPSS assumem, na nossa sociedade, uma importância social e económica de elevado relevo junto das comunidades em que as instituições estão inseridas, por via da sua atuação. Esta tem por base os princípios orientadores da economia social, definidos na Lei n.º 30/2013 de 8 de maio, adotando as IPSS cada vez mais um papel decisivo numa sociedade em que se verificam níveis elevados de desemprego, salários baixos, reformas reduzidas e pouca oferta de emprego para os jovens. “O respeito pelos valores da solidariedade, da igualdade e da não discriminação, da coesão social, da justiça e da equidade, da transparência, da responsabilidade individual e social partilhada e da subsidiariedade” (artigo 5º da Lei n.º 30/2013 de 8 de maio) é o princípio orientador que tem uma correlação direta com o setor social e solidário, representado pelas IPSS que prestam serviços na área da educação dos cidadãos.

Estamos perante IPSS que atuam como organizações educativas numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva e, como tal, torna-se iminente estarmos conscientes de que a gestão das organizações, e de um modo particular das IPSS, deve ser repensada. Mediante as mudanças impostas pelos mercados e pelo Instituto da Segurança Social, surge a necessidade urgente de estas organizações serem cada vez mais eficientes e alterarem as suas estratégias de gestão. Por sua vez, as estratégias de gestão afetam a vida

das organizações, dos colaboradores (educadores, auxiliares e outros cargos) e dos clientes (famílias).

A qualidade da gestão das IPSS, enquanto problema político, resulta da evolução da representação das organizações e do papel do Instituto da Segurança Social na prestação de serviços públicos de educação, particularmente com o Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais, que aqui será apresentado. Segundo o anterior Secretário de Estado da Segurança Social, Pedro Marques, este Modelo enquadra-se “na necessidade sentida de ajustar as respostas sociais às novas realidades com que nos confrontamos, contribuindo também com as políticas públicas para um exercício de cidadania mais responsável” (ISS, 2010, p. 1). Constitui um referencial normativo que se baseia nos princípios de gestão da qualidade e que tem três grandes objetivos:

- Ser um instrumento de diferenciação positiva das Respostas Sociais, permitindo incentivar a melhoria dos serviços prestados;
- Ser um instrumento de autoavaliação das Respostas Sociais, permitindo rever de uma forma sistemática o desempenho da organização, as oportunidades de melhoria e a ligação entre aquilo que se faz e os resultados que se atingem;
- Apoiar no desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento, nomeadamente através de: melhoria da eficiência e eficácia dos seus processos; maior grau de participação dos clientes nos serviços que lhes são destinados; maior dinamização e efetivação da participação da família no âmbito da Resposta Social; aumento do grau de satisfação das expectativas e necessidades dos clientes, colaboradores, fornecedores, parceiros e, de um modo geral, de todo o meio envolvente da organização e da sociedade em geral.

O Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais, publicado pelo ISS, baseia-se ainda em oito critérios, sendo quatro respeitantes aos meios⁴ e quatro aos resultados⁵:

- Critérios dos meios

- ✓ **Liderança, Planeamento e Estratégia**

Como a gestão desenvolve e prossegue a missão, a visão e os valores da organização e como a organização formula, implementa e revê a sua estratégia e a converte em planos e ações.

- ✓ **Pessoas**

Como a organização gere, desenvolve e liberta o potencial dos seus colaboradores.

- ✓ **Parceiras e Recursos**

Como a organização planeia e gere as suas parcerias externas e os seus recursos internos de uma forma eficaz e eficiente.

- ✓ **Processos**

Como a organização concebe, gere e melhora os seus processos de modo a gerar valor para os seus clientes.

- Critérios dos resultados

- ✓ **Resultados Clientes**

O que a organização está a alcançar relativamente à satisfação dos seus clientes externos.

- ✓ **Resultados Pessoas**

O que a organização está a alcançar relativamente à satisfação dos seus colaboradores.

- ✓ **Resultados Sociedade**

O que a organização está a alcançar relativamente à satisfação das necessidades e expectativas da comunidade em que se insere.

⁴ Critérios que se reportam à forma como as atividades da resposta social são desenvolvidas, ou seja, o que se faz e como se faz.

⁵ Critérios que avaliam o produto final das ações empreendidas, ou seja, o que se conseguiu alcançar como consequência da gestão que é feita dos meios.

✓ **Resultados Chave do Desempenho**

O que a organização está a alcançar relativamente ao desempenho planeado.

Assumindo-se como uma política de qualidade, e tendo como referências a norma NP EN ISO 9001:2000 – Sistemas de Gestão da Qualidade – Requisitos e o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM), este Modelo assenta essencialmente na ideia de que os resultados excelentes no que se refere ao desempenho, clientes, pessoas e sociedade são alcançados através da liderança na condução do planeamento e estratégia, das pessoas, dos recursos e parcerias e dos processos (ISS, 2010, p. 8-9).

3. CULTURA ORGANIZACIONAL

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretende-se, em primeiro lugar, apresentar uma visão crítica nos modos de pensar e compreender a escola, nas suas lógicas concretas de ação, o que implica também compreender que os atores sociais, ainda que o seu comportamento seja influenciado pela organização, também podem modificar a própria organização.

Em segundo lugar, pretende-se apresentar alguns contributos para a construção de uma cultura organizacional e clarificar a importância que esta problemática assume na compreensão das escolas enquanto contextos organizacionais.

3.1. Abordagens das Organizações Educativas Privadas

Desconstruir a organização como noção teórica significa proceder à crítica da conceção reificada dos contextos estruturados onde vivem e trabalham os seres humanos e das suas invariantes – estruturas, níveis organizacionais, regras e dispositivos formais – para restituir aquilo que no plano empírico é dinamismo, interação, estruturação, troca simbólica, relações assimétricas de poder, cooperação e competição entre atores sociais em sistemas concretos de ação. (Sarmiento, 2000, p. 91).

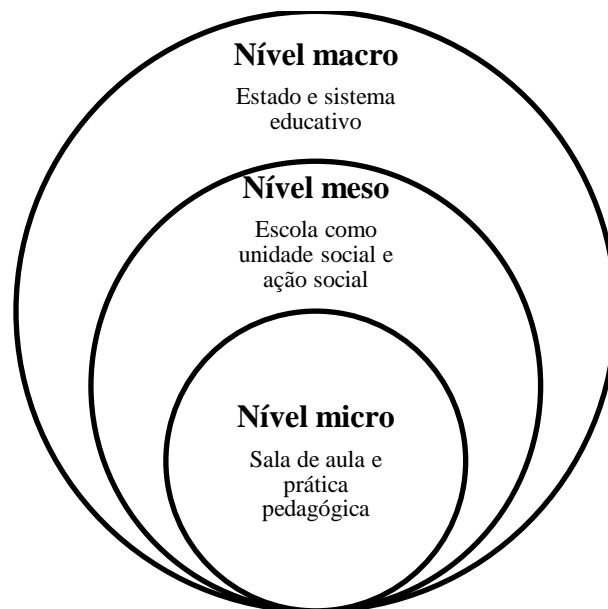
A desconstrução da organização como noção teórica implica uma reorganização do campo conceptual de estudo e, por consequência, o alargamento do campo teórico e empírico a novas problemáticas de que a sociologia das organizações se ocupa. Barroso (2005, p. 28) defende, por exemplo, que a organização não pode ser vista exclusivamente como uma estrutura ou como uma unidade de gestão, mas deve também ser interpretada como um sistema social. Esta nova abordagem sociológica remete-nos para o que Bernoux (citado por Barroso, 2005) designa por “sociologia das lógicas de ação” (p. 28). Segundo Barroso (2005),

As lógicas de ação são uma maneira de definir o sentido que um ator dá à sua ação. Os conflitos, a construção de regras, os comportamentos de ajustamento e não ajustamento resultam da maneira como os atores interpretam o seu lugar e o seu papel nas organizações, à luz dos seus percursos anteriores e da situação de ação em que se encontram (p. 30).

A compreensão da ação coletiva organizada resulta da transição do nível macro de análise da dimensão social da educação escolar – no qual o Estado assume um papel fundamental na construção política do campo educativo – para o nível meso em que a escola privada se apresenta como uma organização educativa.

Figura 1

Níveis de análise da escola como objeto de estudo



As organizações nunca ocuparam um lugar tão vasto e poderoso como hoje, pelo que compreender a escola privada como organização educativa implica interpretar a multiplicidade de modelos teóricos de análise das organizações.

Em primeiro lugar, importa ter em consideração a dualidade que Lima (2006, p. 20) nos apresenta sobre o conceito de organização: a organização enquanto unidade social e a organização enquanto ação social. A este propósito, conforme destaca Sarmiento (2000), um dos desafios do nível meso de análise da organização educativa é a “interrogação das relações que se estabelecem, a partir da escola como unidade totalizada de ação, entre o campo social da educação-formação e as interações dos diferentes atores educativos na sua ação quotidiana” (p. 93). Martin Albrow (citado por Lima, 2006, p. 21) acrescenta ainda que as organizações não devem ser encaradas como estruturas, mas sim como construções e criações humanas, cuja análise abrange três dimensões sociais: o

comportamento microssocial, a composição social das organizações e a mudança macrossocial. Ferguson (citado por Lima, 2006) reforça esta posição, propondo: “a organização precisa de ser pensada mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas *fazem* e não como uma unidade estática (ou mesmo dinâmica)” (p. 20). A valorização do fator humano, mais concretamente, da influência que os atores sociais podem ter nas organizações educativas, conduz-nos à emergência da problemática da construção da cultura organizacional.

3.2. Contributos para a Construção de uma Cultura Organizacional

Tem-se vindo a verificar um aumento do interesse pelas dimensões da cultura das organizações, sobretudo em contexto académico e após os anos noventa. Como exemplo disso temos os modelos teórico-conceptuais propostos por Torres (1997).

Paralelamente aos desenvolvimentos teóricos, a cultura organizacional tem vindo a ganhar um papel privilegiado no setor empresarial. Torres (1997) acrescenta que “a problemática da cultura organizacional entrou não só ao nível do discurso empresarial, como se tornou na técnica e/ou na estratégia potencialmente mais indutora do alcance das metas empresariais por excelência: a eficácia e eficiência” (p. 7-8).

A emergência desta problemática é relativamente recente e, de acordo com Torres (1997), tem vindo a assumir uma maior visibilidade e pertinência “quando detetamos que os desenvolvimentos teóricos que esta problemática desencadeou parecem ter caminhado, por vezes, de costas voltadas, em direções opostas, ora concebendo-se a cultura organizacional como um conceito, ora como uma metáfora, ora ainda como uma teoria” (p. 9).

3.2.1. A cultura organizacional como conceito

Conceber a cultura organizacional como um conceito é atribuir-lhe um significado muito vago pela multiplicidade de conceções que lhe estão associadas, bem como pela dificuldade de distinguir, pela proximidade temática, este conceito de outros como, por exemplo, do conceito de clima organizacional. Apesar destes dois conceitos constituírem dimensões da cultura, o conceito de cultura organizacional é mais amplo e mais

abrangente do que o conceito de clima. Jesuíno (citado por Torres, 1997) esclarece esta disparidade de conceitos, descrevendo os diferentes níveis da cultura:

A cultura pode ser detetada em vários graus ou níveis. O nível fenoménico, corresponde ao que é mais aparente: a ocupação do espaço; a forma de relacionamento das pessoas [...]. Um segundo nível tem a ver com os esquemas perceptivos e avaliativos dos diferentes atores. Este segundo nível corresponde ao conceito de clima organizacional. A um terceiro nível de análise, e que é verdadeiramente o que corresponde ao conceito de cultura organizacional no que ele encerra de mais profundo, situam-se os valores e os pressupostos tácitos subjacentes aos modos de atuação dos atores organizacionais (p. 11).

É no terceiro nível de análise da cultura que Torres (1997) se situa ao assumir que por cultura organizacional entende-se “... todo o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interação, formas de comunicação e, até mesmo, as práticas dos atores localizados em determinada organização...” (p. 14). Esta definição abrange os mais variados sentidos atribuídos à cultura organizacional, os quais resultam da interseção das imagens associadas à cultura e à organização. É nesta linha de raciocínio que Smircich (citado por Torres, 1997, p. 15) apresenta a conceção da cultura como uma *variável independente e externa*, como uma *variável dependente e interna* e como uma *metáfora*.

3.2.2. A cultura organizacional como variável independente e externa

Compreender a cultura organizacional como variável independente e externa é encará-la como o reflexo dos traços culturais da sociedade. Dito de outro modo, “as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo, na perspectiva de alguns autores, um decalque da cultura nacional” (Torres, 1997, p. 15).

Nesta perspectiva de análise, a escola surge como uma organização privada de cultura no sentido de que a construção de uma cultura organizacional depende exclusivamente da influência que a sociedade tem nas organizações. Desta forma, a cultura é apresentada como o produto das influências *externas* à organização.

3.2.3. A cultura organizacional como variável dependente e interna

Por outro lado, compreender a cultura organizacional como variável dependente e interna implica encarar a escola como uma organização que tem a sua própria cultura, a qual resulta dos valores, ideais e crenças partilhados pelos membros da organização. Deste modo, a cultura apresenta-se como o produto das influências *internas* à organização e, por sua vez, a organização assume um papel elementar na transformação do sistema de representações interiorizado pelos vários atores.

Esta conceção da cultura organizacional potencializa, segundo Torres (1997), a motivação dos membros que compõem a organização, dado que envolve uma valorização “da humanização do trabalho, da participação dos trabalhadores nas decisões, da estabilidade organizacional e, mesmo, da procura de uma identidade organizacional / empresarial própria” (p. 17).

Tanto esta como a anterior conceção partem do pressuposto de que a cultura é uma variável que a organização *tem*, mas que, de acordo com Nóvoa (citado por Torres, 2006, p. 154), emerge de uma “dualidade da estrutura”, visto que

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

3.2.4. A cultura organizacional como metáfora

Por último, compreender a cultura organizacional como metáfora é interpretar a escola não como uma organização que tem a sua própria cultura, mas como uma organização que é a sua própria cultura.

Segundo esta ótica, o conceito de cultura remete-nos para uma análise mais aprofundada em torno das dimensões mais expressivas e simbólicas das organizações:

a cultura com origem na metáfora promove uma abordagem das organizações como formas expressivas, como manifestações da consciência humana. As

organizações são entendidas e analisadas não essencialmente em termos económicos ou materiais, mas em termos dos seus aspetos expressivos, idealizados e simbólicos (Smircich, citado por Torres, 1997, p. 19).

Para além disso, a conceção metafórica da cultura organizacional também exige a análise das dimensões mais coletivas:

[...] uma das mais importantes contribuições da metáfora cultural é que ela refere-se à natureza coletiva da organização, isto é, focaliza a organização propriamente como um *fenómeno coletivo* do que como uma população, um grupo, um sistema ou conjunto de comportamentos inter ou intrapessoais, relações ou características. A organização é vista como um todo – como uma civilização, tribo, clã com certas características que não podem ser reduzidas a um aglomerado de características dos diferentes indivíduos. As culturas são consideradas estruturas coletivas de significados, assunções básicas comumente partilhadas, arquétipos coletivos genéricos, campos simbólicos, mapas cognitivos coletivos, etc. (Alvesson & Berg, citados por Torres, 1997, p. 19).

Por outras palavras, o estudo da organização como um fenómeno social e culturalmente construído sustenta-se no pressuposto de que “a organização é, por excelência, uma forma de expressão humana, produto dos padrões de relacionamento e significados simbólicos inerentes aos processos de interação humana” (Torres, 1997, p. 20). É também nesta lógica que se insere o modelo de análise organizacional proposto por Costa (2010) – a escola como cultura.

Apesar das diferentes conceções é imprescindível sustentar o estudo da problemática da cultura organizacional em diferentes modelos teóricos que nos permitam conhecer alguns aspetos da ação organizacional que podem ser úteis à interpretação da dinâmica no interior de uma escola privada. Isto é, para compreender a dinâmica de construção da cultura numa escola privada, importa associar as distintas conceções às regras organizacionais produzidas pela interação social dos atores em contexto escolar (cf. Tabela 1) e, conseqüentemente, aos espaços de autonomia construídos pelos atores, já que “é o uso da autonomia, ou melhor, a autonomia em uso que permite fundamentar a capacidade das escolas para realizarem a diferença, relativamente aos princípios simbólicos presentes no respetivo campo organizacional...” (Sarmiento, citado por Torres, 2006, p. 158).

Tabela 1

Conceptualização da cultura à luz das regras organizacionais

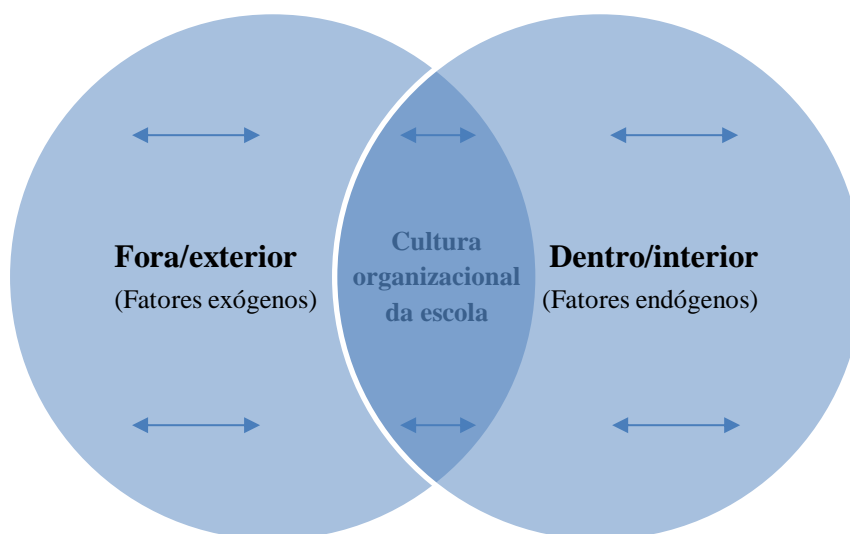
Regras organizacionais	Ênfase dominante	Focalizações da cultura organizacional
Formais	Estrutura/cultura societal (exterior)	Cultura como <i>variável independente e externa</i>
Não formais	Grupos/cultura organizacional (interior)	Cultura como <i>variável dependente e interna</i>
Informais	Processo de construção da cultura e ação dos atores	Cultura como <i>metáfora</i>

(adaptada de Torres, 2006)

Em suma, a análise multifocalizada sobre a realidade organizacional contribui para o estudo da cultura organizacional como um processo dinâmico de interdependência estabelecido entre o *dentro* e o *fora* da escola, sendo esta última caracterizada pela dupla faceta de *locus* de reprodução e *locus* de produção normativa e cultural (cf. Figura 2).

Figura 2

Entre o dentro e o fora: a cultura organizacional da escola como processo dinâmico de interdependência



(adaptada de Torres, 2006)

4. GESTÃO POR VALORES

| | | | | |

Neste capítulo, e à luz do posicionamento de dois autores especialistas na área da psicologia do trabalho, gestão de recursos humanos e desenvolvimento organizacional, procurar-se-á construir o modelo teórico para a análise da GPV enquanto ferramenta estratégica de liderança. Para tal, importa apresentar, em primeiro lugar, o contexto que deu origem à GPV no mundo empresarial e, em segundo lugar, a sua evolução ao longo dos tempos de forma a acompanhar as exigências no mercado do trabalho.

Pretende-se, igualmente, clarificar o papel dos líderes e gestores numa gestão baseada em valores e, com isso, compreender quais os objetivos que se podem vir a atingir com a sua implementação numa dada organização.

4.1. A base da Gestão por Valores

Dolan e García (2006, p. 3) assumem que, no passado, o progresso de qualquer organização era determinado exclusivamente pela sua capacidade de crescer, de enriquecer ou de se tornar mais célere. Porém, os autores admitem que, atualmente, tanto o progresso como o sucesso de qualquer organização dependem, também, do que é essencial à nossa humanidade – os nossos valores. Rockeach (citado por Dolan & García, 2006), um professor da Universidade do Minnesota que se destaca mundialmente pelo estudo de valores, define o conceito de valor de uma forma já considerada clássica: “Um valor é uma crença duradoura de que um modo específico de conduta ou estado de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo oposto ou contrário de conduta ou estado de existência.” (p. 28).

Neste prisma, cabe aos líderes e gestores descobrir “como criar e manter organizações bem-sucedidas com base no que é bom tanto para os negócios como para as pessoas e sociedade” (Dolan & García, 2006, p. 3). Dolan e García (2006) apresentam a GPV como a resposta mais adequada para este enorme desafio com que os líderes se deparam no mundo empresarial.

Para além disso, surge também como resposta ao controlo e à competitividade que se têm vivido no contexto empresarial, constituindo-se, assim, como uma “uma ferramenta de elevado interesse para a liderança da implementação de estratégias na

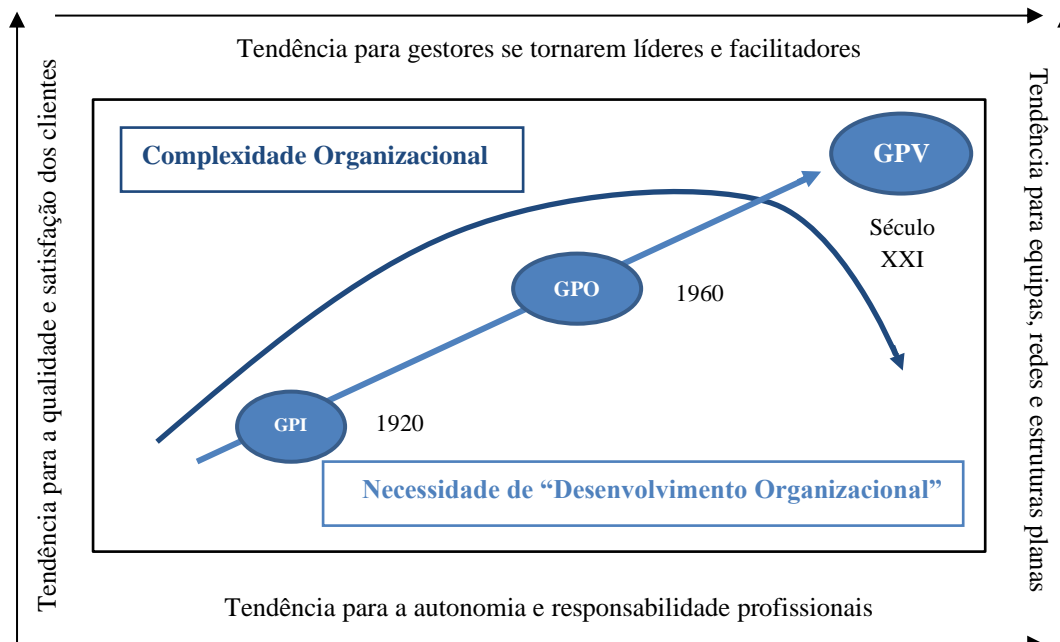
prática, colocando o Homem como elemento central do desenvolvimento empresarial.” (Nabeiro, citado por Dolan & García, 2006, p. xiv).

4.2. A evolução da Gestão por Valores

A crescente complexidade, incerteza e rapidez de mudança que despontou no mundo do trabalho no século XX incentivou uma evolução da gestão organizacional: a Gestão por Instruções (GPI) deu lugar à Gestão por Objetivos (GPO) que, por sua vez, deu lugar à Gestão por Valores (GPV) – cf. Figura 3.

Figura 3

Evolução das três formas de gestão empresarial: por instruções, por objetivos e por valores



(Dolan & García, 2006, p. 6)

Esta evolução é resultado da emergência de quatro tendências organizacionais que impuseram a adaptação das organizações de modo a manterem-se competitivas em mercados cada vez mais exigentes e imprevisíveis. Passamos a citar as quatro tendências organizacionais enumeradas por Dolan e García (2006, p. 7): a necessidade de qualidade e orientação para o cliente; a necessidade de responsabilidade e autonomia profissionais;

a necessidade de os gestores evoluírem para líderes e facilitadores; e a necessidade de estruturas organizacionais mais planas e ágeis.

4.3. O papel dos líderes e gestores na Gestão por Valores

“Dirigir é dar uma alma a uma instituição e criar uma dinâmica em torno de valores partilhados.” (Xavier Montserrat, 2009)

Não se pretende que, no século XXI, os gestores implementem uma microgestão, em que a autoridade e o controlo prevalecem, mas sim que coloquem em prática uma estratégia baseada em valores que operam como âncora e que criam uma linguagem comum que permite alinhar os membros da organização e a liderança. Estamos, assim, perante uma mudança radical ao nível das estruturas organizacionais, substituindo a estrutura organizacional vertical – “gestão de cima para baixo” – pela estrutura organizacional horizontal.

Posto isto, e para que o papel dos gestores conduza ao sucesso desta nova ferramenta estratégica de liderança, os valores não podem ser apenas expressos, mas devem também ser vividos pela organização e pelos seus gestores. Por outras palavras, é essencial que as declarações de valores organizacionais se reflitam nas práticas e nos comportamentos dos gestores para que os valores sejam partilhados por todos os membros que dão vida à organização. Dolan e García (2006) reforçam esta ideia quando afirmam que

o trabalho de um líder consiste em incentivar a organização a orientar-se de acordo com uma direção estratégica e valores essenciais, através de uma cultura partilhada de criação de valor que implícita e explicitamente guia as atividades diárias dos colaboradores de todos os níveis e funções (p. 4)

Torna-se, então, evidente que a implementação da GPV possibilita aos líderes e gestores a renovação contínua da cultura organizacional, a qual promove o compromisso coletivo.

4.4. Os objetivos e fatores chaves da Gestão por Valores

De acordo com Dolan e García (2006, p. 5), a GPV tem um objetivo tripartido: simplificar, orientar e assegurar o compromisso (cf. Figura 4).

Figura 4

Objetivo tripartido da GPV



De forma mais detalhada, a GPV pretende simplificar a complexidade organizacional que é resultado da constante necessidade de adaptação à mudança; orientar a visão estratégica para o futuro; e assegurar o compromisso dos membros da organização face a um desempenho profissional de qualidade através de políticas que traduzem os objetivos da gestão estratégica.

Segundo esta filosofia ou prática de gestão, os valores constituem uma parte central da estratégia organizacional e estão organizados em três dimensões: os valores económicos-pragmáticos, os valores ético-sociais e os valores emocionais-desenvolvimento (cf. Tabela 2).

Tabela 2*Taxionomia de valores da GPV*

Dimensão	Valores organizacionais	Objetivos estratégicos
Valores económico-pragmáticos	Criatividade Confiança na empresa Compromisso	Orientar o planeamento, a garantia de qualidade e a contabilidade.
Valores ético-sociais	Honestidade Congruência Respeito Lealdade	Orientar o comportamento humano em público, no trabalho e nas suas relações.
Valores emocionais-desenvolvimento	Criatividade/imaginação Realização pessoal Frontalidade Adaptação/flexibilidade	Criar oportunidades de ação e motivar a realização pessoal.

Na dimensão económica-pragmática, os valores “são critérios usados para avaliar coisas relativamente ao seu mérito relativo, escassez, preço ou interesse” (Dolan & García, 2006, p. 29). De acordo com esta aceção, estes valores estão relacionados com a eficácia, padrões de desempenho e disciplina.

Contudo, centremo-nos no conceito de “cadeia de valor”, também enquadrado nesta dimensão e que reporta para o desígnio central da GPV. Dolan e García (2006) definem a cadeia de valor de uma empresa como “o reflexo dos valores partilhados das pessoas que constituem a empresa” (p. 30). Desta forma, os valores económico-pragmáticos, como a criatividade, confiança e compromisso, contribuem para comportamentos e ações que acrescentam valor às organizações.

Na dimensão ético-social, os valores “constituem escolhas estratégicas deliberadas ou preferenciais, de médio a longo prazos, por certas formas de comportamento em detrimento de outras, no sentido da sobrevivência ou *qualidade de vida* de um sistema em particular” (Dolan & García, 2006, p. 28). Por esta ordem de ideias, os valores e os sistemas de valores⁶ ético-sociais orientam o nosso comportamento,

⁶ “Um sistema de valores é uma organização duradoura de crenças que dizem respeito a modos preferenciais de conduta ou estados de existência ao longo de um contínuo de relativa importância.” (Rockeach, citado por Dolan & García, 2006, p. 28).

pelo que poderão representar uma divergência entre o que afirmamos e o que fazemos. Isto significa que podemos distinguir os valores vividos dos valores adotados. Os valores vividos são demonstrados através de um comportamento consistente e contínuo e, por outro lado, os valores adotados são expressos, mas não são aplicados de uma forma consistente. Torna-se, assim, evidente a importância destes valores no dia a dia de uma organização, dado que são valores como a honestidade, congruência, respeito e lealdade que podem estabelecer uma forte ligação entre as pessoas e as suas organizações e, com ela, promover a construção de compromisso.

Na dimensão emocional-desenvolvimento, os valores como a criatividade, a realização pessoal e a adaptação implicam a aceitação dos riscos da inovação, a adoção de melhores práticas e a orientação de esforços. Dolan e García (2006) sublinham a pertinência da orientação de esforços para o sucesso da organização ao afirmarem que “a orientação de esforços de acordo com valores partilhados aumenta tanto o alcance dos objetivos organizacionais como a realização individual” (p. 31). Neste sentido, a motivação da realização pessoal pode elevar o nível de eficiência do desempenho profissional dos membros da organização e, conseqüentemente, o nível de eficiência da organização.

Posto isto, a cultura organizacional reflete a forma como estas três dimensões são vividas e a GPV assume-se como a estratégia utilizada pelos gestores e líderes para as alinhar com os objetivos da organização.

4.5. A Gestão por Valores e a gestão estratégica

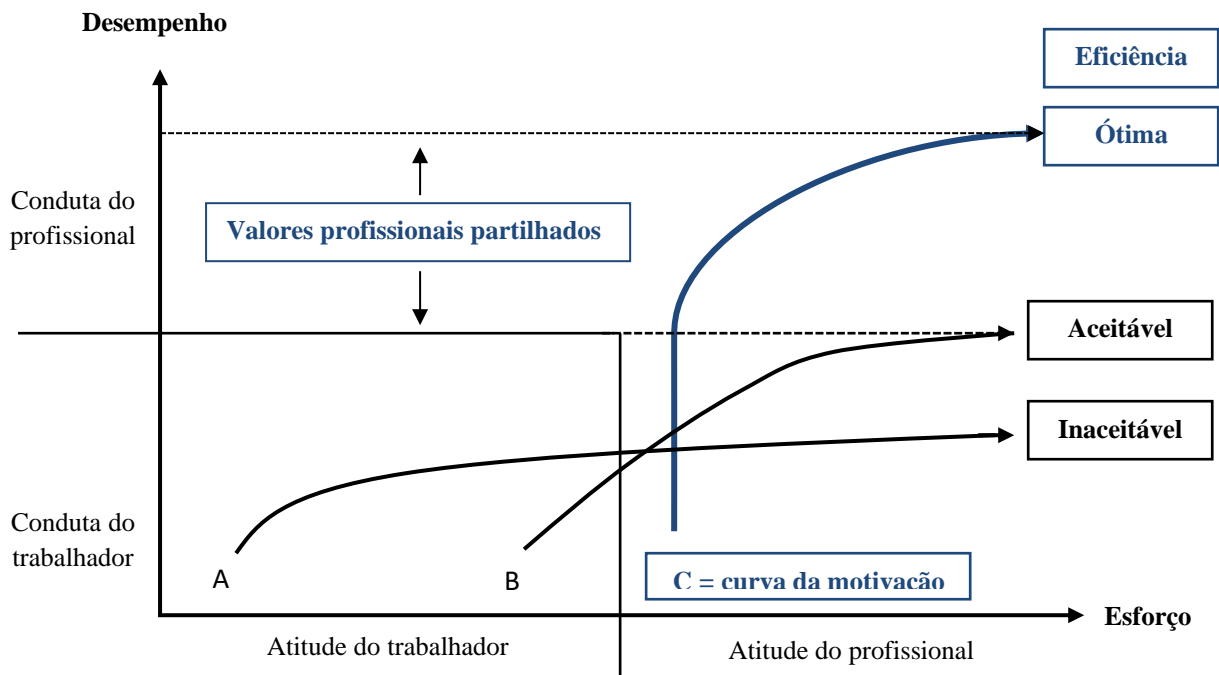
A GPV é muito mais do que uma gestão baseada em valores alinhados com os objetivos estratégicos da organização.

Trata-se de uma estratégia de liderança credível e consistente que se reflete no dia a dia da organização e, por consequência, nas atividades diárias de todos na organização. Deste modo, Dolan e García (2006) entendem que “o fator de sucesso mais crítico para a GPV é o acordo entre o que os líderes corporativos dizem que acreditam e o que as suas ações e decisões realmente mostram, tanto a curto como a longo prazo” (p. 18). Quando se garante essa consistência, mais facilmente se atinge o compromisso de todos os

membros da organização, o que é estritamente necessário para garantir a mudança cultural. Dito de outro modo, se os valores individuais estiverem alinhados com os valores organizacionais, os colaboradores conseguem atingir um desempenho elevado no trabalho diário (cf. Figura 5) por lhe ter sido atribuído mais significado.

Figura 5

Motivação para um bom desempenho (ou trabalhar para além da mera obrigação)



(Dolan & García, 2006, p. 21)

A GPV assume, portanto, um papel fundamental na motivação e desempenho dos membros da organização e, conseqüentemente, na eficiência da organização.

5. UM ESTUDO DE CASO

|' '' | | ''

Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho. (Quivy e Campenhoudt, 2003, pp. 120-121).

Finalizado o referencial teórico que constitui este estudo, apresentar-se-á neste capítulo a correlação entre a problemática que conduziu ao estudo, enquadrada nos objetivos que nortearam esta investigação, e as opções metodológicas seguidas, com ênfase na natureza do estudo e na justificação da escolha do contexto em que o mesmo se operou. Para além disso, serão ainda especificados os critérios que presidiram à seleção da amostra, seguindo-se a caracterização da mesma.

Por fim, definem-se as técnicas e os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados, destacando-se a pertinência da triangulação destes como método de validação de modo a serem atingidos os objetivos da investigação.

5.1. Objetivos do estudo

Os objetivos de um estudo designam o motivo da sua concretização, definindo as variáveis, o público alvo e o contexto em que a investigação se irá declinar.

Ao realizar este estudo teve-se como premissa conhecer os modelos de gestão da organização em que decorreu esta investigação, investigar o papel dos gestores na construção da cultura organizacional, perceber as representações de educadores sem cargos de gestão relativamente à gestão por valores enquanto política de cultura organizacional e ainda identificar os valores partilhados pelos gestores da organização.

Tendo como ponto de partida a problemática da gestão por valores (García, 2002) e uma conseqüente exploração do tema, importa agora desdobrar os objetivos deste estudo.

O primeiro objetivo visa explorar e descrever um fenómeno num contexto específico, neste caso caracterizar a gestão da organização. Para tal, é importante identificar as características de um gestor; identificar as prioridades do exercício da gestão

da organização; conhecer as representações sobre a gestão exercida na organização; e caracterizar a estrutura hierárquica da organização.

O segundo objetivo pretende descobrir relações e descrevê-las, nomeadamente relacionar o papel dos gestores com a cultura organizacional predominante na organização privada em estudo. Para isso, numa primeira fase, é imprescindível focar a investigação na cultura organizacional, relacionando o papel da missão estratégica da organização com a construção da cultura organizacional e reconhecendo padrões comportamentais que manifestam a cultura da organização. Numa segunda fase então debruçar a investigação na relação do papel dos gestores com a cultura que se vive na organização.

O terceiro e quarto objetivo direcionam a investigação para uma realidade mais restrita, a gestão por valores, a fim de compreender como é que são partilhados os valores no contexto organizacional e de reconhecer a pertinência dos valores na gestão da organização. Estes dois últimos objetivos apontam, de seguida, para uma reflexão sobre a importância da gestão por valores na cultura organizacional, tornando-se possível analisar o grau de influência dos valores partilhados pelos gestores da organização sobre a cultura organizacional que nela se vive.

Tendo em consideração os objetivos enunciados, a gestão por valores e a cultura organizacional apresentam-se como variáveis desta investigação. Por conseguinte, formula-se a hipótese de que os valores partilhados pelos gestores influenciam as características da organização, refletindo-se na sua cultura organizacional. Presume-se, dessa forma, que a gestão de uma organização baseada em valores partilhados por todos garante um desempenho organizacional de sucesso. A validação ou rejeição desta hipótese será realizada nas considerações finais.

5.2. Caracterização da organização educativa

A investigação desenvolveu-se numa IPSS, gerida por uma congregação católica e eminentemente vocacionada para a educação, e contou com a participação da Diretora Pedagógica e de quatro educadoras sem cargos de gestão.

A sua realização implicou a caracterização prévia do meio e da instituição, na medida em que qualquer organização é dotada de uma cultura própria e está sujeita a uma liderança, segundo a qual se desenvolvem as ações dos diversos atores.

Neste sentido, procedeu-se à recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social em estudo através de um conjunto de procedimentos que me permitiram interpretar essa mesma realidade. Refiro-me à análise documental e à realização de entrevistas, destinadas à caracterização da gestão exercida na instituição em estudo e ainda à fundamentação do objeto de estudo. Assim sendo, a recolha de informação assentou em duas dimensões: na instituição em estudo e na Província Portuguesa da qual ela faz parte. São precisamente estas as dimensões de caracterização desenvolvidas a seguir.

5.2.1. A Província Portuguesa

5.2.1.1. Identidade e espiritualidade

A Província Portuguesa vive em comunidade e procura dar continuidade à obra iniciada por Deus e mantê-la viva em lealdade ao Evangelho e às exigências do mundo de hoje. Desenvolve a sua missão através da educação evangelizadora destinada, essencialmente, à juventude e aos mais pobres. A missão, a comunhão fraterna e a oração estão assim presentes na sua forma de estar e de viver e conduzem à espiritualidade inaciana que se apresenta como eixo estruturante e norteador da vida desta Congregação de Irmãos.

Posto isto, importa clarificar o conceito de espiritualidade inaciana. Sem perder o vínculo à Igreja, trata-se de uma forma de estar e de viver com base na herança inaciana, isto é, com aspiração na experiência de Santo Inácio de Loiola e nos exercícios espirituais. A espiritualidade inaciana surge como um caminho inspirado pelo Evangelho, assumindo uma forma própria na relação com Deus. No entanto, este caminho não se resume a momentos de oração ou à celebração de Sacramentos, na medida em que as experiências vividas fomentam no indivíduo uma atitude de discernimento que lhe permita reconhecer todo o bem recebido e a viver agradecido.

5.2.1.2. Missão

As IPSS têm como missão contribuir para a educação e formação integral do indivíduo em todas as suas dimensões:

- Educar integralmente todas as crianças segundo os princípios orientadores do Evangelho e da pedagogia da fundadora;
- Cooperar com as famílias na educação dos filhos;
- Contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, por meio de ações de educação e formação de jovens e adultos;
- Promover a solidariedade social na comunidade, nomeadamente desenvolvendo serviços de apoio à sociedade e à família.

Sendo Instituições Evangelizadoras e pressupondo que as IPSS devem dar uma resposta educativa de elevada qualidade a todas as pessoas, a Província Portuguesa defende que estas instituições devem atuar com base nos valores da fraternidade, da responsabilidade, do respeito mútuo, da simplicidade, do espírito de família e da colaboração.

5.2.2. A Instituição

5.2.2.1. Enquadramento jurídico-administrativo

A instituição surgiu das necessidades prioritárias da população da zona e, na atualidade, é uma IPSS com duas valências: creche e jardim de infância. Segundo o Projeto Educativo (PE), a instituição rege-se pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) pretendendo contribuir para a educação integral de cada uma das crianças e respetivas famílias. Deste modo, e de acordo com o normativo acima referido, a educação pré-escolar assume-se como:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artigo 2º).

Deste princípio geral resultam os seguintes objetivos da educação pré-escolar que constam no artigo 10º da lei quadro anterior:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Para que as crianças venham a ser cidadãos críticos e ativos na sociedade de hoje, que se encontra em constante mudança, a instituição aposta numa oferta pedagógica inovadora e de qualidade. É numa perspetiva de inovação que a instituição pratica uma pedagogia de projeto centrada nos interesses e necessidades das crianças. Já a qualidade da educação de infância cabe ao Ministério de Educação (ME) por se tratar do departamento do Governo de Portugal que tem como missão avaliar as políticas nacionais dirigidas à educação. Portanto, o ME procura garantir níveis de qualidade elevados nas

instituições de educação de infância que, segundo Katz (1998), devem ter em conta as mais diversas perspetivas:

- de cima para baixo – que considera a necessidade da conceção de espaços e materiais próprios para uma ação educativa de qualidade e de boas condições de trabalho para os agentes educativos;
- de baixo para cima – que valoriza a perspetiva da criança, garantindo que esta se sente acolhida e participante;
- de fora para dentro – que integra a perspetiva dos pais que se devem sentir igualmente acolhidos e intervenientes no processo;
- de dentro – que contempla a perspetiva dos agentes da ação educativa que acreditam que a cooperação é uma mais valia para a organização;
- de fora – que abrange o contributo da sociedade que mobiliza os meios ao seu alcance, nomeadamente políticas e legislados que sirvam a educação das crianças.

É de salientar que a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro que consagra o ordenamento jurídico da instituição em estudo destina-se somente à educação pré-escolar, não abrangendo por isso a creche. Isto acontece, porque a presente lei quadro surge na sequência dos princípios definidos na LBSE, passando a citar o n.º 1 do artigo 4º: “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar”. Logo, esta lei não integra a educação das crianças até aos 3 anos, assumindo assim o Estado um papel de mobilizador e regulador de iniciativas privadas.

Embora o PE não faça qualquer referência, uma creche rege-se pela Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto que surgiu após a Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril, a partir da qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) reforçou a intencionalidade educativa da creche. Por sua vez, a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto veio introduzir novas condições de funcionamento e de instalações das creches, assim como consolidar esta valência como um equipamento de natureza socioeducativa.

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (artigo 3º da Portaria n.º 262/2011).

Apesar da vertente pedagógica, os objetivos da creche diferem dos objetivos da educação pré-escolar definida pela LBSE. São objetivos da creche, designadamente, os que constam no artigo 4º do normativo supracitado:

- Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

5.2.2.2. Problemática social e meio envolvente

Por se tratar de uma IPSS tem como prioridade a educação de crianças provenientes de famílias com carências económicas.

Para além disso, está enquadrada numa realidade urbana onde a vida das pessoas é fortemente marcada pela agitação, dispersão, stress, insegurança, falta de tempo, falta de comunicação e de relação, novas conceções de família e de vida, com a conseqüente mutação de valores. As mudanças que se operam na sociedade são cada vez mais rápidas e complexas, lançando à educação um desafio cada vez maior.

5.2.2.3. População abrangida e agentes da ação educativa

A instituição abrange dois setores distintos, a creche e o jardim de infância. A creche, com capacidade para cinquenta e sete crianças, destina-se a crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os quatro meses e os três anos. Por sua vez, o jardim de infância tem capacidade para cento e sessenta e seis crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos.

Embora muitas crianças sejam oriundas de famílias com carências económicas, também são admitidas crianças provenientes dos diversos estratos socioeconómicos. Além do mais, crianças com necessidades educativas especiais são igualmente integradas, sempre que se verificarem as condições básicas para o seu acompanhamento, garantindo que todas elas são acompanhadas por uma equipa de intervenção precoce.

No que diz respeito aos agentes da ação educativa, a instituição conta com a colaboração de doze educadoras de infância, dezoito auxiliares da ação educativa, uma psicóloga e dezassete funcionários em serviços de apoio – receção, cozinha, refeitório, limpeza e secretaria –, sendo que um dos elementos se encontra em regime de voluntariado.

As educadoras pertencem, na generalidade, a um grupo etário bastante jovem que se caracteriza pela abertura à inovação, entusiasmo, espírito crítico e envolvimento em ações de formação contínua. Conforme consta no PE (p. 14-15), a instituição aposta no desenvolvimento profissional dos agentes da ação educativa, oferecendo um projeto de formação que integra a experiência, a reflexão e a avaliação nas seguintes áreas de formação:

- Educar para a dimensão humana-cristã de relação entre as pessoas;
- Educar para a incentivar a criação de hábitos de partilha do *ter* e do *saber*;
- Educar para o sentido de justiça e de fraternidade;
- Educar para a criatividade;
- Educar para a liderança;
- Educar para o espírito científico;
- Educar para o gosto pela beleza enquanto fator de equilíbrio e de harmonia;
- Educar para a autêntica circulação da informação;
- Educar para criar hábitos saudáveis de clima, saúde e higiene;
- Educar para criar atitudes de abertura e hábitos de diálogo com outras culturas;
- Educar para a cidadania;
- Educar para a escola inclusiva.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (PCG) o projeto de formação abrange três tardes, uma por trimestre, as quais são destinadas às equipas pedagógicas e aos serviços gerais.

5.2.2.4. Princípios orientadores da ação educativa

Sendo uma instituição de cariz religioso, o PCG engloba três grandes domínios de intervenção, sendo eles a interioridade, a criatividade e a interação adulto-criança.

O desenvolvimento da interioridade da criança, e de uma maneira muito mais abrangente que não toca apenas as questões do cristianismo, tem como finalidade ajudar a criança a conhecer-se, a reconhecer os seus sentimentos, as suas vontades, os seus desejos, privilegiando momentos de silêncio como forma de criar espaço para cada um ouvir o seu «eu» interior. Outro dos objetivos passa por levar a criança a compreender a importância de refletir antes de agir e a repensar o alcance das suas ações para consigo e para com os outros.

Este princípio orientador visa preparar as crianças para serem cidadãos conscientes de si e dos outros, capazes de pensar criticamente sobre os acontecimentos e respeitadoras da sociedade onde se encontram integradas. Deste modo, surgiu a sala da interioridade, um espaço especialmente pensado para a reflexão, onde ao longo do ano se preparam desafios e encontros para as crianças, a partir dos quais também se pretende fomentar a construção de caminhos para chegar a Deus. O PCG revela, ainda, que estas dinâmicas têm como objetivo “levar a criança a ver e falar com Jesus como um amigo, um amigo que está sempre presente, procurando, assim que as crianças conheçam e tomem como exemplo alguns acontecimentos da vida de Jesus...” (p. 8).

A criatividade é outro dos pressupostos que guia a ação educativa desta instituição com a premissa de que a “semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos.” (Amabile, citado em PCG, p. 8). Nesse sentido, a instituição procura criar um ambiente que encoraje e valorize a criatividade, na medida em que o estímulo desta área, encarada como transversal a todas as áreas do conhecimento, promove um nível mais elevado de desenvolvimento intelectual. Para isso o PCG defende que se devem propor desafios inovadores às crianças, colocando-se à

disposição materiais que desencadeiem diferentes pensamentos e abordagens e fomentando a capacidade de pensar das crianças, não dando apenas respostas, mas sobretudo colocando questões. Exemplo disso são as propostas de escrita criativa ou de contacto, construção e composição com materiais com fim aberto em que a criança desde muito cedo tem a oportunidade de criar as suas próprias narrativas e de as partilhar com os outros. Outro exemplo passa por possibilitar que seja a criança a encontrar soluções para os problemas, dando-lhe tempo, autonomia e oportunidade para pensar, acreditando que desta forma se está a contribuir para o desenvolvimento da sua criatividade.

O PCG remete ainda para as áreas de expressão e experimentação plástica, garantindo o respeito pelo desenvolvimento do desenho infantil, na medida em que

Assim longe dos estereótipos gráficos e das formas estandardizadas, procuramos incentivar as crianças a serem criativas nas suas produções gráficas e plásticas, explorando os seus próprios símbolos e marcas, valorizando-as por aquilo que são e não por quaisquer expectativas adultocêntricas (p. 9).

A música, a dramatização e a dança são igualmente entendidas como linguagem e formas de comunicação privilegiadas.

Por último, e não menos importante, a criação de um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa das crianças. Esta ideia é defendida por Nancy Curry e Carl Johnson (citados em PCG) ao assumirem que

Na prática, a auto compreensão da criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas. O que é ao fim ao cabo a identidade uma criança? Se como adultos temos ideias de como é a identidade de uma criança, a própria criança também tem ideias sobre a sua identidade. Por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto que tem uma compreensão mais adequada. O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico (p. 10).

Para tal, as equipas educativas acreditam que as brincadeiras das crianças devem ser valorizadas e encaradas como o meio através do qual lhe é possível construir a sua própria compreensão do mundo.

É de acrescentar também que o papel do adulto é fundamental neste processo, devendo procurar adotar uma postura lúdica junto da criança, sentando-se com ela no

chão e envolvendo-se nas suas brincadeiras, valorizando as suas descobertas e ampliando-as. Tendo consciência de que é um modelo para as crianças e que exerce uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social da criança, o PCG defende que o adulto deve procurar adotar uma postura de amizade, compreensão, respeito, aceitação, tranquilidade, disponibilidade, cooperação, partilha e justiça de forma a conduzir as crianças a partilhar esses valores (p. 10).

Torna-se assim claro que o PCG descreve estes princípios orientadores como áreas primordiais a desenvolver nas crianças para a sua educação integral mediante os valores da instituição e, de uma forma mais ampla, da Congregação.

Por outro lado, e partindo da ideia base definida pela Congregação de Irmãs para este ano letivo (2018/2019) – Educar ao estilo de Jesus –, foram delineadas três intenções, tendo cada uma delas a função de orientar o trabalho desenvolvido em cada um dos trimestres do ano.

O primeiro trimestre, designado por «Vê e Acolhe», teve como propósito o acolhimento das crianças e famílias que chegaram pela primeira vez à instituição e das que já faziam parte da mesma. Para tal, e segundo o PCG, foram agendadas reuniões com todas as famílias, nas quais se pretendia apresentar as equipas educativas, o PE de sala e da instituição. Em todas estas reuniões, para além da educadora da sala, está também presente a Diretora Geral do Centro Educativo com o intuito de fazer a abertura e apresentação da instituição e a Diretora Pedagógica para a apresentação do PE. No caso concreto da creche, a psicóloga da instituição tem por hábito fazer uma pequena apresentação sobre questões relacionadas com o desenvolvimento dos bebés.

Cabe ainda à Diretora Geral do Centro Educativo fazer o lançamento do tema anual a todos os grupos de crianças da instituição, assim como uma sessão de acolhimento dirigida a todas as crianças que integram pela primeira vez o Centro Educativo.

Além do mais, a instituição valoriza as relações intergeracionais⁷, sobretudo entre avós e netos. Deste modo, na semana dos avós, a instituição abre as portas aos avós para estarem com os seus netos em contexto educativo. Na mesma linha de ideias, todas as crianças e respetivas famílias participam no Encontro de Natal e neste tempo de Advento

⁷ Entende-se por relações intergeracionais os vínculos estabelecidos entre duas ou mais pessoas com idades diferentes e em estádios de desenvolvimento distintos (Oliveira, 2011).

envolvem-se numa campanha solidária de ajuda ao próximo. Por outro lado, mas reforçando ainda as relações intergeracionais, na comemoração do Dia de São Martinho, cada sala de jardim de infância tem a oportunidade de estabelecer um contacto mais próximo com um determinado grupo de irmãs de uma comunidade de oração próxima à instituição e pertencente à Província Portuguesa.

Depois de a adaptação das crianças ter sido feita, surge o segundo trimestre com a finalidade de dar continuidade ao tema anual. Com as crianças já adaptadas às rotinas e seguras dentro dos grupos, o PCG menciona que os agentes da ação educativa procuram proporcionar-lhes novas experiências que as levem a ultrapassar aquilo que já alcançaram anteriormente – é a fase da consolidação, denominada por “Fala e Entrega”. Esta intenção foi potenciada por dois momentos – o primeiro momento consistiu num curso para pais sob o tema “Comunicação Focada na Solução” e o segundo num encontro de educadoras com o objetivo de partilhar o trabalho pedagógico desenvolvido em cada uma das salas de atividades.

É neste trimestre que se concretizam as segundas reuniões de pais e outras reuniões com as várias turmas do jardim de infância. Estas últimas reuniões são dirigidas pela psicóloga da instituição e têm como finalidade abordar temas como a entrada para o 1º Ciclo, o desenvolvimento de competências, o sono e a alimentação.

Por último, o terceiro trimestre intitulado por “Ama e Serve” teve como intenção apresentar as evidências das crianças ao longo dos dois primeiros trimestres, partilhando-as com as famílias de forma mais alargada e envolvendo-as nesse processo de celebração dos dons e descobertas que cada um tem para partilhar com o exterior. Neste trimestre tem lugar a Festa das Famílias, objetivando-se mais uma vez o envolvimento das famílias e estando prevista a realização de mais uma campanha solidária.

Em forma de balanço final, todos os grupos tiveram a sua última reunião, na qual foi feita a avaliação das intenções projetadas para o trabalho desenvolvido neste ano letivo.

5.2.2.5. Organização do espaço

Atualmente a instituição funciona em novas instalações construídas de raiz para o efeito. É constituída por dois espaços principais, o interior e o exterior.

No espaço interior destaca-se a “praça” central que resulta da construção do edifício em quadrado, servindo como um espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da instituição.

Em torno da praça central existem espaços destinados, nomeadamente, ao acolhimento das crianças, ao armazenamento, à confeção e alimentação, à higiene, às ciências experimentais e ao atendimento aos pais. Existem ainda outras áreas como o secretariado de direção, a biblioteca, o atelier, o ginásio, a lavandaria, entre outras. O refeitório e a cozinha são espaços comuns às duas valências da instituição, o que faz com que seja um espaço inadequado face ao número de crianças quando se registam as horas de maior afluência a este espaço. No entanto, este problema é contornado diariamente com a divisão das crianças e colaboradores em turnos de almoço rotativos.

Os recreios interiores e exteriores estão providos de vastos equipamentos destinados ao público-alvo. Um deles tem espaços verdes, árvores grandes e materiais para o exercício motor das crianças e o outro possui equipamentos mais adaptados às crianças da creche e às crianças mais pequenas do jardim de infância.

5.2.2.6. Organização dos recursos humanos

De forma a dar resposta às necessidades da instituição, existe uma organização interna dos recursos humanos, sendo que as tarefas e as responsabilidades de cada elemento da equipa estão bem definidas.

A Direção é responsável pela gestão interna e pedagógica da instituição, reunindo mensalmente para decidir assuntos deste foro. É composta por três elementos, duas irmãs da Congregação – uma com a função de Diretora Geral e outra com função de tesoureira – e a psicóloga, estando o cargo de Diretora Pedagógica entregue a uma das educadoras. Compete ainda à Diretora Geral gerir o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas e na instituição em articulação com a Diretora Pedagógica. Esta articulação é concretizada em reuniões semanais.

Por sua vez, a Diretora Pedagógica coordena o grupo de educadoras da creche e do jardim de infância, reunindo-se semanalmente com o mesmo com o objetivo de se discutirem aspetos pedagógicos e práticas relacionadas com cada uma das salas de atividades, com as práticas da instituição no seu todo e com a planificação das atividades

que envolvem todos os grupos. Por norma, estas reuniões contam com a presença da Diretora Geral e da Psicóloga. Por vezes, estão também presentes os professores de música, inglês e dança criativa. É de referir que estes últimos se reúnem, trimestralmente, com a Diretora Pedagógica, assim como a Direção se reúne com o pessoal auxiliar com a mesma frequência.

A instituição conta ainda com a equipa de pastoral que é formada por seis elementos, dos quais se destacam a Diretora Geral, a Diretora Pedagógica e três educadoras. A esta equipa foi-lhe delegada a tarefa de dinamizar a sala da interioridade, sendo que a decoração do espaço é também da sua responsabilidade em cooperação com outras educadoras da instituição.

5.2.2.7. Relação com as famílias e comunidade

Com a sua ação educativa, a Congregação procura que cada pessoa e comunidade se desenvolvam harmoniosamente, em todas as dimensões.

Entende-se por comunidade educativa, todos os interessados pela educação que se situam no sistema de interações com a escola (Almeida, citado por Varela, 2012, p. 22) e, como tal, na instituição em estudo é dada particular relevância à relação com as famílias e ao seu envolvimento na educação das crianças. Assim sendo, em parceria com as famílias, as equipas educativas desenvolvem nas crianças competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade e a simplicidade e promovendo a educação para a interioridade e as relações interpessoais. Exemplo disso são as datas festivas para as quais as famílias são convidadas a celebrar, tais como: Natal, Páscoa, Dia dos Avós, Dia do Pai e Dia da Mãe. Nestes momentos toda a instituição se mobiliza no sentido de acolher as famílias para que se sintam parte do processo e não apenas espectadores.

Por outro lado, esta última intenção implica uma comunicação diária eficaz entre as famílias e os agentes educativos. O PCG torna esta necessidade evidente quando afirma que

no dia a dia procura-se que as famílias se sintam seguras e confiantes nos profissionais a quem confiam as crianças sendo a comunicação eficaz entre todas

as pessoas por quem a criança passa ao longo do dia um fator que contribui fortemente para o sucesso na relação com as famílias (p.20).

Reforçando ainda esta ideia surge a eleição dos pais delegados na primeira reunião de pais. Para cada turma de crianças foram eleitos dois pais delegados, a quem a Direção recorre quando há necessidade da sua colaboração na vida educativa da instituição.

É de realçar que a participação das famílias não passa apenas por atividades educativas desenvolvidas na instituição, mas também por processos formativos que levam à construção da identidade da organização. A alínea b) do artigo 4º da LQEP (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) aponta exatamente para a importância da participação das famílias, desenvolvendo-se uma relação de cooperação entre estas e os agentes educativos numa perspetiva formativa. Todavia, este princípio pedagógico ainda não foi alcançado pela instituição na qual se declina este estudo. A título de exemplo temos a construção do PE que, sendo definido por João Formosinho (citado por Varela, 2010) como um “instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola comunidade-educativa” (p. 23), deve contar com a colaboração dos pais. Contudo, na elaboração deste documento participou somente a Direção da instituição, os educadores e os auxiliares, os quais pertencem à comunidade endógena consoante a aceção de Domingos Alberto Bento (citado por Varela, 2012, p. 20). Os pais e encarregados de educação, inseridos na comunidade exógena de acordo com o autor acima supracitado, não foram envolvidos no processo, sendo que a própria instituição assume no PE que, numa futura redação, se deverá ter em conta os pais das crianças mediante a convicção de que um projeto de escola se elabora com a participação de todos os intervenientes da ação educativa (p. 3).

Importa ainda referir que, para Maria Luiza Branco (2007), “é mediante a concretização do PE que a escola se constitui como uma organização com identidade e capacidade de auto-organização, correspondendo às solicitações do meio que a envolve” (p. 265). Pode-se, assim, dizer que uma das estratégias que integram o PE são as parcerias que a organização estabelece com o meio exterior ao nível do sistema educativo, económico e social. Embora a instituição em estudo desenvolva parcerias com o meio envolvente, considera-se que as parcerias são muito reduzidas e que são estabelecidas para benefício da própria instituição e não com o objetivo de que Maria Luiza Branco

refere. Por exemplo, a instituição desenvolve parcerias com a Junta de Freguesia a fim de utilizar os transportes desta entidade para deslocações ao exterior, como visitas de estudo.

5.2.3. Os participantes no estudo

A partir da caracterização prévia do contexto surge a caracterização da amostra que foi selecionada para ser alvo desta investigação no sentido de melhor apreender algumas das especificidades culturais da organização em estudo. Para tal, apresentar-se-á o perfil dos entrevistados no que diz respeito aos seus dados pessoais, percurso académico e profissional.

A investigação contou com a participação da Diretora Pedagógica e de um conjunto de doze educadoras foram-me indicadas quatro educadoras, com idades compreendidas entre os trinta e os cinquenta anos, que fazem parte de um projeto de inovação no qual a instituição está a apostar no sentido de fomentar novas práticas nas salas de aulas. Trata-se de um grupo mais pequeno, pertencente à população, devido ao tempo reduzido para a aplicação do estudo como consequência dos constrangimentos com que me deparei. Essas limitações serão descritas mais à frente nas considerações finais. Será, contudo, de esperar que a metodologia adotada permita conhecer de forma aprofundada a cultura da organização, afastando-se das possíveis lacunas decorrentes da não adoção de uma escolha aleatória dos entrevistados. Em todo o caso, esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, descrito no próximo capítulo, que privilegia a seleção de uma pequena amostra devido ao detalhe pretendido. A este propósito, Fernandes (1991, p. 3) afirma que a investigação qualitativa não implica uma especial preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados, dado que o objetivo principal da investigação é a compreensão aprofundada dos problemas.

No que respeita ao percurso académico da amostra constata-se que duas educadoras possuem uma licenciatura e três bacharelato, todas elas no ramo da educação de infância. Uma das educadoras tem ainda um mestrado no ramo do desenvolvimento e aprendizagem e a Diretora Pedagógica uma pós-graduação em ilustração, uma pós-graduação em animação de histórias, um mestrado em educação artística e encontra-se a realizar o doutoramento em educação artística. Confrontando as habilitações literárias da Diretora Pedagógica com as das educadoras entrevistadas, sobressai, desde logo, a

existência de uma certa divergência acadêmica resultante da versatilidade da formação que a Diretora Pedagógica possui, reflexo também dos seus interesses e objetivos. Porém, verifica-se a inexistência de uma formação específica para desempenhar um cargo de gestão na organização. A Diretora Pedagógica assumiu esta constatação, afirmando que se tratou de uma formação-ação:

Não, acho que foi uma formação-ação. Começou no dia em que eu entrei cá e depois eu também sempre fui uma pessoa muito ativa, eu meto-me em tudo e gosto de participar em tudo, e estou sempre disponível e gosto de dar ideias e de participar. E, portanto, acho que foi uma coisa que se foi construindo naturalmente sem qualquer formação específica para o cargo, obviamente. De qualquer forma eu fui supervisora de estágios na ESE de Lisboa durante cinco anos. Não, também não tive formação, mas isso também me deu algum... alguma experiência em observar de fora para depois avaliar e, de alguma forma, arranjar estratégias de melhoria ou de encaminhamento, portanto, também foi bom para o meu crescimento enquanto... enquanto Diretora Pedagógica. Ajudou-me bastante a olhar de fora. (DP001, anexo D).

No que respeita ao percurso profissional, duas educadoras deram início à sua carreira entre 2008 e 2009, tendo por isso entre dez e onze anos de serviço, enquanto as outras duas educadoras e a Diretora Pedagógica iniciaram entre 1994 e 1996, tendo assim entre vinte e três e vinte e quatro anos de serviço.

5.3. Opções metodológicas

Conceber um processo de investigação é também tomar em conta a significação reconhecida para esta e para as suas bases. Antes de elaborar um projeto de investigação, é preciso primeiramente estar convencido da sua importância, não só para o desenvolvimento dos conhecimentos da disciplina a que diz respeito, mas também sobre as bases que esses novos conhecimentos trazem a esta nova disciplina. (Fortin, 2009, p. 15).

Para Fortin (2009) o processo de investigação científico tem como desígnio resolver problemas intrínsecos ao conhecimento dos fenómenos do mundo no qual estamos inseridos. Cabe, assim, ao investigador aferir os métodos que vai utilizar para

obter uma resposta ao problema que constituiu o ponto de partida para a investigação. Dar-se-á então conta, neste capítulo, da metodologia subjacente ao presente estudo, salientando-se as razões que justificaram as opções tomadas para a sua concretização. Para tal, importa debruçarmo-nos nos paradigmas com os quais um investigador se pode identificar para, segundo Coutinho (2011), “unificar e legitimar a investigação tanto nos aspetos concetuais como nos aspetos metodológicos” (p. 10).

5.3.1. O Paradigma interpretativo de investigação

Atualmente, na investigação em Ciências Sociais e Humanas, a opinião mais consensual defende a existência de três paradigmas: positivista ou quantitativo, interpretativo ou qualitativo e sociocrítico ou hermenêutico (Bisquerra; Latorre et al.; Morin, citados por Coutinho, 2016).

Esta investigação tem como base uma metodologia qualitativa, na medida em que a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 2010, p. 47), procurando que os sujeitos da investigação expressem livremente as suas opiniões sobre o objeto em estudo – a relação e a correlação direta entre os valores partilhados pelos gestores da organização e a cultura organizacional que nela se vive. Bush (2003) entende que a cultura organizacional influencia não só o comportamento dos atores, mas também a forma como estes percebem o comportamento dos outros (p. 156). Bogdan & Biklen (2010) acrescentam ainda que os investigadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48). Por esse motivo, antropólogos e sociólogos designam a investigação qualitativa por investigação de campo e, particularmente na área da educação, por investigação naturalista.

Considerando que, de acordo com o paradigma interpretativo ou qualitativo, o investigador é encarado como o construtor do conhecimento, esta investigação sustenta-se numa análise descritiva, tendo-se procurado interpretar os dados da forma mais pormenorizada possível, dando mais importância, como Bogdan e Biklen (2010, p. 49) defendem, ao processo do que simplesmente aos resultados. Embora os resultados sejam um suporte para confirmar a hipótese formulada, o processo é determinante para

compreender o significado dos comportamentos, que se constroem na interação humana, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

5.3.2. A Estratégia de investigação – o estudo de caso

Importa aqui definir a estratégia de investigação, sendo que a investigação qualitativa agrupa múltiplas estratégias. Atendendo que esta é centrada num contexto individualizado, uma IPSS, e nas representações dos atores individuais, quatro educadoras sem cargos de gestão e a Diretora Pedagógica, trata-se de um estudo de caso. Deste modo, estamos perante um “estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores” (Sarmiento, 2000, p. 242), em que se realça o modo como a ação e o significado são construídos (Ferreira, 2005). É com esta intenção que o investigador e os participantes do estudo assumem, em simultâneo, o papel de “intérpretes” e de “construtores de sentidos” (Usher, citado por Coutinho, 2011, p. 17).

Merriam (1998) vai mais longe na sua definição, assumindo que o estudo de caso é a metodologia que melhor se coaduna com a abordagem qualitativa pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular, heurístico e holístico.

Para além disso, é também importante clarificar a tipologia do estudo de caso que aqui se apresenta, com base nos estudos de Stake (2007) e de Bassey (2000). De acordo com Stake (citado por Afonso, 2005) existem três tipos de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo ou múltiplo – sendo que esta investigação se enquadra na primeira modalidade por implicar “o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (p. 71). Por outras palavras, esta investigação insere-se num estudo de caso intrínseco, na medida em que o investigador tem interesse num caso particular e não pelo que ele possa representar ou ilustrar para formular generalizações. Esta abordagem é descrita por Bassey (citado por Afonso, 2005) ao elucidar o estudo de caso como uma “pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo” (p. 70). Pelo contrário, no estudo de caso instrumental, o investigador procura compreender um determinado fenómeno com a finalidade de obter uma explicação genérica (Stake, citado por Afonso, 2005, p. 72), substituindo a singularidade pela pluralidade. Dessa forma, e tal como o nome sugere, o estudo de caso constitui o instrumento para a compreensão de outro(s) fenómeno(s) (Stake, citado por Coutinho,

2011, p. 296). Na terceira e última modalidade, a mais distinta das três, o investigador estende o estudo de caso instrumental a vários contextos que lhe permitam “uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Stake, citado por Afonso, 2005, p. 72).

5.4. Recolha de informação

Uma vez definida a estratégia de investigação prosseguimos com a seleção dos métodos e dos instrumentos para a recolha da informação a fim de serem atingidos os objetivos a que nos propusemos. Importa, assim, em primeiro lugar, esclarecer em que consiste e quais as finalidades do processo de recolha de informação numa investigação. Ketele e Roegiers (1999) debruçam-se sobre esse mesmo tema assumindo que:

A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (p. 17).

Ainda a respeito desta matéria, Almeida e Freire (citados por Coutinho, 2011) encaram a recolha de dados como uma etapa decisiva para a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo. Todavia, para garantir a qualidade da investigação qualitativa na área da educação, é pertinente recorrer a múltiplas fontes, pois, tal como Santos Guerra (2003) defende, “a realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um só instrumento” (p. 87). É, então, fundamental recorrer a todos os métodos que se revelem apropriados para a recolha da informação pretendida. Yin (1994, p. 92) reforça esta ideia anunciando que o recurso a várias fontes é crucial para se obter resultados fiáveis e válidos, destacando seis fontes como os documentos, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefactos físicos. Em função de desenvolver uma abordagem aprofundada em torno deste caso particular, adotou-se a entrevista como estratégia primordial para a recolha de dados e a análise documental como estratégia complementar. Estes métodos foram selecionados

com vista a alcançar uma melhor compreensão da realidade a estudar e serão descritos já a seguir.

5.4.1. A entrevista

Para Ketele e Roegiers (1999),

a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações (p. 22).

Posto isto, importa anunciar a sua finalidade e as suas vantagens na presente investigação.

Nesta investigação, a entrevista apresenta-se como forma de caracterizar a visão dos participantes em relação aos valores partilhados pelos gestores da organização e à cultura organizacional que nela se vive, na medida em que, Bogdan e Bilken (2010) defendem que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Na mesma linha de pensamento, a entrevista apresentou-se como um instrumento relevante para o estudo de um tema tão complexo como é a cultura organizacional. Por um lado, é um instrumento que, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), permite recolher o máximo de informação possível sobre a temática em estudo e, por outro, possibilita responder, de forma aprofundada, a questões relacionadas com o comportamento humano. Duarte (2004) concorda com este último ponto de vista, considerando que a entrevista é um instrumento relevante para “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (p. 213).

Porém, este instrumento de recolha de dados também tem as suas desvantagens como, por exemplo, o facto de ser um processo moroso para o curto espaço de tempo da investigação.

Apresentada a sua finalidade e vantagens, iremos debruçarmo-nos na justificação das opções tomadas relativamente ao tipo e estrutura da entrevista utilizada. De acordo com a literatura, as entrevistas podem ser estruturadas ou diretivas, semiestruturadas ou semidiretivas e, ainda, não estruturadas ou etnográficas. Atendendo à natureza do problema e aos objetivos do estudo optou-se pela entrevista semiestruturada (Merriam, 1998; Bogdan e Biklen, 2010) ou também designada por semidiretiva (Ruquoy, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2005) no sentido de garantir um certo equilíbrio entre a liberdade de expressão por parte dos entrevistados e a condução da entrevista orientada pelo investigador. Por outras palavras, o investigador tem um papel preponderante na condução da entrevista, orientando-se pelo guião elaborado previamente, no entanto o entrevistado é livre de desenvolver os assuntos para os quais foi desafiado a dar a sua opinião. Quivy & Campenhoudt (2005) clarificam os papéis do investigador e do entrevistado, explicitando que a entrevista semidiretiva

não é inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista (p. 192).

Para que os entrevistados se sintam capazes de expressar livremente os seus pontos de vista, deve-se procurar estabelecer uma relação, a partir da qual o investigador e o sujeito (entrevistado) têm a oportunidade de se conhecer mutuamente e, por sua vez, o investigador coloca o sujeito à vontade (Whyte, citado por Bogdan e Biklen, 2010, p. 135). Isto implica que o investigador conheça bem o seu papel enquanto entrevistador, garantindo um clima de bem-estar ao longo de toda a interação com o entrevistado, mas não excedendo na relação de confiança.

Até aqui é evidente que uma entrevista consiste numa conversa intencional entre duas pessoas, o entrevistador e o entrevistado, contudo a mesma poderá envolver mais pessoas, ou seja, mais do que um entrevistado. No primeiro caso estamos perante uma entrevista individual e no segundo caso perante uma entrevista coletiva, mais conhecida por *focus group*. Nesta investigação, a opção de se ter recorrido a cinco entrevistas individuais, e não a uma coletiva, teve como objetivo evitar o risco para o qual Afonso

(2005) alerta, o da influência do coletivo sobre o individual, visto que as entrevistadas pertencem à mesma organização e têm entre si relações profissionais de proximidade. Para além disso, a entrevista foi aplicada não só a educadoras sem cargo de gestão, mas também à Diretora Pedagógica, pelo que a abordagem a temas como a gestão da organização poderia, por um lado, criar um clima de tensão entre as entrevistadas pela discordância de opiniões ou, por outro lado, fomentar o enviesamento dos resultados pelas respostas politicamente corretas que algumas entrevistadas poderiam dar.

Após a definição do tipo de entrevista, prosseguimos com a descrição da sua preparação, integrada numa sequência de etapas imprescindíveis num processo de investigação qualitativa.

A primeira fase consistiu na preparação da entrevista, pois, citando Amado (2009), “a entrevista de investigação não se improvisa; pelo contrário, ela exige um elevado esforço de preparação” (pp. 185-186). Por esse motivo, elaborou-se, antecipadamente, dois guiões, organizando-os em função do tema e dos objetivos da investigação e dividindo-o em seis blocos temáticos que passo a enumerar: legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a); caracterização do(a) entrevistado(a); características da gestão da organização; características da cultura organizacional; características da gestão por valores; e validação da entrevista. É de referir que foram elaborados dois guiões em vez de um único, pois sentiu-se a necessidade de ajustar as questões orientadoras ao entrevistado mediante o seu cargo profissional na organização em estudo. Assim sendo, o guião destinado à Diretora Pedagógica (anexo B) tem algumas variantes comparando-o com o guião destinado às educadoras sem cargo de gestão (anexo A).

Com o primeiro bloco – legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a) – pretendeu-se informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos da entrevista para, posteriormente, pedir a sua colaboração, garantindo o anonimato da sua identidade e a confidencialidade das suas respostas e opiniões. Estes são alguns dos procedimentos que o investigador deve ter em conta para garantir o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo. Lima (2005) designa esse princípio por consentimento informado, caracterizando-o pelo facto “de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (p. 142). Após a confirmação da colaboração do

entrevistado, solicitou-se o seu consentimento para realizar o registo audiográfico da entrevista. Lima (2005) defende que “no caso das entrevistas, a gravação áudio das mesmas também deve ser parte integrante do processo de obtenção do consentimento informado” (p. 143). Importa referir que este primeiro momento de interação com o entrevistado não é propriamente útil para a recolha de dados, mas é uma oportunidade de o motivar para a importância da sua participação no processo de investigação.

O segundo bloco – caracterização do(a) entrevistado(a) – teve como intenção recolher os dados profissionais e académicos do entrevistado, isto é, o tempo de serviço e as habilitações literárias. Procurou-se ainda recolher informações acerca do início do seu percurso enquanto educador ou gestor, do motivo e do tempo de ocupação do cargo e da formação recebida para o seu desempenho, dando espaço para o entrevistado expressar a sua opinião quanto à importância dessa mesma formação.

O terceiro bloco – características da gestão da organização – pretendeu conduzir o entrevistado a identificar as características de um gestor, questionando-o acerca dos requisitos e competências, dos desafios, dos constrangimentos e da importância do cargo. Na perspetiva de incentivar o entrevistado a revelar ainda mais a sua opinião sobre este tópico, desafiou-se o próprio a definir o que é um gestor escolar e a enumerar as características mais marcantes deste cargo. Com as questões seguintes tinha-se como finalidade levar o entrevistado a identificar as prioridades do exercício da gestão da organização, a apresentar as suas representações sobre a gestão exercida na organização, assim como a caracterizar a estrutura hierárquica da organização. Para tal, e a título de exemplo, abordaram-se assuntos como as prioridades na gestão de uma organização, a perceção sobre a gestão exercida na organização, o processo de tomada de decisão e a definição e determinação dos objetivos da organização.

O quarto bloco – características da cultura organizacional – abrangeu questões que possibilitassem relacionar o papel da missão estratégica da instituição com a construção da cultura organizacional, sendo que, para tal, o entrevistado foi convidado a expressar o seu ponto de vista relativamente a tópicos como a integração e identificação das educadoras com a organização, a formação contínua disponibilizada pela instituição e a vivência em comunidade. Com as questões seguintes pretendeu-se reconhecer padrões comportamentais que manifestam a cultura da organização, solicitando o parecer do

entrevistado quanto aos momentos de convívio potenciados pelos gestores escolares, ao tipo de convívio existente entre os diferentes níveis da organização e quanto aos interlocutores preferenciais fora do período escolar. Teve-se, igualmente, em vista identificar os assuntos mais abordados nos momentos de convívio escolar para, posteriormente, compreender se nesses momentos informais há espaço para a partilha de crenças e valores acerca da missão central da instituição. Com este último propósito, o investigador teve a oportunidade de incentivar o entrevistado a refletir sobre a partilha de valores na instituição. Por outro lado, as últimas questões deste bloco temático foram colocadas ao entrevistado com o intuito de se direcionar a entrevista para os gestores escolares, relacionando o seu papel com a cultura que se vive na organização. Por essa razão, procurou-se obter informações mais específicas como o papel dos gestores na promoção da cultura da instituição e as medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelos gestores escolares para favorecer a construção dessa mesma cultura.

O quinto bloco – características da gestão por valores – foi pensado de forma a aprofundar o tema da gestão por valores, tendo sido traçada a meta de compreender como é que são partilhados os valores no contexto organizacional e de reconhecer a sua pertinência na gestão da organização. De entre as questões formuladas, salienta-se as que se orientaram para a necessidade de se obter informações sobre a presença da partilha de valores em documentos que regulam a missão da instituição, a manifestação dos valores no dia a dia da instituição, os fatores favoráveis e as principais dificuldades na implementação de uma gestão por valores. Para melhor compreender a posição do entrevistado relativamente a este tipo de gestão, questionou-se o próprio quanto aos contributos da partilha de valores para a construção da cultura organizacional, assim como se solicitaram sugestões ou propostas de melhoria para o impacto que a gestão por valores pode ter na construção da cultura de uma organização.

O sexto e último bloco - validação da entrevista – destinou-se a dar espaço ao entrevistado para acrescentar alguma informação pertinente para a investigação e a agradecer a sua disponibilidade, salientando-se, novamente, a importância das suas opiniões para a consecução da presente investigação.

A segunda fase correspondeu ao acesso ao terreno. Para tal, realizou-se uma reunião com a Diretora Pedagógica e, posteriormente, com a Diretora Geral para expor o

tema e os objetivos da investigação. Nessa breve exposição teve-se o cuidado de explicitar que a colaboração solicitada concretizar-se-ia na possibilidade de acesso a alguns documentos que não se encontram disponíveis na página *web* da instituição, assim como na realização de entrevistas aos três membros da Direção, à Diretora Pedagógica, a três educadoras sem cargos de gestão e a três auxiliares. Contudo, este número de entrevistas não se veio a realizar pela falta de disponibilidade por parte dos três membros da Direção e pelo tempo que todo este processo levou implicando a necessidade de reduzir a amostra para cinco entrevistadas, a Diretora Pedagógica e quatro educadoras sem cargo de gestão. Para formalizar o pedido de autorização para a realização do estudo na instituição em questão, redigiu-se uma declaração (anexo E) com todas as informações anteriores. A declaração foi entregue à Diretora Geral da instituição e a autorização foi concedida pela mesma, tendo sido ainda solicitada uma declaração no âmbito da Regulamentação, Proteção e Tratamento de Dados Pessoais (anexo F), a qual foi enviada, sem demora, à Diretora Pedagógica. Nesta última declaração ficou claro o compromisso do investigador com a instituição no que diz respeito ao direito à privacidade, à discrição e ao anonimato de todos os participantes do estudo. Além do mais, assegurou-se a confidencialidade dos dados e o anonimato da identidade da própria instituição. A este respeito, Lima (2005) refere que “são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (p. 145). Sieber (citado por Lima, 2005) diferencia estes três conceitos da seguinte forma:

a *privacidade* refere-se ao interesse das pessoas em controlar o acesso que os outros lhe têm, ou à informação que lhes diga respeito; a *confidencialidade* implica um acordo estabelecido entre o investigador e o investigado quanto ao acesso de terceiros aos dados e o *anonimato* descreve a existência de dados que não incluem qualquer característica identificadora do indivíduo a que se referem, ou que os forneceu (p. 145).

A terceira fase pautou-se pela aplicação das entrevistas. Em primeiro lugar, entrou-se em contacto com as educadoras que se disponibilizaram para colaborar neste estudo, após a autorização prévia do responsável máximo pela organização, neste caso a Diretora Pedagógica. Com esse contacto pretendeu-se o agendamento das entrevistas, o

que levou mais tempo do que o esperado aparentemente pelo excesso de carga de trabalho. As entrevistas tiveram a duração entre trinta minutos e pouco mais de uma hora e realizaram-se no local de trabalho dos entrevistados, designado por «espaço local». Na tabela seguinte apresentam-se os códigos atribuídos às entrevistadas e a data de realização de cada uma das entrevistas.

Tabela 3

As entrevistas e os espaços de ação

Espaços de Ação	Códigos	Entrevistadas	Códigos	Data
Espaço «Local»	IE	Educadora sem cargo de gestão	ED001	17/04/2019
		Educadora sem cargo de gestão	ED002	17/04/2019
		Educadora sem cargo de gestão	ED003	17/04/2019
		Educadora sem cargo de gestão	ED004	23/04/2019
		Diretora Pedagógica	DP001	02/07/2019

As entrevistas às educadoras sem cargo de gestão decorreram numa sala de apoio que nos foi disponibilizada de forma a evitar a interferência de outras pessoas. A entrevista à Diretora Pedagógica teve lugar no seu gabinete pelo mesmo motivo. Ainda assim, algumas das entrevistas decorreram com interrupções de pessoas que tiveram a necessidade de aceder ao espaço num curto período. Foi realizado o registo audiográfico das entrevistas com o consentimento de todas as entrevistadas no sentido de minimizar as limitações associadas à recordação da informação fornecida em entrevistas de longa duração. Segundo Bogdan e Biklen (2010), “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (p. 136), pelo que a atitude do investigador pode ser decisiva para a qualidade das entrevistas. Por um lado, é fundamental que o investigador solicite a clarificação de algum assunto e, por outro, que incentive a especificidade, pedindo ao entrevistado que forneça detalhes e

ilustre determinada situação com exemplos claros. Bogdan e Biklen (2010) destacam, igualmente, outros aspetos como a importância de o investigador recorrer a perguntas que exijam um certo nível de exploração, evitando respostas simples e incentivando descrições detalhadas, assim como a relevância de o entrevistador assumir uma atitude paciente e ser bom ouvinte. Citando os mesmos autores, “os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa. Constitui um mau hábito os entrevistadores interromperem e desviarem a conversa” (p. 136).

A quarta fase resumiu-se à dactilografia ou transcrição das entrevistas, que é definida por Halcomb e Davidson (citados por Azevedo, 2017) como uma “reprodução das palavras faladas, como as que provêm de uma entrevista gravada, em texto escrito” (p. 161). Tratou-se de um processo moroso pela duração das entrevistas e, acima de tudo, pela necessidade de escutar várias vezes a gravação de forma a transcrever, fielmente, o que foi dito pelas entrevistadas. Os mesmos autores (citados por Azevedo, 2017, p. 166) reconhecem que a transcrição tem inúmeros desafios, pois envolve custos temporais, físicos e humanos consideráveis. Além de que, tal como Bailey (citado por Azevedo, 2017, p. 166) salvaguarda, o tempo envolvido na realização da transcrição é desproporcional à duração da gravação. Perante estes desafios significativos para a concretização de uma investigação em tempo útil, foi oportuno analisar os diferentes tipos de transcrição e tomar uma decisão. De acordo com Bucholtz (citado por Azevedo, 2017, p. 161), existem dois tipos de transcrições: a naturalista (integral) e a não naturalista (seletiva). Neste caso, optou-se pela transcrição não naturalista que “privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal” (Oliver et al., citados por Azevedo, 2017, p. 161). Deste modo, recorreu-se a uma transcrição mais seletiva, contrariamente à transcrição naturalista que se caracteriza pela transcrição minuciosa da linguagem verbal e não-verbal.

5.4.2. Pesquisa documental

De forma a completar e a dar consistência aos dados recolhidos nas entrevistas, optou-se pela pesquisa documental. Para Afonso (2005), a pesquisa documental implica

recolher informação relevante para a investigação a partir da consulta de documentos, designados, pelo mesmo autor, por “documentos oficiais” (p. 89). Sarmiento (1997) classifica-os em três categorias: textos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos. A distinção destas categorias prende-se, essencialmente, com o valor temporal da elaboração dos documentos, sendo que os da primeira categoria – PE, Regulamento Interno, Plano de Formação, planificações, entre outros – constituem orientações prévias à ação organizacional; os da segunda categoria – atas e relatórios – são elaborados após o decurso da ação, avaliando e justificando a ação organizacional; e os da terceira categoria – jornais escolares, diários e redações – apresentam uma interpretação da ação organizacional.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (2010, p. 181) apresentam outra tipologia de documentos consoante a quem se destinam os mesmos: os documentos internos, a comunicação externa e os registos sobre os estudantes e ficheiros pessoais. O primeiro tipo de documentos circula dentro de uma organização, podendo “revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais”, assim como também pode “fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Bogdan e Biklen, 2010, p. 181). Já o segundo tipo de documentos, produzido pela organização, destina-se à comunidade educativa, sendo “útil na compreensão das perspetivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspetos do sistema escolar” (Bogdan e Biklen, 2010, p. 181). O terceiro tipo abrange os ficheiros individuais das crianças e dos colaboradores.

No âmbito desta investigação, a pesquisa documental incidiu na primeira categoria descrita por Sarmiento (1997) e na primeira tipologia caracterizada por Bogdan e Biklen (2010), debruçando-se em documentos oficiais produzidos e disponibilizados pela instituição, nomeadamente o PE e o PCG, com o objetivo de caracterizar a organização educativa, mas também de encontrar referências à cultura organizacional e à partilha de valores na instituição.

Não obstante, a maior preocupação de uma investigação, especialmente a investigação da cultura organizacional, não deve ser a escolha da melhor metodologia, mas sim a validade da mesma (Gomes, 1993, p. 107). Deste modo, o investigador deve garantir que os instrumentos são fiéis e válidos para não comprometer a credibilidade da

investigação, sendo que à fundamentação metodológica diz respeito apenas o primeiro nível descrito por Amado (2009) – a credibilidade descritiva. Segundo o autor, na recolha de dados, o investigador deve garantir a fidelidade da descrição do que se viu ou ouviu.

5.5. Técnicas e procedimentos de análise de dados

Uma investigação é por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29).

Concretizada a recolha dos dados, o passo seguinte do processo de investigação é a análise dos mesmos para o estudo aprofundado e detalhado do contexto selecionado. Em investigação educativa, a análise consiste na identificação de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e da relação com o todo (Flores, 1994). Por outras palavras, o processo de análise permite organizar e sintetizar os dados recolhidos, devendo o investigador “procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (Bell, 2003, p. 183). Para tal, cabe ao investigador selecionar as técnicas e procedimentos de análise de dados que mais se adequam às características do estudo.

Recorreu-se, então, à análise documental e à análise de conteúdo das entrevistas, sendo esta última o método principal desta investigação. A análise documental surge, assim, como um método complementar à análise de conteúdo das entrevistas com o intuito de obter dados pertinentes para a investigação que, de alguma forma, não foi possível obter com a concretização das entrevistas. Importa, agora, perceber o que caracteriza cada um dos métodos e o que os distingue.

Segundo Afonso (2005), a análise documental tem como principal propósito a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 88), não sendo, por isso, necessário o investigador recolher a informação original, mas apenas consultar a informação já existente. Bardin (2016) é da mesma opinião que Afonso (2005), assumindo que “o objetivo da análise documental é a representação condensada

da informação, para consulta e armazenamento...” (p. 46). Seguindo esta mesma linha de pensamento, procedeu-se à análise de documentos oficiais produzidos e disponibilizados pela organização em estudo, como é o caso do PE e do PCG. A análise destes dois documentos permitiu não só caracterizar o contexto em estudo, mas também completar os dados recolhidos nas entrevistas.

Por outro lado, e comparativamente com outras técnicas, a análise de conteúdo é caracterizada por Afonso (2005) como um “processo mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (p. 118). É um método de análise utilizado no plano qualitativo e aplicável a entrevistas, na medida em que “permite analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2016, p. 217). Pode-se dizer, ainda, que ocupa um lugar cada vez maior na investigação, na medida em que possibilita, de forma metódica, o tratamento de informações e testemunhos que apresentam um determinado grau de profundidade e de complexidade (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 227). Com isto não queremos dizer que o investigador deve incluir tudo o que seja passível de ser descrito, pois, tal como Esteves (2006) defende, a análise de conteúdo permite-nos “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar” (p. 107). Por esse motivo, os métodos da análise de conteúdo exigem a aplicação de processos técnicos relativamente precisos como, por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das coocorrências dos termos utilizados. Bardin (2016) apresenta seis técnicas de análise de conteúdo: a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise proposicional do discurso, a análise da expressão e a análise das relações.

A técnica utilizada nesta investigação foi a análise categorial, sustentada em *software* de análise de dados qualitativos (NVivo 10). Este *software* consiste num auxiliar do processo de análise de conteúdo quando o investigador se depara com uma extensa recolha de dados, permitindo a sua codificação e categorização de uma forma mais ágil. Por sua vez, a análise categorial pode tomar duas formas enunciadas por Coutinho (2016): a análise de categorias definidas previamente à recolha dos dados e elaboradas à luz do quadro teórico e a análise de categorias definidas posteriormente à recolha dos dados e

isentas do quadro teórico. Por outras palavras, Esteves (2006) explica que as categorias, também designadas por classes, podem ser pensadas mediante dois tipos de procedimentos: os procedimentos fechados e os procedimentos abertos. Segundo a mesma autora, os procedimentos fechados “representam todos os casos em que o analista – investigador – possui uma lista prévia de categorias apropriadas ao objeto em estudo e a usa para classificar dados”, esclarecendo que essa lista resulta de “uma teoria geral que se adota e que é apresentada no quadro teórico ou concetual do trabalho” (Esteves, 2006, p. 109). Em contrapartida, os procedimentos abertos, também designados por exploratórios, são descritos por Esteves (2006) como os casos em que as categorias emergem, essencialmente, do próprio material, ou seja, dos dados recolhidos (p. 110). Neste estudo optou-se por um sistema de categorização mista visto que se recorreu aos dois tipos de análise de conteúdo.

Passamos, então, a descrever as etapas seguidas para melhor se compreender a complexidade do processo, assim como as vantagens do mesmo para o sucesso da investigação.

A primeira etapa estendeu-se a uma leitura flutuante (Bardin, 2016) da transcrição das entrevistas e, conseqüentemente, à identificação dos dados pertinentes (Esteves, 2006) para o estudo. Seguiu-se a importação da transcrição das entrevistas para o programa NVivo, o qual se revelou vantajoso não só para o processo de categorização e codificação, mas também para as alterações que se foram verificando como necessárias ao longo dos processos anteriores. O *software* possibilita alterar unidades de registo de uma categoria para outra, melhorando as decisões que se tomam ao longo do processo. Esta última vantagem foi imprescindível pois, tal como Coutinho (2016) refere, a análise e interpretação dos dados é uma tarefa penosa para o investigador por apresentar formas muito variadas.

A segunda etapa consistiu na categorização dos dados, ou seja, na organização ou agregação dos dados em categorias. Para Bardin (2016) a categorização é o “método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 37). A autora clarifica o processo afirmando que as categorias resultam da reunião de conjuntos de elementos (unidades de registo), que apresentam características comuns (Bardin, 2016, p. 147). Para

garantir a qualidade deste processo, as categorias devem cumprir os princípios descritos por Bardin (2006) – a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade (p. 149-150). De forma sucinta, e em primeiro lugar, as categorias devem reunir elementos exclusivos da respetiva categoria, ou seja, os elementos não devem ser classificados em mais do que uma categoria. Este princípio depende de um outro, o princípio da homogeneidade que deve ser garantido em cada uma das categorias. As categorias devem ser, ainda, pertinentes, refletindo os objetivos da investigação, as questões do investigador e/ou corresponder às características das mensagens. Por último, as categorias devem ser objetivas, fiéis e produtivas.

Conforme descreve ainda Stemler (citado por Esteves, 2006), a categorização “é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p. 107). Surge assim a terceira etapa, a codificação dos dados. Segundo Holsti (citado por Bardin, 2016), “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.” (p. 133).

A quarta etapa foi definida pela validação dos resultados alcançados com esta investigação. Para tal, procedeu-se à triangulação de dados que, por sinal, conduziu a uma maior profundidade e compreensão dos resultados. Afonso (2005) enfatiza esta ideia ao admitir que a triangulação permite ao investigador não só “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” (p. 73), mas também apresentar outros significados que possam dar conta da complexidade do contexto em estudo. Sintetizando a perspetiva deste autor, Fortin (2009) define a triangulação como “o emprego de uma combinação de métodos e perspetivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno” (p. 322). É com a triangulação de dados que o investigador garante o segundo nível da credibilidade da investigação, descrito por Amado (2009) – a credibilidade interpretativa. Segundo o autor, na análise dos dados, o investigador deve garantir que os registos captam fielmente as perspetivas dos atores. Porém, esta estratégia de investigação é mais complexa do que parece, podendo assumir diferentes abordagens conforme enumera Denzin (citado por Santos Guerra, 2003, p. 127): triangulação de métodos, de indivíduos, de momentos e de

especialistas. A presente investigação abrange duas destas abordagens: a triangulação de métodos, através da combinação da entrevista com a análise documental, e a triangulação de indivíduos, a partir do confronto dos pontos de vista dos diferentes sujeitos da investigação. Estas duas abordagens podem levar o investigador a mudar de rumo no decorrer da investigação, sendo imprescindível “estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado”, visto que “dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto” (Duarte, 2004, p. 223).

A quinta e última etapa consistiu na produção do texto interpretativo, designado neste estudo por interpretação dos resultados. Esta última etapa, que será descrita mais à frente, tem como finalidade cruzar os dados recolhidos com o quadro teórico, pretendendo-se que a análise garanta a compreensão da problemática e permita criar pontes entre os objetivos e os resultados.

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

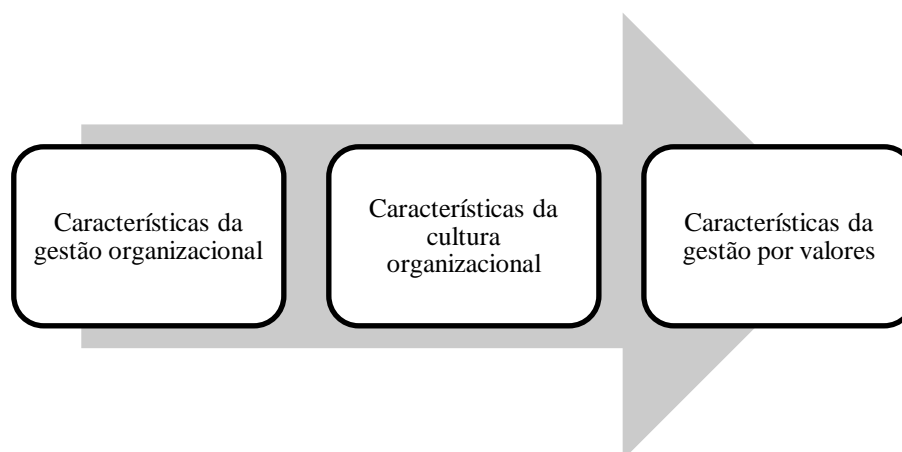
Neste capítulo proceder-se-á à apresentação dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas aos cinco sujeitos da investigação com o propósito de compreender a relação e a correlação direta entre os valores partilhados pelos gestores da organização e a cultura organizacional que nela se vive. Para tal, é relevante ter presente os objetivos desta investigação: conhecer os modelos de gestão da organização em estudo; investigar o papel dos gestores na construção da cultura organizacional; perceber as representações de educadores sem cargos de gestão relativamente à gestão por valores enquanto política de cultura organizacional da organização privada e identificar os valores partilhados pelos gestores da organização.

Como se mencionou no capítulo anterior, procedeu-se à análise dos dados através da técnica de análise de conteúdo e à sua posterior interpretação, apoiada em *software* de análise de dados qualitativos, tendo-se organizado os dados em dimensões, categorias e subcategorias que a seguir se apresenta.

Com base nos objetivos gerais da investigação, os dados foram agrupados em três dimensões como se pode observar esquematicamente na Figura 6.

Figura 6

Dimensões de análise

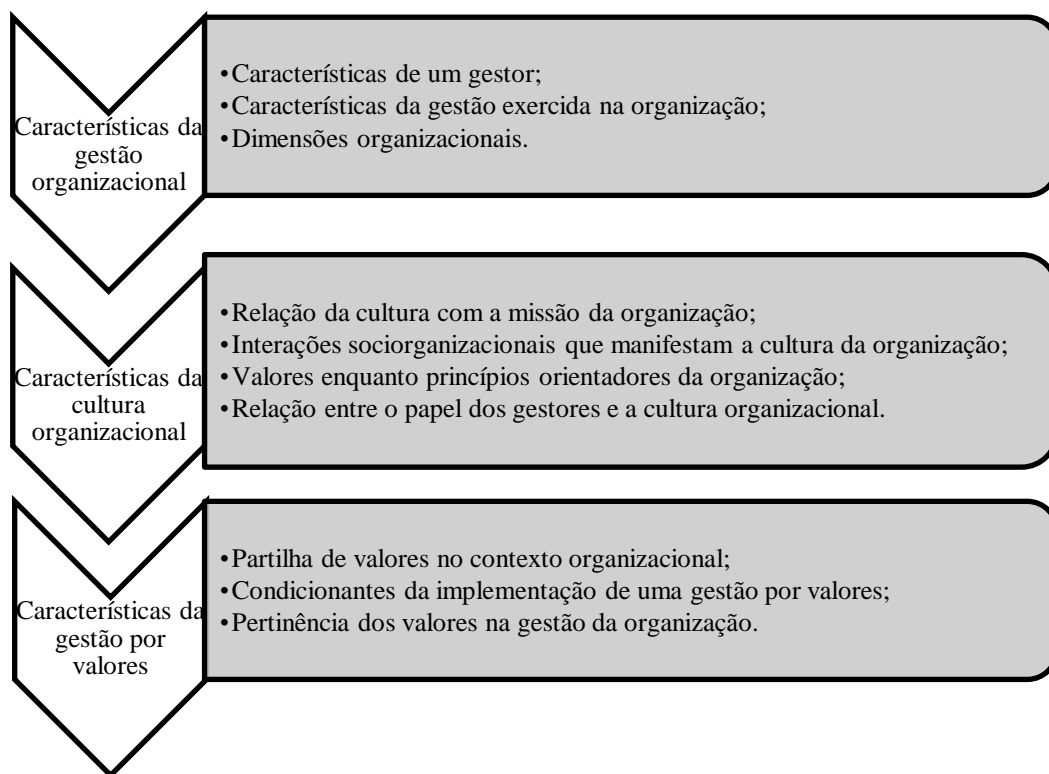


Pela ordem em que surgem, as dimensões de análise permitem ter uma visão da gestão da organização no seu todo e, em particular, da cultura organizacional e da gestão por valores que se cruzam como objeto de estudo desta investigação.

Por sua vez, os objetivos gerais desdobraram-se em objetivos específicos que conduziram às dez categorias distribuídas pelas três dimensões referidas anteriormente (cf. Figura 7).

Figura 7

Categorias de análise



Após a definição das categorias, e a partir das respostas dadas pelas entrevistadas, surgem as trinta e quatro subcategorias de análise conforme consta na grelha de análise do anexo G.

6.1. Características da gestão organizacional

A primeira dimensão de análise permite identificar as características de um gestor; identificar as prioridades do exercício da gestão da organização; conhecer as

representações sobre a gestão exercida na organização e caracterizar a estrutura hierárquica da organização. A partir da análise de conteúdo desta dimensão emergiram três categorias, que se apresentam na Figura 7, das quais se destaca as “Características de um gestor” pelo elevado número de unidades de registo (cf. Figura 8).

Figura 8

Categorias da dimensão “Características da gestão organizacional”

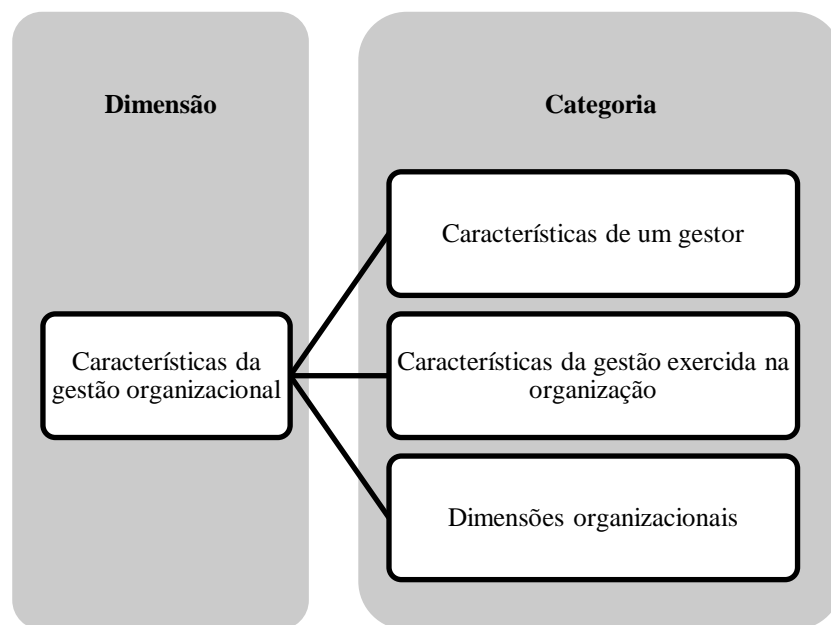


Figura 9

Distribuição das unidades de registo da dimensão “Características da gestão organizacional”



Uma das primeiras constatações que emerge da análise dos dados vai no sentido de corroborar a tendência para definir um gestor unicamente como um dirigente financeiro de uma determinada organização. O gestor escolar surge também como o órgão máximo da organização, um dirigente estratégico e um líder de equipas. No seguimento destas definições, as entrevistadas realçam como competências profissionais de um gestor a orientação para os resultados, o planeamento estratégico, a gestão de pessoas, a argumentação e a comunicação, a relação interpessoal e a motivação da equipa. Contudo, a gestão de pessoas é também destacada, pela maioria das entrevistadas, como uma das exigências identificadas no cargo de um gestor. Na mesma linha de pensamento, a Diretora Pedagógica assume que nem sempre consegue obter a sintonia entre todos os colaboradores, afirmando que:

conseguir consensos, conseguir, por um lado, que as pessoas todas trabalhem... não é que trabalhem da mesma forma, porque eu valorizo muito a diferença, mas que todas as pessoas, embora trabalhando de maneira diferente, consigam manter a linha pedagógica do centro educativo e, por outro lado, nalgumas decisões comuns haver consensos e isso, por vezes, causa alguns constrangimentos (DP001, anexo D).

Para além disso, foram mencionadas a sobrecarga de trabalho, a disponibilidade do gestor, a gestão financeira e a sustentabilidade. Importa ainda referir que a educadora que mencionou a sobrecarga de trabalho associou esta mesma exigência à falta de delegação de tarefas por parte do gestor.

Ao solicitar às entrevistadas que revelassem a importância atribuída ao cargo de um gestor, todas elas consideraram um cargo de extrema importância, destacando motivos diferentes. Duas educadoras destacaram a visão estratégica, uma a gestão de pessoas e, por fim, outra educadora e a Diretora Pedagógica salientaram a responsabilidade. A Diretora Pedagógica esclareceu o seu ponto de vista com o seguinte exemplo:

Há uma frase que me ficou de umas senhoras que cá estiveram numa visita de acompanhamento que é «Nós temos que garantir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades independentemente dos adultos que estão com elas.» E, portanto, esta frase é de grande responsabilidade e eu sinto essa responsabilidade de como minha. Garantir que todas as minhas colegas ou que todas as pessoas que

estão com as crianças consigam dar as mesmas oportunidades a todas as crianças. E, portanto, eu acho que é um cargo importante, claro (DP001, anexo D).

A partir desta ideia, quanto ao perfil dos gestores escolares foram identificadas a responsabilidade e a liderança como as características mais marcantes. Com menor incidência foram referidas outras características como a disponibilidade, o humanismo, a flexibilidade e a assertividade.

Para o desfecho da análise das características de um gestor, procurou-se saber junto das entrevistadas as suas representações quanto às preocupações e prioridades dos gestores escolares. Como preocupações foram referidas a gestão de equipas, a gestão financeira, a sustentabilidade e a satisfação das famílias. A gestão de equipas, citada pela maioria das entrevistadas, surge juntamente com a ideia de que deve ser uma gestão mais próxima das pessoas, motivando-as para a sua missão enquanto educadores de uma instituição.

Como prioridades foram enunciadas a gestão do tempo, a gestão de espaços e recursos materiais, a gestão de recursos humanos, a qualidade pedagógica, o bem-estar e segurança das crianças. É de salientar que a gestão de recursos humanos foi mencionada por todas as entrevistadas, no entanto apenas a Diretora Pedagógica encarou esta prioridade num sentido mais lato, abrangendo toda a comunidade educativa: “tem que haver boas relações, relações saudáveis entre colaboradores e entre colaboradores e crianças e famílias...” (DP001, anexo D).

No que respeita às características da gestão exercida na organização em estudo evidenciam-se três domínios: a gestão financeira, a gestão de pessoas e a gestão inovadora. Segundo as representações das entrevistadas, a inovação surge como um processo inerente à educação. Como exemplo disso, uma das educadoras afirmou que a direção “... tem uma visão muito inovadora de educação e quer apostar na mudança do currículo e muito mais” (ED003, anexo C). Esta ideia é também reforçada pela Diretora Pedagógica ao assumir que “Aliás estamos todos a fazer um percurso – os nove centros educativos – que é um projeto de inovação pedagógica e, portanto, este envolvimento neste projeto visa exatamente isso, que as escolas estejam adequadas aos tempos que nós vivemos” (DP001, anexo D).

De acordo com a percepção da maioria das entrevistadas, o fator humano surge aliado à gestão da organização em estudo e, por esse motivo, deduz-se que a presença e a proximidade com a equipa são as expectativas mais referenciadas pelas entrevistadas. Para além disso, surgem expectativas díspares sobre a gestão exercida na organização, nomeadamente a motivação da equipa, a orientação pedagógica e a ponderação nas decisões. Confrontando estas expectativas com as da Congregação sobre as funções dos gestores escolares, sobressai, desde logo, a gestão de pessoas, tendo como exemplo a seguinte afirmação: “a Congregação espera cada vez mais que os gestores sejam próximos e que façam parte da equipa e das dinâmicas que são desenvolvidas nos vários centros educativos” (ED002, anexo C). A expectativa da maioria das educadoras vai ao encontro da expectativa da Diretora Pedagógica que clarifica que, no seu entendimento, a Congregação espera proximidade e disponibilidade da sua parte:

Em relação à parte da gestão eu acho que esperam que eu faça a articulação entre aquilo que se passa dentro das salas e a parte pedagógica com a própria gestão do centro, que eu faça aqui uma passagem de informação, esperam também que eu vá apoiando as colegas naquilo que elas precisem e esperam que eu esteja disponível (DP001, anexo D).

Para além disso, a Diretora Pedagógica admite que a Congregação tem o espírito de família como expectativa sobre a função dos gestores, tendo afirmado que se espera que seja dada continuidade aos valores que estão subjacentes à própria Congregação, nomeadamente o espírito de família e o espírito de serviço.

Para uma análise das dimensões organizacionais indagou-se junto das entrevistadas as suas representações quanto à caracterização da estrutura organizacional da instituição. Comparando todas as respostas ressalta, de imediato, a concordância entre todas as entrevistadas no que diz respeito à adequação da estrutura. O mesmo só não acontece com o tipo de estrutura da organização, visto que uma educadora, ao contrário das outras, considera que se trata de uma estrutura informal. Para elucidar a sua perspectiva, a educadora referiu que a colaboração entre os diferentes agentes educativos leva, por vezes, à diluição dos degraus da hierarquia que caracteriza a estrutura organizacional da instituição como sendo uma estrutura em pirâmide. Esta mesma

educadora faz menção à necessidade de uma gestão intermédia, na qual os gestores escolares poderiam delegar alguns poderes.

A partir daqui surge a pertinência de apresentar as representações das entrevistadas sobre o processo de tomada de decisão na organização, inferindo que há uma tendência para assumir, por um lado, que a decisão é centrada na Direção em assuntos de carácter administrativo e, por outro, é partilhada em assuntos de índole pedagógica. Apenas uma educadora afirma que a decisão é centrada na Direção em todos os assuntos, visto que todos os assuntos têm de passar pelos três elementos que constituem a Direção. Independentemente de o processo ser desenvolvido numa perspectiva centralizada ou democrática, segundo todas as entrevistadas, existe uma correlação entre a decisão e os objetivos da organização. A definição destes últimos não é muito clara, verificando-se algumas inconsistências nas respostas dadas pelas cinco entrevistadas. A título de exemplo, três educadoras referem que a definição dos objetivos é centrada na Congregação, não fazendo distinção entre objetivos da Congregação e objetivos da instituição. Em contrapartida, uma educadora e a Diretora Pedagógica afirmaram que os objetivos da Congregação são definidos pela própria enquanto os objetivos de escola são partilhados por todos, nomeadamente pelas educadoras e pelos elementos que constituem a Direção. A Diretora Pedagógica clarificou ainda que a definição dos objetivos da instituição é partilhada, pois têm por base os modelos pedagógicos, nos quais todas as educadoras sustentam a sua prática:

Por outro lado, tem a parte que são os objetivos pedagógicos e que se prende muito com a nossa forma de trabalhar e com os modelos pedagógicos nos quais nos sustentamos. E, portanto, como são os mesmos para todas, porque foram decididos por todas, são os que aparecem neste tronco comum que nos caracteriza (DP001, anexo D).

Para concluir a apresentação dos resultados quanto às características da gestão organizacional, procurou-se conhecer a interação existente entre a organização e a comunidade. Foram destacadas parcerias com as famílias das crianças, com a Congregação que detém o patronato da organização em estudo, assim como com outras escolas que pertencem à mesma Congregação. Dado que a maioria das parcerias não

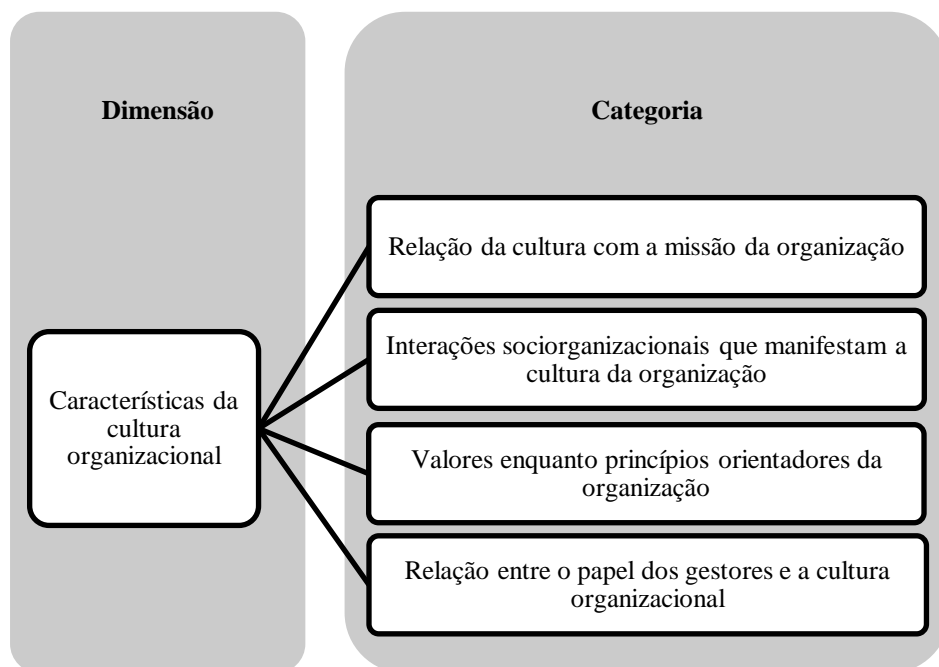
inclui o meio envolvente, três das entrevistadas assumiram que as mesmas são insuficientes, duas delas aludindo a burocracia necessária como o motivo principal.

6.2. Características da cultura organizacional

De seguida, conduziu-se o estudo para as características da cultura organizacional, pretendendo-se relacionar o papel dos gestores com a cultura organizacional predominante na organização privada. Da análise de conteúdo referente a esta segunda dimensão surgiram quatro categorias, que se apresentam na Figura 10.

Figura 10

Categorias da dimensão “Características da cultura organizacional”



Das quatro categorias acima representadas, as “Interações sociorganizacionais que manifestam a cultura da organização” representam a categoria com o maior número de unidades de registo (cf. Figura 11).

Figura 11

Distribuição das unidades de registo da dimensão “Características da cultura organizacional”



Para analisar a primeira categoria procurou-se saber junto das entrevistadas as condições que a organização oferece para que as educadoras se identifiquem com a mesma, sendo que todas as entrevistadas destacaram a formação disponibilizada e uma ainda acrescentou a avaliação desempenho docente. De todas as respostas dadas, evidencia-se, claramente, uma formação sobre os valores da missão que tem lugar no início do ano letivo e que se destina a todas as instituições que pertencem à Congregação. Segundo a Diretora Pedagógica, essa formação é realizada, primeiramente, para os membros das equipas diretivas de todas as instituições e, posteriormente, cabe a cada equipa diretiva disponibilizar essa formação aos seus colaboradores. À semelhança da formação sobre os valores da missão, a formação sobre metodologias de trabalho foi igualmente mencionada por todas as educadoras e pela Diretora Pedagógica. Esta formação teve, sobretudo, como foco a documentação pedagógica e o trabalho de projeto. Por outro lado, todas as educadoras realçaram a formação anual sobre inovação pedagógica, a qual é encarada como um desafio uma vez que a formação não foi imposta. É de referir que, de onze, apenas quatro educadoras optaram por participar. Para além destas oportunidades de formação, a Diretora Pedagógica ressaltou ainda as

oportunidades de retiro por convite e as sessões de interioridade que são dinamizadas, na instituição, pela Diretora Geral e que têm como destinatários todos os colaboradores.

A promoção da identidade organizacional suscita-nos, entretanto, a interrogação da existência de processos formativos ou mecanismos que são desenvolvidos para a integração das novas educadoras. Neste assunto, as respostas das educadoras e da Diretora Pedagógica são díspares entre si. As educadoras mencionaram que, na atualidade, a integração das educadoras tem um carácter informal, o que não acontecia anteriormente. A título de exemplo, a ED002 relatou que, quando integrou a equipa, participou numa formação com todas as pessoas que integraram as equipas de todas as instituições da Congregação. Em contrapartida, a Diretora Pedagógica confirmou a existência de processos formativos como reuniões de trabalho que, eventualmente, são do desconhecimento das educadoras que já fazem parte da equipa. Primeiramente realiza-se uma reunião, de carácter burocrático, entre a nova educadora e a Direção e, posteriormente, tomam lugar outras reuniões entre a educadora e a Diretora Pedagógica para abordar assuntos do foro pedagógico. Nestas últimas reuniões de trabalho são abordados alguns assuntos como os modelos pedagógicos em que a ação educativa se suporta, a metodologia de trabalho da equipa e a documentação pedagógica.

A cultura que se vive na organização associada à sua missão leva-nos a uma outra categoria que agrega as interações sócio-organizacionais. Para a análise desta categoria tornou-se importante perceber de que modo a instituição promove a convivência em comunidade educativa. Das respostas dadas, deduz-se que parecem existir diferentes tipos de convívio na organização em estudo. Primeiramente, pode-se fazer a distinção entre convívio escolar e convívio extraescolar. O convívio escolar divide-se em convívio escolar de carácter identitário, convívio escolar de carácter introspetivo, convívio escolar de carácter festivo e convívio escolar por conveniência. O convívio escolar de carácter identitário foi mencionado por uma educadora e pela Diretora Pedagógica, tratando-se do convívio que acontece nos encontros nacionais de todas as instituições da mesma Congregação. O convívio escolar de carácter introspetivo, mencionado por outras duas educadoras, foi associado aos momentos de interioridade dinamizados, na instituição, pela Diretora Geral. Uma dessas mesmas educadoras definiu as sessões de interioridade como “... momentos em que nos encontramos connosco próprias, porque é um momento

de reflexão, e umas com as outras” (ED001, anexo C). Por outro lado, temos o convívio escolar festivo como a subcategoria mencionada por todas as entrevistadas. Deste tipo de convívio fazem parte os momentos festivos que são vividos na instituição, nomeadamente o jantar de Natal, o encontro da Páscoa e a festa das famílias. Por último, o convívio escolar por conveniência reflete-se em determinados momentos do dia-a-dia da instituição, tais como a hora do almoço e a hora do café no refeitório e outros momentos de pausa na sala das educadoras. No que respeita ao convívio extraescolar, as entrevistadas enumeraram momentos como idas ao teatro e ao cinema, atividades ao ar livre e jantares de fim de ano. Contudo, é de referir que estes momentos de convívio não envolvem a comunidade educativa no seu todo, pelo que se torna pertinente analisar os interlocutores preferenciais.

Aqui, com interlocutores preferenciais, pretende-se assinalar aqueles que as entrevistadas primam em privar e que, em larga medida, ocupam este tipo de atividade de socialização em grande parte do seu tempo. São eles os gestores escolares, as educadoras, as auxiliares, os técnicos ou professores especialistas e, em minoria, os funcionários em serviços de apoio. É de realçar que, fora do período escolar, as entrevistadas relacionam-se maioritariamente entre si, o que não exclui os gestores escolares como interlocutores preferenciais de algumas educadoras.

Nesses momentos de convívio escolar surgem assuntos tanto de carácter pessoal como de carácter laboral, havendo sempre espaço para a partilha de crenças e valores como a simplicidade, o respeito pelo outro, o sentido de pertença e a solidariedade. Segundo as entrevistadas, estes são os valores privilegiados, sendo que o sentido de pertença é encarado, por todas as entrevistadas, como um princípio orientador da organização.

A construção destes valores na organização conta com o envolvimento dos diferentes membros que a constituem, visto que esses valores “estão na consciência de todos, são partilhados, são vividos” (ED004, anexo C). Esta ideia é reforçada pela Diretora Pedagógica, a qual assume que a realidade que é vivida hoje não é resultado, único e exclusivamente, de um passado recente, mas sim de um processo construtivo alargado e que permitiu, através da convivência e da partilha de valores, chegar ao que são hoje como pessoas e como organização. Esta última é também reflexo do papel

assumido pelos gestores que são vistos, pelas entrevistadas, como exemplos ou modelos a seguir. A Diretora Pedagógica sublinha que cabe a um gestor escolar ser aquilo em que se acredita que devem ser todos os agentes educativos de uma organização.

Mas como uma organização não depende apenas das interações sócio-organizacionais, tornou-se primordial recolher informação quanto às medidas administrativas que favorecem a construção da cultura da instituição. As respostas dadas pelas entrevistadas revelam-nos dois indicadores, a análise e construção do perfil dos colaboradores e a organização dos horários. A análise do perfil dos colaboradores é realizada no primeiro contacto e passa por conhecer os valores, as crenças e a forma de estar dos próprios. Segundo a ED003, os gestores procuram pessoas que já tenham tido uma ligação com a organização enquanto profissionais ou enquanto estagiárias de forma a garantir o recrutamento de colaboradores, cujo perfil se enquadra com os valores da instituição. E por se saber que o perfil dos colaboradores pode influenciar as interações sócio-organizacionais e, conseqüentemente, a cultura que se vive numa organização, a Diretora Pedagógica vai mais além da análise do perfil dos colaboradores. É aqui que surge a referência à construção do perfil dos colaboradores como uma medida administrativa para a construção da cultura organizacional. A DP001 esclarece que esse perfil está em construção e que tem como finalidade responder a algumas questões – “aquilo que se procura, que tipo de pessoas procuram, que pessoas queremos formar, o que queremos que essas pessoas transmitam” com a perspectiva de que “aquilo que as pessoas são como pessoas é aquilo que vão transmitir às crianças, servindo como modelos” (anexo D).

A construção da cultura organizacional também se faz pela implementação de medidas pedagógicas como a promoção do diálogo, a promoção de momentos de interioridade e a promoção de encontros de formação.

Para além das medidas administrativas e pedagógicas, cabe também aos gestores escolares estabelecer o compromisso das educadoras com os objetivos da instituição, através da avaliação desempenho docente, do envolvimento na tomada de decisão e da participação nos momentos da vida da instituição. A avaliação desempenho docente é definida pela Diretora Pedagógica como um processo de avaliação que visa a melhoria da prática educativa tendo como pano de fundo os objetivos da instituição. O envolvimento

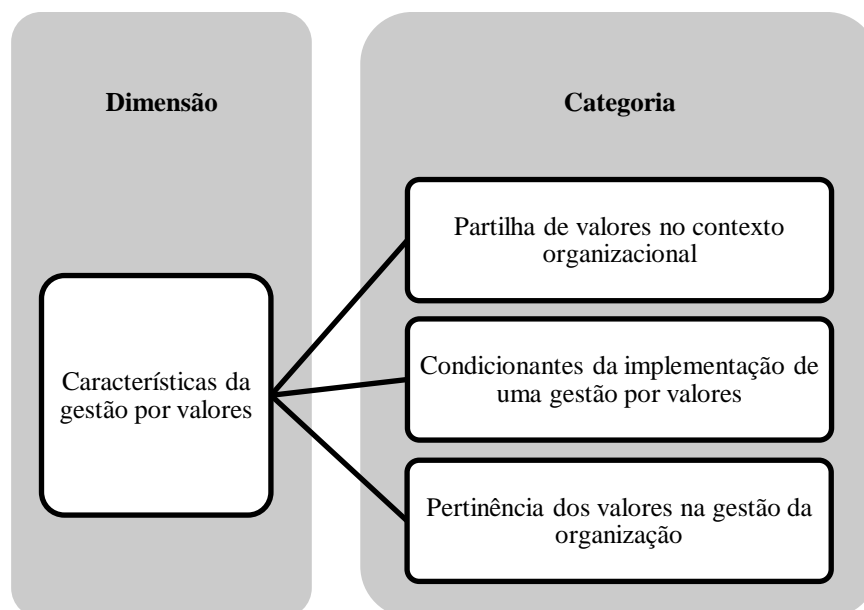
na tomada de decisão implica também o compromisso das educadoras com esses mesmos objetivos, na medida em que esta estratégia permite aos gestores, segundo a ED004, a responsabilização das educadoras por terem tomado conhecimento e por terem feito parte dessa decisão. A participação nos momentos da vida da instituição leva-nos à pedagogia da presença que também se apresenta, pela maioria das entrevistadas, como a estratégia de integração das novas educadoras. Esta subcategoria inclui a proximidade por parte dos gestores e o acolhimento pelo corpo docente, características que nos conduzem à gestão por valores.

6.3. Características da gestão por valores

Importa aqui debruçarmo-nos nas características da gestão por valores que se apresenta como a terceira dimensão de análise a fim de compreender como é que são partilhados os valores no contexto organizacional e de reconhecer a pertinência dos valores na gestão da organização. Na Figura 12 são apresentadas as três categorias que resultaram da análise de conteúdo.

Figura 12

Categorias da dimensão “Características da gestão por valores”



A Figura 13 mostra-nos a mínima diferença entre as unidades de registo obtidas para cada uma das categorias.

Figura 13

Distribuição das unidades de registo da dimensão “Características da gestão por valores”



Para analisar a primeira categoria procurou-se compreender o envolvimento das educadoras na missão da organização, o qual é garantido pelos gestores escolares através dos encontros de formação, dos momentos festivos ou celebrações e das planificações de trabalho. Contudo, o papel dos gestores não se cinge somente a proporcionar momentos em que se constata a partilha dos valores da organização entre as educadoras. Conforme as respostas das entrevistadas, também os valores partilhados pelos gestores se manifestam no dia a dia por meio da pedagogia da presença na organização e de momentos de convívio fora da mesma. É de referir que a pedagogia da presença surge aliada à ideia de que os gestores são como modelos, partilhando os valores da organização com as educadoras da forma mais natural possível. É nesta perspetiva que a Diretora Pedagógica afirma: “Eu acho que é sendo família, não é? (...) É sendo, é estando... É aquilo que nos vai acontecendo diariamente” (anexo D).

Convocando o papel dos gestores e cruzando-o com os valores partilhados no contexto organizacional torna-se fundamental dar-mo-nos conta da possibilidade de

estarmos perante uma gestão por valores. Com a perspectiva de que a implementação de uma gestão por valores pode ter as suas condicionantes, indagou-se a opinião das entrevistadas quanto aos seus fatores favoráveis e desfavoráveis. No que respeita aos fatores favoráveis há uma tendência para as entrevistadas indicarem os gestores como exemplos ou modelos, a proximidade e cooperação entre os gestores e a equipa e a estabilidade da mesma. Em menor incidência, surge a exigência de requisitos nos colaboradores, espelhada numa interrogação da Diretora Pedagógica durante a entrevista: “Acho que as pessoas que cá trabalham têm que ter certos requisitos ou certas características que favorecem que esses valores também sejam preconizados, não é?” (anexo D). Em oposição, a falta de tempo, a perda de autoridade, a diversidade humana, a desmotivação e a instabilidade da equipa foram enumerados como fatores desfavoráveis da implementação de uma gestão por valores. A ED002 clarifica que a perda de autoridade pode ser uma consequência da proximidade dos gestores com a equipa e que a diversidade humana pode resultar numa difícil gestão de personalidades dentro de uma mesma equipa ou organização. Já a ED003 sublinha a desmotivação e a instabilidade da equipa, referindo-se às ajudantes educativas que, no seu entendimento, têm um enorme desgaste físico e psicológico como resultado do balanço entre a enorme responsabilidade e a pouca valorização da sua profissão.

A última categoria, que encerra as características da gestão por valores, prende-se com a pertinência dos mesmos na gestão da organização, sendo, assim, primordial compreender a perceção das entrevistadas quanto à contribuição da partilha de valores para a construção da cultura organizacional. A título de exemplo, a ED002 destacou a harmonia nas relações e na organização:

Pode contribuir de forma positiva uma vez que os valores – religiosos ou não – são a base de uma instituição e se partilharem esses valores a relação entre todos acaba por ser mais positiva, mais natural, mais tranquila e isso acaba por, inevitavelmente, ter um efeito positivo em todo o trabalho e na instituição. (anexo C).

A Diretora Pedagógica partilha da mesma opinião, acrescentando o que torna a cultura mais sólida e destacando o espírito de família como um dos valores mais preconizados na organização:

As afinidades, as coisas que nos ligam, é o que constrói as relações e, portanto, quanto mais forem partilhados os valores, quanto mais afinidades nós tivermos, mais sólida será essa cultura. E acho que o facto de aqui dentro da escola se comungarem muitos valores faz com que, de facto, nos sintamos como uma família. (anexo D).

Na mesma linha de pensamento, outra educadora assume que a partilha de valores, como o sentido de pertença, permite-lhe ser mais realizada por dar o seu contributo para que a organização cumpra a sua missão, o que se reflete numa melhoria do seu desempenho profissional.

É muito mais fácil falarmos todos a mesma linguagem, não é? E esses valores têm muito a ver com o nosso sentir e se esses valores estão dentro de nós estamos-nos a apropriar da nossa escola. E claro que eu sou melhor profissional se eu sentir a escola como minha. O apropriar aqui não é no sentido de ter património, mas é no sentido de contribuir para esta escola. E a escola sou eu. (anexo C).

Ao tomarmos conta da pertinência dos valores na gestão da organização optou-se por solicitar às entrevistadas propostas de melhoria para o impacto da gestão por valores na construção da cultura de uma organização. Passo a enumerá-las: promoção de momentos de convívio, assertividade por parte dos gestores escolares, disponibilidade dos gestores para reuniões individuais e investimento na formação contínua da equipa. A ED001 expõe que a realização de reuniões individuais poderá vir a criar uma maior abertura entre os gestores e os colaboradores enquanto a Diretora Pedagógica acredita que a aposta em formações relacionadas com o bem-estar da equipa poderá ser a chave para obter melhores resultados ao nível do impacto da gestão por valores na construção da cultura de uma organização.

6.4. Interpretação dos resultados

Seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua

devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confecionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista. (Bogdan e Biklen, 2010, p. 77).

Apresentados os resultados importa agora interpretá-los à luz do quadro teórico, sendo que é aqui que surge a importância do papel do investigador em garantir o terceiro nível da credibilidade da investigação, descrito por Amado (2009) – a credibilidade teórica. Segundo o autor, na interpretação dos resultados, o investigador deve garantir a coerência entre os dados recolhidos e a interpretação que se faz deles.

Para isso, é fundamental ter presente a problemática definida para esta investigação, mais precisamente a relação e a correlação direta entre os valores partilhados pelos gestores da organização e a cultura organizacional que nela se vive.

Considerando a gestão da organização em causa e o seu papel estruturante na dinâmica interna organizacional percebemos que existem múltiplas variáveis a serem tidas em conta aquando da necessidade de perceção de como se estruturam as linhas funcionais na vida desta organização.

Nesta senda, e tendo em conta os resultados obtidos, reconhecemos a elevadíssima importância dos gestores, os quais se apresentam como um pilar estruturante, para não dizer mestre, de toda a ação organizacional da instituição em estudo. Com estas palavras queremos afirmar que, não ignorando que a organização é a sua própria cultura, uma organização sem uma gestão eficiente e eficaz não é mais do que um agregado de indivíduos sem a existência de relações simbólicas que encorpam a cultura que se vive na própria organização. Para clarificar o papel dos gestores na construção da cultura organizacional, e de acordo com as representações dos sujeitos, a IPSS em que se desenvolveu esta investigação é gerida por gestores escolares que assumem o papel de líderes e facilitadores, características estas que estão refletidas nas representações dos sujeitos ao definirem o gestor escolar como um dirigente estratégico e um líder de equipas.

Estamos, então, na presença das qualidades e competências profissionais que se mostram necessárias aos gestores escolares de forma a cimentar o já desenvolvido conceito de mudança macrossocial. Conforme as representações dos sujeitos as competências destacadas foram a orientação para os resultados, o planeamento

estratégico, a gestão de pessoas, a argumentação e a comunicação, a relação interpessoal e a motivação de equipas. Estas qualidades e competências permitem iniciar o percurso que nos leva a essa mudança, incidindo, em geral, na composição social da organização e, em particular, no comportamento microssocial, evoluindo em última análise para uma ação coletiva organizada que culmina na estruturação da organização como unidade social e ação social sustentada em regras organizacionais informais.

Tornou-se, ainda, evidente que não só as qualidades e competências dos gestores influenciam a cultura de uma organização como também as suas decisões. Por um lado, constatámos que a formação, os retiros e as sessões de interioridade disponibilizadas pelos gestores escolares resultam da nova forma de pensar e de compreender a organização e contribuem para a promoção da identidade organizacional e, conseqüentemente, para a construção da cultura organizacional. Por outro, a construção da cultura da organização também se concretiza pela implementação de medidas administrativas e pedagógicas delineadas pelos gestores, das quais se destacam a construção do perfil dos colaboradores como uma medida administrativa e a promoção do diálogo e da interioridade como medidas pedagógicas.

Comprovámos, ainda, que o envolvimento dos atores sociais na tomada de decisão, assim como a participação dos mesmos nos momentos da vida da instituição, fazem parte da estratégia dos gestores escolares para garantir o compromisso, neste caso, das educadoras com os objetivos da instituição. É nesta fase de análise que devemos reconhecer que a avaliação desempenho docente não pode ser considerada como uma estratégia que favorece a construção da cultura organizacional, na medida em que, segundo a maioria das representações dos sujeitos, é um processo que merece ser melhorado na organização em estudo.

Por último, e não menos importante, é legítimo concluir que os gestores assumem uma posição próxima, ou por outras palavras aplicam a pedagogia da presença, característica esta que nos conduz à GPV.

Não excluindo a importância das instruções e dos objetivos na gestão de uma organização, esta investigação tem como objeto de estudo a GPV enquanto política de cultura organizacional. Dito de outro modo, com esta investigação pretendíamos descobrir se os gestores da organização em estudo implementam uma GPV e, em caso

afirmativo, compreender se a gestão baseada em valores, e tudo o que ela envolve na vida da organização, tem uma relação e correlação direta com a cultura dessa mesma organização.

Atendendo a que os gestores da organização em estudo procuram proporcionar momentos de convívio, em que há uma manifesta valorização da partilha de crenças e princípios, percebemos que se cultiva uma linguagem comum e uma interação alinhada com aquilo que se entende serem claros sinais de uma gestão baseada em valores como a simplicidade, o respeito pelo outro, o sentido de pertença e a solidariedade – valores ético-sociais, que orientam o comportamento humano, e valores emocionais-desenvolvimento que potenciam a realização pessoal.

Este cultivo gera frutos que se manifestam na construção e promoção da identidade da organização e que contribuem para o alcance dos objetivos comuns. Estamos perante um processo prolongado no tempo que faz com que estes mesmos sinais sejam predominantes, mas não dominantes. Com isto pretendemos afirmar que a GPV se trata de um processo em construção, um caminho a ser percorrido, mas onde já é possível percebermos que este tipo de gestão assume um papel determinante na génese, mais precisamente nas características da organização que se refletem na cultura da organização. Um exemplo disso é a estrutura organizacional horizontal de que se tem vindo a aproximar a organização em estudo. Embora os gestores sejam capazes de identificar o sistema de valores da sua organização, o qual é partilhado e vivido por todos, é também fundamental para uma gestão eficaz e eficiente a conjugação da estrutura organizacional com o seu sistema de valores. A GPV implica uma mudança radical ao nível das estruturas organizacionais, substituindo a estrutura organizacional vertical pela estrutura organizacional horizontal, mudança essa que está em implementação e que se pode verificar através da análise das entrevistas e da análise documental.

Neste ecossistema, os gestores têm um papel determinante sendo os principais responsáveis pela promoção da regeneração contínua da cultura organizacional com especial enfoque no fator humano que, sendo uma parte elementar da organização, deve estar devidamente alinhado por forma a potenciar a simbiose e agregação de esforços. Quer isto dizer que os gestores, assumindo o papel de líderes, devem estar munidos de uma conveniente estratégia que tem de servir como um foco, um farol, para traçar e

orientar toda uma linha organizacional sendo, igualmente, capaz de nivelar os esforços com os objetivos da organização. Deste modo, os líderes tornam-se capazes de concretizar dois dos objetivos da GPV, mais concretamente a orientação da visão estratégica e o fortalecimento do compromisso profissional.

Todavia, depreendeu-se que, neste processo, a desmotivação pode ser um obstáculo que, se devidamente considerado e mitigado através de uma correta implementação da GPV na organização, pode facilmente tornar-se residual dando lugar à motivação que, por sua vez, tem um efeito contrário, assumindo-se como um fator favorável à implementação da GPV. Consideramos que é fulcral os gestores potenciarem esta viragem, na medida em que a motivação dos membros da organização resulta numa maior e melhor eficiência de toda a organização.

Para que o resultado se aproxime dos objetivos, a linha que separa as pretensões das ações deve ser o mais ténue possível. Aqui os gestores, enquanto líderes da organização, devem colocar em prática aquilo que defendem, implementando, portanto, uma estratégia de liderança credível e consistente que se reflete no dia a dia da organização.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | | " |

Com este último capítulo pretende-se validar ou rejeitar a hipótese formulada no início deste estudo, bem como apresentar uma síntese com as principais conclusões relativamente à problemática e, conseqüentemente, aos elementos que se cruzam como objeto de estudo desta investigação.

Recordemos que, no início deste estudo, se presumiu que a gestão de uma organização baseada em valores partilhados por todos os atores sociais garantia um desempenho organizacional de sucesso. Para dar forma a esta hipótese é importante avaliar o interesse desta temática no panorama atual.

Nos dias de hoje tem surgido uma preocupação emergente com a qualidade das organizações educativas privadas, mais concretamente das IPSS. Perante esta inquietação, torna-se fulcral refletir sobre a insatisfação, constatada no seio da opinião pública, em relação à decadência da qualidade da gestão das IPSS, em geral, e essencialmente à incapacidade de os gestores escolares darem respostas no sentido de acompanharem as mudanças do século XXI.

Na ótica de inverter a situação, a mudança do papel dos gestores escolares e, conseqüentemente, dos modos de gestão no sistema educativo tornou-se o vetor fundamental. Face a esta necessidade, a implementação de uma GPV surgiu como um «imperativo político», prevendo um cenário de mudança na construção de uma cultura organizacional em que é imprescindível considerar os valores – os valores da organização e os valores individuais dos atores conjugados com o correspondente aumento de valor gerado. Portanto, os diferentes atores que contribuem para a construção da cultura organizacional desempenham um papel fundamental na transformação da organização, principalmente quando acreditam que têm valor e condição para realizar essa mudança organizacional.

A GPV apresenta-se, assim, como um dispositivo de gestão local que procura fomentar a qualidade da gestão da IPSS em estudo como organização educativa privada que é, disponibilizando os recursos que certifiquem a vontade política de contribuir para uma cultura organizacional de valores – orientada por um conjunto de valores éticos, sociais, estratégicos, económicos e psicológico-emocionais – que, por sua vez, contribui para um desempenho organizacional de sucesso.

Após a validação da hipótese e a descrição das principais conclusões, importa agora expor as limitações encontradas ao longo deste estudo, assim como apresentar algumas sugestões para a estruturação e desenvolvimento de futuras investigações.

A temática da GPV é, atualmente, uma área de investigação muito pouco explorada, tendo sido somente aprofundada no livro “Gestão por Valores” de Dolan e García (2016). Podemos, assim, afirmar que a escassez da literatura sobre esta temática constituiu uma das limitações na realização desta investigação.

Outras das limitações prendeu-se com o facto de a GPV ser abordada sob o ponto de vista empresarial e, portanto, também organizacional, mas não sob o ponto de vista das organizações educativas. Coube aqui ao investigador interpretar a GPV como a resposta mais adequada para o enorme desafio atual da gestão de empresas que, de certa forma, também se pode extrapolar para a gestão de organizações educativas privadas das quais fazem parte as IPSS.

Todavia, não nos deparámos com limitações apenas na fase da construção do quadro teórico, mas também na fase da recolha de informação tanto ao nível da entrevista como ao nível da pesquisa documental. Na aplicação da entrevista salientamos o número limitado de participantes no estudo, não permitindo quaisquer generalizações pela própria natureza deste estudo – um estudo de caso que se reporta a um grupo restrito de sujeitos que vivenciam a mesma realidade social e institucional. Na pesquisa documental destacamos o facto de os documentos oficiais não se encontrarem disponíveis no website da organização, tendo sido necessário o investigador realizar, *in loco*, uma leitura atenta para extrair a informação pertinente à estruturação e desenvolvimento da investigação. Tratou-se de um processo moroso e penoso mediante o tempo reduzido para a aplicação do estudo, visto que, tal como já foi referido anteriormente, a autorização para a realização do estudo e, posteriormente, o agendamento das entrevistas foi também um processo mais demorado do que o esperado.

Para além das limitações acima supracitadas, ressaltamos ainda as limitações que, segundo Tuckman (2000), qualquer investigação no âmbito das ciências sociais e da educação apresenta. Referimo-nos às limitações associadas à natureza dos fenómenos a estudar e à tentativa de se medir aspetos que não são objetivamente mensuráveis, como as atitudes e as perceções. Constatamos esta última limitação na apresentação e,

sobretudo, na interpretação dos resultados onde o investigador pretendia analisar as representações dos sujeitos sobre o objeto de estudo.

Não obstante todas estas limitações, a credibilidade da investigação deve ser garantida na recolha da informação, na apresentação e na interpretação dos resultados. Além do mais, procurou-se cumprir com os princípios éticos defendidos por Bogdan e Biklen (2010, p. 77), nomeadamente o anonimato dos sujeitos e das suas respostas, o respeito pelos sujeitos, a explicitação dos objetivos da investigação e o consentimento dos sujeitos para a sua inclusão como participantes do estudo.

Por um lado, com este percurso investigativo e com a síntese das principais conclusões a que chegámos, esperamos ter contribuído, de forma modesta, para uma melhor compreensão da relação e da correlação direta entre a GPV e a cultura organizacional. Por outro, pretendemos contribuir para a abertura de novos caminhos de investigação através da formulação de outras questões ou hipóteses sobre a problemática.

Como recomendações para investigações futuras nesta mesma temática, evidenciamos a importância de alargar a amostra a auxiliares da ação educativa e outros membros da organização em estudo de forma a obter uma maior representatividade das representações de todos os atores sociais que contribuem para a construção da cultura organizacional.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, V. et al. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), 159-168.
<https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1994)
- Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Instituto Piaget.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage.
- Costa, J. A. (2010). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Dolan, S. L. & García, S. (2006). *Gestão por valores*. BioRumo.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, pp. 213-225.
- Estêvão, C. (2001). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Universidade do Minho.

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18. Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira (Eds.), *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Edições ASA.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. PPU.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação – da concepção à realização*. Lusociência.
- García, S. (2002). La dirección por valores (DpV) como herramienta de liderazgo postconvencional. In López, J. A.. *Management español: los mejores textos*. Ariel.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Educa.
- Greenfield, T. B. (1990). The Decline and Fall of Science in Educational Administration. In Westoboy, A. (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press.
- Halcomb, E. J. & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38-42.
<https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>
- Instituto da Segurança Social (2010). *Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche* (2ª edição). ISS, I.P.
- Katz, L. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. ME: DEB – Núcleo da Educação Pré-Escolar, pp. 15-37.
- Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). Abordagem geral da recolha de informações. In Ketele, J. M. & Roegiers, X.. *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos*

dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Instituto Piaget.

Lima, J. A. (2005). Ética na investigação. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2005). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto Editora.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study application on education.* Jossey-Bass.

Oliveira, C. (2011). *Relações Intergeracionais: Um estudo na área de Lisboa* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa). Consultada em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3100>

Pol, M. et al (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 63-79.

Projeto Curricular de Grupo – Tronco Comum Jardim de Infância 2018-2019.

Projeto Educativo da instituição em estudo.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª edição). Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª edição). Gradiva.

Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas.* Edições ASA.

Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores – Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária.* Porto Editora.

Sarmiento, M. J. (1997). *Lógicas da ação. Estudo organizacional da Escola Primária.* Dissertação de Doutoramento. Policopiado.

Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas.* IIE.

- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Celta Editora.
- Torres, L. L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In Lima, L. C. (Org.). *Compreender a Escola: Perspetivas de análise organizacional*. Edições ASA, pp. 133-195.
- Tuckman (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, M. T. (2012). *Escola (com)vida: Um estudo sobre a construção da comunidade educativa* (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa). Consultada em <https://run.unl.pt/handle/10362/7966>
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos* (2ª edição). Bookman.

Legislação

- Constituição da República Portuguesa: Sétima Revisão Constitucional de 12 de agosto de 2005. *Diário da República n.º 155 – I Série A*. Assembleia da República – Divisão de Edições, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 119/83 de 25 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro. *Diário da República n.º 221/2014 – I Série*. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.
- Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro. *Diário da República n.º 213 – I Série*. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – I Série-A*. Assembleia da República.
- Lei n.º 9/79 de 19 de março. *Diário da República n.º 65/1979 – I Série*. Assembleia da República.

Lei n.º 30/2013 de 8 de maio. *Diário da República n.º 88/2013 – I Série*. Assembleia da República.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – I Série*. Assembleia da República.

Portaria n.º 88-C/2020 de 6 de abril. *Diário da República n.º 68/2020, 2º suplemento – Série I*. Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Portaria n.º 196-A/2015 de 1 de julho. *Diário da República n.º 126/2015, 1º suplemento – Série I*. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167/2011 – I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril. *Diário da República n.º 79 – II Série*. CNE.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Guião das entrevistas às
educadoras sem cargo de gestão

| ' ' | ' ' |

Tema: Gestão por valores e cultura organizacional: O caso de uma IPSS.

Objetivos gerais:

- Caracterizar a gestão da organização;
- Identificar a cultura organizacional predominante na organização privada em estudo;
- Conhecer o papel dos gestores na construção da cultura organizacional;
- Refletir sobre a importância da gestão por valores na cultura organizacional.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)	- Legitimar a entrevista; - Motivar o(a) entrevistado(a).	Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista. Pedir a colaboração do(a) entrevistado(a), garantindo o anonimato e a confidencialidade. Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista.
Bloco B Caracterização do(a) entrevistado(a)	- Recolher os dados profissionais e académicos do(a) entrevistado(a).	Registar o sexo e a idade do(a) entrevistado(a). - Quais as suas habilitações literárias? - Quantos anos tem de serviço?
	- Conhecer o seu percurso profissional enquanto educador(a).	- Quando começou o seu percurso como educadora? - O que o(a) fez escolher ou aceitar este cargo? - Há quanto tempo ocupa este cargo?

		- Que formação recebeu para desempenhar a função de educadora? E que importância poderá ter essa formação?
Bloco C Características da gestão da organização	- Identificar as características de um gestor.	- Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo de gestor? - Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica nesse cargo? - Que importância atribui ao cargo que os gestores escolares exercem? - Na sua perspectiva, o que é ser um gestor escolar? E quais as características mais marcantes dos gestores escolares?
	- Identificar as prioridades do exercício da gestão da organização.	- Quais são as maiores preocupações dos gestores escolares? - Na sua visão, quais devem ser as prioridades na gestão de uma organização?
	- Conhecer as representações sobre a gestão exercida na organização (o estilo de gestão).	- Qual a sua percepção sobre a gestão exercida na escola? - O que espera dos gestores escolares? - Quais as expectativas que a Congregação tem sobre as funções dos gestores?
	- Caracterizar a estrutura hierárquica da organização.	- Como caracteriza a estrutura organizacional da instituição? - Como são tomadas as decisões? - Como se definem e determinam os objetivos da organização? - Qual é a relação entre os objetivos e as decisões que se tomam? - Na tomada de decisão é tido em conta o meio/contexto social?

<p>Bloco D Características da cultura organizacional</p>	<p>- Relacionar o papel da missão estratégica da escola com a construção da cultura organizacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que condições a instituição oferece para que as educadoras se identifiquem com a organização? - Existem processos formativos ou mecanismos que são desenvolvidos para a integração de educadoras? - A instituição disponibiliza formação contínua para todas as educadoras? - De que modo a instituição promove a vivência em comunidade educativa?

	<p>- Reconhecer padrões comportamentais que manifestam a cultura da organização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma os gestores escolares potenciam momentos de convívio entre as educadoras e entre estas e os gestores? - Que tipo de convívio escolar existe entre os diferentes níveis da organização? E qual a frequência? - Quais os interlocutores preferenciais com quem se relaciona fora do período escolar? - Quais os assuntos mais abordados nos momentos de convívio escolar? - Nesses momentos informais há espaço para a partilha de crenças e valores acerca da missão central da instituição? - Que valores são esses e como são construídos? E como são partilhados?
	<p>- Relacionar o papel dos gestores com a cultura que se vive na organização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o papel dos gestores na promoção da cultura da instituição? - Quais as medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelos gestores escolares que favorecem a construção da cultura organizacional? - Como é estabelecido o compromisso das educadoras com os objetivos da instituição? - Quais são as estratégias de integração das novas educadoras?
<p>Bloco E Características da gestão por valores</p>	<p>- Compreender como é que são partilhados os valores no contexto organizacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto educativo da instituição apresenta propostas direcionadas para a partilha de valores na organização? E o regulamento interno? - Como é que os gestores escolares envolvem as educadoras na missão da instituição?

		<ul style="list-style-type: none"> - De que maneira os valores partilhados pelos gestores se manifestam no dia a dia? - Quais os fatores favoráveis e quais as principais dificuldades para se implementar uma gestão por valores?
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a pertinência dos valores na gestão da organização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida considera que a partilha de valores contribui para a construção da cultura organizacional? - Que sugestões/propostas de melhoria gostaria de deixar para o impacto que a gestão por valores pode ter na construção da cultura de uma organização?
<p>Bloco F Validação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Validar a entrevista; - Agradecer a disponibilidade do(a) entrevistado(a). 	<ul style="list-style-type: none"> - Há mais alguma informação que gostasse de relatar? <p>Agradecer a disponibilidade do(a) entrevistado(a)o.</p>

ANEXO B

Guião da entrevista à
Diretora Pedagógica

| ' ' | | ' ' |

Tema: Gestão por valores e cultura organizacional: O caso de uma IPSS.

Objetivos gerais:

- Caracterizar a gestão da organização;
- Identificar a cultura organizacional predominante na organização privada em estudo;
- Conhecer o papel dos gestores na construção da cultura organizacional;
- Refletir sobre a importância da gestão por valores na cultura organizacional.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de questões
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o(a) entrevistado(a). 	<p>Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista.</p> <p>Pedir a colaboração do(a) entrevistado(a), garantindo o anonimato e a confidencialidade.</p> <p>Solicitar autorização para realizar o registo audiográfico da entrevista.</p>
<p>Bloco B</p> <p>Caracterização do(a) entrevistado(a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher os dados profissionais e académicos do(a) entrevistado(a). 	<p>Registrar o sexo e a idade do(a) entrevistado(a).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as suas habilitações literárias? - Quantos anos tem de serviço? - Já tinha exercido cargos de gestão? Quais?
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o seu percurso profissional enquanto gestor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando começou o seu percurso em cargos de gestão? - O que o(a) fez escolher ou aceitar este cargo? - Há quanto tempo ocupa este cargo?

		- Que formação recebeu para desempenhar este cargo de gestão? E que importância poderá ter essa formação?
<p align="center">Bloco C Características da gestão da organização</p>	- Identificar as características de um gestor.	<ul style="list-style-type: none"> - Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo? - Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo que exerce? - Que importância atribui ao cargo que exerce? - Na sua perspectiva, o que é ser um gestor escolar? E quais as características mais marcantes dos gestores escolares?
	- Identificar as prioridades do exercício da gestão da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as maiores preocupações dos gestores escolares? - Na sua visão, quais devem ser as prioridades na gestão de uma organização?
	- Conhecer as representações sobre a gestão exercida na organização (o estilo de gestão).	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua perspectiva qual é a ideia/representação que as educadoras e as auxiliares têm sobre o exercício das suas funções enquanto gestor(a)? - O que pensa que as educadoras, as auxiliares e os outros gestores escolares esperam de si enquanto gestor(a)? - Quais as expectativas que a Congregação tem sobre as funções dos gestores?
	- Caracterizar a estrutura hierárquica da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza a estrutura organizacional da instituição? - Como são tomadas as decisões?

		<ul style="list-style-type: none"> - Como se definem e determinam os objetivos da organização? - Qual é a relação entre os objetivos e as decisões que se tomam? - Na tomada de decisão é tido em conta o meio/contexto social?
Bloco D Características da cultura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o papel da missão estratégica da escola com a construção da cultura organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que condições a instituição oferece para que as educadoras e as auxiliares se identifiquem com a organização? - Existem processos formativos ou mecanismos que são desenvolvidos para a integração de educadoras e auxiliares? - A instituição disponibiliza formação contínua para todas as educadoras e auxiliares? - De que modo a instituição promove a vivência em comunidade educativa?
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer padrões comportamentais que manifestam a cultura da organização. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma os gestores escolares potenciam momentos de convívio entre as educadoras e as auxiliares e entre estas e os gestores? - Que tipo de convívio escolar existe entre os diferentes níveis da organização? E qual a frequência? - Quais os interlocutores preferenciais com quem se relaciona fora do período escolar? - Quais os assuntos mais abordados nos momentos de convívio escolar? - Nesses momentos informais há espaço para a partilha de crenças e valores acerca da missão central da instituição?

		- Que valores são esses e como são construídos? E como são partilhados?
	- Relacionar o papel dos gestores com a cultura que se vive na organização.	- Qual o papel dos gestores na promoção da cultura da instituição? - Quais as medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelos gestores escolares que favorecem a construção da cultura organizacional? - Como é estabelecido o compromisso das educadoras e das auxiliares com os objetivos da instituição? - Quais são as estratégias de integração das novas educadoras e auxiliares?
Bloco E Características da gestão por valores	- Compreender como é que são partilhados os valores no contexto organizacional.	- O projeto educativo da instituição apresenta propostas direcionadas para a partilha de valores na organização? E o regulamento interno? - Como é que os gestores escolares envolvem as educadoras e as auxiliares na missão da instituição? - De que maneira os valores partilhados pelos gestores se manifestam no dia a dia? - Quais os fatores favoráveis e quais as principais dificuldades para se implementar uma gestão por valores?
	- Reconhecer a pertinência dos valores na gestão da organização.	- Em que medida considera que a partilha de valores contribui para a construção da cultura organizacional?

		- Que sugestões/propostas de melhoria gostaria de deixar para o impacto que a gestão por valores pode ter na construção da cultura de uma organização?
Bloco F Validação da entrevista	- Validar a entrevista; - Agradecer a disponibilidade do(a) entrevistado(a).	- Há mais alguma informação que gostasse de relatar? Agradecer a disponibilidade do(a) entrevistado(a).

ANEXO C

Transcrição das entrevistas
às educadoras sem cargo de gestão

| | " | | | "

Entrevistado(a): ED001

Local: IE

Data: 17 de abril de 2019

Hora: 9h30

Duração: 1:12:13

Sexo: Feminino.

- Qual a sua idade?

Tenho 31 anos.

- Quais as suas habilitações literárias?

Tenho a Licenciatura em Educação de Infância.

- Quantos anos tem de serviço mais ou menos?

Tenho 10 anos.

- Quando começou o seu percurso como educadora?

Comecei tinha 21 anos, foi quando terminei o curso na ESE. Eu fui estagiária aqui e depois acabei por ficar aqui a trabalhar, portanto há mais ou menos 10 anos.

- E o que a fez escolher ou aceitar este cargo de educadora?

Não sei, realmente não foi uma decisão muito ponderada porque não era nada disto que eu queria, mas quando chega a altura em que temos de decidir, o que é que fazemos e o que é que não fazemos, a minha mãe (...). Acho que a nossa genética influencia-nos um bocadinho, a minha mãe é auxiliar de educação e eu fazia alguns campos de férias e essas coisas todas e fui-me apercebendo à medida que o tempo foi passando que era uma coisa que eu realmente gostava muito e acho que é um trabalho em que nós não nos cansamos em termos de monotonia. Eu não me imaginava todos os dias a fazer a mesma coisa, portanto assim nós não fazemos nunca a mesma coisa e pronto foi assim que eu decidi, um bocadinho no “vamos ver no que é que isto vai dar” e realmente é uma coisa que eu gosto muito de fazer. Foi assim que eu decidi a dois meses de decidir para onde é que eu ia.

- Portanto ocupa este cargo há mais ou menos 10 anos?

Sensivelmente há 10 anos.

- Que formação recebeu para desempenhar a função de educadora?

Licenciatura em Educação de Infância ainda antes do Bolonha.

- E para si que importância teve essa formação?

Acho que mais do que aquelas aulas todas teóricas que nós temos, é a prática que nós vamos tendo ao longo do curso. Portanto acho que a prática é que nos dá efetivamente a visão daquilo que nós vamos esperar, porque eu costumo dizer que “na teoria é tudo muito bonito”, mas quando chegamos na prática às vezes as coisas não se aplicam da mesma maneira como nos passam. Algumas coisas sim outras não, mas acho que essencialmente o que me fez trazer a bagagem é essencialmente os estágios que nos iam sendo proporcionados durante estes 4 anos que nós tínhamos formação na ESE. Obviamente que há disciplinas que são mais importantes e que nós trazemos mais para aqui não é, mas para mim foi essencialmente o estágio. Foi mais o estágio que outra coisa, sem dúvida.

- Para gerir uma instituição quais devem ser os requisitos e as competências que os gestores devem ter?

O respeito pelo outro. A Direção é sempre o órgão máximo de uma instituição, mas acho que quando há respeito mútuo, quando há a disponibilidade para escutar, para ouvir as preocupações, acho que é fundamental. Eu também sou mãe nesta instituição – a disponibilidade, a porta aberta, a amabilidade com que nos recebem e se calhar muitas vezes até podemos não ter razão, mas conseguir-nos ouvir, ouvir as nossas preocupações, acho que é fundamental. É isso que os pais às vezes procuram. Quer da perspetiva de educadora?

- Sim.

Na perspetiva de educadora é um bocadinho se calhar conseguir valorizar o nosso trabalho, acho que é muito importante, porque nós não somos todas iguais, cada uma trabalha da sua maneira e nós achamos sempre que damos o nosso máximo e acho que é muito importante nós sentirmo-nos valorizadas. Quando nós, equipa educativa, nos sentimos valorizadas dá-nos força para evoluir, para fazer formação, para darmos mais de nós. A disponibilidade para o caso de acontecer alguma coisa, a instituição também estar disponível, sei lá no caso de termos de meter alguma baixa, para o caso de ficarmos doentes. A compreensão também é importante e é essencialmente o que vai ao encontro das famílias, o saber escutar o educador e a equipa educativa, não só os educadores, mas

toda a gente que aqui trabalha. É fundamental também para de uma maneira ou de outra, a Direção conseguir ajustar as coisas. Os tempos vão mudando, as preocupações são outras, a nossa vida pessoal também acaba por influenciar o nosso trabalho e acho que quando não nos sentimos escutadas, quando não há disponibilidade nem compreensão, não só em relação ao trabalho, mas em relação a tudo o resto – somos pessoas como as outras todas – começa a faltar a motivação. Fazemos muito bem o nosso trabalho, mas por uma razão ou outra não estamos a conseguir, se nos conseguirem compreender e escutar por que é que está a acontecer... É importante a Direção também estar atenta a alguma “falha”. Nós nem sempre temos à vontade para ir à Direção para expor os nossos problemas por uma razão ou por outra e se calhar isso também nos mostra alguma sensibilidade que acho que é importante no nosso trabalho, sim.

- Portanto agora falou-me das competências e requisitos que os gestores deveriam ter para desempenhar o seu cargo. Por outro lado, que desafios, constrangimentos ou dilemas identifica nesse cargo de gestor?

Enquanto gestor?

- Não, na sua perspetiva enquanto educadora.

Eu acho que às vezes é o acumular de funções. O gestor tem tantas funções que às vezes falta-lhe tempo para aquilo que é realmente essencial e às vezes só uma pessoa para tanta coisa, depois alguma coisa fica para trás. E há coisas que não podem ficar para trás sendo a gestão do pessoal, da equipa, acho que isso não pode ficar. E nós às vezes sentimo-nos um bocadinho... Queremos ir falar, mas «agora não tenho tempo» ou a porta está fechada, porque é «mais tarde» ou porque «já está em cima da hora». Depois “levamos na cabeça” porque já está em cima da hora. Pronto e às vezes o nosso tempo enquanto educadores não é o mesmo tempo da Direção. Às vezes nos meus “buraquinhos” tento ir lá dar um recado ou falar de alguma coisa e não há a disponibilidade da Direção, porque há sempre tanta coisa. É a gestão financeira, é a gestão de pessoal, é a gestão das crianças, é a gestão disto, é a gestão daquilo...

Aqui principalmente há muito a sobrecarga da Direção e quando não delegam alguma gestão é muito difícil depois nós, como educadores, chegarmos à Direção com alguma preocupação, porque não é a sua preocupação naquele momento, mas depois a nós afeta-nos enquanto profissionais, porque não conseguimos resolver o nosso problema. E há

coisas que acabam por ficar para trás e acho que neste momento nós corremos contra o tempo em tudo e acho que esta é uma das dificuldades que eu começo a sentir. Ok, preciso de resolver um assunto, «agora não pode ser porque estou a resolver isto», «agora não pode ser porque há uma auditoria», «agora não pode ser porque vou sair», pronto... Acho que realmente é o maior constrangimento, maior dificuldade.

Depende das escolas obviamente, umas são geridas pelo órgão máximo que é efetivamente o Diretor, depois há o Diretor Pedagógico, há uma psicóloga... Eu conheço várias realidades. Podemos ir delegando e acho que acaba por aliviar tanto a Direção como acaba por nos aliviar porque nós queremos realmente falar sobre um assunto que nos preocupa. Às vezes o assunto até é sobre uma criança e temos sempre de ir à mesma pessoa, mas essa pessoa não está disponível e o caso arrasta-se, arrasta-se... e nós andamos ali, nem para um lado nem para o outro. Portanto acho que delegar os poderes é o foco fundamental.

- Certo. E que importância atribui ao cargo que os gestores escolares exercem?

Acho que é muito importante obviamente, mas acho que se conseguissem arranjar alguém de confiança... O cargo de um gestor de uma escola é sempre um cargo de muita responsabilidade, obviamente que sim, mas também acredito que haja outras pessoas que são responsáveis, que tenham também essa responsabilidade e podem ficar encarregues de determinado departamento. Assim como há uma Diretora Pedagógica.

- Portanto para além dos três elementos da Direção e da Diretora Pedagógica considera que deveria haver outra pessoa em quem poderiam delegar algumas tarefas?

Eu acho que sim. Até a gestão do refeitório tem de passar pela Direção. Há aspetos que se podem agilizar. Quem está mais no terreno, acho que é mais fácil, na minha perspetiva.

- Então e na sua perspetiva, o que é ser um gestor escolar? E quais as características mais marcantes dos gestores escolares?

Eu acho que é sempre o órgão máximo de uma instituição, a quem nós devemos todo o respeito, toda a nossa colaboração e, portanto, é uma pessoa a quem devemos muito. E que devemos respeitar acima de tudo. E acho que, inevitavelmente, é um cargo de muita responsabilidade e o facto de terem tanta responsabilidade impede-os de delegar, porque acham que todas as pessoas dependem deles. Há assuntos demasiadamente importantes

para resolver, obviamente que sim, se calhar têm alguma dificuldade em se desprender para delegar, acho que essencialmente é isso. Essa responsabilidade acaba por influenciar a postura que têm para connosco. Às vezes a preocupação é tanta que também é difícil resolver assuntos que eles acham menos importantes, mas que depois em termos de trabalho de sala se reflete muito.

- E quais são as maiores preocupações dos gestores escolares na sua perspetiva enquanto educadora?

Das maiores preocupações acho que é a gestão da equipa educativa, e quando falo em equipa educativa falo em equipa educativa alargada, não só os educadores, mas os professores especialistas, as auxiliares, as pessoas da cozinha, as senhoras da limpeza. Eu trabalho numa instituição muito grande e, portanto, acredito que isso seja uma grande preocupação, assim como a gestão financeira deve ser uma grande preocupação neste momento. Obviamente que há escolas que passam por períodos mais difíceis, mas há sempre uma preocupação da Direção nessa gestão financeira.

- E na sua visão, quais devem ser as prioridades na gestão de uma organização?

Eu acho que estas duas que eu enumerei também devem ser prioridades de um gestor de uma organização, mas acho que às vezes o acumular de funções faz com que não cheguem a tudo. Ok, devem ter a gestão da equipa educativa, mas acho que às vezes também falta tempo para ouvir a equipa educativa porque às vezes a forma como está a ser gerida nem sempre é a melhor. E acho que às vezes nós, que estamos no terreno, se formos ouvidos conseguimos – não quer dizer que o que seja dito seja levado a adiante – dar alguns “palpites” ou algumas sugestões que podem beneficiar. Depois de nos sentirmos ouvidos sentimo-nos valorizados e isso facilita até a nossa vontade de trabalhar e de colaborar, que é isso que a Direção também espera – que a equipa colabore, que esteja disponível. Nós, educadoras e auxiliares, até somos avaliadas e nesses momentos aproveitamos para falar de alguns aspetos que nos preocupam e eu acho que já há um bocadinho desta abertura nas reuniões de avaliação. Não começámos há muito tempo, começámos há uns três ou quatro anos, mas é um caminho que estamos a fazer... mas às vezes se calhar não chega só no fim do ano, porque depois há um acumular de situações e pronto...

- Mas essas reuniões acontecem apenas no final do ano?

Sim, só no final do ano.

- E é para todas as educadoras?

Sim, todas as educadoras e auxiliares. Se acontecesse mais durante o ano, porque nós também temos as nossas reuniões, mas nem sempre há tempo para dar a nossa opinião. A gestão cooperada é mais importante para além da gestão do tempo.

- Portanto qual a sua perceção, de forma sucinta, sobre a gestão exercida na escola?

É uma gestão financeira, mas deve ser mais focada nos recursos humanos.

- O que espera dos gestores escolares?

Espero que a Direção nos saiba ouvir porque às vezes as nossas preocupações vão ao encontro das preocupações da Direção. E porque as preocupações só da Direção nem sempre resolvem os problemas de fora. Há abertura, e há cada vez mais, mas acho que temos de fazer ainda um caminho.

- Esta instituição pertence a uma Congregação. Nesse sentido, quais as expectativas que a Congregação tem sobre as funções dos gestores?

Esperam que consigam fazer o melhor trabalho em termos financeiros, em termos de gestão de pessoas, em termos de formação humana – sinto muito isto. Acho que se está a fazer um caminho de criar mais relação entre a equipa. A Irmã que está agora connosco tenta-nos unir mais um bocadinho enquanto equipa, porque acabamos por trabalhar muito individualmente ou em pequenos grupos. Obviamente que nos damos mais com umas do que com outras pessoas, mas em termos de formação humana temos tido algumas paragens – ainda agora estamos a assistir a uma – que nos fazem sentir a pertença a um grupo e acho que é isso que a Congregação espera que nós nos consideremos como uma família, que nos sintamos em casa e a Irmã que está aqui veio essencialmente trazer isso. Porque nós já estávamos a funcionar muito “partidas” e quando nós funcionamos muito “partidas” – não sei se me faço entender – acaba por não haver uma uniformidade na instituição e quem entra sente isso. Portanto acho que a Congregação quer que a Direção nos una, que una pedagogicamente, e isso é o trabalho que a nossa Diretora Pedagógica faz e efetivamente está a conseguir que seja feito.

- E como caracteriza a estrutura organizacional da instituição? Por outras palavras, qual é a relação dos órgãos, qual é a linha hierárquica e se, na sua opinião, construiria este organograma de forma diferente?

Eu acho que de uma forma geral está bem organizado.

- Faria alguma alteração no organograma da instituição?

Tentaria se calhar, na minha perspetiva, colocar mais alguém onde a Direção efetiva poderia delegar alguns poderes que, a meu ver, são menos importantes.

- Na sua opinião seria alguém de fora ou seria uma educadora que neste momento não tem nenhum cargo de gestão e à qual poderiam ser delegadas algumas tarefas?

Quando eu vim para cá trabalhar nós tínhamos uma educadora a mais – aliás eu já estive nessa função – e que fazia um bocadinho a gestão de coisas tão simples como: distribuir o material pelas salas, marcar visitas de estudo, fazer substituições...

- Essa educadora estava atribuída a uma sala?

Não estava atribuída a uma sala. Entretanto há uns anos para cá, dois ou três, deixámos de ter essa educadora de apoio, possivelmente por questões financeiras, mas realmente faz falta – alguém de fora ou mesmo que seja alguém da Congregação. Alguma irmã que possa ficar encarregue deste tipo de tarefas acho que acaba por aliviar a Direção e essa simples mudança poderia trazer alterações para a disponibilidade da Direção.

- Na sua opinião como são tomadas as decisões? É um processo que é desenvolvido numa perspetiva centralizada pelo órgão máximo ou numa perspetiva democrática em que é tida em conta a opinião de todos os colaboradores?

Há situações em que nós somos tidas em conta e fazemos reuniões de avaliação para tentar resolver determinado tipo de problema, mas a tomada de decisão está sempre na Direção – e quando falo em Direção falo nas três pessoas que fazem parte da Direção. Independentemente da nossa opinião, que até é mais ouvida nas reuniões de educadoras, a decisão de assuntos mesmo importantes – e não falo em organização de festas, por exemplo, porque isso é decidido numa reunião de educadoras – acho que passa sempre muito pela Direção, não só pelo órgão máximo, mas pelas outras pessoas que fazem parte da Direção. Em assuntos que consideram importante, a nossa opinião é levada em consideração, noutras às vezes acham que a melhor solução não é essa e as três ou as quatro – incluindo a Diretora Pedagógica – decidem, em colaboração, o que acham melhor para a instituição, porque nós também não temos a visão do todo. Nós só temos a visão da nossa sala e não de tudo o resto que se calhar uma decisão possa implicar.

- Essa sua perspectiva vai ao encontro da resolução de problemas, mas na situação de se implementar uma nova metodologia ou outro tipo de mudança em que é precisa a vossa colaboração, aí a decisão passa por vocês ou é-vos transmitida?

As decisões ao nível pedagógico são-nos apresentadas e chega-nos sempre como “Vamos ter de mudar”, mas “Como é que vamos mudar?”, “Qual é a vossa opinião?”, “Acham que se pode fazer assim?”.

E neste momento, não sei se faz sentido falar, algumas educadoras da instituição e a Diretora Pedagógica estão a participar num projeto de inovação pedagógica – da qual eu faço parte – ao nível da Congregação e estas preocupações e mudanças estão integradas na oficina.

- Não estão a participar todas as educadoras?

Não, apenas as que quiseram. Somos onze educadoras e apenas quatro educadoras quiseram participar nesta oficina de inovação pedagógica. Há coisas que nós já fazemos enquanto educadoras, o que é difícil é passar às restantes colegas. Coisas que são naturais para nós, não são tão naturais para as outras educadoras, porque se calhar nunca fizeram ou fazem de forma diferente. Esta escola trabalhando da forma que trabalha, acabamos por ser nós um bocadinho a contagiar e a levar as outras pessoas a fazer. Esta oficina foi um desafio que nos foi lançado, não foi imposto. Primeiro lemos, fundamentamos, fazemos visitas e, depois de discutido, começamos a aplicar aquilo que faz sentido para o nosso contexto escolar. Depois também é lançado às educadoras que não estão.

- E é lançado por quem?

Pela equipa que faz parte desta oficina. Obviamente que isto ao nível da Congregação vai ter de contagiar todas as educadoras, porque isto é uma mudança que não vai voltar para trás, pelo menos foi o que nos foi dito. Acho que se nós aceitarmos, tentarmos procurar respostas, acabamos por criar uma democracia. É este o caminho que a Congregação quer e que a equipa está a procurar que se faça, mas temos que estar todas na mesma linha. E isso é o mais difícil e por isso é que às vezes há propostas que têm de ser impostas. Há famílias que têm irmãos aqui, aqui e aqui e depois fazem comparações entre as equipas e depois também é difícil para a Direção responder, se há uma linha que nos orienta, por que é que determinadas educadoras fogem? Há efetivamente decisões que têm de ser ditas às educadoras “Tem que ser assim”. Depois relativamente às nossas preocupações, cada

uma de nós, individualmente, vai falar com a nossa Diretora Pedagógica e há essa sensibilidade para nos ajudar. Cooperava bastante conosco e como também está no ativo sabe conduzir-nos, o que é fundamental.

- Quem define e como se definem e determinam os objetivos da organização?

Quem define é a Direção, mas também procura saber a nossa opinião nas reuniões de educadoras – o que é que nós esperamos, o que é que nós realmente queremos, qual é a linha que queremos seguir, se para nós faz sentido continuar a seguir esta linha ou não.

- Qual é a relação entre os objetivos e as decisões que se tomam? Ou seja, as decisões que se tomam vão ao encontro dos objetivos que se definem?

Acho que sim. Quando nós definimos que este é o caminho a seguir, acho que vão ao encontro daquilo a que nós, instituição, defendemos.

- E na tomada de decisão é tido em conta o meio ou contexto social? Ou seja, se existem parcerias com a comunidade educativa na construção do próprio projeto educativo da instituição?

Eu neste momento estou mais na creche, já há alguns anos que estou mais na creche, mas acho que se faz trabalho com a comunidade e, essencialmente, com a comunidade da Congregação e acho que isso é fundamental porque é uma mais valia para as crianças esta relação das pessoas mais velhas com as crianças. É uma coisa que eles gostam muito e tenta-se fazer. Contudo, com a comunidade à volta ainda se precisa de fazer um trabalho, é um caminho que ainda tem de se fazer. Nós tentamos, obviamente que avaliamos isso no nosso projeto educativo, mas acho que temos de investir mais. Há tantas mais valias aqui à volta e às vezes nós não conseguimos aproveitar, porque também a burocracia é tanta. Se sair da escola tenho de assinar um papel, todos os pais têm que assinar um papel. As burocracias que tudo isto envolve também dificultam este processo.

- E que condições a instituição oferece para que as educadoras se identifiquem com a organização?

Com esta organização, ou seja, escola?

- Sim.

Os nossos encontros – fazemos formações ao nível da instituição – fazem-nos sentir a pertença a um grupo. Estarmos todas na mesma linha quando vamos a uma formação em que a Congregação nos passa o que espera de nós, faz com que estejamos todas mais

unidas. É um dia em que estamos mais disponíveis umas para as outras e acho que isso é importante.

As avaliações também vieram trazer uma “lufada de ar fresco”, obviamente que é sempre uma avaliação do nosso desempenho, mas é um momento em que nós podemos sozinhas só com a Direção expor as nossas dificuldades, os nossos problemas e acho que às vezes esta disponibilidade e esta abertura é muito importante para nós nos sintamos como uma família, unidas.

- Existem processos formativos ou mecanismos que são desenvolvidos para a integração de educadoras?

Pois, eu acho que não. Eu vim numa altura muito diferente, nem sequer era a Diretora que está agora, portanto senti-me completamente perdida. Tenho que ser sincera. Até vim com uma colega, éramos as duas novas aqui, e acabámo-nos por apoiar muito uma na outra. Do que víamos fazer, era o que tentámos fazer.

- Portanto não existem formações para novos educadores no sentido de lhes dar a conhecer a missão educativa da instituição?

Não.

- E a instituição disponibiliza formação contínua para todas as educadoras?

Se disponibiliza tempo, se por exemplo eu quiser ir fazer uma formação?

- Não. O que eu pergunto é se a instituição disponibiliza tempo e se ela própria oferece essa formação?

Ou seja, que seja cedida pela instituição?

- Sim.

Isso é muito raro acontecer. Nós fazemos três paragens ao longo do ano (1 tarde por trimestre) e, normalmente, é a nossa Diretora Pedagógica que nos dá formação.

- Quais são os temas?

Por exemplo, a última formação que tivemos foi sobre documentação pedagógica. Também tivemos, no início do ano, formação sobre a linha que a Direção quer seguir ao nível da interioridade e dos valores da Congregação que vamos entregar este ano: o ama, entrega, vê, acolhe, ... Trabalhámos um bocadinho estes temas, na nossa perspetiva o que esperamos deles, o que para nós é o acolher, o ver, ... Educar ao estilo de Jesus, porque é

o tema deste ano, o que é educar e o que é viver ao estilo de Jesus. E agora teremos outra formação no terceiro semestre que ainda não sabemos o tema.

- De que modo a instituição promove a vivência em comunidade educativa?

Como assim?

- Ou seja, como é que a instituição promove momentos em que a comunidade tem a oportunidade de conviver?

No Natal temos um momento para toda a comunidade educativa, temos um jantar e uma missa. Agora na Páscoa estamos a passar por um momento em que estamos na sala de interioridade todas juntas. Isso faz-nos sentir que somos uma família. São momentos em que nos encontramos connosco próprias, porque é um momento de reflexão, e umas com as outras. Temos um primeiro momento que é orientado pela Diretora para as crianças, nós estamos presentes e interagimos – vivemos a interioridade com as crianças. Aqui não vejo esta gestão pelos elementos da Direção como sendo uma coisa imposta, acho que é uma mais valia para nós, porque são pessoas que vivem a interioridade e sentem de uma maneira diferente, passando isso mesmo para as crianças. Depois temos outros momentos com os adultos, em que a comunidade educativa vai em vários grupos à sala de interioridade. É um momento em que, se quisermos, podemos partilhar alguma coisa.

- E de que forma os gestores escolares potenciam momentos de convívio entre as educadoras e entre estas e os gestores?

No jantar de Natal e nos momentos de interioridade a Direção também participa. Está toda a comunidade educativa e não só as educadoras e as auxiliares. Estão as senhoras da cozinha, as senhoras da limpeza, as senhoras da secretaria. Às vezes até vêm Irmãs aqui do Lar, que conseguem estar. Portanto é mesmo toda a comunidade.

- Que tipo de convívio escolar existe entre os diferentes níveis da organização? E qual a frequência?

Toda a gente que trabalha na instituição almoça aqui, em vários turnos obviamente. As educadoras e as auxiliares almoçam no mesmo espaço que as crianças, mas não com as crianças. Estamos todos juntos a almoçar, não só as educadoras e as auxiliares como também algumas ajudantes, as pessoas dos serviços gerais, o carpinteiro, a Irmã às vezes ainda nos “apanha” na hora do almoço. Portanto é sempre um momento de convívio,

obviamente que acabamos por conviver mais com as pessoas com quem nos sentamos mais.

Eu, por exemplo, na minha sala tenho um pai que faz teatro e ele convidou-nos – e o convidou-nos estendeu-se a toda a instituição – e quem quis ir foi. Tivemos também um momento de convívio fora.

- Quais os interlocutores preferenciais com quem se relaciona fora do período escolar?

Relaciono-me muito com a nossa Diretora Pedagógica, somos muito amigas. Antes mesmo de ela ter este cargo já havia esta proximidade há algum tempo.

Depois há o grupo das educadoras e o grupo das auxiliares, acaba por haver muito esta cultura, e criamos uma certa distância o que não é bom. Mas isso depende da cultura que se vive dentro de sala. Se vivermos essa cultura dentro da sala, trazemos essa cultura para fora da sala. No meu caso posso dizer que me relaciono bem tanto com educadoras como com auxiliares, mas não há uma relação de amizade com todas.

- Quais os assuntos mais abordados nos momentos de convívio escolar? Focam-se mais nos assuntos do trabalho ou em aspetos da vida pessoal?

Nem sempre estamos focadas no trabalho. Quando falo com as minhas amigas educadoras conversamos sobre a nossa vida. Oscilamos muito entre a nossa vida pessoal e a nossa prática.

Com as auxiliares com que estou – eu tenho uma equipa mais alargada porque estou na creche – falo muito sobre as preocupações da sala, mas isso falo em contexto de sala porque é mais fácil sabermos onde podemos ajustar, mas também tenho uma relação de amizade, em que tanto eu como elas, acabamos por falar da nossa vida. E acho que quando nós criamos esta relação mais próxima com a equipa, as auxiliares colaboram connosco de uma forma muito diferente.

- E nesses momentos informais há espaço para a partilha de crenças e valores acerca da missão central da instituição?

Sim, nós falamos muitas vezes disso. Eu, por exemplo, gosto de falar com elas no início do ano do que é que eu espero enquanto equipa, o que eu acho que é importante que vá acontecendo.

- Que valores são esses e como são construídos? E como são partilhados?

Essencialmente o respeito pela diferença e quando eu digo diferença não digo só diferença física ou de etnia. Devemo-nos respeitar uns aos outros, respeitar cada criança. O respeito pela criança, o respeito para com as famílias, para com os adultos da sala. Saber dar o tempo necessário a cada pessoa, o saber escutar, a proximidade, a relação entre equipa de sala é essencial. O carinho e a disponibilidade.

- Qual o papel dos gestores na promoção da cultura da instituição?

O gestor de uma instituição serve de exemplo. Se nós nos sentirmos respeitadas, retribuimos esse valor. Se nos sentirmos escutadas, vamos saber escutar de outra maneira.

- Quais as medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelos gestores escolares que favorecem a construção da cultura organizacional?

Quando vimos para este sítio trabalhar já nos tentam conhecer relativamente aos nossos valores, às nossas crenças, à nossa forma de estar. Se nos tentarem conhecer, conseguem perceber se nós conseguimos estar na linha dos valores da instituição, mesmo ao nível da interioridade. Eu própria fui fazendo o meu caminho. Sou católica, mas não via a religião como vejo agora.

- E como é que os gestores escolares conseguem estabelecer o compromisso das educadoras com os objetivos da instituição?

Vão observando um bocadinho o nosso trabalho e não é preciso ser uma observação direta. As nossas reuniões individuais de avaliação com a nossa Diretora Pedagógica e com a Irmã orientam-nos um bocadinho para este compromisso.

- Quais são as estratégias de integração das novas educadoras?

Acho que agora já há alguma sensibilidade por parte das educadoras e a nossa Diretora Pedagógica, que está connosco agora, já tem mais essa preocupação. No entanto, não existem formações para novos educadores. Se chegarem a meio do ano, “apanham o comboio”.

- O projeto educativo da instituição apresenta propostas direcionadas para a partilha de valores na organização?

Não sei. Eu nunca li exaustivamente o projeto educativo. Sei que ao nível da interioridade aparece lá o caminho que se vai fazendo com as crianças do que propriamente com a comunidade.

- E o regulamento interno?

Eu leio mais aquilo que vai ao encontro da minha prática. Se calhar a falha é minha, mas pronto é assim.

- Como é que os gestores escolares envolvem as educadoras na missão da instituição?

Acho que são estas formações que nós fazemos no início do ano que nos dão a visão do todo, a planificação que nós fazemos e todas as celebrações que nós vamos fazendo vão indo ao encontro destes valores.

- De que maneira os valores partilhados pelos gestores se manifestam no dia a dia?

Eu acho que se manifestam, mas lá está a falta de tempo e de disponibilidade acabam sempre por influenciar. Manifestam-se mais em momentos pontuais como nas celebrações e nos momentos de interioridade do que no dia a dia. Andamos sempre numa correria.

- Quais os fatores favoráveis e quais as principais dificuldades para se implementar uma gestão por valores? Ou seja, na sua opinião, o que facilita e o que dificulta essa gestão por valores?

Se nós cooperarmos com a Direção é sempre mais fácil.

- E as dificuldades?

Eu continuo a achar que é a falta de tempo.

- Independentemente de ser fácil ou não esta gestão por valores, em que medida considera que a partilha de valores contribui para a construção da cultura desta instituição?

É uma mais valia. Se não houver esta partilha de valores por toda a comunidade, cada uma trabalha por si. E acho que quando trabalhamos numa instituição como esta, os valores têm de estar na base do nosso dia a dia. Nós falamos muito na nossa prática pedagógica, mas mais do que a nossa prática pedagógica é o que nós fazemos enquanto pessoas.

Os pais procuram muito esta instituição pelo espírito de família, pelo espírito de serviço. A disponibilidade da Direção e da equipa também faz com que os pais depois também cooperem connosco. As próprias crianças também levam para casa valores que se calhar eles nem estão à espera.

- Que sugestões/propostas de melhoria gostaria de deixar para o impacto que a gestão por valores pode ter na construção da cultura de uma organização?

Mais do que nos reunirmos como um grupo, reunir individualmente. Nem sempre sentimos abertura para falar em grupo e quando estamos individualmente com a Direção sentimo-nos à vontade para falar de coisas que não falamos quando estamos em grupo. Quando estamos sozinhas fazem-nos chegar esses valores de forma diferente e nós conseguimos perceber de uma outra forma. O que nós achamos que é o respeito pelo outro se calhar não é o que a Direção espera.

- Há mais alguma informação que gostasse de relatar?

Sinto que agora estamos a fazer um caminho para nos conseguirmos escutar e valorizar mais umas às outras. Estamos no caminho da democracia, mesmo dentro das salas.

Entrevistado(a): ED002

Local: IE

Data: 17 de abril de 2019

Hora: 10h50

Duração: 00:36:17

Sexo: Feminino.

- Em primeiro lugar qual a sua idade?

Eu tenho 32 anos.

- Quais as suas habilitações literárias?

Eu tenho uma licenciatura pré-bolonha em Educação de Infância.

- Quantos anos é que tem mais ou menos de serviço?

10, 11, por aí. Comecei em 2008 por isso 11 anos.

- Quando começou o seu percurso como educadora?

11 anos. Foi logo de imediato, no ano seguinte comecei logo como educadora.

- E o que o(a) fez escolher ou aceitar este cargo?

O gosto pela educação, o gosto por crianças e por aquilo que elas nos dão e pela possibilidade de poder acompanhar o desenvolvimento que elas vão tendo, principalmente nesta faixa etária – ainda que muitas pessoas acreditem que não é tão importante, eu acho que é de máxima importância o trabalho que nós fazemos aqui com elas.

- Há quanto tempo ocupa este cargo?

Há 10 anos. Fiz um ano como educadora noutra instituição da Congregação.

- Que formação recebeu para desempenhar a função de educadora? E que importância poderá ter essa formação?

A licenciatura foi essencial e agora tenho recebido estagiárias que estão a fazer o curso pós-bolonha e acho que, não querendo desvalorizar aquilo que é feito agora, acho que a preparação que eu tive foi, portanto, mais efetiva do que a que têm agora. Embora tenham feito algumas reformas e note algumas melhorias. São as bases essenciais para podermos desempenhar esta função e um dos momentos-chave que nos dá esta base são efetivamente os momentos de estágio, momentos em que na prática podemos ver outras

práticas e também exercer um bocadinho aquilo que vamos aprendendo ao longo do curso.

- Na sua perspetiva de educadora, quais é que acha que devem ser os requisitos e as competências que um gestor deve ter para desempenhar o cargo de gestor?

Eu acho que acima de tudo tem de estar disponível para ouvir. Acho que é fundamental que a Direção esteja próxima dos colaboradores, sejam educadores ou auxiliares ou outro tipo de funcionários de forma a conseguir chegar e perceber realmente as necessidades e as questões que lhe são colocadas. Às vezes pode acontecer colocarmos uma questão, mas se o gestor estiver muito afastado da realidade pode não compreender ou não valorizar tanto. A disponibilidade é, sem dúvida, um fator-chave.

- Que desafios, constrangimentos, dilemas ou dificuldades identifica no cargo de gestor?

Eu acho que tem a ver com a gestão das pessoas, não só em termos de organização de horários. As pessoas são todas diferentes e quanto maior é a instituição, maior o número de pessoas, maior o número de personalidades que se encontram. Acho que a maior dificuldade é essa: conseguir com que todas as pessoas, na sua individualidade, se consigam sentir bem na tarefa que têm, no cargo que têm com as dificuldades ou questões que vão surgindo, porque ninguém é igual a ninguém. Uma educadora pode-se sentir muito bem com determinados desafios, com determinadas tarefas e outra não se sentir tão bem e acho que é um bocadinho por aí.

- E que importância atribui ao cargo que os gestores escolares exercem?

Eu acho que é bastante importante, é fundamental o cargo, principalmente se tiverem esta preocupação de não ser só a gestão digamos financeira, administrativa, mas que seja uma gestão mais próxima das pessoas e a nível do recurso humano.

- Na sua perspetiva, o que é ser um gestor escolar? Não pergunto como são os gestores desta instituição, mas sim o que para si é um gestor escolar.

Eu acho que tem a ver com aquilo que tenho vindo a dizer. Um gestor escolar tem de ser uma pessoa que faça parte da equipa, não só no papel, mas que faça parte efetivamente da equipa e que trabalhe ao lado da equipa e acho que é isso.

E quais devem ser as características mais marcantes dos gestores escolares?

Disponível, próximo, atento, líder também, porque também é preciso essa liderança positiva e não autoritária. Acho que é isso.

- E quais são as maiores preocupações dos gestores escolares?

Acho que é a gestão das pessoas, principalmente em instituições maiores em que tem que haver articulação entre as várias pessoas.

- Na sua visão, quais devem ser as prioridades na gestão de uma organização?

A gestão de pessoas.

- Qual a sua percepção sobre a gestão exercida na escola?

Acho que é uma gestão bastante positiva, principalmente pela proximidade que a Direção tem com a própria instituição. É uma Direção que está, que sabe o que está a acontecer, que faz parte das dinâmicas que vão acontecendo e acho que isso é fundamental.

- O que espera dos gestores escolares?

Aqui?

- Sim, nesta instituição.

Para além da proximidade acho que mais nada.

- Na sua perspectiva enquanto educadora, quais são as expectativas que a Congregação tem sobre as funções dos gestores desta instituição?

É uma pergunta mais difícil... Eu acho que tem a ver com isto que fomos falando até porque nós agora estamos a fazer uma formação a nível de todas as instituições da Congregação e eu acho que, a partir dessa formação, se tem percebido que a Congregação espera cada vez mais que os gestores sejam próximos e que façam parte da equipa e das dinâmicas que são desenvolvidas nos vários centros educativos.

- E como caracteriza a estrutura organizacional da instituição? Ou seja, qual é a relação entre os órgãos, qual é a linha hierárquica, se considera que o organograma está feito de forma pertinente ou se fazia alguma alteração neste organograma?

Eu acho que o organograma está correto. Nós temos alguns níveis, sendo que a Diretora da escola é o órgão máximo. Depois temos a Diretora Pedagógica.

Existem decisões que são importantes de serem tomadas e que, normalmente, passam pela Direção Técnica e eu acho que é mais competência da Direção Pedagógica. E às vezes

pode não haver uma percepção tão percetiva daquilo que se pretende pela Direção Técnica do que pela Direção Pedagógica.

- Já me respondeu como são tomadas as decisões, mas pergunto ainda se as decisões também passam pelas educadoras.

Normalmente as decisões são tomadas em reunião com a Direção Técnica e a Direção Pedagógica, a não ser que sejam questões que têm a ver com a parte pedagógica.

As educadoras são, normalmente, questionadas sobre a sua opinião sobre determinados assuntos pedagógicos e depois são tidas em conta essas opiniões.

- Como se definem e determinam os objetivos da organização?

Bom, nós temos um projeto educativo que já vem com a instituição há bastante tempo e vai sendo ajustado à realidade das crianças, das famílias, do trabalho pedagógico que se vai fazendo e das formações que vamos tendo.

- Portanto as educadoras quando integram a equipa têm de ir ao encontro dos objetivos da instituição?

Sim, é-lhes apresentado o projeto educativo, aquilo que se espera desta escola.

- Então o projeto educativo não é construído pela comunidade educativa?

Vai sendo construído quando há alterações a serem feitas.

- Portanto considera que é um processo desenvolvido numa perspetiva centralizada no órgão máximo ou de uma forma democrática em que são tidas em conta as opiniões e decisões que vão sendo tomadas pela comunidade?

Eu acho que é um bocadinho das duas, porque existem objetivos que são definidos pela Congregação e nos quais nós, à partida, não temos grande influência até porque, à partida, são questões com as quais também concordamos e consideramos serem os valores essenciais. Nos outros objetivos mais pedagógicos as educadoras são envolvidas, de forma natural, e fazem parte do processo de transformação quando há a necessidade de se fazer alguma reformulação.

- Qual é a relação entre os objetivos e as decisões que se tomam?

As decisões que se tomam vão ao encontro dos objetivos.

- Na tomada de decisão é tido em conta o meio ou o contexto social? Ou seja, quando devem ser tomadas decisões se têm em conta algumas parcerias com a comunidade educativa para a construção do projeto educativo?

Sim, nós contamos por exemplo com a Junta de Freguesia que nos facilita na questão do autocarro, das visitas de estudo, portanto, temos em consideração isso de forma a facilitar também aqui as outras dinâmicas e facilitar também as famílias. Acaba por ser uma mais valia em termos financeiros para as famílias que têm de pagar menos e temos aqui algumas famílias carenciadas.

- Que condições a instituição oferece para que as educadoras se identifiquem com a organização e sintam que fazem parte dela?

Eu acho que tem muito a ver com o envolvimento que as educadoras têm em todos os processos e em tudo o que vai acontecendo. O facto de haver um momento de interioridade... por exemplo agora tivemos vários momentos de interioridade com as crianças, que foram dirigidos pela Diretora Técnica da escola, que está ligada à interioridade e à Pastoral. A sessão foi orientada por ela, mas teve o cuidado de combinar connosco e depois as educadoras também fizeram parte dessa dinâmica. E agora foi feita uma dinâmica um bocadinho alterada para os funcionários também da instituição – não só para as educadoras poderem vivenciar o outro lado, mas também para que os outros funcionários (senhoras da limpeza, do refeitório, ...) possam vivenciar esses momentos e estar ligados aos valores que a instituição defende.

- Existem processos formativos ou mecanismos que são desenvolvidos para a integração de educadoras?

Quando eu entrei para aqui nós fizemos uma formação com todas as pessoas que integraram as equipas de todas as instituições da Congregação. Foi um fim de semana, um momento em Fátima para nos familiarizarmos com a história de vida de Santa Paula e com os valores da instituição. Não sei se continuam a acontecer esses momentos, mas quando a pessoa integra a equipa, e este ano aconteceu entrarem colegas novas, há o cuidado de apresentar esse plano, esse projeto institucional por parte da Direção Técnica e Direção Pedagógica também.

- A instituição disponibiliza formação contínua para todas as educadoras?

Sim. Nós temos três momentos por ano, um por trimestre, em que temos formação conjunta. Neste momento algumas educadoras estão a fazer uma formação que é ao nível da Congregação e tem a ver com a inovação escolar.

- Também está a participar?

Sim, também estou a participar. Temos momentos semanais por Skype com as equipas de todas as instituições ou em sessões presenciais em que nos juntamos todos.

- E quais são os temas dessas formações?

As temáticas vão variando consoante as necessidades da equipa e da instituição. A última formação incidiu na documentação pedagógica. Já aconteceu também ser sobre trabalho de projeto porque sentimos necessidade que a equipa aprofundasse um bocadinho essa questão.

- Essas formações têm um objetivo pedagógico e ...

Sim, mas também já veio a Diretora Geral da Congregação fazer a formação sobre o tema do ano que, normalmente, é comum a todas as instituições para nos colocar a par da missão educativa.

- De que modo a instituição promove a vivência em comunidade educativa?

Sempre que existem momentos festivos na instituição, também existem momentos festivos só para a comunidade educativa, assim como agora tivemos um momento de encontro de Páscoa. No Natal também temos um jantar para a equipa, no final do ano costumamos ter um dia em que passamos aqui – é um dia de avaliação, mas que também acaba por ser de convívio e de encontro. Por vezes também são organizadas idas ao teatro ou ao cinema.

- Essas idas ao teatro e ao cinema são só entre educadoras ou também envolvem as auxiliares e os gestores?

Entre educadoras, auxiliares e a última vez que fomos a Diretora Técnica também foi.

- De que forma os gestores escolares potenciam momentos de convívio entre as educadoras e entre estas e os gestores?

Momentos só de educadoras não acontece tanto, normalmente quando surgem convites alargamos à comunidade.

- Que tipo de convívio escolar existe entre os diferentes níveis da organização? E qual a frequência?

O convívio acontece nos momentos festivos que referi, em situações pontuais.

- Quais os interlocutores preferenciais com quem se relaciona fora do período escolar? Com o grupo de educadoras, com as auxiliares, com os gestores?

Fora do período escolar acaba por ter um bocadinho a ver com as nossas relações pessoais, portanto, no meu caso acabo por me relacionar mais com outros educadores e técnicos ou professores especialistas. Com auxiliares não tanto...

- A quem se refere quando diz técnicos especialistas?

Aos professores de música, dança.

- Certo. E quais os assuntos mais abordados nos momentos de convívio escolar? Focam-se apenas em assuntos laborais ou existem outro tipo de partilhas da vida pessoal?

Maioritariamente da vida pessoal. Não falamos tanto de trabalho. Acaba por ser uma relação mais pessoal, o que não quer dizer que não aconteça falar-se de trabalho – de um determinado evento que vai acontecer, porque é um tema comum a todos.

- Nesses momentos informais há espaço para a partilha de crenças e valores acerca da missão central da instituição?

Eu acho que, inevitavelmente, quando se fala da escola acaba por se tocar nos valores da escola, mas não é o assunto fundamental.

- Que valores são esses e como são construídos?

O cuidado pelo outro, a partilha de experiências, o cuidado pela criança, o ser exemplo para as crianças e para os outros. Eu acho que é um bocadinho por aí.

- Quando se refere ao cuidado pelo outro refere-se aos educadores perante a criança. E em termos de equipa? Como é que os valores são partilhados?

Em termos de equipa também. Se falta a colega do lado temos o cuidado de saber se é preciso ajuda, apoio. Se, eventualmente, a colega está num dia menos bom damos esse tipo de apoio, disponibilidade e atenção.

- Qual o papel dos gestores na promoção da cultura da instituição?

Eu acho que aí a escola faz um trabalho excepcional, porque todos os momentos de paragem em termos de comunidade educativa têm o foco da interioridade e focam sempre

nos valores. Fazem-nos parar e pensar nesses valores e grande parte das vezes leva-nos a refletir. Recordo-me da última vez em que o desafio era dizermos uma coisa positiva de cada pessoa que estava no nosso grupo e chegámos à conclusão de que não é nada de novo aquilo que estamos a dizer sobre aquela pessoa, mas não dizemos porque estamos atarefados nas nossas coisas, na nossa sala e acabamos por não ter tanto essa iniciativa e achamos que se calhar não vale a pena. Portanto estas sessões fazem-nos pensar sobre aspetos específicos e, normalmente, estão relacionados com o tema do ano e com a missão da Congregação.

- Para além desses momentos de interioridade que os gestores promovem, existem medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelos gestores escolares que favorecem a construção da cultura organizacional?

A forma como organizam os horários, fazendo questão que os horários de almoço das pessoas se cruzem uns com os outros, o que cria logo momentos de convívio.

- Como é estabelecido o compromisso das educadoras com os objetivos da instituição?

Eu acho que é através da presença dos gestores em todo esse processo. O facto de organizarem os vários momentos que vão acontecer, o facto de estarem presentes e o facto de as coisas serem combinadas em conjunto acho que faz com que os diretores consigam entender o envolvimento do outro lado.

- Quais são as estratégias de integração das novas educadoras?

Em termos da Direção Pedagógica existe logo desde início um acompanhamento mais próximo – pelo menos no meu caso foi o que eu senti – de forma a conseguir compreender as dinâmicas que são feitas, a forma como fazem as avaliações, os registos, esse tipo de questões pedagógicas. A Diretora Pedagógica vai estando bastante presente, vai passando pela sala para saber como é que está a correr e vai dando sugestões. A Diretora Pedagógica também é educadora e tem uma sala, o que faz também com que esteja mais próxima de nós.

- E por parte dos outros três gestores?

Acho que não há um trabalho específico. Aproximam-se, perguntam como está a correr e têm o cuidado de saber se está tudo bem. Têm o cuidado de estar assim como a Diretora

Pedagógica, mas depois o envolvimento acho que passa por tudo o que fazem com o resto da equipa.

- O projeto educativo da instituição apresenta propostas direcionadas para a partilha de valores na organização?

Pode repetir?

- Claro. A partilha de valores na organização está espelhada no projeto educativo da instituição?

Pode não estar espelhada no projeto educativo, mas acaba por estar no projeto curricular de sala que cada uma de nós faz e depois acaba por articular com o projeto educativo. Cada uma de nós escreve no projeto curricular o que se propõe a fazer naquele ano e acaba por estar, inevitavelmente ligado ao projeto educativo. E acho que se consegue perceber através desse projeto curricular a ligação que é feita e a partilha dos valores.

- E esse projeto curricular é construído apenas pela educadora ou há mais intervenientes?

É construído pela educadora, embora para a sua construção a educadora tem em conta as opiniões das crianças, as características do grupo e também as expectativas das famílias através de um questionário que é feito no início do ano.

- E considera que no regulamento interno consta essa partilha de valores?

Eu acho que o regulamento interno acaba por ser mais técnico, mais administrativo...

- Como é que os gestores escolares envolvem as educadoras na missão da instituição?

Eu acho que é um bocadinho naquela base que fui referindo ao longo da entrevista. Tem a ver com o facto de tudo ser partilhado, tudo ser vivido em conjunto, em todos os momentos contarem com a opinião das educadoras e poder dar sugestões.

- De que maneira os valores partilhados pelos gestores se manifestam no dia a dia?

Através da presença que referi.

- Na perspetiva de educadora quais os fatores favoráveis para se implementar uma gestão por valores?

Em primeiro, os gestores serem o exemplo daquilo que pretendem ter enquanto valor para a instituição. Depois esta proximidade com toda a equipa. Acho que são os dois pontos-chave.

- E quais são as principais dificuldades?

Dos gestores?

- Sim.

Eu acho que acaba sempre por ter a ver com a personalidade das pessoas. O lidar com a personalidade de cada um e também acho que – isto sou eu a imaginar porque não sou eu a gestora – podem ter algum receio de perderem alguma autoridade ao se tornarem muito próximos, familiares com a equipa.

- Em que medida considera que a partilha de valores contribui para a construção da cultura organizacional?

Pode contribuir de forma positiva uma vez que os valores – religiosos ou não – são a base de uma instituição e se partilharem esses valores a relação entre todos acaba por ser mais positiva, mais natural, mais tranquila e isso acaba por, inevitavelmente, ter um efeito positivo em todo o trabalho e na instituição.

- Estamos a terminar. Que sugestões ou propostas de melhoria gostaria de deixar para o impacto que a gestão por valores pode ter na construção da cultura de uma organização?

Estamos a falar desta instituição?

- Sim.

Ai não sei... Porque em termos de valores e de interioridade esta escola tem uma relação muito positiva com os colaboradores. Não lhe sei dizer...

- Não há problema. Há mais alguma informação que gostasse de relatar?

Acho que não, acho que fui dizendo tudo.

Entrevistado(a): ED003

Local: IE

Data: 17 de abril de 2019

Hora: 11h30

Duração: 00:33:11

Sexo: Feminino.

- Qual a sua idade?

45.

- Quais as suas habilitações literárias?

Mestrado em Desenvolvimento de Aprendizagem.

- E que licenciatura tirou?

Em Educação de Infância.

- Quantos anos tem de serviço?

25. Comecei aqui em 1995.

- Terminou o mestrado e começou logo a trabalhar aqui?

Não. Por acaso comecei a trabalhar na ESE durante alguns meses nos departamentos e depois em março é que ingressei aqui. Esta escola neste edifício funciona desde 94 e eu entrei em março de 95. Portanto vim logo para aqui desde o início, já faço parte da mobília.

- Quando começou o seu percurso como educadora?

Estava a dizer que tirei a licenciatura em Educação de Infância, mas fiz o bacharelato em Educação Pré-Escolar. Depois mais ou menos em 99, uns 5 anos depois, comecei o complemento de Educação de Infância que durou 2 anos e no ano a seguir o mestrado em Desenvolvimento de Aprendizagem.

- E que importância tem para si essa formação?

É fundamental. Eu gostei muito do curso. O bacharelato teve uma vertente muito prática. Na licenciatura acho que não aprendi grande coisa, porque aquilo realmente... Não sei se foi pela escola onde eu tirei, não vou estar a dizer o nome, mas acho que não aprendi muito. Alguma bagagem foi 5 anos depois de ter tirado o bacharelato, porque já trabalhava aqui e por isso tinha alguma experiência. O mestrado acho que é importante

ter esta experiência anterior para absorvermos a informação de uma maneira diferente. Foi muito útil. Ainda para mais fiz uma tese na área do desenvolvimento da linguagem, fonologia, questões fonológicas. É o primeiro ano que estou a trabalhar em creche. Em 25 anos de serviço nunca estive em creche. Nas idades dos mais crescidos estas questões da linguagem, da fonologia e da iniciação à escrita tem muita pertinência. Portanto ajudou-me imenso.

- O que a fez escolher este cargo de educadora?

O que é que me fez escolher? Na altura tinha 17 aninhos e por isso foram as notas. Sinceramente eu nem sabia que me tinha candidatado. Depois gostei tanto que não quis mudar de curso. A primeira opção acho que era sociologia ou uma coisa assim.

- Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo de gestor?

Especializar-se na área de Educação de Infância, porque senão acaba por ser uma gestão muito comercial. Não digo uma licenciatura, mas pelo menos passarem por lá. Eu vejo que há muitos gestores de escolas privadas em que aquilo é meramente um negócio e depois acabam por passar questões ao lado muito importantes.

- Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo de gestor?

Sustentabilidade é um dos maiores desafios atualmente, porque cada vez mais as pessoas vão ficando desempregadas, vão pedindo novas ajudas. Por exemplo no início do ano têm toda a gente a pagar e no final do ano se calhar já não estão todos a pagar. Nas instituições acredito que a sustentabilidade seja um grande desafio.

Depois coisas que têm a ver com, sei lá, falta de pessoal. Eu sinto isso porque tenho muita gente a solicitar-me se conheço pessoas que trabalham na área principalmente das ajudantes educativas. Acho que é complicado arranjar pessoas atualmente, porque os salários são miseráveis. Isto é um trabalho de muita responsabilidade e ninguém quer fazê-lo. Mais vale ir dobrar roupa para a Zara do que estar aqui a ganhar o salário que elas ganham e a terem a responsabilidade e o trabalho que têm.

- E em termos de comunidade educativa que dificuldades é que acha que existem?

A relação humana é muito complicada. Onde trabalham muitas mulheres pode haver conflitos, e há constantemente conflitos, difíceis para gerir.

- Que importância atribui ao cargo que os gestores escolares exercem?

Neste caso desta instituição é fundamental. A gestora tem de ter uma visão muito global e tentar agradar a gregos e troianos como se costuma dizer. Portanto é o topo da pirâmide. Há coisas que ela não tem de se preocupar e daí a importância de distribuir serviço também.

- Na sua perspetiva, o que é ser um gestor escolar?

Na minha perspetiva o que é um gestor escolar... Também tem de ter a parte financeira senão não sobrevivem, mas também tem que ter uma vertente humana bastante trabalhada porque estamos a trabalhar com pessoas e não estamos a trabalhar com objetos e com material.

- Nesse sentido quais as características mais marcantes dos gestores escolares?

Talvez a simplicidade, espírito de equipa também, a compreensão, flexibilidade, empatia também pode ser importante, mas acima de tudo estabelecer a relação humana acho que é mesmo muito importante.

- E quais são as maiores preocupações dos gestores escolares?

A sustentabilidade.

- Na sua visão, quais devem ser as prioridades na gestão de uma organização?

A prioridade tem de ser as crianças, o bem-estar e a segurança das crianças, mas para o bem-estar das crianças se não houver o bem-estar dos adultos as coisas não funcionam. Portanto acho que é fundamental uma aposta na formação do pessoal, no bem-estar das equipas e no bom funcionamento dessa parte e a partir daí se calhar ir-se construindo o resto.

- Qual a sua perceção sobre a gestão exercida na escola?

Muito favorável, acho que estamos no bom caminho. Uma escola que para já sempre se pautou por ter uma visão muito alargada, uma abertura a tudo e mais alguma coisa. Por isso é que eu ainda estou cá, há 25 anos. E continuamos no bom caminho. Acho que esta direção tem uma visão muito inovadora de educação e quer apostar na mudança do currículo e muito mais.

- Para além da inovação, o que espera dos gestores escolares?

Espero que continuem a fazer um bom trabalho, que nos consigam agradar e a fomentar a vontade de continuar a trabalhar cá.

- Quais as expectativas que a Congregação tem sobre as funções dos gestores? Não deixa de ser a sua perspetiva enquanto educadora.

Eu penso que não será só material. Eu acho que se aposta muito aqui na relação com as famílias, nos valores da simplicidade, ajuda ao outro, ajuda ao próximo e, portanto, apesar das questões da sustentabilidade serem preocupantes, porque eu sei que são, acho que também há uma aposta no bem-estar das pessoas que cá trabalham e trabalham com as irmãs. A nível nacional e não só aqui.

- E como caracteriza a estrutura organizacional da instituição?

Desta específica?

- Sim, ou seja, qual é a relação entre os órgãos, qual é a linha hierárquica e se fazia alguma alteração ao organograma ou não.

Não, acho que funciona muito bem da maneira que está. A direção é uma direção muito aberta, há muita comunicação entre as equipas e a direção. Ultimamente temos feito um trabalho em que a voz de cada um está a chegar... ao ponto de pormos as crianças a opinarem, a participarem em assembleias com a direção.

- A própria direção faz assembleias com as crianças?

Sim, a própria direção faz assembleias com as crianças, quer ouvir desde a raiz os desejos de cada uma.

- E que questões ou prioridades são referidas nessas assembleias?

As crianças por exemplo querem baloiços no jardim, balizas. Temos feito projetos para a escola angariar fundos para adquirirmos novos materiais para o ginásio, por exemplo. Isto tem sido todo um caminho que tem sido feito com esta direção, mas também em parte porque a Congregação tem apostado num projeto novo que é um caminho de inovação pedagógica e a equipa que está a participar é forte em termos da voz do aluno, daí a importância de termos levado as crianças a participarem nestas reuniões com a direção.

- E faz parte dessa equipa de inovação?

Faço por isso é que é tão bom. Faço, mas não estou tão presente nas reuniões deste ano porque estou com uma faixa etária que não permite. Não temos bebés a participarem nas reuniões. Mas sim, tenho tentado participar ativamente naquilo que se tem construído. Agora estamos é a tentar contagiar o resto das pessoas. Mas mais uma vez nós somos uma

escola em que as pessoas são muito abertas à inovação e tem sido demonstrado um interesse constante das pessoas em tentarem.

- Quem é que integra essa equipa de inovação?

Um membro da direção, que é a Diretora Pedagógica, e três educadoras.

- E como fazem a partilha com a restante equipa?

Nas reuniões semanais que vamos tendo com as pessoas, por email, temos grupos do whatsapp e tudo para partilhar essas coisas. Neste momento todas as crianças também estão envolvidas. Porquê? Porque nós também envolvemos as educadoras de cada sala a conduzirem as crianças a participarem.

- E como são tomadas as decisões?

Como é que são tomadas as decisões? É de acordo com as possibilidades da direção.

- A maior parte das decisões passam pela direção ou também...

A maior parte não. Todas as decisões passam pela direção.

- Mas exclusivamente pela direção?

Com a ajuda da nossa direção pedagógica que é muito próxima de nós porque também tem um grupo e faz chegar todas as questões e dúvidas à direção superior.

- Certo. Como se definem e determinam os objetivos da organização?

Aqui não somos muito ouvidos, os objetivos já estão escritos.

- Os objetivos já estão estabelecidos na organização?

Sim, têm sido renovados ano após ano.

- E quem faz parte dessa renovação?

A direção pedagógica com a direção técnica.

- Qual é a relação entre os objetivos e as decisões que se tomam? As decisões vão ao encontro dos objetivos?

Penso que sim, tenta-se, tenta-se.

- E na tomada de decisão é tido em conta o meio ou o contexto social?

Sim, há o cuidado cada vez mais de se olhar as necessidades de cada família e da comunidade em geral. Esse cuidado é sempre tido em conta, mesmo nas campanhas de solidariedade que fazemos.

- Essas campanhas envolvem apenas as famílias ou também a comunidade?

Costumamos envolver a comunidade: lares, outras escolas. Muitas vezes vamos ao metro com os miúdos para passar mensagens. Poderia haver mais, mas se calhar por questões burocráticas... Nós agora se quisermos ir ali ao jardim do Campo Grande temos que pedir autorização por escrito e estas questões acabam por atrapalhar.

- Que condições a instituição oferece para que as educadoras se identifiquem com a organização?

Formação, formação contínua, muita. Encontros anuais todos juntos. Temos três formações por ano também todas juntas.

- Qual é o tema foco dessas formações?

Varia. Este ano, por exemplo, já tivemos um encontro sobre os valores da Congregação. Nós fechamos três tardes por ano exatamente para estes encontros. Depois temos... vai variando de ano para ano. Às vezes são questões burocráticas. Este ano também tem havido uma aposta em documentação pedagógica.

- Ok. E quando considera que existem processos formativos ou mecanismos que são desenvolvidos para a integração de educadoras?

Não é que entrem assim muitas pessoas, pronto. Ultimamente, se calhar, até entraram duas ou três pessoas. Mas há esse cuidado, por exemplo, de levar as pessoas a esses encontros em Fátima que é onde é o centro de formação da Congregação para sensibilizar as pessoas para os valores que a Congregação defende.

- E de que modo a instituição promove a vivência em comunidade educativa?

Festas, almoços, jantares. Tenta-se não entrar muito na vida privada das pessoas, mas, por exemplo, no Natal temos o jantar de Natal em que são convidadas as famílias dos colaboradores. As famílias dos colaboradores também são convidadas a participar nos encontros nacionais das irmãs. Portanto há uma tentativa de envolver as pessoas

- E de que forma os gestores escolares potenciam momentos de convívio entre as educadoras e entre estas e os gestores?

Todos são convidados a participar nas celebrações, nas festas e nos encontros nacionais. A direção chega a ir connosco ao teatro, à sexta-feira à noite por exemplo. Temos uma diretora super moderna. Canta com as educadoras à hora do almoço. É uma abertura... sentimo-nos muito em casa aqui.

- **Quais os interlocutores preferenciais com quem se relaciona fora do período escolar?**

Eu?

- **Sim.**

Interlocutores como assim?

- **Exclusivamente educadoras ou também se relaciona com auxiliares...**

Dou-me bem com toda a gente.

- **Até com os gestores existe essa proximidade fora da instituição?**

Sim, até com os gestores. Ontem o meu filho fez dois anos e eu passei o dia a receber telefonemas de auxiliares, de senhoras da cozinha.

- **Quais os assuntos mais abordados nos momentos de convívio escolar?**

Ai sei lá...

- **Ou sejam apenas assuntos laborais ou também partilham assuntos da vida pessoal?**

A vida pessoal, os hobbies de cada um. Por exemplo, eu corro e já houve um contágio, já há várias pessoas neste momento a correr. Portanto só de assuntos pessoais e não propriamente do trabalho.

- **E nesses momentos informais há espaço para a partilha de crenças e valores acerca da missão central da instituição?**

Acho que implicitamente, pronto, acabam por estar lá.

- **E que valores são esses?**

Espírito de família essencialmente. A cumplicidade, a ajuda.

- **E como são construídos esses valores? São partilhados ou são impostos?**

Não, são partilhados, são trabalhados. Estas sessões que nós estamos a ter hoje muitas pessoas saem dali a chorar. Acabam por ser momentos muito importantes na vida de cada um.

- **São momentos individuais ou em grupo?**

Em grupo. E esta nova direção, mais uma vez, veio trazer um espírito diferente também nestes momentos. Momentos de Natal e momentos de Páscoa são sempre passados também pelos adultos e antigamente não havia tanto esse espírito. Neste momento há o para as crianças e depois há o para os adultos. Portanto acabamos por viver um processo um bocadinho diferente.

- E qual o papel dos gestores na promoção da cultura da instituição?

Dar o exemplo e acho que conseguem muito bem.

- Quais as medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelos gestores escolares que favorecem a construção da cultura organizacional?

Podia haver mais, não queremos sempre mais qualquer coisinha. Antigamente tínhamos o direito de faltar à tarde no dia em que fazíamos anos ou noutra dia, mas depois acabou por não ser funcional em termos de pessoal porque falta sempre alguém e é complicado esta gestão de recursos humanos. Mas é uma direção que, se precisarmos de ir ao médico ou se precisarmos de faltar por algum motivo, também não se opõem. Existe muita flexibilidade mesmo, acho que é espetacular nesse aspeto.

- E como é estabelecido o compromisso das educadoras com os objetivos da instituição?

Eu acho que isso se vai vendo no dia a dia, no trabalho que vamos fazendo, na presença que vamos tendo nos diversos acontecimentos do ano. Depois no final do ano há sempre uma avaliação com a direção pedagógica: uma autoavaliação do próprio técnico e das outras pessoas todas. Todos passamos pela direção para falar sobre o nosso desempenho. Portanto há esta avaliação de desempenho. Nem sempre houve e já não sei há quantos anos há, mas tem havido há bastante tempo.

- Quais são as estratégias de integração das novas educadoras? Há pouco referiu-me que os novos educadores tinham uma formação em Fátima, mas em termos de estratégias no dia a dia?

É assim, as pessoas que têm entrado normalmente são pessoas que já passaram por cá ou que estagiaram cá. Portanto os gestores procuram pessoas que já tenham conhecimento da organização.

- O projeto educativo da instituição apresenta propostas direcionadas para a partilha de valores na organização?

Sim e faz-se a nível de cada sala. As famílias aqui são fundamentais, são parceiras mesmo.

- E no regulamento interno?

No regulamento interno também está contemplado a abertura às famílias e o trabalho que se pode desenvolver com elas em termos de valores.

- Como é que os gestores escolares envolvem as educadoras na missão da instituição?

Nós vestimos a camisola, por assim dizer. Quem trabalha aqui, trabalha porque sabe que isto aqui é uma segunda família. Elas (as irmãs) não têm que se esforçar muito para nós seguirmos a linha delas. Elas sabem que podem contar com as pessoas que estão cá porque nós também podemos contar com elas. São pessoas que nos ajudam muito, quando nós precisamos elas estão lá. Não há tanto uma gestão comercial aqui.

- E de que maneira os valores partilhados pelos gestores se manifestam no dia a dia?

De uma forma muito natural, é muito espontâneo, são estes momentos em que vamos ao teatro, vamos andar de bicicleta, vamos não sei o quê, vamos correr, vamos andar, caminhar. Há uma proximidade muito grande, é uma relação muito espontânea.

- Quais os fatores favoráveis para se implementar uma gestão por valores?

A estabilidade de uma equipa. Porque se estivermos sempre a renovar e a colocar pessoal novo, as coisas acabam por não correr bem. Um dos trunfos desta instituição tem sido, realmente, uma aposta na estabilidade das pessoas.

- E quais considera as principais dificuldades?

As principais dificuldades é realmente a parte monetária porque isto é uma IPSS. As educadoras até têm sido mais ou menos estáveis. As ajudantes educativas, pela responsabilidade que têm, pelo desgaste psicológico e físico que a própria profissão exige, acabam por não estar motivadas muitas vezes. As famílias estão cada vez mais difíceis, complicadas e acabam por não valorizar tanto o trabalho das pessoas. Querem, querem, querem, mas é difícil chegar a todos da mesma maneira. E as pessoas que estão num nível mais baixo da organização acabam por desmotivar. E isto em termos de estabilidade depois acaba por dificultar.

- Certo. Em que medida considera que a partilha de valores contribui para a construção da cultura que se vive aqui na organização?

Contribui porque partilhando os valores que cada um tem necessariamente vai mexer com a cultura da instituição.

- Portanto considera que cada um individualmente pode contribuir com os seus valores para a construção de uma cultura...

Comum, sim.

- Para terminar que sugestões ou propostas de melhoria gostaria de deixar para o impacto que a gestão por valores pode ter na construção da cultura de uma organização?

Acho que no fundo é dar continuidade àquilo que já vem sendo feito. Tendo em conta que as pessoas que trabalham com pessoas ficam extremamente cansadas, a flexibilidade tem de continuar a existir, esta gestão humana tem de continuar a ser promovida. Portanto eu não vejo grandes modificações a fazer. Não vou estar a dizer aumentem-nos os salários porque isso era o ideal, ficávamos muito mais felizes. Eu acho que já há muito espírito de família construído e um caminho muito bem delineado nesta escola. Portanto é continuarem.

- Há mais alguma informação que gostasse de relatar?

Não. Gosto muito de trabalhar aqui. O que me tem prendido aqui, se calhar, são os valores preconizados por nós e o espírito de família que existe nesta instituição. Nós para trabalharmos e darmos o litro temos que nos sentir bem. Digo eu.

Entrevistado(a): ED004

Local: IE

Data: 23 de abril de 2019

Hora: 16h00

Duração: 01:05:24

Sexo: Feminino.

- Qual a sua idade?

Tenho 48 anos.

- Quais as suas habilitações literárias?

Eu tenho licenciatura.

- Em educação de infância?

Não, bacharelato em formação de adultos. Quando fiz o curso ainda era bacharelato. Fiz dois anos de cese em formação de adultos para fazer a licenciatura e frequentei, fiz, completei toda a parte curricular do mestrado em saúde escolar. Depois, entretanto, engravidei e não fiz a parte da investigação. Só fiz a parte curricular.

- Quantos anos tem de serviço?

23.

- Quando começou o seu percurso como educadora?

Portanto comecei a tirar o curso em 93. Não foi a primeira opção de estudos, foi por acaso. Na altura precisava de trabalhar, tinha entrado para a universidade pública num curso ligado à economia, e comecei um part-time aqui, neste mesmo sítio. E comecei a descobrir em mim algo que era diferente e acabei por pedir transferência de curso, na altura para pós-laboral. E foi uma descoberta para mim, porque percebi que não podia passar a vida sentada num gabinete a fazer contas.

- E quando é que fez a transferência de curso?

Foi em 93, quando comecei o curso de Educadora de Infância. Em 96 fiquei cá, no final do estágio.

- O que a fez escolher ou aceitar este cargo?

Foi uma descoberta, uma vocação. Comecei em creche e depois comecei a gostar imenso. Principalmente em creche, em que as crianças começam a identificar a nossa figura com

a figura da mãe. Começou a mexer comigo, comecei a descobrir coisas em mim, que estavam lá não é, e acabei por ter de tomar uma decisão e custava-me cada vez mais sair daqui para ir para a universidade e mudei. Tive de fazer essa mudança.

E que importância dá à formação?

Dou toda a importância. A minha escola de formação foi a Escola Superior de Educadores Maria que também tem uma componente de formação cristã com a qual me identifiquei muito na altura e era uma escola muito... que, pelo menos a mim, me deu uma visão da importância do que eu tenho como modelo para as crianças, o cuidado que tenho de ter, o contacto, e termos sempre muito presente essa parte, os nossos princípios orientadores e o facto de podermos ser únicas, mas, ao mesmo tempo, temos que estar para todos e ver um caminho que será comum, mas não esquecendo a especificidade de cada um de nós e de cada uma das crianças que está connosco e sempre num tom verdadeiro. Pelo menos foi isso que eu adquiri e que gostei, porque acho que temos de ser verdadeiros junto das crianças. Dizermos a uma criança que estamos maldispostos ou doentes não é nada de mal, não temos que nos apresentar sempre maravilhosas e com um sorriso na cara. E eles entendem perfeitamente e são os mais queridos, são os primeiros a ajudar, são... Pronto o facto de sermos verdadeiros, também conseguimos obter da parte deles a mesma reacção.

- Que requisitos e competências julga que são necessários para o desempenho do cargo de um gestor?

Um gestor, no caso da nossa casa, tem de ser uma pessoa que tenha muito conhecimento da prática. Porque quando lhes é pedido X material se calhar pensa que é muito caro, muito difícil de adquirir ou outra razão, mas se calhar se tiver o conhecimento em loco, na sala, por que é que esse material é mesmo preciso e é mesmo necessário se calhar vai conseguir fazer um esforço e gerir as coisas de maneira a poder a adquirir e percebe que esse material é primordial, seja um jogo seja uma tinta diferente. Acho que é uma pessoa que tem de ter um bocadinho de conhecimento daquilo que... às vezes eu tenho esta ideia, não sei se é errada, mas as pessoas gerem coisas sem terem muito conhecimento daquilo que estão a gerir. Há os conceitos da boa gerência, de conseguir o lucro ou do poupar ou de outra coisa qualquer, mas sem perceber se calhar o que está no fundo a trabalhar. Às vezes apercebo-me disto não só no nosso campo, mas também noutras coisas. Por isso acho muito importante e temos tido a sorte de quem está nessa parte mais de gerenciar ter

muita noção do que é que se passa dentro de uma sala. E, portanto, por que é que às vezes é preciso isto ou outra coisa e também quando é preciso uma mudança saber explicar por que é preciso fazer aquilo ou é preciso gerir daquela maneira ou é preciso cortar aqui ou é preciso poupar, mas também sabe justificar e fazer-nos compreender. Portanto acho que tem de ser uma pessoa com... É teórico, tem de ter a teoria para saber gerir, mas perceber quando é que isso toca à prática e poder conjugar as duas coisas. O ideal é aquilo que é necessário. Mesmo, não é?

- E para além desses requisitos e dessas competências, que desafios, constrangimentos ou dilemas identifica no cargo de um gestor?

Eu acho que um gestor depara-se sempre com a parte financeira, é sempre difícil, mas também às vezes o gestor tem uma visão se calhar muito mais global e vê um objetivo mais a longo prazo com um sentido mais longínquo que se calhar quem está na prática não. Nós temos muitas especificidades nas salas e conseguir gerir todos esses pedidos, todas essas vontades, E como se costuma dizer não se pode agradar a gregos e a troianos. E às vezes conseguir conjugar tudo para chegar a um bem maior, porque sabemos que é preciso, mas agradar a todos se calhar depois também põe em risco a escola, o todo. Portanto acho que às vezes também deve ter um papel muito ingrato e se calhar às vezes tem que chegar a uma altura e tem que se impor. Se calhar custa agora, mas vamos ver os benefícios mais tarde.

- Que importância atribui ao cargo que os gestores escolares exercem?

Acho que são importantes porque são eles que veem esse todo. Por exemplo, eu como educadora na minha sala é um bocadinho o meu lado, não é? Claro que isto é uma instituição e trabalhamos para um todo, mas se calhar há uma série de coisas que estão por trás e nos dão esta possibilidade de ir à despesa buscar não sei o quê ou obter mais um dia em casa ou poder, sei lá, ter outras coisas... mas isso se calhar acontece ou pode não acontecer porque há uma pessoa que tem realmente essa decisão e acho que é precisa apesar de às vezes, com certeza, ter de passar por uns momentos mais difíceis, porque não é só o gerir as coisas, mas também gerir as pessoas, não é? O fator humano é muito mais difícil.

- Na sua perspectiva, o que é então ser um gestor escolar?

É alguém que pega nos meios todos e tenta, bem isto vai ser uma redundância, geri-los ou trabalhar com eles para obter o melhor resultado possível de acordo com os objetivos que foram determinados.

- E quais as características mais marcantes dos gestores escolares?

Ter bom senso, ser ponderado, mas ser firme. E nesta firmeza não entrar em confronto, mas afirmar-se. E fazer mostrar o que é necessário, tomar decisões e também arriscar um bocadinho.

- Quais são as maiores preocupações, na sua perspectiva, dos gestores escolares?

Se calhar as implicações daquilo que se faz, a repercussão que vai ter no futuro.

- E na sua visão, quais devem ser as prioridades na gestão de uma organização?

Para já têm se considerar que as coisas básicas têm de existir e depois considerar aquilo que para alguns se calhar vai ser supérfluo e para outros não. E tentar conjugar e ver realmente o que poderá ser necessário. É tudo uma questão de gerir os meios com um certo peso. Para já acho que há que ter em conta aquilo que é mesmo necessário, meios materiais ou meios humanos. Isso tem de estar lá e quando há a necessidade ou falta alguma coisa também apelar a que esses meios sejam geridos de forma a colmatar aquilo que tiver em falta.

- Se tiver que estabelecer duas áreas como prioritárias para um gestor, quais estabeleceria?

O primeiro é o fator humano e depois a obtenção de materiais e a manutenção dos materiais já existentes. Este equilíbrio entre a parte humana e a material tem que ser... Porque se calhar para ter mais pincéis novos e mais tintas não vai poder aumentar (os vencimentos), mas se calhar se aumentar ficamos todos muito contentes, mas depois não temos as tintas nem os pincéis.

- Qual a sua perceção sobre a gestão exercida na escola?

Neste momento... portanto nós tivemos um momento de transição de há dois anos para cá e a Diretora Geral atual veio incutir uma nova maneira de estar e é essa forma de gestão que nós acabamos por sentir, mas eu penso que há sempre um cuidado em tentar equilibrar as coisas. E acho que uma coisa tem estado presente, que é uma coisa que eu dou importância, essa explicação do «podemos fazer porque...», «não se pode fazer

porque...» e as pessoas tentarem entender. Se calhar ficamos frustrados quando não podemos ter, mas se entendermos podemos ter, desculpe a expressão, um poder de encaixe. E aí podemos procurar engenhosamente uma outra maneira de ultrapassar as coisas ou apresentar uma proposta ou ajudar ou tornarmo-nos parceiros nesta gestão. Não é só «eu sou o gestor, vou mandar e eles têm de acatar» e nós «vou protestar e o gestor tem de nos ouvir». Tentar criar essa parceria, porque acho que um gestor gere muito melhor se conseguir contar com a cooperação de todos. Tem de haver hierarquia, mas se formos ouvidos, se houver colaboração e cooperação...

- E o que espera dos gestores escolares?

Espero que, lá está, tenham bom senso. Eu tenho a ideia que quando se gere é para obter o melhor resultado, mas espero que esse gestor ao mesmo tempo não se cegue ou não fique cegue por todos esses objetivos e que considere que trabalha não só com coisas, mas também com pessoas. Um gestor tem de ter sempre a parte humana e na escola há muito a relação humana e isso nunca é certo, nunca é exato. Posso entrar de manhã com um sorriso ou posso entrar com uma cara de «saíam da minha frente». Portanto, lá está, um gestor nunca sabe o que vai apanhar pela frente, qual a receptividade que vai ter, quando tem de tomar decisões muito importantes, umas mais positivas outras mais negativas.

- Quais as expectativas que a Congregação tem sobre as funções dos gestores?

Nesse aspeto acho que toda a Congregação, e especificamente a nossa instituição, faz parte de um património muito grande e que quanto maior, penso eu, mais difícil de gerir, não é? Mas ao mesmo tempo que tentam que aquilo que existe seja aproveitado da melhor forma, também penso que são atentos a quem as pode ajudar – quando digo «as» refiro-me às irmãs da Congregação – a gerir esse mesmo património. E nesse aspeto a ideia que eu tenho é que as irmãs como Congregação, que depois passam para as Direções dos diferentes centros educativos, procuram parcerias dentro do próprio centro educativo. É essa a ideia que eu tenho e também estou integrada num projeto de inovação e a ideia que tenho é que há um trabalho do todo, até porque as irmãs contam muito com os leigos. Portanto, isto é das irmãs, mas também temos um bocadinho a noção de o tomar como nosso. Não «nosso» como «meu» de me apropriar, mas «nosso» na forma de que também ajudo a preservar, ajudo a conservar, ajudo a aumentar, ajudo a tornar melhor.

- E a que se refere esse projeto de inovação?

É um projeto de inovação pedagógica a pensar já no próximo século porque estamos perante uma série de desafios e nesse aspeto as irmãs sempre foram muito à frente, acompanharam muito os acontecimentos do mundo e acho que estão a tentar ver como é que, com o carisma delas, aquilo que as identifica pode continuar a ser passado nestes tempos modernos.

- E como caracteriza a estrutura organizacional da instituição? Ou seja, qual é a relação entre os órgãos? Qual é a linha hierárquica? Na sua opinião, o organograma que a instituição tem está adequado ou faria alguma alteração?

Eu acho que está bem adequado e bem definido e cada uma das pessoas sabe as suas funções, sabem a quem é que tem de responder superiormente e penso que há... mas ao mesmo tempo também há uma colaboração e cooperação que, por vezes esses degraus de hierarquia ficam diluídos, o que por vezes também pode trazer certas... - como é que eu hei-de utilizar a palavra – umas nuances não tão positivas. Ou sejam as pessoas às vezes podem extrapolar um bocadinho a sua função: ou mais para cima ou mais para baixo. Pronto, mas isso são coisas às vezes... acho que são pontuais. Não é uma coisa que se generalize.

- Existem três membros da Direção. Colocaria mais alguém? Ou seja, considera que os três elementos da Direção mais a Diretora Pedagógica são cargos suficientes ou se colocaria mais alguém como gestor?

Não. Penso que são suficientes.

- E como é que são tomadas as decisões?

Geralmente, pronto, há sempre uma última palavra que é dada pela Direção, mas em que a Diretora Pedagógica e nós também em reunião de educadoras há sempre também... Há assuntos administrativos que realmente são do foro da Direção e que nos é comunicado. Portanto é tomada uma decisão e é-nos comunicada, mas na maior parte das coisas e naquilo que realmente nos diz respeito, a nós e ao nosso trabalho pedagógico, somos sempre ouvidas e é tudo decidido em conjunto. Também é uma forma, lá está, quando é decidido em conjunto também se pode fazer as pessoas assumirem aquilo que decidiram, é mais fácil responsabilizar e ir buscar e dizer assim «Não. Assumiste, portanto...».

- Portanto têm a oportunidade de dar a vossa opinião e de apresentarem, por exemplo, uma proposta?

Sim, a Direção tem muitas vezes a postura de nos perguntar “Passa-se isto, o que é que vocês acham? De nos ouvirem. Se calhar não vai ser nada decidido aquilo que nós dissemos, mas, pelo menos, são mais ideias, são mais maneiras de pensar que depois poderão ajudar a Direção na sua decisão final. E funcionamos um bocadinho assim.

- E em relação aos objetivos, como se definem e determinam os objetivos da organização?

Da parte pedagógica, lá está, nós estamos sempre incluídas seja no Projeto Pedagógico seja no Projeto Curricular. Depois há outras coisas que já nos ultrapassam e que nós não somos ouvidos. Lá está a parte da gestão financeira, as decisões com o fornecedor e com o Banco Alimentar, a certificação da senha, essas coisas todas com que nós contactamos não passam pelas nossas mãos. Ao fim ao cabo são decisões exclusivas da Direção.

- E por exemplo em termos de objetivos que dizem respeito à missão da instituição?

Lá está nós aí acabamos por estar envolvidas.

- Mas são definidos e determinados pelas pessoas que estão envolvidas na comunidade ou é algo que já estipulado e, de certa forma, as pessoas vão adaptando o seu trabalho?

É assim, eu acho que já há uma identidade da própria instituição. Poderá haver objetivos novos definidos, mas são coisas pontuais e tem a ver com o tempo corrente que se passa, mas há uma série de coisas que são maiores e que são da instituição, lá está é aquilo que nos define, ou até mesmo da Congregação, são diretivas superiores.

- Certo. E qual é a relação entre os objetivos e as decisões que se tomam? Na sua opinião, considera que as decisões que se tomam vão, de facto, ao encontro dos objetivos ou isso nem sempre acontece?

Por vezes poderá haver algumas dificuldades, mas aquilo que se procura, que se vai almejar lá no fundo é realmente cumprir esses objetivos. Por vezes com mais esforço, outras vezes de uma forma mais fácil, mas acho que todos têm presente que é para cumprir o objetivo. É isso que, lá está, nos dá essa identidade sermos a escola que somos. Portanto, lá está, somos parceiros. Também estamos implicados nisso.

- E na tomada de decisão é tido em conta o meio ou o contexto social? Por exemplo, quando estão a construir o projeto educativo têm em conta ou existem parcerias com a comunidade educativa?

É assim geralmente temos com a Junta de Freguesia, tentamo-nos envolver com a parte mais cultural aqui à nossa volta e tentamos estar com aquilo que nos está mais perto. Também temos, se calhar, o benefício que é o facto de as irmãs pertencerem a uma Congregação muito grande, podermos ter, por exemplo, uma relação com outras gerações.

- Que condições a instituição oferece para que as educadoras se identifiquem com a organização?

Lá está eu acho que somos ouvidas, dentro do possível, para sentirmos que é a nossa escola.

- E agora pensando nas educadoras que são integradas na equipa, existem processos formativos ou mecanismos que são desenvolvidos pelos gestores escolares para a integração dessas novas educadoras?

Lembro-me aqui há uns anos atrás quem entrava de novo ou há menos de três anos na Congregação tinha alguma formação dentro do carisma das irmãs. Agora pelo menos do que me lembro, já não vai ninguém há bastante tempo a uma formação destas, mas também não temos tido grandes renovações no nosso pessoal. Estou-me a lembrar agora o caso de duas colegas, foi um bocadinho informal. Havia essa formação que dava a conhecer um bocadinho como é que funcionavam as irmãs, como é que funcionava a nossa instituição em concreto, o carisma das irmãs, o que é que as identifica, porque, enfim, por aqui passam pessoas de todos os tipos. Somos uma casa aberta, assim como também somos respeitadas como pessoas, mas, é assim, é mais fácil passar os valores que esta escola tem por base se os sentirmos senão também é difícil passar aquilo que nós estamos a sentir. Portanto também nessa perspetiva penso que as irmãs se preocupavam um bocadinho em dar essa formação a essas pessoas sobre os valores da Congregação. Agora informalmente sim, entre nós educadoras que já cá estamos, eu até acho que recebemos muito bem quem vem de novo. Claro que somos livres de trabalharmos na nossa sala à nossa maneira, mas temos muito o sentido da instituição, aquilo que se faz a nível comum e que nos torna a identidade.

- Mas aí já há um envolvimento das educadoras para integrar, mas já não é por parte dos gestores?

Mas eu também acho que está implícito. Por parte da Direção espera-se que as outras que já cá estão que saibam acolher quem vem de novo.

- E a instituição disponibiliza formação contínua para todas as educadoras e auxiliares?

Sim, todos os anos.

- E em média qual é a frequência?

Uma vez por ano, duas vezes por ano. Agora como entrámos num projeto de inovação algumas de nós estamos muito envolvidas e tem sido com muita frequência. Mas lá está é um processo em que estamos integradas e com um futuro à vista agradável. Temos uma anual grande e depois todos os períodos temos uma tarde de formação. Portanto isso é certo.

- E qual é o tema das formações?

Vai depender também das nossas necessidades, por exemplo andámos a trabalhar mais os portefólios. Houve alturas em que precisámos de perceber mais a parte da abordagem pedagógica Reggio Emilia. Portanto vamos um bocadinho ao encontro das necessidades que temos. A formação grande anual que, geralmente, é no início do ano tem muito a ver com o tema e lá está é uma diretiva da Congregação para todos os centros para que haja um sentido comum em todos os centros do país que nos une de alguma maneira.

- E essas formações que me diz que são mais pontuais e que são por período, existem vários temas e as pessoas inscrevem-se ou é um tema para todas as educadoras?

É decidido para todas. Por vezes também são envolvidos o resto do pessoal docente, as nossas auxiliares. Ou então há uma formação específica para nós e outra para elas. Uma tarde por trimestre.

- Certo. E de que modo a instituição promove a vivência em comunidade educativa?

Podemos fazer cá as refeições eu acho uma coisa muito importante. Até porque como somos bons portugueses é à mesa que gostamos de nos juntar e conversar, apesar de ser por turnos, é inevitável. Durante o dia podemos andar dispersas por aí, cada uma na sua sala, mas, pelo menos, naquele momento cruzamo-nos nem que seja uma coisa mais... Mas há a possibilidade de nos vermos naquele momento e nem que seja aqueles cinco

minutos em que estamos sentados ali a comer o prato da sopa conseguimos estar a olhar para a cara da outra pessoa que se calhar durante o resto do dia não vamos conseguir ver. Portanto o facto de podermos aqui almoçar acho que não é só uma questão monetária, mas também de convívio. O facto de termos a sala das educadoras onde podemos estar, também a própria comunicação não precisamos de uma coisa muito formal para poder falar com alguém da Direção ou com outra colega. Temos uma certa liberdade para falar, se é uma coisa mais complicada adiantamos o que é, arranja-se tempo para falar das coisas. Portanto nesse aspeto as coisas são facilitadas.

- Existem momentos de convívio entre as educadoras e entre estas e os gestores e de que forma os gestores escolares proporcionam esses momentos de convívio?

Momentos só de convívio puro não, não existem. Já se tentou, é sempre complicado, porque depois isso implica sábados e aos sábados as pessoas querem estar em casa com a família, enfim. Existe uma boa disposição de nos conhecermos e aqueles bocadinhos para descomprimir numa reunião ou num outro momento ou num final de uma festa de famílias ou no nosso próprio jantar de Natal que é só nosso, mas às vezes as pessoas estão sempre a olhar para o relógio, é um bocadinho assim... Mas haver um convívio puro, eu acho que até existe essa vontade. Nós entre educadoras, se calhar, é mais fácil não aqui, mas se calhar encontrarmo-nos lá fora. Entre nós aqui dentro não digo que não haja vontade e da parte da Direção já houve algumas tentativas pontuais, mas depois não há uma recetividade. É uma coisa assim um bocadinho ambígua, porque as pessoas dizem assim “Ai, não sei o quê, não fazemos e não estamos juntas, porque é sempre a trabalhar”, mas depois às vezes quando há uma proposta dizem “Ah não posso...”. Às vezes isso acontece.

- Que tipo de convívio escolar existe entre os diferentes níveis da organização? E qual a frequência?

Não há propriamente um convívio, há facilidade de comunicação. De toda a forma, acho que de uma maneira geral, e estou mesmo a falar de uma maneira geral, há uma distinção entre o grupo das educadoras e as auxiliares. Claro que nestes dois grupos, que se tornam um bocadinho fechados, há pessoas que mantêm os contactos. Mas há um bocadinho uma hierarquização e uma distinção entre os dois grupos.

- Quais os interlocutores preferenciais com quem se relaciona fora do período escolar?

Fora do período escolar dou-me com bastantes auxiliares, também com pessoas da gestão e também me dou com outras educadoras.

- Quais os assuntos mais abordados nos momentos de convívio escolar? Ou seja, se esses assuntos são focados apenas no trabalho ou se falam de assuntos da vida pessoal?

Falamos muito da nossa vida pessoal, do que é que fizemos, ... Por exemplo à segunda-feira “Então o fim de semana?”, “E a Páscoa como é que foi?”, muito essas coisas. No entanto, quando há alguma coisa que «fervilha» dentro da instituição é inevitável. Eu contra mim falo, isto é uma casa com muita mulher e é muito complicado o «diz que disse», o «leva e traz». Todas nós podemos ouvir, não temos é necessariamente que «levar» e nem sempre isso acontece. É complicado. Mais uma coisa complicada para gerir.

- Certo. E nesses momentos informais há espaço para a partilha de crenças e valores acerca da missão central da instituição?

Há. Muitas vezes fala-se mais à vontade daquilo que se gostaria do que depois na altura própria se calhar não se é tão vilmente a afirmar aquilo em que se acredita. Lá está porque há à vontade. A figura do gestor acaba sempre por exercer uma certa autoridade e se calhar a pessoa não é assim tão vilmente nas suas crenças. Agora entre as educadoras como é mais informal as coisas saem de uma maneira mais fluída, mais natural.

- E que valores são esses e como são construídos?

Quando estamos em convívio entre nós?

- Sim.

Lá está vem de uma maneira informal e natural.

- Quando pergunto os valores refiro-me aos valores da missão central da instituição.

Muitas vezes eu acho que saem muitas coisas de forma natural, mas também se calhar «a quente», um bocado mais irrefletidas, porque está-se numa conversa mais informal, sem ter que se pensar muito naquilo que se está a dizer. Às vezes, se calhar, um bocadinho utópicas que se formos a pensar com essa missão que nós temos como escola – quando eu digo utópicas não quer dizer que fossem más, mas são ideias um bocadinho idealistas,

pronto temos que descer à Terra. E se calhar só nessas partes mais formais em que estamos perante os gestores “é tudo muito bonito, mas...”. Pronto. Essa construção de valores nesses momentos mais informais de convívio se calhar saem coisas assim mais «da boca para fora».

- E pensando nos valores da instituição, quais é que destaca?

Eu acho que há um sentido de pertença, quer seja a pertença da instituição em si quer a pertença a algo maior que é a Congregação como família que inclui não só as irmãs, mas os leigos que cá trabalham, as famílias, enfim. Um sentido de pertença, um sentido de crença de missão de que, através destas crianças e das respetivas famílias, estamos a contribuir para passar valores e esses valores são valores cristãos, mas ao fim ao cabo acabam por ser valores universais. E o respeito – principalmente nos últimos anos – o cuidado de como é que olhamos para o outro. Não é fácil por várias maneiras. Somos muitos, contactamos com muitas famílias e às vezes olhamos e às vezes julgamos. Eu acho que devemos ter uma certa valorização de quando olhamos o outro, ter um espírito um bocadinho mais livre, não ser tão estanque.

- E como é que esses valores são construídos? São partilhados ou se de certa forma são impostos pela instituição?

São partilhados e acho que são sentidos. Claro que cada um de nós é único e se calhar expressamo-nos de maneira diferente, mas acho que todos nós temos esses valores bem presentes. Sentido de família, de unidade, de escola. Isto assim em último caso pode haver uma questão aqui outra questão ali, mas no final e quando é necessário consegue-se a união que nos dá a identidade da escola que somos.

- E qual o papel dos gestores na promoção da cultura da instituição?

Penso que se aproximam e tentam, não sei bem se é explicar, talvez demonstrar. Servir como exemplo. Demonstrar como é que as coisas deverão funcionar porque isto é um bocadinho vermos o modelo, o exemplo. E é muito mais fácil do que teorizar muito e depois fica tudo na mesma. E acho que demonstrando e dizer “fiz assim, com aqueles pais falei assim, hoje tem de ser assim resolvido...”. Lá está essa proximidade. Quando o gestor vem numa postura de “eu decidi, sim senhor”, mas vem explicar, não justificar, por que é que as coisas têm de funcionar desta maneira – e não deixa de ser ele o poder decisor do que tem de ser feito – ao menos a outra pessoa diz “pronto, ao menos percebo

porquê”. Nem é uma questão de ser ouvido ou da sua opinião contar ou não contar, mas a pessoa percebe e isso é uma questão de respeito acima de tudo.

- Quais as medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelos gestores escolares que favorecem a construção da cultura organizacional?

Pedagógicas e administrativas também há. Por exemplo essa grande formação anual é uma formação obrigatória. Há uma necessidade presencial, ver quem está e quem não está. Quem não está terá de ir a outro centro educativo fazê-la, porque se realmente estamos aqui temos que saber o que estamos a fazer e percebo que seja necessária essa obrigatoriedade. É o nosso lema anual que é o nosso fio condutor, é o que está por base durante um ano inteiro. Portanto na parte administrativa há coisas que são realmente determinadas e são para cumprir, sem “talvez sim, talvez não”. É aquilo e é aquilo. E a nível pedagógico também há um fomentar e aquilo que é decidido a nível prático e do nosso dia a dia que caminha para esse... Porque se calhar estamos todas, conversa-se, mas há uma diretiva. Há uma direção que é apontada. Se calhar umas vão um bocadinho mais aos “S”, mas há aquela direção e é suposto todas lá chegarmos. Portanto há o tal objetivo. Vamos tendo alguma liberdade, há o respeito por cada uma de nós porque somos únicas, mas vamos lá todas «acertar um bocadinho os ponteiros». É um bocadinho, penso eu, a ideia.

- Como é estabelecido o compromisso das educadoras e das auxiliares com os objetivos da instituição?

Lá está são ouvidas as educadoras, são explicadas as coisas e, sempre que possível, nós estamos no meio dessas decisões. Isso tem a ver com a vivência democrática, eu posso ser responsabilizada quando tomei conhecimento e também fiz parte dessa decisão. E eu acho que vai... Aquilo que eu acho que é imposto, entre aspas, são coisas que têm mesmo de ser. De resto as coisas que têm implicação no nosso trabalho, que é a parte pedagógica, é a alma desta instituição que está nas nossas mãos, têm de contar connosco. Podem dar a sua diretiva, mas também nos implicam na decisão e aí nós assumimos. Acaba por ser uma maneira da Direção se salvaguardar e de conseguir implementar aquilo que é necessário.

- Quais são as estratégias de integração das novas educadoras e auxiliares?

Tenho a certeza de que a pessoa que vem de novo tem uma série de conceitos, de diretivas e de uma série de coisas por parte da Direção, mas acho que na prática o grande acolhimento é feito pelo corpo docente.

- E o projeto educativo da instituição apresenta propostas direcionadas para a partilha de valores na organização?

Eu penso que sim que está mencionado, mas não lhe sei dizer. Penso que não está focado, mas é uma coisa que se pode depreender ao longo do projeto – o projeto até está com necessidade de ser renovado. Lá está isso tem muito a ver com a nossa essência como escola, essa partilha de valores é uma coisa que acaba por ser sentida e parte da Direção que são os nossos gestores vá. Portanto isso acaba por estar refletido no projeto, é tido em linha de conta, porque faz parte da nossa identidade.

- E no regulamento interno?

Eu também, não tanto como o outro, penso que sim. Fala do carisma, daquilo que se pretende falar, dos objetivos de Santa Paula, os tais valores que são valores cristãos, mas que acabam por ser valores universais – o olhar para o próximo, que nós se calhar dizemos amar o próximo, é se calhar termos atenção para a pessoa que está ao nosso lado. Nós sabemos que, se calhar, na nossa sociedade temos o civismo que é uma coisa que, por vezes, não existe. Nós como crentes chamamos «olhar o próximo com outros olhos».

- E como é que os gestores escolares envolvem as educadoras na missão da instituição?

Sempre que possível, lá está, somos nós.

- Mas por parte dos gestores como é feito? Como é que envolvem as educadoras na missão da instituição?

Também nos fazem sentir que a nossa escola é escola porque nós somos «motores». Portanto se nós não estivermos envolvidas, não estivermos implicadas, se também não seguirmos aquela diretriz que a Direção deu e que será para o benefício da escola, a escola que nós queremos não será a nossa escola, porque nós não estamos a ajudar e não estamos implicados nisso. Eu acho que a Direção consegue impor-se, entre aspás, naquilo que é necessário, mas, sempre que possível, quer cooperação no sentido de responsabilização

das pessoas assumirem aquilo que estão a fazer. De estarmos um bocadinho conscientes daquilo que andamos a fazer.

- Certo. E de que maneira os valores partilhados pelos gestores se manifestam no dia a dia?

Eu acho que acima de tudo nas atitudes, naquilo que é dito, no que é decidido, na maneira como os valores são passados – se calhar umas vezes com mais «turbulência», outras vezes com menos «turbulência», mas no dia a dia é muito sentido. Eu acho que é também uma vivência que nós temos muito. Claro que temos os nossos momentos formais, mas no dia a dia temos uma facilidade de comunicação entre as hierarquias e tudo. Eu acho que as coisas vão correndo, vão evoluindo, vão fluindo – talvez seja a melhor palavra. Há momentos formais que têm mesmo de existir, onde são tomadas as decisões, mas há coisas que vão acontecendo porque os valores se contagiam no dia a dia.

- Quais os fatores favoráveis para se implementar uma gestão por valores? O que favorece?

O que favorece é mostrar aquilo que se está a dizer. Transparência, exemplo. Não é dizer “preciso que façam isto assim e assim” e depois fazer de maneira completamente diferente daquilo que se está a dizer. Acho que dá uma força e é mesmo dar o exemplo. Até porque para quem está mais inseguro pensar “é assim que se faz, então vamos lá”.

- E quais as principais dificuldades para se implementar essa gestão por valores?

Porque por vezes esse dar o exemplo, o papel do gestor não é propriamente pôr-se a par das educadoras e das outras equipas que hierarquicamente estão abaixo. Portanto ao mesmo tempo que se pode tornar parceiro, com benefício para a sua gestão, é o gestor que, em princípio, estará lá no cimo da hierarquia e, portanto, há sempre um comando, não é? E esse papel às vezes é um bocadinho ingrato. Penso eu que se poderá dizer assim. É um bocadinho como aquela expressão que se costuma dizer “dei-lhe o dedo e quis logo o braço todo”. E coisas às vezes tão pequeninas como ter de faltar e porque foi assim para uma e não foi assim para a outra. Estas coisinhas depois... E perceber... E tentar que tudo seja... como é que eu hei-de dizer? Quando há uma decisão ela tem um princípio e que esse princípio seja aberto a todos, mas nem sempre se pode abrir a todos, porque se nós somos pessoas, cada uma de nós com a nossa história. Quando entramos aqui trazemos uma história de família e se estamos nos tais valores que nós apregoamos, e de olhar para

nós também como pessoas, portanto se calhar essa característica que está por base de uma determinada decisão, que supostamente serviria para todos, se calhar como pessoas humanas que somos se calhar tem de servir para esta, mas para aquela já não pode ser e vamos ter que olhar com outros olhos. E às vezes é um bocado ingrato para quem é gestor estar a justificar “não, a decisão é esta, mas para aquela pessoa abrimos uma exceção por isto, isto e isto...”. Ter em atenção a individualidade de cada um que, às vezes, pode não ser interpretado em como o gestor teve em atenção essa individualidade, mas como fez para uns e não para outros. O papel de um gestor pode ser muito ingrato, é como um fio de uma balança e tentar equilibrar.

- E em que medida considera que a partilha de valores contribui para a construção da cultura organizacional?

Eu acho que essa partilha contribui. Às vezes acho é que por – a palavra que eu encontro é esta – “birrice” há quem esteja consciente disso, mas faz um finca-pé. Às vezes coisinhas pequeninas que depois são ultrapassadas. É que as pessoas percebem quais são esses valores, o que nos identifica como escola, o que nós pretendemos, a tal missão, mas depois não dão o braço a torcer. Mas acho que vai sendo cada vez mais combatido se bem que quanto mais velhas vão-se tornando cada vez mais “chatas”. Eu acho que esses valores estão na consciência de todos, são partilhados, são vividos, mas se calhar nem sempre explicitados, como deveria ser, por todos.

- E que sugestões ou propostas de melhoria gostaria de deixar para o impacto que a gestão por valores pode ter na construção da cultura de uma organização?

Se calhar agora aqui vou-me queimar completamente, mas eu acho que – e especificamente com a nossa instituição e com o cariz que ela tem que faz parte de uma Congregação – por vezes a parte da gestão quer seja do centro educativo ou a que está acima de todos os centros educativos devia ser mais assertiva – “a nossa escola é esta, temos estes valores, umas vivem mais, outras vivem menos, mas temos todas que viver”. A firmeza que o gestor deve ter – e quando digo gestor não é só ele que deve ter, mas também toda a Direção – sei que por vezes custa, mas para atingirmos um determinado patamar de valores “vai ter que ser assim, vão ter todos que ouvir, vão ter todos que dar do vosso tempo”. Porque – isto sou eu, que vivo um bocadinho do «amor à camisola» – esta instituição diz-me muito, já aqui estou há muitos anos desde o tempo em que esta

escola não era neste edifício, portanto foi um sonho que se viu crescer e assisti a isso e, portanto, sinto isto tudo se calhar já um bocadinho meu. E se calhar eu não me importava de sacrificar isto ou aquilo em prol de nos sentirmos mais um todo. Porque por vezes escapa, há fugas, a coisa não fica consistente. E é difícil, somos muitas. Não são sempre os mesmos a falhar, mas há sempre alguém que falha. E para conseguirmos esta coesão, não é que não se consiga a tal união quando é necessário, perde-se algum tempo. E se calhar se toda a gente fosse um bocadinho – desculpe o termo – «encostado à parede»... Porque às vezes também nos esquecemos um bocadinho da instituição que somos, não nos podemos esquecer do cariz religioso que a instituição tem, apesar de aceitar todas as pessoas de todos os credos. Mas aquilo que também faz parte da instituição é, de facto, o cariz religioso, porque pertencemos a uma Congregação, tem um cariz muito especial de Santa Paula Frassinetti.. Isto é uma coisa que eu sinto ao longo dos anos e acho que está a acontecer: muitas pessoas vinham para a instituição sem sequer saber quem era Santa Paula Frassinetti e as próprias Irmãs demitiam-se desse papel. Mas isso é uma coisa minha, de querer saber, de ter conhecido as Irmãs antes de vir para aqui, mas isso é a vivência que eu tenho. Mas às vezes eu acho que, lá está, se essa formação, ou seja o que for, for bem explícita para todos os que estão aqui dentro se calhar era mais fácil perceber o que está por detrás desta instituição, os valores desta missão. Isto não é nenhuma «caça às bruxas», se vou à missa ou deixo de ir à missa, mas o meu sentir, como pessoas temos que sentir qualquer coisa, todas nós temos de ter uma base onde caibam estes valores que nos identificam com esta escola. Eu, por exemplo, valorizo muito na nossa profissão a relação humana. A nossa profissão é a relação humana. A criança que eu recebo vem todos os dias com um sorriso e um dia pode-me entrar pela sala como um «furacão». Portanto temos que estar preparados para lidar com tudo isto, quem diz as crianças diz com todas nós. Tem que haver um suporte, uma base consistente e comum a todos e acho que aí a gestão tem de ser assertiva, muito afirmativa, muito firme e dizer assim “vai ter de ser assim”. Porque neste aspeto não estamos todas no mesmo caminho. Cada uma se calhar tem o seu caminho, a sua fé, as suas crenças, os seus valores... Acho que estamos a trabalhar para isso, mas ainda não estamos todas em sintonia. É muito mais fácil falarmos todos a mesma linguagem, não é? E esses valores têm muito a ver com o nosso sentir e se esses valores estão dentro de nós estamos-nos a apropriar da nossa escola. E

claro que eu sou melhor profissional se eu sentir a escola como minha. O apropriar aqui não é no sentido de ter património, mas é no sentido de contribuir para esta escola. E a escola sou eu. Isto sou eu que tenho um carinho muito especial aqui por este sítio.

- Há mais alguma informação que gostasse de relatar?

A nível pessoal isto sempre foi uma segunda casa para mim. Eu cresci e vim para aqui com dezanove anos, portanto passei trinta anos da minha vida aqui. Vou fazer quarenta e nove este ano. Portanto passei muito tempo ligada a esta família e quando falo família não só as Irmãs como as próprias colegas, desde a senhora da limpeza... Já são muitos anos. Já vi muita gente entrar, já vi muita gente sair. Há coisas na minha própria vida que se acabam por confundir, porque em coisas mais difíceis da minha vida contei com estas pessoas com quem trabalho. E isso também acaba por ser importante. Emociono-me sempre quando falo nisto.

- Não há problema.

Já passou. Por exemplo, o segundo parto do meu filho foi uma coisa muito complicada porque não tinha cá o meu marido, estava emigrado, e todos os dias tinha visitas das minhas colegas. Elas revezavam-se, sei lá o que elas faziam para poderem estar comigo. Este foi um caso entre outros da minha vida em que foi fantástico ver aquelas pessoas comigo como uma segunda família. De uma coisa má acabei por ter coisas boas. Sinto-me muito bem aqui. A pessoa que eu também sou também tem a ver com o facto de eu trabalhar aqui. E entrego-me tanto também por aquilo que as Irmãs e a própria instituição me deram. E sinto que faço parte desta instituição, do que nós eramos, do que somos e do que esperamos ainda ser. Acho muito pertinente o tema da sua investigação, porque a partilha de valores ajuda muito a gestão de uma instituição, sobretudo de uma escola.

ANEXO D

Transcrição da entrevista à
Diretora Pedagógica

| ' ' | | ' ' |

Entrevistado(a): DP001

Local: IE

Data: 2 de julho de 2019

Hora: 16h00

Duração: 01:18:31

Sexo: Feminino.

- Qual a sua idade?

47.

- Quais as suas habilitações literárias?

Tenho o Bacharelato em Educação de Infância, tenho o CESE em Investigação e Educação, tenho uma Pós-Graduação em Ilustração, uma Pós-Graduação em Animação de Histórias, o Mestrado em Educação Artística e estou a fazer o Doutoramento em Educação Artística.

- Em que consiste o CESE?

Curso Superior de Estudos Especializados. Era... Na altura não havia licenciatura em Educação de Infância e para se ter equivalência à licenciatura tínhamos que fazer um CESE que era um curso de dois anos e no fim tinha que se apresentar uma monografia e que dava o grau de licenciatura.

- Ok, muito bem!

Já foi há muitos anos.

- Pois exato, esse termo para mim não é de todo familiar, daí ter questionado.

- Então e quantos anos é que tem de serviço?

Tenho 20..., faz 25 anos em setembro. Portanto estou no vigésimo quarto ano de serviço.

- E, portanto, aqui nesta Instituição exerce que cargo?

De Direção Pedagógica, estou cá há 23 anos e sou Diretora Pedagógica. Estou no quarto ano de Direção Pedagógica e até lá fui uma Educadora como as outras, tirando nos primeiros sete anos que a minha função era dinamizar o atelier de expressão plástica aqui na instituição.

- E já tinha exercido cargos de gestão noutras instituições?

O primeiro ano que eu tive trabalho foi no ATL em Alfama e eu a educadora responsável por um dos espaços porque o atelier tinha dois espaços. Havia uma coordenadora pedagógica e depois havia duas educadoras que estavam situadas cada uma no seu ATL e eu era a educadora responsável por um dos espaços, mas não era um cargo de gestão, era mais uma função porque era a pessoa mais habilitada no espaço e, portanto, era eu a responsável.

- Certo. Portanto começou o seu percurso em cargos de gestão há 4 anos e o que a fez escolher ou aceitar este cargo?

Foi mais aceitar. Fui convidada pela nossa provincial que na altura não é a que é agora. O que é que me fez aceitar? Primeiro porque já era uma coisa que eu fazia naturalmente. Nós tínhamos Diretora Pedagógica, mas as funções estavam centradas na Diretora Geral da escola. Portanto a Diretora Geral que na altura era uma irmã que não é a que está agora, também era Educadora de Infância, acumulava essas duas funções. E depois resolveu-se disseminar um bocadinho essa função e ter pessoas diferentes. Mas na altura já se tinha criado um cargo que, pronto, não era bem um cargo, era uma organização para a instituição e isso já tinha sido cinco anos antes que eram as animadoras pedagógicas por valências, ou seja, tínhamos uma colega que era responsável por três salas de creche, havia uma colega que era responsável por três salas de jardim de infância e uma colega que era responsável por quatro salas de jardim de infância, organizadas por faixas etárias. E eu era uma das pessoas responsáveis por um desses grupos. E, portanto, de alguma forma já fazia alguma coordenação dentro da escola e, portanto, já não era uma novidade e, portanto, isso foi um dos pontos que me fez aceitar e depois também pelo desafio porque... porque implica outra forma de estar, implica um olhar... Eu como estive no atelier sete anos tive a vantagem de, como não tinha o meu grupo, tinha todos os grupos e recebia todas as crianças da escola desde os bebés até aos seis anos, sempre tive a noção do todo e, portanto, na minha cabeça nunca estive muito despartilhada com o meu grupo, a minha sala, o meu quintalinho. Sempre tive a noção do todo e, portanto, ter de... depois passar a ter uma função que me levava exatamente a isso, a olhar para o todo e a cuidar do todo, foi um desafio que eu também achei que era um desafio muito interessante e muito aliciante. E, pronto, e ao mesmo tempo também me senti muito, muito lisonjeada

porque já, já cá estava há muitos anos, sempre gostei muito desta casa, isto é quase como que... quase que passo mais horas aqui do que passo em casa e, portanto, foi, foi com muita satisfação que eu recebi o convite.

- Não recebeu uma formação específica para desempenhar este cargo de gestão?

Não, acho que foi uma formação-ação. Começou no dia em que eu entrei cá e depois eu também sempre fui uma pessoa muito ativa, eu meto-me em tudo e gosto de participar em tudo, e estou sempre disponível e gosto de dar ideias e de participar. E, portanto, acho que foi uma coisa que se foi construindo naturalmente sem qualquer formação específica para o cargo, obviamente. De qualquer forma eu fui supervisora de estágios na ESE de Lisboa durante cinco anos. Não, também não tive formação, mas isso também me deu algum... alguma experiência em observar de fora para depois avaliar e, de alguma forma, arranjar estratégias de melhoria ou de encaminhamento, portanto, também foi bom para o meu crescimento enquanto... enquanto Diretora Pedagógica. Ajudou-me bastante a olhar de fora.

- Foi supervisora de estágios aqui na instituição?

Não só aqui. Recebia estagiários da ESE, mas estava ligada à ESE, ou seja, eu fazia parte do grupo de supervisores de estágio e acompanhava as estagiárias que estavam aqui na instituição, porque nós recebemos estagiárias de jardim de infância e creche e, portanto, essas estagiárias eram à minha responsabilidade.

- Certo. E que requisitos e competências julga serem necessários para desempenhar o cargo de Diretora Pedagógica?

Ah! Número um: muita diplomacia, acho que é fundamental. Primeiro é preciso ser muito imparcial e olhar as coisas com... colocando-nos no lugar do outro e, portanto, o Diretor Pedagógico não pode ser uma pessoa impositora, não pode ser uma pessoa que impõe uma forma de estar ou uma linha pedagógica, mas é uma pessoa que ajuda a construir essa linha pedagógica. Obviamente tem sempre que haver um líder dentro das organizações e é essa pessoa que, de alguma forma, não é desenha a linha pedagógica, mas se calhar propõe e que depois, juntamente com a equipa, se constrói uma base que é, que é de todos e que não é imposta. Eu acho que a imposição nunca funciona muito bem! Embora nalgumas situações não é a imposição, mas tem que haver uma certa, se isso foi decidido, pois tem que haver uma certa sistematização e assertividade. Se foi isso que se

decidiu nós temos que seguir esta linha, não é? Bem, o que é que é preciso mais? É preciso muita paciência, é preciso tempo, é preciso disponibilidade, quer mental quer disponibilidade para estar e para acompanhar. E eu nunca sei a que horas saio daqui, por exemplo, não é? Eu entro aqui à minha hora, porque também tenho um grupo, e a minha hora de saída é às cinco, mas eu nunca sei a que horas é que eu vou sair. Depende daquilo que vai acontecer durante o dia e onde eu for precisa. O que é que é preciso também? É preciso o ter a capacidade do olhar o todo, olhar e saber, olhar para as pessoas e tentar perceber em todas as pessoas o que é que as caracteriza e o que é que nelas é dom, é talento, que é especial, que é característico e que pode ser alimentado no sentido de dar aquela pessoa o espaço que ela própria precisa. Pronto e depois é preciso paixão também por aquilo que se faz, não é? Acho que isso também é fundamental.

- Agora, noutra ponto de vista, que desafios, que constrangimentos, dilemas identifica neste cargo?

Falta de tempo. Acho que é um dos meus problemas é falta de tempo. É o conciliar a parte de gerir um grupo de crianças, de pais e de famílias enquanto educadora e depois ao mesmo tempo arranjar tempo para gerir tudo o resto à volta disso. Porque eu, de maneira nenhuma, não posso prejudicar o meu grupo, não é? E, portanto, eles são a minha prioridade e, portanto, aquele tempo é deles e só deles e eu não lhe toco. Mas depois tudo o resto que tem de acontecer dentro de uma instituição que tem a ver com tudo o que acontece cá dentro – sei lá programação, planificação, a parte pedagógica, a linha pedagógica, a formação e não sei o quê – tenho de arranjar tempo para a pensar e articular com tudo o resto. Portanto o tempo é sempre um grande inimigo. Mais coisas? Nem sempre consigo sintonia entre todos, é outra das dificuldades. Conseguir consensos, conseguir, por um lado, que as pessoas todas trabalhem... não é que trabalhem da mesma forma, porque eu valorizo muito a diferença, mas que todas as pessoas, embora trabalhando de maneira diferente, consigam manter a linha pedagógica do centro educativo e, por outro lado, nalgumas decisões comuns haver consensos e isso, por vezes, causa alguns constrangimentos. Mais constrangimentos? Acho que são estes os principais.

- E que importância atribui ao cargo que exerce?

Eu acho que é um cargo importante. Aquilo que eu sinto quando penso no cargo é que é um cargo de grande responsabilidade, porque eu tenho de estar sempre... E aí o tempo... Voltando um bocadinho atrás sinto que às vezes queria chegar mais às pessoas. Por exemplo há uma coisa que eu acho que é fundamental que é olharmos uns para os outros e fazermos heteroavaliações e a partir dessas heteroavaliações arranjar estratégias para melhorar as coisas que são mais fracas ou mais sensíveis. E acho que esse tempo me falta e a minha responsabilidade é acompanhar as pessoas neste percurso. E sinto isso com uma grande responsabilidade: saber acompanhar não só quando elas precisam, mas, por outro lado, estar atenta para quando, por alguma razão, não funcionam tão bem fazer com que as coisas corram melhor possível. Há uma frase que me ficou de umas senhoras que cá estiveram numa visita de acompanhamento que é «Nós temos que garantir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades independentemente dos adultos que estão com elas.» E, portanto, esta frase é de grande responsabilidade e eu sinto essa responsabilidade de como minha. Garantir que todas as minhas colegas ou que todas as pessoas que estão com as crianças consigam dar as mesmas oportunidades a todas as crianças. E, portanto, eu acho que é um cargo importante, claro.

- E na sua perspetiva, o que é ser um gestor escolar?

Um gestor escolar... um gestor escolar... Que engraçado, eu nunca pensei com esse termo. Um gestor escolar é provavelmente alguém que gere a escola, que organiza a escola, que pensa na escola e articula com o pensar dos outros e constrói uma escola comum. É quase a pessoa que está a articular tudo o que passa na escola. Embora essa palavra a mim não me... Quando penso em gestão penso mais na parte burocrática, na parte dos registos, ... que também tem a ver com os educadores, mas é um registo diferente. É a parte da gestão mais de papeladas relativas a pagamentos.

- Aqui o termo é utilizado no sentido dos diretores, da parte da Direção. E, portanto, sendo Diretora Pedagógica também é um dos gestores.

Sim, sim. É engraçado, porque eu nunca tinha pensado nesse termo aplicado a mim. Vejo como um cargo muito burocrático e eu sou muito pouco burocrática. Mas sim um gestor escolar era aquilo que eu estava a dizer, é a pessoa que no fundo articula a vida na escola, não é? É quase o que lidera, o que... lidera não no sentido de mandar, mas tem sempre

que haver um líder, uma pessoa que orienta, não é? Não é a pessoa que marca o caminho e que decide o caminho, mas é a pessoa que, se calhar, vai abrindo as passagens para as coisas andarem. É a pessoa que facilita, é o facilitador. O gestor é mais um facilitador.

- Certo. Então e quais as características mais marcantes dos gestores escolares?

Tem que ser um comunicador também, acho que é uma característica muito importante saber comunicar com os outros. Tem que ser – não queria dizer um diplomata – uma pessoa muito ponderada, tem que ser uma pessoa madura, tem que ser uma pessoa calma e tem que ser uma pessoa cujo olhar abranja tudo, abranja todos, não seja apenas focado em algumas partes do todo porque aqui dentro nós funcionamos muito como família e, portanto, mesmo o pessoal da limpeza, o pessoal da cozinha, etc. também têm que estar neste olhar.

- E quais é que são as maiores preocupações de um gestor escolar, na sua opinião?

Na minha opinião quais são as maiores preocupações? Eu acho é que tudo corra bem assim de uma forma muito geral. Acima de tudo é ver as pessoas, que haja serenidade na casa, que as crianças sejam crianças felizes, que os pais sejam pessoas satisfeitas com o trabalho que aqui é feito, que os colaboradores sejam pessoas que vestem a camisola tanto como quem está à frente da escola, que sintam prazer em estar na escola, que se dedicam, que se empenham, eu acho que é por aí.

- E, na sua visão, quais devem ser as prioridades na gestão de uma organização? Obviamente que há muitas áreas que devem de ser tidas em conta, mas se tivesse que estabelecer algumas prioridades, quais é que estabeleceria?

As prioridades... repete a pergunta, desculpa.

- Quais devem ser as prioridades na gestão de uma organização? Não é que as outras áreas não sejam importantes, mas se tivesse que destacar aqui algumas quais é que destacaria como prioridades?

Qualidade daquilo que se faz, as relações entre as pessoas... eu acho que elas são muito equilibradas, porque uma influencia a outra e vice-versa. Número um tem que haver qualidade, eu agora estou a falar do meu ponto de vista, tem que haver qualidade pedagógica e ela tem que ser igual. Volto a dizer que quando eu digo igual não quer dizer que seja da mesma forma. Igual no sentido de tem que ser a mesma qualidade independentemente da forma como ela é desempenhada. Tem que haver qualidade

pedagógica, tem que haver boas relações, relações saudáveis entre colaboradores e entre colaboradores e crianças e famílias. Tem que haver empatia, tem que haver solidariedade entre as pessoas que cá trabalham, entreajuda. E agora já não sei qual é a pergunta...

- As prioridades. Portanto disse-me a qualidade pedagógica e as relações interpessoais.

Também considero muito importante a organização, organização prática da instituição. Tem que funcionar muito bem, as coisas tem que estar muito bem oleadas, tem que haver tempos estabelecidos para aquilo que vai acontecer. Organização do espaço também é uma coisa muito importante e aqui ligo à parte pedagógica. Nós, na nossa metodologia, consideramos o espaço de ser educadora e, portanto, o espaço tem muita importância dentro da nossa escola. E, basicamente, acho que é isso.

- Muito bem. E na sua perspetiva qual é que é a ideia ou a representação que as educadoras, portanto, neste caso, as outras educadoras têm sobre o exercício das suas funções enquanto gestora?

Oh, não sei...

- Não deixa de ser uma ideia, uma representação...

O que é que eu acho sobre o que é que as pessoas pensam de mim?

- Sim, enquanto gestora.

Eu acho que têm uma visão positiva daquilo que eu faço e procuro fazer. Primeiro porque não foram buscar uma pessoa de fora, não é? Foram buscar uma pessoa de dentro da casa que já toda a gente conhecia, não é? Já estou cá há muitos anos e portanto já conheço toda a gente. E, portanto, acho que as pessoas já me conheciam, já sabem como é que eu sou e acho que isso, por um lado, foi quase uma coisa natural, não é? E acho que já havia, antes de eu ser nomeada, muitas vezes a procura de algumas pessoas que vinham ter comigo. Não era Diretora Pedagógica na altura, mas já, de alguma forma, vinham procurar-me para as orientar em algumas coisas e isso quer dizer que as pessoas me veem como, de alguma forma, como uma pessoa que pode ajudar ou que está disponível. Acho que me aceitaram de forma positiva, acho que às vezes devem achar que eu sou uma grande chata porque eu sou muito, é verdade. Não sou chata no sentido de andar a perseguir as pessoas, mas sou muito... os meus princípios educativos e pedagógicos são muito... estão muito bem definidos e, portanto, às vezes eu sinto que tenho a obrigação e

sinto que há várias alturas em que tenho que me dirigir a certas colegas e não é fazer alguns reparos, mas é questionar, levantar dúvidas e, de alguma forma, dar outro tipo de orientação e, se calhar, para já, as questões burocráticas que eu detesto, mas que fazem parte da função que é os cumprimentos dos prazos, a entrega de papeladas ou fazer diagnósticos, etc., etc., e eu sou a chata que vou pedir esses materiais e, portanto, acho que às vezes a palavra chata também se adequa à minha pessoa aqui dentro. De resto, de uma maneira geral, acho que sou tida em conta, as pessoas procuram-me, aceitam-me e veem-me como líder e sinto-me respeitada na minha função.

- O que pensa que as educadoras, as auxiliares e os outros gestores escolares esperam de si enquanto gestora?

Enquanto educadora quando estou com os miúdos?

- Não, enquanto gestora.

Ah, enquanto gestora...

- O que esperam de si enquanto gestora. As educadoras podem esperar uma coisa, as auxiliares e os outros gestores esperar outra ou então podem esperar todos o mesmo, depende das suas perspetivas.

No caso das minhas colegas educadoras eu creio que elas esperam que eu seja o pioneiro do navio na parte pedagógica, que esteja disponível, que seja uma pessoa que sabe para onde nós devemos ir, que oriente, que saiba o caminho ou que ajude a pensar. Acho que é isso que esperam de mim. Espero também que as ajude quando têm alguma dificuldade, esperam que ensine a fazer determinadas coisas que às vezes não sabem, acho que é isso que esperam. E esperam que esteja lá também. Em relação às auxiliares... eu acho que as auxiliares esperam mais ou menos a mesma coisa que as educadoras. Nós estamos de sol a sol com as nossas auxiliares. Tirando as horas de registo, nós estamos sempre com elas e elas connosco. Há uma partilha muito grande entre todas e o trabalho não é vertical – não há uma educadora em cima e uma auxiliar em baixo. A imagem que nós queremos passar é que é um trabalho horizontal em que todos participam. Portanto as expectativas delas acho que são as mesmas que as das minhas colegas, claro que com outro tipo de expectativas. Por exemplo quando nós começámos a fazer nova documentação como os portefólios senti que, de alguma forma, tinha que apoiá-las – as educadoras – mais no sentido do que nos propusemos a fazer e como é que se constrói um portefólio etc. Mas

de qualquer forma a formação que nós fizemos depois foi aberta a todas, quer educadoras quer auxiliares. Portanto acho que são níveis diferentes, mas as expectativas são as mesmas. Em relação à parte da gestão eu acho que esperam que eu faça a articulação entre aquilo que se passa dentro das salas e a parte pedagógica com a própria gestão do centro, que eu faça aqui uma passagem de informação, esperam também que eu vá apoiando as colegas naquilo que elas precisem e esperam que eu esteja disponível. Acho que é isso e que, de alguma forma, aquilo que a escola preconiza enquanto pertencente a uma Congregação com todos os valores inerentes a isso que, de alguma forma, isso também esteja embebido na parte pedagógica e que faça parte da nossa maneira de estar com as crianças, que seja uma coisa transversal. De qualquer forma a maior parte das coisas decididas em Direção – as três pessoas que fazem parte da Direção e eu como Diretora Pedagógica – são decididas pelas quatro. Portanto não sou apenas a intermediária, muitas vezes também sou envolvida, a não ser que sejam decisões que tenham a ver com o edifício ou qualquer coisa assim. Agora tudo o que tenha a ver com a parte pedagógica eu sou sempre chamada a participar e as decisões são tomadas em conjunto. Muitas vezes há reuniões de Direção para falar de assuntos da escola e aí eu sou mais intermediária, mas, por outro lado, decisões que são da parte pedagógica eu própria estou incluída.

- E nos assuntos da escola cabe-lhe a si transmitir as informações em reunião de educadoras?

Às vezes sim outras vezes não. Porque a Direção também está presente nas reuniões de educadoras. As nossas reuniões de educadoras contam com a presença não só das educadoras, mas também dos elementos da Direção, tirando uma irmã que está cá menos vezes e vem cá de mês a mês para a reunião mensal da Direção.

- E qual é a área dessa irmã?

Também é educadora de infância.

- Mas e em termos de gestão?

Eu acho que é vogal. Há a Diretora Geral, a Psicóloga é a Tesoureira e esta irmã é vogal. Não tenho a certeza, atenção. Continuando nós fazemos todas as semanas uma reunião de educadoras e nessas reuniões de educadoras é raro não estar a Psicóloga e a Diretora Geral da escola. É muito raro isso acontecer. Portanto é muito fluído, não há zonas muito

estanques. Claro que há decisões que têm de ser no núcleo mais pequeno e depois são partilhadas, outras são combinadas entre nós, são decididas entre nós.

- Certo. Referiu anteriormente que a Congregação espera que passe os valores às crianças. Na sua opinião, a Congregação tem outras expectativas sobre as funções dos gestores?

Desculpa tens de repetir a pergunta.

- A Congregação tem outras expectativas sobre as funções dos gestores?

Por um lado, é dar continuidade aos valores que estão subjacentes à própria Congregação e, por outro lado, é manter cada vez mais uma prática pedagógica atualizada e inovadora que tem sido uma marca nas nossas instituições. Aliás estamos todos a fazer um percurso – os nove centros educativos – que é um projeto de inovação pedagógica e, portanto, este envolvimento neste projeto visa exatamente isso, que as escolas estejam adequadas aos tempos que nós vivemos. Mas ao mesmo tempo mantendo sempre aquilo que marca estas escolas que é o espírito de família – que somos todos uma família, o espírito de serviço – estar disponível para o outro. Eu acho que isso é o que se espera das pessoas que trabalham cá. Aliás está a ser construído o perfil que se pretende para os adultos que trabalham nos centros desta Congregação. Portanto é uma coisa que está a ser pensada: quais são as características? Há muito este pensamento: aquilo que se procura, que tipo de pessoas procuram, que pessoas queremos formar, o que queremos que essas pessoas transmitam, porque aquilo que as pessoas são como pessoas é aquilo que vão transmitir às crianças servindo como modelos. Portanto espera-se que as pessoas que trabalham cá nos órgãos de gestão sejam pessoas que sejam capazes de transmitir isso não só aos seus colaboradores como também às famílias a quem apresentam a instituição e também às crianças, obviamente, por tudo aquilo que é feito em conjunto ou programado em conjunto.

- Muito bem. Como caracteriza a estrutura organizacional da instituição? Ou seja, qual é a relação entre os órgãos, qual é a linha hierárquica? Por exemplo se tivesse que construir um organograma faria alguma alteração?

Nós temos vários níveis dentro da escola como se fosse uma pirâmide. Temos a Direção lá em cima, depois a Diretora Pedagógica, depois as educadoras, depois as auxiliares. Ao mesmo nível que as auxiliares os professores especialistas e a seguir o pessoal da limpeza

e da cozinha que é um ramo à parte. Depois temos a Psicóloga que também faz parte da Direção e depois temos a parte administrativa que é a secretaria, que é outra ramificação ao lado. É assim eu acho que faz sentido como está, a maneira como está faz sentido. Agora a forma como estes diferentes órgãos se relacionam, apesar de estarem muito bem definidos quais os papéis de cada um, é uma forma de estar muito próxima e muito familiar. Nós costumamos dizer que é quase como se fosse a nossa casa porque conhecemo-nos há imenso tempo. A maior parte das pessoas que cá está são pessoas que estão cá há muitos anos e, portanto, é uma equipa que foi construída quase desde que este edifício abriu. As pessoas já se conhecem há muito tempo, são muito próximas e há muitas afinidades. De qualquer forma, apesar dessa proximidade e afinidade, os papéis estão muito bem definidos. Portanto toda a gente sabe muito bem qual é o seu papel, o que tem de fazer e aquilo que é esperado de si. Portanto acho que não fazia nenhuma alteração.

- Como são tomadas as decisões? É um processo desenvolvido numa perspetiva centralizada ou democrática?

É democrática, sim. Obviamente que há decisões, como estava a dizer há bocadinho, administrativas. Por exemplo se vai haver uma obra é uma decisão que não passa por todos, mas apenas pela Direção. Agora decisões que têm a ver com a vida dentro da instituição e a forma como nós nos organizamos são decisões que são tomadas... eu ia dizer por todos, mas não é por todos. Vou dar vários exemplos, do mais simples para o mais complexo: festas e celebrações ninguém decide à partida o que vai acontecer, é a equipa que decide, a equipa de educadoras mais a Direção. Toda a gente faz propostas, as pessoas discutem nas reuniões e chega-se a um consenso sobre aquilo que se vai fazer, distribuem-se tarefas e partir daí há sempre a preocupação de tudo o que for discutido nas reuniões – tudo não, há coisas que não podem ser comunicadas – que tem a ver com a vida do centro seja comunicado ao pessoal auxiliar que vai estar envolvido. Uma das coisas que nós educadoras costumamos fazer é mandar *emails* aos pais sobre as festas e as celebrações com o conhecimento das nossas auxiliares que é para toda a gente ficar a saber, embora nós já tivéssemos falado com elas na sala, mas é uma maneira de as coisas ficarem mais esquematizadas. Decisões mais complicadas, por exemplo: imagina que – é uma coisa que agora na nossa escola está em cima da mesa – nós vamos, se calhar, mudar os horários dos almoços, é uma preocupação de todas e é natural que seja discutido por

todas, é importante que as pessoas que estão envolvidas sejam escutadas nesse sentido. Por exemplo, na organização de grupos, quando as educadoras dividem grupos de crianças na transição de um ano para o outro – quando os meninos transitam da creche para o jardim de infância há uma divisão dos grupos para as crianças se misturarem, às vezes para construir grupos heterogêneos que é uma coisa que gostávamos de fazer com a escola toda, mas ainda não conseguimos – mas pronto quando há essa transição são as educadoras que são chamadas a fazer a divisão das crianças, ou seja, baseado no conhecimento que as educadoras têm dos grupos. Portanto, a grande parte das decisões que se tomam cá dentro que têm a ver com a vida de todos são tomadas em conjunto. Por exemplo, as auxiliares também têm reuniões trimestrais com a Direção para elas próprias serem auscultadas no sentido de verbalizarem aquilo que possa estar melhor ou pior ou que pudesse melhorar e depois aquilo que elas dizem é comunicado às educadoras e, se for necessário, fazem-se alterações se forem coisas, obviamente, que façam sentido e que encaixem naquilo que nós temos. E, portanto, não é imposto, não é uma imposição. Por exemplo, a questão dos portefólios foi uma decisão pedagógica. Nós começámos a fazer portefólios de avaliação das crianças e isto implicou muitas mudanças na maneira como nós estávamos, porque nós antes fazíamos avaliações trimestrais baseadas num instrumento de avaliação. Isto tudo em conversas, fica ali a marinar e é uma conversa entre todas e que depois se chega à conclusão de que, se calhar, aquele modelo que nós estávamos a usar se calhar não é o mais apropriado porque não faz sentido de acordo com este que tem a ver com as orientações curriculares. E, portanto, muda-se, mas todas. E depois aí entro eu, a chata, «nós combinámos fazer isto, então vamos fazer». Tem que ser feito, não se pode dizer que vamos fazer e depois não se faz. Por isso as decisões são partilhadas.

- E como se definem e determinam os objetivos da organização?

Os nossos objetivos... espera aí, deixa-me pensar melhor. Os objetivos para a escola... como é que se definem?

- Sim.

Eu acho que é pelo mesmo sistema, não é? Por um lado, há os objetivos da própria Congregação e depois os objetivos da escola eu acho que são construídos baseados nos próprios objetivos que estão nos nossos projetos curriculares.

- Os projetos curriculares são por sala?

Nós aqui há uns anos combinámos que, não fazia sentido, por exemplo, para o jardim de infância a definição de objetivos ou de linhas gerais, devia ser uma coisa comum. Devia ser um documento comum, ou seja, se nós todas estamos na mesma Congregação e se os objetivos eram idênticos para as salas e se havia uma linha que era o pano de fundo daquilo que acontecia dentro das salas de atividades que então devíamos construir um projeto curricular comum. Então nós construímos um projeto curricular comum da creche e um projeto curricular comum do jardim de infância. E esse documento é um documento quase como o ponto um de todos os projetos curriculares – é igual para todas – e depois a seguir aparece o ponto dois que é o projeto curricular daquela educadora para aquela sala, mas o que está para trás e o que está como base que tem a ver muito com a parte, por um lado, dos valores que são os objetivos da Congregação que tem a ver com as relações, com o sentido de família, etc. etc. Por outro lado, tem a parte que são os objetivos pedagógicos e que se prende muito com a nossa forma de trabalhar e com os modelos pedagógicos nos quais nos sustentamos. E, portanto, como são os mesmos para todas, porque foram decididos por todas, são os que aparecem neste tronco comum que nos caracteriza. No entanto, muitos deles já vinham detrás. Quando eu entrei aqui muitas das coisas que encontramos no projeto educativo já lá estavam, nós depois fomos aprofundando. Portanto há os objetivos da Congregação e depois os da parte pedagógica. Depois cada pessoa no seu projeto curricular pega, por exemplo, no modelo Reggio Emilia e vai escrever onde é que o modelo se encontra presente na sua sala.

- Qual é a relação entre os objetivos e as decisões que se tomam?

Nós trabalhamos com uma metodologia de trabalho emergente, ou seja, nós à partida não sabemos o que vai acontecer. Portanto nós não definimos, os nossos projetos curriculares não têm tema, o nosso plano anual de atividades não tem tema, porque nós não sabemos o que vai acontecer e, portanto, trabalhamos muito com base naquilo que as crianças nos trazem, com os interesses e com as perguntas que eles trazem. Mas isso não invalida que nós já não tenhamos objetivos para aquele grupo de crianças. Aquilo que nós fazemos é: em setembro, quando eles entram, fazemos um diagnóstico – observamos as crianças durante um mês e meio, porque este documento só é entregue a 31 de outubro. A 31 de outubro toda a gente tem de ter pronto o projeto curricular da sua sala. Nessa altura eu já

reescrevi, porque sou sempre eu que reescrevo a parte do tronco comum para ser mais fácil. Por exemplo, quando agora mudamos a maneira de avaliar eu disse «isto agora já não pode estar aqui, vamos tirar e vamos colocar como é que nós agora vamos avaliar», mas é combinado entre todas. É comunicado aquilo que vai ser feito ao documento.

- O próprio tema do ano também é alterado?

Nós temos um tema anual que é definido pela própria Congregação.

- E isso também influencia os projetos curriculares de sala?

Influencia toda a parte que é feita no âmbito da interioridade. Já explico essa parte. Depois quando nós fazemos uma observação das crianças nesse mês e meio vemos quais são os interesses e as fragilidades, etc. etc. e é só nessa altura que nós delineamos quais são os objetivos para aquele grupo específico. Por exemplo, imagina que são crianças que numa reunião ou numa conversa não conseguem ceder a vez, não conseguem ter paciência para esperar, etc. etc. um dos objetivos será trabalhar com as crianças o esperar, o silêncio, o escutar o outro, pronto neste sentido. Ou são crianças que têm um grande interesse pelas artes plásticas, o objetivo será fomentar... Os objetivos só são definidos... são definidos de forma... Não é «eu vou trabalhar isto, isto e aquilo». Isso não aparece, não é? Aparece qual é o objetivo que eu quero atingir, independentemente da forma que eu vou arranjar para lá chegar. Mas quem me vai dizer a forma são as crianças. Portanto não é definido à partida.

Depois na parte da interioridade nós temos um tema anual e, portanto, todas as evidências que vamos tendo ao longo do ano, sobretudo nas alturas bíblicas – no Advento, na altura em que se celebra o aniversário da fundadora –, o que nós fazemos é articular o tema do ano, ou seja, ir aprofundando o tema do ano nessas alturas específicas. Este ano tínhamos seis símbolos, seis imagens que marcavam o nosso tema e, portanto, esses símbolos foram trabalhados ao longo do ano em diferentes alturas e o tema foi aprofundado dessa forma. Portanto houve muitas celebrações, muitas sessões de interioridade com as crianças que não aconteciam de forma estanque, ou seja, não era uma coisa à parte. Estava envolvido em tudo aquilo que nós estávamos a fazer. Era como se fosse uma manta e aquilo era a linha que ia cosendo tudo. Essa parte da interioridade é o que vai “cosendo”.

- E na tomada de decisão é tido em conta o meio ou o contexto social?

Sim, claro. Nós somos uma IPSS e, portanto, há decisões... Por exemplo se vamos todos para a praia, os pais tiveram que pagar mais X e nós sabemos que temos crianças que não podem pagar e, portanto, há um assegurar por parte da Direção, porque conhece as famílias que tem. Mais... Por acaso não fazemos uma coisa, que ainda no outro dia estávamos a falar sobre isso, que é sair da zona. Nós “moramos” aqui debaixo do viaduto, não é uma zona boa para sair.

- E em relação a parcerias com a comunidade?

Nós temos parcerias com o colégio aqui ao lado, com o lar também e temos irmãs adotivas que é muito giro. As irmãs vêm cá, são adotadas por nós, cada sala tem três irmãs à sua responsabilidade, os meninos depois vão lá visitá-las, dão-lhes prendas, elas vêm cá às festas... é muito interessante. Os miúdos adoram as irmãs, é delicioso, e quando os miúdos chegam os olhinhos delas até brilham. É muito interessante em termos de crescimento como pessoas, o ser solidário e o ajudar. Depois temos também aqui com o colégio do lado. Há coisas que vamos lá fazer como, por exemplo, no Dia dos Reis os miúdos vão lá sempre cantar. Este ano fizemos uma parceria com os mais crescidos, com os do 12º ano, que vieram cá ajudar-nos... Nós fazemos assembleias e uma das coisas que as crianças disseram foi que queriam ter balizas na escola, porque não tinham balizas no jardim. E então os nossos vizinhos que queriam fazer um projeto com os nossos miúdos que tinha a ver com a educação física, quando eles souberam que queríamos fazer isso, juntaram-se a nós. Portanto fizemos uma angariação de fundos e eles venderam os bolos connosco e isso, foi muito giro, muito interessante. Já temos balizas! Depois aqui na zona, o que é que fazemos? Temos uma parceria aqui com a Lusófona que não é uma parceria oficial. Por exemplo temos lá pessoas que os filhos estiveram cá e estão sempre disponíveis. Vamos lá muitas vezes ao cinema, oferecem-nos sessões de cinema lá e vai a escola toda. Quando nós fazemos a transição do pré-escolar para o primeiro ciclo vamos visitar uma escola para os meninos conhecerem uma escola. O que é que fazemos mais? Às vezes vamos ao parque aqui ao pé, etc. Agora se as decisões têm a ver com o contexto? Eu acho que é impossível uma pessoa alhear-se do contexto que tem, não é? Porque as famílias que nós temos aqui, muitas delas moram perto da escola e aquilo que elas trazem para dentro da escola é a sua própria cultura e, portanto, as nossas decisões nunca podem

excluir aquilo que as crianças são e aquilo que as famílias são, não é? Portanto vão sempre ao encontro daquilo que as pessoas são, da população que nós servimos. Por outro lado, acho que mesmo o facto de nós estarmos aqui debaixo da ponte – nós costumamos sempre dizer isto – também nos caracteriza, não é? Caracteriza aquela parte que eu te estava a dizer há bocadinho, se calhar ficamos mais escondidos dentro de casa e se calhar a sensação que nós temos é que devíamos sair mais para o exterior, mas mesmo aqui na zona. Ir à mercearia, ir ao supermercado, mas claro que sim o contexto onde nós estamos influencia as decisões. Acho que a resposta é essa.

- E que condições a instituição oferece para que as educadoras se identifiquem com a organização?

Nós temos muitas formações, muitas. Por exemplo, para começar, todos os maios as equipas diretivas reúnem-se – todas de todos os centros – e é quando nos é apresentado o tema. Nessa altura as equipas diretivas têm uma formação no mesmo local. São três dias de formação, vêm convidados de fora falar sobre o tema que foi escolhido. Os temas são escolhidos... têm uma sequência, têm a ver com as vivências, com o capítulo, não é uma coisa que sai assim... Portanto há uma formação que é feita a todos os membros da equipa diretiva e depois cabe a cada equipa diretiva comunicar essa formação aos seus colaboradores.

- Também vai a essa formação?

Eu vou sempre a essa formação, sim. Durante alguns anos o que nós fazíamos era juntar os centros do Centro e os centros do Norte, juntavam-se em sítios diferentes e iam ao mesmo tempo à mesma formação, mas nos últimos anos o que temos feito, porque achamos que é mais proveitoso para a equipa, é estar só em equipa. Faz-se a formação dentro do próprio centro. Escolhe-se uma data e aquilo que se procura fazer é transmitir aquilo que nos foi transmitido em três dias num único dia. As experiências... Tenta-se que as pessoas tenham as mesmas experiências que as equipas educativas tiveram, convidamos sempre pessoas de fora para vir falar também, etc. etc. Portanto a formação... isto é logo no início do ano e tem-se logo a noção do tema e do que se vai trabalhar naquele ano já como pano de fundo para todas as instituições. Depois há outra coisa que se faz que é todas as sessões de interioridade que são feitas com as crianças, são todas elas também feitas com os adultos de uma forma completamente diferente, obviamente,

não é? A Irmã faz as sessões para as crianças e depois há um dia em que se divide a equipa toda em grupos pequeninos e ela faz uma formação específica sobre aquela altura do ano, sobre aquela vivência só para os colaboradores. Mais coisas? Há oportunidades de retiro, por exemplo, que são feitos pelas irmãs e as pessoas podem ser convidadas a ir.

- As pessoas podem-se inscrever ou é apenas por convite?

As pessoas podem-se inscrever. Acho que não é por convite. Eu sei que aqui há uns anos – agora já não voltaram a fazer isso – duas colegas minhas quando entraram para a instituição logo no primeiro ano foram fazer uma formação que era uma formação inicial, mas acho que já não se tem feito isso nestes últimos tempos. Mas para os retiros, por aquilo que eu percebo, a Direção disponibiliza datas se as pessoas se quiserem inscrever, mas não sei é por convite. Não lhe sei responder.

- Não há problema. Para além dessa formação inicial que referiu agora que existia em tempos, existem, neste momento, processos formativos ou mecanismos que são desenvolvidos para a integração de educadoras?

Ora para começar eu faço sempre... Ainda agora vamos receber uma colega nova. Ela veio apresentar-se e eu estive reunida com ela durante bastante tempo. Primeiro ela conversa com a Direção – com os três elementos – e aí são-lhe dadas algumas informações que tem mais a ver com a parte do contrato, etc. etc. Comigo é mais a parte pedagógica. Portanto eu explico-lhe como é que nós costumamos trabalhar, mostro os documentos todos, aquilo que as educadoras produzem em termos de documentos ao longo do ano. É impossível eu mostrar tudo numa primeira reunião – até para ela não ficar assustada –, mas eu tento mostrar-lhe, de alguma forma, aquilo que nós fazemos, quais são os modelos pedagógicos em que nós nos apoiamos, etc. etc. Procuro também saber a experiência da pessoa e depois ao longo do tempo em que essa pessoa vai ficando cá há sempre uma espécie de acompanhamento, mas é tudo muito natural e é feito quase por todas. As pessoas quando entram de novo trazem questões e é inevitável que essas questões apareçam e que apareçam nas nossas conversas informais, não é? Não há assim um formalismo “vamo-nos juntar não sei o quê, não sei o quê...”. Claro que há alturas em que as pessoas dizem “hoje preciso muito de ajuda, porque é a primeira vez que faço uma reunião de pais” e eu, normalmente, até convidado – “vens à minha reunião de pais ou vais assistir à reunião de pais de alguma colega para veres e para te sentires mais à vontade”

– ou mostro-lhe várias reuniões que já foram feitas para a pessoa se identificar com um tipo de reunião. Eu estou sempre presente nas reuniões de todas as colegas. Mas depois os esclarecimentos vêm quase naturalmente. Nós temos uma salinha que é onde nós nos juntamos todos os dias entre as quatro e as cinco ou à hora do almoço a trabalhar e, portanto, encontramos-nos lá todas e, inevitavelmente, as conversas sobre trabalho surgem, não é? Porque é aquilo que nos liga no fundo. E, portanto, as pessoas vão sendo integradas na equipa naturalmente, é um novo elemento da equipa que chega, é um novo elemento da família que vai sendo integrado, mas sempre com disponibilidade para receber a pessoa e para explicar como é que as coisas funcionam. Às vezes há pessoas que são tão empáticas connosco, há uma empatia tão grande que nós até nos esquecemos que elas nunca trabalharam cá. Às vezes acontece: “– Mas estás a falar de quê? – É verdade, tu não estavas cá...”. Acontece, porque as pessoas tornam-se tão próximas rapidamente que a pessoa até se esquece que a pessoa não sabia.

- Exato. E à parte da formação que referia há pouco, a instituição disponibiliza formação contínua para todas as educadoras?

Sim, nós temos três tardes de formação por ano, em que as crianças vão todas embora. Estão cá até à uma e meia da tarde e depois toda a tarde é de formação. Estamos cá sozinhas toda a tarde em formação.

- As educadoras e as auxiliares?

As educadoras, as auxiliares, o pessoal da cozinha, o pessoal da limpeza, toda a gente. Depois há vários tipos de formação. Há formação que é educadoras e auxiliares ao mesmo tempo como quando, por exemplo, fizemos os portefólios que achámos que devia ser para todas. Os portefólios dentro das salas de atividades implicam uma parceria com a auxiliar que também recolhe evidências e ajuda a catalogar, achámos que elas também deviam estar envolvidas. Por exemplo a formação sobre metodologia de trabalho de projeto, as auxiliares também estiveram presentes até porque as auxiliares são em algumas situações... Digo algumas situações, porque nem todas as educadoras conseguem fazer isto que é chamar as auxiliares a dinamizar um projeto dentro da sala. Portanto também é importante que elas próprias saibam como é que funciona a metodologia de projeto para

compreender o que é feito. Mas depois há algumas formações que é só para educadoras ou só para auxiliares. Por exemplo este ano tivemos no princípio do ano uma formação. Uma era sobre documentação pedagógica e outra era sobre o brincar. Esta última era muito prática e as auxiliares fizeram essa formação e as educadoras fizeram sobre a documentação pedagógica. As senhoras da cozinha fazem formação com a equipa da qualidade alimentar, por exemplo. Há formação para toda a gente. Toda a gente tem direito a três tardes de formação por ano. Para além disso, nesta escola as pessoas sempre foram incentivadas a procurar mais conhecimento e a participar noutras formações e, portanto, temos pessoas que fazem cursos pós-laborais. Portanto há aqui um certo incentivo à formação.

- E de que modo a instituição promove a vivência em comunidade educativa?

Informal?

- Sim.

Informal... De que forma, de que forma... Olha por exemplo as próprias formações acabam por ser uma vivência informal. As pessoas estão muito mais descontraídas e acabam por conviver. E, portanto, isso já é promover aqui um contacto completamente diferente, não é? Porque não temos crianças e, portanto, estamos muito mais tranquilas. Outras coisas que costumamos fazer é, por exemplo, no Natal. Temos a festa de Natal. Este ano, por exemplo – foi a primeira vez que aconteceu – convidou-se também as famílias dos colaboradores e, portanto, foi um momento muito bonito em que veio toda a gente a uma Eucaristia e depois a seguir as famílias também vieram ao jantar. Às vezes vamos ao teatro. Alguém que quer ir ao teatro “– Olha se fossemos todos ao teatro?” e as pessoas que querem ir juntam-se e vão. Jantares de fim de ano...

- Esses momentos envolvem toda a comunidade educativa?

Toda. O jantar de fim de ano está aberto a toda a gente, quem quiser participar participa. Agora, por exemplo, vamos fazer a despedida de duas colegas que vão embora. Já houve também aqui uns anos uma colegas que foram fazer atividades ao ar livre, rappel e coisas assim. Portanto há esse espírito de família.

- De que forma os gestores escolares potenciam momentos de convívio entre as educadoras e entre estas e os gestores?

Nesses momentos os gestores escolares também estão presentes, claro.

- Que tipo de convívio escolar existe entre os diferentes níveis da organização?

É muito saudável. Acho que é a palavra. É muito saudável, muito próximo, muito familiar.

- E qual a frequência desse convívio?

Não tem que ser exterior?

- Não.

É assim o convívio é na base diária. As educadoras e as auxiliares são as horas que estão na sala até porque nós somos muito próximas, sala com sala, muitas vezes abrimos as portas e as pessoas estão nas salas de umas e nas salas de outras. Os miúdos vão fazer coisas na sala da vizinha do lado. No café... Todos os dias temos a hora do café que é no refeitório em que as pessoas vão tomar café e encontramos-nos lá. Almoçamos todos juntos, quer sejam educadoras, quer sejam auxiliares. A Direção também almoça com todos na mesa. Estamos todos juntos. É diário e é engraçado que eu nunca tinha pensado nisto. Obviamente que há dentro de uma instituição, e não vou negá-lo, há certas afinidades e há certos grupos de amigos dentro da escola, não é? Isso faz parte. Mas em termos de relação de pessoas acho que é muito saudável. Somos todos muito... A maior parte das pessoas que cá está veio mais ou menos com a mesma idade, conhecemos os filhos uns dos outros, vimos nascer os filhos de todos. Há aqui uma... Os nossos filhos partilharam salas e, portanto, temos aqui uma proximidade muito grande. É assim eu sei separar da minha função, mas é-me difícil separar o discurso, porque são coisas muito próximas.

- Quais os interlocutores preferenciais com quem se relaciona fora do período escolar?

Amigos, mas com quem eu me dou mais?

- Sim. Não lhe peço que me diga o nome das pessoas, mas em termos da organização, se se relaciona mais só com educadoras ou também com as auxiliares ou com os gestores.

É sobretudo com as educadoras e com os... É assim as pessoas mais próximas que eu tenho aqui são duas educadoras, o técnico de informática e a professora especialista. Mas depois tenho uma grande afinidade com uma das auxiliares que me acompanhou durante dez anos e, portanto, também converso muito. A minha auxiliar também é muito próxima

de mim. Agora as primeiras pessoas que eu te disse são o meu núcleo de amigos dentro da escola.

- Certo. E quais os assuntos mais abordados nos momentos de convívio escolar?

Inevitavelmente o trabalho. Nós falamos muito sobre o trabalho, mas já estamos noutra fase porque já nos conhecemos há muitos anos. Tenho dois elementos desse grupo que são mais velhos, têm a mesma idade que eu e, portanto, falamos de coisas que não têm nada a ver com o trabalho. Falamos dos filhos, da casa, dos pais... Coisas que não têm nada a ver com a escola.

- Nesses momentos informais há espaço para a partilha de crenças e valores acerca da missão central da instituição?

Há sempre espaço para isso, sim.

- Que valores são esses e como são construídos? E como são partilhados?

Eu acho que é sobretudo este espírito de família. Acho que é o que nos caracteriza mais.

- E como é construído esse espírito de família?

Eu acho que é sendo família, não é? Acho que não há... É sendo, é estando... É aquilo que nos vai acontecendo diariamente. É como as famílias, na verdade. Eu destaco isso, porque quando há de facto alguma situação mais conflituosa é como as famílias. É resolvido como as famílias. Há aqui mesmo um espírito de família. Quando venho para aqui não sinto que venho para fora de casa, eu venho de uma casa para a outra.

- E qual o papel dos gestores na promoção da cultura da instituição?

Eu acho que é sobretudo serem modelos. Passa muito por aí. É ser modelo e ser... Acho que é preciso muita ponderação, muita calma. Acho que é ser aquilo que é suposto, é ser aquilo que nós acreditamos que devemos ser todos e sê-lo. Acho que só mesmo sendo modelo é que... Não faz sentido dizer uma coisa e fazer outra completamente diferente.

- Quais as medidas administrativas e pedagógicas adotadas pelos gestores escolares que favorecem a construção da cultura organizacional?

Eu acho que passa muito pela formação. Passa muito pela formação, pelas nossas reuniões semanais, passa pelas conversas individuais que se vão tendo com algumas educadoras e com algumas auxiliares, por aí. Passa muito pelo diálogo e pela... Eu não queria dizer

ensinar, porque não é ensinar. É o questionar, é a partilha de experiências também, acho que passa muito pelo diálogo.

- E como é estabelecido o compromisso das educadoras com os objetivos da instituição?

Eu acho que é através da avaliação, não é? Porque nós todos os anos fazemos uma avaliação de desempenho com as educadoras. Fazemos várias avaliações ao longo do ano.

- Também inclui as auxiliares.

Também inclui as auxiliares. Já fazemos há uns anos. Portanto nós fazemos avaliações ao longo do ano, trimestralmente. Somos capazes de fazer reuniões para avaliar o trimestre, o que foi bom, o que foi mau, o que temos de melhorar, etc. Mas depois há um momento formal de avaliação que é sempre no final do ano letivo, em que tanto as educadoras como as auxiliares e como os professores especialistas – e depois a cozinha e a limpeza também, mas noutra registo – têm um modelo, uma espécie de formulário que preenchem, fazem a autoavaliação em que especificam as razões pelas quais se colocam num determinado nível ou fazem observações ao seu próprio desempenho. As pessoas expressam-se e falam e depois a Direção faz uma avaliação sobre o desempenho dessas pessoas e nalguns casos estabelece-se metas ou, por exemplo, nos casos em que é necessário haver alguma melhoria no desempenho é dito à educadora ou à auxiliar que aspetos é que tem de melhorar na sua prática, o que é que não está a funcionar tão bem e claro que tem por base os objetivos da instituição. Portanto é o que se pretende fazer e é o que se faz.

- Muito bem. O projeto educativo da instituição apresenta propostas direcionadas para a partilha de valores na organização?

Sim, sim.

- E o regulamento interno?

O regulamento interno... O regulamento interno é um documento enorme, agora não te sei dizer assim, mas no início deve ter... Mas não tenho a certeza se tem. O projeto educativo tem, o regulamento interno não creio que tenha. O plano de atividades, por exemplo, tem, porque tem discriminado todas as celebrações que têm a ver com a interioridade e com os valores que se cruzam, depois, com a programação do ano.

- Certo. E como é que os gestores escolares envolvem as educadoras na missão da instituição?

Através da formação. Da formação e sendo modelos, não é só através da formação.

- De que maneira os valores partilhados pelos gestores se manifestam no dia a dia?

Mais uma vez volto a dizer que é sendo modelos. As pessoas apregoam aquilo que têm de ser. Nós temos que espelhar aquilo que está na base do projeto educativo, não é? Portanto tem que ser sendo modelo.

- E quais os fatores favoráveis para se implementar uma gestão por valores?

Essa pergunta é muito complicada... O que é que favorece? Volto a falar dos modelos, a proximidade das pessoas, o facto de ser uma equipa coesa há muitos anos, tudo isso contribui para que haja aqui uma cultura escolar já muito bem definida e que é de todos. E que foi construída por todos. Claro que havia as bases no início, mas aquilo que nós somos hoje é aquilo que começámos a construir há vinte anos atrás. Há aqui um caminho comum. E esse ser comum facilita que os valores que estão na base sejam os mesmos, não é? O próprio tempo ajuda a que eles sejam consolidados. O que é que favorece mais? Favorece também o tipo de pessoas que se contratam para trabalhar nesta escola. Acho que as pessoas que cá trabalham têm que ter certos requisitos ou certas características que favorecem que esses valores também sejam preconizados, não é?

- E quais é que considera que são as principais dificuldades para a implementação da gestão por valores?

Não tem tanto a ver com as pessoas que cá trabalham, tem a ver se calhar com os tempos atuais. É tudo a correr. Não há tempo para tudo. É tudo muito... O tempo, a pressa, a correria, o stress às vezes atrapalha. As pessoas – não é perdem-se – ficam tão afogadas em coisas para fazer que se distraem.

- E em que medida considera que a partilha de valores contribui para a construção da cultura da organização?

Acho que todos nós funcionamos por... As afinidades, as coisas que nos ligam, é o que constrói as relações e, portanto, quanto mais forem partilhados os valores, quanto mais afinidades nós tivermos, mais sólida será essa cultura. E acho que o facto de aqui dentro da escola se comungarem muitos valores faz com que, de facto, nos sintamos como uma família. Se calhar se não partilhássemos os mesmos valores ou se fôssemos pessoas

completamente diferentes, e somos diferentes, mas se não houvesse aqui ligações entre nós... No fundo as ligações entre nós é esta escola, mas aqui temos uma cultura muito específica, uma cultura escolar, uma cultura do ser, da maneira como nós somos e acho que é isso que faz com que estes valores façam sentido.

- Que sugestões ou propostas de melhoria gostaria de deixar para o impacto que a gestão por valores pode ter na construção da cultura de uma organização?

Essa pergunta também é muito complicada...

- Já me disse como é que a partilha de valores pode contribuir para a construção da cultura organizacional, agora pergunto-lhe que situações não se verificam agora, mas que no futuro considera que teriam impacto na construção da cultura da organização.

Eu acho que tudo o que são momentos de lazer e momentos em que as pessoas não estão tão preocupadas com o trabalho, estão mais preocupadas em estar, acho que favorecem. Devemos investir mais em momentos em que estamos juntos sem estar a trabalhar. Convívios mais informais. Mais coisas, mais coisas... fazer, se calhar, ... Apostar mais em formações, não de equipa porque isso funcionamos bem como equipa, relacionadas com o bem-estar pessoal, por exemplo Mindfulness ou assim. Coisas que nos levem a parar e ao mesmo tempo formações divertidas para haver descompressão. Mais nesse sentido, por aí. Acho que não acrescento mais nada.

- Última pergunta. Há mais alguma informação que gostasse de relatar?

Não.

ANEXO E

DECLARAÇÃO DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Lisboa, 12 de fevereiro de 2019

Exma. Sr.^a Diretora da IE

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Rita de Albuquerque de Moura Navega Penajóia, aluna do Mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a, autorização e colaboração para a realização de um estudo nesta Instituição no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado. A investigação está a ser orientada pelo Prof. Doutor Carlos Pires e tem como tema a gestão por valores e a cultura organizacional na escola privada. Tem como objetivo analisar a relação entre os valores partilhados pelos gestores da organização e a cultura organizacional que nela se vive.

Para o efeito, a colaboração solicitada concretizar-se-ia na possibilidade de realização de dez entrevistas aos três membros da Direção, à Diretora Pedagógica, a três educadoras sem cargo de gestão e a três auxiliares, bem como o acesso a alguns documentos que não se encontram disponíveis na página *web* da Instituição (como o projeto educativo, o plano anual de atividades, o plano estratégico e a missão educativa) para análise documental.

Neste âmbito, os participantes no estudo serão plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, comprometendo-me a garantir o direito à privacidade, à discrição e ao anonimato de cada um/a e assegurar que os dados fornecidos sejam totalmente anónimos e confidenciais, bem como a identidade da própria Instituição. Para tal, disponho-me a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação. Caso seja concedida a autorização, pretende-se iniciar a recolha o mais breve quanto possível. Estarei disponível para qualquer esclarecimento adicional que a IE considere oportuno.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os membros da Direção e a todos os docentes da Instituição que V.^a Ex.^a. superiormente dirige.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V.^a Ex.^a, apresento os meus melhores cumprimentos,

(Rita Navega)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DA IE

Eu, _____, Diretora da IE, autorizo / não autorizo a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação “Gestão por valores e a cultura organizacional na escola privada”.

____ de _____ de 2019

(Assinatura)

ANEXO F

DECLARAÇÃO NO ÂMBITO DA RPTDP

| ' ' | | ' ' |

(No âmbito da Regulamentação, Proteção e Tratamento de Dados Pessoais, a presente é aplicável a todos os participantes no estudo no âmbito da Dissertação de Mestrado)

DECLARAÇÃO

Eu, Rita de Albuquerque de Moura Navega Penajóia, aluna do Mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação de Lisboa, responsabilizo-me por informar os participantes no estudo e a esclarecê-los sobre todos os aspetos relativos à sua participação, comprometendo-me a garantir o direito à privacidade, à discrição e ao anonimato de cada um/a e assegurar que os dados fornecidos sejam totalmente anónimos e confidenciais, bem como a identidade da própria Instituição.

Declaro que me obrigo a cumprir as regras e procedimentos da IE respeitantes à proteção de dados pessoais, nomeadamente e em relação a dados pessoais dos colaboradores da Instituição, nomeadamente:

- Não consultar informação para que não possuo autorização de acesso;
- Não recolher, tratar e /ou armazenar dados pessoais sem estar para isso autorizada;
- Não recolher, tratar e/ou armazenar dados pessoais sem as medidas de segurança;
- Não divulgar dados pessoais a terceiros;
- Recolher apenas os dados pessoais dos colaboradores que sejam estritamente necessários para a realização da minha investigação neste estabelecimento de ensino e seguindo os procedimentos instituídos.

Mais me obrigo a, em matéria de segurança dos dados pessoais, eliminar quaisquer registos que contenham os dados do Trabalhador/Colaborador logo que deixem de ser necessários para a finalidade para a qual foram recolhidos.

(Rita Navega)

Eu, _____
(abaixo assinado) na qualidade de Trabalhador/Colaborador da empresa proprietária do estabelecimento de ensino – IE, reconheço, aceito e dou o meu consentimento para que a mestranda trate os dados fornecidos exclusivamente para fins relacionados com a realização do estudo nesta Instituição no âmbito da elaboração da sua Dissertação de Mestrado.

Lisboa, _____ de _____ de 2019

Assinatura do Trabalhador/Colaborador: _____

ANEXO G
GRELHA DE ANÁLISE
|' '' | | ''

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Características da gestão organizacional	Características de um gestor	Requisitos acadêmicos e profissionais de um gestor
		Competências profissionais de um gestor
		Exigências identificadas no cargo de um gestor
		Importância atribuída ao cargo de um gestor
		Definição de gestor escolar
		Perfil dos gestores escolares
		Preocupações dos gestores escolares
		Prioridades dos gestores escolares
	Características da gestão exercida na organização	Domínios da gestão exercida na organização
		Expectativas sobre a gestão exercida na organização
		Expectativas da Congregação sobre as funções dos gestores escolares
	Dimensões organizacionais	Estrutura organizacional
		Processo de tomada de decisão na organização
Definição dos objetivos da organização		
Interação da organização com a comunidade		
Características da cultura organizacional	Relação da cultura com a missão da organização	Promoção da identidade organizacional
		Promoção da integração de novas educadoras
	Interações sociorganizacionais que manifestam a cultura da organização	Tipo de convívio
		Interlocutores preferenciais do convívio extraescolar
		Assuntos mais abordados no convívio escolar
		Partilha de crenças e valores no convívio escolar
	Valores enquanto princípios orientadores da organização	Tipos de valores privilegiados na organização
		Construção dos valores da organização

	Relação entre o papel dos gestores e a cultura organizacional	Papel dos gestores na promoção da cultura da instituição
		Medidas administrativas para a construção da cultura organizacional
		Medidas pedagógicas para a construção da cultura organizacional
		Comprometimento das educadoras com os objetivos da instituição
		Estratégias de integração das novas educadoras
Características da gestão por valores	Partilha de valores no contexto organizacional	Envolvimento das educadoras na missão da instituição
		Partilha de valores pelos gestores escolares
	Condicionantes da implementação de uma gestão por valores	Fatores favoráveis da gestão por valores
		Fatores desfavoráveis da gestão por valores