



# UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

## **O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA LIDERANÇA DOS COORDENADORES DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Administração e Organização Escolar

Por

Cláudia Alexandra Santos de Almeida Carvalho

Faculdade de Ciências Humanas

julho 2014



# UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

## **O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA LIDERANÇA DOS COORDENADORES DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Administração e Organização Escolar

Por

Cláudia Alexandra Santos de Almeida Carvalho

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

julho 2014

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor José Maria de Almeida, meu orientador, pela dedicação, pela disponibilidade, pelas orientações, pelo incentivo, e também pelos seus conhecimentos científicos que muito fizeram progredir o estudo. Muito obrigada.

Ao Diretor do Agrupamento e seus adjuntos onde se realizou o estudo, pelo acesso e disponibilização dos materiais necessários para a realização do estudo.

Aos Coordenadores e Professores, pela excelente participação, colaboração e tempo dispensado.

Ao meu futuro sogro, António Nabarrete, pelo auxílio, pela disponibilidade e pelos seus conhecimentos no agrupamento que facilitaram a realização deste estudo.

À minha família, pais, irmãos e avós, pelo apoio incondicional e incentivo nos momentos mais difíceis.

Por último, ao meu companheiro, Miguel, pela compreensão e força e, principalmente, por me fazer acreditar que seria capaz de concluir o meu trabalho. Agradeço toda a calma e paciência que demonstrou nas diferentes etapas do trabalho, nunca me deixando desistir, mesmo depois de um início de ano tão atribulado.

## Resumo

A comunicação tem sido uma problemática muito discutida no contexto das organizações escolares. Na procura de uma escola de qualidade a aposta de muitas instituições tem sido na comunicação organizacional como estratégia no sentido de melhorar a prática e conferir identidade à própria escola.

A comunicação é um processo de interação no qual compartilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas que, por sua vez, reagirão a partir de suas crenças, valores, história de vida e cultura.

Neste sentido, o presente trabalho centra a sua investigação na importância da comunicação ao nível da liderança dos coordenadores de um agrupamento de escola, procurando compreender de que forma a comunicação pode melhorar o funcionamento do agrupamento. O quadro teórico tem por base autores de referência que defendem a importância da problemática estudada.

Os dados empíricos, que sustentaram este estudo, resultaram de um estudo realizado no contexto de um agrupamento de escolas. Recorrendo à investigação qualitativa como estratégia de investigação. Enveredámos pela análise documental, a entrevista e o questionário na recolha de informação complementar, o que, mediante o cruzamento de métodos de análise qualitativa e quantitativa, nos permitiu tirar partido da triangulação dos dados.

Os resultados obtidos apontam para uma comunicação que aparenta produzir os efeitos necessários. Contudo, existem barreiras que comprometem a eficácia da comunicação. A comunicação no agrupamento caracteriza-se pelo fluxo descendente e por canais formais de comunicação como os memorandos e comunicados enviados por via eletrónica.

Contata-se ainda que, o coordenador tem um papel importante no processo comunicativo, sendo ele responsável pela circulação da informação do topo para as bases. Como líderes intermédios devem adquirir as competências necessárias para proporcionar uma comunicação eficaz e melhorar o desempenho organizacional do agrupamento.

**Palavras-chaves:** comunicação, comunicação organizacional, clima de escola e organização escolar.

Abstract

## Abstract

Communication has been an intensively discussed theme within the context of educational organizations. In the search of quality within the school environment many institutions have been focusing their efforts on organizational communication as a means to enhance the teacher's craft and bestow uniqueness on the school itself.

Communication is an interactive process through which we share messages, ideas, feelings and emotions that in turn can influence people's behaviours based on their beliefs, values, culture and life experience.

In that vein this work centres its investigative efforts on the importance of communication at the level of the coordinator of a school cluster and in doing so tries to understand in what way communication can improve said cluster's work flow. Reputable authors who defend the importance of this line of thought have been used as reference to allow for more in depth discussions regarding this subject.

All empirical data that supports this study was collected during a detailed study of a school cluster regarding the subject at hand. Using qualitative investigation as the basis of its strategy, this work tries to make a very effective use of the analysis of documents as well as questionnaires and interviews in its quest for complementary information which, through the crossing of qualitative and quantitative data allowed the use of both methods' strengths through data triangulation.

This study's findings point to effective results with the current use of communication. However, there are certain barriers that prevent communication to be more effective. Communication within the cluster is defined by a descending flow through formal communication channels like memos and *communiqués* sent through electronic means.

It was also determined that, as the main party responsible for transmitting information to the lower parts of the educational command chain, the coordinator plays a pivotal role in the communicative process. As intermediaries in the leadership chain it is apparent that they should acquire the necessary skills to provide effective communication and improve the organizational effectiveness of the academic cluster they are assigned to.

**Key words:** communication, organizational communication, school ambience and school organization.

## Índice Geral

Introdução .....	1
Capítulo 1 - Fundamentação Teórica .....	6
1. Organizações .....	6
1.1. Conceito de Organização .....	6
1.2. A escola como organização.....	8
1.3. Clima Organizacional.....	12
2. Comunicação nas organizações escolares .....	14
2.1. Comunicação e Informação - conceitos .....	14
2.2. Processo de Comunicação – elementos.....	16
2.3. Tipos de Comunicação .....	18
2.3.1. Comunicação Interpessoal - verbal e não verbal.....	18
2.3.2. Comunicação Organizacional .....	19
2.4. Comunicação nas organizações escolares .....	20
2.4.1. Comunicação entre professores.....	23
2.4.2. Comunicação com os pais e relação com a comunidade.....	24
2.5. Funções da Comunicação Organizacional .....	26
2.6. Redes de Comunicação .....	28
2.6.1. Redes Formais e informais .....	28
2.6.2. Redes de Comunicação vertical (descendente e ascendente), horizontal e diagonal .....	31
2.6.3. Redes centralizadas e descentralizadas – comunicação em equipa.....	34
2.7. Meios ou canais de Comunicação .....	35
2.8. Barreiras à comunicação .....	38
2.9. Como melhorar a comunicação.....	42
3. Liderança nas Organizações Escolares.....	45
3.1. Conceito de Liderança.....	45
3.1.1. Liderança versus Gestão.....	47
3.2. Estilos de Liderança .....	48
3.2.1. Liderança como traço da personalidade .....	48
3.2.2. As teorias comportamentais .....	49
3.2.3. As teorias situacionais ou contingenciais.....	51
3.2.4. Perspetivas atuais da conceção de liderança .....	53
3.3. Liderança intermédia.....	55
3.3.1. Liderança intermédia – coordenadores.....	55
3.3.2. Enquadramento legal na Escola Pública (Decreto-lei nº 75/2008).....	56

3.3.3. Competências e qualidades de um líder .....	58
3.4. Liderança e comunicação .....	60
3.4.1. Qualidades comunicacionais dos líderes .....	60
3.4.2. O gestor deve saber ouvir .....	62
3.4.3. «Gabinete aberto» .....	63
3.4.4. Atitudes individuais que facilitam a comunicação .....	64
Capítulo 2 - Metodologia de Investigação .....	66
2.1. Problema de Investigação e questão de partida .....	66
2.2. Questões secundárias e objetivos do estudo .....	67
2.3. Opções metodológicas .....	68
2.4. Caracterização da Amostragem .....	71
2.4.1. Caracterização do Agrupamento e meio envolvente .....	71
2.4.2. Os docentes - amostragem em estudo .....	72
2.5. Instrumentos de recolha dos dados .....	75
2.5.1. Entrevista semiestruturada .....	76
2.5.2. Inquérito por questionário .....	78
2.6. Critérios de análise de dados .....	80
Capítulo 3 - Apresentação e análise dos resultados .....	85
3.1. Apresentação dos resultados e análise das Entrevistas .....	85
3.1. 1. Categoria “Gestão e Planeamento” .....	85
3.1.1.1. Subcategoria “Gestão burocrática/rotineira” .....	86
3.1.1.2. Subcategoria “Construção dos instrumentos de gestão” .....	87
3.1.1.3. Subcategoria “Divulgação dos instrumentos de gestão” .....	89
3.1.2. Categoria “Clima de Escola” .....	91
3.1.2.1. Subcategoria “Tipo de Clima” .....	91
3.1.2.2. Subcategoria “Cooperação entre ciclos” .....	92
3.1.3. Categoria “Comunicação Interna” .....	93
3.1.3.1. Subcategoria “Comunicação direção/coordenação ” .....	94
3.1.3.2. Subcategoria “Comunicação coordenação/professores” .....	96
3.1.3.3. Subcategoria “Comunicação entre professores” .....	98
3.1.3.4. Subcategoria “Comunicação interpessoal” .....	99
3.1.3.5. Subcategoria “ Barreiras comunicacionais ” .....	100
3.1.3.6. Subcategoria “Estratégias de melhoria.” .....	102
3.1.4. Categoria “Comunicação Externa - Parceiros Educativos” .....	103
3.1.4.1. Subcategoria “Redes ou canais de comunicação” .....	104

3.1.4.2. Subcategoria “Barreiras comunicacionais” .....	105
3.1.4.3. Subcategoria “Estratégias de melhoria” .....	106
3.1.5. Categoria “Práticas de Comunicação do Coordenador” .....	106
3.1.5.1. Subcategoria “Liderança” .....	107
3.1.5.2. Subcategoria “Supervisão” .....	108
3.1.5.3. Subcategoria “Desenvolvimento profissional dos docentes” .....	109
3.1.5.4. Subcategoria “Trabalho de equipa” .....	111
3.1.5.5. Subcategoria “Gestão do Ensino-aprendizagem” .....	112
3.1.5.6. Subcategoria “Gestão Organizacional” .....	113
3.2. Resultados e análise dos resultados dos inquéritos por questionário .....	114
3.3. Triangulação dos dados das entrevistas com os inquéritos por questionário .....	122
Conclusões .....	125
Referências Bibliográficas .....	132

### **Índice de Anexos**

Anexo 1 .....	138
Pedido de autorização ao Agrupamento .....	138
Anexo 2 .....	139
Guiões das entrevistas .....	139
Anexo 3 .....	140
Inquérito por questionário aos professores .....	140
Anexo 4 .....	141
Categorização das entrevistas .....	141

## Índice de Figuras

Figura 1 – De que são formadas as organizações. Fonte: Chiavenato (2010, p.27).....	8
Figura 2 – Fluxos de comunicação nas organizações. Fonte: Ferreira et al. (2011, p. 420).....	34
Figura 3 – “Comunicação formal no Agrupamento” .....	115
Figura 4 – Meios e canais de comunicação interna 1. ....	116
Figura 5 – Meios e canais de comunicação interna 2.....	116
Figura 6 – Comunicação Interna .....	117
Figura 7 – Comunicação externa .....	118
Figura 8 – Comunicação Organizacional .....	119
Figura 9 – Comunicação do coordenador.....	120
Figura 10 - Estilo de liderança dos coordenadores .....	121

**Índice de Quadros**

Quadro 1 – Dados pessoais e profissionais dos participantes entrevistados .....	74
Quadro 2 – Situação profissional e permanência na escola dos participantes inquiridos .....	74
Quadro 3 – Codificação da amostra em relação aos instrumentos de recolha de dados.	78
Quadro 4 – Categorias e sub-categorias de análise de conteúdo .....	82
Quadro 5 – Categorização da subcategoria “Gestão burocrática/rotineira” .....	86
Quadro 6 – Categorização da subcategoria “Tipo de clima” .....	92
Quadro 7 – Categorização da subcategoria “Cooperação entre ciclos” .....	93
Quadro 8 – Categorização da subcategoria “Comunicação entre professores” .....	98
Quadro 9 – Categorização da subcategoria “Comunicação interpessoal” .....	99
Quadro 10 – Categorização da subcategoria “Estratégias de melhoria” .....	102
Quadro 11 – Categorização da subcategoria “Barreiras Comunicacionais” .....	105
Quadro 12 – Categorização da subcategoria “Estratégias de melhoria” .....	106
Quadro 13 – Categorização da subcategoria “Desenvolvimento profissional dos docentes” .....	110
Quadro 14 – Categorização da subcategoria “Gestão do Ensino-Aprendizagem” .....	112
Quadro 15 – Categorização da subcategoria “Gestão Organizacional” .....	114
Quadro 16 – Análise das questões inerentes às características individuais dos coordenadores .....	120

## Introdução

Atualmente, a escola ocupa um lugar no conjunto das estruturas sociais que a transformou num campo de estudo privilegiado, a partir de perspectivas de análise macro e micro de diferentes domínios disciplinares e interdisciplinares. Contudo, a escola também tem sido perspectivada como um espaço organizacional, multidimensional e plural, que está na origem de um olhar meso sobre as instituições educativas.

Desta forma, o presente trabalho insere-se na problemática da comunicação das organizações escolares, cuja importância cada vez mais se assume no quadro das relações como estratégia crucial para o sucesso de uma organização, tendo como princípio o processo comunicacional entre o coordenador e os professores nas organizações escolares.

Repare-se que o ser humano é na sua natureza é um ser relacional e que está permanentemente em comunicação com os outros. O conhecimento que o homem adquiriu de si próprio e dos que o rodeiam fez surgir a necessidade de comunicar, de criar afetos e de interagir, passando, igualmente, a tomar consciência de que era dependente dos que o rodeavam, bem como do próprio meio.

Foi a partir da necessidade de comunicar que se criaram as regras, culturas e valores que norteiam a sociedade atual. Se considerarmos a comunicação como um dos elementos que formam a base dos relacionamentos humanos, é possível afirmar que esta é então uma prática inerente a qualquer ambiente em que haja interação social, incluindo as organizações.

A sociedade enquadra-se num contexto repleto de organizações cada vez mais complexas e diversificadas, pelo que, a organização escolar, pela sua complexidade tem sido objeto de estudo e análise por parte de vários autores.

As organizações escolares são compostas por estruturas sociais e humanas, com vida própria, que se vão adaptando e desenvolvendo com as exigências do meio em que se inserem. Pelo que, a escola consiste numa organização dinâmica que reflete as vivências dos seus intervenientes, desde os diretores e coordenadores, aos professores, alunos e outros que participantes nesta comunidade. Repare-se que é a escola que prepara os indivíduos para a sociedade, assumindo-se como um dos principais

elementos socializadores, na medida em que, os seus objetivos e práticas são adquiridos pelos indivíduos.

Neste contexto, a comunicação nas organizações tornou-se, assim, um instrumento prático de transparência, diálogo e negociação, responsável pela integração dos diferentes intervenientes.

Aliás, a comunicação é um elemento indispensável dentro da estrutura organizacional e dentro de qualquer forma de relacionamento humano. Por isso, deve ser bem aprendida e aplicada para que os objetivos organizacionais possam ser alcançados. Como tal, muitas organizações têm procurado demonstrar a sua importância na conquista de uma administração mais eficiente.

Definida por autores como Chiavenato (2010), a comunicação assume-se como uma atividade que procura acima de tudo: estabelecer informações e compreensões necessárias para conduzir as pessoas no decurso das suas atividades; e desenvolver atitudes necessárias voltadas para o estímulo, interação grupal e satisfação nos cargos.

A comunicação deve, pois, ser encarada como um suporte para a organização escolar e deve ser utilizada como mais um meio para atingir a eficácia da mesma.

A comunicação para ser eficaz, isto é, clara, objetiva e unívoca, deve ser bidirecional, o que requer do recetor uma boa descodificação da mensagem inicialmente enviada e atribuição de um significado, para que através da retroação, como designa Chiavenato (2010), se verifique o sucesso da comunicação. E para que ela seja empregue com eficácia, depende das habilidades interpessoais dos gerentes-administradores dentro da organização.

Neste sentido, torna-se necessário compreender, de maneira objetiva, todo o processo da comunicação, pôr em prática suas benignidades e tentar conhecer, como aprendizagem, as suas deficiências para então tornar-se um bom comunicador e também um bom ouvinte. Pois quando as pessoas comunicam face a face com alguém, elas escutam palavras, interpretam símbolos e observam expressões faciais, posturas, contato visual, distanciamento físico e outras referências não-verbais no seu esforço de extrair significados. Porém, é preciso estabelecer critérios rigorosos para assegurar o retorno que ela proporcionará a organização. Desta forma, e sendo a comunicação uma condição da vida social e da vida organizacional, ao ato comunicacional está diretamente ligado ao líder.

Um líder (coordenador) com boas competências comunicacionais é capaz de gerir a sua organização, uma vez, é no controlo da comunicação que está a solução para o controlo da organização.

Todo o processo de comunicação deve ser administrado na organização e todo o bom líder deve ser um comunicador hábil. Desta forma, os gestores devem ter habilidades para resolver os mais diversos problemas relacionados com a comunicação.

Repare-se que, a liderança é algo que deve ser encarado como uma necessidade no sentido de mudança. É o líder quem orienta o caminho perante uma visão comum do futuro, partilha essa visão e inspira na superação dos obstáculos influenciando os liderados e vice-versa.

Para a realização do presente estudo optou-se por selecionar elementos das equipas de gestão intermédia, os coordenadores, procurando conhecer como estes desenvolvem a comunicação, ou seja, através de que meios e que conteúdos comunicam com os professores da sua equipa.

No contexto de Administração e Gestão Escolar, o objetivo geral desta investigação é analisar o funcionamento da comunicação ao nível das estruturas intermédias, sendo considerados os seguintes objetivos:

- Identificar os tipos de comunicação existentes no Agrupamento;
- Perceber os mecanismos de comunicação no interior do Agrupamento;
- Compreender a eficácia dos principais canais de comunicação no Agrupamento;
- Analisar os diferentes fluxos de comunicação no Agrupamento;
- Detetar características necessárias nos gestores intermédios para melhorar a eficácia e eficiência no processo comunicacional.

Os objetivos identificados procuram ir ao encontro com as situações comunicacionais no contexto educativo de um agrupamento de escolas.

Posto isto, coloca-se a seguinte questão de investigação: Como se desenvolve a comunicação entre os coordenadores e os professores de um Agrupamento de escolas?

No que concerne à natureza do estudo optou-se por um estudo de natureza qualitativa cujo objetivo prendeu-se com a procura em obter dados ricos em pormenores descritivos e de complexo tratamento estatístico, pretende-se a compreensão de comportamentos a partir da opinião, perspetiva ou entendimento dos sujeitos.

Com a realização da dissertação pretendo que seja clara a importância: dos gestores intermédios no processo comunicacional; e dos canais e redes utilizadas tanto

pelos gestores (coordenadores), como pelos professores para que a comunicação seja o mais eficiente possível.

Para a recolha de dados foram privilegiados vários instrumentos dois não documentais, a entrevista aos coordenadores e os inquéritos por questionário aos professores e posteriormente, análise de documentos utilizados na comunicação do agrupamento.

A entrevista é um importante instrumento de recolha de dados numa investigação de tipo qualitativo. Com ela pretende-se aceder a aspetos em que o investigador não pensava, constitui “um processo direto de obter informação sobre determinado fenómeno” através da formulação de “questões às pessoas que, de algum modo, estão envolvidas neste fenómeno” (Tuckman, 2012, p. 690).

O inquérito por questionário é outro instrumento que requer um processo rigoroso, uma vez que dele depende a medição da maioria das variáveis da investigação.

Por último, tal como nos sugere a literatura, o estudo e análise de conteúdo de documentos assume formas diversas pois está dependente da natureza dos documentos que nos propusemos analisar e, sobretudo, do objetivo da investigação. Pelo que, os documentos analisados constituem elementos complementares às entrevistas e questionários.

No que se refere à estrutura de organização da dissertação este trabalho está organizado em três capítulos, para além da introdução e conclusão.

O primeiro capítulo é composto pela fundamentação teórica do estudo. Este capítulo está dividido em três subcapítulos: (i) organizações; (ii) comunicação nas organizações escolares; (iii) liderança nas organizações escolares.

No primeiro subcapítulo procura-se clarificar o significado e composição das organizações, explorando a escola como uma organização dotada de identidade. Procura-se esclarecer também os diferentes tipos de clima que podemos encontrar nas organizações escolares.

No segundo subcapítulo foi alvo de exploração os conceitos inerentes ao ato comunicacional, assim como, o processo, tipo de comunicação, funções comunicacionais, redes, fluxos, barreiras e estratégias de melhoria da comunicação.

O terceiro subcapítulo aborda o conceito de liderança, traçando a sua evolução e estilos. Procura também enunciar as características comunicacionais inerentes aos

líderes, mais especificamente aos líderes intermédios objeto do nosso estudo no contexto do agrupamento.

O segundo capítulo dá-se início à dimensão empírica do trabalho, apresentando-se o problema de investigação e a questão de partida, assim como, os objetivos do estudo e as opções metodológicas. Neste capítulo procedeu-se ainda a uma breve caracterização da amostra em estudo e do próprio meio em que se insere o agrupamento. São ainda enunciados, neste capítulos, os instrumentos utilizados na recolha de dados e os critérios de análise desses mesmos instrumentos.

No terceiro capítulo procedemos a apresentação e análise dos dados recolhidos, analisando os instrumentos separadamente e por fim, procedendo a uma triangulação dos dados.

A conclusão é o último componente da nossa dissertação fazendo um resumo dos resultados obtidos e simultaneamente procurando responder às questões secundárias que foram colocadas no início e no decorrer do estudo.

## Capítulo 1 - Fundamentação Teórica

### 1. Organizações

As organizações fazem parte da nossa vida, qualquer que seja a situação. Por esta razão é necessário termos conhecimento do modo como elas se comportam. Repare-se que, tal como afirma Chiavenato (2010), “a dinâmica organizacional tem os seus segredos, meandros, macetes e características próprias” pelo que, “é importante conhecer como funcionam as organizações para podermos viver e trabalhar nelas, relacionar-nos com elas e, principalmente, dirigi-las adequadamente” (p. 6).

Segundo o mesmo autor, o conhecimento do comportamento organizacional é fundamental para se obter o sucesso profissional. As organizações não funcionam de forma aleatória, elas têm de ser administradas e, para que tal seja possível, os líderes tem de ter um conhecimento profundo do fator humano.

Chiavenato (2010) defende “é preciso saber lidar com pessoas de diferentes personalidades e saber se relacionar e comunicar com elas”, contudo este conhecimento não se refere a aspetos técnicos mas sim ao desenvolvimento de habilidades no relacionamento interpessoal (p. 6). As organizações, para Chiavenato (2010), constituem “o cenário em que as pessoas passam a maior parte das suas desempenhando papéis diferentes e adquirindo produtos e serviços diferentes” (p. 20). E acrescenta ainda que “as organizações precisam de pessoas para funcionar e alcançar o sucesso, enquanto, de outro, as pessoas necessitam das organizações para poderem viver, trabalhar, comprar os seus bens e serviços, comer, divertir-se etc” (p.20).

#### 1.1. Conceito de Organização

As organizações, de acordo com Chiavenato (2010), representam a “invenção mais sofisticada e complexa de toda a história da humanidade”(p. 2). Repare-se que, não há organizações iguais, nem isoladas. O conceito de organização é abordado por Lima (1992) num dos seus estudos como conduzindo “a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais” (p. 42). No universo da literatura organizacional e sociológica, segundo este autor, podemos encontrar a palavra organização associada sempre a um

qualificativo, como por exemplo “organização social, organização formal, organização informal, organização complexa”, entre outros (p. 43).

Chiavenato (2010) refere que as organizações constituem “um conjunto de pessoas que atuam juntas em uma criteriosa divisão do trabalho para alcançar um propósito comum” (p.24), pelo que, as organizações são instrumentos sociais através dos quais as pessoas trabalham em cooperação para conseguir atingir os seus objetivos, algo que individualmente nunca seriam capazes.

De acordo com esta perspetiva, verifica-se que o individuo enquanto parte integrante da organização desempenha um papel fundamental ao nível do comportamento da organização. No entanto, note-se que, as organizações não são apenas meros instrumentos.

Segundo Cushway (1998), “a organização pode ser geralmente considerada como um sistema aberto” englobando “um conjunto de atividades com uma finalidade comum” (p.18). Pelo que, tal como reitera Chiavenato (2010), “as organizações funcionam como sistemas abertos, ou seja, em continua interação com seu ambiente externo e com o qual faz trocas e intercâmbios” apresentando-se além disso como não sendo estáticas nem inertes (p. 25).

No estudo das organizações de Chiavenato (2010) refere que estas constituem uma coleção de pessoas com propósitos em comum, constituindo estas instrumentos através dos quais as pessoas “combinam esforços e trabalham para alcançar objetivos que sozinhas jamais conseguiriam alcançar” (p.26). Para o autor, “as organizações constituem a invenção mais complexa e sofisticada do ser humano” (p. 26).

Em geral as organizações são formadas por diferentes tipos de recursos: recursos materiais, recursos financeiros e recursos humanos. A figura seguinte caracteriza as organizações em termos da sua formação, identificando os que elas são, o que têm e o que fazem, na perspetiva de Chiavenato (2010).



Figura 1 – De que são formadas as organizações. Fonte: Chiavenato (2010, p. 27)

## 1.2. A escola como organização

Os progressos feitos ao nível da investigação educacional, após a emergência da sociologia das organizações escolares, modificou as noções da escola enquanto organização. Para Nóvoa (1992, surge então uma “nova” perspectiva de análise que procura escapar ao vaivém tradicional entre uma perceção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção, criando uma nova forma de análise das instituições escolares.

Repare-se que, é ao nível meso que se situa o próprio espaço organizacional da escola, local onde a ação pedagógica acontece com todos os seus intervenientes: alunos, professores, pais (mesmo que um pouco mais distantes), diretores, funcionários e comunidades, com todos os seus universos psicológicos e sociais.

Assim a escola passa a ser percebida como uma organização social com características específicas que a definem como: finalidades, valores, normas, comportamentos, perceções, e cultura. Acrescenta-se ainda o facto de a escola, enquanto organização, tem sido influenciada pelos contributos e saberes das teorias da organização e gestão. Tal como refere Nóvoa (1992), “mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua

complexidade técnica, científica e humana” (p. 16).

A escola passa a ser consensualmente perspectivada como um espaço organizacional, uma visão que, segundo Lima (1992, p.54), começa a desenvolver-se em meados dos anos 1980, no âmbito das ciências da educação. Como organização escolar que passa a estar no centro do debate educativo, tanto a nível político como académico, Sarmiento & Formosinho (1999) afirmam que:

A escola como organização, a estrutura de poder e a morfologia organizacional, os aspetos metodológicos do ensino configuradores de uma tecnologia da escola e a natureza simbólica e cultural das interações produzidas no interior da escola, constituem áreas de debate intenso. (...) O *meso* nível do sistema educativo, constitui uma viga, se não a viga mestra, do edifício que presumivelmente se visa (re)edificar na reforma educativa ( p.73).

A escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada, no entanto, raramente a escola é referida como uma organização, sendo mais frequente o recurso à ideia de instituição com funções sociais de aprendizagem e de formação.

Segundo Lima (1992) a “escola enquanto organização especializada (...) é resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com o Marquês de Pombal”(p.41). Para Nóvoa (1992) a evolução das ideias sobre educação tem decorrido nas últimas cinco décadas sendo que, só na década de 80/90 se procede a formação de uma nova teoria curricular e investimento nos estabelecimentos de ensino como espaços dotados de autonomia e de interação social.

Como organização, Costa (2003) vê a escola como a “concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou escola” (p. 9). O autor realça o facto de que a organização escolar por ele analisada “é uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica” ( p. 10).

Para Alves (2004), a escola constitui uma realidade constante e obrigatória na nossa sociedade, que “é fruto de uma lenta construção histórica . . . imposta através de um forte e centralizado controlo estatal, em que, a escola nada mais era que um serviço local do Estado. Um prolongamento da administração escolar” ( p. 76).

Atualmente, Nóvoa (1992) afirma que:

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema*, mas também não pode ser exclusivamente investida como um *micro-sistema* dependente do jogo de atores sociais em presença (p. 20).

Segundo o mesmo autor, uma organização escolar, para funcionar, resulta do “fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio” (p. 25). Pelo que, estudar a escola como organização implica conhecer três áreas de enfoque: estrutura física, estrutura administrativa e estrutura social. A primeira, estrutura física, corresponde às características da escola, materiais, espaços. A estrutura administrativa refere-se à gestão, direção, controlo, inspeção, docentes e não docentes e participação da comunidade. Por último, a estrutura social relação às relações que resultam da interação dos indivíduos pertencentes à comunidade educativa, assim como, ao clima, cultura organizacional e democracia interna.

No seio da escola, Nóvoa (1992) considera ainda necessário ter em conta as características organizacionais que são determinantes para a eficácia da escola, tais como: “autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades” (pp. 26-28).

De acordo com Ferrer (2003), tanto a escola como a sala de aula constituem o que o autor denomina como processos escolares que resultam da “ação levada a cabo pelos professores e por outros membros da comunidade escolar, mediante o desenvolvimento de determinados processos e atuações” (p. 96). Concretamente ambos a escola e a sala de aula apresentam no seu processo um conjunto de variáveis que desempenham um papel indispensável.

A partir dos estudos da IEA, OCDE e UNESCO, Ferrer (2003) identifica, como processos da escola, as seguintes variáveis: (i) Liderança pedagógica, que implica a existência de uma autoridade pedagógica reconhecida que seja capaz de proporcionar o bom funcionamento da escola e um bom e eficaz clima de trabalho; (ii) coordenação pedagógica e curricular entre professores e ciclos no sentido de manter uma “coerência interna no ensino ministrado e nos postos em jogo para conseguir a aprendizagem”(p. 97); (iii)Envolvimento familiar fundamental para que haja o envolvimento dos pais e

simultaneamente para que se verifique coerência na relação escola-família; (iv) bom ambiente ou clima escolar indispensável para que se consigam alcançar os objetivos e metas definidos; (v) Formação e estabilidade dos professores; (vi) Adequação da dimensão da escola (p.97).

Numa perspectiva de análise micro, o autor debruça-se sobre os processos de sala de aula como complementares das variáveis que interferem ao nível da escola. Ferrer (2003) enunciam as seguintes variáveis como as que “parecem produzir resultados mais promissores” (p.99): (i) tempo dedicado ao ensino; (ii) estruturação do ensino, ou seja, “uma organização adequada e cognitivamente estimulante das tarefas de aprendizagem por parte do docente”; (iii) oportunidade de aprender, a todos os alunos deve ser proporcionada a oportunidade de desenvolver a sua aprendizagem; (iv) altas expectativas de rendimentos dos professores que tem repercussões nos resultados dos alunos; (v) avaliação contínua e controlo do progresso dos alunos; (vi) reforço positivo das aprendizagens, isto é, incluir estímulos que façam o aluno prosseguir nas tarefas e se esforçar para produzir melhores resultados; (vii) adequada proporção de alunos por professor (p. 99).

A escola deve portanto atuar, assim como os próprios professores procurando produzir resultados que tenham efeitos na eficácia da escola enquanto organização dotada de autonomia. Tal como refere Alarcão (2001), “desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente pensa em si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 11). A autora reforça “um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar”, indo ao encontro das variáveis definidas por Ferrer (2003) como determinantes no funcionamento da escola como organização.

Posto isto, procede-se a investigação no sentido de compreender melhor a importância do clima organizacional como determinante na eficácia de escola e refletido na comunicação entre os atores intervenientes.

### 1.3. Clima Organizacional

Numa organização numerosas são as situações que se colocam, surgindo, por vezes, impasses perante determinadas situações. Para Neves (2000), essas situações resultam de “divergências de critérios e de leituras acerca de questões relacionadas com o ambiente ou clima de trabalho” (p. 26).

Neste sentido, torna-se pertinente estudar o clima organizacional como determinante na produtividade da organização. Na procura de uma definição para o conceito de clima organizacional encontra-se com diferentes perspetivas mas que parecem bastante consensuais ao assumir, tal como afirma Brunet (1992), que “é importante compreender a perceção” que os diferentes atores organizacionais “têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspetos que influenciam o seu rendimento” (p.125) pois, são as pessoas que fazem da organização aquilo que ela é.

Como assume Gaziel (1987), “o clima reflete a interação existente entre as características pessoais e organizacionais (...) resume as perceções individuais elaboradas a partir dum contexto real comum” (p.37) e, como resultado destas perceções construídas na interação com os diferentes atores organizacionais, vai servir de referência para o desempenho na organização, pois, de acordo com Nóvoa (1990), “reporta-se às perceções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis, em inter-relação com os restantes atores e com o meio social” (p.75).

Segundo Brunet (1992), a definição de clima que mais consenso tem obtido nas teorias recentes sobre esta temática centra-se na perceção dos atributos organizacionais. O clima de uma organização é, pois, nesta perspetiva, o conjunto de tudo aquilo que os seus membros intuem e se apercebem quanto ao seu funcionamento, em que a contribuição de cada membro se inscreve no todo que é a organização pois, a perceção “surge como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da organização” (p.125).

Brunet (1992), com base no estilo de liderança e no grau de controlo ou de autonomia e abertura à participação dos seus membros, considera dois tipos de clima que contrastam nas características que os definem: clima fechado e clima aberto. Nesta perspetiva, um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho “considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são

considerados nem consultados”, enquanto que, um clima aberto se reporta a um “meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial” (p. 130).

Recorrendo à Teoria dos Sistemas, Likert (citado por Brunet, 1992) define diferentes tipos de clima organizacional: autoritário (explorador ou benévolo) e participativo (carácter consultivo ou participação de grupo).

O clima autoritário explorador caracteriza-se pela falta de confiança da direção nos professores, pela tomada de decisões no topo da organização e pela promoção de uma atmosfera de receio, de castigos, de ameaças e eventualmente de recompensas.

O clima autoritário benévolo difere do anterior havendo uma confiança condescendente da direção relativamente aos professores, as decisões continuam a ser tomadas no topo da organização podendo em algumas situações específicas verificar-se alguma delegação de competências sendo que pode verificar-se, pontualmente, participação nos níveis inferiores da hierarquia organizacional.

O clima participativo carácter consultivo caracteriza-se pela confiança que a direção deposita nos professores, a tomada de decisões continua a ser tomada no topo da organização embora seja permitida participação a diversos níveis da organização, a comunicação é de tipo descendente, há uma quantidade moderada de interações, procura-se a responsabilização como processo de controlo e poderá desenvolver-se uma organização informal.

O clima participativo que envolve a participação de grupo assenta na confiança total da direção nos professores, a tomada de decisões está disseminada por toda a organização de forma integrada, a comunicação processa-se não, apenas, de forma descendente e ascendente mas também de forma horizontal, incentiva-se a participação e a implicação nos diferentes projetos de melhoria da escola, as relações são amistosas, o controlo é exercido a todos os níveis da escala hierárquica da organização verificando-se conformidade entre organização formal e informal.

O clima de escola é, pois, influenciado por múltiplos fatores, Brunet (1992) assinala 4 características do clima organizacional tem repercussões na satisfação dos membros: (i) o tipo de relações interpessoais; (ii) a coesão do grupo de trabalho; (iii) o grau de implicação na tarefa; (iv) o apoio recebido no trabalho (p. 133). A qualidade das relações interpessoais

que acontecem na organização revela-se um fator determinante. Neste sentido e porque “o clima aplicado às organizações sugere um composto multidimensional de elementos . . . os quais exercem considerável influência no modo como os indivíduos se comportam na situação de trabalho” (Ferreira et al., 2011, p. 490) não podemos, como já foi referido, deixar de estabelecer uma relação direta entre o tipo de liderança e o clima que se verifica na organização. Se por um lado Brunet (1992) considera que o comportamento do indivíduo é influenciado pelas perceções deste perante o ambiente de trabalho, então, por outro, também concordamos com Chiavenato (2010) quando diz que “o clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades dos participantes”(p. 268).

## **2. Comunicação nas organizações escolares**

A comunicação, tal como afirma Gardener et al. (2001, citado em Rego, 2010), “é o meio principal através do qual a atividade individual e coordenada para identificar, disseminar e prosseguir os objetivos organizacionais”( p. 52). Neste sentido, e considerando que a comunicação é um processo dinâmico que procura enriquecer a vida pessoal, social e organizacional é necessário conhecer todos os aspetos inerentes a este processo começando pela definição do próprio conceito.

### **2.1.Comunicação e Informação - conceitos**

Ao falarmos da problemática da comunicação nas organizações é importante perceber o processo de comunicação e relacionar os conceitos de informação e comunicação para, posteriormente, se compreender como é que estes conceitos podem ser aplicados no contexto organizacional das escolas.

A escola é um lugar de comunicação, e a comunicação resulta do ato educativo. É hoje consensual que a comunicação é um dos principais fatores da administração e gestão escolar, uma vez que, os gestores comunicam bastante.

Segundo Chiavenato (1983), qualquer que seja o cargo ocupado por um indivíduo é sempre exigido a “interação social, condição fundamental para a vida social dentro de uma

organização que é a sociabilidade humana. Cada indivíduo necessita de um mínimo de interação com outros indivíduos, dentro de um sistema de relacionamento” (p.137).

Pelo que, de acordo com Chiavenato (2010), é possível afirmar que a comunicação é um aspeto fundamental e indispensável ao funcionamento das organizações, pois, “toda organização funciona a partir dos processos de comunicação” (p. 313). O autor reforça ainda que a comunicação permite um funcionamento “coeso, integrado e consistente de qualquer organização”, tornando-se por isso necessário, assegurar um bom processo comunicacional e a tomada de decisões (p. 313).

Nesta linha de pensamento importa clarificar o significado de comunicar. Segundo Pereira (1999), entende-se por comunicar a construção do próprio vocábulo, ou seja, comunicar, é pôr em comum, e o que se põe em comum são mensagens.

De acordo com Ferreira, Neves, Abreu & Caetano (1996), conforme a perspetiva que é assumida, também a definição de comunicação pode variar. Repare-se que, segundo estes autores, numa perspetiva mais mecanicista, a comunicação é entendida como o processo de transmissão e receção de mensagens. Contudo, a comunicação é não linear e envolve alguma complexidade.

Para Ferreira et al. (2011), “a comunicação principia numa fonte, que codifica um significado intencional numa mensagem, a qual envia por um canal. O recetor descodifica a mensagem no significado percebido e transmite ou não, um *feedback*”, a informação de retorno (p. 406).

O conceito de informação surge, então, ligado à redução das margens de incerteza que surgem constantemente nas organizações, devido à complexidade que nestas se instala. Este conceito surge interligado ao conceito de informação. Assim, Chiavenato (2010) define o conceito de informação como uma entidade “que reduz a incerteza” pois “quanto mais certeza existe sobre uma determinada situação, menor será a necessidade de informação” (p. 336).

Para este autor, e relacionando o conceito de comunicação e o de informação, não basta que a informação seja apenas transmitida. A informação deve ser partilhada, posta em comum e compreendida. A comunicação não pode ser entendida apenas como uma transmissão de informação, pois para existir comunicação o recetor não descodifica passiva

e simplesmente a informação, mas também lhe responde dando-lhe um significado, o que quer dizer que se o recetor não intervir no processo, não há comunicação.

Wolton (2006) reforça esta ideia definindo que o processo de comunicação não pode restringir-se à troca de informações. Aliás, o autor corrobora a diferença entre o conceito de informação e o conceito de comunicação, afirmando que “qualquer que seja o suporte, a informação permanece ligada à mensagem ... a comunicação, pelo contrário, supõe um processo de apropriação. É uma relação entre o emissor, a mensagem e o recetor” (p.13).

Fazendo uma ponte com a escola, é usual na administração e gestão da mesma, a utilização da simples transmissão de informação, sem significado e sem espaço para a participação dos restantes atores educativos o que causa frequentemente questões que comprometem a eficácia da organização.

Note-se que, a escola, enquanto organização deve procurar resolver a falta de comunicação. Aliás, sendo a escola portadora da cultura dominante, deve tomar a iniciativa, caminhando para o diálogo e contribuindo para o pleno funcionamento da sua instituição.

## **2.2. Processo de Comunicação – elementos**

Existem vários modelos teóricos que tentam explicar o processo de comunicação. Ferreira et al. (2011) são alguns de muitos autores que apresentam um modelo básico da comunicação. Este modelo tem por base as características dos modelos teóricos (Shanon e Weaver, Carrol, Westley e MacLean) e tem como principais elementos: o emissor, o recetor, o canal, o código, a mensagem e o *feedback*.

O processo de comunicação é um processo interativo e contínuo, que tem início com a transmissão da mensagem do emissor, ou fonte, para o recetor. A mensagem que é transmitida num código que chega até ao recetor, este terá de a descodificar a fim de enviar a mensagem de retorno ou *feedback*.

Assim, é importante definir cada elemento desta cadeia de acordo com características enunciadas por Chiavenato (2010).

Primeiramente, o emissor refere-se à origem da mensagem, é portanto a fonte de onde parte a mensagem. O recetor é o destinatário da mensagem, por outras palavras, é o

sujeito que recebe a mensagem dando-lhe um sentido. Desta forma, e uma vez que o processo de comunicação é interativo, o emissor passa a mensagem para o recetor e vice-versa.

A mensagem consiste na informação ou informações que se pretende transmitir, regra geral, de forma codificada, através de um canal, meio físico por onde passa a mensagem.

O código, como afirma Ferreira et al. (1996), “é a forma pela qual o emissor cifra um determinado significado que deseja transmitir ao recetor na forma de sinais” (p.176).

Por último, o *feedback* refere-se à transmissão de uma reação que surge no recetor. Esta reação ajuda o emissor a compreender até que ponto a sua mensagem foi entendida, de maneira a que este possa adaptar as mensagens às necessidades do recetor fazendo com que ambos tenham uma participação ativa na comunicação.

Inerente a este modelo surge o conceito de ruído definido como algo que provoca perturbações na comunicação, perturbações que resultam de alterações ou perdas do sinal transmitido.

Importa ainda aludir, que numa organização ou qualquer outro local onde se estabelece a comunicação, “os canais que ligam os seus membros e lhes permitem comunicar chamam-se a rede comunicação” tal como enuncia Pereira (1999), reforçando que as redes são constituídas por sub-redes que podem ser de dois tipos, centralizadas e descentralizadas (pp. 270-271).

Para este autor, as redes permitem o estabelecimento da estrutura da própria organização e até posições de poder, pelo que, o mesmo defende que “é pela comunicação que se deve começar qualquer análise organizacional” (p.272).

O processo de comunicação, para os diversos autores acima referidos, trata-se de um processo sistémico em que cada etapa deve ser cumprida na íntegra, caso contrário todo o processo falha.

A comunicação para ser eficaz, isto é, clara, objetiva e unívoca, deve ser bidirecional, o que requer do recetor uma boa descodificação da mensagem inicialmente enviada e atribuição de um significado, para que através da retroação, como designa Chiavenato (2010), se verifique o sucesso da comunicação.

A eficiência do processo depende dos meios utilizados no decorrer do processo.

## 2.3. Tipos de Comunicação

### 2.3.1. Comunicação Interpessoal - verbal e não verbal

A comunicação interpessoal é um processo complexo no qual estão envolvidas pessoas com diferentes características. De acordo com Chiavenato (2010), este processo de comunicação está interligado com o sistema cognitivo de cada pessoa. A cognição ou conhecimento englobam o que as pessoas conhecem de si próprios e do meio que as rodeia, ou seja, os valores, experiências pessoais. Este conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, tal como defende o autor acima referido, influencia diretamente as suas comunicações.

A cognição, percepção e motivação funcionam, no fundo, como um padrão de referência, como define Chiavenato (2010), que altera a interpretação do indivíduo na comunicação da mensagem, isto, quer ele seja emissor, quer seja recetor.

Pelo que, a comunicação interpessoal é um processo altamente subjetivo dependendo dos padrões que cada indivíduo possui. Na comunicação interpessoal é possível encontrar dois tipos de comunicação. A comunicação verbal e a comunicação não-verbal.

A comunicação verbal, segundo Ferreira et al. (2011), consiste na comunicação que se realiza por palavras escritas ou faladas, como o autor afirma, “ a comunicação verbal compreende a modalidade do comportamento social expressa através de um código linguístico falado ou escrito” (p. 407).

Para Pereira (1999), este tipo de comunicação é constituído pela fala, escrita e outros sinais, sendo dos dois tipos de comunicação interpessoal, a mais valorizada pois inclina-se para a problemática do homem e para a questão do significado que a mensagem assume.

A comunicação não verbal, de acordo com Pereira (1999), refere-se aos diferentes modos de expressão corporal e que muitas vezes nos passa despercebida, sendo pouco valorizada formalmente.

O comportamento não verbal inclui diferentes formas comunicativas, a comunicação informativa e a comunicação intencional. Este tipo de comunicação expressa-se através de comportamentos que não sejam as próprias palavras.

De acordo com Chiavenato (2010), este tipo de comunicação ocorre sem recurso à palavra, compondo-se pelos gestos, tons vocais e expressões faciais ou corporais.

Repare-se que, para Ferreira et al. (2011), a comunicação verbal é determinante para o tratamento de questões factuais, abstratas e persuasivas - “reprender o outro por uma ação, resolver conflitos, comunicar informação que requer ação imediata, comunicar uma diretiva, comunicar uma mudança importante, comunicar sobre problemas que afetam ambas as partes “, por oposição, a comunicação não verbal revela-se importante em domínios de informação geral ou rotineira, (p. 408).

Segundo Littlejohn (1978, citado por Almeida, 2009), a comunicação interpessoal caracteriza-se através de cinco critérios: (i) «devem existir duas ou mais pessoas em proximidade física e que percebam a presença uma da outra; (ii) envolve interdependência comunicativa; (iii) envolve troca de mensagens; (iv) as mensagens são codificadas de várias formas verbais e não verbais; (v) por último a comunicação interpessoal é relativamente carente de estrutura, ela é marcada pela informalidade e flexibilidade» (p. 190).

### **2.3.2. Comunicação Organizacional**

A comunicação organizacional é sem qualquer dúvida um fenómeno indispensável no seio das organizações constituindo um fator relevante na tomada de decisões com vista a alcançar os objetivos e metas organizacionais.

De acordo com Chiavenato (2010), a comunicação organizacional refere-se portanto, ao meio através do qual a informação flui entre as pessoas que compõem a organização. Importa referir que, à semelhança das comunicações interpessoais, também a comunicação organizacional não é perfeita. As comunicações vão sofrendo alterações ao longo do processo comunicativo sendo que, a mensagem chega ao destinatário diferente do que foi originalmente enviado.

Para Chiavenato (2010), “a comunicação organizacional funciona como um estrangulamento das mensagens e significados entre a administração e as pessoas” (p.330). Repare-se que, os agrupamentos de escolas constituem organizações cuja finalidade é a de prestar serviço público, com um propósito bem definido: o de ensinar e formar pessoas e para o qual requer um conjunto de atores com competências diferentes e elementos

constituintes da comunidade educativa. Como em qualquer outro tipo de organização, só faz sentido pensar num Agrupamento de escolas como organização enquanto prevalecer uma “cultura comunicacional” que permita aos seus elementos colaborar, cooperar e coordenar-se, comunicando, de forma a atingir os objetivos e metas definidas pelo do Agrupamento. Tal como defende Sampaio (2004), “ a cultura da organização surge como técnica de gestão, que serve uma nova imagem de organização como comunidade social” (p. 71), Aliás, “a abordagem baseada no desenvolvimento organizacional considera cada organização como um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua cultura e com um sistema de valores” (p. 73).

Qualquer organização tem necessidade de promover uma cultura comunicacional que facilite a comunicação no seio da mesma, comunicação interna, e desta para o exterior e do exterior para a organização, comunicação externa.

Gonzalez (2003, p. 107), defende que a comunicação é um processo fundamental no funcionamento das organizações escolares, pelo que, a utilização de meios adequados de comunicação possibilita tomar decisões acertadas, planificar, traçar metas, coordenar tarefas, avaliar, trocar informações com as famílias e outras organizações.

#### **2.4. Comunicação nas organizações escolares**

Alarcão (2001) afirma que, “ uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida . . . as pessoas são o sentido da sua existência” (p. 20). Ora, é precisamente neste contexto que surge a comunicação como processo de que possibilita o funcionamento da organização (Cano, 2003, citado por Almeida, 2009). Repare-se que, Alarcão (2001) defende que as pessoas socializam-se no contexto que criam e são elas que têm o “poder da palavra” através da qual “se exprimem, confrontam os pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se” (p.20).

O relacionamento entre as pessoas só é possível através da comunicação. A comunicação se bem administrada oferece a qualquer escola agilidade e clareza, sendo ela a responsável pelo desenvolvimento humano e da sua organização. Tudo que é construído, ou destruído, é pela comunicação ou falta dela. No contexto escolar, a comunicação pode e

deve ser utilizada para estimular, motivar e melhorar a imagem, servindo também para solucionar problemas, gerar e facilitar a compreensão entre pessoas com diferentes pontos de vista.

Paulo Freire afirmava que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (Freire, 1979, p.69.) O mundo social humano não existiria se não fosse capaz de se comunicar. Para Freire, a comunicação é vista como um processo de interação de sujeitos em diálogo, elemento estruturante e intrínseco ao ser humano.

Contudo, as escolas são espaços complexos como pode-se constatar no subcapítulo referente à escola como organização e clima organizacional pois, tal como afirma Brunet (1992) “os efeitos atuam sobre as suas componentes” pelo que “ a direção de uma escola terá tendência para modificar as variáveis estruturais e processuais, caso o rendimento pessoal não corresponda às suas expectativas” (p. 128).

Ora como vimos a escola só muito recentemente começou a ser perspetiva como organização que necessita de autonomia e participação por parte dos atores envolvidos no processo, de forma a que, seja possível a concretização de um projeto comum. Ora esse projeto, de acordo com Hutmacher (1992, citado por Almeida, 2009), implica “obviamente competências pedagógicas, mas também é preciso um trabalho de organização que passa pela coordenação da ação coletiva, pela criação de condições de diálogo, pela animação de reuniões, pela gestão do grupo...” (p.177). Segundo o autor, o sucesso do projeto está diretamente envolvido com a riqueza da comunicação como parte indispensável do processo ao nível da negociação, explicação, cooperação e animação no alcance das metas pedagógicas definidas.

De acordo com o mesmo autor (citado por Almeida, 2009), “a cultura organizacional” da escola nem sempre proporciona um debate “sereno de ideias pedagógicas”(p.177). Para Brunet (1988, citado por Nóvoa, 1992), “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”, no entanto, Moscovici (1989, citado por Nóvoa, 1992) afirma que a “cultura já não é um sistema de ligações, mas sim uma rede de movimentos” (p. 29).

É nesta perspectiva que a liderança entra em ação no sentido de proporcionar a confiança e cooperação entre os membros que participam na comunidade educativa, estabelecendo o diálogo e outras formas de comunicação como instrumentos para alcançar as metas estabelecidas. Tal como refere Hutmacher (1992, citado por Almeida, 2009), “é provável que o debate mobilize os diretores dos estabelecimentos de ensino e os responsáveis escolares; mas importa sublinhar que também diz respeito aos professores e aos alunos. Porque um trabalho coletivo deste tipo tem como finalidade a reorganização da vida escolar coletiva, procurando conciliar o rigor, a eficácia e a convivialidade” (p. 177). Repare-se que, quanto maior o sentido de partilha e cooperação melhor será o ambiente no meio escolar e consequentemente o trabalho desenvolvido terá efeitos positivos.

Étienne & Amiel (1995, citados por Almeida, 2009) são outros autores que defendem que “a escola é uma organização complexa, onde os rumores e a suspeita possuem um papel determinante e o ato de comunicar não se decreta, pelo que a equipa de direção deverá desenvolver uma estratégia de organização comunicativa”(p. 178). Estes autores reiteram a ideia de que a liderança nas organizações escolares deve desempenhar o seu papel no sentido de contribuir para que todos os membros possam desempenhar o seu trabalho, sendo para isso necessário a criação de uma equipa que se responsabilize em proporcionar um ambiente de trabalho que facilite a comunicação. Mobilizar atores no seio das organizações faz parte das capacidades de um líder.

Assim sendo, estes autores, Étienne & Amiel (1995, citados por Almeida, 2009) apresentam um plano que procura o estabelecimento da comunicação nas escolas (pp. 178-180): (i) Acolher, consiste em estabelecer os primeiros contactos do ponto de vista pessoal e organizacional de um novo colaborador; (ii) Unir, criar condições que proporcionem a operacionalização do projeto educativo, envolvendo a comunidade numa vontade coletiva e unida à volta de uma identidade e cultura da organização; (iii) Informar, para que os membros possam fazer realmente parte da instituição é necessário que estejam informados e que tem acesso a essa mesma informação; (iv) Delegar, contribui para melhorar a gestão da escola, “o diretor deve ser o «maestro da orquestra» e não o «homem-orquestra», numa clara alusão à descentralização, à abertura de espaços de comunicação. Um conjunto de pessoas, pelas suas funções, possui um papel importante na comunicação informal dentro da escola”; (v) Decidir em conjunto, a organização da escola implica de certa forma que as

decisões sejam tomadas em conjunto, uma vez que, existem os conselhos e as assembleias que privilegiam fundamentalmente a comunicação de informações técnicas, de experiências, de conflitos, de vivências, de progressos que pode ocorrer de forma oral ou escrita com o objetivo de melhorar as aprendizagens, a educação e até mesma o clima da própria instituição. (vi) Recorrer à formação, a escola é um espaço de aprendizagem que está constantemente a evoluir, pelo que é necessário proporcionar aos atores da comunidade educativa a possibilidade de melhorar o seu desempenho permitindo uma maior eficácia do ensino-aprendizagem. Este processo pretende-se que ocorra de forma sistemática com o propósito de alcançar os objetivos e metas definidas ao nível do projeto da escola; (vii) Comunicar com a imprensa, faz parte do percurso da escola no sentido de alcançar prestígio e reconhecimento. (viii) Agir e reagir em situação de crise, ou seja, desenvolver um plano de comunicação que dê resposta à situação demonstrando serenidade, clareza e autoridade; (ix) Ser um parceiro forte, “ a autonomia das escolas implica estar em rede, estar com os outros no governo do local, propor projetos, ser catalisador e não apenas mero «locatário» dos edifícios escolares naquela vila, concelho ou cidade, num clima de convivialidade, de parceria, de responsabilidade e de identidade” (p. 180).

#### **2.4.1. Comunicação entre professores**

Freire (1971) partiu do princípio de que a comunicação é a que transforma essencialmente os homens em sujeitos. Com esta base formulou sua proposição fundamental de que a educação, como construção compartilhada de conhecimentos, constitui um processo de comunicação porque se gera através de relações dialéticas entre os seres humanos e com o mundo. A educação como prática da liberdade é sobretudo e antes de tudo uma situação de conhecimento que não termina no objeto estudado, já que se comunica a outros sujeitos também abertos ao conhecimento.

Almeida (2009) afirma que “ a essência comunicacional das organizações escolares centra-se na comunicação com as mais diferentes formas, quer verbais, quer não verbais. Os professores ensinam utilizando a palavra, escrita ou oral, através de diferentes técnicas de comunicação: livro adotado com os conteúdos programáticos, livros, enciclopédias, CDS, PC's, acetatos, software educativo, mapas, vídeos...Os grupos interagem” (p.190).

Neste sentido, compreende-se que grande parte do tempo passado na escola é passado a comunicar. Ora o bom funcionamento da comunicação depende, segundo Almeida (2009), “dos meios e da forma como estabelecem os processos eficazes de comunicação que permitem interagir, tomar decisões, coordenar, trabalhar em equipa, traçar metas, estabelecer objetivos operacionais, delinear planos de atividades, estabelecer comunicação com os encarregados de educação e elaborar processos de autoavaliação da organização” (p.191).

Segundo Cirena & Francesch (2001, citados por Almeida, 2009), “a comunicação entre os professores é a base do trabalho em equipa, é um indicador de qualidade do centro educativo” (p. 191). Na perspetivas dos investigadores a comunicação é parte integrante da formação profissional dos professores, até porque, sem ela não eram capazes de transmitir os conhecimentos necessários e permitir o processo de ensino-aprendizagem. E também porque, o seu desenvolvimento profissional está intimamente ligado à comunicação no seio da escola.

#### **2.4.2. Comunicação com os pais e relação com a comunidade**

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. Segundo Sampaio e Felício (1997), sendo a escola portadora da cultura dominante deve tomar a iniciativa, caminhando para o diálogo com os pais e procurando um encontro entre as escolas e as famílias. Compete-lhe também mobilizar esforços, afim de, ultrapassar as barreiras culturais, os medos e receios das famílias e o desconhecimento dos normativos que regulam a participação dos pais.

Assim, segundo Gonçalves (2003), a escola devia adotar estratégias que permitam às famílias sentirem-se respeitadas no seu papel de educadores, acolhidos e reconhecidos como uma mais valia no sucesso educativo dos seus filhos e interlocutores privilegiados da escola com a comunidade, esquecendo o padrão tradicional de envolvimento dos pais.

Chuang (2005, citado por Almeida, 2009) afirma que ambos os intervenientes, escola e família, são os pilares da educação pois, segundo o autor, a escola deve procurar oferecer aos alunos o tipo de educação que promove e os pais devem procurar cooperar

com a escola no sentido de ver os seus filhos alcançar os objetivos educativos definidos. Nesta perspetiva, o autor reforça a importância do papel da escola estabelecendo uma comparação: “ a escola é como um projeto comum que visa a melhoria integral de todas as pessoas responsáveis (pais, professores, alunos e pessoal não docente), que participam nesse processo” (p. 191). Compreende-se desta forma que, para que haja de facto uma relação entre a escola e a família, assim como a restante comunidade é necessário que todos estejam envolvidos no projeto educativo comum, tal como autor refere, “atualizando-o e desenvolvendo-o nos seus próprios caminhos de responsabilidade” ( p. 191).

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é pois, uma necessidade que se prende com a qualidade da educação. Segundo Chuang (2005, citado por Almeida, 2009), “só é possível uma educação de qualidade quando a família e o centro partilham valores e princípios educativos. As propostas educativas que se fazem desde o centro educativo deverão estar em consonância com os objetivos educativos familiares”, sendo necessária “ a adoção de critérios comuns de atuação na relação entre a escola e a família» (p. 191).

Considerando a relação escola-família, o primeiro objetivo definido no Decreto-Lei n.º 75/2008 reforça o papel das famílias, no sentido de haver um maior envolvimento e representação nas escolas, e assegura também a possibilidade destes agentes do processo educativo (os pais/encarregados de educação) intervirem. Assim, a escola como instituição tem de prestar “satisfações” a todos os envolvidos no processo educativo (incluindo os pais) no sentido de informar acerca da “atualidade escolar”. Desta forma, é essencial que a escola disponibilize variadas formas de comunicação para fazerem chegar a informação aos pais. Por seu lado, o Projeto Educativo de Escola deve refletir essas estratégias, tendo sempre em conta a idade, o meio social, a religião, a etnia, a nacionalidade e a situação económica de cada família. Para isso, é necessário que as estratégias sejam o mais abrangente possível, de modo a não haver exclusões dos diferentes grupos contactados.

Tem por isso de existir uma estreita ligação entre a escola e a família, que, de acordo com Chuang (2005, citado por Almeida, 2009), “permita intercâmbio, comunicação aberta, participação, encontro, debate, crescimento, ajuda e crítica. Em vez de uma comunicação unidirecional, deverá criar-se uma dinâmica bidirecional, para um maior envolvimento das partes, que, mais implicadas, podem concorrer para uma melhor qualidade da educação e do sucesso dos atores” (p. 191).

Para Chuang (2005), a família é a “principal e insubstituível educadora dos seus filhos, por isso, deve converter-se em protagonista ativa, cooperadora e corresponsável com o ideário, linhas de trabalho e atividades da escola”, enquanto que, a escola deve procurar promover e fomentar a participação dos pais através da sua envolvimento ao nível da definição das metas e objetivos definidos.

Como proposta de melhorar a comunicação entre estes atores Chuang (2005, citado por Almeida, 2009) enunciam uma série de canais de comunicação, tais como: “e-mail, internet, web, boletim informativo, informação de notas, avisos, jornal escolar, anuário escolar, circulares, cartas, placard de anúncios, reuniões para grande grupo, reuniões para pequeno grupo, reuniões de grupo com pais de família, escola com pais, divulgação e partilha dos projetos da escola, entrevista individual com os pais”(p. 192).

Note-se ainda, que para que haja uma comunicação eficaz e eficiente entre a escola e a família, autores como Hoyle et al. (1998, citados por Almeida, 2009) defendem que é necessária a existência de um líder que seja capaz de desempenhar o seu papel na organização, nomeadamente, que seja capaz de comunicar com a comunidade escolar e extra-escolar nos assuntos que sejam relevantes. De acordo com os autores, líderes como estes devem: (i) articular a visão, a missão e as prioridades da “região” ou do centro da comunidade e os meios de comunicação; (ii) dominar a expressão escrita e a expressão oral; (iii) demonstrar destrezas de liderança de grupo; (iv) persuadir a comunidade para que adote iniciativas que beneficiem os alunos; (v) estabelecer relações efetivas com a comunidade e formar parcerias com empresas; (vi) fomentar o consenso; (vii) criar oportunidades para fomentar capacidades de colaboração entre os colaboradores; (viii) fomentar o diálogo permanente com os representantes dos diversos grupos da comunidade; (ix) Integrar os jovens e a família no programa escolar regular (p. 192).

## **2.5.Funções da Comunicação Organizacional**

A comunicação é, como define Ferreira et al. (2011), “um comportamento organizacional subjacente à vida da organização e dos seus membros” (p. 421). Cano (2003, citado por Almeida, 2009) defende que, “as funções da comunicação organizacional não são muito distintas da comunicação humana em geral. O sentido interpessoal que

ambas têm exigido referir-se às intenções ou desejos alcançados por indivíduos que participam numa relação” (p. 113).

Como tal, uma vez que a sociabilidade fomenta a própria comunicação existem funções básicas presentes em qualquer sistema social. Na perspectiva de Gonzalez (2003, p. 108) a comunicação numa organização não difere da que se verifica na comunicação humana, mas a comunicação organizativa pode diferenciar-se a três níveis: produção, regulação e controlo; mudança e melhoria; socialização e convivência.

No que concerne à produção, regulação e controlo estes orientam-se para a realização de tarefas, controlo dos recursos e sua consequente rentabilização, no sentido de manter uma dinâmica organizativa e assegurar uma certa efetividade.

A mudança e melhoria visam dar resposta a mandatos e pressões do meio ambiente que necessitam ser cumpridas. No aspeto da socialização e convivência, a comunicação orienta-se para gerar e manter um clima desejável e consolidar a permanência de certos valores e normas.

De acordo com Ferreira et al. (1996), é possível enunciar três funções: produção, manutenção e inovação. A função de produção compõe os conteúdos formais do grupo e da organização, ou seja, refere-se à execução das tarefas com objetivos específicos, sendo necessária para o controlo dos comportamentos. A função de manutenção refere-se aos aspetos mais informais, tais como, a motivação para a cooperação e a expressão de sentimentos e emoções. A função da inovação corresponde a processos que requerem do indivíduo adaptação, nomeadamente, aspetos como alteração das normas de conduta.

Segundo Chiavenato (2010), a comunicação apresenta não três, mas quatro funções básicas: o controle, a motivação, expressão emocional e informação. O controle refere-se às comunicações realizadas sobre os comportamentos. Sempre que um indivíduo comunica ao seu superior um problema profissional, esta comunicação refere-se a uma função de controle, sendo que, a comunicação permite saber o que se está a passar. A motivação é algo que se pretende estimular e promover quando se orienta o indivíduo relativamente aos objetivos ou resultados a alcançar. A expressão emocional refere-se aos sentimentos de satisfação e insatisfação. Por último, a informação caracteriza-se por algo que surge do processo comunicacional e que permite tomar decisões.

## 2.6. Redes de Comunicação

Segundo Cano (2003, citado por Almeida, 2009), a comunicação nas organizações “tende a adotar a forma de redes. Em certo sentido, as redes de comunicação são como canais fluviais, vias ferroviárias ou linhas telefônicas num determinado território” (p. 181). Também na perspectiva de Ferreira et al. (2011), as organizações são compostas por redes e fluxos pelo que, para melhor compreender os fenómenos comunicacionais no seio das organizações “não pode bastar-se com as considerações atinentes à comunicação interpessoal. É necessário lançar um olhar sobre os fluxos e as estruturas de comunicação” (p, 199).

### 2.6.1. Redes Formais e informais

Dalton (1959, citado por Mintezberg, 1999) defende que a comunicação ocorre nas organizações de maneira formal ou informal. Segundo este autor formal é tudo o que é planeado ou constitui objetivos de acordo, e por informal, os laços espontâneos e flexíveis entre os membros da organização. Assim, a comunicação é organizada de forma padronizada e por esta é condicionada, por sua vez, a comunicação informal flui livremente.

De acordo com Ferreira et al. (2011), denomina-se comunicação formal a comunicação que é oficial e sancionada pelas autoridades. Frequentemente, este tipo de comunicação é “ escrita e percorre os canais gizados no organograma (p. 199). A comunicação informal é caracterizada pelos autores como espontânea e independente de canais oficiais.

Cano (2003, citado por Almeida, 2009) entende que as redes formais “são canais de comunicação sancionados explicitamente pelo centro escolar e relaciona-os diretamente com as suas metas e âmbito de funcionamento” (p. 182). Concebendo a organização como um sistema burocrático, Cano (2003, citado por Almeida, 2009) sintetiza as redes formais: (i) os canais de comunicação devem ser conhecidos; (ii) os canais devem conectar a cada membro da organização; (iii) as linhas de comunicação devem ser tão diretas e curtas quanto possível; (iv) há que seguir por completo a rede de comunicação; (v) qualquer

comunicação é identificada pela pessoa correta ocupando uma posição e dentro de uma autoridade para emitir a mensagem (p. 182). Os canais formais são, portanto, explícitos e estabelecem ligações entre os membros da estrutura hierárquica, tal como define Cano (2003, citado por Almeida, 2009, p. 182).

Os canais formais podem ser afetados por diversos fatores que produzem variações na comunicação, são eles:

1. Configuração - “A forma de uma organização, que se associa normalmente com características estruturais como o tamanho e o número de níveis hierárquicos, pode ver-se como a distância que deve percorrer a mensagem para ir acima até abaixo ou vice-versa (dimensão vertical) ou de um lado até ao outro (dimensão horizontal). Com maior distância, a comunicação será mais difícil (porque aumentam as possibilidades de perda de informação, de lentidão, de distorções) e menos satisfação (porque decresce a interatividade, a personalização). Daí que as organizações maiores tendam a formalizar muito a sua comunicação e a potenciar sistemas de gestão da informação, embora as organizações mais pequenas (aquelas em que todos os membros se conhecem e estão em permanente contacto) não necessitam de recorrer a mecanismos em excesso sofisticados” (pp. 182-183).

2. Centralização - “A centralização alude o grau em que a autoridade está concentrada no alto da hierarquia. Numa organização centralizada só uma ou poucas posições têm autoridade e dispõem da capacidade de obter e de controlar informação, embora numa descentralização, esse potencial esteja mais ou menos repartido ao longo dos postos existentes. Este aspeto está associado à eficácia na realização das tarefas. A investigação diz-nos que um sistema centralizado de comunicação é mais eficaz quando se acometem tarefas relativamente sensíveis e claras. Um sistema descentralizado resulta mais (torna-se mais desejável) quando há que fazer face a tarefas complexas e ambíguas que mudam no tempo, ou requerem um juízo moral, ou devemos eleger, para as levar a cabo, entre múltiplos procedimentos de eficácia incerta ou similar. Esta circunstância poderá ligar-se à qualidade ambígua ou difusa do poder dos centros escolares e com a convivência do juízo profissional autónomo dos professores” (p. 183).

3. Tecnicidade - “O grau de tecnicidade das tarefas próprias e principais de uma organização tem uma influência decisiva na forma que deve adoptar a sua comunicação.

Muitos são os que estão convencidos que a educação, o ensino ou a aprendizagem constituem processos que resistem à tecnicidade exaustiva e ao controlo nacional. Esta limitação faria da pragmática da experiência uma fonte fiável de conhecimento, e de criatividade ou intuição, uma pauta aconselhável de conduta. Sendo isso certo, seria bom recorrer a meios de comunicação ricos. As redes formais, embora mostrando-se pouco acentuadas ou restritas a determinados âmbitos de atividade, estão presentes nos centros escolares e sempre ajudam essa qualidade de estar programadas ou controladas explicitamente (Santos 1991b, citado por Almeida, 2009)” (p. 183).

Os canais informais de comunicação, segundo Chiavenato (2010), surge de situações espontâneas entre as pessoas independente dos canais formalizados e “coexistem com as comunicações formais, mas podem ultrapassar níveis hierárquicos ou cortar cadeias de comando verticais para conectar virtualmente qualquer pessoa no seio da organização” (p. 325). Este tipo de comunicação pode criar condições para aproximar emissor e destinatários. No contexto das organizações muitos dirigentes são estimulados a utilizar canais de comunicação informais como:

1. “Passeando pela organização”, que consiste numa técnica em que os dirigentes falam diretamente com os seus funcionários passeando pela organização. Esta técnica possibilita a melhoria da comunicação descendente e ascendente pois “o emissor pode falar de idéias e valores aos funcionários e, em contrapartida, ouvir e aprender como eles pensam a respeito de problemas e assuntos do seu contexto de trabalho” (p. 325).
2. “Cachos de uva”, é uma rede de «comunicação informal, de pessoa a pessoa e que não é oficialmente sancionada pela organização. Interliga pessoas em todas as direcções e em todos os níveis» (p. 325). Este tipo de rede é mais ativa em situações de mudança, ansiedade, excitação e em períodos de crise económicas.

Para Cano (2003, citado por Almeida, 2009), as redes informais são “como pautas comunicativas que não estão contempladas na estrutura organizativa e surgem como expressão natural e espontânea das relações interpessoais que ocorrem no centro escolar” (p. 117).

Na perspetiva do mesmo autor as redes informais desempenham funções importantes que complementam a comunicação formal. Primeiramente, as redes informais “refletem a qualidade da atividade”, proporcionando o feedback para a hierarquia e restantes

membros da comunidade, conduzindo à partilha de um sentimento de comunidade (p. 185). As redes informais conduzem ainda à satisfação das necessidades sociais e de afiliação sendo um forte contributo para a adaptação dos indivíduos e coesão social, facilitando a adaptação quando novos indivíduos chegam a um centro escolar. Acrescenta-se ainda o facto de estas redes satisfazem um vazio de informação pelo facto de possuírem informação que não é transmitida nos canais formais de comunicação. E, por último, dão significado à atividade, no sentido em que, “aumenta a possibilidade de precisar a sua compreensão: as pessoas podem clarificar o seu significado ou captar melhor o sentido, completar a informação, evitar mal entendidos ou controvérsias”, visto que, quando a comunicação formal «sofre distorções ou restrições, a informal pode resultar mais rica e satisfatória, porque incorpora não só dados ou informação neutra (sobre decisões, factos, descrições de tarefas e procedimentos), mas também mensagens de conteúdo afectivo (sentimentos, emoções e atitudes)» (p. 185).

Em suma, apesar de autores como Ferreira et al. (2011), considerarem as redes informais com “nocivas à saúde das organizações”, também afirmam que estas trazem benefícios. A comunicação informal é apropriada para disseminar mensagens não planeadas de forma rápida e permitem conhecer o que os autores definem como “o resto da história, isto é, aquilo que os documentos e mensagens oficiais não relatam. Esta potencialidade é especialmente importante quando os gestores não pretendem ou não obter informação através dos canais formais” (p. 218).

### **2.6.2. Redes de Comunicação vertical (descendente e ascendente), horizontal e diagonal**

No contexto organizacional, Chiavenato (2010) define que as redes formais de comunicação que correspondem a “cadeias de comando ou responsabilidade de tarefa definida pela organização” (p.330).

No sentido de otimizar a comunicação organizacional é necessário ter conhecimento dos diferentes fluxos e saber utilizá-los em contexto organizacional. Sendo assim, pode-se enunciar três tipos de fluxos de comunicação baseados na direção em que a comunicação

ocorre: vertical (descendente e ascendente) e horizontal, conforma a direção é para baixo, para cima ou para os lados, respetivamente.

Pereira (1999) define a comunicação vertical descendente como o sentido da comunicação de parte do topo para a base. Da mesma forma, Sampaio (2004) sustenta a comunicação descendente como “aquela que flui de um nível hierárquico superior para inferior” (p. 152).

Este tipo de comunicação organizacional é utilizada fundamentalmente, como defende Chiavenato (2010), para criar uma empatia e gerar um clima de trabalho cooperativo em que todos trabalham para atingir os mesmos objetivos e metas. Sendo por isso utilizado para implementação de objetivos, instruções de trabalho, práticas e procedimentos, orientação, doutrinação e retroação do desempenho.

Geralmente, segundo Sampaio (2004), esta comunicação pode assumir várias formas baseada em tarefas específicas, em tarefas na sua globalidade, em informações com vista à avaliação do processo de captação e tratamento da informação e até transmissão das metas a atingir na organização.

Na perspetiva de Ferreira et al. (2011), “no trajeto descendente, a informação segue a linha hierárquica do topo estratégico até ao centro operacional” (p. 421). Para o autor tem-se verificado um crescimento no recurso a este fluxo comunicacional para dar informação geral sobre cultura, o negócio e a estratégia da empresa utilizando-se redes informais criadas no interior da organização, contudo, encontram-se também mecanismos formais para transmissão da informação como: documentos escritos, newsletters, vídeos e audiovisuais, seminários de formação e reuniões.

Para Ferreira et al. (2011), “no trajeto ascendente a informação circula no sentido dos empregados, quer individualmente, quer em grupo, para posições superiores, com o objetivo de intervir na resolução de problemas encontrados no seu trabalho, ou na organização no seu conjunto” (p. 423). Este fluxo comunicativo é, segundo o autor, utilizado com menos frequência, visto que, nas organizações existe uma constante mudança.

Por outro lado, tal como refere Chiavenato (2010), é a partir da comunicação para cima, comunicação vertical ascendente, que os dirigentes obtêm informações, geralmente através de relatórios, a respeito do desempenho de seus colaboradores, dados de produção e

controle de qualidade. Também é uma forma de se inteirar sobre as atitudes e sugestões dos colaboradores.

O risco de recolha de informações do tipo ascendente é haver uma filtragem destas, com intuito de encobrir ou atenuar conflitos e problemas que precisam de resolução. Tal como afirma Pereira (1999), “trata-se de filtrar para o chefe tudo o que pode ser agradável” (p. 274).

Para Sampaio (2004), “ a comunicação ascendente é a que flui de baixo para cima. Evita-se desta forma criar estados de tensão, nos níveis hierárquicos mais baixos, por desconhecimento da maneira de pensar da organização” (p. 154). Segundo o autor, esta comunicação nem sempre é utilizada pois inviabiliza a avaliação ou feedback da informação, no entanto, para além dos relatórios e outros elementos de informação periódica existe a este nível a “cultura de porta aberta” em que há acesso aos níveis da direção sem interferência da chefia, assim como, as reclamações e sugestões, a auditoria de recursos humanos e as reuniões de brainstorming.

A comunicação horizontal ou lateral ocorre, geralmente, através da comunicação oral em organizações com estrutura horizontal. A sua função é informar e procurar atividade de suporte e coordenação. Para Sampaio (2004), este tipo de comunicação flui ao mesmo nível hierárquico e é útil para “coordenar e integrar as diversas funções de departamentos diferentes” (p 154).

Na ótica de Ferreira et al. (2011) é a este nível de comunicação lateral que ocorrem as trocas de informação entre departamentos com a mesma hierarquia. Aliás, “muita desta comunicação refere-se ao suporte socio-emocional que os membros da organização se dão mutuamente” pois, apesar do seu carácter formal, este fluxo desempenha uma função informal no seio da organização (p.425).

Sampaio (2004) refere ainda a comunicação diagonal como menos frequente do ponto de vista formal podendo por em causa a estrutura de poder da organização, no entanto, torna-se funcional quando não é possível recorrer a canais instituídos.

Repare-se na Figura 2 que representa os diferentes fluxos nas organizações e seus objetivos primordiais.

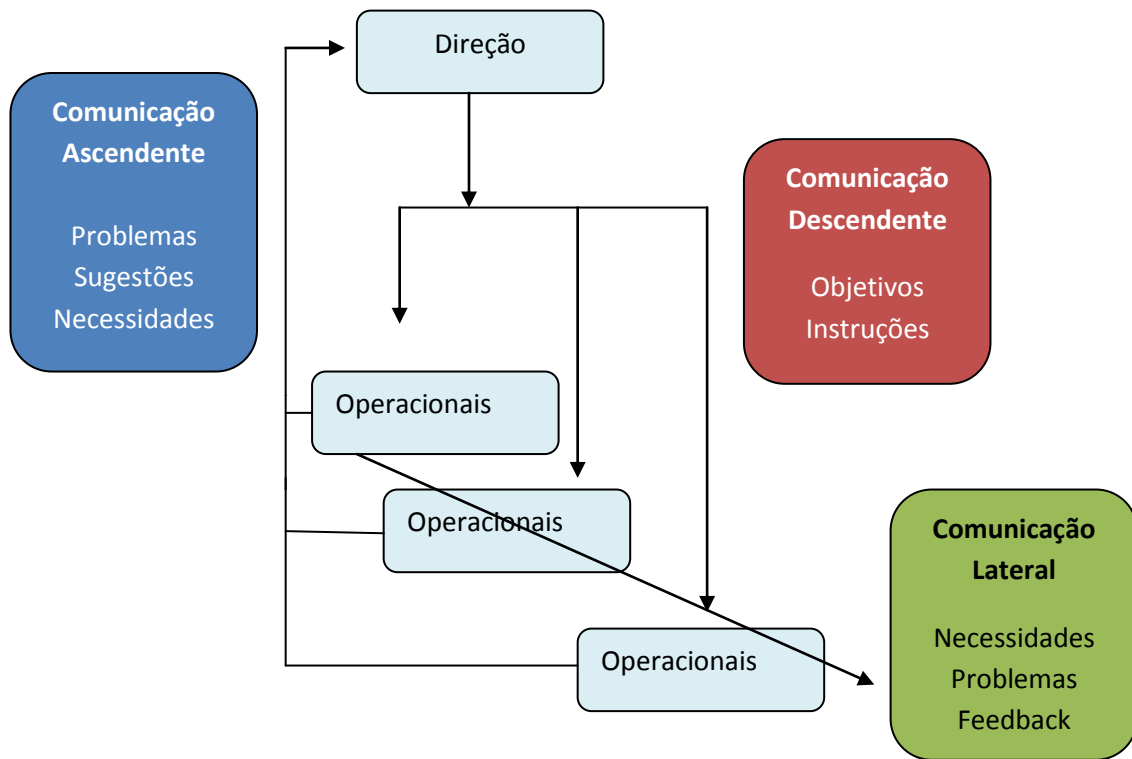


Figura 2 – Fluxos de comunicação nas organizações. Fonte: Ferreira et al. (2011, p. 420).

É importante sublinhar conforme o número de pessoas envolvida a eficácia do processo comunicacional poderá ou não estar comprometida. Como tal, as organizações precisam montar um sistema de comunicação que seja capaz de gerir complexidade, otimizando os processos de trabalho.

### 2.6.3. Redes centralizadas e descentralizadas – comunicação em equipa

No contexto organizacional a tomada de decisões por parte dos gestores é necessariamente rápida, o que pode afetar a eficácia da comunicação a longo prazo. Assim, Chiavenato (2010) defende que “ a gestão do conhecimento e redes de competências são ferramentas administrativas importantes indispensáveis na gestão” (p. 334).

As equipas são uma forma de trabalho encontrada pelas organizações para lidar com problemas complexos. Como tal, na perspetiva de Chiavenato (2010) quando em equipa há uma necessidade de partilhar a informação para resolver os problemas. São nessas situações

que a comunicação é necessária, requerendo-se “um fluxo livre de comunicação em todas as direções” (p. 335).

Repare-se que, a estrutura da comunicação usada pela equipa tem efeitos no desempenho e satisfação das partes envolvidas. Chiavenato (2010) apresenta dois tipos de redes: as redes centralizadas e as redes descentralizadas.

Nas redes centralizadas no líder ou supervisor os membros comunicam através do superior hierárquico para a resolução de problemas ou tomada de decisões. As redes descentralizadas caracterizam-se pela liberdade de comunicação entre os membros, sendo que, “todos processam a informação até chegar a um consenso sobre uma decisão” (p. 335).

Especificamente as redes centralizadas são adequadas para soluções rápidas de problemas simples, passando a informação dos membros para os líderes que, posteriormente, tomam as decisões. Este tipo de rede pode dar origem a erros em situações de grande complexidade na resolução de problemas.

As redes descentralizadas são mais lentas para dar resposta a problemas simples, pois, a informação passa por várias pessoas até que se junte a informação e se encontre uma solução para o problema. Contudo, em situações mais complexas, como há uma dispersão da informação por diversas pessoas a resolução do problema complexo não cabe apenas a um indivíduo.

## **2.7. Meios ou canais de Comunicação**

Quando a mensagem é enviada, ela flui por diversificados canais ou meios. Repare-se que, tal como refere Ferreira et al. (2011), “ a escolha do canal tem um forte impacto no processo de comunicação, porque diferentes pessoas podem ter diferentes competências na utilização de diferentes canais e diferentes mensagens têm adequações distintas a diferentes canais” (p. 407). Além disso, “ a influência das diferentes modalidades de comunicação na eficácia dos grupos parece ser medida pela complexidade da tarefa que o grupo tem de realizar” (p. 417).

No contexto da organização, segundo Ferreira et al. (2011), é possível referir: encontros face-a-face, contactos telefónicos e memorandos, cartas, correio eletrónico e boletins informativos.

Na ótica de Cushway & Lodge (1998) existem no interior da organização diferentes formas de comunicar, contudo, é possível destacar algumas mais importantes como: as reuniões e discussões frente-a-frente; circulares e memorandos internos; conversas telefónicas; correio eletrónico e informação afixada.

Para Cushway & Lodge (1998), a noção de reunião pode ter vários significados desde situações de conversa informais a conferências organizadas. Para estes autores, as reuniões são pouco eficazes na tomada de decisões, visto que, geralmente nelas opta-se pelos votos para chegar a um consenso, podendo a qualidade das decisões ser afetada negativamente. Contudo, os autores reforçam que “ apesar de todos estes problemas, as reuniões são essenciais. O importante é garantir que se realizam com uma finalidade e que são eficazmente dirigidas e moderadas” (p. 201).

As reuniões e discussões são referidas por Chiavenato (2010), como ferramentas indispensáveis na comunicação organizacional. O autor define reuniões como “um encontro de pessoas para discutir algum assunto ou resolver algum problema ou ainda tomar uma decisão que envolva várias pessoas”, as reuniões são parte integrante das organizações e “representam uma forma de intercâmbio de ideias e assuntos entre pessoas” (p. 337).

Na perspectiva de Chiavenato (2010), nas reuniões procura-se transmitir informações a respeito de assuntos ou a questões que tem de ser resolvidas, consultar a opinião e sugestões, chegar a consensos sobre assuntos ou problemas que possam surgir e estimular e gerar ideias e sugestões inovadoras e criativas, como as reuniões de *brainstorming*.

Para Ferreira et al. (2011) as reuniões são um meio formal que possibilita informar os subordinados sobre introdução de novas tecnologias ou até recolher sugestões e opiniões para se proceder a essa mudança. Contudo, o autor reforça o facto de estas reuniões despenderem tempo e facilitarem a existência de conflito na organização. Os encontros face-a-face são referidos pelos autores como vantajosos, proporcionando o contacto pessoal e conseqüentemente a resposta imediata do recetor, “ aumentando a hipótese de surgirem novas ideias, questões e soluções para eventuais problemas colocados na organização” (p. 407).

As circulares e memorandos, segundo Cushway & Lodge (1998), também constituem um instrumento para transmissão da informação. Estas possibilitam o envio de mensagens por escrito de forma a contactar diversas pessoas num curto espaço de tempo,

reduzindo o risco da distorção da mensagem ao contrário de uma situação de comunicação verbal. Contudo, este tipo de método possui as suas desvantagens mais especificamente, segundo os autores, por vezes estas circulares e memorandos tendem a ser ignorados, as mensagens sob a forma escrita não permitem dar ao recetor a noção das expressões corporais e tom da comunicação podendo ser mal compreendidas, pode existir uma tendência para o recetor passar imediatamente à ação e repare-se ainda que a eficácia da mensagem depende da capacidade do emissor.

Para Ferreira et al.(2011), a utilização das cartas, memorandos ou boletins informativos são vantajosas pelo facto de ser um meio facilmente difundido, ganhando-se algum tempo. Contudo, o autor reforça o que outros autores já referiram, não permite uma resposta imediata e pode ser pouco eficaz, visto que, depende da interpretação dada pelo recetor.

Para além desta forma de comunicação, no seio das organizações, podemos também encontrar as conversas telefónicas como, de acordo com Cushway & Lodge (1998), “uma das formas mais úteis e rápidas de comunicar com os outros, especialmente tratando-se de comunicação a longa distância” (p. 202). Note-se, para os autores, o recurso ao telefone permite: transmitir a mensagem com maior rapidez, com um tom de voz específico, obter o *feedback* imediatamente, e possibilita a discussão de outros tópicos que não o inicial. Mas, esta forma de comunicação não é adequada para a transmissão de mensagens complexas e não há registo de alguma vez terem existido. Nelas o recetor não tem noção da linguagem corporal do emissor e estas obedecem a um conjunto de regras sociais que conduzem a perda de tempo ou a conversas que se desviam do assunto.

O rumor é também referido como uma forma de comunicação, no entanto, não oficial e informal que consiste, conforme referem Cushway & Lodge (1998), “em boatos em vez de factos, podendo, portanto, causar prejuízos à organização” (p. 203). No sentido de evitar estes rumores, deve existir transparência e clareza nas mensagens transmitidas. Rego (2010) defende que os rumores podem resultar de múltiplos fatores e facilitadores, apesar de poderem ocorrer com o objetivo de prejudicar a organização, muitas vezes estes ocorrem espontaneamente, “como fruto da própria natureza da vida comunicacional. Com efeito, as mensagens (especialmente as que não têm suporte escrito) tendem a sofrer distorções à medida que vão transitando ao longo de uma cadeia de comunicadores” (p.

226).

No entender de Ferreira et al. (2011), quando a comunicação não tem um carácter formal mas ocorre de um contacto espontâneo no seio da organização, então, estamos perante informação que “pode ser distorcida ao ser passada de pessoa para pessoa, dando origem ao rumor” (p. 408).

O fax é igualmente referido pelos autores como forma de comunicação, contudo, atualmente, recorre-se mais ao correio eletrónico como forma rápida e eficaz de transmitir mensagens. Para recorrer a este método deve-se assegurar que todos o conhecem e estão familiarizados.

Por último, a afixação de mensagens em placards é uma forma de comunicação. De acordo com os autores, Cushway & Lodge (1998), “é utilizado geralmente para informações menos importantes – desporto, atividades sociais, etc. - e não deve ser usado para comunicar informação relevante, pois pode ser ignorado por muitas pessoas” pois, normalmente, a informação afixada só é lida por quem a procura (p. 204).

Posto isto, Ferreira et al. (2011) defendem que a comunicação que utiliza um canal face-a-face é mais eficaz para: repreender o outro por uma ação; resolver um conflito; comunicar uma informação que requer uma ação imediata; comunicar uma diretiva ou uma ordem; comunicar uma mudança importante; e comunicar sobre problemas que afetam ambas as partes. A comunicação em memorandos, documentos e boletins é mais eficaz para: comunicar informação que requer uma ação futura; comunicar informação geral e comunicar informação rotineira (p. 408).

## **2.8. Barreiras à comunicação**

As mensagens ao percorrem os canais de comunicação no seio de qualquer organização, vão sofrendo algumas alterações, estas alterações criam falhas nos processos de comunicação e ruídos que afetam a mobilização de conhecimento, informação ou construção de sentidos que a mensagem teria.

Para Rego (2010), uma comunicação é eficaz quando é assegurada a “plena correspondência entre os pensamentos do emissor e a interpretação que o recetor deles faz” (p. 91).

No entanto, são várias as designações e sistematizações sobre este tipo de problemas o que de certa forma comprova, mais uma vez, a complexidade subjacente ao processo comunicacional.

Na perspectiva de Sampaio (2004), barreiras à comunicação são impedimentos que ocorre durante o processo comunicacional, ou seja, "um obstáculo à transmissão de ideias ou de conhecimentos" (p. 150).

Segundo o autor, a interpretação da mensagem depende do indivíduo, mais especificamente das suas experiências prévias e das suas estruturas de referência, pois, "se ambos tiverem a mesma estrutura de referência, ou a mesma percepção face a uma mensagem, a comunicação efetiva fica facilitada" (p. 150). Contudo, surgem por vezes incongruências que advém das experiências pessoais dos indivíduos, e são elas que geram as barreiras na comunicação quer na codificação, quer na decodificação da mensagem.

Outra barreira comunicacional é a audição seletiva que consiste no bloqueio de informações que possam interferir com ideias pré-concebidas.

Os juízos de valor também ocorrem frequentemente numa situação comunicativa e podem interferir com a receção da mensagem na sua globalidade.

Para além desta barreira, Sampaio (2004) refere também a credibilidade da fonte como um obstáculo à comunicação.

Outro obstáculo frequente é a semântica. As palavras são símbolos comuns que podem ter significados diferentes de pessoa para pessoa. Neste tipo de barreira incluem-se as barreiras de interpretação da mensagem, da decodificação de gestos, da translação de linguagem e do significado de sinais e símbolos.

Os filtros também representam para o autor, Sampaio (2004), "uma realidade das nossas organizações. A informação é filtrada pelas diversas chefias, que a podem passar alterada, propositadamente, para ocultar informações que não devam chegar aos níveis hierárquicos mais baixos" (p. 151). Os níveis inferiores também podem fazer o mesmo, pelo que, como o autor reforça, "a comunicação vertical é frequentemente inexata ou incompleta" (p. 151).

A linguagem grupal pelo facto de proporcionar aos elementos da organização um sentimento de pertença e coesão, em muitos casos, fora do grupo constitui um obstáculo.

Também, a hierarquia no seio das organizações, representa, no entender de Sampaio

(2004), um obstáculo que dificulta o contacto entre as diferentes hierarquias, impedindo as sugestões e recomendações entre os diferentes níveis.

Por último, as pressões do tempo tornam a comunicação menos eficaz. Chiavenato (2010) enuncia três tipos de barreiras: as barreiras físicas, as barreiras pessoais e as barreiras semânticas.

As barreiras físicas correspondem a perturbações ambientais do meio envolvente. À semelhança de Chiavenato (2010), Rego enuncia “a distância entre as pessoas, os ruídos e os problemas técnicos” como sérios problemas à comunicação (p. 102). Também para Ferreira et al. (1996), as barreiras físicas podem provocar modificações à mensagem original, “a interpretação final da mensagem será diferente porque a informação recebida é diferente” (p. 197).

As barreiras pessoais, enunciadas por Chiavenato (2010), referem que as emoções e valores humanos afetam diretamente a nossa comunicação. Repare-se que, conforme a emoção que nos domina no momento a comunicação irá ser ou não afetada. Rego (2010) reforça a importância das emoções afirmando que estas “quando negativas, podem criar sérias barreiras à comunicação . . . mas, quando positivas, podem conferir entusiasmo à comunicação, e funcionar como ingrediente de elevada eficácia” (p. 112).

Para este autor, cada indivíduo possui um quadro de referência que afeta diretamente o processo comunicativo. Frequentemente, emitimos juízos de valor ou possuímos preconceitos e estereótipos que conduzem a uma interpretação distinta da mensagem. Da mesma forma, Rego (2010) acredita que no processo educativo “a interpretação que fazemos da mensagem é influenciada pela avaliação que projetamos dessa pessoa”, simultaneamente, a credibilidade “depende, em grande medida, da confiança, do carácter, da competência e da cortesia da fonte da mensagem” (pp.94-95).

As barreiras semânticas referem-se a perturbações relacionadas com os símbolos utilizados, mais especificamente, com a língua. No entender de Rego (2010), as palavras assumem significados diferentes para pessoas diferentes, a “formação académica, as experiências de vida e a especialidade profissional” podem conduzir a uma interpretação diferente da mensagem (p. 97).

Além deste tipo de barreiras comunicacionais, alguns autores como Chiavenato (2010) e Rego (2010) apresentam outros fatores que interferem diretamente como o

processo comunicacional. Frequentemente, o indivíduo seleciona a informação e categoriza-a de acordo com as suas experiências ou os interesses do momento, o que nos remete para a consideração de uma barreira à comunicação, relacionada com a percepção seletiva, através da qual se seleciona apenas a informação que não entra em conflito com o quadro de referência prévio.

Da mesma forma, outro obstáculo que surge frequentemente mencionado nas teorias organizacionais prende-se com a sobrecarga de informação, que se trata de uma perturbação que ocorre quando, segundo Chiavenato (2010), há uma grande “quantidade de comunicação . . . que ultrapassa a capacidade pessoal do destinatário de processar as informações, perdendo-se grande parte delas ou distorcendo o seu conteúdo” (pp. 328-329).

Note-se que a quantidade de informação que, em determinados momentos, flui no espaço educativo conduz a falhas no processo comunicacional. Para além destes fatores, Chiavenato (2010) e Rego (2010) referem o processo de filtragem como um processo capaz de manipular a mensagem, mais especificamente, manipular o conteúdo da informação para que esta seja percebida de forma favorável pelo destinatário.

Nas organizações é frequente os funcionários dirigirem-se aos seus superiores, ou vice-versa, com mensagens que consideram adequadas, tal como afirma Rego (2010), “quanto maior a hierarquia, maior a filtragem” (p. 104). O estatuto é, na perspetiva de Ferreira et al. (2011), um aspeto que afeta a comunicação no sentido em que, quanto mais elevado é o estatuto mais assertivos são os comportamentos não verbais e mais influência sobre a tomada de decisões.

É ainda de acrescentar dois outros processos referidos por Chiavenato (2010), a distorção que se refere a alterações ou deturpações que ocorrem ao nível do conteúdo e significado original e a omissão que ocorre quando certos aspetos são omitidos e o processo comunicativo não termina ou algum do seu significado perde-se.

Além destes fatores, a dificuldade/incompetência em escutar e a ausência de confiança, são outros dois aspetos considerados por Rego (2010), capazes de interferir na eficácia do processo comunicativo. Contudo, a familiaridade é referida por Ferreira et al. (2011) como uma característica dos grupos que dificulta a sensibilidade ao feedback, à avaliação e a informação, “quando maior é a familiaridade num grupo, menos os seus membros comunicam com fontes de informação importantes fora do grupo, monitorizam o

meio com menos frequência e menos comunicam dentro do grupo e com outros elementos” (p. 415).

A dificuldade/incompetência em escutar pode constituir um fator determinante no sentido em que se não houver compreensão e interesse por parte do ouvinte, mais difícil se torna o processo comunicativo. Note-se ainda, que se existir no seio da organização desconfiança entre as pessoas a tendência é para existir retração na transmissão de informações o que compromete a comunicação e conseqüentemente o funcionamento eficaz da organização. Segundo Ferreira et al. (2011), em organizações os grupos mais coesos tem mais controlo sob os seus comportamentos conduzindo a mais e melhores comunicações.

## **2.9. Como melhorar a comunicação**

Rego (2010) afirma “todos comunicamos uns com os outros. Por essa razão, nem sempre estamos conscientes da complexidade do processo comunicacional” (p. 120).

Segundo Cano (2003, citado por Almeida, 2009), não há um método específico e planificado para comunicar de forma eficaz e eficiente. São inúmeras e imprevisíveis as barreiras comunicacionais que podem surgir no seio de uma organização. De acordo com Tannen (1995, citado por Rego, 2010):

os resultados de um determinado modo de falar variam consoante a situação, a cultura da empresa, a posição relativa dos falantes, os seus estilos linguísticos, e o modo como esses estilos interagem com os estilos de outros. Devido a todas estas influências, um determinado modo de falar pode ser perfeito para comunicar com uma pessoa numa dada situação, mas desastroso com outra pessoa noutra situação (p.256)

É ainda de reforçar, segundo Rego (2010), que cada individuo tem a sua própria inclinação comunicacional, conseqüentemente estamos perante inúmeros estilos. Chiavenato (2010) refere que para que uma conversa entre líder e subordinado seja eficaz ambos “precisam se conhecer mutuamente para definirem o estilo de conversação mais apropriado para o seu relacionamento” (p. 326)

Neste sentido, indo ao encontro da perspectiva de Cano (2003, citado por Almeida, 2009) pode-se afirmar que “ a quantidade de interação e a qualidade da comunicação nos centros escolares estão afetados pelas características tanto individuais como

organizacionais” (p. 194).

O autor constata que várias foram as escolas do 1º Ciclo e Jardins de infância que foram isolados existindo uma fraca e escassa comunicação, entre outros aspetos, que apenas serviram para aumentar as dificuldades e falhanços pessoais e profissionais. Com o intuito de melhorar esta situação, o autor propõe fazer-se um aproveitamento de “ todos os cenários e aspetos organizativos possíveis para criar momentos de interação pessoal e profissional» (p. 194).

Sabe que as comunicações não são perfeitas, Rego (2010) afirma “existem numerosos obstáculos e condicionantes que impedem que uma dada mensagem atravessasse intacta o canal que liga o emissor ao recetor” (p. 53). Assim, tal como refere Cano (2003, citado por Almeida, 2009) verifica-se que existem fatores que comprometem a fidelidade das mensagens, tais como: (i) Quantidade de informação, quanto maior for o volume da informação transmitida maior é a tendência para haver uma sobrecarga e mais fácil é exceder a capacidade de processamento do recetor; (ii) Qualidade de informação, pode ser comprometida devido à omissão ou distorção da mensagem; (iii) “Para combater ou diminuir os problemas de comunicação, há que recorrer a meios ricos, com estratégias de comunicação circular, contacto intenso e baixa tecnologia, pois permitem ajustar a transmissão e garantir um grau razoável de clareza de significado e compreensão” (p. 195).

Cano (2003, citado por Almeida, 2009) acrescenta ainda outras estratégias: (i) “formas distintas de diálogo, dentro e fora da sala de aula; (ii) participação: deve ser voluntária e aberta a todos os participantes, no sentido de permitir aflorar novas ideias, questioná-las e defender diversos pontos de vista; (iii) compromisso: deve garantir que o fluxo de conversão possa persistir e estender-se tanto quanto se partilham as ideias ou preocupações como quando há divisão de opiniões ou dificuldade de acordo; (iv) reciprocidade: deve acometer-se com um espírito de interesse e respeito mútuo; (v) os contactos interpessoais, as conversas de corredor, as reuniões de trabalho, os grupos de coordenação, as assembleias de debate, os comités, as comissões são formatos frequentes a que recorrem os membros do centro escolar que necessitam de clarificar significados, alcançar acordos, trabalhar em equipa sobre bases sólidas e experiências partilhadas” (p. 195).

Para Chiavenato (2010), a eficácia da comunicação organizacional pode ser melhorada através de algumas técnicas: acompanhamento, retroação, empatia, repetição, simplificação da linguagem, escutar bem, encorajar a confiança mútua e criar oportunidades.

O acompanhamento, corresponde a uma técnica de verificação de se o significado da mensagem foi de facto captado. A retroação requer, tal como Chiavenato (2010) define, “a abertura de um canal para a resposta do destinatário que permite ao emissor determinar se a mensagem foi recebida e se produziu a resposta desejada” (p. 332). A empatia depende da informação que se tem sobre o destinatário e corresponde à capacidade de cada um de se colocar na posição do outro e assumir os seus pontos de vista. A repetição trata-se da possibilidade de transmissão da mensagem quando esta não é compreendida da primeira vez.

Uma outra técnica que deve ser aplicada no sentido de melhorar a comunicação organizacional por parte do líder é a simplificação da linguagem, visto que, uma das barreiras mais frequentes entre administradores e colaboradores é a codificação da linguagem que não está adequada ao destinatário.

Do administrador, procura-se também que escute, encoraje a confiança entre os seus colaboradores e cria oportunidades de comunicação no seio da empresa. Repare-se que, tal como afirma Rego (2010), “o único aspeto permanente da vida organizacional é a mudança continua”, mudança essa necessária cujas barreiras e resistências, os gestores deve ser capazes de ultrapassar através da comunicação (p. 248).

Cirena & Francesch (2001, citados por Almeida, 2009) sugerem as seguintes normas como forma de melhorar a comunicação: “(i) escutar ideias, não dados ou antecedentes; (ii) avaliar o conteúdo e não a forma; (iii) escutar com optimismo; (iv) não passar para as conclusões; (v) tomar notas; (vi) concentrar-se; (vii) escutar activamente; (viii) exercitar a mente; (ix) manter a mente aberta” (p.195).

Cushway & Lodge (1998) enunciam um conjunto de princípios para a comunicação eficaz: (i) ser claro no conteúdo da mensagem a transmitir e definir a razão que a motiva; (ii) escolher o método adequado de comunicação, considerando os prazos e público-alvo; (iii) preparar a mensagem num formato e linguagem adequados, tendo em consideração com quem vai comunicar; (iv) usar diferentes formas de comunicação com o intuito de reforçar

a mensagem; (v) assegurar a credibilidade do emissor na organização; (vi) considerar a relevância da mensagem aqueles a quem se dirige e realçar as vantagens de qualquer sugestão; (vii) ilustrar a mensagem sempre que necessário; (viii) conceder factos que permitam esclarecer as pessoas; (ix) estruturar de forma lógica qualquer argumento; (x) tornar a mensagem interessante; (xi) procurar conhecer o *feedback* construtivo.

Para além destas recomendações, os autores referem outras específicas à forma de falar, ouvir e em contexto de reuniões, o que poderá melhorar de forma eficaz o funcionamento da comunicação no seio das organizações educativas.

### **3. Liderança nas Organizações Escolares**

A liderança é uma temática que tem vindo a crescer no seio das organizações, particularmente porque, as organizações, sem liderança, tal como defende Chiavenato (2010), “correm o risco de vagar ao léu e sem direção definida” (p.345). Para este autor, a liderança dá força, rumo e vigor às organizações.

A liderança, no entender de Costa (2000), é um aspeto inerente a qualquer organização e ao longo dos tempos “tem vindo a ocupar um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações” (p. 15).

#### **3.1. Conceito de Liderança**

As escolas são organizações que têm vida própria e vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, que se modificam com frequência, têm os seus diversos atores e a sua própria história. Ora, a liderança, de acordo com Delgado (2005), “é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (p. 368).

Pelo que, a liderança assume-se assim pela capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objetivos. Certamente para melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade.

De acordo com Bolívar (2003), a crescente autonomia das escolas exige a existência de equipa diretivas que sejam capazes de estimular o trabalho de equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão das escolas. Desta forma, um líder deve promover iniciativas e simultaneamente dar espaço para que a própria organização possa evoluir no sentido de enriquecimento. Como tal, a liderança assume-se como um fenómeno organizativo, tal como definem Machado e Formosinho (2000), que questiona o status quo das escolas mas que requer um olhar otimista de um líder que valorize, questione e problematize o quotidiano escolar no sentido de obter respostas às necessidades educativas de cada contexto escolar.

Da mesma forma, outros autores, Ferreira et al. (1996), reiteram esta ideia afirmando que a liderança é algo que exige uma capacidade por parte do líder no sentido de influenciar os restantes. Esta influência, como reforça Chiavenato (2010), tem como finalidade modificar ou provocar comportamentos de forma intencional, caracterizando-se por um “tipo de poder pessoal” (p. 346).

Neste sentido, e sabendo que o líder detém o poder e autoridade, numa organização é sinónimo de, tal como afirma Chiavenato (2010), “afetar e controlar as decisões e ações de pessoas, mesmo quando elas possam resistir” (p.346).

Contudo, a liderança é algo que deve ser encarado como uma necessidade no sentido de mudança. É o líder quem orienta o caminho perante uma visão comum do futuro, partilha essa visão e inspira na superação dos obstáculos. Jago (citado por Ferreira et al., 2011) conceptualiza a liderança como sendo algo semelhante ao “exercício de influência não coerciva que pretende coordenar os membros de um grupo organizado no alcance dos seus objetivos de grupo” (p.430).

Neste sentido, e visto que, no entender de Chiavenato (2010), a influência é algo que está relacionado com poder e autoridade, torna-se necessário clarificar estes conceitos. O poder surge como o “potencial de influenciar alguém . . . que pode ou não ser exercido” é o que o autor define pela “ capacidade de afetar e controlar as decisões e as ações de outras pessoas, mesmo quando elas possam resistir” (p.346).

A autoridade é vista como a posição hierárquica ocupada pelo individuo. Um líder escolar deve procurar ser inovador, criativo, pragmático e otimista, com capacidade de decisão e mediação perante situações de conflito. Estevão (2000) afirma que, no campo da

liderança de hoje em dia, os líderes devem ser capazes de orientarem as organizações educativas na procura de alcançarem o sucesso e eficiência. O líder tem de assumir que os interesses coletivos da instituição estão acima dos seus interesses individuais. Costa (2000) faz referência à importância das lideranças pedagógicas em contexto escolar até porque as escolas são, antes de mais, locais de aprendizagem por excelência – e daí a importância que assume a forma de liderar na aprendizagem de verdadeiros processos de participação democrática. Espera-se, conforme defende Costa (2000), que o líder seja um elemento ativo, liberto de tarefas burocráticas, assumindo-se antes como promotor do ideal de educação da comunidade que representa, fomentando a construção de um projeto educativo comum, exercendo, enfim, uma liderança educativa e pedagógica.

Os gestores têm poderes, concedidos pela organização, para influenciar os outros. Mas, tal como refere-se Pereira (1999), a liderança assume-se como um comportamento intergrupar em que um elemento orienta a ação do grupo de forma consentida e efetivamente desejada. Reforçando Ferreira et al. (1996) que “ a essência da liderança é a capacidade de influenciar os liderados”, contudo, este processo não ocorre apenas num sentido (p.253). Pressupõe-se que os liderados também influenciem de alguma forma o líder. Esta visão de reciprocidade indica-nos que ao partilhar a influência com os seus subordinados o líder beneficia, pois, tal como defende Chiavenato (2010), “o que caracteriza a verdadeira liderança é a capacidade efetiva de gerar resultados por meio de pessoas” (p. 348).

### **3.1.1. Liderança versus Gestão**

Há anos que são estudadas as diferenças de comportamento entre o gerente e o líder, no que toca às suas visões da realidade e do contexto das organizações na sociedade.

De acordo com Chiavenato (2010), existe uma evidente confusão entre gerência e liderança. A gestão procura a ordem e consistência pela elaboração de planos formais e monitorização dos mesmos. A liderança sugere enfrentar a mudança e definir uma visão para o futuro de forma partilhada. O administrador ou gerente implementa a visão, “suprimindo pessoas e tratando dos problemas cotidianos” fundamentando-se na sua

posição da hierarquia organizacional (p. 350). O líder fundamenta-se nas suas qualidades pessoais.

Para Kotter (citado por Ferreira et al., 2011), os conceitos de gestão e liderança estão associados aos conceitos de rede social e agenda sendo que a eficácia do gestor está condicionada. No mesmo domínio, a liderança assume-se como motivadora e inovadora podendo expressar segundo o mesmo autor mediante quatro atividades: “criar e manter relacionamentos, obter e fornecer informação, influenciar as pessoas e tomar decisões” (p. 446).

É necessário ter líderes e não só gerentes, como afirma Chiavenato (2010), a “posse de características administrativas não é suficiente no mundo de hoje, para um executivo ser bem sucedido. Ele precisa compreender a diferença entre gerência e liderança e como essas as duas atividades podem ser combinadas para alcançar o sucesso organizacional” (p. 350).

### **3.2. Estilos de Liderança**

No exercício da liderança é necessário ser-se capaz de constituir uma equipa e igualmente planear e executar a visão, definir estratégias e objetivos (Adair, 2006). Para Sergiovanni (2004), “os líderes trabalham para tornar as suas visões realidade” e isto está dependente do modo como conseguem negociar e impor as suas visões perante os outros (p. 119). Neste sentido, e de acordo com Adair (2006), não há um estilo certo de liderança, apenas uma adaptação do estilo de liderança à situação. Para este autor, “há uma vasta gama de estilos que podem ser igualmente eficazes” (p. 51).

As conceções de liderança começaram por ser desenvolvidas na década de 40 até ao início da década de 80, sendo a liderança entendida como afirma Costa (2000), pelo “ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos” (p.16).

#### **3.2.1. Liderança como traço da personalidade**

Diversas são as teorias que assumem a liderança como fundamental ao desempenho das organizações graças às diferenças individuais, pelo que, estas teorias abordam diferentes estilos de liderança (Chiavenato, 2010).

A teoria dos traços corresponde a uma das primeiras teorias em que o conceito de liderança se assume como central, tal como defende Chiavenato (2010). Repare-se que, segundo este autor, esta teoria tinha como principal objetivo a identificação de traços da personalidade “que diferenciavam a grande pessoa das massas” (p. 353).

Neste sentido, a teoria dos traços enuncia diferenças individuais, como: inteligência, assertividade, astúcia, entre outras, responsáveis pelo comportamento de líder, mas, apresenta limitações como a impossibilidade de medir ou reconhecer certos traços da personalidade.

Katz e Yukl são dois estudiosos, referidos por Chiavenato (2010), que identificam as habilidades relacionadas com o trabalho como necessárias à liderança eficaz.

Mais recentemente foram identificadas seis habilidades básicas, que o autor, Chiavenato (2010) identifica como comportamentais. Note-se que, estas habilidades não são mais do que um conjunto de ações e comportamentos que podem ser identificados no líder e que estão diretamente relacionadas entre si, pois, de acordo com o autor acima referido, “líderes eficazes não desempenham uma ou outra habilidade independente das demais, mas priorizam o conjunto delas”(p.357).

Atualmente, certos traços da personalidade em combinação com aspetos da liderança são a base das atuais teorias.

Para Ferreira et al. (2011), os traços da personalidade não são suficientes, embora, seja referido pelos autores que “determinados traços de personalidade”, como por exemplo, relacionamento interpessoal, sociabilidade, motivação pelo poder, podem ser necessários para o exercício da liderança. Como tal, ainda que necessários, estes traços não justificam os variados desempenhos dos líderes em situações diferentes, pelo que são necessárias outras abordagens ao problema.

### **3.2.2.As teorias comportamentais**

As décadas de 30 e 40 foram marcadas por diversos estudos e pesquisas que abordam diferentes estilos de liderança com base em conceções comportamentais.

Kurt Lewin (citado por Chiavenato, 2010) é um dos autores que contribuiu fortemente para o movimento comportamentalista, na sua pesquisa em Iowa, centrando-se em questões comportamentais e não nos traços da personalidade.

Os estudos realizados em Iowa revelaram três estilos principais de liderança. A liderança autocrática, a liderança liberal e a liderança democrática. A primeira, liderança autocrática, atribui maior ênfase ao líder e caracteriza-se pela centralidade do poder e tomada de decisões, sendo o líder dominador. A liderança liberal ou também conhecida por *laissez-faire* revela-se pela participação reduzida do líder havendo total liberdade para a tomada de decisões. Por último, a liderança democrática define-se pelo líder que orienta a ação do grupo e incentiva e motiva à participação na tomada de decisões.

Em 1940, nas pesquisas realizadas na Universidade de Michigan e na Universidade de Ohio State, Chiavenato (2010) refere o trabalho dos investigadores na procura da identificação de padrões de liderança que conduzissem ao desempenho eficaz da organização. Através deste estudo identificaram-se dois estilos ou formas básicas de liderança: a liderança centrada no empregado, na qual o líder tendia a dar bastante ênfase ao relacionamento e bem-estar dos subordinados e a liderança centrada na produção em que a liderança se foca nos resultados do trabalho.

A Grade de Liderança de Blake e Mouton, como afirma Chiavenato (2010), foi criada com o objetivo de medir a preocupação com a pessoas e com a produção dos resultados numa grade com nove posições distintas. Este modelo tridimensional fundamenta-se em cinco estilos de liderança, dispostos sobre eixos horizontais (preocupações com a produção) e verticais (preocupações com as pessoas): gestão pobre, autoridade-submissão, gestão do meio do caminho, gestão de clube de campo e gestão de equipas.

A gestão pobre caracteriza-se pelo exercício mínimo de esforço na realização do trabalho, apenas com o objetivo de manutenção no seu local de trabalho. A autoridade-submissão define pelas condições que são proporcionadas de modo a que haja pouca interferência das pessoas. A gestão do meio do caminho corresponde ao balanço das necessidades de trabalho com a manutenção da moral das pessoas. A atenção perante as necessidades das pessoas para obter relações que promovem um bom ambiente consiste na gestão de clube de campo. Por último, a gestão de equipas é vista como o estilo mais eficaz

e recomendado, pois procura-se que todos os membros se juntem para a realização da tarefa.

Posto isto, Ferreira et al. (2011) afirmam que, “as diversas tentativas de verificação empírica vão no sentido de se concluir que os chefes com maior sucesso tendiam a caracterizar a sua atuação como . . . uma grande preocupação em simultâneo com a tarefa e com as pessoas” (p. 437) . Para Chiavenato (2010), é colocada “ênfase . . . na importância da orientação do líder para as pessoas ou para a produção ou tarefa na determinação dos resultados” (p. 363).

### **3.2.3. As teorias situacionais ou contingenciais**

Considerando que as teorias dos traços e do comportamento não seriam suficientes para justificar certos comportamentos do líder, nas décadas de 60 a 80 desenvolveram-se estudos no âmbito dos fatores contextuais. Alguns autores, como Ferreira et al. (2011) enfatizaram “os fatores contextuais relativamente aos traços e comportamentos pessoais” como determinantes numa liderança eficaz” (p.437).

Destes estudos sobre os fatores situacionais, como definem Chiavenato (2010) e Ferreira et al. (2011), os mais significativos foram: o modelo de Fiedler (1967), o modelo cognitivo-motivacional de House e Mitchell (1974) e o modelo de Hersey e Blanchard (1977).

A teoria de Fiedler (1967) assenta fundamentalmente na adequação do estilo de liderança com o contexto de modo a que se obtenha sucesso. Para tal, este teórico baseia-se em três variáveis distintas: relação entre líder e membros, estrutura da tarefa e poder da posição do líder. Da combinação destas variáveis pode-se obter oito situações de liderança.

O modelo de liderança de Fiedler, na perspetiva de Chiavenato (2010), pode ser simplificado da seguinte forma, “o líder deve conhecer qual o seu estilo, orientado para a tarefa ou para os relacionamentos” e “deve saber diagnosticar a situação e determinar se as relações com os seus membros, estrutura da tarefa e poder e posição são favoráveis ou desfavoráveis”, assim, o líder terá possibilidade de “aumentar a eficiência e eficácia do grupo” (p. 369).

*The Path-Goal Theory* ou também conhecida por teoria do caminho-meta foi desenvolvida por House (1974) e tal como referem Ferreira et al. (2011) deriva dos pressupostos da teoria motivacional das expectativas e valências. E, baseia-se nesses conceitos como forma de medir a eficácia do líder em relação à sua capacidade em intervir no processo motivacional dos seus liderados, melhorando assim o empenho e motivação na realização das tarefas. Para Chiavenato (2010), “a função básica do líder é ajustar o seu comportamento para complementar as contingências situacionais encontradas no ambiente de trabalho” e “mostrar ao liderado o tipo de comportamento que tem maior probabilidade de levar à consecução da meta” (p.370).

De acordo com esta abordagem teórica, Chiavenato (2010) e Ferreira et al. (2011) enunciam quatro tipos de liderança definidas por House (1974): liderança diretiva, liderança apoiadora, liderança orientada para os resultados e liderança participativa.

A primeira, liderança diretiva caracteriza-se pelo facto de esclarecer os subordinados relativamente à meta, principalmente quando a situação se revela ambígua. A liderança apoiadora ocorre em situações de falta de confiança por parte do subordinado, tendo o líder que aumentar a confiança do mesmo para alcançar as recompensas do trabalho. A liderança orientada para os resultados advém de situações de recompensas inadequadas tendo o líder que esclarecer os objetivos elevados e desafiadores, procurando-se acima de tudo, como defende Chiavenato (2010), “aumentar as expectativas e conduzir a um esforço de desempenho desejado” (p. 371). Por último, quando o líder se centra nos seus subordinados, pede sugestões e valoriza as suas opiniões com o objetivo de reduzir a monotonia e a repetição de tarefas, estamos perante um líder participativo.

Por último, a teoria de Hersey e Blanchard enquadra-se neste quadro teórico situacional tendo por base o estilo de liderança relativamente ao grau de maturidade dos liderados. Segundo Ferreira et al. (2011), a maturidade é entendida como “capacidade e vontade de as pessoas assumirem a responsabilidade pela direção do seu próprio comportamento” (p. 442). Chiavenato (2010) e Ferreira et al. (2011) apresentam então um conjunto de quatro estilos de liderança, inseridos na teoria de Hersey e Blanchard.

O estilo de contar proporciona instruções específicas e supervisiona o desempenho. O estilo de vender explica as decisões e oferece oportunidades para esclarecimentos.

Compartilhar as ideias e facilitar a tomada de decisões enquadra-se no estilo participativo. O estilo delegativo transfere a responsabilidade das decisões e sua implementação.

### **3.2.4. Perspetivas atuais da conceção de liderança**

A teoria situacional vem cedendo espaço a novas perspetivas em que a liderança passa a valorizar a rede de relacionamentos em que se insere. As habilidades de liderança vêm adquirindo uma inclinação relacional em que os líderes são encorajados a incluir grupos de interesse e a delegar poderes.

Para Sergiovanni (2004), a liderança não é “comandar ou exigir o cumprimento de ordens no que diz respeito a influenciar outros . . . esta influência é geralmente recíproca e . . . os grupos naturalmente criam normas que constituem uma ordem cultural de forma de vida” e reforça dizendo “ para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (p.125).

Neste sentido, a década de 80 constitui o que alguns autores, como Costa (2000) define por Nova Liderança devido ao aparecimento de teorizações assentes na “criação e gestão da cultura no centro da atuação dos líderes”, passando o referencial da liderança a ser a cultura organizacional.

Nestas perspetivas, Chiavenato (2010) destaca a liderança carismática, caracterizada pela “força das habilidades pessoais que permitem um profundo e extraordinário efeito sobre os seguidores” (p.374).

A liderança transformacional, enunciada por Chiavenato (2010), surge associada à capacidade do líder em construir um clima e uma cultura social que valorize princípios morais como justiça, liberdade e cooperação de todos os que partilham o mesmo espaço escolar, por oposição à liderança transacional, ou seja, simples troca de interesses e negociação de conflitos.

Na liderança transformacional o líder leva os liderados em busca de interesses comuns da organização. Tal como refere Chiavenato (2010), o líder proporciona uma visão e sendo da missão, ganhando o respeito e orgulho dos seus seguidores, comunica elevadas expectativas e expressa-se de forma simples, inspirando mudanças nas atitudes e

comportamentos dos elementos da organização. Por oposição, o líder transacional troca recompensas ou promessas por bom desempenho, procura desvios das regras para provocar ações corretivas, intervém apenas quando os padrões não são alcançados e abdica das responsabilidades.

Os líderes transformacionais apelam ao interesse coletivo de um grupo ou organização, ao passo que a capacidade de mobilização dos líderes transacionais assenta nos diversos interesses individuais.

Referida por Chiavenato (2010), a teoria social cognitiva aborda as interações entre o líder, o ambiente e o comportamento. Segundo esta teoria, o líder procura identificar as variáveis que intervêm no seu comportamento, trabalha com os seus colaboradores para conhecer as situações que afetam os seus comportamentos, procuram meios para conduzir ambos os comportamento, quer do líder, quer dos subordinados e por fim, o líder exerce a sua influência e retroação positiva.

Esta abordagem cognitiva social, na conceção de Ferreira et al. (2011), é uma enfatização da interação entre o líder e os liderados, na qual, no ver de Chiavenato (2010), o “líder e subordinados desempenham um relacionamento negocial, recíproco e interativo e estão conscientemente atentos sobre como podem modificar (influenciar) cada um o comportamento do outro através de cognições e contingências ambientais” (p. 376).

O desafio das lideranças passa pelas mudanças juntando todos os elementos das equipas educativas na procura de alcançar a visão partilhada da escola. A liderança condiciona e, por sua vez, é influenciada pelos processos internos da escola. De acordo com Bolívar (2003, p. 261), a liderança “enquanto dinamizadora pedagógica da escola, leva à implicação conjunta dos professores no processo de mudança, como um fator-chave do processo de mudança educativa.” Segundo o autor, implicar os professores na mudança depende dos seguintes fatores: condições exteriores à escola, condições internas e da liderança transformadora.

Por último, a questão cultural também se tem revelado um aspeto determinante e condicionador do estilo de liderança a utilizar.

A escola é um espaço de partilha e troca de experiências, de transmissão e de transição de valores, crenças, mitos, vivências e de conhecimento. É uma estrutura humana, cujo seu desenvolvimento depende da capacidade de quem a gere.

Segundo Sergiovanni (2004), “a função que a cultura desempenha no fornecimento de uma estrutura única para cada escola, permite-lhe formar e desenvolver o seu mundo-da-vida” (p.13). Torna-se, por isso, fundamental que os líderes conheçam os fundamentos que suportam as suas decisões e ações de gestão, que lhes permitam marcar a diferença, que consigam abrir-se à inovação e à comunidade escolar. São estes líderes os mais adequados para liderar numa cultura de mudança, havendo por isso necessidade de nos adaptarmos à mudança não nos desviando do decurso da educação.

### **3.3. Liderança intermédia**

#### **3.3.1. Liderança intermédia – coordenadores**

De acordo com o Decreto-Lei n.º75/2008 um agrupamento de escola é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimento de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades” (art. 6º, secção II).

Os agrupamentos de escolas são, por isso, constituídos por diferentes níveis de gestão: os órgãos de gestão do topo, conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo, os órgãos de gestão intermédia, como os coordenadores das diferentes estruturas de orientação educativa e os coordenadores de estabelecimento, e, por fim, os professores.

Nos últimos tempos, principalmente em consequência da necessidade de descentralização dos poderes e da necessidade de desenvolvimento organizacional, tem se verificado uma maior preocupação em valorizar o papel dos líderes intermédios. Um bom exemplo desta afirmação, é o relatório realizado por uma equipa de avaliação internacional sobre as políticas educativas para o primeiro ciclo do ensino básico, publicado em Janeiro de 2009 pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain & Ventura), no qual é dada grande importância à reabilitação de figuras intermédias de gestão das escolas, nomeadamente aos coordenadores de estabelecimento.

Nos agrupamentos de escolas, as figuras de gestão intermédia são geralmente designados de coordenadores: coordenador de departamento, coordenador dos apoios

educativos, coordenador da equipa de educação especial, coordenador de ano, coordenador de ciclo, coordenador de estabelecimento, entre outros.

A complexidade das organizações educativas conduz portanto a que estas se organizem sob o princípio da coordenação, sendo o objetivo principal equilibrar a organização de forma a atuar de modo coerente numa direção determinada.

Na perspetiva de Mintzberg (2004), as tarefas do gestor intermédio por decorrer de dois sentidos, sendo que, o coordenador recolhe informações e passa uma parte delas ao nível superior, resolve alguns problemas e transfere outros tendo, neste sentido, uma intervenção no processo de tomada de decisões, ou, decide sobre a afetação de recursos da sua unidade, elabora regras, prepara planos e implementa projetos, conforme o sentido é ascendente ou descendente respetivamente. Para além destas tarefas, o coordenador tem que gerir as condições de fronteira entre a sua unidade e o resto da organização, e está empenhado na formulação de estratégias para a sua unidade, embora esta seja significativamente afetada pela estratégia da organização global.

A sua posição na organização coloca-o, de acordo com Mintzberg (2004), num “campo de forças” quer no sentido ascendente quer no sentido descendente. “Por vezes estas forças são de tal forma poderosas . . . que mal se pode considerar o titular do posto como um gestor”, no sentido de este estar encarregado de uma unidade organizacional” (p. 49).

Segundo Sergiovanni (2004), as escolas mais pequenas têm possibilidade de desenvolver lideranças mais fortes enquanto que em escolas demasiado grandes as lideranças tendem a ser fracas. Isto leva-nos a pensar que os agrupamentos de escolas, grandes unidades organizacionais, terão mais dificuldades ao nível do desenvolvimento de lideranças fortes, podendo e devendo, por isso, dar-se grande importância às lideranças intermédias.

### **3.3.2. Enquadramento legal na Escola Pública (Decreto-Lei n.º 75/2008)**

É com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 – legislação a partir da qual se aplicou a todas as escolas públicas do ensino não superior um novo regime de administração e gestão – que

esta figura de gestão intermédia (o coordenador de estabelecimento) se generalizou no quadro da constituição dos agrupamentos de escolas.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º75/2008 veio substituir o anterior (Decreto-Lei n.º115-A/98), mas ao nível das lideranças intermédias, não veio alterar em nada os seus papéis e funções. O artigo 40º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, estabelece que a “coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador.” No caso das escolas básicas do 1.º ciclo (EB1), as escolas básicas do 1.º ciclo e jardins de infância (EB1/JI) e os jardins de infância (JI) tenham menos de três docentes em exercício efetivo de funções, não há lugar a designação de coordenador.

Em termos de enquadramento e regulamentação legal, podemos considerar que o cargo de coordenador de estabelecimento tem um papel pouco valorizado. A leitura dos diferentes artigos da Secção III do Decreto-Lei n.º75/2008 vem pôr em evidência que a figura de coordenador de estabelecimento tem como principal função veicular informações e o cumprimento, quer das diretrizes do poder central, quer daquelas que decorrem das decisões dos órgãos de gestão de topo dos agrupamentos de escolas. Ficam assim perceptíveis, em termos legais, as funções de veículo de informação e de dispositivo de reforço de cumprimento de ordens superiores.

As competências gerais do coordenador de estabelecimento referenciadas no artigo 41º do Decreto-Lei n.º75/2008 passam por: a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

Castro e Costa (2008) apresentam um conjunto de fatores que condicionam a gestão dos docentes que coordenam estabelecimentos, sendo eles: i) tomar decisões sobre várias questões da vida quotidiana do estabelecimento para as quais, do ponto de vista legal, não tem efetivo poder de decisão; ii) conhecer as alterações constantes da legislação e dos consequentes procedimentos administrativo-organizacionais; iii) defrontar-se com regulações e indicações provenientes dos contextos locais que nem sempre surgem

articuladas do ponto de vista conceptual e operatório; iv) implementar decisões tomadas nos órgãos de gestão de topo do agrupamento relativamente às quais não teve interferência e que por vezes embaraçam as dinâmicas das escolas e jardins de infância que coordena; v) confrontar-se com a pouca representatividade dos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo nos vários órgãos de gestão do agrupamento; vi) reconhecer a falta de formação adequada às exigências do cargo. (p.640)

Segundo os mesmos autores, ainda que, a atual legislação não atribua aos coordenadores de escola um papel ativo na gestão organizacional dos agrupamentos e na liderança das escolas, esta legislação reconhece que no dia-a-dia o modo como estes atuam rompe com esta lógica de encadeamento hierárquico, sendo este um dos grandes desafios que se coloca ao docente que coordena os estabelecimentos de educação do pré-escolar e das escolas do 1.º ciclo. Os coordenadores mais criativos e interativos contribuem para que as escolas que coordenam possam desempenhar as funções para as quais foram criadas.

Repare-se que, tal como defende Bolívar (2003), é através da liderança e das suas capacidades que a escola pode melhorar os seus processos de ensino, ou seja, a liderança influencia a qualidade do serviço educativo. Podemos discutir se as escolas realmente eficazes o são devido ao exercício da direção, ou se, pelo facto de serem escolas eficazes, atribuímos à direção essas características. É, por isso, preferível compreender o papel da liderança como parte de um conjunto de relações que, combinadas, influenciam o bom funcionamento e a qualidade do serviço educativo escolar.

### **3.3.3. Competências e qualidades de um líder**

Os líderes nascem de diferentes experiências e meios, desta forma, não se pode afirmar que existem concretamente certas características que os identifiquem. Tal como refere Bennis (2000), *“los líderes dinámicos poseen algunas características de personalidad muy propias y distintas que son las que les dan el poder y la pasión que son necesarios para alcanzar el éxito”* (p. 79). Pelo que, é usual considerar algumas características que constituem, de algum modo, uma fundação para a liderança.

Segundo o autor acima mencionado é possível definir dez características de personalidade dos líderes dinâmicos. O líder dinâmico: conhece-se a si mesmo, ao assumir

determinadas responsabilidades obtém uma visão interna e profunda de si mesmo; mantém uma atitude aberta perante a retroalimentação, ou seja, desenrola através de valiosas e variadas fontes os elementos necessários sobre o seu comportamento e desempenho e modifica consoante essas informações; mostra vontade em aprender e melhorar, pelo que, caracteriza-se pela observação atenta e sede de conhecimento; curioso e disposto a assumir riscos necessários; persistente e concentrado no trabalho e tarefas a realizar; aprende com as adversidades ultrapassando-as; capaz de manter o equilíbrio entre a tradição e a mudança, visto a constante mutação na cultura organizacional; gestor aberto, com um gabinete aberto a quem queira entrar e conversar em fórum aberto; domina o conhecimento dos sistemas e modelo e mentor (Bennis, 2000, pp. 79-82).

Na perspetiva de Formosinho e Machado (2000), os líderes “fechados”, autoritários, inflexíveis e esquivos a conflitos conduzem a atitudes mais reativas que pró-ativa por parte dos professores. A atitude dos professores caracteriza-se mais pela concordância às exigências daquele, pela limitação aos regulamentos formais e informais da escola, pela necessidade de saber qual é exatamente a sua ideia de fazer as coisas e pela vontade de lhe agradar, que pela adesão a ideias partilhadas. Por outro lado, os líderes “abertos” são menos manipuladores suscitando a participação e cooperação, tendo um papel de apoio. Estes líderes promovem a colaboração e desenvolvem a amizade, a empatia e uma comunicação mais aberta.

Os líderes eficazes são líderes geralmente associados a líderes “abertos”, a líderes colaborativos, atentos às oportunidades e comprometidos com a mudança. Um clima de escola harmonioso, aberto ao diálogo e ao consenso faz sobressair a camaradagem entre os professores, e os órgãos de gestão intermédia disponibilizam-se para desenvolver o trabalho em equipa, havendo maior oportunidade para o diálogo e debate civilizado de ideias na procura de soluções para os desafios da gestão escolar. Quando sobressai este cenário mais individualista, a coesão torna-se reduzida e abre lugar a conflitos.

Na perspetiva de Sergiovanni (2004), também é possível definir um conjunto de tarefas, como define o autor, necessárias ao exercício da liderança: o sentido de propósito, a manutenção da harmonia, institucionalização de valores, motivação, gestão, capacitar, modelos e supervisionar.

Considerando as tarefas propostas por Sergiovanni (2004) é necessário compreender cada uma por si. O sentido de propósito define pela combinação de visões partilhadas através de uma voz moral. A manutenção da harmonia com indica caracteriza-se pelo “entendimento consensual das propostas da escola, do modo como a escola deve funcionar e das ligações morais entre papéis e responsabilidades”, respeitando as diferenças e consciência individual (p. 126). Os procedimentos e estruturas consistem na institucionalização de valores com o propósito de guiar os comportamentos no seio da instituição. A motivação compreende o significado atribuído às experiências em contexto escolar. A gestão procura assegurar o funcionamento pleno da instituição. O capacitar refere-se à remoção de “obstáculos que impeçam os membros de cumprir os seus compromissos e, por outro lado, disponibilizar recursos e apoios para ajudar os membros a manter esses compromissos” (p. 127). As responsabilidades fazem parte dos modelos do líder e supervisionar é necessário para que haja um cumprimento efetivo dos objetivos previamente definidos.

A definição da visão, a partilha de autoridade, intuição e compreensão dos princípios e dos valores da instituição são características-chave de um líder eficaz. Para Chiavenato (2010), o líder é “ simultaneamente explorador, organizador, controlador e orientador” e deve sempre conhecer: “ pessoas, aprendizagem, competências, desempenho, resultados, futuro e liderança” (p. 377).

Posto verifica-se, tal como afirma Bennis (2000), que a liderança “ *se sustenta en la confianza: se centra en el activo humano, en las personas*” (p. 83), pelo que, o líder deve conhecer os seus subordinados, assumindo o compromisso de os apoiar e orientar para a consecução das metas. E deve ainda, no entender de Chiavenato, “ compreender que a sua posição hierárquica é passageira e transitória” fomentando por isso o espírito de equipa que permita “ uma oportunidade de crescimento para todos” (p. 378).

### **3.4. Liderança e comunicação**

#### **3.4.1. Qualidades comunicacionais dos líderes**

A comunicação é, sem dúvida, uma necessidade do ser humano. Frequentemente, “mesmo quando não temos nada de «relevante» a exprimir”, tal como afirma Rego (2010), comunicamos (p.24).

Ora, segundo este autor, esta necessidade “transcorre naturalmente para as organizações – espaços nos quais desenvolvemos uma parcela muito significativa das nossas vidas” (p. 24). Desta forma, e sendo a comunicação uma condição da vida social e da vida organizacional, então, tal como defende Rego (2010), ao ato comunicacional está diretamente ligado ao líder.

Barnard (citado em Rego, 2010) afirma que “a primeira função de um executivo é manter um sistema de comunicação” (p. 27). Pelo que, um líder com boas competências comunicacionais deve ser capaz de transmitir orientações claras, promover a cooperação entre os seus colaboradores, comunicar apropriadamente a visão definida na organização, transmitir entusiasmo na sua comunicação e escutar pois, uma das falhas frequentes de comunicação, é quando os destinatários não estão predispostos a ouvir.

O líder deve ainda facultar o *feedback*, dirigir reuniões de forma participativa e gerir os conflitos. Assim, um líder com boas competências comunicacionais é capaz de gerir a sua organização, pois, tal como afirmam Penley et al. (citado em Rego, 2010), “gerir uma organização está fundamentalmente ligado à comunicação” (p. 29). Da mesma forma, para Pereira (1999), é no controlo da comunicação que está “a chave do controlo organizacional” (p.276).

Um gestor eficaz deve ser capaz de comunicar acima de tudo as razões da mudança, os seus objetivos, as suas implicações, tarefas e responsabilidades, criando um espírito de cooperação e empenhamento. O modo como são comunicadas as mudanças afeta a incerteza e insegurança dos colaboradores, assim como, o nível de adesão ou resistência (Rego, 2010).

Gibson et al. (2006, citado por Almeida, 2009) defendem que os gestores devem procurar melhorar a qualidade das mensagens comunicadas ao nível das práticas de codificação e descodificação, promovendo uma melhor compreensão do que se quer comunicar. Para tal, os autores apresentam um conjunto de práticas que ajudam no processo comunicacional: (i) acompanhamento; (ii) controle do fluxo da informação; (iii) utilização do feedback; (iv) empatia; (v) repetição; (vi) estímulo à confiança mútua; (vii) sentido de oportunidade; (viii) simplificação da linguagem; (ix) atitude de ouvir com eficácia (p. 196).

Posto isto, Relvas (1996) defende que a comunicação “deve cumprir a função de estabelecer uma ligação positiva entre os indivíduos”, assim, contribui para “a melhoria do

clima” (p. 137). Repare-se que, o clima organizacional, como define Brunet (1992), “tem um efeito determinante sobre a satisfação e rendimento dos membros de uma organização” (p. 133).

### 3.4.2. O gestor deve saber ouvir

De acordo com Rego (2010) diversos são os autores que sugerem que as competências de escuta representam “ a pedra de toque” da eficácia comunicacional, incluindo a dos gestores. Autores como Drollinger et al. (2006, citado por Rego, 2010) afirmam que “ no coração da boa comunicação está a escuta ativa” (p. 303).

Neste sentido, e indo ao encontro do que defende Goleman (1998, citado por Rego, 2010) pode-se afirmar que:

saber ouvir, a chave da empatia, é também crucial para a competência na comunicação. Ser bom ouvinte – fazer perguntas inteligentes, ter espírito aberto e compreensivo, não interromper, procurar fazer sugestões – representada cerca de um terço das avaliações sobre se alguém com quem trabalham é ou não comunicador eficaz. Compreensivamente, saber ouvir conta-se entre as capacidades comerciais mais frequentes ensinadas (pp. 303—304).

Da mesma forma, Werther (1992, citado por Almeida, 2009) defende que para melhorar a comunicação organizacional é preciso ouvir cuidadosamente, pois «melhora a compreensão do conteúdo da nossa mensagem. Ouvir cuidadosamente, ativamente aumenta as suas oportunidades de ouvir os nossos sentimentos latentes» (p. 197).

Escutar eficazmente contribui para o sucesso das relações interpessoais, pois um gestor, na perspectiva de Rego (2010) para ser “um falante eficaz , é necessário ser igualmente um ouvinte ativo. Escutando eficazmente, o falante pode ajustar a sua mensagem aos interesses, sentimentos e quadro mental do interlocutor” (p. 346). Da mesma forma, “para que os interlocutores nos oiçam eficazmente, é recomendável que sejamos cuidadosos naquilo que dizemos e na forma como o fazemos” (p.346).

Tal como refere Almeida (2009), no seu estudo, “o gestor deve ouvir tanto o conteúdo como o contexto e os sentimentos subjacentes às comunicações, em vez de lidar meramente com o facto, por vezes, despido de contexto. O gestor deve estabelecer um

diálogo, uma força dialógica sentimental, com o interlocutor, dando-lhe mais serenidade, mais confiança.” (p. 197)

Escutar é pois uma função dos líderes até porque grande parte do nosso tempo de comunicação é passado a ouvir. Kritner e Kinicki (1998, citados por Rego, 2010) afirmam que:

escutar envolve muito mais do que ouvir a mensagem. Ouvir é simplesmente a componente física do ato escutar. Mas a verdadeira escuta é um processo que consiste em decodificar e interpretar ativamente mensagens verbais. Escutar verdadeiramente requer atenção cognitiva e processamento da informação – o que não ocorre no ato de simplesmente ouvir (p 307).

Repare-se que, Rego (2010) preconiza que os gestores que não “escutam devidamente, o mutismo e os silêncios dos colaboradores serão os mais prováveis” conduzindo a um clima que o autor define como de “ignorância plural” e onde a aprendizagem organizacional é “empobrecida” (p. 349).

### **3.4.3. «Gabinete aberto»**

Werther (1992, citado por Almeida 2009) refere os gabinetes abertos como forma de facilitar e abrir as comunicações. De acordo com o autor, a existência da porta aberta implica por parte do gestor/diretor a saída do seu gabinete para andar pelos diferentes espaços da organização e interagir, conviver com os professores, ouvir os seus problemas, e perceber emoções e sentimentos que possam condicionar o clima da escola. Citando Almeida (2009), “com este caminho, porta aberta, cada vez mais se implementa uma sinergia comunicativa que leva os professores a procurar a gestão, a dar sugestões, a comunicar factos, a trocar e discutir ideias. É o gestor peregrino, que deambula pelos comunicativos corredores e espaços da escola, dando e recebendo, ouvindo e sugerindo, um guia, conduzindo a complexa organização” (p.198).

De Pree (1989, citado por Almeida, 2009) preconiza a importância da comunicação nas organizações, sendo esta uma importante forma de clarificar as relações quer no interior, quer no exterior das organizações. Ora, a escola, dada a sua complexidade e grandeza, deve ter diferentes formas de comunicação, “em especial para transmitir informação intangível, crucial e frágil a grupos de pessoas largamente dispersos” (p. 198).

Desta forma, o autor apresenta um conjunto de princípios que deverão possibilitar uma boa comunicação, tais como:

(i) trata-se de um requisito prévio para ensinar e aprender; (ii) é a maneira de as pessoas poderem superar as lacunas formadas por uma companhia em crescimento; (iii) permanecer em contacto; (iv) reforçar a confiança; (v) pedir ajuda; (vi) orientar o rendimento e partilhar a sua visão” (Almeida, 2009, pp. 198-199).

Segundo De Pree (1993, citado por Almeida, 2009), há ainda que considerar o carácter ético da comunicação, visto que, a boa comunicação significa respeitar os outros. Consequentemente, são referidas pelo autor duas funções da comunicação: educação e liberdade. “A boa comunicação pode educar-nos para as realidades da nossa economia e para a necessidade do nosso rendimento no seio dessa economia. Somente através da boa comunicação podemos inteirar-nos das necessidades e exigências dos nossos clientes” (p. 199).

#### **3.4.4. Atitudes individuais que facilitam a comunicação**

Na perspectiva de autores como Abramovici et al. (1989, citados por Almeida, 2009), existem características individuais que são determinante na qualidade da comunicação, como: (i) a estima por si-próprio; (ii) capacidade para escutar; (iii) capacidade em dar feedback.

No que concerne à primeira atitude, o autor refere que os indivíduos que têm pouco autoestima mais facilmente sentem-se inferiores e mais dificilmente têm dificuldades em estabelecer relações, em admitir críticas construtivas por parte dos que o rodeiam e até de se exprimirem. Estes indivíduos são, segundo Abramovici et al. (1989, citados por Almeida, 2009), mais defensivos e passivos em termos de comunicação interpessoal. No contexto da escola existem vários membros que manifestam por vezes falta de confiança, deve-se por isso, incutir-lhe e desafiar-lhe para novos saberes elogiando aquilo que já sabem fazer corretamente. Tal como refere Almeida (2009), “uma melhoria na autoconfiança leva as pessoas a saber tomar iniciativas nos contactos e a exprimir mais claramente a sua posição face a outros pontos de vista” (p.200).

Segundo Abramovici et al. (1989, citado por Almeida, 2009), escutar é uma «atitude profunda de disponibilidade de uma pessoa àquilo que alguém lhe dirige como mensagem para compreender o significado dado por esta última» (p. 200). Escutar é para Rego (2010) algo mais do que simplesmente ouvir, envolve a necessidade de decodificação da mensagem. Pelo que, o autor propõe que a escuta seja um processo ativo que envolve: esforço, no sentido em que deve-se estar motivado para escutar e compreender; contacto visual com o interlocutor; interesse genuíno pelo que está a ser dito; concentração completa no que está a ser falado; empatia, ou seja, colocar-se na “pele” do seu interlocutor, compreender os seus sentimentos; não projetar as suas necessidades no falante; normalizar a situação à medida que o falante expõe os seus sentimentos, demonstrar-lhe que isso é normal, e demonstrar a possibilidade de aprendizagem (pp.319-321).

Quanto à capacidade de dar «feedback», referida por Abramovici et al. (1988), Rego (2010) afirma que os gestores para melhorarem o desempenho dos seus colaboradores devem facultar o *feedback* construtivo. O autor refere como requisitos a prestação de informação favorável e desfavorável, comunicação útil e apoiante; clareza; cortesia, respeito e justiça; consistência e liderança por exemplo (p. 425).

Cano (2003 citado por Almeida, 2009) afirma ainda que o *feedback* oferece vantagens assinaláveis: (i) «geram indicações sobre o êxito da comunicação e compreensão das mensagens. Consequentemente, permitem um maior rendimento se corrigirmos e adequarmos as nossas ações e intenções em função da informação de retorno; (ii) contribuem para a automatização e simplificação das comunicações futuras entre as mesmas fontes, melhorando progressivamente o processo; (iii) os recetores mostram maior satisfação e a imagem mútua de emissor e recetor pode ser mais positiva que em situações com ausência de feedback» (p. 201).

## **Capítulo 2 - Metodologia de Investigação**

Após a análise do quadro teórico que suporta o estudo, este capítulo constitui uma abordagem ao percurso metodológico que orienta a investigação. Quivy e Campenhoudt (2005) defendem que a metodologia “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (p. 109).

Assim sendo, nesta segunda parte do trabalho pretende-se clarificar o problema em estudo, os objetivos e as questões que norteiam este estudo, procedendo à justificação das opções metodológicas, assim como a caracterização da amostra e do tipo de estudo. Serão igualmente abordadas as técnicas de recolha de dados usadas, bem como os métodos utilizados na análise dos dados recolhidos.

### **2.1. Problema de Investigação e questão de partida**

Inserida no conjunto das estruturas sociais, a escola tem ocupado um lugar que a transformou num campo de estudo privilegiado sendo analisada a partir de diferentes perspetivas macro e micro. Contudo, estudo mais recentes perspetivam a escola num campo de análise meso, sendo esta apreendida como um espaço organizacional, multidimensional e plural repleto de situações de interação que lhe conferem significado e identidade própria.

Ora os indivíduos que compõem a organização interagem frequentemente, e é neste contexto que a comunicação assume um papel fundamental procurando assegurar o funcionamento eficaz da instituição.

Estudar a comunicação organizacional como fator determinante na eficácia da escola, enquanto organização é um problema válido de investigação. Aliás, a comunicação é um dos aspetos determinantes ao nível da gestão e administração escolar, pois, é através dela que os líderes fazem chegar as informações aos outros elementos da organização, ainda que na maioria das vezes essa comunicação não seja mais do que uma mera transmissão da informação.

A comunicação é um elemento fundamental no contexto organizacional, pois, integra e contribui para a coesão dos elementos que a compõe, possibilitando a participação dos atores educativos de forma a não por em causa a eficácia da organização.

A inexistência da comunicação pode constituir um fator determinante na eficácia da mesma, pelo que, cabe à escola, enquanto portadora da cultura dominante, tomar a iniciativa no caminho para o diálogo e envolvimento dos atores educativos. Cabe também aos líderes intermédios facilitar este processo estabelecendo a ligação entre os elementos mais altos da hierarquia, direção, e os elementos mais baixos, os professores.

Posto isto, tal como Tuckman (2012) afirma, “embora o processo de seleção de um problema de investigação seja muitas vezes, uma das fases mais difíceis num projeto de investigação” este requer pouca orientação, na verdade, a “seleção do problema não obedece a regras técnicas ou exigências metodologias” devendo ser formulado sob a forma de questão (p. 87).

Neste sentido, defini o seguinte problema de investigação: Como se desenvolve a comunicação entre os coordenadores e os professores de um Agrupamento de escolas?

## **2.2. Questões secundárias e objetivos do estudo**

No contexto organizacional, tem sido realizados vários estudos empíricos que revelam que a comunicação é fundamental para a implementação de objetivos, instruções de trabalho, práticas e procedimentos, orientação, doutrinação e retroação do desempenho.

Contudo, os líderes devem assumi-la como necessária e indispensável para promover a mudança no seio da organização, neste caso a escola. Neste sentido, através da questão-problema surgem outras questões intimamente relacionadas que a operacionalizam:

**Q1** – Como é que o coordenador comunica com os professores?

**Q2** – Que meios de comunicação existem no agrupamento de escolas?

**Q3** – Em que medida a comunicação melhora o desempenho organizacional do agrupamento?

**Q4** – Quais as competências comunicacionais inerentes ao coordenador?

**Q5** – Que perceções têm os professores sobre as competências comunicacionais do coordenador?

Para a realização do presente estudo optou-se por seleccionar elementos das equipas de gestão intermédia: coordenadores de departamentos, coordenadores de ciclo, coordenadores dos diretores de turma e coordenadores de estabelecimento, procurando conhecer como estes desenvolvem a comunicação, ou seja, através de que meios e que conteúdos comunicam com os professores do seu departamento ou grupo.

No contexto de administração e gestão escolar, o objetivo geral desta investigação pretende analisar o funcionamento da comunicação, especificamente conhecer as redes e meios ou canais de comunicação utilizados e a forma como afetam o funcionamento da organização, sendo considerados ainda os seguintes objetivos:

- Identificar os tipos de comunicação existentes no Agrupamento;
- Perceber os mecanismos de comunicação no interior do Agrupamento;
- Compreender a eficácia dos principais canais de comunicação no Agrupamento;
- Analisar os diferentes fluxos de comunicação no Agrupamento;
- Detetar características necessárias nos gestores intermédios para melhorar a eficácia e eficiência no processo comunicacional.

Os objetivos identificados procuram ir ao encontro com as situações comunicacionais no contexto educativo de um Agrupamento de Escolas. No contexto da organização escolar procuro: (i) a sensibilização dos coordenadores e professores para a necessidade e importância da comunicação; e (ii) a melhoria ou aquisição de competências e de meios comunicacionais alternativos no sentido de melhorar o processo comunicacional já existente, formal e informal.

Com a realização da dissertação pretendo que seja clara a importância dos gestores intermédios no processo comunicacional; e dos canais e redes utilizadas tanto pelos gestores (coordenadores), como pelos professores para que a comunicação seja o mais eficiente possível.

### **2.3. Opções metodológicas**

Como sugere Tuckman (2012), “o processo de investigação é iniciado a partir das ideias e conceitos seleccionados que se vão relacionar entre si” (p.61). A escolha da análise qualitativa prende-se diretamente com o propósito da investigação: saber, analisar e

compreender que tipo de meios e canais de comunicação existem no agrupamento e a forma como estes afetam a eficácia no funcionamento do mesmo.

Repare-se que a investigação qualitativa tem sido a mais utilizada em Ciências Sociais e, naturalmente, em estudos levados a efeito na área de educação. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Gérald (2001), “a expressão metodologias qualitativas abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações” (p.31). Autores como Erickson, citado em Bogdan & Biklen (1994), utilizam a designação “investigação interpretativa”. Estes autores caracterizam os objetivos para captar significados, compreender processos, através das diversas perspetivas interiores dos atores envolvidos, utilizando dados descritivos. De acordo com Wilson (1977, citado por Tuckman, 2012), a investigação qualitativa é denominada de estudo etnográfico centrando-se, segundo o autor, em dois grandes aspetos. Primeiro, que “os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais, ou seja, a compreensão dos mesmos exige uma investigação fundamentada no terreno” e segundo, que “um investigador não pode compreender os acontecimentos sem compreender como é que eles são percebidos e interpretados pelas pessoas que neles participam” (pp. 676-677).

Repare-se que apenas a partir da década de 70 se aceitou a expressão “investigação qualitativa”, que surgiu para indicar todos os dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). De acordo com esta perspetiva, pretende-se a compreensão de comportamentos a partir da opinião, perspetiva ou entendimento dos sujeitos, sem pretender responder a hipóteses inicialmente propostas. Privilegia-se pois, a consecução dos objetivos, em detrimento das hipóteses. Procurou-se realizar um estudo eminentemente descritivo, uma vez que este tipo de abordagem “implica estudar, compreender e explicar a situação do objeto de investigação. Inclui a recolha de dados para (...) responder a questões que lhe digam respeito” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213).

Stake (2009) caracteriza a metodologia qualitativa como holística e empírica, visto que, o investigador não se limita à identificação de variáveis e ao desenvolvimento de instrumentos, procura antes a procura da compreensão de relações complexas interpretando-as através da emissão de juízos de valor subjetivos e da análise e resumo das tomadas de consciência.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” e “privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.”

O design de estudo fundamentou-se na análise de dois aspetos propostos: (i) o tipo de questões do estudo. Neste estudo procura-se, por exemplo, conhecer os meios e canais de comunicação utilizados pelos coordenadores e professores e o modo como estes afetam a eficácia e funcionamento do Agrupamento. Na análise dos dados e na construção de conhecimento teve em conta o ponto de vista dos coordenadores e professores; (ii) o grau de controlo que o investigador tem sobre as variáveis ou acontecimentos. Tendo sido feita a recolha de dados em ambiente natural, como investigador nem sempre há o controlo desejado sobre os acontecimentos, recorrendo assim a múltiplas formas de recolha de dados como entrevistas, inquérito por questionário e documentos de gestão do agrupamento (Projeto Educativo de Agrupamento, Projeto Curricular de Agrupamento e Regulamento Interno).

Contudo, tem existido alguma discussão em torno das investigações qualitativas e quantitativas. Para alguns autores a investigação quantitativa caracteriza-se por ser mais objetiva do que a investigação qualitativa pois esta é portadora de um elevado grau de subjetividade. A investigação quantitativa caracteriza-se pela possibilidade da análise matemática e estatística dos dados, conduzindo à generalização. Por oposição, a investigação qualitativa centra-se no estudo singular de contextos e sujeitos.

De acordo com Afonso (2005), existirá sempre alguma subjetividade quer se opte por uma ou por outra, havendo por parte dos “investigadores qualitativos” a preocupação de uma recolha, adequada e fidedigna, de dados de modo a compreender a realidade social em estudo (p. 11). Para evitar uma grande subjetividade procura-se uma triangulação de dados através da análise das entrevistas, inquéritos por questionário e análise de documentos reguladores do Agrupamento.

Com efeito, os dados recolhidos em ambiente natural são importantes para este estudo uma vez que é perante a atividade de investigação que os coordenadores e respetivos professores poderão adquirir competências específicas de comunicação que promovam um funcionamento eficaz da comunicação no seio do Agrupamento.

Enquanto investigadora qualitativa, a preocupação passa em grande parte mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Configurou-se assim um privilegiar do processo em detrimento dos produtos ou resultados. Tratando-se de um estudo analisado em contexto devem ser consideradas as diferenças e diversidades de acordo com a realidade em que este se insere, pelo que, pela realização deste estudo não pretendo obter resultados que me permitam uma generalização, será apenas a análise de uma situação real em contexto, neste caso, de um agrupamento de escolas na cidade de Lisboa. Note-se que, tal como defende Shaw (1999, citado por Coutinho, 2011), “mais importante que o rigor é a relevância dos significados, e daí o investigador não seja de generalizar mas particularizar, estudar os dados a partir de uma situação concreta” (p. 27).

É ainda de acrescentar, tal como afirma Coutinho (2011), que o objetivo da perspectiva qualitativa é “melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (p. 27).

## **2.4. Caracterização da Amostragem**

### **2.4.1. Caracterização do Agrupamento e meio envolvente**

O Agrupamento de Escolas Beta foi criado a 8 de Março de 2008 em resultado da reorganização da rede escolar para o ano letivo de 2008/2009 e do redimensionamento de outros Agrupamentos de Escolas na zona.

O Agrupamento é constituído por: uma Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos (escola-sede); seis escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e dois Jardim-de-infância.

O Agrupamento de Escolas disponibiliza, portanto: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2.º Ciclo do Ensino Básico; 3.º Ciclo do Ensino Básico: 7.º, o 8.º e o 9.º Anos; os Cursos de Educação e Formação de Práticas Técnico-Comerciais e de Operador de Informática, ambos de tipologia 2; e Ensino Secundário; e ainda, a Formação de Adultos.

O Agrupamento de Escolas Beta está integrado na cidade de Lisboa, fazendo parte de um conjunto mais vasto que constitui o sector oriental de Lisboa, é considerado um dos sectores mais pobres e menos letrados da cidade. A população caracteriza-se por ser maioritariamente envelhecida, com baixo nível de instrução (inferior ao 9.º ano) e baixas

qualificações profissionais, trabalhando no comércio e no sector terciário inferior, sendo de referir um grande número de reformados.

As atividades económicas predominantes são o pequeno comércio tradicional, bastante diversificado, que assegura a subsistência diária dos habitantes. De maiores dimensões são de uma loja de venda de mobiliário e dois supermercados. Ao nível dos serviços existem dependências bancárias, consultórios médicos, um centro de saúde, uma clínica veterinária, um lar de idosos, um centro de dia, clubes recreativos e desportivos, jardim-de-infância e escolas, públicas e privadas, que oferecem diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário. No domínio industrial são de referir: algumas tipografias, serrações de madeira, serralharias e pequenas oficinas de automóveis.

Ao nível da dinâmica social, importa referir a crescente população imigrante das mais diversas origens a residir nestes bairros, sobretudo da Ásia, África e Brasil, contribuindo para uma maior heterogeneidade social, cultural e linguística, que é um reflexo do crescente multiculturalismo da cidade de Lisboa e do Agrupamento em estudo. É deste quadro socioeconómico que provém a grande maioria dos alunos das escolas do Agrupamento.

#### **2.4.2. Os docentes - amostragem em estudo**

O corpo docente do Agrupamento apresenta uma composição maioritariamente feminina, sendo que, 76% são mulheres. Estes valores são ainda mais acentuados ao nível do 1.º Ciclo e Jardim-de-infância em que a percentagem de docentes femininas passa para 91%.

De acordo com o Projeto Educativo de 2010, o corpo docente é relativamente estável, composto, na sua maioria, por Professores do Quadro de Nomeação Definitiva (PQND) (70%) e Quadros de Zona Pedagógica (QZP) (7%) no conjunto do Agrupamento.

Na sede do Agrupamento a faixa etária mais representada entre os PQND e QZP (que constituem a grande maioria dos professores, como vimos) é a dos 51-60 anos (54%); os professores contratados da escola-sede são mais jovens, sendo a faixa etária mais representada a dos 41-50 anos (32%), logo seguida da faixa etária dos 31-40 anos (30%),

como consta no gráfico 4. A média geral de idades entre todos os professores da escola-sede é de 48 anos.

O corpo docente das escolas do 1.º Ciclo e Jardim-de-infância é um pouco mais jovem (média de idades de 45 anos), sendo a faixa etária dos 41-50 anos a mais representada (35%), seguida da faixa etária dos 31-40 anos (29%).

A administração e gestão do Agrupamento de Escolas Beta é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos referidos nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril. São órgãos de direção, administração e gestão do Agrupamento os seguintes: o conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico; e o conselho administrativo.

No Agrupamento existem cerca de 158 docentes, que inclui elementos dos cargos de coordenação: coordenadores de departamento, coordenadores dos diretores de turma, coordenadores de ciclo e coordenadores de estabelecimento.

A definição da população e amostra em estudo é, de acordo com Almeida & Freire (2008), um aspeto “essencial numa investigação” (p. 112). Para definição da amostragem em estudo procurou-se, tal como defendem os autores referidos, que os sujeitos fossem apropriados para as questões e objetivos da investigação, que fossem de alguma forma representativos perante a população que compõe o agrupamento e que o número de coordenadores, que realizaram as entrevistas e o número de professores que respondesse aos inquéritos fosse equilibrado (Almeida & Freire, 2008, p. 112).

O método de amostragem definido foi aleatório, de forma a evitar, tal como defendem Almeida & Freire (2008), amostras viciadas, envolvendo-se a possibilidade que “todo o sujeito tenha igual probabilidade de integrar a amostra” (p. 116). A representatividade “será tão mais bem conseguida quanto mais se conseguir manter a aleatoriedade” (p.116). Foram selecionados sete coordenadores, um delegado de grupo e o diretor para realizar as entrevistas. Para o preenchimento dos inquéritos pediu-se a alguns elementos da direção e da equipa de coordenação que fizessem circular pelo agrupamento os sessenta inquéritos por questionário para serem preenchidos.

No quadro seguinte pode-se verificar alguns aspetos pessoais e profissionais dos entrevistados, nomeadamente no que diz respeito ao sexo; situação profissional; tempo de serviço e cargos exercidos.

Quadro 1 – Dados pessoais e profissionais dos participantes entrevistados

<b>Dados pessoais e profissionais</b>		<b>Número de entrevistados</b>
Sexo	Feminino	6
	Masculino	3
Situação Profissional	Professor do quadro	8
	Professor contratado	1
Tempo de serviço	<3 anos	0
	De 3 a 6 anos	1
	De 7 a 10 anos	1
	>10 anos	8
Exerceu outros cargos?	Sim	9
	Não	0

No que concerne aos inquiridos, dos 37 inquéritos recolhidos, 11 são do sexo masculino e 26 do sexo feminino. No que respeita à idade dos inquiridos 17 dos respondentes tinham entre 30 a 45 anos e os restantes mais de 45, tal como referido anteriormente, em dados consultados no Projeto Educativo do Agrupamento.

Importa ainda referir que, 18 dos inquiridos tem mais de 20 anos de serviço na carreira docente, 3 inquiridos menos de 10 anos e 16 inquiridos entre 10 e 20 anos na carreira da função docente. As habilitações literárias dos respondentes são na sua grande maioria Licenciatura, sendo que, apenas 6 dos 37 inquiridos têm um Mestrado.

No que se refere à sua situação profissional e tempo de permanência na escola dos participantes inquiridos são dados que podem ser verificados no quadro seguinte (quadro 2).

Quadro 2 – Situação profissional e permanência na escola dos participantes inquiridos

<b>Dados pessoais e profissionais</b>		<b>Número de entrevistados</b>
Situação Profissional	PQND	27
	PQZP	4
	Professor Contratado	6
Permanência na escola	<3 anos	11
	De 3 a 6 anos	5
	De 7 a 10 anos	8
	>10 anos	13

## 2.5. Instrumentos de recolha dos dados

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (2005), existem três grandes grupos para recolha dos dados ao nível das investigações qualitativas: (a) a observação; (b) o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário; e (c) a análise de documentos.

Como já anteriormente explicitámos, privilegiámos um processo de investigação qualitativo para a recolha de dados. Tendo sido selecionadas duas técnicas principais: o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada.

Note-se que, antes de prosseguir na investigação foram realizados pré-testes com colegas de mestrado que conduziram a alterações necessárias nos instrumentos construídos.

Repare-se que, de acordo com Baptista (1988, citado por Cunha, 2007), a articulação entre os questionários e as entrevistas tem como objetivo aprofundar e enriquecer o conhecimento que se tem do assunto. Aliás, de acordo com Cunha (2007):

é essencial que os instrumentos escolhidos ou elaborados devem poder, por um lado, fornecer dados suficientemente consistentes para que valha a pena utilizá-los e que, além disso, é necessário que sejam, de igual modo, efetivamente capazes de medir, avaliar ou fornecer elementos sobre o que se pretende determinar (p. 68).

Note-se que, para que fosse possível aplicar estes instrumentos fez-se um pedido formal à direção do Agrupamento. Após a realização do pedido falou-se pessoalmente com os coordenadores que estariam disponíveis para a realização das entrevistas. Tal como referem Bogdan & Biklen (1994), “na maioria dos estudos que implicam entrevistas”, o autor refere que deve-se pedir “individualmente a cada um dos entrevistados para cooperar, ainda que geralmente os sujeitos estejam ligados à mesma instituição” (p. 120). Os inquéritos foram entregues a alguns professores e elementos da direção para que circulassem pelo Agrupamento para serem preenchidos.

A recolha de dados para a caracterização do agrupamento e dos respetivos docentes baseou-se na consulta e análise do Projeto Educativo e Regulamento Interno. Estes documentos estão disponíveis para a consulta na página do Agrupamento, não sendo necessário requerer a sua consulta formalmente.

### 2.5.1. Entrevista semiestruturada

A entrevista é um importante instrumento de recolha de dados numa investigação de tipo qualitativo. Com ela pretende-se aceder a aspetos em que o investigador não pensava (Quivy e Campenhout, 2005). Segundo Tuckman (2012), a entrevista constitui “um processo direto de obter informação sobre determinado fenómeno” através da formulação de “questões às pessoas que, de algum modo, estão envolvidas neste fenómeno” (p. 690).

É consensual considerar as entrevistas como um dos métodos de recolha de dados mais utilizados na investigação de carácter qualitativo. De acordo com Morgan (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informação sobre a outra” (p. 134). Este instrumento permite descobrir as causas de algumas dificuldades, determinar pontos de vista, valores, preferências e crenças e pode ser usada para testar hipóteses ou para sugerir novas, constituindo o procedimento principal para a recolha de dados e de informações na pesquisa qualitativa.

Na perspetiva de Pardal & Correia (1995), as entrevistas podem ser classificadas quanto à sua estrutura e função, variando em dois grandes modelos: as entrevistas estruturadas, que apresentam perguntas pré-formuladas com respostas fechadas como um questionário falado, e as não-estruturadas, que se baseiam-se na conversação do dia-a-dia, sem perguntas diretas e sempre que a oportunidade aparece o entrevistador investiga um determinado tema de interesse, para extrair factos e opiniões. Os autores referem ainda outra variante, a entrevista semiestruturada, que escolhi como variante no estudo em questão.

Segundo Quivy e Campenhout (2005), as entrevistas semiestruturadas são entendidas como aquelas que apresentam perguntas previamente formuladas, suficientemente abertas e cuja ordem pode, eventualmente, ser alterada de acordo com a sequência da entrevista, tendo em conta as respostas dos entrevistados. Esta variante é, na ótica de muitos autores, a mais utilizada na investigação social.

A escolha da entrevista semiestruturada como método de recolha de dados caracteriza-se pelos tópicos específicos a partir dos quais se criam as questões e implica a

construção de um guião que assegura a obtenção das informações que se pretende obter. A entrevista semiestruturada é o tipo de entrevista que permite ao entrevistador atingir os seus objetivos de determinado assunto, reunindo a informação que pretende, dando espaço ao entrevistado para refletir acerca do tema que se lhe sugeriu.

Para a realização das entrevistas, procurou-se dar seguimento ao guião, no entanto, as questões apresentadas deverão fluir de acordo com o diálogo, dando oportunidade ao entrevistado, de partilhar suas crenças, representações, experiências relevantes e ainda o sentido atribuído a determinadas práticas. Como tal, antes da aplicação deste instrumento, procedeu-se a aplicação do guião a dois colegas não participantes na investigação, de forma a testar a linguagem utilizada e a organização do próprio guião. Como a realização deste pré-teste foi necessário realizar alguns ajustes nomeadamente de forma a adequar as questões aos diferentes tipos de coordenadores entrevistados (de departamento, de estabelecimento, de diretores de turma e delega de grupo).

Antes das entrevistas informaram-se claramente os entrevistados, pois, tal como referem Lima & Pacheco (2006, p. 141), “o consentimento informado pressupõe uma comunicação clara com os participantes a fim de que estes não tenham dúvidas sobre o seu grau de envolvimento na pesquisa”. Os autores aconselham, por isso, a que se evitem explicações demasiado técnicas e se recorra a uma linguagem que não conduza a mal entendidos. A utilização de um gravador durante a entrevista levanta algumas considerações especiais tendo, por isso, sido pedida a autorização prévia dos entrevistados. Durante as entrevistas procurou-se ainda assegurar um clima de confiança, empatia e tranquilidade aos intervenientes, assegurando o anonimato e confidencialidade da informação obtida.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas devem começar por uma conversa banal. Esta conversa serve para desenvolver um acordo: procurar um interesse comum, uma oportunidade para construir uma relação. Os autores defendem que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”, o entrevistador deve se mostrar interessado e comunicar “ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas” (p. 136).

Realizei nove entrevistas semiestruturadas a diferentes tipos de coordenadores, tal como se pode verificar no quadro em baixo (quadro 3). Tendo sido para cada entrevistado atribuído um código que protege a sua identidade e procura facilitar o processo de análise das entrevistas e alcançar os objetivos pretendidos.

Quadro 3 – Codificação da amostra em relação aos instrumentos de recolha de dados.

<b>Posição Hierárquica</b>	<b>Codificação</b>
Diretor	D0
Coordenador de Estabelecimento	E1
Coordenador de Estabelecimento	E2
Coordenador de Departamento de Línguas	E3
Coordenador do 1º Ciclo	E4
Coordenador dos Diretores de Turma do Secundário	E5
Coordenador dos Diretores de Turma do 2º ciclo	E6
Coordenador dos Diretores de Curso (Profissionais)	E7
Delegado de Grupo (Teatro)	E8

As entrevistas após realizadas e gravadas foram passadas para formato word, para que, fosse possível realizar a análise de conteúdo das mesmas. Após a transcrição procedeu-se à destruição do material áudio.

### **2.5.2. Inquérito por questionário**

O questionário é outro instrumento que requer um processo rigoroso, uma vez que dele depende a medição da maioria das variáveis da investigação.

O inquérito por questionário compreende um conjunto de questões, previamente elaboradas sobre uma problemática, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente. A realização do questionário possibilita o inquirido escolher o momento adequado para responder, não implicando uma resposta imediata e garantindo o anonimato. Ao eleger este como um dos métodos de recolha de dados, repare-se que Afonso (2005) defende o inquérito por questionário é frequentemente usado em estudos de natureza

qualitativa, nomeadamente quando o que se pretende é ter acesso a um número considerável de atores de uma organização ou contexto social específico.

Tuckman (1978, citado por Afonso, 2005) refere que a técnica do questionário permite “cobrir três áreas da recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação). Pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou crenças). Pode ainda selecionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções)” (p. 103).

Optou-se por elaborar um questionário que não fosse longo mas, permitisse a recolha de toda a informação necessária para o nosso estudo, e cujo preenchimento fosse fácil e rápido. Deste modo, a nossa opção recaiu sobre a elaboração de questões de resposta fechada. Na ótica de Ghiglione e Matalon (2005, p. 116), as questões fechadas apresentam-se ao inquirido uma lista de respostas previstas e as instruções de preenchimento, sendo estas questões padronizadas, são também mais fáceis de codificar e analisar.

Hill & Hill (2009) reiteram esta ideia afirmando que “este tipo de questionário é útil. . . quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes, e mais importantes, na área de investigação e quer obter informação quantitativa sobre elas” (p. 95).

É de acrescentar que antes de se proceder à aplicação dos questionários, é necessário ter em conta o que Ghiglione e Matalon (2005) afirmam:

quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador. (p. 155)

Assim, procedeu-se a um pré-teste, solicitando a dois colegas do mestrado que preenchessem os questionários presencialmente e dessem conta das eventuais dificuldades sentidas durante o seu preenchimento, a fim de procedermos à reformulação dos itens duvidosos.

O pré-teste do inquérito por questionário, de acordo com Ghiglione e Matalon (2005, p. 157), serve para indicar se as questões e as respostas são compreendidas, ajudam a evitar erros de vocabulário e de formulação das questões, bem como salientar erros de recusa, incompreensão ou equívocos. A partir do pré-teste foram reformulados alguns itens

no sentido de os tornar mais claros. Os questionários foram aplicados durante os meses de Maio e Junho de 2013, depois de obtida autorização junto dos elementos da direção.

Lima & Pacheco (2006, p. 141) defendem que “na pesquisa que é realizada numa organização (por exemplo, numa escola) será normalmente necessária a autorização prévia de algum desses guardiões (por exemplo, o responsável máximo pela organização), antes de o investigador ter acesso aos participantes”.

Pretende-se acima de tudo com os inquéritos conhecer os meios e canais mais frequentes do agrupamento, assim como, as perceções dos professores relativamente aos seus coordenadores e suas competências de coordenação e a forma como a comunicação pode comprometer o funcionamento eficaz da organização, neste caso do Agrupamento Beta.

Ao todo foram entregues sessenta exemplares para preenchimento dos docentes, contudo, dois meses após a entrega inicial procedeu-se à recolha dos exemplares distribuídos tendo sido recolhidos trinta e sete inquéritos dos entregues na fase inicial.

## **2.6. Critérios de análise de dados**

De acordo com Bell (1997), os dados sem tratamento não fazem sentido pelo que este autor afirma que:

os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, etc. têm de ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhança e diferenças, agrupamentos, modelos e aspetos com significado (p.160).

A partir deste propósito, compreende-se que o tratamento dos dados é fundamental para chegar a uma conclusão sobre o caso em investigação, pelo que, considero a análise de conteúdo das entrevistas e outros documentos utilizados no decorrer da investigação e a análise estatística dos dados recolhidos pelos questionários.

No que se refere aos elementos de natureza qualitativa, após a realização das entrevistas, transcreve-se os dados recolhidos, e depois, procede-se à análise do seu

conteúdo, com vista a que essas entrevistas nos ajudem a compreender e melhor interpretar o que os dados recolhidos pelos questionários.

Vários autores sugerem que, nas investigações de carácter qualitativo, os dados devem ser organizados num processo de categorização que permita uma análise de conteúdo com sucesso. Na visão de Bell (1997), é tarefa do investigador organizar a informação, visto que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 173), “uma entrevista de uma hora corresponde a cerca de vinte a quarenta páginas de texto dactilografado, o que, multiplicado por várias entrevistas realizadas, implica centenas de horas de trabalho”.

No caso das entrevistas criou-se um quadro de categorização, essas categorias constituem o que Vala (1986) define por “elementos chave do código analista. . . uma vez construídas as categorias devem ser sujeitas a um teste de validade interna”, devendo o investigador verificar a sua exaustividade e exclusividade (pp. 111-113). Com esta categorização o que se pretende é que cada unidade de registo possa ser colocada numa categoria e apenas nessa mesma categoria. Repare-se que a unidade de registo, para Vala (1986), “é um segmento de um determinado conteúdo” (p. 114). É ainda de acrescentar que as unidades de contexto correspondem ao código atribuído a cada um dos entrevistados como consta no quadro 3, presente no subtópico das entrevistas.

A análise do conteúdo das entrevistas é portanto realizada num quadro de categorização (quadro 4), onde se fazem corresponder a cada categoria unidades de registo e de contexto. Repare-se que, a análise de conteúdo constitui uma técnica determinante e complementar. Segundo Vala (1986), “é uma técnica de tratamento da informação” cuja finalidade passa pela possibilidade de se “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104). O processo de análise de conteúdo consiste, segundo o mesmo autor na “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização e atribuição de traços de significação” (p. 104).

Vala (1986) “acresce ainda que a análise de conteúdo é uma técnica que pode incidir para material não estruturado. A análise de conteúdo tem enorme vantagem em permitir trabalhar sobre entrevistas...fontes de informação preciosas que de outra forma não poderiam ser utilizadas de maneira consistente” (p. 107).

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise de conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Gestão e Planeamento	Organização hierárquica
	Gestão “burocrática”/rotineira
	Construção dos instrumentos de gestão
	Divulgação dos instrumentos de gestão
Clima de escola	Tipo de clima
Comunicação interna	Comunicação direção/coordenação
	Comunicação coordenação/professores
	Comunicação direção/professores
	Comunicação interpessoal
	Redes ou canais de comunicação
	Barreiras Comunicacionais
	Estratégias de melhoria
Comunicação externa (parceiros educativos)	Redes ou canais de comunicação
	Barreiras Comunicacionais
	Estratégias de melhoria
Práticas de comunicação do coordenador	Estilo de liderança
	Supervisão
	Desenvolvimento profissional dos docentes
	Trabalho de equipa
	Gestão do Ensino-Aprendizagem
	Gestão da informação – canais ou meios de comunicação

Ainda no domínio da categorização, Vala (1986) afirma que a construção de um sistema de categorias pode ser realizado à priori ou à posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos (p. 111). No presente estudo, optou-se pela definição à priori a partir do enquadramento teórico e à posteriori a partir dos dados recolhidos.

Tal como nos sugere a literatura, o estudo e análise de conteúdo de documentos assume formas diversas pois está dependente da natureza os documentos que nos propusemos analisar e, sobretudo, do objetivo da investigação. Pelo que, procedeu-se

também à análise dos documentos do Agrupamento, mais especificamente do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, complementares às entrevistas e questionários.

Segundo Bell (1997), a análise de documentos, utilizada na maioria das investigações educacionais, pode ser usada para:

- servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-

se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;

- ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios.

Esta análise foi fundamental para fornecer informações para a caracterização da população em estudo.

No caso dos inquéritos foi feito o tratamento estatístico da informação analisando a frequências das respostas dadas em EXECEL, posteriormente, foi realizada uma descrição exhaustiva dos resultados em comparação com as respostas obtidas ao nível da entrevista. No tratamento dos dados que, segundo Bardin (2009), contempla a interpretação dos mesmos, procuraremos que os resultados sejam significativos e válidos.

No que toca a fidelidade e validade colocam-se alguns problemas, tal como refere Vala (1986), “o problema da validade atravessa todas as etapas de uma análise de conteúdo, desde a constituição do *corpus* à escolha das unidades de análise e ao sistema de quantificação. Não há questões de validade específicas da análise de conteúdo. (p.116)”

Na perspetiva de Lessard-Hébert et al. (2001), citando Gauthier (1987), “a preocupação com a validade é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de modo verdadeiro e autêntico” (pp.68-69). No que concerne a questão de fidelidade, Vala (1986) refere que na análise de conteúdo qualquer “conteúdo é suscetível de interpretações diversas. ” (p.117)

Neste sentido, o presente estudo procura utilizar diversos instrumentos de recolha de dados de forma a procurar reduzir o risco de conclusões que derivassem de uma só fonte. De acordo com Fielding e Fielding, citados em Maxwell (2005), a recolha de dados utilizando, e combinando, uma variedade de fontes e de métodos é um especto daquilo a que se chama triangulação, estratégia que permite informação mais ampla e mais segura da

compreensão das questões de investigação. Autores como Lessard-Hébert et al. (2001) denominam “triangulação ao processo de validação instrumental efetuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos de várias técnicas” (p. 76), sendo o conceito de triangulação “alargado à ideia de validade teórica por confronto das inferências feitas a um mesmo problema” (p.77).

## Capítulo 3 - Apresentação e análise dos resultados

Após a explicitação da metodologia envolvida no presente estudo proceder-se-á à apresentação dos dados recolhidos na investigação. Uma vez feito esse levantamento dos dados obtidos da categorização das entrevistas e da análise da frequência das respostas obtidas nos inquéritos pretende-se analisar e interpretar a informação recolhida com base nos objetivos previamente estabelecidos para o trabalho de investigação e que serviram de critério na organização dos dados.

Importa referir que a caracterização pessoal e profissional dos entrevistados e inquiridos já foi alvo de análise no capítulo anterior, quando se realizou a caracterização da amostragem.

Tendo consciência da existência de alguma subjetividade dos dados aqui tratados procura-se analisar e interpretar os dados com a maior seriedade e profundidade possível. Repare-se que, tal como já foi referido anteriormente, a amostra é demasiado restrita para se considerar significativa num universo educativo tão extenso quanto o nosso, o território nacional. No entanto, pensa-se ser suficiente para atingir os objetivos e responder às questões colocadas no âmbito da investigação.

Primeiramente será feita uma análise de cada categoria e respetivas subcategorias uma por uma, de forma a interpretar os dados obtidos das entrevistas e se necessário fazer o cruzamento com teorias que possam suportar as interpretações desses mesmos dados.

Numa segunda parte, serão apresentados os dados obtidos dos inquéritos por questionário e análise desses dados cuja triangulação com a informação obtida das entrevistas irá permitir a discussão dos resultados e a respetivas conclusões da investigação que constará no último capítulo da dissertação.

### 3.1. Apresentação dos resultados e análise das Entrevistas

#### 3.1. 1. Categoria “Gestão e Planeamento”

Na categoria “Gestão e Planeamento” é possível encontrar as seguintes subcategorias: (i) gestão “burocrática”/rotineira; (ii) construção dos instrumentos de gestão; (iii) divulgação dos instrumentos de gestão.

### 3.1.1.1. Subcategoria “Gestão burocrática/rotineira”

Procedendo à análise da subcategoria “Gestão burocrática/rotineira” obteve os seguintes testemunhos dos entrevistados, presentes no quadro 5.

Quadro 5 – Categorização da subcategoria “Gestão burocrática/rotineira”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Gestão “burocrática”/ Rotineira	“(…) A direção são cinco professores fazem tudo, tudo e mais alguma coisa, não há um apoio administrativo, quer dizer, há um apoio administrativo para o funcionamento global ... não há para aquele trabalho administrativo inerente à própria direção(…)” (UR0020).	D0
	“(…) A gestão...as pessoas procuram isso, portanto, a agenda dos vários elementos, portanto, aqui temos a delegação de competências. Cada pessoa tem um setor, ou vários setores, pode ter mais do que um, mas ele é responsável direto e vai fazer tudo daquilo (...)” (UR0021).	D0
	“(…)Mas pronto mostrou disponibilidade e pode vir porque também não é fácil ter que gerir seis escolas, com dois jardins de infância mais a escola sede. Acaba por ser muita coisa e uma pessoa não consegue dar resposta, pode tentar que é o que ele faz e delegar funções ... caso contrário não conseguem(…)” (UR0073)	E1
	“(…) a burocracia..a burocracia é muito..muito desgastante é muito papel e a minha vocação não é papel é meninos...não fui eu que desejei o cargo..ahh..que é que eu posso dizer que seja aliciante... não tem a dificuldade que eu imaginava (...)” (UR0077)	E2
	“(…) a organização da escola depende quase exclusivamente da direção. Os órgãos como o Conselho Pedagógico...em que os coordenadores tem que obrigatoriamente acesso, tem muito pouca intervenção ....pode opinar, pode questionar, pode sugerir, mas quem executa e quem decide essas coisas é a direção(…)”(UR0097)	E3
	“(…) Regressamos à escola no início de setembro ... implica a regularização de toda a documentação que nós temos, porque nós temos uma pasta informatizada no computador com todos os documentos que os diretores de turma necessitam...e temos toda uma série, uma questão ...burocrática, burocracias que organizar ... dossiês para organizar, para limpar, para por..por a funcionar uma sala (...)”(UR0152)	E3
“(…)o coordenador que é um burocrata, é o diretor de turma que é um burocrata e é a sensação de desperdício de tempo com milhares de papéis que tem de ser preenchidos (...)” (UR0162)	E5	

Através da interpretação dos dados recolhidos verifica-se que a direção assume um papel central na vida do Agrupamento, não dispondo que qualquer apoio “administrativo” adicional. Contudo, os entrevistados referem que essa função central da direção é reforçada com a delegação de competência, caso contrário não seria possível a gestão do Agrupamento. Importa referir que, na perspetiva de um dos entrevistados, a organização da

escola está centrada exclusivamente na direção, sendo que, o papel dos intervenientes no Conselho Pedagógico, onde se tomam decisões do âmbito administrativo e pedagógica, é meramente de espetadores, tomando a direção o controlo da que se passa no Agrupamento.

Na perspetiva de autores, como Nóvoa (1992), a escola é uma instituição requer um compromisso entre a estrutura formal e as interações que ocorrem no seu interior, o que implica a existência de três estruturas fundamentais: a estrutura física, que envolve as características e materiais da escola, a estrutura administrativa, que engloba a gestão, direção, controlo, inspeção, docentes e não docentes e participação da comunidade; e a estrutura social (pp. 20-25). Neste sentido, o papel da direção é reforçado pela importância que desempenha ao nível da organização da escola. Da mesma forma, a delegação de poderes é importante, pois, tal como refere Ferrer (2003), a escola é resultado da “ação levada a cabo pelos professores e por outros membros da comunidade escolar, mediante o desenvolvimento de determinados processos e atuações” (p. 96).

Da análise dos dados recolhidos, importa ainda acrescentar a referência dos entrevistados ao excesso de burocracia. Verifica-se pois, no Agrupamento, um excesso de burocracia geralmente associado às escolas nos dias de hoje. Havendo entrevistados que referem que a sua vocação está na sala de aula e não no “papel”.

A escola, nos dias de hoje, é amplamente burocratiza. Autores, como Motta (2004), referem que “a compulsão burocrática transparece claramente no meio académico” talvez para sua segurança e conformidade, procurando tranquilizar a sociedade (p. 232). Este autor percebe a “papelada” como um disfunção da burocracia e consequência das organizações não prevista nem planeada, derivando do excesso de formalismo e da necessidade que as organizações possam sentir de documentar tudo, que ao princípio parecer ser algo que está correto, sendo uma das vantagens a documentação arquivada. Contudo, o autor apresenta-nos o problema até que ponto os documentos deixam de ser necessários e transformam-se de facto em mais “papelada” (Motta, 2004, p. 45-46).

### **3.1.1.2. Subcategoria “Construção dos instrumentos de gestão”**

No que concerne a esta subcategoria “construção dos instrumentos de gestão”, importa mencionar que não parece existir no Agrupamento uma equipa de estrutura

matricial para a construção dos instrumentos, pois, tal como refere um dos entrevistados, o diretor pede voluntários para a construção destes mesmos instrumentos não sendo ele próprio a eleger representantes dos diferentes departamentos:

“ (...) É nomeada, ele diz aos professores ...e era o diretor que dizia há esta tarefa, ...portanto quero uma equipa para isso, quem é que se oferece?” Se ninguém se oferecer... geralmente oferecem-se, ... que é por ciclos... Agora, como acabou o ciclo e este ano vamos entrar num novo ciclo não sei se o projeto vai ser alterado ...Porque entretanto saiu legislação e o projeto também tem de ser adequado à legislação (...)” (UR0230, E8)

Mais especificamente, a construção do Projeto Educativo do Agrupamento teve como equipa os vários elementos do Conselho Geral e Pedagógico. Para além, destes elementos, a construção deste documento orientador foi revisto opcionalmente por outros professores que o podiam fazer se consultassem o documento proposta enviado por email pelos coordenadores aos respetivos departamentos, tal como comprovam os seguintes testemunhos:

“ (...)Conselho Pedagógico. Conselho Geral. Eu fui sempre membro de todos...todas as equipas que elaboraram o Projeto Educativo. Eu sou coautor de todos os documentos (...)” (UR0124, E3)

“ (...) O projeto educativo ... eles pediram também aos, aos grupos uma revisão e eles... depois ... por e-mail ... as pessoas leem e se tiverem alguma coisa a dizer dizem, depois mandam tal, tal e depois houve reuniões inclusivamente, reuniões, duas ou três... mas foi muito discutido, claro que depois havia um prazo (...)”(UR0233, E8)

Note-se que, tal como referem autores como Boutinet (1986, p. 20), os projetos tem como finalidade dinamizar o ato educativo. Da mesma forma, Costa (1991, p. 10) defende que o Projeto Educativo de Escola constitui um “documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola”.

Da mesma forma, também para a realização do Regulamento Interno:

“ (...)também é uma equipa (...)” (UR0232, E8).

“(...)O regulamento interno...é via mail...Na construção participamos todos porque eles mandaram-nos e ...foi feito assim faseadamente..por reuniões pediram a nossa colaboração ...todos participámos (...)” (UR0066, E2)

Por sua vez, o Projeto Curricular decorre a nível departamental:

“ (...) O projeto curricular do agrupamento isso é feito, ... com os coordenadores, a nível dos departamentos(...)” (UR0231, E8)

Por último, o Projeto que parece ter mais relevância entre os entrevistados aparenta ser o Plano Anual de Atividades (PAA) dada a frequência com que é mencionado aquando da realização das entrevistas.

Tal como os demais documentos, o PAA é construído em cada departamento havendo intervenção da Direção e do Conselho Pedagógico.

“ (...) O PAA participa na sua construção a direção, o Conselho Pedagógico e os departamentos (...)” (UR0003, D0)

A sua realização tem por base um tema e o Agrupamento tenta em torno desse tema tem de criar atividades que se enquadrem. É em reuniões do departamento que o grupo delinea o plano que será sujeito a avaliação no final de cada ano letivo.

“ (...) Normalmente temos o tema do projeto do agrupamento e de acordo com esse projeto tentamos procurar atividades que se enquadrem não só de acordo com o projeto como também com a nossa dinâmica de ensino (...)” (UR0085, E2)

“ (...) é na reunião do grupo de ano que nós elaboramos o Plano Anual e depois ainda temos o de Escola, e isso é feito em conjunto com todos os docentes, no início do ano marcamos uma reunião e falamos nas atividades que estão relacionadas com a escola (...)” (UR0049, E1)

“ (...) faz o próprio professor e o professor acompanhado pelo próprio delegado, integrados depois numa equipa mais vasta, quando isso acontece, nem sempre acontece que é o departamento disciplinar (...)” (UR0171, E5)

“ (...) no final do ano os professores têm que apresentar um relatório do que foi feito ... apresentam-se as conclusões, porque uma planificação é uma planificação e isso depois é arquivado no departamento e...e é partilhado em momentos de avaliação de final de período (...)” (UR0145, E4)

### **3.1.1.3. Subcategoria “Divulgação dos instrumentos de gestão”**

Como se verificou na análise da subcategoria anterior “construção dos instrumentos de gestão”, os projetos de um modo geral revelam a identidade da própria escola sendo fundamentais na definição de estratégias, metas, princípios e valores. Note-se que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115/A/98, artigo n.º 3, o “projeto educativo é um projeto que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua

função educativa”. Neste sentido, e tal como é referido pelos entrevistados, é importante que o Agrupamento não só discuta e reformule estes documentos orientadores, como também os divulgue para dentro e fora do Agrupamento.

Segundo o relato de alguns entrevistados, estes documentos são extremamente divulgados, numa primeira fase, são discutidos em reuniões e reformulados se necessário, sendo que, todos os docentes tem de frequentar pelo menos uma reunião para discussão destes projetos:

“(…)São divulgados da mesma maneira, mas a prática normal é que eles antes deles saírem haja reuniões regulares com os professores de presença obrigatória para discussão. Isso sim ... é discutido e partilhado, mesmo pelos professores do 1º ciclo. As reuniões são obrigatórias para todos. Os professores são obrigados a inscrever-se em pelo menos uma reunião (…)” (UR0125, E3).

“(…)o resultado desse trabalho vai no plano anual de atividades, passa outra vez pelo pedagógico, não é?! Portanto são feitas as alterações é reformulado, vai a análise e posterior votação no pedagógico depois... no geral, e depois dessa, dessa entre aspas, quer dizer volta outra vez aos departamentos e aos grupos disciplinares, portanto todos os professores acabam por ter(…)”(UR0212, E7).

Posteriormente, após a aprovação é enviado por via email ao delegados e departamentos e são publicados na página da escola, onde toda a comunidade tem acesso:

“(…)Uma vez concluído ficou aprovado, no pedagógico, e depois foi enviado aos delegados ... e aos departamentos, pronto e está, está... portanto eles na altura mandaram, agora não sei... e está no, na página, no site da escola. Portanto, só não conhece o projeto educativo se não quer, deve haver pessoas que não conhecem, a verdade tem de ser dita... só não conhece quem quer, quem não quer (…)” (UR0234, E8).

“(…)Nós temos a página da internet e aí é divulgado aquilo que se faz a nível global do agrupamento não é... temos o sítio eletrónico..a página eletrónica ... depois há uma pessoa responsável por esse sítio eletrónico onde depois o que é feito é divulgado ao exterior (…)” (UR0149, E4).

“(…) Os diretores de turma têm uma pasta com o PE e outros instrumentos. E os instrumentos são bastantes divulgados sendo colocados na página da escola (…)” (UR0177,E5).

Importa referir que, de acordo com o testemunho de três entrevistados diferentes, existe uma fraca divulgação de atividades incluídas nos projetos do Agrupamento. Algumas porque parece haver fraca colaboração de departamentos que não fazem chegar a informação para divulgação na página da escola:

“(…) acho que temos pouca divulgação do que se faz na escola em termos de atividades...há pouco..há alguns departamentos, há alguns grupos disciplinares que me fazem chegar as suas

atividades para eu divulgar na página da escola, mas há outros que não me fazem nunca (...)" (UR0174, E5)

Noutros casos, é referida alguma preferência da parte da direção na divulgação de certas atividades em detrimento de outras.

" (...)há atividades que são divulgadas sempre, sempre e de uma forma muito efetiva ...tem um... uma evidência, um realce extra muito grande e há outras atividades que não têm e, a meu ver, mereceriam. Sem dúvida nenhuma. Principalmente da direção. Se, por exemplo, a nível da direção ... toda a comunidade escolar tem conhecimento... eu tive o cuidado de fazer a informação, de transmitir informação mas não houve da parte da direção ... não, não houve o tal eco sequer, não é?! E eu acho que é um bocadinho lamentável... porque parece que funcionamos assim (...)" (UR0211, E7).

Na opinião de um entrevistado, na tentativa de justificar algumas falhas na divulgação da informação, este docente considera existir no contexto da escola, grupos que sejam mais informados pois empenham-se mais e por essa razão podem ser aqueles que recebem a informação em primeiro lugar:

" (...)Agora o que pode acontecer na realidade e é em todas as escolas, há grupos que são mais informados do que outros, há grupos aqui que são mais informados politicamente, pedagogicamente do que outros, pronto e que trabalham mais para a escola ...E há pessoas que estão empenhadas e que querem saber e que, se calhar, são as primeiras a receber a informação e até com o diretor conhecendo-as têm... acredita naquelas pessoas e têm necessidades de... portanto essas pessoas, se calhar, também estão em cargos mais importantes, não é?! Pronto, isso acontece, isso acontece mas não é... se não chega aos outros, se chega desvirtuada não é propositado, não é propositado(...)" (UR0220, E8).

Neste sentido, verifica-se que há de facto uma tentativa de divulgação dos instrumentos de diferentes formas. No entanto, existe uma clara resistência de departamentos e até preferências por parte dos órgãos mais altos do Agrupamento.

### **3.1.2. Categoria “Clima de Escola”**

A categoria “Clima de escola” apresenta as seguintes subcategorias: (i) Tipo de clima; (ii) Cooperação entre ciclos.

#### **3.1.2.1. Subcategoria “Tipo de Clima”**

Da análise da subcategoria “Tipo de clima” decorre que no Agrupamento as relações são: “funcionais”, “vão se construindo”, “é algo dinâmico” e não há assim “ambientes de cortar a faca” e os professores “todos nos respeitamos muito”, tal como se verifica nos relatos dos docentes presentes no quadro seguinte.

Quadro 6 – Categorização da subcategoria “Tipo de clima”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Tipo de clima	“(…)As relações funcionais e pessoais penso que fluem normalmente, não há assim nenhum... pelo menos problemas pessoais não há assim grande coisa(…)” (UR0005)	D0
	“(…)O ambiente é algo que se vai construindo! É algo dinâmico que vai-se construindo, mas pelo menos funcional, razoavelmente entre os vários ciclos, 1º, 2º, 3º e secundário (…)” (UR0006)	D0
	“(…)o facto de coordenadores, não se entendem, nem têm a mesma perspetiva. Damo-nos bem, damo-nos realmente bem, alguns até somos amigos...nós somos amigos, amigos no verdadeiro sentido, mesmo próximos, mas nem todos temos o mesmo entendimento em frente ao diretor (…)” (UR0112)	E3
	“(…)Para além de que há um outro fator acrescido...que é a perda progressiva de...de...do exercício de democracia participativa na escola...entramos aqui nas discrepâncias ideológicas, porque, a escola vive a ilusão ... a ilusão de que participar era ir às reuniões e dar opiniões, opiniões essas que podiam ser ouvidas, como substanciavam em votos eram lotados ahh...às instâncias superiores. eu diria que neste momento, em quase nenhuma matéria o voto nas Assembleias de grupo ou de departamento tem valor (…)” (UR0096)	E3
“(…)Eu penso que entre os professores não há aqueles ambientes que nós ouvimos sei lá de cortar à faca... acho que não até porque os professores, de uma maneira geral, estão muito preocupados com as suas aulas, com as suas tarefas e não têm tempo para essas coisinhas ...neste aspeto acho que todos nos respeitamos muito e que as coisas funcionam muito bem, muito bem, muito bem(…)” (UR0214)	E8	

No entanto, importa referir que, na perspetiva de um dos entrevistados há “uma perda progressiva do exercício de democracia participativa na escola”, a escola “vive a ilusão de que participar era ir às reuniões e dar opiniões”, não havendo da parte do diretor o mesmo entendimento perante todos os coordenadores, ainda que, sejam “amigos...nós somos amigos, amigos no verdadeiro sentido, mesmo próximos”.

### 3.1.2.2. Subcategoria “Cooperação entre ciclos”

Procedendo à análise da subcategoria “cooperação entre ciclos” compreende-se que, como base nos dados presentes no quadro 6, existe de facto uma tentativa de cooperação entre ciclos e departamentos, ainda que, entre o 1.º ciclo com os restantes ciclos seja mais complicada. Tal como referem dois testemunhos: “calhar se tivesse havido um trabalho de cooperação entre os outros ciclos com o 1.º ciclo as coisas se calhar teriam corrido um bocadinho melhor” e “com a escola sede a cooperação é praticamente nula “. Contudo,

verifica-se a presença de um “departamento” capaz de estabelecer a ligação entre todos no contexto da escola, a Biblioteca, referida por vários entrevistados como “tendo a capacidade de fazer laços” e ser “implementadora de projetos”.

Quadro 7 – Categorização da subcategoria “Cooperação entre ciclos”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Cooperação entre ciclos	“ (...)se calhar se tivesse havido um trabalho de cooperação entre os outros ciclos com o 1º ciclo as coisas se calhar teriam corrido um bocadinho melhor. As colegas acabaram por ser muito sobrecarregadas e tem sem necessidade se houvesse mais entajada as coisas eram mais fáceis mas continuamos a ser as primárias (...)”(UR0037)	E1
	“ (...) Com a escola sede a cooperação é praticamente nula, há mais cooperação quando os meninos estão no 4º ano, é a integração na escola e mais no final do ano, durante o ano não há assim, principalmente, parece assim uma enchente (...)” (UR0050)	E1
	“ (...) Essa tem sido uma grande mais valia para nós, temos feito a articulação ao nível da matemática e temos feito a articulação vertical a nível do português, português pela primeira vez este ano, a matemática começamos o ano passado. Neste momento só temos feito a articulação vertical a nível do JI, as duas escolas do jardim de infância (...)” (UR0146)	E4
	“ (...)a Biblioteca escolar tem a capacidade de muitas das vezes fazer laços, pontes entre diferentes grupos disciplinares, as vezes mais do que os próprios departamentos. Uma equipa que seja responsável por projetos da escola, não. Temos realmente a Biblioteca consegue mobilizar uma equipe que faz mexer a escola (...)” (UR0176)	E5
	“ (...)Nós temos projetos dentro do departamento e temos alguns projetos interdepartamentais, mas no fundo temos assim...ahh...temos um grande projeto interdepartamental e depois temos vários subprojetos. Normalmente é a Biblioteca escolar é no fundo a implementadora de um projeto e portanto, anualmente nós normalmente trabalhamos uma determinada ideia que...um determinado projeto que surge via Biblioteca escolar (...)”(UR0194)	E6
	“ (...)Na biblioteca há a preocupação de trazer os pequenitos aqui há escola para verem a escola, faz-se uma atividade para eles, pronto, há também a ida à escola deles, pronto. Há também, estou a lembrar-me, a vinda deles a assistir a pequenos espetáculos, a pequenas histórias que fazemos juntamente com os miúdos da 2ª classe, ouvem as histórias(...)” (UR0227)	E8

### 3.1.3. Categoria “Comunicação Interna”

A categoria “Comunicação interna” engloba as seguintes subcategorias: (i) Comunicação direção/coordenação; (ii) Comunicação coordenação/professores; (iii) Comunicação entre professores; (iv) Comunicação interpessoal; (v) Barreiras comunicacionais; (vi) Estratégias de melhoria.

### 3.1.3.1. Subcategoria “Comunicação direção/coordenação ”

De acordo com Ferreira et al. (2011), “ a escolha do canal tem um forte impacto no processo de comunicação, porque diferentes pessoas podem ter diferentes competências na utilização de diferentes canais e diferentes mensagens têm adequações distintas a diferentes canais” (p. 407).

Partindo especificamente da análise dos relatos dos entrevistados verifica-se que o canal de comunicação privilegiado no Agrupamento é o correio eletrónico.

“(…) há um documento único que é publicitado interna e externamente através da página eletrónica e é enviado aos coordenadores de departamento que por sua vez fazem a sua divulgação ao respetivo grupo(…)” (UR0004, D0)

“(…) Nas reuniões formais ou, não havendo reuniões formais, se há necessidade então nesse caso normalmente por mail (…)” (UR0163, E5)

“(…) De caráter mais formal normalmente é via mail para mim e às vezes para os outros colegas também (…)” (UR0056, E2)

“(…) Por correio eletrónico. Telefone e pessoalmente também (…)” (UR0080, E2)

“(…) Eu recebo as convocatórias do Conselho Pedagógico, mas não recebo mais nenhuma informação adicional, a não ser que seja informação muito relevante, isso já tenho recebido, mas é pontual. Não é uma comunicação sistemática depois de cada reunião...ahh..não é. Mas já tenho recebido informação relevante de dimensão que afeta o agrupamento. Divulgo a informação por email (…)” (UR0134, E4)

Contudo, a comunicação interna entre os órgãos da direção e os coordenadores realiza-se também em momentos formais em que estes membros se reúnem em Conselho Pedagógico. Sendo que, tanto estas reuniões, como as reuniões do Conselho Geral, realizam-se mensalmente, podendo ocorrer situações espontâneas que segundo os entrevistados obrigam a reuniões extraordinárias. A comunicação com os departamentos é referida com menor ocorrência, trimestralmente.

“(…) As reuniões do Conselho Geral, eu penso que pelo menos ...por trimestre, eu penso que é uma por trimestre...O conselho pedagógico reúne, reúne todos os meses e, às vezes, até era de três em três semanas mas geralmente todos os meses. (UR0219)E8

“(…) penso que quando são informações do Conselho Pedagógico ou do Conselho Geral ahh...elas são transmitidas em reuniões de departamento, são trimestrais (…)” (UR0032, E1)

“(…) acho que é quinzenal, ou...Conselho Geral ... não é mais espaçado... não é uma vez por mês só se houver alguma coisa é que são mais frequentes. O Conselho Pedagógico é também(…)” (UR0035, E1)

“(…) Do Conselho Geral normalmente uma vez por mês. Do Conselho Pedagógico também mais ou menos uma vez por mês, o que acontece é que há muitos momentos em que é necessário muitas reuniões por que há...há determinados trabalhos que temos que realizar e portanto, quer seja, são...são Conselho Pedagógicos extraordinários. Temos tido momentos em que temos três, temos quatro (...)” (UR0181, E6)

“(…)Temos reuniões de coordenação com a Direção do Agrupamento, temos as reuniões de ano, que também são uma vez por mês normalmente e temos as de departamento que é trimestral (...)”(UR0038, E1)

Para além dos momentos formais de comunicação em que o diretor envia as convocatórias via email a todos os elementos do Conselho Pedagógico, é referido, por um dos entrevistados, momentos em que o diretor opta por transmitir a informação num momento informal com os coordenadores, ou até, em vezes dos coordenadores comunica diretamente aos delegados, sendo que, a informação não passa por todos os intervenientes.

“(…) o diretor do agrupamento pode fazer diretamente para todo o concelho de docentes todos os elementos do concelho pedagógico recebem, em simultâneo, essa informação. Portanto, só aí já estão todos os coordenadores de departamento mais, por exemplo, a professora bibliotecária, a coordenadora do CEF escolar, também tem sede no parlamento, desculpe, no departamento pedagógico... ah, eu própria (...)” (UR0200)e7

“(…) pode acontecer uma coisa absolutamente informal, ele chamar os coordenadores individualmente para se discutir coisas pontuais. Às vezes não são assim tão pontuais, ele entende que é a melhor maneira. Outras vezes porque ele acha que há formas mais expeditas de o fazer e em vez de falar com os coordenadores fala com os delegados de grupo..que essa é talvez a medida com a qual eu menos concordo ...ah...que é a de... ah...o que escapa ao controlo dos coordenadores(...)” (UR0103, E3)

Importa ainda acrescentar, que a comunicação entre a direção e os coordenadores presentes na sede do Agrupamento é referida como boa, de um modo geral. Especificamente, no caso do 1.º ciclo, poderão existir alguns entraves que impedem uma comunicação mais eficaz. Neste contexto do 1.º ciclo, o telefone é referido com um canal de comunicação mais eficiente por ambas as entrevistadas.

“(…) entre elementos da direção com coordenadores de escola acho que é boa. Apesar de tudo quando há alguma situação ligam-nos logo(...)”(UR0031, E1)

“(…) Com aqueles que eu tenho mais contato que com a Coordenadora do 1º Ciclo e com a Adjunta do Diretor. A comunicação funciona muito bem mais por telefone (...)” (UR0046, E2)

“(…) Agora quando a é alargada mais do que o 1º ciclo ou quando é de cima para descerem ao 1º ciclo é muito fraquinha. Acho que... não sei explicar se é porque os colegas não se lembram, se é porque nunca foi, nunca houve esta prática no agrupamento porque em quatro

anos que cá estou nunca houve essa prática mas notamos muito quando são coisas do 1º ciclo são do 1º ciclo (...)" (UR0070, E1)

### 3.1.3.2. Subcategoria “Comunicação coordenação/professores”

Uma vez transmitida a informação em Conselho Pedagógico cabe aos coordenadores divulgarem a informação aos respetivos grupos de trabalho. Ora, no contexto deste Agrupamento, a comunicação entre os coordenadores e os professores é feita essencialmente por recurso ao canal eletrónico de comunicação, sendo o email utilizado pelos coordenadores para enviar a documentação e informação transmitida em pedagógico. Para garantir que a informação chega realmente, esta é, segundo alguns relatos também afixada nos placards.

“(…) quando há questões importantes, a nossa coordenadora de departamento..ahh..divulga para todos os coordenadores e nós por sua vez divulgamos a todos os colegas da escola (...)"(UR0034, E1).

“(…)A direção envia-me documentos e eu faço chegar esses documentos via email a todos os diretores de turma (...)"(UR0159, E5)

“(…)É sempre tudo enviado por email..o que nós entre aqui temos de ter é o receio de ter de passar umas às outras ...ahh...penduramos no placard (...)" (UR0071, E1)

“(…) é enviada aos colegas através de email, é ..ahhh.. quando é necessário é colocada ali na sala de diretores de turma para conhecimento geral e depois vai-se falando com os diferentes diretores de turma para saber se receberam, não receberam (...)" (UR0179, E6)

“(…)Normalmente, também enviamos para o correio eletrónico, mas depois temos aqui na sala dos diretores de turma assim uns compartimentos de cada um dos diretores de turma e colocamos lá a informação que pretendemos passar (...)" (UR0180, E6)

“(…) por via eletrónica e depois nas reuniões de departamento consoante assuntos assim mais importantes são sempre reforçadas as ideias da informação sobre o se que passou a gente sempre fala um bocadito. Agora para assuntos muito muito importantes é..são marcadas reuniões extraordinárias(...)"(UR0036, E1)

“(…) faço a comunicação no tradicional, nos placards para o efeito, aqui na sala e lá em cima na sala dos professores, por norma também envio por email a convocatória para os diretores de turma, é sempre produtivo um guião de trabalho, que por norma também envio, imprimo e é dado em mão, mas também por sua vez é enviado por mail (...)" (UR0158, E5)

Para além do email, são mencionadas as reuniões que segundo Chiavenato (2010) são indispensáveis na comunicação organizacional. A convocatória para estas reuniões é feita via email. Contudo, são como os autores referem geradores de conflitos obrigando a

chegar a um consenso sendo, desta forma necessário “ garantir que se realizam com uma finalidade e que são eficazmente dirigidas e moderadas” (Cushway & Lodge, 1998, p. 201).

“ (...)A comunicação feita por mim ao departamento é feita na base de um...agendamento muito à posteriori ...muito portanto... antecipado. Nós fazemos a calendarização das reuniões para o período, no princípio do período é colocada a informação na sala dos professores ...depois temos o email institucional no qual, portanto, vamos comunicando num período bastante frequente (...)” (UR0129, E4)

“ (...)Quando a informação é muito importante e não queremos que ela falhe convocamos reunião e damos por escrito os documentos...nem sempre é possível dar por escrito dada a contensão económica que estamos...a...a viver não é... e depois...esse material é facultado via email (...)” (UR0130, E4)

“ (...) Normalmente é em reunião, em reunião com os diretores de turma, porque eu sou coordenadora dos diretores de turma, portanto eu falo agora como coordenadora dos diretores de turma, não como...se há determinados assuntos que são pertinentes também o faço chegar ao meu grupo disciplinar certamente, porque nós temos reunião assíduas com os outros membros do meu grupo disciplinar e portanto logicamente se há algo pertinente informo (...)” (UR0183, E6)

“ (...) se é uma reunião de departamento é o coordenador do departamento que faz a convocatória, por exemplo, por mail, faz por mail aos delegados e os delegados aos professores ou, também, faz diretamente a todos os professores do agrupamento, portanto, também pode acontecer essa situação (...)”(UR0199, E7)

“ (...) as informações do pedagógico que dizem respeito ao grupo disciplinar de cada um dos meus colegas é dada, essa informação é dada pelos respetivos coordenadores (...)” (UR0206) E7

“ (...) A informação pode chegar-me depois em reunião de departamento onde o coordenador do departamento de expressões e tecnologias informa mas atenção que há sempre mais pedagógicos do que reuniões de departamento ...às vezes há coisas que já vêm um bocadinho atrasadas vamos imaginar um pedagógico que foi há três meses ou há dois meses e que era uma coisa para ontem (...)” (UR0224)E8

“Presencialmente, nas reuniões, nós estamos presentes no Conselho Pedagógico, depois passam através do coordenador de departamento, para o delegado, para os diferentes professores e também pelos coordenadores dos diretores de turma (...)” (UR0184, E6)

No agrupamento, a comunicação interna entre coordenadores e professores é também marcada por momentos informais, mais especificamente ao nível do 1.º ciclo e profissionais. É de mencionar que, as duas entrevistadas do 1.º ciclo referem fazer a transmissão da informação aos colegas, depois da reunião de coordenação, em momentos informais.

“ (...) coisas muito pontuais então teremos de marcar reuniões, mas até agora não temos tido situações nenhuma dessas, reunimos ou na hora do intervalo ou na hora de almoço, na nossa hora de almoço, e...e eu faço a transmissão das informações todas (...)” (UR0042, E1)

“ (...) Quando nós temos reuniões...normalmente temos um..costumávamos ter uma vez por mês agora já não temos com tanta frequência...normalmente temos quando há necessidade de

transmitir informação, reuniões de coordenação. Depois no outro dia normalmente, falo com o meu colega, como uma vez que é só um, é tudo verbal, no dia seguinte à hora de almoço...portanto não é num momento formal (...)” (UR0059, E2)

“ (...)Mais pessoalmente quando têm assuntos diretamente relacionados com o 1º Ciclo, é mais pessoalmente é mais por conversa ...é mais por uma comunicação informal (...)” (UR0135, E4)

“ (...) por razões muito particulares, nós temos a necessidade de fazer uma reunião em 48 horas, ahh... se calhar vai por mail mas também vai levar um sms ou até de uma forma mais informal. Eu tenho também de fazer a convocatória, para a reunião, com bastante antecedência para depois não haver sobreposição, e então o placard é importante (...)”(UR0198, E7)

### 3.1.3.3. Subcategoria “Comunicação entre professores”

Tal como se verificou a nível da comunicação interna entre a direção e a coordenação e ao nível da coordenação com os docentes em geral a comunicação é: “fluída”, “fácil”, “muito aberta” com “diversos meios tecnológicos” ao dispor dos docentes.

Note-se que a comunicação entre os docentes ocorre através de canais como: o email institucional; convocatórias; a plataforma moodle, ainda que pouco usada como referem alguns docentes; o placard da sala dos professores.

Contudo, alguns de canais ainda são pouco explorados, sendo de considerar, por um dos entrevistados, que a comunicação no agrupamento é algo desorganizado que passa fundamentalmente pelo uso da eletrónica como principal meio de comunicação, perdendo-se parte do contacto informal que geralmente ocorre quando os professores se cruzam no corredor, coisa que já não acontece tão frequentemente. Os encontros face-a-face são referidos pelos autores Ferreira et al. (2011) como vantajosos, proporcionando o contacto pessoal e consequentemente a resposta imediata do recetor, “ aumentando a hipótese de surgirem novas ideias, questões e soluções para eventuais problemas colocados na organização” (p. 407).

Quadro 8 – Categorização da subcategoria “Comunicação entre professores”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Comunicação entre Professores	“ (...) outro instrumento que nós aqui criámos e também não é devidamente explorado pelas pessoas...nós temos um meio de comunicação interno através de email institucional (...)” (UR0011)	D0
	“ (...) tudo o que seja comunicações sociais, ou seja, convocatórias e coisa e tal, ainda com um processo...podemos considerá-lo que é um bocado arcaico. Mas aí continua a fixação dos papelinhos (...)” (UR0013)	D0
	“ (...)outro instrumento que tinha...tem muita potencialidade de partilha de informação que são as plataformas moodle (...)”(UR0014)	D0
	“ (...) de facto a plataforma permite colocar um documento, discutir o documento, algum faz, vai colocando alterações e chega-se a uma	D0

	determinada altura e o documento estaria pronto para divulgação e aprovação (...)” ( UR0015)	
	“ (...) os cruzamentos já não são assim tão frequentes, por outro lado, embora seja de lei que nós devamos consultar os placards ahh...o uso de.. da ..da eletrónica alterou quase tudo, portanto, as convocatórias, as informações gerais continuam a ser afixadas, mas por uma questão de agilização dos processos, quase tudo é-nos enviado por mail (...)”(UR0092)	E3
	“ (...) coisas oficiais tem de ser afixadas, na sala dos professores. Noventa por cento das vezes, não mais, o que é afixado na sala dos professores é simultaneamente enviado por correio eletrónico (...)” (UR0104)	E3
	“ (...) a comunicação aqui ...não é...é uma coisa muito pouco organizada...é uma coisa que...dificilmente há verdadeiramente comunicação. Há mais ruído que outra coisa (...)” (UR0106)	E3
	“ (...)Todos temos email institucional e, portanto, é uma forma, é uma forma simples de comunicar e trocarmos correspondência não é a mesma coisa que o moodle, porque o moodle possibilita muito mais interação e pronto (...)” (UR0157)	E5
	“ (...) nós temos uma comunicação muito aberta, quando há qualquer coisa que não percebemos ou que entendemos mal nós comunicamos...olha não percebi, podes mandar outra vez ou podes me ligar, pronto. É uma comunicação aberta. (UR0131)	E4
	“ (...) fluida...é fácil, ahhh..para além de elementos, dos meios tecnológicos que temos ao nosso dispor todo o dia também há outros meios que são de antigamente que eu também valorizo, sei lá, ahh...há um envio de uma informação email, há a fixação no placard da convocatória de uma reunião (...)” (UR0195)	E7

### 3.1.3.4. Subcategoria “Comunicação interpessoal”

Ao contrário do que se possa pensar, a comunicação informal tem vindo a ser reconhecida pelos benefícios que traz à organização, tal como refere Rego (2010). Este tipo de comunicação é fidedigna, rigorosa e rápida na transmissão de mensagens não planeadas assim como avisos (p.218).

Como tal, é de mencionar a preocupação do diretor em que haja alguma informalidade no agrupamento que ajuda na resolução de problemas e conflitos. Visto que, “uma matriz formal” tem vantagem: “ ajuda a resolver, a discutir, a gerir conflitos, confusões”.

Quadro 9 – Categorização da subcategoria “Comunicação interpessoal”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Comunicação interpessoal	“ (...) o contacto informal, o estar nos vários sítios ...as paragens...porque há muito problema ...que se vai desenvolvendo.	D0

	<p>Portanto, todo este contacto com os professores ajuda a resolver, a discutir, a gerir conflitos, confusões, ah... e isto tem vantagens, relativamente a uma matriz muito formal, muito rígida, pronto (...)" (UR0019)</p> <p>" (...)A questão muito formal acho que é geradora de ainda mais...mais confusões e penso que aqui é preciso haver uma relação pessoal (...)" (UR0022)</p> <p>" (...)Portanto, nós não temos isto fechado, podem vir cá, pronto. Entrar e falar diretamente com cada uma das pessoas (...)" (UR0030)</p>	<p>D0</p> <p>D0</p>
--	---	---------------------

### 3.1.3.5. Subcategoria “ Barreiras comunicacionais ”

Analisando as perspetivas dos diferentes entrevistados, parece ser consensual que existem diferentes problemas que afetam a comunicação no Agrupamento.

Do ponto de vista da divulgação da informação, é referido por um dos entrevistados um défice que advém da recolha da própria informação que é divulgada. Segundo estes:

“ (...) o problema da comunicação é... da própria definição por há o emissor e o recetor. Do ponto de vista do emissor procura-se ehh em fim divulgar o máximo possível de informação mas muitas vezes essa informação falha por que a a... a recolha dela enfim... daquilo que é necessário para a gerar e transmitir a outros falha também (...)" (UR0007, D0)

“(...) há aqui talvez um défice de divulgação ... estamos a falar em termos até internamente, não é só para o exterior (...)" (UR0008, D0)

Para além desse problema, é também referida a resistência, “entropia” e “relutância” dos docentes do agrupamento em recorrer ao email como canal de partilha da informação.

“ (...) primeiro foi algo que teve alguma relutância, o que é isto eu já tenho o meu email agora ... não percebem que a Internet é para partilhar a informação ... é para partilhar informação e trocá-la de uma forma mais célebre (...)" (UR0012, D0)

“ (...) como o mail, já é um mecanismo tradicional de comunicação ahh..., mas pronto, por um lado, de qualquer forma há sempre alguma resistência, quando foi o mail institucional houve alguma resistência da parte das pessoas porque passou toda a informação a circular por mail institucional, .... e portanto há sempre alguma resistência, não é, porque estávamos habituados a receber as coisas nos nossos mails pessoais e depois tivemos que ganhar um novo hábito (...)" (UR0161, E5)

“ (...) Mas há aqui entropia, há uma resistência que não é fácil de ultrapassar(...)"(UR0017, D0)

A comunicação interna parece ainda agravar-se com a alteração da dinâmica espacial, em que a alteração física dos espaços que compoñham a escola pode ter

interferido com as dinâmicas e rotinas dos docentes, diminuindo os encontros ocasionais e trocas de ideias inerentes a qualquer instituição.

“ (...) Uns problemas tem que ver com .. com alterações do espaço, ... que concentrava os espaços numa determinada zona da escola que implicava que as pessoas muito informalmente acabariam por estar próximas umas das outras, ou seja, do mesmo lado nós tínhamos a direção, a sala dos professores, a sala dos diretores de turma e toda uma série de estruturas que fazia com que nós tropeçássemos constantemente uns nos outros (...)” (UR0089, E3)

“ (...) a sala dos professores passou ...e a direção ...neste momento estão no mesmo piso, mas a sala dos diretores de turma, por exemplo, onde muitos dos nosso colegas passam muito tempo ...fica exatamente do lado de lá e o diretor de turma pode nem sequer ter de vir cá (...)” (UR0091, E3)

“ (...) configuração da escola não é ahh é um hospital, isto para mim é um hospital, a configuração da escola nós perdemo-nos muitas vezes, nós entramos na escola e não sabemos... entrava-se e a sala de professores tá..., as pessoas encontravam-se mais, agora não (...)” (UR0216, E8)

Por outro lado, é entendimento de um entrevistado que existe uma saturação eletrónica que decorre frequência com que a informação é enviada por email e a própria quantidade de informação enviada, também ela, é exaustiva.

“ (...) o hábito por outro lado, de mandar coisas por mail, saturou as pessoas, as..as..são resistentes a ter de ir ver o mail regularmente, o facto de terem de sempre estarem ...sempre disponíveis, para serem incomodadas, e às vezes há mails francamente cansativos, com anexos, as coisas não devem mandar vir ler?! E muitas vezes, não abrem, não leem, porque não quer... o corpo do mail é suficientemente esclarecedor para me motivar a ler (...)” (UR0093, E3)

Fora os aspetos mencionados, verifica-se no agrupamento a procura do esclarecimento de informação fora do contexto do agrupamento o que provoca rumores que podem conduzir a uma comunicação menos clara e eficiente.

“ (...) Fora o facto que há muita gente que tem como prática, para se informar, se calhar, lê só aquilo que tem tempo, e fala com pessoas que conhecem de outras escolas que é para ver como os outros fazem na outra escola ou se houve um problema qualquer dirigem-se ao sindicato e ouvem a opinião do sindicato. Então, nós estamos constantemente a ouvir coisas que normalmente não são sistematizadas (...)” (UR0107, E3)

A constituição dos departamentos também aparenta ser um aspeto que interfere na comunicação interna do agrupamento, sendo que, os docentes entrevistados sentem que com a constituição dos departamentos perde-se alguma informação em relação à informação que é recebida inicialmente no Conselho Pedagógico.

“ (...) eu como coordenadora e nós como professores, de uma forma geral, temos a sensação que se perdeu a comunicação com a constituição dos departamentos (...)” (UR0153, E5)

“ (...)vai perdendo, perdendo a informação porque o próprio coordenador seleciona a informação que há-de dar aos seus colegas, depois o delegado também seleciona a informação que há-de dar, portanto há uma diferença grande entre a informação, ..entre o que é, o que se passa num órgão Pedagógico da escola e aquilo que efetivamente chega, às bases, assim digamos. Portanto, que chega aos professores (...)” (UR0155, E5)

Por último, levantam-se outras barreiras como a dificuldade de receção do *feedback* imediato por parte da direção e a passagem do Agrupamento, para Mega Agrupamento.

“ (...) o acesso à direção não é complicado portanto a porta está aberta, não há uma luzinha, pronto, há alturas em que sabemos que estão em reunião que há uma indicação, não é, mas fora isso...ahh...não é difícil comunicar. O retorno, o feedback às vezes não é imediato. (...)” (UR0196, E7)

“ (...) E foi assim de um dia para o outro, não podemos perder essa oportunidade porque a nível de agrupamento a situa... a comunicação já não é muito fácil, desde que há mega agrupamentos a comunicação não é muito fácil Se essa escola está integrada num mega agrupamento, que tem uma escola secundária, por e simplesmente se constrói um muro intransponível e a informação, qualquer que seja ela, não passa para lá (...) (UR0205, E8)

### 3.1.3.6. Subcategoria “Estratégias de melhoria.”

Quadro 10 – Categorização da subcategoria “Estratégias de melhoria”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Estratégias de melhoria	“ (...) Estratégias já há...há vários tipos de estratégias que têm sido ensaiadas...só que choca sempre neste problema da colocação dos recursos. Tem-se uma equipa, essa equipa para funcionar precisa de tempo...além daquele...em que o seu próprio horário, isto é, compatibilizar ... Isso é como uma instituição qualquer, temos de compatibilizar o horário principal, isto é, serviço principal que se executa com o resto que é necessário (...)” (UR0018)	D0
	“ (...) promovem muitas vezes convívios embora ninguém quase vá... As pessoas tentam, pelo menos, mas às vezes é complicado porque muitas vezes é com jantares no final do ano, no natal, na páscoa e se fizermos jantares para quem não é daqui de perto ou tem miúdos pequenos é complicado ... Eles abrem à família se quiserem trazer mais gente, podemos trazer mais gente mas a gestão já é mais complicada (...)”(UR0040)	E1
	“ (...) fazemos trabalho de ... colaborativo...trabalho colaborativo é uma das ...das estratégias que antes não fazíamos que..que..e depois foi sugerido fazer agora fazemos o trabalho colaborativo entre professores (...)” (UR0058)	E2
	“ (...) De um modo geral, eu penso que não. Procura pontualmente algumas coisas. A crença sobretudo na situação eletrónica fez com que..tentou auxiliar a que não houvesse desconhecimento. Portanto, a informação chega...a informação mais importante chega por correio eletrónico as pessoas não podem dizer que não receberam (...)” (UR0109)	E3

	<p>“ (...) É assim, promover promove ahh... agora se as estratégias são eficazes ou não... Por exemplo a questão da plataforma moodle foram promovidas em diversas reuniões e informações ... eu como órgão pedagógico tivemos uma seção no pedagógico para aprendermos, mas depois ela não é levada à prática...uhh..pronto, e aí somos todos culpados (...)” (UR0160)</p>	E5
	<p>“ (...) eu acho que toda esta informatização que se fez..ahh..e que é relativamente nova relativamente com os anos de serviço que eu..eu tenho é muito facilitadora de facto, e faz com que a informação flua rapidamente (...)” (UR0182)</p>	E6
	<p>“ (...) um inquérito, não sei se era do ministério, não sei, eu agora estou-me a lembrar disso... era um inquérito que se fazia e então se perguntava qual era o ponto fraco da direção ... eu lembro-me que se dizia que era um bocado a comunicação, isto é a maneira dele transmitir às pessoas... mas isso é porque é ele, é assim, parece que mete medo mas não mete, pronto. E ele foi muito criticado nesse aspeto, lembro-me disso que as pessoas diziam que a direção podia escolher as pessoas, principalmente as pessoas que chegam à escola doutra maneira (...)” (UR0221)</p>	E8

O Agrupamento parece ter preocupação em melhorar a comunicação interna, aliás, verifica-se que houve da parte da direção a preocupação em realizar um inquérito onde os docentes podiam apontar os pontos fortes e fracos deste órgão, tendo sido a comunicação referida como um aspeto a melhorar.

Note-se que o próprio diretor refere existirem estratégias. Contudo, o seu testemunho baseia-se na falta de tempo e recurso, não mencionando as estratégias que visam melhorar a comunicação.

Existem também docentes que acreditam que uma das estratégias do a Agrupamento em melhorar a comunicação passa efetivamente pela tentativa e procura da circulação da informação por via eletrónica, mais especificamente pelo envio da documentação por email, pela criação da página da escola e até pelo moodle.

Por último, a existência de convívios promovidos pela direção é interpretada como um estratégia de melhoria das relação e consequentemente da própria comunicação interna.

### **3.1.4. Categoria “Comunicação Externa - Parceiros Educativos”**

A categoria “Comunicação Externa – Parceiros Educativos” inclui as seguintes subcategorias: (i) Redes ou canais de comunicação; (ii) Barreiras comunicacionais e (iii) Estratégias de melhoria.

### 3.1.4.1. Subcategoria “Redes ou canais de comunicação”

Segundo os docentes do Agrupamento, há uma preocupação com a comunicação externa. No entanto, a comunicação interna parece que prevalece a comunicação externa, ainda que, haja uma constante procura em comunicar com a comunidade.

“(…) há muita comunicação entre os diferentes docentes no agrupamento, há alguma comunicação também com a comunidade...ahhh..talvez menor, uma menor comunicação mas de qualquer maneira nós tentamos a todo o custo que essa comunicação seja feita, mas é complicado comunicar com o exterior do que comunicar internamente (…)” (UR0178, E6)

“(…) Creio que também uma preocupação com a comunicação externa, creio que sim...mas a comunicação interna é a que prevalece (…)” (UR0079, E2)

A comunicação externa, no contexto do Agrupamento, surge essencialmente através de canais como a página da escola, onde se tenta a colocação de newsletters informativas.

“(…) eu por acaso sou responsável pela atualização da página da escola e portanto também é comunicação externa, portanto, a comunicação também passa por essa via e por esse meio (…)” (UR0156, E5)

“(…) Em termos do exterior procura-se presenciar aquele tipo de comunicação que é a página eletrónica ahhh...pronto. E tentando também incluir por exemplo newsletters.(…)”(UR0010, D0)

O Agrupamento revela uma boa relação com a Câmara Municipal, Junta de Freguesia, e outras instituições, envolvendo-se em projetos, que segundo os testemunhos dos entrevistados são da responsabilidade de docentes de respetivos departamentos, não se formando equipas que desenvolvem relações com os parceiros educativos.

“(…) as autarquias digamos a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia sempre tivemos uma relação funcional e agora colaboramos e participamos e envolvemos uns com os outros, relativamente a diversos projetos e eles participam. Não só participam nos órgãos como estão sempre disponíveis para ...na medida do possível (…)”(UR0024, D0)

“(…) Nós temos uma excelente relação com a Junta de Freguesia, temos uma excelente relação com o patronato que é aqui exatamente a porta ao lado, que é o ATL, estamos a fazer um projeto com o centro de dia..ahh..para aproximar as faixas etárias, portanto eu acho que isto já é uma excelente relação com a comunidade. Com os pais...temos a porta aberta aos pais, nós temos um dia marcado para atendimento, no entanto, não é nesse dia que atendemos é todos os dias..são todos os dias que eles vêm sempre falar connosco (…)” (UR0055, E2)

A relação do Agrupamento com os pais parece colaborativa, os docentes procuram incluir os pais e chamar a sua atenção para importância da sua participação e envolvimento na vida escolar dos seus filhos. Para tal, recorrem a meios de comunicação mais tradicionais, como o placard, mantendo os encarregados de educação a par da situação.

“ (...) Os pais é assim...são agentes colaborantes ativos nós também lhes damos muito apoio e algum suporte para que eles pudessem pronto...ahh...somos parceiros...chamamos assim somos parceiros...e... apoiamos sempre que eles precisam (...)” (UR0025, D0)

“ (...) hoje em dia já conseguimos contar pelos dedos das mãos quantos não vêm e tentamos fazer um trabalho muito próximo da comunidade para eles também saberem que há aqui uma escola, que estão aqui as crianças, que a escola também pode colaborar com eles em tudo o que é preciso. Tentamos sempre fazer essa ponte (...)”(UR0033, E1)

“ (...) Temos um placard à entrada da escola onde há informação mesmo para os pais verem. Na porta da escola também tem ...tem um placardzinho com informação para os pais terem acesso (...)” (UR0081, E2)

Importa portanto referir que, de acordo com os relatos dos entrevistados, a comunicação externa, ainda que seja preocupação do Agrupamento, não é referida como uma comunicação que prevaleça, pois, tal como refere este coordenador: “ (...) Não há sistematicamente um contacto, um contacto sistematizado e pensado com instituições, mas há realmente contactos de várias ...ah...áreas da escola com várias instituições. Algumas iniciativas com algum tempo são enriquecedoras(...)” (UR0100, E3)

### 3.1.4.2. Subcategoria “Barreiras comunicacionais”

De um modo geral, as barreiras de comunicação externa referidas pelo diretor parecem prender-se com: a construção das newsletters, que fica interrompida quando alguns dos departamentos ou grupos não enviam a informação necessária para que esta possa ser publicada; com a fraca participação dos pais de forma organizada; e com os interesses individuais da Associação de Pais.

Quadro 11 – Categorização da subcategoria “Barreiras Comunicacionais”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Barreiras Comunicacionais	“ (...) só que a construção das newsletters muitas vezes bloqueia, fica bloqueada porque falta a informação que A, B, C e D tinham que redigir e enviar, não é (...)” (UR0009)	D0
	“ (...) o problema dos pais é que há pouco participação de forma organizada ...mas isso é um défice nacional (...)” (UR0026).	D0
	“ (...) Porque a Associação sente a angústia do número de pessoas que querem participar sofre...etc...porque muitas das vezes não estamos a ver...interessa-nos a questão pessoal, particular e esquecemos a parte coletiva, que enfim, podia ter algum impacto nos pais e educando (...)” (UR0027)	D0

### 3.1.4.3. Subcategoria “Estratégias de melhoria”

No âmbito das “estratégias de melhoria” de comunicação externa é referido pelo diretor uma constante procura em comunicar e divulgar mensagens significativas para os alunos, pais, funcionários. Assim como, uma procura constante na participação ativa por parte dos alunos em todo o processo escolar, quer seja propostas de melhoria, quer se refira a resolução de problemas.

Contudo, é referido por outro entrevistados que o Agrupamento não desenvolve projetos ou até contactos que não sejam “aqueles que já temos com os encarregados de educação ... não há muitas relações locais, com entidades locais” o que acontece é que os contactos com os parceiros educativos, mais especificamente como os pais, é uma obrigação que se realiza “da maneira que julgam ser melhor”, não havendo “nenhuma estratégia da escola para chegar à comunidade”.

Quadro 12 – Categorização da subcategoria “Estratégias de melhoria”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Estratégias de melhoria	“ (...) A questão da comunicação aqui é sempre, portanto, isto todos os anos se tenta fazer um ... dar um passo, mais um passo na divulgação das mensagens de mérito, aos alunos, aos pais, ... aos funcionários para ver se de facto isto...enfim ... se cria aqui um hábito, criar rotinas (...)” (UR0016)	D0
	“ (...) A assembleia dos alunos, delegados de alunos pronto, nós também temos de estimular pela própria escola, não é? Tentamos ver como funciona, tentamos dar resposta aos problemas que eles levantam no sentido de também...dizer: ok. Vão participando, vão vendo que (...)” (UR0029)	D0
	“ (...) os diretores de turma são obrigados a contactar mas fazem-no da maneira que julgam ser a melhor. E Portanto, não há nenhuma estratégia da escola para chegar à comunidade (...)” (UR0101)	E3
	“ (...) não há muitos projetos, contactos que não sejam aqueles que já temos com os encarregados de educação... não há muitas relações locais, com entidades locais (...)” (UR0099)	E3

### 3.1.5. Categoria “Práticas de Comunicação do Coordenador”

A categoria “Práticas de Comunicação do coordenador” contém as seguintes subcategorias: (i) Liderança; (ii) Supervisão; (iii) Desenvolvimento profissional dos docentes; (iv) Trabalho de equipa; (v) Gestão do Ensino-aprendizagem; (vi) Gestão Organizacional.

### 3.1.5.1. Subcategoria “Liderança”

A liderança, de acordo com vários estudos, considera-se ser a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objetivos, cujo objetivo passa por melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade.

Desta forma, procedendo à análise dos dados recolhidos nas entrevistas é possível chegar a um entendimento do que os coordenadores definem por liderança.

Na perspetiva de alguns deste entrevistados a liderança assume-se como: “disponibilidade...” a “qualquer hora do dia ligam-me sempre que precisam” (UR0041,E1); “ (...) eu proponho-me sempre estar disponível para resolver os problemas ... disponibilidade de tempo para organizar papéis, reuniões e todo...todo portanto o processo burocrático que é preciso neste trabalho (...)” (UR0132,E4) assim como, a “comunicação real” isto é, “de pôr em comum, chegarmos a um acordo” (UR0098,E3); como potencializador de situações que promovam “trabalho de equipa” e igualmente “ a comunicação, a cooperação, o incentivarmos uns aos outros a trabalhar, a ultrapassar as dificuldades ” (UR0128,E4); passa também por “fazer com que os outros cumpram normas ... que estão estabelecidas na legislação ...somos todos muito burocratas, não são só os coordenadores, todos os outros, porque o papel do coordenador é um bocadinho coordenar e todos temos de fazer por imposição legal” (UR0175, E5); e também “Tentando no fundo criar documentação facilitadora dos diferentes trabalhos e partilhando...e...o uniformizando um pouquinho a ..a...a....informação para que o trabalho dos diretores de turma seja facilitado e mais uniforme e equilibrado” (UR0187,E6).

Verifica-se, pois, que a noção de liderança passa não só pela questão burocrática, como pela procura da disponibilidade de tempo para orientar e resolver os problemas dos professores. Ser líder é igualmente escutar e procurar chegar a um consenso, é potencializar a comunicação, cooperação e promover o trabalho de equipa. Até mesmo um confidente e humanista:

“ (...) Os meus colegas, eu penso que acreditam em mim e que, pronto, e que me vêm ahh pronto, como alguém que tenta ajudar e preocupado, pronto, estou atento também e estou atento também às preocupações destas pessoas ahh ao nível profissional, ao nível monetário e

ao nível, portanto, às vezes também desabafam um bocadinho comigo porque não é fácil, não é fácil (...)" (UR0228, E8)

" (...) temos de associar o desempenho do cargo, as funções... sempre à pessoa ...há uma vertente humanista. Humana e humanista que tem de prevalecer e isso é incompatível com o desempenho de... única e exclusivamente burocrático. Portanto espera-se, de quem coordena, que tenha essa faceta. Se não tiver eu acho que tudo cai por terra. Portanto tem de haver uma relação ahh de de alguma proximidade. Institucional, com certeza, mas também enquadrada nessa parte mais afetiva, mais afetiva (...)" (UR0213, E7)

Note-se que a liderança não deve estar associada a um excesso de controlo, caso contrário pode acontecer o que um coordenador refere:

" (...) Se eu pergunto regularmente como é que as coisas correm, não pergunto, até porque as pessoas estão a falar, e também da maneira como as coisas estão dá um certo centralismo de que os professores não gostam. Parece que não sabem lidar com os problemas que...mesmo quando estão com dificuldades isso é uma boa abordagem com isso mesmo.... ser coordenador de departamento tem que se ter muito jogo de cintura. (UR0110,E3)

Mas, importa acrescentar que o processo de liderança não é algo que preciso que estar centrado no coordenador. Num dos relatos dos entrevistados, um coordenador refere que há uma necessidade de " responsabilizar as pessoas que é uma coisa que eu costumo dizer sempre que o sistema é rotativo ... Penso sempre que passar as responsabilidades, estou a cumprir a minha parte" (UR0067,E3).

### 3.1.5.2. Subcategoria "Supervisão"

Na perspetiva dos entrevistados, o papel do coordenador é mais frequentemente associado à burocracia do que à supervisão - " (...) Eu acho que devia ser mais um supervisor, mas às tantas é mais um burocrata, porque a burocracia reina...cada vez mais (...)" (UR0064, E2); " (...)como supervisor mas nós factualmente realizamos muito trabalho burocrata (...)" (UR0192, E6).

Especificamente, no contexto do Agrupamento, verifica-se que o supervisor é considerado como aquele que quer "controlar, não é o querermos controlar (...)" (UR0076, E1) e aquele que "tem obrigação de ver tudo o que se está a passar, quer dizer podem escapar pormenores mas não pode escapar do trabalho. Mas eu tenho obrigação, a responsabilidade que eu sinto sempre, é que e tenho de perceber o que se está a passar de modo geral (...)" (UR0126, E3). De acordo com outro testemunho: " (...) Era bom que se calhar não fosse nem uma coisa, nem outra, se calhar era bom que fosse visto como um apoio, um amigo, não é...um pessoa que está ali para ajudar para apoiar para...colaborar

para ser uma mais valia, não tanto na supervisão, não tanto no papel burocrático das coisas cada vez mais pesadas ...papéis..papéis depois também é exausto.. E, portanto, eu gostaria muito que o coordenador de departamento fosse...fosse exatamente alguém que fosse visto como uma pessoa que apoia e não que carrega com burocracia ou papelada (...)” (UR0148, E4).

Neste Agrupamento, a supervisão, de um modo geral, faz parte do trabalho dos delegados quer de ano, quer de grupo em momento formais e informais.

“ (...) A supervisão é feita pelos delegados de ano...Estes delegados de ano, nas reuniões de ano têm a função de supervisão de todas as planificações, de verificar os pontos que...deverão estar em comum, os pontos que obrigatoriamente tem que estar contemplados na planificação, depois há abertura, logicamente, para cada professor individualmente trabalhar a sua própria planificação de acordo com a sua turma, mas há momentos fundamentais que todos os professores têm de cumprir, e isso é feito aqui..nas reuniões de ano (...)” (UR0138, E4)

“ (...) uma pessoa numa coordenação de departamento com vinte e cinco horas de apoio, não pode nunca, fazer esse trabalho. Esse trabalho é feito de uma forma indireta pelos delegados nas reuniões de ano, porque eles aí percebem quem cumpriu a matéria, quem não cumpriu, porque eles vão fazer as provas de avaliação..depois discute-se, fala-se, partilha-se e essa supervisão é feita realmente nestes grupos pelos delegados de ano (...)” (UR0143, E4)

Especificamente no caso dos diretores de turma verifica-se que a supervisão é realizada pelos coordenadores com auxílio de sistema informático.

“ (...) É, é feita uma supervisão sim. Não é, não é muito evidente essa supervisão mas ela é feita até porque eu como coordenadora tenho acesso a todos...portanto, nós trabalhamos com um programa de alunos informático, portanto, eu tenho acesso a todo o trabalho que as minhas colegas diretores de turma fazem nas suas turmas (...)” (UR0166, E5)

“ (...) os coordenadores têm acesso ao trabalho que os diretores de turma fazem nas suas turma em termos de programa informático e portanto há uma forma...em caso de necessidade pode haver aí algum controlo no que respeita a registo de faltas e forma como as coisas são feitas. Agora depois há uma outra supervisão, que não é propriamente a fiscalização não é, é a supervisão acompanhando e essa vai sendo feita, vai sendo feita também (...)” (UR0167, E5)

### **3.1.5.3. Subcategoria “Desenvolvimento profissional dos docentes”**

De acordo com Pereira (2001), a formação contínua em Portugal assume um papel importante para “esbater os desequilíbrios entre as qualificações adquiridas e as qualificações requeridas” (Pereira, 2001, p. 33). Os professores assumem um duplo papel de formadores e de formandos, embora assumidos em tempos e espaços distintos. Atualmente acredita-se que face às rápidas transformações que ocorrem na sociedade é

necessário investir na valorização pessoal e profissional que ocorrem através da formação continua.

O processo de formação profissional dos docentes do Agrupamento está a cargo de uma instituição e de alguns coordenadores. É feito um questionário mais formal onde os docentes respondem quais as áreas de interesse para trabalhar e depois de uma forma mais informal, os professores, discutem sobre que aspetos gostariam de ter formação. Contudo, parece que o facto de algumas formações serem pagas e não serem apenas destinadas ao agrupamento parece ser um entrave, na perspetiva de um entrevistado.

Quadro 13 – Categorização da subcategoria “Desenvolvimento profissional dos docentes”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Desenvolvimento profissional dos docentes	“ (...) no início do ano, e mesmo nós nas nossas autoavaliações, quando somos contratados, os do quadro não fazem tanto mas fala-se um bocadinho no que é que gostaríamos na formação, mas depois nunca há respostas. O Agrupamento tenta, dentro das possibilidades do agrupamento, eles fazem passar as informações das ações de formação aqui mas depois não há grande resposta (...)” (UR0051)	E1
	“ (...) Não é em reunião de departamento. Normalmente eles dizem..ahh...acho que é o centro de formação Y , não tenho a certeza, mas...há essa..passam a informação, atenção vão ver porque lá há muitas formações.... a maior parte das formações são pagas ou não e as pessoas não estão para isso (...)” (UR0053)	E1
	“ (...)Vamos sempre tentando procurar formações que vão um bocadinho às nossas necessidades aqui da escola mesmo que o agrupamento não tenha, nós entre nós vamos passando as informações uns aos outros (...)” (UR0052)	E1
	“ (...) Sim, e não só fazemos isso como este ano fizemos formações internas várias e eu fui responsável por uma boa parte delas (...)” (UR0121)	E3
	“ (...)Vai-se perguntado o que é que as pessoas sentiriam mais falta, normalmente os professores tem alguma dificuldade, os professores tem alguma dificuldade no conhecimento do ensino e aprendizagem da gramática. E os professores das áreas das línguas estrangeiras apercebem-se de que é mais rico se souberem coisas de todas as línguas (...)” (UR0122)	E3
	“ (...)É...então são passados os questionários que vem do centro de formação Y em que os colegas assinalam as matérias que gostariam de desenvolver, as ações de formação que gostariam de participar isso é feito(...)” (UR0147)	E4
	“ (...) Sim, por exemplo todos os anos é hábito fazer uma ação de formação por exemplo, agora para o final do ano, principalmente é uma formação mais destinada aos professores do ensino...dos cursos profissionais...é que as faltas...os instrumentos de registo das avaliações finais são construídos por ...neste caso por mim, pronto. ... fazemos sempre uma pequena ação de formação e em que pedimos sempre a colaboração entre os diretores de turma que já tiveram aquele trabalho em ajudar os colegas novos que vão fazer esse trabalho pela primeira vez (...)” (UR0169)	E5
	“ (...) É feito um diagnóstico das necessidades de formação dos docentes tanto a nível do nosso grupo, como por vezes, ahh...a nível dos diretores de	E6

	turma, já pensamos especialmente a nível da disciplina, como controlar a disciplina como de facto tentar que os nossos alunos melhorem as suas aprendizagens (...)” (UR0191)	
--	--	--

#### 3.1.5.4. Subcategoria “Trabalho de equipa”

De um modo geral, verifica-se que, no Agrupamento os professores tentam colaborar e trabalhar em conjunto. No entanto, parece que esta situação se verifica ainda de forma muito pontual, ocorrendo aquando da realização de atividades e projetos comuns em que os professores passam os materiais que construíram para si.

“ (...)Tentamos algumas atividades comuns e projetos comuns que vão passando de umas para as outras. Os que nós fazemos é reuniões ou fichas intermédias passamos uns aos outros...quer dizer fica ali o material se eles quiserem usar utilizam se não ...se não utilizam sem compromisso...mas tenta-se sempre pelo menos ...as trimestrais são sempre iguais (...)” (UR0048, E1)

“ (...) Há colegas que têm mais dificuldade ou porque me viram trabalhar com os meninos e gostaram daquela situação ... fazemos isso às vezes com as ciências experimentais...juntamos assim um grupo grande e trabalhamos com todos ao mesmo tempo (...)” (UR0054, E1)

“ (...) Quando nós temos tarefas em conjunto falamos sempre uns dias antes e planificamos exatamente o que vamos fazer ...às vezes fazemos aulas conjuntas (...)” (UR0061, E2)

“ (...)Trabalhamos sempre muito em equipa e isso é sempre uma mais valia (...)” (UR0069, E1)

“ (...) Fazemos aulas em conjunto...às vezes sim...e experiências..quando vamos fazer atividades no centro de dia também... trazemos os idosos para lanchar connosco...vamos ao centro de dia lanchar com os idosos, promovemos jogos de dominós com eles, pronto, é tudo em conjunto (...)” (UR0083, E2)

É ainda de acrescentar que o trabalho de equipa é também utilizado para ultrapassar dificuldades da prática educativa.

“ (...) Sempre que ele tem dúvidas vem ter comigo, falamos de estratégias uma vez que ele não está habituado a lidar com miúdos desta faixa etária, ele foi professor durante quinze anos do 2º Ciclo e...no 2º e 3º ciclo...e esta faixa etária é mais ahhh...desafiante (...)” (UR0084, E2)

Das perspetivas analisadas, apesar de tudo, parece ser preocupação dos coordenadores que o trabalho de equipa seja desenvolvido: “ (...) Porque eu já tenho proposto, no fim do ano, os colegas em reuniões ou noutra espaço quando se encontrarem partilhem aquilo que fizeram bem, aquilo que correu bem ... é um desafio (...)” (UR0142,

E4); “ (...) dentro dos diretores de turma há uma grande entreajuda e há de facto uma partilha de conhecimentos, há uma partilha no fundo de tarefas, de modo a tentar melhorar o tanto quanto possível o nosso trabalho (...)” (UR0190, E6); “ (...) Nada funciona se não for num trabalho de equipe... Portanto isso só funciona com uma grande coordenação e cooperação (...)” (UR0208, E7).

É ainda de mencionar que a constituição do departamento, para um dos entrevistados, torna-se um entrave ao trabalho de equipa, pois, no mesmo departamento existem várias disciplinas e os docentes que as lecionam ainda desenvolvem um trabalho isolado dos restantes colegas.

“ (...) A questão do departamento disciplinar é uma coisa que não tenho...não tenho...não funciona efetivamente, porque os departamentos são constituídos por uma série de disciplinas e as disciplinas continuam a trabalhar isoladamente e sem trabalhar..não há um chapéu...um chapéu comum com um trabalho comum, há algumas exceções mas na maior parte dos casos...a geografia continua a trabalhar sozinha, a economia trabalha sozinha, a filosofia trabalha sozinha e não há interação, não projetos comuns (...)” (UR0172, E5)

### 3.1.5.5. Subcategoria “Gestão do Ensino-aprendizagem”

Da análise dos dados recolhidos referentes a esta subcategoria constata-se que é preocupação do Agrupamento em geral e também dos coordenadores a avaliação dos resultados dos alunos. Esta gestão decorre em momentos formais, concretamente, em quatro momentos. Numa fase inicial, os delegados e respetivos coordenadores juntam-se em reuniões intercalares e posteriormente no final de cada período para discutirem estes valores; também em Conselho Pedagógico este assunto faz parte da agenda a tratar e por último em reuniões extraordinárias caso seja necessário e se verificarem resultados fora do normal.

Quadro 14 – Categorização da subcategoria “Gestão do Ensino-Aprendizagem”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Gestão do Ensino-Aprendizagem	“ (...) Não há uma avaliação intermédia, isso não (...)”(UR0045)	E1
	“ (...) em reuniões de ano, então acabamos por ser todos os professores que têm 1º ano que se juntam e fazem as coisas, os do 2º ano igual os do 3º... é e tudo. As fichas de diagnóstico e as trimestrais, e mesmo as planificações são comuns a todas as colegas (...)” (UR0044)	E1
	“ (...) É feito no final de cada período, também em reunião de ano (...)” (UR0047)	E1
	“ (...) No final do ano é sempre feito um balanço...é feito o estudo dos resultados...é feita uma estatística dos resultados que nos permite ... alguns	E2

	<p>períodos...sempre no final de cada período fazemos as reuniões de avaliação e tiramos as nossas conclusões (...)" (UR0063)</p> <p>" (...) Sim, em conselhos de delegados os professores reúnem-se regularmente. Eu com os delegados sempre que sentimos que é necessário ter (...)" (UR0115)</p> <p>" (...) Vão fazendo na medida dos possíveis....A minha preocupação era tornar claro o que é que nós queremos ver nos alunos, às vezes não é de todo e presta-se a muita subjetividade. É regular, é regular normalmente uma por período, mas podem ser pontualmente porque os resultados são escandalosos em qualquer coisa (...)" (UR0117)</p> <p>" (...) Nós temos reuniões periódicas de grupos de trabalho ... nós fazemos um calendário por período e temos agendadas as reuniões dos grupos de trabalho, ou seja, todos os professores do 1ºano reúnem-se neste dia, os de 2º, 3º, 4º, apoios educativos e nas de grupo de trabalho tenta-se..ahh...trabalhar as mesmas coisas, divulgar os materiais, divulgar fichas de avaliação, trocar pontos de vista pedagógicos, como é que se aplica isto, como é que se poderia aplicar de outra forma, tem vantagens desta maneira, pronto...é melhor desta e...então temos regularmente estas reuniões (...)" (UR0137)</p> <p>" (...) No final de cada ano, fazemos um trabalho estatístico. Aliás, não é só no final do ano, no final de cada período em Conselho Pedagógico estudamos os resultados de cada departamento (...)" (UR0139)</p> <p>" (...) Depois na reuniões de avaliação de final de período, em reunião de grupo há o debate, há análise, há reflexão, não é..e depois há o relatório que é feito pelos quatro delegados ...se não...também ao grupo dos apoios educativos que em reunião de departamento expõem ao grande grupo, os resultados, a reflexão sobre os resultados ...ahhh...aquilo que realmente correu bem, o que temos de melhorar, as aprendizagens que temos de reforçar, aquelas que...se realizaram de um forma satisfatória (...)" (UR0140)</p> <p>" (...) No inicio do ano nós fazemos sempre as reuniões de preparação do ano letivo e, em que fazemos sempre a coordenação no que respeita a avaliações, critérios de avaliação, questões disciplinares, e por aí forma, e que vamos fazendo estes balaços ao longo do..ao longo dos períodos, sempre que temos momentos de reunião (...)" (UR0165)</p> <p>" (...) É feita, é feita, Nós fazemos sempre ...ahh...em cada uma das reuniões de avaliação uma estatística das negativas dos alunos, os alunos que estão eventualmente em situação de reprovar ...é...é...a nível estatístico. Desde logo obrigatoriamente em cada um dos trimestres, mas muitas vezes temos reuniões intercalares e nessas reuniões nós também ficamos com a noção, já que recebemos as notas de todos os professores e fazemos uma estatística (...)" (UR0186)</p>	<p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p>
--	---	---

### 3.1.5.6. Subcategoria “Gestão Organizacional”

No que se refere à subcategoria “Gestão Organizacional”, reconhece-se que uma das funções inerentes ao cargo de coordenador é efetivamente a distribuição do serviço. Mais concretamente, nas escolas do 1.º ciclo, verifica-se que grande parte do serviço é

distribuído pelo coordenador de escola. Na sede do Agrupamento essa distribuição faz parte da direção, contudo, algum desse trabalho é dado aos coordenadores.

Quadro 15 – Categorização da subcategoria “Gestão Organizacional”

Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Gestão organizacional	“ (...) Nós distribuimos o serviço ... mas sim eu tenho a parte dos ofícios, do absentismo escolar para comunicar com a polícia, ligação com a junta, ...ahh..pere lá...também faço a parte das visitas de estudo que é em conjunto com uma colega minha, apesar de ser ela a responsável nós trabalhamos sempre as duas em conjunto (...)” (UR0043)	E1
	“ (...) Como coordenadora basicamente é só distribuição do serviço sou eu e o meu colega ajuda-me (...)”(UR0060)	E2
	“ (...) Participo na distribuição do serviço, apenas, porque é da minha responsabilidade. Eu não...é da minha responsabilidade assegurar que ela é feita. Eu não...não sou eu que estabeleço as regras de distribuição é a direção e mantemos a tradição da distribuição ser feita como sempre foi (...)” (UR0114)	E3
	“ (...) são marcadas as reuniões para a distribuição do serviço letivo, eu faço sempre parte dessa reuniões ou na formação das turmas, dos grupos de trabalho, faço parte ...desse grupo de trabalho (...)” (UR0136)	E4
	“ (...) como coordenadora dos diretores de turma tenho sempre, faço sempre uma reunião com o diretor na apresentação de propostas de pessoas para serem diretores de turma, sim, fazemos sempre .... esse trabalho passa sempre por nós (...) (UR0164)	E5

### 3.2. Resultados e análise dos resultados dos inquéritos por questionário

A análise dos inquéritos realizou por contagem de frequências de respostas dadas, procedendo-se à sua análise no EXCEL. Desses resultados construíram-se gráficos e tabelas que analisam todas as questões colocadas no inquérito fazendo-se uma contagem das respostas dos entrevistados com base na escala definida. Para facilitar ainda este processo, as diferentes questões foram organizadas em categorias de acordo com as áreas que se pretendia obter resultados.

Analisando os dados da primeira categoria definida, “Comunicação formal no Agrupamento”, verifica-se no agrupamento que são frequentes a existência de momentos formais de comunicação. Se analisarmos cuidadosamente os dados presentes na Figura 4 verificamos que, no que respeita às “reuniões do pedagógico” mais de 15 dos inquiridos consideram que estas ocorrem “muitas vezes” e mais de 10 desses mesmos inquiridos é da opinião que estas ocorrem “frequentemente”. Sendo que, pouco mais de 5 inquiridos

considera que estas apenas se realizam “algumas vezes”. No que diz respeito às “reuniões de departamento” as opiniões estão mais divididas, dos 37 inquiridos, 12 consideram que estas apenas se realizam “algumas vezes”, 14, “muitas vezes” e 10 “frequentemente”.

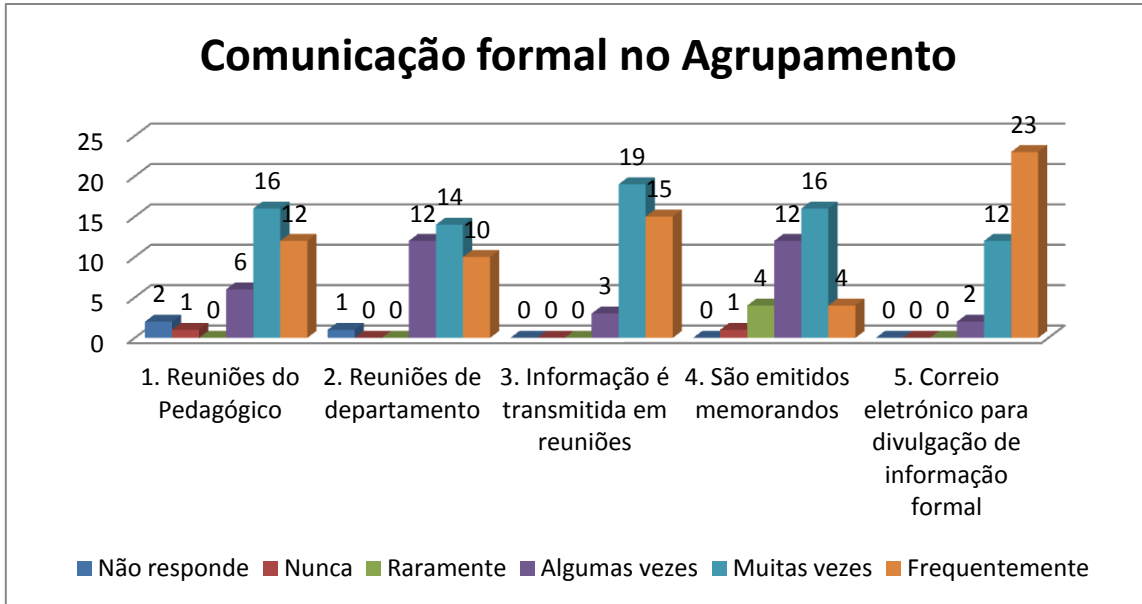


Figura 3 – “Comunicação formal no Agrupamento”

As mesmas conclusões podem ser retiradas da “informação que é transmitida em reuniões”, pois, observando a figura 3 é possível verificar que 19 dos inquiridos considera que “muitas vezes” recebe a informação nas reuniões e 14 consideram que “frequentemente” recebem a informação em reuniões. Contudo, ao analisar a questão referente à “utilização do correio eletrónico como canal de comunicação formal” verifica-se que 23 dos inquiridos considera que este é um meio de comunicação formal utilizado “frequentemente” no agrupamento e 12 inquiridos consideram um canal formal de comunicação utilizado “muitas vezes”.

No que se refere à categoria “Meios e Canais de comunicação interna”, analisada nas figuras 4 e 5, verifica-se que a grande maioria dos inquiridos refere-se a docentes do agrupamento que não exerce cargos de coordenação ou outros cargos, visto que, “nunca” participam em “reuniões do Conselho Pedagógico”, como se pode ver na figura 5. Contudo, no que respeita à sua “participação em reuniões de departamento”, os docentes referem uma participação ativa, sendo que, 29 dos 37 inquiridos afirma participar “frequentemente” nas reuniões de departamento. Especificamente, no que se refere à “recepção da informação nas

reuniões” as opiniões divergem entre “muitas vezes”, com 16 dos inquiridos e “frequentemente” com 17 dos inquiridos, apenas 4 consideram que apenas “algumas vezes” recebem a informação nas reuniões.

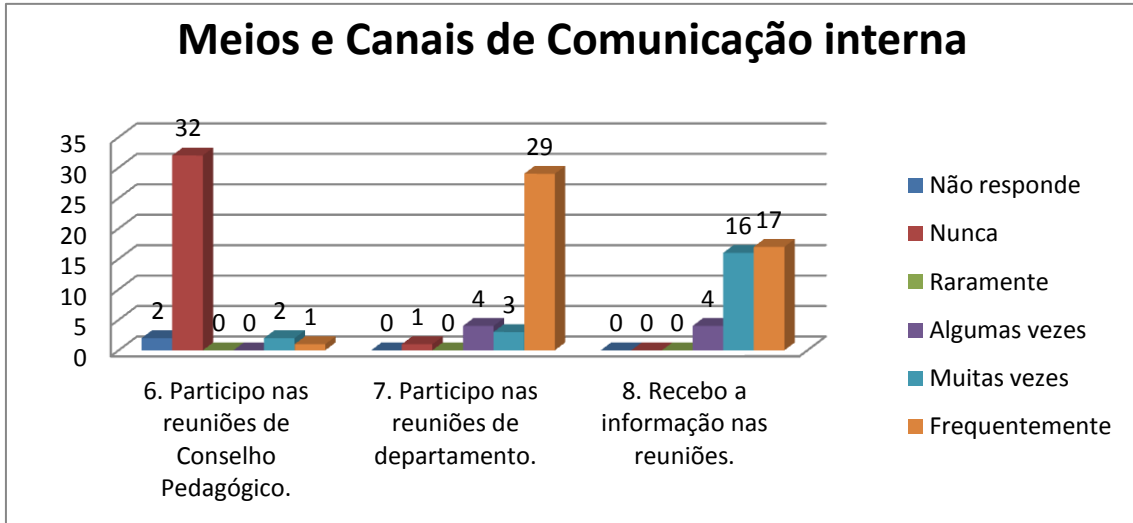


Figura 4 – Meios e canais de comunicação interna 1.

Para além das reuniões, na figura 5, podemos ainda encontrar outros meios e canais de comunicação. No que concerne ao uso dos memorandos como meio de comunicação, as opiniões dos inquiridos parecem estar divididas, 2 “não respondem”, 2 “nunca” recebem memorandos, 4 “raramente” recebem memorando, 7, “algumas vezes”, 11 recebem “muitas vezes” e outros 11, “frequentemente”.

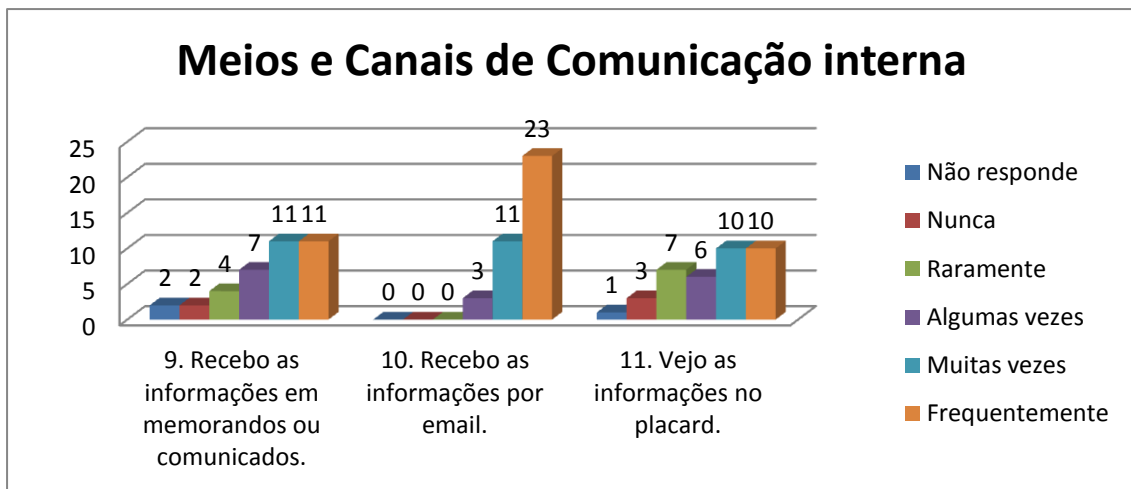


Figura 5 – Meios e canais de comunicação interna 2.

O email, enquanto meio de comunicação interna, parece ser o mais frequente, dos inquiridos 3 recebem emails “algumas vezes”, 11 “muitas vezes” e 23 “frequentemente”. O placard funciona mais como um meio de comunicação auxiliar, pois, 3 inquiridos “nunca” veem o placard, 7, “raramente” o veem, 6, “algumas vezes” e 10 “muitas vezes” e outros 10 “frequentemente”.

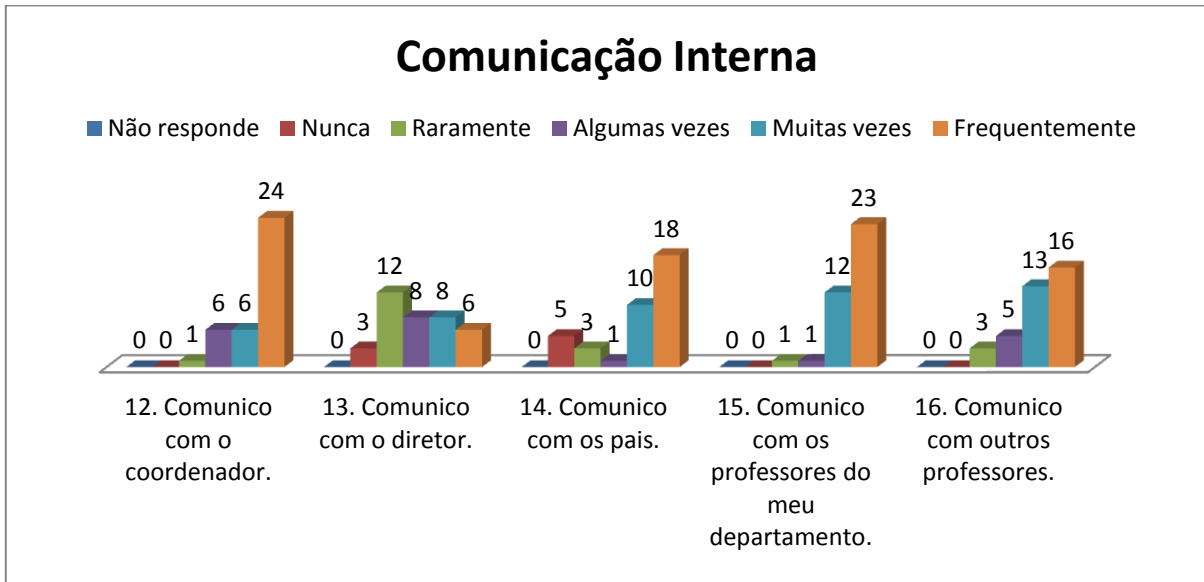


Figura 6 – Comunicação Interna

A “Comunicação Interna” constitui outra categoria de importante análise. Note-se que, pela análise da figura 6 é possível verificar que a comunicação entre professores e entre professores e coordenadores é “frequente” ou ocorre “muitas vezes”. Contudo, das respostas dos inquiridos observa-se que a comunicação com o diretor é algo mais difícil no seio do agrupamento. Dos respondentes 3 “nunca” comunicam com o diretor, 12, “raramente” o fazem 8, “algumas vezes”, 8, “muitas vezes”, e 6 apenas o fazem “frequentemente”. A comunicação com o coordenador é a que prevalece com maior frequência com 24 inquiridos em 37, que respondem “frequentemente”. Também com bastante frequência internamente, 23 inquiridos, parece ser a comunicação entre professores do mesmo departamento, sendo que, 12 inquiridos consideram que comunicam “muitas vezes” com os professores do seu departamento.

Contrariamente ao que se verifica ao nível da “Comunicação Interna”, a “Comunicação Externa” aparenta, pelo dados presentes na figura 7, ocorrer como menos frequência.

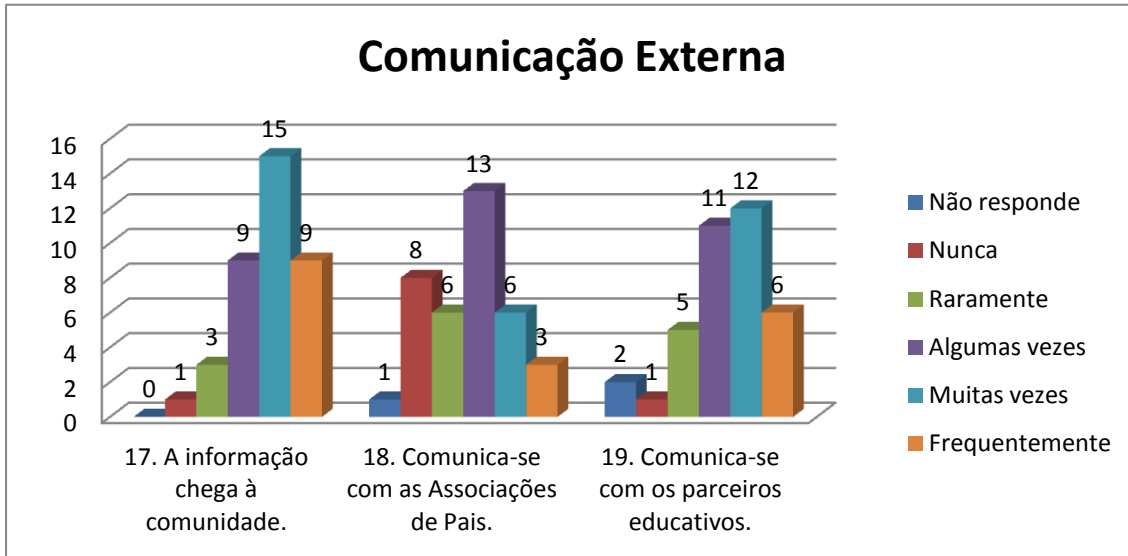


Figura 7 – Comunicação externa

Os respondentes acreditam que a informação chega à comunidade. Cerca de 9 consideram que chega “algumas vezes”, 15 “muitas vezes” e 9 “frequentemente”. No que concerne à “comunicação com a Associação de pais”, 8 dos inquiridos considera que “nunca” se comunica, 6 que se comunica “raramente”, 13, que se comunica “algumas vezes”, 6 que se comunica “muitas vezes” e 3 apenas consideram que se comunica “frequentemente” com a Associação de pais.

A partir da figura 7 verifica-se que a questão, “comunicação com os parceiros educativos”, apresenta opiniões mais divididas, 2 inquiridos “não respondem”, 1 considera que “nunca” se comunica com os parceiros, 5 inquiridos consideram que “raramente” se comunica, 11 afirmam que a comunicação se realiza “algumas vezes”, 12 “muitas vezes” e 6 “frequentemente”.

Procedendo à análise da comunicação organizacional no agrupamento verifica-se que no que concerne à questão referente à “comunicação do diretor sobre as metas do agrupamento”, 7 dos inquiridos referem que as metas “raramente” são comunicadas, assim como, outros 7 referem que estas são comunicadas “frequentemente”. Os restantes inquiridos à exceção de 3 que “não respondem” à questão dividem as suas opiniões entre

“algumas vezes” e “muitas vezes”. Os “resultados de avaliação externa”, “as ações de melhoria” e a “partilha da avaliação dos documentos de gestão da escola” são aspetos que os respondentes consideram não sua maioria serem comunicados “muitas vezes” e até “frequentemente”.



Figura 8 – Comunicação Organizacional

Analisando as características individuais dos coordenadores à luz das questões presentes no quadro seguinte, verifica-se que, de um modo geral os coordenadores têm um bom relacionamento com os seus elementos de coordenação, aspeto que se verifica pelo elevado número de professores inquiridos que afirmam que os seus coordenadores os apoiam muitas vezes ou até mesmo frequentemente em diferentes aspetos do agrupamento.

O único aspeto que parece falhar e com alguma significância no contexto escolar é a presença do coordenador em momentos cruciais sendo que 15 dos inquiridos consideram o que o seu coordenador nunca está presente nesses mesmos momentos.

Quadro 16 – Análise das questões inerentes às características individuais dos coordenadores

Escala/ Questões do questionário	Não responde	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente
1. Reforça a importância de um forte sentido de missão.	0	0	1	6	15	15
2. Procura diferentes perspetivas para a solução de problemas.	2	0	0	9	12	14
3. Não está presente nos momentos cruciais.	1	15	6	5	4	6
4. É otimista em relação ao futuro.	1	2	4	9	12	9
5. Dispõe do seu tempo para a formação e auxílio dos docentes quando dele precisam.	0	0	1	10	10	16
6. É claro na definição dos objetivos a serem atingidos.	0	0	0	6	17	14
7. Age inculcando respeito.	0	0	2	5	15	15
8. Não se rege apenas pelos seus interesses.	0	0	1	5	13	18
9. Demonstra confiança e poder.	0	0	1	7	19	10
10. Motiva para o futuro.	1	0	2	10	11	13
11. Respeita as necessidades, habilidades e aspirações.	0	0	1	8	11	17
12. Dá sugestões para finalizar as tarefas.	0	0	0	8	15	14
13. Demonstra satisfação quando se vai ao encontro da tarefa desejada.	1	0	1	7	13	15
14. Demonstra eficácia na resposta às questões e problemas colocados.	0	0	0	10	14	13
15. Motiva-me a obter sucesso.	1	0	2	10	15	9

No que respeita à “comunicação do coordenador”, os inquiridos consideram de um modo geral que as “informações do Conselho Pedagógico” e “do diretor” são transmitidas “frequentemente”, com 20 inquiridos e 21 inquiridos respetivamente.

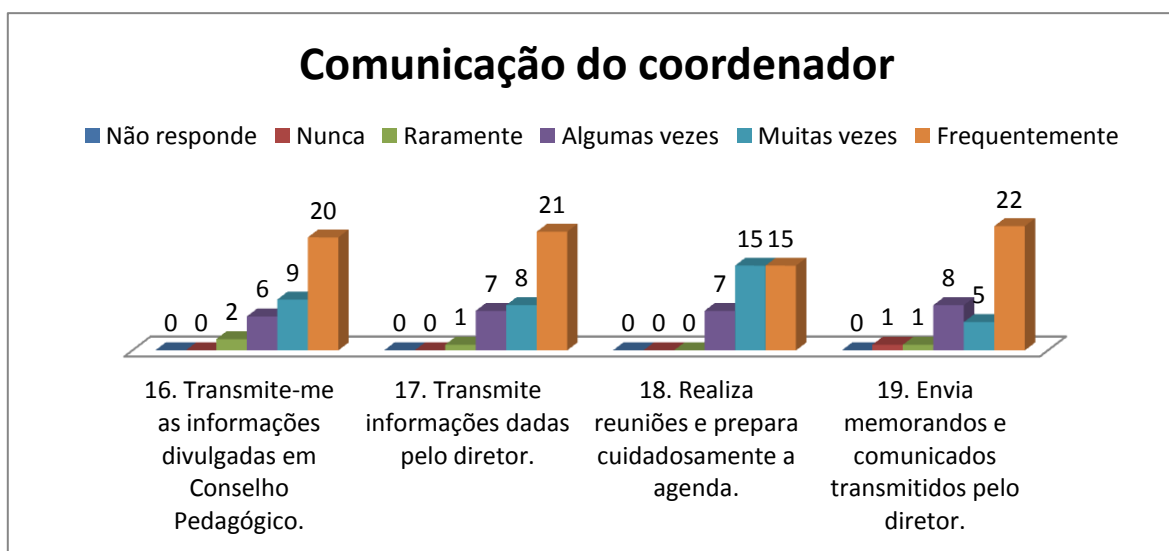


Figura 9 – Comunicação do coordenador

No que respeita à “realização de reuniões” as opiniões dos respondentes dividem-se entre “algumas vezes”, com 7 respondentes e 15 consideram “muitas vezes”, e os restantes 15 “frequentemente”.

Os meios e canais utilizados são os memorandos e comunicados em que 22 inquiridos afirmam serem enviados “frequentemente” pelo seu coordenador. Apenas 5 referem que estes documentos são enviados “muitas vezes” e 8 “algumas vezes”.

O estilo de liderança dos coordenadores parece ser um aspeto com opiniões divididas. No que concerne ao “trabalho cooperativo” e “planeamento conjunto” os inquiridos consideram que os coordenadores de um modo geral o promovem “muitas vezes”, com 18 respondentes, e “frequentemente” com 14 inquiridos.

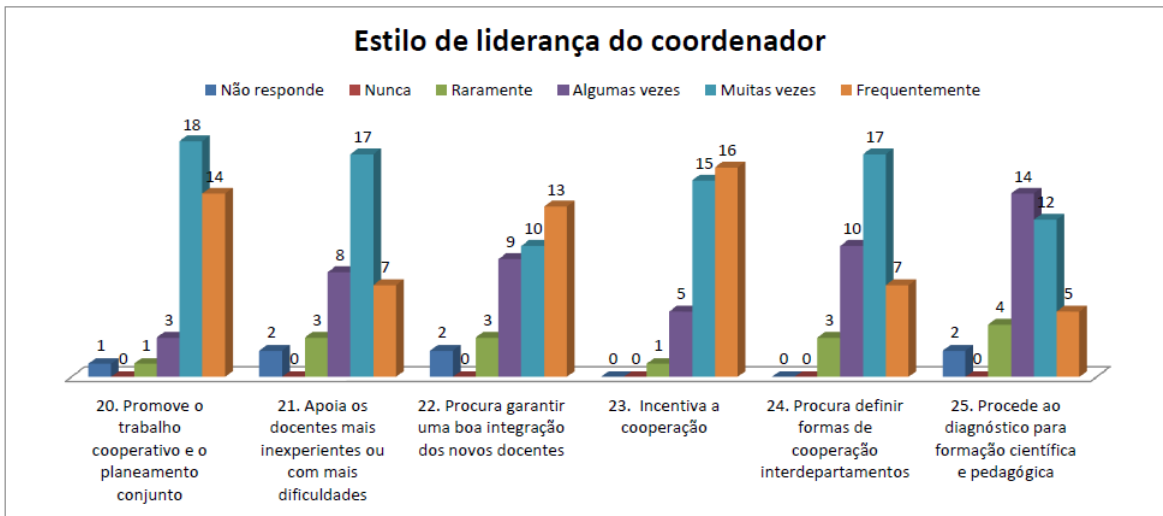


Figura 10 - Estilo de liderança dos coordenadores

O “apoio aos docentes mais inexperientes” ocorre também “muitas vezes”, de acordo com 17 inquiridos, contudo, 8 ainda consideram que esse apoio apenas ocorre “algumas vezes” e apenas 7 afirmam ser um ato “frequente”.

No que concerne à “integração dos novos docentes” 3 inquiridos afirmam ser um ato que “nunca” ocorre, 9 que ocorre “algumas vezes”, 10 “muitas vezes” e 13 “frequentemente”.

A “cooperação no contexto do agrupamento” ocorre “muitas vezes” e até “frequentemente”, no entanto, essa mesma cooperação não se verifica ao nível dos departamentos de forma tão efetiva.

O “diagnóstico para formação científica e pedagógica dos docentes” “raramente” se realiza para 4 inquiridos, na opinião de 14 inquiridos acontece “algumas vezes”, para 12, “muitas vezes”, e apenas 5 consideram que os coordenadores o fazem “frequentemente”.

### **3.3. Triangulação dos dados das entrevistas com os inquiridos por questionário**

A objetividade num estudo de natureza qualitativa é algo que é difícil de atingir dada a subjetividade de algumas respostas dos entrevistados. Pelo que, como investigadora procurei garantir rigor ao nível dos processos de análise e simultaneamente rigor e seriedade no tratamento desses dados.

Maxwell (1996) refere a triangulação como um processo que auxilia na compreensão do fenómeno em estudo, escutando a opinião dos participantes na investigação. Creswell (1994) acrescenta que a investigação qualitativa deve dar voz aos participantes, neste sentido, procurou-se “dar voz aos coordenadores” através do recurso a entrevistas e “dar voz aos professores” recorrendo aos inquiridos.

Procedemos agora à triangulação dos dados obtidos ao nível destes dois instrumentos de recolha de dados. No processo de triangulação optou-se por analisar comparativamente os dados ao nível das categorias.

No concerne a categoria “ comunicação interna”, verifica-se que os principais meios e canais de comunicação são o correio eletrónico, os comunicados e memorandos, também por vezes enviados por correio eletrónico e em reuniões.

O fluxo comunicacional apresenta-se por ser de cima para baixo, sendo que, a direção comunica a informação aos coordenadores em reuniões ou por correio eletrónico e consequentemente, os coordenadores é que fazem chegar aos professores. É referido que por vezes, espontaneamente, o diretor pode enviar a comunicação a todos via email.

De um modo geral, verifica-se que o uso excessivo do correio eletrónico compromete de alguma forma a comunicação e faz com que se perca algum do contacto pessoal e face a face que surge no dia-a-dia de um agrupamento. Os coordenadores e até mesmo professores parecem ter uma participação assídua nos momentos formais de comunicação, indo às reuniões para as quais são convocados.

No que concerne à “comunicação organizacional”, verifica-se no contexto do agrupamento que os instrumentos de gestão como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Plano Anual de Atividades são bem divulgados e trabalhados por todo o agrupamento, via email, e a até mesmo para a comunidade, sendo disponibilizados na página web da escola. No entanto, na tentativa de justificar algumas falhas na divulgação da informação, considera-se existir no contexto da escola, grupos que sejam mais informados pois empenham-se mais e por essa razão podem ser aqueles que recebem a informação em primeiro lugar, podendo existir outros grupos menos informados dependendo da resistência do departamento e até mesmo preferência dos órgãos de chefia, pois, estes grupos têm uma participação pouco ativa nos momentos coletivos do agrupamento.

Importa ainda mencionar, que as metas do agrupamento são pouco comunicadas pelos órgãos de gestão às diferentes estruturas. No entanto, os resultados de avaliação externa, as ações de melhoria e a partilha da avaliação dos documentos de gestão da escola são aspetos que os respondentes consideram na sua maioria serem comunicados.

A “comunicação externa” é uma comunicação menos frequente no contexto do agrupamento ocorrendo fundamentalmente através de meios e canais como a página eletrónica do agrupamento e *newsletters*. No caso dos coordenadores, diretores de turma e professores comunicam com a comunidade apenas quando necessário não havendo um contacto sistemático.

A relação do agrupamento com os parceiros educativos é boa e facilitadora proporcionando o desenvolvimento de projetos departamentais.

A relação do Agrupamento com os pais parece colaborativa, os docentes procuram incluir os pais e chamar a sua atenção para importância da sua participação e envolvimento na vida escolar dos seus filhos.

A cooperação no contexto do agrupamento é frequente, contudo, com mais dificuldade entre o 1.º ciclo e os restantes. A mesma cooperação não se verifica a nível departamental, contudo, existe a Biblioteca escolar que consegue dinamizar o agrupamento estabelecendo relações interdepartamentais.

O coordenador e as suas práticas é o último aspeto em análise procedendo-se especificamente à síntese dos aspetos mais relevantes no âmbito da prática do coordenador.

Os coordenadores, de um modo geral, consideram que o seu papel enquanto líderes passa pela disponibilidade e orientação na resolução de problemas. Mostram-se preocupados em ter tempo para ouvir os professores do seu grupo ou departamento e procuram em momento de reunião chegar a um consenso.

Abordando o conceito de supervisão este nem sempre é bem compreendido. Os coordenadores consideram que o seu trabalho passa muito mais pela burocracia do que propriamente pela supervisão, até porque, em departamentos muito grandes verifica-se que essa supervisão não é feita ao nível de coordenação, mas sim ao nível dos delegados de grupo ou até de ano, no caso do 1.º ciclo. Há ainda alguns coordenadores que referem a supervisão como algo mal visto pelos docentes que coordenam, constituindo um controlo ao qual os professores querem escapar.

O trabalho de equipa é um objetivo da coordenação. Os coordenadores afirmam procurar fomentar momentos coletivos de trabalho e até a partilha de materiais como forma de ultrapassar as dificuldades da prática educativa.

De um modo geral, verifica-se que os coordenadores têm uma boa relação com os seus docentes e procuram alcançar os objetivos através de coordenação, trabalho de equipa e uma boa comunicação. Transmitem as informações sempre que possível formal ou informalmente e ajudam os professores em diferentes contextos da prática desde os mais inexperientes.

Posto isto, procedemos às conclusões derivadas do estudo, analisando a questão de partida e as questões secundárias que a operacionalizam.

## Conclusões

No quadro teórico procurou-se definir a importância da comunicação no contexto das organizações escolares. Definiu-se o processo comunicacional, os meios e canais de comunicação, fluxos e as barreiras comunicacionais. Procurou-se ainda enunciar o papel do coordenador no seio do agrupamento e as características inerentes a este, no sentido de promover uma comunicação eficiente e eficaz.

Foi igualmente uma preocupação auscultar as opiniões dos coordenadores no que se refere à comunicação interna e externa e perceber quais as percepções que os professores têm não só sobre a comunicação em geral no agrupamento como quais as percepções que este têm relativamente aos seus coordenadores, nos domínios da liderança, supervisão e comunicação.

Retomando à questão que deu-se origem a esta investigação qualitativa: Como se desenvolve a comunicação entre os coordenadores e os professores de um Agrupamento de escolas? – podemos retirar algumas conclusões.

O estudo deu-nos algumas pistas no que se refere à comunicação no agrupamento, mais especificamente como funciona a comunicação interna entre os coordenadores e professores.

As práticas dos coordenadores centram-se numa gestão burocrática e administrativa dos departamentos ou grupos de trabalho, sendo estes o elemento que estabelecem uma relação comunicativa entre os órgãos de gestão de topo e os professores, assumindo um papel relevante no Conselho Pedagógico. A transmissão da informação passa fundamentalmente do topo para as bases, pelo que o fluxo comunicacional é essencialmente descendente. Contudo, assiste-se igualmente a momentos de comunicação horizontal, entre departamentos. Os meios e canais de comunicação fluem através de momentos formais de comunicação como as reuniões ou são transmitidos via email, sendo este último um meio frequentemente utilizado no contexto do agrupamento. O clima caracteriza-se pela participação e consulta dos docentes em diferentes momentos, ou seja, clima participativo carácter consultivo, como define Brunet (1992).

A comunicação apresenta-se como fluída. Não se pode afirmar que as informações não são transmitidas. No entanto, verifica-se a existência de barreiras comunicacionais que

comprometem a eficácia da comunicação no contexto da organização. Note-se que, o excesso de informação enviado por correio eletrónico, a constituição física do agrupamento, a constituição dos departamentos são alguns dos aspetos que são referidos como elementos que conduzem a uma disfuncionalidade da comunicação. Pelo que, verifica-se que o agrupamento tem conhecimento dos problemas que afetam a transmissão da informação. No entanto, não apresentam efetivamente propostas no sentido de melhorar a comunicação organizacional. Aliás, a própria comunicação informal, no contexto do agrupamento, é enunciado como comprometida pelo excesso de informação que é transmitida por via eletrónica. É referido também algum atraso no “feedback” por parte dos órgãos do topo e igualmente, por parte dos coordenadores na sequência da transmissão da informação que foi fornecida em momentos formais como as reuniões de Conselho Pedagógico.

Especificamente, o cargo de coordenador passa, como foi referido anteriormente, pela gestão burocrática e menos pela supervisão. O processo de supervisão está frequentemente associado a cargos hierárquicos inferiores, como delegados, e nem sempre é bem compreendido pelos professores. Os coordenadores assumem a sua posição com disponibilidade comunicacional e física na resolução dos mais diversos problemas. Apoiam os docentes mais inexperientes, promovem a cooperação e fomentam o trabalho de equipa na procura de boas práticas educativas.

A questão problema é operacionalizada através de questões secundárias às quais se pretende dar resposta:

### **Q1 – Como é que o coordenador comunica com os professores?**

A comunicação entre o coordenador e os professores processa-se através dos meios frequentes de comunicação do agrupamento. Por recurso ao email e reuniões ocasionais agendadas, os coordenadores comunicam aos elementos do seu grupo a informação transmitida pelos órgãos de gestão de topo.

De acordo com os dados empíricos as reuniões realizam-se com muita frequência, assim como, o envio dos memorandos e comunicados. A comunicação entre professores é frequente e estabelecendo uma relação entre a comunicação com o coordenador e a comunicação com o diretor, a primeira é claramente mais frequente. A relação que muitos

coordenadores têm com os seus professores possibilita também uma comunicação informal, podendo os docentes falar abertamente dos problemas com que se deparam.

## **Q2 – Que meios de comunicação existem no agrupamento de escolas?**

Considerando que grande parte do tempo passado na escola é passado a comunicar, ora, uma boa comunicação está inteiramente dependente de meios e processos eficazes de comunicação, tal como referem autores com Almeida (2009), Chiavenato (2010) e Ferreira et al. (2011). Neste sentido, importa esclarecer quais os meios ou canais de comunicação privilegiados pelo agrupamento, quer a nível interno, quer externo.

De acordo com os dados empíricos os canais formais privilegiados internamente no agrupamento são: as reuniões, memorandos e comunicados enviados por via eletrónica, contactos telefónicos e placards como meio alternativo.

Especificamente as reuniões realizam-se com alguma frequência. As reuniões do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico ocorrem mensalmente podendo existir momentos extraordinários. O mesmo se verifica ao nível dos departamentos. Note-se que, autores como Cushway & Lodge (1998), Chiavenato (2010) e Ferreira et al. (2011) referem que estes momentos são entendidos como, em certas situações pouco eficazes, tendo em conta que, a forma para chegar ao consenso é através do voto. Contudo, têm um papel fundamental na resolução de problemas e se forem dirigidas de forma eficaz podem chegar a atingir a finalidade e resolver problemas.

O correio eletrónico é talvez o meio mais utilizado em todo o agrupamento, constituindo forma rápida e eficaz de transmitir mensagens. No entanto, e tal como referem autores, é importante que no seio da organização todos estejam devidamente familiarizados com este método. Como se pode verificar pela análise dos dados, o uso da via eletrónica na instituição ainda é alvo de alguma resistência, constituindo, por vezes, uma barreira à real comunicação. Repare-se que, o excesso de memorandos e circulares que a amostra refere serem enviados é de tal forma extensivo que tendem a ser ignorados. Além disso, ao contrário das reuniões não possibilitam a interação nem permitem ao recetor a noção das expressões corporais e tom da comunicação podendo ser mal compreendidas.

As conversas telefónicas também são mencionadas, mais particularmente ao nível do 1.º ciclo para comunicar com a sede do agrupamento. Nestas situações a informação

circula com maior rapidez e obtêm-se de imediato o *feedback*.

Por último, a afixação de mensagens em placards é uma forma de comunicação pouco utilizada pelos órgãos de gestão de topo e até pelos órgãos de gestão intermédia. Apesar disso, é referido como um ótimo canal alternativo.

Para além dos canais formais de comunicação, no contexto de qualquer agrupamento também podemos encontrar redes informais de comunicação que alguns autores definem como “nocivas à saúde das organizações”, também afirmam que estas trazem benefícios. A comunicação informal é fundamental para a transmissão de mensagens não planeadas de forma rápida e permitem conhecer informação que não está contida nos documentos e mensagens oficiais.

A comunicação externa funciona por canais eletrónicos de comunicação. Fundamentalmente, a comunicação com os pais realiza-se, de acordo com os dados obtidos, por recurso a *newsletters* e à página eletrónica da escola. Com os parceiros educativos existem protocolos que possibilitam a realização de projetos.

### **Q3 – Em que medida a comunicação melhora o desempenho organizacional do agrupamento?**

A comunicação ocupa na atualidade um lugar central na vida das organizações e representa um instrumento de gestão orientado para o funcionamento eficiente do quotidiano dos agrupamentos. Repare-se que é através do processo comunicacional que se transmite a informação, se favorece a discussão e tomada de decisão, se promove a adesão a determinadas práticas e políticas organizacionais, e, por outro lado, estimula a cooperação e o sentimento de pertença por parte da comunidade educativa.

É ainda de acrescentar que os processos de monitorização e a constante participação e consulta dos atores são também estratégias comunicacionais que proporcionam um controlo sobre o trabalho desenvolvido, conseqüentemente, determinantes na eficácia e eficiência da organização. Como tal, ao nível das instituições educativas, os processos de comunicação constituem elementos centrais da receção, interpretação e formulação de respostas às políticas educativas, assegurando não só a mediação entre os atores que interagem no campo educativo, mas, também, a mediação entre as pressões para a mudança e a construção de uma dada identidade coletiva.

Nesta perspetiva, a comunicação pode assumir-se como um poderoso instrumento de gestão, capaz de promover uma identidade coletiva unificada. Esta visão unificada da instituição, instituída pelas novas políticas de gestão pública, desempenha um papel fundamental promovendo ao agrupamento alguma notoriedade e legitimação interna e externamente.

Posto isto, uma escola que aposta na comunicação é sempre apresentada como uma escola de “qualidade”. Note-se que, gerir uma organização está fundamentalmente ligado à comunicação, pelo que, é no controlo da comunicação que está a solução do controlo organizacional. A eficácia da comunicação é, pois, indispensável para que os valores não desapareçam na burocracia que representam hoje em dia as organizações.

#### **Q4 – Quais as competências comunicacionais inerentes ao coordenador?**

A liderança assume-se como a capacidade de influenciar os liderados pelo que, um líder com boas competências comunicacionais é aquele que:

- transmite orientações claras;
- promove a cooperação entre os seus colaboradores;
- comunica apropriadamente a visão definida na organização;
- transmite entusiasmo na sua comunicação;
- e escuta.

O líder deve ainda facultar o *feedback*, dirigir reuniões de forma participativa e gerir os conflitos. Deve, igualmente, ser capaz de comunicar acima de tudo as razões da mudança, os seus objetivos, as suas implicações, tarefas e responsabilidades, criando um espírito de cooperação e empenhamento.

Os gabinetes abertos são também descritos como forma de facilitar e abrir as comunicações, note-se que, um gabinete aberto potencializa a interação e circulação pela instituição e leva os docentes a procurar os órgãos de gestão intermédia para a troca de ideia e procura na solução de problemas, tal como referem Chiavenato (2010), Rego (2010) e Almeida (2009).

Considerando este aspeto, e analisando os dados recolhidos, os coordenadores demonstram uma boa comunicação com os seus professores. Transmitem frequentemente as informações, demonstram disponibilidade e orientam na resolução de problemas.

Apoiam os professores menos experientes e mostram preocupação em ouvir os docentes. A potencialização da comunicação também é definida como uma necessidade que transcorre da própria liderança. O trabalho de supervisão, que nem sempre passa pelos coordenadores está frequentemente associado a um controlo negativo que os professores não desejam.

De um modo geral, os coordenadores do agrupamento apresentam as características necessárias para uma comunicação eficaz e eficiente. O que não significa que, a comunicação funcione sem barreiras ou rumores.

No entender dos coordenadores, o agrupamento e a nova formação para mega agrupamento desencadearam alterações físicas, estruturais e administrativas que constituem barreiras à ideal comunicação do agrupamento, como referido anteriormente.

Note-se que, aos coordenadores são atribuídas funções relevantes que devem contribuir para um melhor desempenho dos docentes e conseqüentemente promover resultados nas aprendizagens dos alunos. O cargo, por estes desempenhado, requer conhecimentos e competências, devendo, por isso, ser exercido por docentes experientes com perfil de liderança e, se possível com formação especializada. Desta forma, conseguirão com mais facilidade o reconhecimento, por parte dos docentes que coordenam, de que a sua intervenção constitui uma mais-valia para todos, especificamente, para o departamento e até para o agrupamento.

Entendendo o papel do coordenador, compreende-se que tanto este como os professores, devem assumir uma postura reflexiva e colaborativa para procura de soluções para os problemas que se colocam.

#### **Q5 – Que perceções têm os professores sobre as competências comunicacionais do coordenador?**

No parecer dos professores os coordenadores revelam-se atores participantes e ativos no exercício das suas funções. Transmitem confiança, motivação, espírito de equipa e procuram promover o trabalho colaborativo na busca de uma prática melhor.

Os coordenadores procuram-se sempre que possível transmitir as informações e definem as metas e objetivos do agrupamento. Contudo, é da opinião dos docentes que nem sempre estão presentes nos momentos cruciais.

O papel do coordenador é, por vezes, associado a uma monitorização negativa do trabalho dos docentes. Os professores nem sempre compreendem a necessidade do trabalho de supervisão. Esta questão advém não só do receio dos docentes, como do desconhecimento dos próprios coordenadores. É claro que uma formação nas áreas de supervisão daria uma maior segurança tanto aos docentes como aos coordenadores. Tal como se verificou ao nível da literatura, compreende-se que, é assumindo uma postura de liderança que o coordenador poderá mobilizar os docentes para a eficácia da sua ação. Foi igualmente demonstrado que um líder forte é aquele que colabora profissionalmente com os seus colegas e promove a cooperação entre eles.

Posto isto, os coordenadores assumem uma postura de liderança notória em que a comunicação desempenha um papel fundamental para alcançar os objetivos, metas, princípios e estratégias definidas pelo agrupamento em estudo.

Considerando que o agrupamento é uma organização com gestão própria, é necessário que os órgãos de chefia assumam a responsabilidade de conceber e implementar estratégias para uma comunicação eficaz. Cabe aos órgãos de gestão da escola ter um papel facilitador da comunicação desenvolvendo novas estratégias de comunicação que permitam a evolução do agrupamento e a seu funcionamento eficaz e coerente, envolvendo cada vez mais os órgãos de gestão intermédia, os professores e também outros parceiros e intervenientes no contexto educativo.

## Referências Bibliográficas

Adair, J. (2006). *Liderança para o sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA

Alaíz, V., e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (2001). “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?” In Campos, B. P. (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, pp. 21-31.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, J. M. (2009). *A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escolas*. Um estudo de caso múltiplo. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Edição policopiada)

Alves, M. (2004). *A participação dos pais e encarregados de educação, na construção do projecto educativo da escola pública: racionalidades e práticas*. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado policopiada).

Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70: Lisboa.

- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennis, W. (2000). *Dirigir personas es como adiestrar gatos. Sobre lideranzo*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Boutinet, J. (1986). *Le concept de projete et ses niveaux d'appréhension*. Éducation Permanente, pp. 5 – 26.
- Brunet, L. (1992). “Clima de trabalho e eficácia da escola” In Nóvoa, A. (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional, pp. 127-131.
- Carmo, H.& Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Castro, D. & Costa, J. A. (2008). “O coordenador de estabelecimento nos agrupamentos de escolas: obstáculos e desafios de uma gestão periférica”. In J. A., Costa, A., Neto-Mendes & A., Ventura.. (Ed.) *Trabalho docente e organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chiavenato, I. (1983). *Administração de empresas: uma abordagem contingencial*. São Paulo: Edições Mcgraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2010). *Comportamento organizacional. A dinâmica do sucesso das organizações*. Lisboa: Campos.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Costa, J. (1991). *Organização e gestão escolar: legislação de base*. Universidade de Aveiro: Aveiro. Caderno de Análise Socio-Cultural n.º 2.

Costa, J. A. (2000).” Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”. In J. A., Costa, A., Neto-Mendes & A., Ventura (Ed). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais de escola*. Colecção Perspectivas Actuais; Educação. 3a ed. Porto: Asa.

Cushway, B. & Lodge, D. (1998). *Organizações, planeamento e comportamento – estruturas – cargos e funções de comunicação – Motivação*. Clássica Editora: Lisboa.

Cunha, A. (2007), *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia

Creswell, J. (1994) *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Sage Publications

Delgado, M. (2005). “El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales”. *Revista Española de Pedagogia*, n.º 232, pp. 367- 388.

Estevão, C. (2000).” Liderança e democracia: o público e o privado”. In J. A., Costa, A., Neto-Mendes & A., Ventura (Ed). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferreira, J.; Abreu, J. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

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

Ferrer, A. (2003). “Que varáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais?” In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares – medidas para tornar o sistema eficaz*. Asa Editores: Porto.

Freire, P. (1971). “O papel da educação na Humanização”. *Revista Paz e Terra*: Rio de Janeiro.

Freire, P. (1988).” Extensão ou Comunicação?”. *Revista Paz e Terra*: Rio de Janeiro.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). “Autonomia, projecto e liderança.” In J. Formosinho et al. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Gaziel, H. H., (1987), “Le climat psychosocial de l’école et la satisfaction que les enseignants di second degré trouvent dans son travail”, *Le travail humain*, tome 50, nº 1, pp.35-45

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gonzalez, M. T. (coord.) (2003). *Organización y Gestion de Centros Escolares*. Madrid, Pearson- Prentice Hall López.

Lessard-Héberts, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2001). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach* ( 2º ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mintzberg, H. (1999). *Profession: manager. Mythes et réalités*. Harvard Business Review – Le Leadership. Paris: Éditions d’Organization, pp.12-53.

Mintzberg, H. (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações escolares* (3ªed). Publicações D. Quixote: Lisboa

Motta, F. & Perreira, L. (2004). *Introdução à Organização Burocrática*. São Paulo: Pioneira.

Neves, J. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.

Nóvoa, A. (1992). “Para uma análise das instituições escolares”. In A., Nóvoa ( coord). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). “Para uma análise das instituições escolares. In: A., Nóvoa (Org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, O. (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Cauloste Gulbenkian.

Pereira, M.F. (2001). *Transformação educativa e formação continua de professores. os equívocos e as possibilidades*. Colecção Políticas de Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Quivy, R. & Campenhould, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família, perspetiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Rego, A. (2010). *Comunicação pessoal e organizacional – teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Sampaio, A. (2004). *Comportamento e cultura organizacional*. Universidade Autónoma: Lisboa.

Sampaio, E. & Felício, P, (1997). “A escola e a família: da dualidade à realidade”. *Noesis*, n.º2, 25-27.

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores.

Soares, J. F. C. (coord.). (2002). *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG - Segrac Editora.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). “Análise de conteúdo”. In A., Silva & J. M., Pinto. (org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Wolton, D. (2006). *É preciso salvar a comunicação*. Lisboa: Caleidoscópio.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 115A/98
- Decreto-Lei n.º 75/2008

# **Anexo 1**

## **Pedido de autorização ao Agrupamento**

Cláudia Carvalho

Telm.: [REDACTED]

Exmos. Srs. da Direção do  
[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Cláudia Alexandra Santos de Almeida Carvalho, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Gestão Escolar, da Universidade Católica de Lisboa, venho por este meio solicitar a Va. Exa., autorização/colaboração para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema: “Comunicação nas Organizações Escolares” sob a orientação do Professor Doutor José Maria Almeida.

No âmbito deste estudo, com o vosso consentimento, será aplicado um questionário aos docentes das escolas do 1º Ciclo do agrupamento e aos docentes da Escola Sede. Aos coordenadores e ao Diretor do Agrupamento se possível realizar-se-ão entrevistas semidiretivas.

Manifesto total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento adicional que possa complementar o que foi dito. Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A professora,

Cláudia Carvalho

Lisboa, 14 de Maio de 2013

## **Anexo 2**

### **Guiões das entrevistas**

## Entrevista

### **Diretor do Agrupamento**

#### **I - Caracterização do entrevistado**

1. Qual é a sua situação profissional?
2. Quantos anos de serviço tem na carreira docente?
3. Há quantos anos trabalha nesta escola?
5. Já alguma vez exerceu o cargo? (Se sim) Durante quantos anos?
6. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? (Se sim) Quais?

#### **II – Instrumentos e composição do Agrupamento**

1. Gostaria também de conhecer melhor o Agrupamento. Por quantas escolas e jardins-de-infância é composto?
2. E quanto ao pessoal docente e não docente? Dos docentes que indicou quantos exercem cargos de coordenador?
3. Relativamente aos instrumentos reguladores do Agrupamento (PEA, PAA, PCA, RI). Quem é que participa na sua construção e como é que estes são divulgados pelo Agrupamento?
4. Como é que avalia o ambiente que se vive no Agrupamento?
  - Entre docentes, alunos, pessoal não docente
  - Entre ciclos
5. O Agrupamento forma equipa de estrutura matricial (com professores de vários departamentos) para desenvolver projetos? Como é que estas equipas são divulgadas? Como é que o diretor divulga o trabalho oriundo das equipas de trabalho?

#### **III - Práticas de Comunicação no Agrupamento**

1. Como caracteriza a comunicação no Agrupamento?
2. Ao nível da comunicação, a vossa prioridade vai para a comunicação interna ou externa?
3. Em geral como flui a informação, através de reuniões, documentos ou correio eletrónico? Ou de outras formas?
4. Como é divulgada a informação de carácter mais formal, através de comunicados ou memorandos ou é transmitida aos líderes intermédios de forma a chegar aos restantes docentes? E outras informações menos relevantes, possuem algum placard ou são enviadas por correio eletrónico?
5. Com que frequência são realizadas reuniões de Conselho Geral? E de Conselho Pedagógico?

6. Frequenta assiduamente as reuniões? Quais?
7. Existem muitos rumores?
8. O Agrupamento promove algumas estratégias que procurarem melhorar a comunicação?
9. Procura integrar os novos docentes na Escola? De que forma?
10. Enquanto diretor considera-se um líder com disponibilidade permanente?
11. Tem por hábito circular nos corredores e comunicar com os professores e pessoal não docente?
12. E a relação com a comunidade? Como é?
13. Como vê a atuação das Associações de Pais?
  - Colabora com o órgão de gestão?
  - O regulamento interno regulamenta esta questão?
14. Ao nível dos alunos, existe alguma Associação de estudantes? Como comunicam e em que situações intervém?
15. Como é que é a relação com os parceiros educativos?
  - Autarquia (CML e Juntas de Freguesia)
  - Coordenação Educativa/equipa de apoio às escolas?

## Entrevista

### Coordenadores de Estabelecimento

#### **I - Caracterização do entrevistado**

1. Qual é a sua situação profissional?
2. A que grupo pertence?
3. Quantos anos de serviço tem na carreira docente?
4. Há quantos anos trabalha nesta escola?
5. Já alguma vez exerceu o cargo? (Se sim) Durante quantos anos?
6. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? (Se sim) Quais?
7. Quantos docentes integra a sua coordenação?
8. Gosta de desempenhar este cargo? Quais os aspetos mais aliciantes? E os mais desgastantes?

#### **II – Práticas de Comunicação no Agrupamento**

1. Como caracteriza a comunicação no Agrupamento?
2. Ao nível da comunicação, a vossa prioridade vai para a comunicação interna ou externa?
3. Em geral como flui a informação, através de reuniões, documentos ou correio eletrónico? Ou de outras formas?
4. Como é divulgada a informação de carácter mais formal, através de comunicados ou memorandos ou é transmitida aos coordenadores de forma a chegar aos restantes docentes? E outras informações menos relevantes, possuem algum placard ou são enviadas por correio eletrónico?
5. Com que frequência são realizadas reuniões de Conselho Geral? E de Conselho Pedagógico?
6. Frequenta assiduamente as reuniões? Quais?
7. Existem muitos rumores?
8. O Agrupamento promove algumas estratégias que procurarem melhorar a comunicação?
9. Enquanto coordenador considera-se um líder com disponibilidade permanente?
10. Tem por hábito circular nos corredores e comunicar com os professores e pessoal não docente?
11. E a relação com os elementos da direção? Como é?

#### **III – Práticas de Comunicação do Coordenador**

1. Onde e quando são transmitidas à Escola as informações do Conselho Pedagógico?
2. E as informações do Conselho Executivo, como chegam?

3. Como Coordenador, participa de alguma forma na distribuição de serviço? Se sim, como? Se não, gostaria participar, porquê?
4. Na sua opinião, existe alguma coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos e formas de atuação entre os professores? (como por exemplo: planificações; preparação das avaliações diagnóstico; preparação materiais; reuniões de balanço...)
5. Se sim, como é feita essa coordenação?
6. E é feita alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?
7. Costuma fazer algum balanço dos resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?
8. Como Coordenador promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade? Em caso afirmativo, de que modo?
9. Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? De que forma?
10. Acompanha o trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se não quem faz esse acompanhamento?
11. Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?
12. Procura integrar os novos docentes na Escola? De que forma?
13. Existe algum acompanhamento dos docentes aquando da realização do Plano Anual de Atividades? Por quem e como?
14. Promove a cooperação entre os docentes garantindo a articulação curricular? Como?
15. Realiza algum diagnóstico das necessidades de formação dos docentes? De que forma?
16. Quando solicitado, apoia os docentes no âmbito das suas funções? Já passou por essa experiência ? Poderia descrever uma situação.
17. Enquanto coordenador, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.
18. Na sua opinião, e tendo em conta a atual conjuntura, o Coordenador tende a ser visto um burocrata ou um supervisor?
19. O Agrupamento forma equipa de estrutura matricial (com professores de vários departamentos) para desenvolver projetos? Como é que estas equipas são divulgadas? Como é que o diretor divulga o trabalho oriundo das equipas de trabalho?
20. Relativamente aos instrumentos reguladores do Agrupamento (PEA, PAA, PCA, RI). Qm é que participa na sua construção e como é que estes são divulgados pelo Agrupamento?

## Entrevista

### Coordenadores de Departamento e de Diretores de Turma

#### **I - Caracterização do entrevistado**

1. Qual é a sua situação profissional?
2. A que grupo pertence?
3. Quantos anos de serviço tem na carreira docente?
4. Há quantos anos trabalha nesta escola?
5. Já alguma vez exerceu o cargo? (Se sim) Durante quantos anos?
6. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? (Se sim) Quais?
7. Quantos docentes integra a sua coordenação?
8. Gosta de desempenhar este cargo? Quais os aspetos mais aliciantes? E os mais desgastantes?

#### **II – Práticas de Comunicação no Agrupamento**

1. Como caracteriza a comunicação no Agrupamento?
2. Ao nível da comunicação, a vossa prioridade vai para a comunicação interna ou externa?
3. Em geral como flui a informação, através de reuniões, documentos ou correio eletrónico? Ou de outras formas?
4. Como é divulgada a informação de carácter mais formal, através de comunicados ou memorandos ou é transmitida aos coordenadores de forma a chegar aos restantes docentes? E outras informações menos relevantes, possuem algum placard ou são enviadas por correio eletrónico?
5. Com que frequência são realizadas reuniões de Conselho Geral? E de Conselho Pedagógico?
6. Frequenta assiduamente as reuniões ? Quais?
7. Existem muitos rumores?
8. O Agrupamento promove algumas estratégias que procurarem melhorar a comunicação?
9. Enquanto coordenador considera-se um líder com disponibilidade permanente?

10. Tem por hábito circular nos corredores e comunicar com os professores e pessoal não docente?

11. E a relação com os elementos da direção? Como é?

### **III – Práticas de Comunicação do Coordenador**

1. Onde e quando são transmitidas ao Departamento/grupo as informações do Conselho Pedagógico?

2. E as informações do Conselho Executivo, como chegam até ao departamento/grupo?

3. Como Coordenador, participa de alguma forma na distribuição de serviço? Se sim, como? Se não, gostaria participar, porquê?

4. Na sua opinião, verifica-se, no seu departamento/grupo, alguma coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos e formas de atuação entre os professores? (como por exemplo: planificações; preparação das avaliações diagnóstico; preparação materiais; reuniões de balanço...)

5. Se sim, como é feita essa coordenação?

6. E é feita alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?

7. Costuma, no departamento/grupo, fazer algum balanço dos resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?

8. Como Coordenador promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes (que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade)? Em caso afirmativo, de que modo?

9. Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? De que forma?

10. Acompanha o trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se não quem faz esse acompanhamento?

11. Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?

12. Procura integrar os novos docentes no Departamento e na Escola? De que forma?

13. Existe algum acompanhamento dos docentes aquando da realização do Plano Anual de Atividades? Por quem e como?

14. Promove a cooperação entre os docentes do Departamento garantindo a articulação curricular? Como?

15. Realiza algum diagnóstico das necessidades de formação (científica e pedagógica) dos docentes? De que forma?

16. Quando solicitado, apoia cientificamente os docentes no âmbito das suas funções? Já passou por essa experiência ? Poderia descrever uma situação.

17. Enquanto coordenador, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.

18. Na sua opinião, e tendo em conta a atual conjuntura, o Coordenador tende a ser visto um burocrata ou um supervisor?

19. O Agrupamento forma equipa de estrutura matricial (com professores de vários departamentos) para desenvolver projetos? Como é que estas equipas são divulgadas? Como é que o diretor divulga o trabalho oriundo das equipas de trabalho?

20. Relativamente aos instrumentos reguladores do Agrupamento (PEA, PAA, PCA, RI). Quem é que participa na sua construção e como é que estes são divulgados pelo Agrupamento?

**Entrevista**  
**Delegados de Grupo**

**I - Caracterização do entrevistado**

1. Qual é a sua situação profissional?
2. A que grupo pertence?
3. Quantos anos de serviço tem na carreira docente?
4. Há quantos anos trabalha nesta escola?
5. Já alguma vez exerceu o cargo? (Se sim) Durante quantos anos?
6. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? (Se sim) Quais?
7. Gosta de desempenhar este cargo? Quais os aspetos mais aliciantes? E os mais desgastantes?

**II – Práticas de Comunicação no Agrupamento**

1. Como é que avalia o ambiente que se vive no Agrupamento?
  - Entre docentes, alunos, pessoal não docente
  - Entre ciclos
2. Como caracteriza a comunicação no Agrupamento?
3. Ao nível da comunicação, a vossa prioridade vai para a comunicação interna ou externa?
4. Em geral como flui a informação, através de reuniões, documentos ou correio eletrónico? Ou de outras formas?
5. Como é divulgada a informação de carácter mais formal, através de comunicados ou memorandos ou é transmitida aos coordenadores de forma a chegar aos restantes docentes? E outras informações menos relevantes, possuem algum placard ou são enviadas por correio eletrónico?
6. Com que frequência são realizadas reuniões de Conselho Geral? E de Conselho Pedagógico?
7. Frequenta assiduamente as reuniões ? Quais?
8. Existem muitos rumores?
9. O Agrupamento promove algumas estratégias que procurarem melhorar a comunicação?

10. Tem por hábito circular nos corredores e comunicar com os professores e pessoal não docente?

11. E a relação com os elementos da direção? Como é?

### **III – Práticas de Comunicação do Coordenador**

1. Onde e quando são transmitidas ao grupo as informações do Conselho Pedagógico?

2. E as informações do Conselho Executivo, como chegam até ao grupo?

3. Como delegado, participa de alguma forma na distribuição de serviço? Se sim, como? Se não, gostaria participar, porquê?

4. Na sua opinião, verifica-se, no seu grupo, alguma coordenação de procedimentos pedagógico-didáticos e formas de atuação entre os professores? (como por exemplo: planificações; preparação das avaliações diagnóstico; preparação materiais; reuniões de balanço...)

5. E é feita alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?

6. Costuma, no grupo, fazer algum balanço dos resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?

7. Como Delegado promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes (que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade)? Em caso afirmativo, de que modo?

8. Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? De que forma?

9. Acompanha o trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Se não quem faz esse acompanhamento?

10. Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?

11. Procura integrar os novos docentes no grupo e na Escola? De que forma?

12. Existe algum acompanhamento dos docentes aquando da realização do Plano Anual de Atividades? Por quem e como?

13. Promove a cooperação entre os docentes do grupo garantindo a articulação curricular? Como?

14. Realiza algum diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes? De que forma?

15. Quando solicitado, apoia cientificamente os docentes no âmbito das suas funções? Já passou por essa experiência ? Poderia descrever uma situação.

16. Enquanto Delegado de Grupo, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.

17. O Agrupamento forma equipa de estrutura matricial (com professores de vários departamentos) para desenvolver projetos? Como é que estas equipas são divulgadas? Como é que o diretor divulga o trabalho oriundo das equipas de trabalho?

18. Relativamente aos instrumentos reguladores do Agrupamento (PEA, PAA, PCA, RI). Quem é que participa na sua construção e como é que estes são divulgados pelo Agrupamento?

## **Anexo 3**

### **Inquérito por questionário aos professores**

### Inquérito por Questionário

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das conceções e práticas de comunicação no seio do Agrupamento. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Gestão Escolar, da Universidade Católica de Lisboa, a fim de que seja possível produzir a dissertação respetiva.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação. Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

#### **I – Dados pessoais e profissionais**

Marque uma X  no correspondente à sua situação.

1. Sexo:

Feminino  Masculino

2. Idade:

Menos de 30  De 30 a 45  Mais de 45

3. Número de anos de serviço na função docente:

Mais de 20  Menos de 10  De 10 a 20

4. Habilitações académicas:

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

5. Nível de ensino que leciona:

1º ciclo  2º ciclo  3º ciclo  2º+3º ciclo

6. Situação profissional:

PQND  PQZP  P. Contratado

7. Número de anos de permanência na escola:

<3 anos  De 3 a 6 anos  De 7 a 10 anos  > 10 anos

8. Exerce cargos?

Sim  Não  Se respondeu sim, indique qual:

**II – Práticas de Comunicação no Agrupamento** (Nas sua resposta utilize a seguinte escala: 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes ; 4 – Frequentemente, colocando uma cruz no local que considera adequado).

No Agrupamento... Afirmações	Frequência				
	0	1	2	3	4
1. Realizam-se reuniões do Conselho Pedagógico.					
2. Realizam-se reuniões de departamento.					
3. A informação é transmitida em Reuniões.					
4. São emitidos memorandos ou comunicados.					
5. Utilizam também o correio eletrónico para divulgação da informação de carácter formal.					
6. Participo nas reuniões de Conselho Pedagógico.					
7. Participo nas reuniões de departamento.					
8. Recebo a informação nas reuniões.					
9. Recebo as informações em memorandos ou comunicados.					
10. Recebo as informações por email.					
11. Vejo as informações no placard.					
12. Comunico com o coordenador.					
13. Comunico com o diretor.					
14. Comunico com os pais.					
15. Comunico com os professores do meu departamento.					

16. Comunico com outros professores.					
17. A informação chega à comunidade.					
18. Comunica-se com as Associações de Pais.					
19. Comunica-se com os parceiros educativos.					
20. O diretor comunica as metas a todos os professores					
21. O diretor partilha com todos os docentes os resultados da auto-avaliação e da avaliação externa?					
22. As ações de melhoria em cada ano letivo são objetivo de divulgação pública?					
23. A partilha da avaliação anual dos documentos de gestão da escola (PAA, PCE, ...) é feita com toda a comunidade?					

**III – Práticas de Comunicação do Coordenador** (Nas sua resposta utilize a seguinte escala: 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes ; 4 – Frequentemente, colocando uma cruz no local que considera adequado).

O coordenador...	Afirmações					Frequência				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Reforça a importância de um forte sentido de missão.										
2. Procura diferentes perspetivas para a solução de problemas.										
3. Não está presente nos momentos cruciais.										
4. É otimista em relação ao futuro.										
5. Dispõe-se do seu tempo para a formação e auxílio dos docentes quando dele precisam.										
6. É claro na definição dos objetivos a serem atingidos.										
7. Age inculcando respeito.										
8. Não se rege apenas pelos seus interesses.										
9. Demonstra confiança e poder.										
10. Motiva para o futuro.										

11. Respeita as necessidades, habilidades e aspirações.					
12. Dá sugestões para finalizar as tarefas.					
13. Demonstra satisfação quando se vai ao encontro da tarefa desejada.					
14. Demonstra eficácia na resposta às questões e problemas colocados.					
15. Motiva-me a obter sucesso.					
16. Transmite-me as informações divulgadas em Conselho Pedagógico.					
17. Transmite informações dadas pelo diretor.					
18. Realiza reuniões e prepara cuidadosamente a agenda.					
19. Envia memorandos e comunicados transmitidos pelo diretor.					
20. Promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade.					
21. Apoia os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades.					
22. Procura garantir uma boa integração dos novos docentes no Departamento e na Escola.					
23. Incentiva a cooperação entre os docentes do Departamento.					
24. Procura definir formas de cooperação entre o seu Departamento e os restantes Departamentos da escola.					
25. Procede ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes.					

## **Anexo 4**

### **Categorização das entrevistas**



## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>enquadrem não só de acordo com o projeto como também com a nossa dinâmica de ensino(...)” (UR0085)</p> <p>“ (...)Conselho Pedagógico. Conselho Geral. Eu fui sempre membro de todos...todas as equipas que elaboraram o Projeto Educativo. Eu sou coautor de todos os documentos (...)” (UR0124)</p> <p>“ (...) o Plano Anual de Atividade é feito no início do ano, no final do ano os professores têm que apresentar um relatório do que foi feito ... apresentam-se as conclusões, porque uma planificação é uma planificação e isso depois é arquivado no departamento e...e é partilhado em momentos de avaliação de final de período (...)” (UR0145)</p> <p>“ (...) o Plano Anual de atividades os professores têm...estes projetos muito mais desenvolvidos no âmbito dos departamentos disciplinares ... faz o próprio professor e o professor acompanhado pelo próprio delegado, integrados depois numa equipa mais vasta, quando isso acontece, nem sempre acontece que é o departamento disciplinar (...)” (UR0171)</p> <p>“(...) nos temos normalmente sempre um tema do PAA ... e ao nível dos grupos disciplinares e dos departamentos decidem o que é que vão fazer, por exemplo, os de geografia decidem o que é que vão fazer com os oitavos anos, não é, nas suas turmas, e...depois é ao nível do Conselho de Turma que se vai concretizar o trabalho que se vai fazer com as turmas (...)”(UR0173)</p> <p>“ (...) Pronto o plano anual de atividades surge com uma base de trabalho que tem a ver com o grupo disciplinar... os grupos disciplinares reúnem e surgem propostas (...)” (UR0210)</p> <p>“ (...) O projeto educativo ... eles pediram também aos, aos grupos uma revisão e eles... depois ... por e-mail ... as pessoas leem e se tiverem alguma coisa a dizer dizem, depois mandam tal, tal e depois houve reuniões inclusivamente, reuniões, duas ou três... mas foi muito discutido, claro que depois havia um prazo (...)”(UR0233)</p> <p>“ (...)O regulamento interno também é uma equipa... O regulamento interno nós, a última vez, tenho impressão foi há três anos ou quatro, o tempo também passa depressa, pronto porque houve muita alteração de legislação (...)” (UR0232).</p> <p>“ (...) É nomeada, ele diz aos professores ...e era o diretor que dizia há esta tarefa, ...portanto quero uma equipa para isso, quem é que se oferece?” Se ninguém se oferecer... geralmente oferecem-se, ... que é por ciclos... Agora, como acabou o ciclo e este ano vamos entrar num novo ciclo não sei se o projeto vai ser alterado ...Porque entretanto saiu legislação e o projeto também tem de ser adequado à legislação (...)” (UR0230)</p> <p>“ (...) O projeto curricular do agrupamento, projeto curricular do agrupamento pois isso é feito, ... com os coordenadores, a nível dos departamentos também é feito (...)” (UR0231)</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E7</p> <p>E8</p> <p>E8</p> <p>E8</p> <p>E8</p>
Divulgação dos instrumentos de gestão	<p>“ (...) o que fizemos nesta escola, porque só este ano é que temos colegas novos foi divulgamos todos os projetos, porque nós tudo o que seja projetos seja diferentes sirva para eles adquirirem regras ... disponibilizamos estes projetos a toda a gente, depois cabe à pessoa aceitá-los ou não (...)” (UR0075)</p>	E1

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>“(…)São divulgados da mesma maneira, mas a prática normal é que eles antes deles saírem haja reuniões regulares com os professores de presença obrigatória para discussão. Depois é publicado na página...é posto o titular numa pasta de papel. Isso sim, ... é discutido e partilhado, mesmo pelos professores do 1º ciclo. As reuniões são obrigatórias para todos. Os professores são obrigados a inscrever-se em pelo menos uma reunião (...)” (UR0125)</p>	E3
	<p>“(…)Nós temos a página da internet e aí é divulgado aquilo que se faz a nível global do agrupamento não é... temos o sítio eletrónico...a página eletrónica ... depois há uma pessoa responsável por esse sítio eletrónico onde depois o que é feito é divulgado ao exterior (...)” (UR0149)</p>	E4
	<p>“(…) Os diretores de turma têm uma pasta com o PE e outros instrumentos. E os instrumentos são bastantes divulgados sendo colocados na página da escola (...)” (UR0177)</p>	E5
	<p>“(…) acho que temos pouca divulgação do que se faz na escola em termos de atividades...há pouco..há alguns departamentos, há alguns grupos disciplinares que me fazem chegar as suas atividades para eu divulgar na página da escola, mas há outros que não me fazem nunca (...)” (UR0174)</p>	E5
	<p>“(…)há atividades que são divulgadas sempre, sempre e de uma forma muito efetiva ...tem um... uma evidência, um realce extra muito grande e há outras atividades que não têm e, a meu ver, mereceriam. Sem dúvida nenhuma. Principalmente da direção. Se, por exemplo, a nível da direção ... toda a comunidade escolar tem conhecimento... eu tive o cuidado de fazer a informação, de transmitir informação mas não houve da parte da direção ... não, não houve o tal eco sequer, não é?! E eu acho que é um bocadinho lamentável... porque parece que funcionamos assim (...)” (UR0211)</p>	E7
	<p>“(…)o resultado desse trabalho vai no plano anual de atividades, passa outra vez pelo pedagógico, não é?! Portanto são feitas as alterações é reformulado, vai a análise e posterior votação no pedagógico depois... no geral, e depois dessa, dessa entre aspas, quer dizer volta outra vez aos departamentos e aos grupos disciplinares, portanto todos os professores acabam por ter(...)”(UR0212)</p>	E7
	<p>“(…)depois do plano anual de atividades estar pronto devia haver um grupo que dissesse assim: “Sim senhora, agora vamos pegar nisto e fazer um lençol disto ou fazer qualquer coisa e vamos espetar isto na sala de professores, na sala não sei quê, não sei quê, para sabermos... se nós tivéssemos aquilo ali à frente ao marcar as coisas não perdíamos tempo, já sabíamos, portanto, e ganhávamos muito tempo (...)” (UR0215)</p>	E8
	<p>“(…)Agora o que pode acontecer na realidade e é em todas as escolas, há grupos que são mais informados do que outros, há grupos aqui que são mais informados politicamente, pedagogicamente do que outros, pronto e que trabalham mais para a escola ...E há pessoas que estão empenhadas e que querem saber e que, se calhar, são as primeiras a receber a informação e até com o diretor conhecendo-as têm... acredita naquelas pessoas e têm necessidades de... portanto essas pessoas, se calhar, também estão em cargos mais importantes, não é?! Pronto, isso acontece, isso acontece mas não é... se não chega aos outros, se chega desvirtuada não é propositado, não é propositado(...)”(UR0220)</p>	E8

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

		“(…)Uma vez concluído ficou aprovado, no pedagógico, e depois foi enviado aos delegados ... e aos departamentos, pronto e está, está... portanto eles na altura mandaram, agora não sei... e está no, na página, no site da escola. Portanto, só não conhece o projeto educativo se não quer, deve haver pessoas que não conhecem, a verdade tem de ser dita... só não conhece quem quer, quem não quer(…)” (UR0234)	E8
--	--	--	----

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Clima de escola</b>	Tipo de clima	<p>“(…)As relações funcionais e pessoais penso que fluem normalmente, não há assim nenhum... pelo menos problemas pessoais não há assim grande coisa(…)” (UR0005)</p> <p>“(…)O ambiente é algo que se vai construindo! É algo dinâmico que vai-se construindo, mas pelo menos funcional, razoavelmente entre os vários ciclos, 1º, 2º, 3º e secundário (…)” (UR0006)</p> <p>“(…)o facto de coordenadores, não se entendem, nem têm a mesma perspetiva. Damo-nos bem, damo-nos realmente bem, alguns até somos amigos...nós somos amigos, amigos no verdadeiro sentido, mesmo próximos, mas nem todos temos o mesmo entendimento em frente ao diretor (…)” (UR0112)</p> <p>“(…)Para além de que há um outro fator acrescido...que é a perda progressiva de...de...do exercício de democracia participativa na escola...entramos aqui nas discrepâncias ideológicas, porque, a escola vive a ilusão ... a ilusão de que participar era ir às reuniões e dar opiniões, opiniões essas que podiam ser ouvidas, como substanciavam em votos eram lotados ahh...às instâncias superiores. eu diria que neste momento, em quase nenhuma matéria o voto nas Assembleias de grupo ou de departamento tem valor (…)” (UR0096)</p> <p>“(…)Eu penso que entre os professores não há aqueles ambientes que nós ouvimos sei lá de cortar à faca... acho que não até porque os professores, de uma maneira geral, estão muito preocupados com as suas aulas, com as suas tarefas e não têm tempo para essas coisinhas ...neste aspeto acho que todos nos respeitamos muito e que as coisas funcionam muito bem, muito bem, muito bem(…)” (UR0214)</p>	D0  D0  E3  E3  E8
	Cooperação entre ciclos	<p>“(…)se calhar se tivesse havido um trabalho de cooperação entre os outros ciclos com o 1º ciclo as coisas se calhar teriam corrido um bocadinho melhor. As colegas acabaram por ser muito sobrecarregadas e tem sem necessidade se houvesse mais entreajuda as coisas eram mais fáceis mas continuamos a ser as primárias (…)”(UR0037)</p> <p>“(…)Com a escola sede a cooperação é praticamente nula, há mais cooperação quando os meninos estão no 4º ano, é a integração na escola e mais no final do ano, durante o ano não há assim, principalmente, parece assim uma enchente (…)” (UR0050)</p> <p>“(…) Essa tem sido uma grande mais valia para nós, temos feito a articulação ao nível da matemática e temos feito a articulação vertical a nível do português, português pela primeira vez este ano, a matemática começamos o ano passado. Neste momento só temos feito a articulação vertical a nível do JI, as duas escolas do jardim de</p>	E1  E1  E4

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

		<p>infância (...)” (UR0146)</p> <p>“ (...)a Biblioteca escolar tem a capacidade de muitas das vezes fazer laços, pontes entre diferentes grupos disciplinares, as vezes mais do que os próprios departamentos. Uma equipa que seja responsável por projetos da escola, não. Temos realmente a Biblioteca consegue mobilizar uma equipe que faz mexer a escola (...)” (UR0176)</p> <p>“ (...) Nós temos projetos dentro do departamento e temos alguns projetos interdepartamentais, mas no fundo temos assim...ahh...temos um grande projeto interdepartamental e depois temos vários subprojetos. Normalmente é a Biblioteca escolar é no fundo a implementadora de um projeto e portanto, anualmente nós normalmente trabalhamos uma determinada ideia que...um determinado projeto que surge via Biblioteca escolar (...)”(UR0194)</p> <p>“ (...)Na biblioteca há a preocupação de trazer os pequenitos aqui há escola para verem a escola, faz-se uma atividade para eles, pronto, há também a ida à escola deles, pronto. Há também, estou a lembrar-me, a vinda deles a assistir a pequenos espetáculos, a pequenas histórias que fazemos juntamente com os miúdos da 2ª classe, ouvem as histórias(...)” (UR0227)</p>	<p>E5</p> <p>E6</p> <p>E8</p>
--	--	--	-------------------------------

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Comunicação interna</b>	Comunicação direção/ coordenação	“(...) há um documento único que é publicitado interna e externamente através da página eletrónica e é enviado aos coordenadores de departamento que por sua vez fazem a sua divulgação ao respetivo grupo(...)” (UR0004)	D0
		“(...) entre elementos da direção com coordenadores de escola acho que é boa. Apesar de tudo quando há alguma situação ligam-nos logo(...)”(UR0031)	E1
		“ (...) penso que quando são informações do Conselho Pedagógico ou do Conselho Geral ahh...elas são transmitidas em reuniões de departamento, são trimestrais (...)” (UR0032)	E1
		“ (...) acho que é quinzenal, ou...Conselho Geral ... não é mais espaçado... não é uma vez por mês só se houver alguma coisa é que são mais frequentes. O Conselho Pedagógico é também(...)” (UR0035)	E1
		“ (...)Temos reuniões de coordenação com a Direção do Agrupamento, temos as reuniões de ano, que também são uma vez por mês normalmente e temos as de departamento que é trimestral (...)”(UR0038)	E1
		“ (...) Com aqueles que eu tenho mais contato que com a Coordenadora do 1º Ciclo e com a Adjunta do Diretor. A comunicação funciona muito bem mais por telefone (...)” (UR0046)	E2
		“ (...) De caráter mais formal normalmente é via mail para mim e às vezes para os outros colegas também (...)” (UR0056)	E2
“ (...) Agora quando a é alargada mais do que o 1º ciclo ou quando é	E1		

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

		<p>de cima para descerem ao 1º ciclo é muito fraquinha. Acho que... não sei explicar se é porque os colegas não se lembram, se é porque nunca foi, nunca houve esta prática no agrupamento porque em quatro anos que cá estou nunca houve essa prática mas notamos muito quando são coisas do 1º ciclo são do 1º ciclo (...)" (UR0070)</p> <p>" (...) Por correio eletrónico. Telefone e pessoalmente também (...)" (UR0080)</p> <p>" (...) pode acontecer uma coisa absolutamente informal, ele chamar os coordenadores individualmente para se discutir coisas pontuais. Às vezes não são assim tão pontuais, ele entende que é a melhor maneira. Outras vezes porque ele acha que há formas mais expeditas de o fazer e em vez de falar com os coordenadores fala com os delegados de grupo..que essa é talvez a medida com a qual eu menos concordo ...ah...que é a de... ahh...o que escapa ao controlo dos coordenadores(...)" (UR0103)</p> <p>" (...) Eu recebo as convocatórias do Conselho Pedagógico, mas não recebo mais nenhuma informação adicional, a não ser que seja informação muito relevante, isso já tenho recebi, mas é pontual. Não é uma comunicação sistemática depois de cada reunião...ahh..não é. Mas já tenho recebido informação relevante de dimensão que afeta o agrupamento. Divulgo a informação por email (...)" (UR0134)</p> <p>" (...) Nas reuniões formais ou, não havendo reuniões formais, se há necessidade então nesse caso normalmente por mail (...)" (UR0163)</p> <p>" (...) Do Conselho Geral normalmente uma vez por mês. Do Conselho Pedagógico também mais ou menos uma vez por mês, o que acontece é que há muitos momentos em que é necessário muitas reuniões por que há...há determinados trabalhos que temos que realizar e portanto, quer seja, são...são Conselho Pedagógicos extraordinários. Temos tido momentos em que temos três, temos quatro (...)" (UR0181)</p> <p>" (...) o diretor do agrupamento pode fazer diretamente para todo o concelho de docentes todos os elementos do concelho pedagógico recebem, em simultâneo, essa informação. Portanto, só aí já estão todos os coordenadores de departamento mais, por exemplo, a professora bibliotecária, a coordenadora do CEF escolar, também tem sede no parlamento, desculpe, no departamento pedagógico... ahh, eu própria (...)" (UR0200)</p> <p>" (...) As reuniões do Concelho Geral, eu penso que pelo menos ...por trimestre, eu penso que é uma por trimestre...O concelho pedagógico reúne, reúne todos os meses e, às vezes, até era de três em três semanas mas geralmente todos os meses. (UR0219)</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E7</p> <p>E8</p>
	Comunicação coordenação /professores	<p>" (...) quando há questões importantes, a nossa coordenadora de departamento..ahh..divulga para todos os coordenadores e nós por sua vez divulgamos a todos os colegas da escola (...)" (UR0034)</p> <p>" (...) por via eletrónica e depois nas reuniões de departamento consoante assuntos assim mais importantes são sempre reforçadas as ideias da informação sobre o se que passou a gente sempre fala um bocadito. Agora para assuntos muito muito importantes é..são marcadas reuniões extraordinárias(...)" (UR0036)</p> <p>" (...) coisas muito pontuais então teremos de marcar reuniões, mas</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p>

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>até agora não temos tido situações nenhuma dessas, reunimos ou na hora do intervalo ou na hora de almoço, na nossa hora de almoço, e...e eu faço a transmissão das informações todas (...)" (UR0042)</p> <p>" (...) Quando nós temos reuniões...normalmente temos um..costumávamos ter uma vez por mês agora já não temos com tanta frequência...normalmente temos quando há necessidade de transmitir informação, reuniões de coordenação. Depois no outro dia normalmente, falo com o meu colega, como uma vez que é só um, é tudo verbal, no dia seguinte à hora de almoço...portanto não é num momento formal (...)" (UR0059)</p> <p>" (...)É sempre tudo enviado por email..o que nós entre aqui temos de ter é o receio de ter de passar umas às outras ...ahh...penduramos no placard (...)" (UR0071)</p> <p>" (...)A comunicação feita por mim ao departamento é feita na base de um...agendamento muito à posteriori ...muito portanto... antecipado. Nós fazemos a calendarização das reuniões para o período, no princípio do período é colocada a informação na sala dos professores ...depois temos o email institucional no qual, portanto, vamos comunicando num período bastante frequente (...)" (UR0129)</p> <p>" (...)Quando a informação é muito importante e não queremos que ela falhe convocamos reunião e damos por escrito os documentos...nem sempre é possível dar por escrito dada a contenção económica que estamos...a...a viver não é... e depois...esse material é facultado via email (...)" (UR0130)</p> <p>" (...)Mais pessoalmente quando têm assuntos diretamente relacionados com o 1º Ciclo, é mais pessoalmente é mais por conversa ...é mais por uma comunicação informal (...)" (UR0135)</p> <p>" (...) faço a comunicação no tradicional, nos placards para o efeito, aqui na sala e lá em cima na sala dos professores, por norma também envio por email a convocatória para os diretores de turma, é sempre produtivo um guião de trabalho, que por norma também envio, imprimo e é dado em mão, mas também por sua vez é enviado por mail (...)" (UR0158)</p> <p>" (...)A direção envia-me documentos e eu faço chegar esses documentos via email a todos os diretores de turma (...)"(UR0159)</p> <p>" (...) é enviada aos colegas através de email, é ..ahhh.. quando é necessário é colocada ali na sala de diretores de turma para conhecimento geral e depois vai-se falando com os diferentes diretores de turma para saber se receberam, não receberam (...)" (UR0179)</p> <p>" (...)Normalmente, também enviamos para o correio eletrónico, mas depois temos aqui na sala dos diretores de turma assim uns compartimentos de cada um dos diretores de turma e colocamos lá a informação que pretendemos passar (...)" (UR0180)</p> <p>" (...) Normalmente é em reunião, em reunião com os diretores de turma, porque eu sou coordenadora dos diretores de turma, portanto eu falo agora como coordenadora dos diretores de turma, não como...se há determinados assuntos que são pertinentes também o faço chegar ao meu grupo disciplinar certamente, porque nós temos reunião assíduas com os outros membros do meu grupo disciplinar e</p>	<p>E2</p> <p>E1</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E6</p> <p>E6</p>
--	--	---

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>portanto logicamente se há algo pertinente informo (...)” (UR0183)</p> <p>“ (...) se é uma reunião de departamento é o coordenador do departamento que faz a convocatória, por exemplo, por mail, faz por mail aos delegados e os delegados aos professores ou, também, faz diretamente a todos os professores do agrupamento, portanto, também pode acontecer essa situação (...)” (UR0199)</p> <p>“ (...) as informações do pedagógico que dizem respeito ao grupo disciplinar de cada um dos meus colegas é dada, essa informação é dada pelos respetivos coordenadores (...)” (UR0206)</p> <p>“ (...) A informação pode chegar-me depois em reunião de departamento onde o coordenador do departamento de expressões e tecnologias informa mas atenção que há sempre mais pedagógicos do que reuniões de departamento ...às vezes há coisas que já vêm um bocadinho atrasadas vamos imaginar um pedagógico que foi há três meses ou há dois meses e que era uma coisa para ontem (...)” (UR0224)</p> <p>“Presencialmente, nas reuniões, nós estamos presentes no Conselho Pedagógico, depois passam através do coordenador de departamento, para o delegado, para os diferentes professores e também pelos coordenadores dos diretores de turma (...)” (UR0184)</p> <p>“ (...) por razões muito particulares, nós temos a necessidade de fazer uma reunião em 48 horas, ahh... se calhar vai por mail mas também vai levar um sms ou até de uma forma mais informal. Eu tenho também de fazer a convocatória, para a reunião, com bastante antecedência para depois não haver sobreposição, e então o placard é importante (...)” (UR0198)</p>	<p>E7</p> <p>E7</p> <p>E8</p> <p>E6</p> <p>E7</p>
Comunicação entre professores	<p>“ (...) outro instrumento que nós aqui criámos e também não é devidamente explorado pelas pessoas...nós temos um meio de comunicação interno através de email institucional (...)” (UR0011)</p> <p>“ (...) tudo o que seja comunicações sociais, ou seja, convocatórias e coisa e tal, ainda com um processo...podemos considerá-lo que é um bocado arcaico. Mas aí continua a fixação dos papelinhos (...)” (UR0013)</p> <p>“ (...)outro instrumento que tinha...tem muita potencialidade de partilha de informação que são as plataformas moodle (...)” (UR0014)</p> <p>“ (...) de facto a plataforma permite colocar um documento, discutir o documento, algum faz, vai colocando alterações e chega-se a uma determinada altura e o documento estaria pronto para divulgação e aprovação (...)” (UR0015)</p> <p>“ (...) os cruzamentos já não são assim tão frequentes, por outro lado, embora seja de lei que nós devamos consultar os placards ahh...o uso de.. da ..da eletrónica alterou quase tudo, portanto, as convocatórias, as informações gerais continuam a ser afixadas, mas por uma questão de agilização dos processos, quase tudo é-nos enviado por mail (...)” (UR0092)</p> <p>“ (...) coisas oficiais tem de ser afixadas, na sala dos professores. Noventa por cento das vezes, não mais, o que é afixado na sala dos professores é simultaneamente enviado por correio eletrónico (...)”</p>	<p>D0</p> <p>D0</p> <p>D0</p> <p>D0</p> <p>E3</p> <p>E3</p>

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>(UR0104)</p> <p>“ (...) a comunicação aqui ...não é...é uma coisa muito pouco organizada...é uma coisa que...dificilmente há verdadeiramente comunicação. Há mais ruído que outra coisa (...)” (UR0106)</p> <p>“ (...)Todos temos email institucional e, portanto, é uma forma, é uma forma simples de comunicar e trocamos correspondência não é a mesma coisa que o moodle, porque o moodle possibilita muito mais interação e pronto (...)” (UR0157)</p> <p>“ (...) nós temos uma comunicação muito aberta, quando há qualquer coisa que não percebemos ou que entendemos mal nós comunicamos...olha não percebi, podes mandar outra vez ou podes me ligar, pronto. É uma comunicação aberta. (UR0131)</p> <p>“ (...) fluida...é fácil, ahhh..para além de elementos, dos meios tecnológicos que temos ao nosso dispor todo o dia também há outros meios que são de antigamente que eu também valorizo, sei lá, ahh...há um envio de uma informação email, há a fixação no placard da convocatória de uma reunião (...)” (UR0195)</p>	<p>E3</p> <p>E5</p> <p>E4</p> <p>E7</p>
Comunicação interpessoal	<p>“ (...) o contacto informal, o estar nos vários sítios ...as paragens...porque há muito problema ...que se vai desenvolvendo. Portanto, todo este contacto com os professores ajuda a resolver, a discutir, a gerir conflitos, confusões, ah... e isto tem vantagens, relativamente a uma matriz muito formal, muito rígida, pronto (...)” (UR0019)</p> <p>“ (...)A questão muito formal acho que é geradora de ainda mais...mais confusões e penso que aqui é preciso haver uma relação pessoal (...)” (UR0022)</p> <p>“ (...)Portanto, nós não temos isto fechado, podem vir cá, pronto. Entrar e falar diretamente com cada uma das pessoas (...)” (UR0030)</p>	<p>D0</p> <p>D0</p> <p>D0</p>
Barreiras Comunicacionais	<p>“ (...) o problema da comunicação é... da própria definição por há o emissor e o recetor. Do ponto de vista do emissor procura-se ehh em fim divulgar o máximo possível de informação mas muitas vezes essa informação falha por que a a... a recolha dela enfim... daquilo que é necessário para a gerar e transmitir a outros falha também (...)” (UR0007)</p> <p>“ (...) há aqui talvez um défice de divulgação ... estamos a falar em termos até internamente, não é só para o exterior (...)” (UR0008)</p> <p>“ (...) primeiro foi algo que teve alguma relutância, o que é isto eu já tenho o meu email agora ... não percebem que a Internet é para partilhar a informação ... é para partilhar informação e trocá-la de uma forma mais célebre (...)” (UR0012)</p> <p>“ (...) Mas há aqui entropia, há uma resistência que não é fácil de ultrapassar. E depois temos sempre a questão...também...que esta área, pronto, devia ter-se calhar recursos, mas não há recursos, não há (...)”(UR0017)</p> <p>“ (...) Uns problemas tem que ver com .. com alterações do espaço, ... que concentrava os espaços numa determinada zona da escola que implicava que as pessoas muito informalmente acabariam por estar próximas umas das outras, ou seja, do mesmo lado nós tínhamos a direção, a sala dos professores, a sala dos diretores de turma e toda</p>	<p>D0</p> <p>D0</p> <p>D0</p> <p>D0</p> <p>E3</p>

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>uma série de estruturas que fazia com que nós tropeçássemos constantemente uns nos outros (...)” (UR0089)</p> <p>“ (...) por outro lado todas as regras de comunicação existentes e valores que estão em vigor ... funcionam de outra maneira como convocatórias para reuniões ou avisos eram afixados na sala dos professores e era entendido que era nossa obrigação pessoal ler as coisas todas que estavam afixadas (...)” (UR0090)</p> <p>“ (...) a sala dos professores passou ...e a direção ...neste momento estão no mesmo piso, mas a sala dos diretores de turma, por exemplo, onde muitos dos nossos colegas passam muito tempo ...fica exatamente do lado de lá e o diretor de turma pode nem sequer ter de vir cá (...)” (UR0091)</p> <p>“ (...) o hábito por outro lado, de mandar coisas por mail, saturou as pessoas, as..as..são resistentes a ter de ir ver o mail regularmente, o facto de terem de sempre estarem ...sempre disponíveis, para serem incomodadas, e às vezes há mails francamente cansativos, com anexos, as coisas não devem mandar vir ler?! E muitas vezes, não abrem, não leem, porque não quer... o corpo do mail é suficientemente esclarecedor para me motivar a ler (...)” (UR0093)</p> <p>“ (...) Fora o facto que há muita gente que tem como prática, para se informar, se calhar, lê só aquilo que tem tempo, e fala com pessoas que conhecem de outras escolas que é para ver como os outros fazem na outra escola ou se houve um problema qualquer dirigem-se ao sindicato e ouvem a opinião do sindicato. Então, nós estamos constantemente a ouvir coisas que normalmente não são sistematizadas (...)” (UR0107)</p> <p>“ (...) eu como coordenadora e nós como professores, de uma forma geral, temos a sensação que se perdeu a comunicação com a constituição dos departamentos (...)” (UR0153)</p> <p>“ (...)vai perdendo, perdendo a informação porque o próprio coordenador seleciona a informação que há-de dar aos seus colegas, depois o delegado também seleciona a informação que há-de dar, portanto há uma diferença grande entre a informação, ..entre o que é, o que se passa num órgão Pedagógico da escola e aquilo que efetivamente chega, às bases, assim digamos. Portanto, que chega aos professores (...)” (UR0155)</p> <p>“ (...) como o mail, já é um mecanismo tradicional de comunicação ahh..., mas pronto, por um lado, de qualquer forma há sempre alguma resistência, quando foi o mail institucional houve alguma resistência da parte das pessoas porque passou toda a informação a circular por mail institucional, .... e portanto há sempre alguma resistência, não é, porque estávamos habituados a receber as coisas nos nossos mails pessoais e depois tivemos que ganhar um novo hábito (...)” (UR0161)</p> <p>“ (...) o acesso à direção não é complicado portanto a porta está aberta, não há uma luzinha, pronto, há alturas em que sabemos que estão em reunião que há uma indicação, não é, mas fora isso...ahh...não é difícil comunicar. O retorno, o feedback às vezes não é imediato. (...)” (UR0196)</p> <p>“ (...) E foi assim de um dia para o outro, não podemos perder essa oportunidade porque a nível de agrupamento a situa... a</p>	<p>E3</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E7</p> <p>E8</p>
--	---	---

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>comunicação já não é muito fácil, desde que há mega agrupamentos a comunicação não é muito fácil Se essa escola está integrada num mega agrupamento, que tem uma escola secundária, por e simplesmente se constrói um muro intransponível e a informação, qualquer que seja ela, não passa para lá (...) (UR0205)</p> <p>“ (...) configuração da escola não é ahh é um hospital, isto para mim é um hospital, a configuração da escola nós perdemo-nos muitas vezes, nós entramos na escola e não sabemos... entrava-se e a sala de professores tá..., as pessoas encontravam-se mais, agora não (...)” (UR0216)</p>	E8
Estratégias de melhoria	<p>“ (...) Estratégias já há...há vários tipos de estratégias que têm sido ensaiadas...só que choca sempre neste problema da colocação dos recursos. Tem-se uma equipa, essa equipa para funcionar precisa de tempo...além daquele...em que o seu próprio horário, isto é, compatibilizar ... Isso é como uma instituição qualquer, temos de compatibilizar o horário principal, isto é, serviço principal que se executa com o resto que é necessário (...)” (UR0018)</p> <p>“ (...) promovem muitas vezes convívios embora ninguém quase vá... As pessoas tentam, pelo menos, mas às vezes é complicado porque muitas vezes é com jantares no final do ano, no natal, na páscoa e se fizermos jantares para quem não é daqui de perto ou tem miúdos pequenos é complicado ... Eles abrem à família se quiserem trazer mais gente, podemos trazer mais gente mas a gestão já é mais complicada (...)”(UR0040)</p> <p>“ (...) fazemos trabalho de ... colaborativo...trabalho colaborativo é uma das ...das estratégias que antes não fazíamos que...que..e depois foi sugerido fazer agora fazemos o trabalho colaborativo entre professores (...)” (UR0058)</p> <p>“ (...) De um modo geral, eu penso que não. Procura pontualmente algumas coisas. A crença sobretudo na situação eletrónica fez com que...tentou auxiliar a que não houvesse desconhecimento. Portanto, a informação chega...a informação mais importante chega por correio eletrónico as pessoas não podem dizer que não receberam (...)” (UR0109)</p> <p>“ (...) É assim, promover promove ahh... agora se as estratégias são eficazes ou não... Por exemplo a questão da plataforma moodle foram promovidas em diversas reuniões e informações ... eu como órgão pedagógico tivemos uma seção no pedagógico para aprendermos, mas depois ela não é levada à prática...uhh..pronto, e aí somos todos culpados (...)” (UR0160)</p> <p>“ (...) eu acho que toda esta informatização que se fez..ahh..e que é relativamente nova relativamente com os anos de serviço que eu..eu tenho é muito facilitadora de facto, e faz com que a informação flua rapidamente (...)” (UR0182)</p> <p>“ (...) um inquérito, não sei se era do ministério, não sei, eu agora estou-me a lembrar disso... era um inquérito que se fazia e então se perguntava qual era o ponto fraco da direção ... eu lembro-me que se dizia que era um bocado a comunicação, isto é a maneira dele transmitir às pessoas... mas isso é porque é ele, é assim, parece que mete medo mas não mete, pronto. E ele foi muito criticado nesse aspeto, lembro-me disso que as pessoas diziam que a direção podia escolher as pessoas, principalmente as pessoas que chegam à escola</p>	<p>D0</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E5</p> <p>E6</p> <p>E8</p>

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

		doutra maneira (...)” (UR0221)	
--	--	--------------------------------	--

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Comunicação externa (parceiros educativos)</b>	Redes ou canais de comunicação	“ (...) Em termos do exterior procura-se presenciar aquele tipo de comunicação que é a página eletrónica ahhh...pronto. E tentando também incluir por exemplo newsletters.(...)” (UR0010)	D0
		“(...) as autarquias digamos a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia sempre tivemos uma relação funcional e agora colaboramos e participamos e envolvemos uns com os outros, relativamente a diversos projetos e eles participam. Não só participam nos órgãos como estão sempre disponíveis para ...na medida do possível (...)” (UR0024)	D0
		“ (...) Os pais é assim...são agentes colaborantes ativos nós também lhes damos muito apoio e algum suporte para que eles pudessem pronto...ahh...somos parceiros...chamamos assim somos parceiros...e... apoiamos sempre que eles precisam (...)” (UR0025)	D0
		“ (...) hoje em dia já conseguimos contar pelos dedos das mãos quantos não vêm e tentamos fazer um trabalho muito próximo da comunidade para eles também saberem que há aqui uma escola, que estão aqui as crianças, que a escola também pode colaborar com eles em tudo o que é preciso. Tentamos sempre fazer essa ponte (...)” (UR0033)	E1
		“ (...) Nós temos uma excelente relação com a Junta de Freguesia, temos uma excelente relação com o patronato que é aqui exatamente a porta ao lado, que é o ATL, estamos a fazer um projeto com o centro de dia...ahh..para aproximar as faixas etárias, portanto eu acho que isto já é uma excelente relação com a comunidade. Com os pais...temos a porta aberta aos pais, nós temos um dia marcado para atendimento, no entanto, não é nesse dia que atendemos é todos os dias..são todos os dias que eles vêm sempre falar connosco (...)” (UR0055)	E2
		“ (...) Creio que também uma preocupação com a comunicação externa, creio que sim...mas a comunicação interna é a que prevalece (...)” (UR0079)	E2
		“ (...) Temos um placard à entrada da escola onde há informação mesmo para os pais verem. Na porta da escola também tem ...tem um placardzinho com informação para os pais terem acesso (...)” (UR0081)	E2
		“ (...) não há muitos projetos, contactos que não sejam aqueles que já temos com os encarregados de educação... não há muitas relações locais, com entidades locais (...)” (UR0099)	E3
		“ (...) Não há sistematicamente um contacto, um contacto sistematizado e pensado com instituições, mas há realmente contactos de várias ...ah...áreas da escola com várias instituições. Algumas iniciativas com algum tempo são enriquecedoras(...)” (UR0100)	E3
		“ (...) os diretores de turma são obrigados a contactar mas fazem-no	E3

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

		<p>da maneira que julgam ser a melhor. E Portanto, não há nenhuma estratégia da escola para chegar à comunidade (...)” (UR0101)</p> <p>“ (...) eu por acaso sou responsável pela atualização da página da escola e portanto também é comunicação externa, portanto, a comunicação também passa por essa via e por esse meio (...)” (UR0156),</p> <p>“ (...) há muita comunicação entre os diferentes docentes no agrupamento, há alguma comunicação também com a comunidade...ahhh..talvez menor, uma menor comunicação mas de qualquer maneira nós tentamos a todo o custo que essa comunicação seja feita, mas é complicado comunicar com o exterior do que comunicar internamente (...)” (UR0178)</p>	E5
			E6
	Barreiras Comunicacionais	<p>“ (...) só que a construção das newsletters muitas vezes bloqueia, fica bloqueada porque falta a informação que A, B, C e D tinham que redigir e enviar, não é (...)” (UR0009)</p> <p>“ (...) o problema dos pais é que há pouco participação de forma organizada ...mas isso é um défice nacional (...)” (UR0026).</p> <p>“ (...)Porque a Associação sente a angústia do número de pessoas que querem participar sofre...etc...porque muitas das vezes não estamos a ver...interessa-nos a questão pessoal, particular e esquecemos a parte coletiva, que enfim, podia ter algum impacto nos pais e educando (...)” (UR0027)</p>	D0
			D0
			D0
	Estratégias de melhoria	<p>“ (...) A questão da comunicação aqui é sempre, portanto, isto todos os anos se tenta fazer um ... dar um passo, mais um passo na divulgação das mensagens de mérito, aos alunos, aos pais, ... aos funcionários para ver se de facto isto...enfim ... se cria aqui um hábito, criar rotinas (...)” (UR0016)</p> <p>“ (...) A assembleia dos alunos, delegados de alunos pronto, nós também temos de estimular pela própria escola, não é? Tentamos ver como funciona, tentamos dar resposta aos problemas que eles levantam no sentido de também...dizer: ok. Vão participando, vão vendo que (...)” (UR0029)</p> <p>“ (...) A associação de estudantes tem um processo eleitoral e nós privilegiamos sempre..digamos...as condições para eles exercerem esse ...ah..de forma organizada (...)” (UR0028).</p> <p>“ (...) os diretores de turma são obrigados a contactar mas fazem-no da maneira que julgam ser a melhor. E Portanto, não há nenhuma estratégia da escola para chegar à comunidade (...)” (UR0101)</p> <p>“ (...) não há muitos projetos, contactos que não sejam aqueles que já temos com os encarregados de educação... não há muitas relações locais, com entidades locais (...)” (UR0099)</p>	D0
			D0
			D0
			E3
			E3

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Práticas de comunicação do coordenador	Liderança	<p>“ (...) Eu estou sempre disponível, se sou líder ou não, não sei responder. A qualquer hora do dia ligam-me sempre que precisam. Disponibilidade está sempre, depois também a parte das pessoas com quem trabalhamos querem passar.fazer essas pontes ou não (...)” (UR0041)</p>	E1

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>“ (...) a gestão, a própria palavra de chefia me é estranha, e organização, devia-se responsabilizar as pessoas que é uma coisa que eu costumo dizer sempre que o sistema é rotativo ahhh que as pessoas, para o qual as pessoas se deviam apoiar. Penso sempre que passar as responsabilidades, estou a cumprir a minha parte (...)” (UR0067)</p>	E3
	<p>“ (...)Podem falar comigo em qualquer altura e junto a mim dizem...isto está mal. Reunimo-nos todos, toda a gente quer dizer alguma coisa ou as pessoas, ou então muita gente reage às opiniões dos outros. Chegamos ao final de uma reunião completamente confusos, não tem conclusões, não tem... Portanto, a comunicação real, no sentido geral da palavra, é de pôr em comum, chegarmos a um acordo(...) (UR0098)</p>	E3
	<p>“ (...) não passo a vida a perguntar coisas as pessoas, se calhar pode surgir com os que conheço há mais tempo ... que no total são para aí trinta...que sabem que podem vir ter comigo em qualquer circunstância. Se eu pergunto regularmente como é que as coisas correm, não pergunto, até porque as pessoas estão a falar, e também da maneira como as coisas estão dá um certo <u>centralismo</u> de que os professores não gostam. Parece que não sabem lidar com os problemas que...mesmo quando estão com dificuldades isso é uma boa abordagem com isso mesmo.... ser coordenador de departamento tem que se ter muito jogo de cintura. (UR0110)</p>	E3
	<p>“ (...) um cargo que pode trazer muitas mais valias para o grupo e para os alunos e para o trabalho das escolas se realmente houver trabalho de equipa e se souber potencializar a comunicação, a cooperação, o...o incentivarmos uns aos outros a trabalhar, a ultrapassar as dificuldades ...esse é um grande desafio (...)” (UR0128)</p>	E4
	<p>“ (...) eu proponho-me sempre estar disponível para resolver os problemas, pronto, não importa que problema sejam...podem ser problemas funcionais nas escolas, já estive a substituir professores ... e eu disponibilizei-me imediatamente, porque eu não tenho turma, sou professora de apoio para ter disponibilidade de tempo para organizar papéis, reuniões e todo...todo portanto o processo burocrático que é preciso neste trabalho (...)” (UR0132)</p>	E4
	<p>“ (...)Tentando no fundo criar documentação facilitadora dos diferentes trabalhos e partilhando...e...e...o uniformizando um pouquinho a ..a...a...informação para que o trabalho dos diretores de turma seja facilitado e mais uniforme e equilibrado (...)” (UR0187)</p>	E6
	<p>“ (...) A designação de burocrata tem uma conotação, a meu ver, bastante negativa, não é?! Ahh, é assim, eu penso que não temos de associar o desempenho do cargo, as funções... sempre à pessoa ...há uma vertente humanista. Humana e humanista que tem de prevalecer e isso é incompatível com o desempenho de... única e exclusivamente burocrático. Portanto espera-se, de quem coordena, que tenha essa faceta. Se não tiver eu acho que tudo cai por terra. Portanto tem de haver uma relação ahh de de alguma proximidade. Institucional, com certeza, mas também enquadrada nessa parte mais afetiva, mais afetiva (...)” (UR0213)</p>	E7
	<p>“ (...) Os meus colegas, eu penso que acreditam em mim e que, pronto, e que me vêm ahh pronto, como alguém que tenta ajudar e preocupado, pronto, estou atento também e estou atento também às</p>	

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>preocupações destas pessoas ahh ao nível profissional, ao nível monetário e ao nível, portanto, às vezes também desabafam um bocadinho comigo porque não é fácil, não é fácil (...)" (UR0228)</p> <p>" (...) porque no fundo o coordenador tem...esse papel que é fazer com que os outros cumpram normas, não é, que estão estabelecidas na legislação ...somos todos muito burocratas, não são só os coordenadores, todos os outros, porque o papel do coordenador é um bocadinho coordenar e todos temos de fazer por imposição legal (...)" (UR0175)</p>	E8  E5
Supervisão	<p>" (...) Eu acho que devia ser mais um supervisor, mas às tantas é mais um burocrata, porque a burocracia reina...cada vez mais (...)" (UR0064)</p> <p>" (...) Aqui tem como supervisor, porque acham sempre que nós estamos a querer controlar, não é o queremos controlar (...)" (UR0076)</p> <p>" (...) supervisor, porque é a pessoa tem obrigação de ver tudo o que se está a passar, quer dizer podem escapar pormenores mas não pode escapar do trabalho. Mas eu tenho obrigação, a responsabilidade que eu sinto sempre, é que e tenho de perceber o que se está a passar de modo geral (...)" (UR0126)</p> <p>" (...) A supervisão é feita pelos delegados de ano...Estes delegados de ano, nas reuniões de ano têm a função de supervisão de todas as planificações, de verificar os pontos que...deverão estar em comum, os pontos que obrigatoriamente tem que estar contemplados na planificação, depois há abertura, logicamente, para cada professor individualmente trabalhar a sua própria planificação de acordo com a sua turma, mas há momentos fundamentais que todos os professores têm de cumprir, e isso é feito aqui..nas reuniões de ano (...)" (UR0138)</p> <p>" (...) É, é feita uma supervisão sim. Não é, não é muito evidente essa supervisão mas ela é feita até porque eu como coordenadora tenho acesso a todos...portanto, nós trabalhamos com um programa de alunos informático, portanto, eu tenho acesso a todo o trabalho que as minhas colegas diretores de turma fazem nas suas turmas (...)" (UR0166)</p> <p>" (...) os coordenadores têm acesso ao trabalho que os diretores de turma fazem nas suas turma em termos de programa informático e portanto há uma forma...em caso de necessidade pode haver aí algum controlo no que respeita a registo de faltas e forma como as coisas são feitas. Agora depois há uma outra supervisão, que não é propriamente a fiscalização não é, é a supervisão acompanhando e essa vai sendo feita, vai sendo feita também (...)" (UR0167)</p> <p>" (...) como um supervisor, muito mais do que um ... bom é...provavelmente como supervisor mas nós factualmente realizamos muito trabalho burocrata (...)" (UR0192)</p> <p>" (...) Era bom que se calhar não fosse nem uma coisa, nem outra, se calhar era bom que fosse visto como um apoio, um amigo, não é...um pessoa que está ali para ajudar para apoiar para...colaborar para ser uma mais valia, não tanto na supervisão, não tanto no papel burocrático das coisas cada vez mais pesadas ...papéis..papéis depois também é exausto.. E portanto eu gostaria muito que o coordenador</p>	E2  E1  E3  E4  E5  E5  E6  E4

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

	<p>de departamento fosse...fosse exatamente alguém que fosse visto como uma pessoa que apoia e não que carrega com burocracia ou papelada (...)" (UR0148)</p> <p>" (...) uma pessoa numa coordenação de departamento com vinte e cinco horas de apoio, não pode nunca, fazer esse trabalho. Esse trabalho é feito de uma forma indireta pelos delegados nas reuniões de ano, porque eles aí percebem quem cumpriu a matéria, quem não cumpriu, porque eles vão fazer as provas de avaliação..depois discute-se, fala-se, partilha-se e essa supervisão é feita realmente nestes grupos pelos delegados de ano (...)" (UR0143)</p> <p>" (...) Aqui são disciplinas técnicas, é dada por módulos, portanto temos na realidade que obedecer aos critérios de avaliação que foram aprovados pelo departamento, pronto os critérios são aqueles... Agora as planificações são mais abertas porque o próprio módulo já o diz... que tem de dar isto e isto e isto, portanto aquilo é muito mais dirigido. É feito uma coordenação por parte do, do delegado pronto. É feito uma coordenação por parte do delegado (...)" (UR0225)</p>	E4
		E7
Desenvolvimento profissional dos docentes	<p>" (...) no início do ano, e mesmo nós nas nossas autoavaliações, quando somos contratados, os do quadro não fazem tanto mas fala-se um bocadinho no que é que gostaríamos na formação, mas depois nunca há respostas. O Agrupamento tenta, dentro das possibilidades do agrupamento, eles fazem passar as informações das ações de formação aqui mas depois não há grande resposta (...)" (UR0051)</p> <p>" (...) Não é em reunião de departamento. Normalmente eles dizem..ahh—acho que é o centro de formação Y , não tenho a certeza, mas...há essa..passam a informação, atenção vão ver porque lá há muitas formações.... a maior parte das formações são pagas ou não e as pessoas não estão para isso (...)" (UR0053)</p> <p>" (...)Vamos sempre tentando procurar formações que vão um bocadinho às nossas necessidades aqui da escola mesmo que o agrupamento não tenha, nós entre nós vamos passando as informações uns aos outros (...)" (UR0052)</p> <p>" (...) Sim, e não só fazemos isso como este ano fizemos formações internas várias e eu fui responsável por uma boa parte delas (...)" (UR0121)</p> <p>" (...)Vai-se perguntado o que é que as pessoas sentiriam mais falta, normalmente os professores tem alguma dificuldade, os professores tem alguma dificuldade no conhecimento do ensino e aprendizagem da gramática. E os professores das áreas das línguas estrangeiras apercebem-se de que é mais rico se souberem coisas de todas as línguas (...)" (UR0122)</p> <p>" (...)É...então são passados os questionários que vem do centro de formação Y em que os colegas assinalam as matérias que gostariam de desenvolver, as ações de formação que gostariam de participar isso é feito(...)" (UR0147)</p> <p>" (...) Sim, por exemplo todos os anos é hábito fazer uma ação de formação por exemplo, agora para o final do ano, principalmente é uma formação mais destinada aos professores do ensino...dos cursos profissionais...é que as faltas...os instrumentos de registo das avaliações finais são construídos por ...neste caso por mim, pronto.</p>	E1
		E1
		E1
		E3
		E3
		E4
		E5

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

		<p>... fazemos sempre uma pequena ação de formação e em que pedimos sempre a colaboração entre os diretores de turma que já tiveram aquele trabalho em ajudar os colegas novos que vão fazer esse trabalho pela primeira vez (...)" (UR0169)</p> <p>" (...) É feito um diagnóstico das necessidades de formação dos docentes tanto a nível do nosso grupo, como por vezes, ahh...a nível dos diretores de turma, já pensamos especialmente a nível da disciplina, como controlar a disciplina como de facto tentar que os nossos alunos melhorem as suas aprendizagens (...)" (UR0191)</p>	E6
	Trabalho de equipa	<p>" (...)Tentamos algumas atividades comuns e projetos comuns que vão passando de umas para as outras. Os que nós fazemos é reuniões ou fichas intermédias passamos uns aos outros...quer dizer fica ali o material se eles quiserem usar utilizam se não ...se não utilizam sem compromisso...mas tenta-se sempre pelo menos ...as trimestrais são sempre iguais (...)" (UR0048)</p> <p>" (...) Há colegas que têm mais dificuldade ou porque me viram trabalhar com os meninos e gostaram daquela situação ... fazemos isso às vezes com as ciências experimentais...juntamos assim um grupo grande e trabalhamos com todos ao mesmo tempo (...)" (UR0054)</p> <p>" (...) Quando nós temos tarefas em conjunto falamos sempre uns dias antes e planificamos exatamente o que vamos fazer ...às vezes fazemos aulas conjuntas (...)" (UR0061)</p> <p>" (...)Trabalhamos sempre muito em equipa e isso é sempre uma mais valia (...)" (UR0069)</p> <p>" (...) Fazemos aulas em conjunto...às vezes sim...e experiências..quando vamos fazer atividades no centro de dia também... trazemos os idosos para lanchar connosco...vamos ao centro de dia lanchar com os idosos, promovemos jogos de dominós com eles, pronto, é tudo em conjunto (...)" (UR0083)</p> <p>" (...) Sempre que ele tem dúvidas vem ter comigo, falamos de estratégias uma vez que ele não está habituado a lidar com miúdos desta faixa etária, ele foi professor durante quinze anos do 2º Ciclo e...no 2º e 3º ciclo...e esta faixa etária é mais ahhh...desafiante (...)" (UR0084)</p> <p>" (...) Porque eu já tenho proposto, no fim do ano, os colegas em reuniões ou noutra espaço quando se encontrarem partilhem aquilo que fizeram bem, aquilo que correu bem, mas parece que as pessoas têm mais à vontade de fazer nestes pequenos grupos do que propriamente no grande grupo. Ainda não conseguimos que para o grande grupo as pessoas viessem e quisessem partilhar com o grande grupo porque ainda há este receio do querer parecer, do querer ser melhor que, pronto...é um desafio (...)" (UR0142)</p> <p>" (...) A questão do departamento disciplinar é uma coisa que não tenho...não tenho...não funciona efetivamente, porque os departamentos são constituídos por uma série de disciplinas e as disciplinas continuam a trabalhar isoladamente e sem trabalhar..não há um chapéu...um chapéu comum com um trabalho comum, há algumas exceções mas na maior parte dos casos...a geografia continua a trabalhar sozinha, a economia trabalha sozinha, a filosofia trabalha sozinha e não há interação, não projetos comuns (...)"</p>	E1 E1 E2 E1 E2 E2 E4 E5

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

		(UR0172) <p>“ (...) damos um apoio muito direto...em que construímos os guiões das reuniões de receção com os encarregados de educação, as reuniões gerais, o que é que deve ser tratado, o que é que não deve ser tratado portanto, está tudo muito ....muito adiantado nesse sentido. Diretores de turma mais inexperientes, que sabemos que são inexperientes portanto temos algum cuidado alguma preocupação, nesse sentido (...)” (UR0170)</p> <p>“ (...) Nada funciona se não for num trabalho de equipe. Ahh... de múltiplas formas ahh, pronto, ahh..., a última reunião foi precisamente para isso, foi para ahh eu ter o feedback ahh relativamente às datas de conclusão das atividades letivas da professora tal, tal, tal e tal. Portanto isso só funciona com uma grande coordenação e cooperação (...)” (UR0208)</p>	E5  E7
	Gestão do Ensino-Aprendizagem	<p>“ (...) Não há uma avaliação intermédia, isso não (...)”(UR0045)</p> <p>“ (...) em reuniões de ano, então acabamos por ser todos os professores que têm 1º ano que se juntam e fazem as coisas, os do 2º ano igual os do 3º... é e tudo. As fichas de diagnóstico e as trimestrais, e mesmo as planificações são comuns a todas as colegas (...)” (UR0044)</p> <p>“ (...) É feito no final de cada período, também em reunião de ano (...)” (UR0047)</p> <p>“ (...) No final do ano é sempre feito um balanço...é feito o estudo dos resultados...é feita uma estatística dos resultados que nos permite ... alguns períodos..sempre no final de cada período fazemos as reuniões de avaliação e tiramos as nossas conclusões (...)” (UR0063)</p> <p>“ (...) Sim, em conselhos de delegados os professores reúnem-se regularmente. Eu com os delegados sempre que sentimos que é necessário ter (...)” (UR0115)</p> <p>“ (...) Não fazendo na medida dos possíveis....A minha preocupação era tornar claro o que é que nós queremos ver nos alunos, às vezes não é de todo e presta-se a muita subjetividade. É regular, é regular normalmente uma por período, mas podem ser pontualmente porque os resultados são escandalosos em qualquer coisa (...)” (UR0117)</p> <p>“ (...) Nós temos reuniões periódicas de grupos de trabalho ... nós fazemos um calendário por período e temos agendadas as reuniões dos grupos de trabalho, ou seja, todos os professores do 1ºano reúnem-se neste dia, os de 2º, 3º, 4º, apoios educativos e nas de grupo de trabalho tenta-se..ahh...trabalhar as mesmas coisas, divulgar os materiais, divulgar fichas de avaliação, trocar pontos de vista pedagógicos, como é que se aplica isto, como é que se poderia aplicar de outra forma, tem vantagens desta maneira, pronto...é melhor desta e...então temos regularmente estas reuniões (...)” (UR0137)</p> <p>“ (...) No final de cada ano, fazemos um trabalho estatístico. Aliás, não é só no final do ano, no final de cada período em Conselho Pedagógico estudamos os resultados de cada departamento (...)” (UR0139)</p> <p>“ (...) Depois na reuniões de avaliação de final de período, em reunião de grupo há o debate, há análise, há reflexão, não é..e depois há o relatório que é feito pelos quatro delegados ...se não...também ao</p>	E1  E1  E1  E2  E3  E3  E4  E4  E4

## Anexo 4 - Quadro de análise – categorização das entrevistas

		<p>grupo dos apoios educativos que em reunião de departamento expõem ao grande grupo, os resultados, a reflexão sobre os resultados ...ahhh...aquilo que realmente correu bem, o que temos de melhorar, as aprendizagens que temos de reforçar, aquelas que...se realizaram de um forma satisfatória (...)" (UR0140)</p> <p>" (...) No inicio do ano nós fazemos sempre as reuniões de preparação do ano letivo e, em que fazemos sempre a coordenação no que respeita a avaliações, critérios de avaliação, questões disciplinares, e por aí forma, e que vamos fazendo estes balaços ao longo do..ao longo dos períodos, sempre que temos momentos de reunião (...)" (UR0165)</p> <p>" (...) É feita, é feita, Nós fazemos sempre ...ahh...em cada uma das reuniões de avaliação uma estatística das negativas dos alunos, os alunos que estão eventualmente em situação de reprovar ...é...é...a nível estatístico. Desde logo obrigatoriamente em cada um dos trimestres, mas muitas vezes temos reuniões intercalares e nessas reuniões nós também ficamos com a noção, já que recebemos as notas de todos os professores e fazemos uma estatística (...)" (UR0186)</p>	<p>E5</p> <p>E6</p>
	Gestão organizacional	<p>" (...) Nós distribuímos o serviço ... mas sim eu tenho a parte dos ofícios, do absentismo escolar para comunicar com a polícia, ligação com a junta, ...ahh..pere lá...também faço a parte das visitas de estudo que é em conjunto com uma colega minha, apesar de ser ela a responsável nós trabalhamos sempre as duas em conjunto (...)" (UR0043)</p> <p>" (...) Como coordenadora basicamente é só distribuição do serviço sou eu e o meu colega ajuda-me (...)"(UR0060)</p> <p>" (...) Participo na distribuição do serviço, apenas, porque é da minha responsabilidade. Eu não...é da minha responsabilidade assegurar que ela é feita. Eu não...não sou eu que estabeleço as regras de distribuição é a direção e mantemos a tradição da distribuição ser feita como sempre foi (...)" (UR0114)</p> <p>" (...) são marcadas as reuniões para a distribuição do serviço letivo, eu faço sempre parte dessa reuniões ou na formação das turmas, dos grupos de trabalho, faço parte ...desse grupo de trabalho (...)" (UR0136)</p> <p>" (...) como coordenadora dos diretores de turma tenho sempre, faço sempre uma reunião com o diretor na apresentação de propostas de pessoas para serem diretores de turma, sim, fazemos sempre .... esse trabalho passa sempre por nós (...)" (UR0164)</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>