



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Centro Regional das Beiras – Polo de Viseu
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Mestrado em Gestão: Especialização em Gestão de Recursos Humanos

PERFIL DA ESCOLA PROFISSIONAL COMO UMA ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Alexandra Isabel da Fonseca Martins
Orientação: Professor Doutor Albino Lopes

Viseu, setembro de 2014

PERFIL DA ESCOLA PROFISSIONAL COMO UMA ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Dissertação apresentada ao Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu da Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Gestão, na área de especialização em Gestão de Recursos Humanos

Orientação: Professor Doutor Albino Lopes

Alexandra Isabel da Fonseca Martins

Viseu, setembro de 2014

Aprender é a única coisa que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.

(Leonardo da Vinci)

Agradecimentos

Um mestrado, apesar de individual, é uma caminhada de Aprendizagem, onde conhecimentos e ensinamentos se cruzam, sendo neste sentido uma experiência partilhada. Assim, desejo expressar o meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que com as suas palavras, ensinamentos e estímulos contribuíram para o finalizar desta dissertação.

Ao Professor Doutor Albino Lopes, enquanto orientador deste estudo, pela partilha de ideias, pela colaboração, pelos ensinamentos prestados, pelas análises críticas, pelo rigor e pela transmissão de saber, mas fundamentalmente pela disponibilidade.

Ao professor Doutor Paulo Pereira, como coordenador do Mestrado e pela disponibilidade demonstrada.

A todos os meus colegas e professores durante o mestrado.

A todos os participantes do estudo, formadores nas Escolas Profissionais, que no seu quotidiano atarefado encontraram tempo para participar neste trabalho, sem a sua colaboração esta investigação não teria sido possível.

A todos os meus amigos e amigas pela força transmitida e pela partilha de momentos difíceis.

Aos meus pais, pelo sacrifício e à minha irmã pelo apoio incondicional.

Um agradecimento ao Paulo, pelo incentivo que sempre manifestou em me ajudar a ultrapassar os obstáculos ao longo do longo caminho, assim como pelo exemplo de serenidade e pela força e confiança transmitidas em todos os momentos.

Desejo igualmente expressar o meu reconhecimento e agradecimento, pelo precioso apoio que pessoas e instituições me deram para a realização deste trabalho:

À Universidade Católica Portuguesa, na pessoa do Prof. Dr. Doutor Paulo Pereira, pela sua disponibilidade e ajuda prestada, sem a qual não seria possível a concretização de um estudo desta natureza.

À DSEE/DEEBS – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, do Ministério da Educação e Ciência, pelo rápida solicitude e pela prestação dos serviços solicitados.

À ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais, na pessoa do Dr. José Luís Presa, pela colaboração e disponibilização da informação necessária permitindo a realização do inquérito, nos moldes em que foi realizado.

A todos as Escolas Profissionais e seus profissionais que se disponibilizaram a participar na presente investigação, dispendendo o seu precioso tempo no preenchimento do inquérito, fornecendo a sua opinião profissional.

De um modo geral, a todos aqueles que, através de sugestões e críticas, me ajudaram a tornar mais completo e claro o conteúdo deste estudo.

Resumo

No contexto dos esforços atuais para aumentar a produtividade e superar a competitividade no seio das Escolas Profissionais portuguesas, surge este estudo que tem como finalidade compreender e avaliar em Organizações de Ensino Profissional o nível de implementação dos princípios orientadores, do que Senge (1990) chamou, **Organizações Aprendentes**. Partindo do convicto pressuposto que a Aprendizagem é um fenómeno inerente a todas as interações humanas e, desta forma, indissociável do contexto organizacional em causa, pretende-se verificar a aplicabilidade do modelo de Organização Aprendente de Bowen *et al.* (2006), *School Success Profile - Learning Organization (SSP-LO)* às Escolas Profissionais portuguesas. Para a compreensão desta temática, foram delineadas duas questões de partida: quais os fatores que definem o Perfil de uma Escola Profissional enquanto **Organização Aprendente?**; e qual o papel dos agentes na construção desse paradigma?, procurando assim promover a construção da Escola Profissional enquanto uma **Organização Aprendente**. Desta forma, o estudo procede a um Enquadramento Conceptual, a uma Revisão Bibliográfica que culmina com o Estado da Arte. Quanto à parte empírica, esta é feita com base na realização de um inquérito - o *SSP-LO* - a fim de identificar, de uma amostra constituída pelas Escolas Profissionais portuguesas, o Perfil da Escola Profissional enquanto Organização Aprendente. Através de uma análise confirmatória dos resultados, foi revelada a importância do *SSP-LO* para avaliar a capacidade das Escolas Profissionais para funcionarem como Organizações Aprendentes em Portugal: foi mostrado um padrão consistente de intercorrelações positivas entre as dimensões da Organização Aprendente, Ações e Sentimentos, e os resultados do Perfil Pessoal, de Desempenho Escolar e de Liderança. Perante estes resultados, os Profissionais da Escola Profissional são capazes de melhor compreender, refletir e direccionar a Organização Escola Profissional como um sistema de serviço ao cliente e orientar o desenvolvimento de intervenções para criar um clima de Aprendizagem que apoia a Prática baseada em evidências e melhoria da Escola.

Palavras-Chave: Organizações Aprendentes, Aprendizagem, Organização, Aprendizagem Organizacional, Professores, Escolas Profissionais, Liderança.

Abstract

In the context of current efforts to increase productivity and overcome the competitiveness within the Portuguese Vocational Schools, this study aims to understand and assess in Vocational Teaching Organizations the level of implementation of the guiding principles, what Senge (1990) has called Learning Organizations. Starting from the assumption that Learning is a phenomenon inherent to all human interactions and thus inseparable from the Organizational context in question, it is intended to identify the profile of the Learning Organization in Vocational Schools. To understand this issue, two questions were from the start outlined: what factors determine the classification as a Learning Vocational School Organization?; and the role of agents in the construction of this paradigm?, seeking thereby to promote the construction of Vocational School as a Learning Organization. Thus, the study is a Conceptual Framework and it conducts a Literature Review that culminates with the State-of-art. As for the empirical part, it is based on an inquiry - the *SSP-LO* - in order to identify, in a sample of Portuguese Vocational Schools, the profile of the Vocational School as a Learning Organization. Through a confirmatory analysis of the results, it was revealed the importance of the *SSP-LO* survey to assess the capacity of Vocational Portuguese Schools to act as Learning Organizations: it has been shown a consistent pattern of positive interrelationships between the dimensions of the Learning Organization: Actions and Sentiments and the results of the Personal, School Outcomes and Leadership Profiles. Using these results, professionals at the Vocational School are better able to understand and direct the Vocational School Organization as a system of customer service and guide the development of strategies to create a climate of Learning that supports evidence-based Practice and school improvement.

Keywords: Organizations Learners, Learning, Organization, Organizational Learning, Teaching, Vocational Schools, Leadership.

Índice

AGRADECIMENTOS	8
RESUMO	9
ABSTRACT	10
ÍNDICE	11
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE ABREVIATURAS	15
CAPÍTULO 1	16
1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	17
1.2. PROPÓSITO DA INVESTIGAÇÃO	18
1.3. METODOLOGIA E PLANO DA INVESTIGAÇÃO.....	20
1.4. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA ESTRUTURA DO TRABALHO	21
CAPÍTULO 2	23
2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	23
2.1. A APRENDIZAGEM	23
2.1.1. <i>Aprendizagem Individual e Organizacional</i>	25
2.2. A ORGANIZAÇÃO	28
2.3. A ORGANIZAÇÃO APRENDENTE.....	32
2.4. A ESCOLA.....	35
2.4.1. <i>A Escola enquanto Organização</i>	35
2.4.2. <i>A Escola Aprendiz</i>	41
2.5. A ESCOLA PROFISSIONAL.....	46
2.6. O PAPEL DOS RECURSOS HUMANOS NA ESCOLA APRENDENTE	52
2.6.1. <i>A Liderança</i>	53
2.6.2. <i>Os Professores</i>	56
CAPÍTULO 3	61
3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	61
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	62
3.2. LINHA DE INVESTIGAÇÃO – O PERFIL DA ESCOLA PROFISSIONAL APRENDENTE	67
3.2.1. <i>SSP-LO – Instrumento de Medida do Perfil da Escola enquanto Organização Aprendiz</i>	71
3.2.1.1. <i>As Ações e os Sentimentos</i>	73
3.2.1.2. <i>Liderança</i>	78
CAPÍTULO 4	80
4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	80
4.1. CONCEPTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO	81
4.2. TIPO DE ESTUDO.....	82
4.3. OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS.....	82

4.4. CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO E DA AMOSTRA	84
4.5. INSTRUMENTO DE MEDIDA – SSP-LO	87
4.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA UTILIZADAS	91
4.7. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	94
4.8. PROCEDIMENTOS ÉTICOS	94
CAPÍTULO 5.....	95
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	95
5.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	95
5.2. ANÁLISE DESCRITIVA DAS RESPOSTAS	96
5.3. AÇÕES E SENTIMENTOS DA ORGANIZAÇÃO APRENDENTE	100
5.3.1. <i>Análise de Fiabilidade</i>	100
5.3.2. <i>Análise de Validade</i>	106
5.4. TIPOS DE LIDERANÇA DA ORGANIZAÇÃO APRENDENTE	108
5.4.1. <i>Análise de Fiabilidade</i>	109
5.4.2. <i>Análise de Validade</i>	110
CAPÍTULO 6.....	115
6. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	115
6.1. SUMÁRIO DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA	115
6.2. CONCLUSÕES DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	119
6.3. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO EMPÍRICO	124
6.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	127
6.5. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	128
APÊNDICES.....	130
APÊNDICE I - INQUÉRITO SSP-LO	131
APÊNDICE II - AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DO SSP-LO.....	138
APÊNDICE III - ESCOLAS PROFISSIONAIS PORTUGUESAS	138
APÊNDICE IV - RESPOSTAS AO INQUÉRITO	142
APÊNDICE V - ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	159
APÊNDICE VI - SSP-LO - ANÁLISE FATORIAL.....	160
BIBLIOGRAFIA	164

Lista de figuras

Figura 1.1. Enquadramento conceptual do estudo.....	18
Figura 1.2. Plano de Investigação.....	20
Figura 2.1. Evolução do número de Alunos do Ensino Profissional 1989/2009.....	50
Figura 3.1. Conceito de Escolas Aprendentes.....	67
Figura 3.2. Componentes da dimensão Ação.....	68
Figura 3.3. Componentes da dimensão Sentimentos.....	69
Figura 3.4. Ações e Sentimentos.....	74
Figura 4.1. Amostra das Escolas Profissionais Respondentes.....	85
Figura 5.1. Dimensões do Perfil da Escola Aprendiz.....	98

Lista de quadros

Quadro 2.1. Definições de Aprendizagem Organizacional.....	25
Quadro 2.2. Conceitos de Organização Aprendizente.....	33
Quadro 2.3. Características da Escola.....	37
Quadro 2.4. Conceitos de Organização Aprendizente Escolar	42
Quadro 3.1. A dimensão Ação do SSP-LO	74
Quadro 3.2: A dimensão Sentimento do SSP-LO	76
Quadro 4.1. Antiguidade e Cargo ou Função da Amostra de Respondentes.....	86
Quadro 4.2. Correspondência dos <i>itens</i> em relação às Ações e aos Sentimentos.....	88
Quadro 5.1. Componentes da Organização Aprendizente, Tipos de Liderança e Resultados Pessoais e Escolares	97
Quadro 5.2. Teste de KMO e Bartlett	101
Quadro 5.3. Matriz da Variância Explicada.	101
Quadro 5.4. Matriz de componentes rodada	102
Quadro 5.5. Agrupamento dos 36 <i>itens</i> em 2 fatores.....	104
Quadro 5.6. <i>Itens</i> do Perfil da Organização Aprendizente	105
Quadro 5.7. Resultados Pessoais e Escolares Correlacionados com as Dimensões da Organização Aprendizente	107
Quadro 5.8. Componentes da Organização Aprendizente, Tipos de Liderança e Resultados Pessoais e Escolares	109
Quadro 5.10. Modelo de Liderança Escolar de Bowen <i>et al.</i>	110
Quadro 5.11. Correlações entre as Componentes da Organização Aprendizente e os Tipos de Liderança.....	110

Lista de abreviaturas

- AO – Aprendizagem Organizacional
- ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais Portuguesas
- DSEE/DEEBS – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação e Ciência
- EU – European Union
- GRH – Gestão de Recursos Humanos
- GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional
- OA - Organização Aprendizante
- *LO – Learning Organization*
- *SPSS – Statistical Package for Social Sciences*
- *SSP - LO – School Success Profile – Learning Organization*
- OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

Capítulo 1

1. INTRODUÇÃO

Todo e qualquer crescimento na natureza resulta de uma interação entre o reforço de processos de crescimento e processos limitantes. A semente contém a possibilidade de uma árvore, mas essa possibilidade é reconhecida através de um reforço emergente no processo de crescimento.

(Senge P. , The life Cycle of Typical Change Initiatives, 1999)

O mundo tem vindo a enfrentar profundas mudanças que se devem ao advento da era da globalização e que se reconhecem nos mais variados aspetos da vida do homem, desde o meio académico, passando pelo científico, empresarial, profissional e até ao social. Essas alterações transformaram indubitavelmente, não só os indivíduos mas também, por último, o mundo. Desta forma, de entre estas muitas transformações que a economia global sofreu nos últimos anos, destacam-se a abertura dos mercados, bem como os avanços das tecnologias e dos sistemas de informação, o que deu início à nova era da globalização (Bontis *et al.*, 2002).

Colocaram-se, portanto, grandes desafios no domínio das ciências organizacionais, tornando-se cada vez mais claro que o conhecimento e as estratégias empresariais de ontem não conseguem assegurar o nosso sucesso de amanhã. A mudança no mundo económico, e logo no mundo das empresas é cada vez mais acelerada, sucedendo-se em movimentos descontínuos. Dentro deste contexto, o fator decisivo, o recurso fulcral que se considera importante compreender é a Gestão do Conhecimento (Senge, 1990).

Assim, para que as Organizações consigam sobreviver é necessário que aprendam a adaptar-se a todas estas contingências. Os modelos operacionais usados e os padrões de pensamento devem ser substituídos por novos e mais atualizados. A capacidade da Organização em aprender, desaprender e reaprender tem sido comparado, por Inkpen & Crossan (1995), com as propriedades rejuvenescedoras da “fonte da juventude”. Para isso, os Líderes organizacionais devem estimular novas formas de pensar e agir entre indivíduos, grupos e comunidades (Bontis *et al.*, 2002).

No nosso mundo perturbador, a capacidade de uma Organização em aprender a adquirir, aplicar e difundir novas perceções, tem sido apontada como a capacidade estratégica fundamental (Fiol & Lyles, 1985) e uma das principais fontes de vantagem competitiva (De Geus, 1988), (Stata, 1989).

Os nossos desafios organizacionais necessitam de Aprendizagem e criatividade, contudo ainda não há consenso em torno do que a Aprendizagem Organizacional é, ou como melhor a implementar. Com pesquisadores de disciplinas tão diversas como a Psicologia, Sociologia, Negócios e Ecologia, que estudam, aprendem em domínios distintos, tem havido uma “falta geral de trabalho acumulado” (Huber, 1991), resultando numa cacofonia de vozes, abordagens, e prescrições (Crossan *et al.*, 1999). Enquanto um modelo abrangente para a Aprendizagem Organizacional permanece indefinível, a grande teia de conversa académica tem estimulado uma rica visão sobre as questões centrais de como e o que as pessoas aprendem em ambientes organizacionais.

Com base no estudo conceptual, voltamo-nos para a questão de como as Organizações podem aumentar a sua capacidade de aprender. Neste contexto, a Aprendizagem Organizacional enquanto capacidade de aprender mais e melhor que a concorrência poder ser uma fonte de vantagem competitiva sustentável (De Geus, 1988).

No presente estudo, são as Escolas Profissionais as Organizações visadas. Como podem estas, perante uma concorrência tão forte e perante desafios de Gestão essenciais para a sua sobrevivência, conseguir ultrapassar as dificuldades que se lhes põem e se tornarem Organizações Aprendentes? É esse o fio condutor que percorre a nossa linha de investigação, que, em seguida, melhor será descrito.

1.1. Enquadramento conceptual

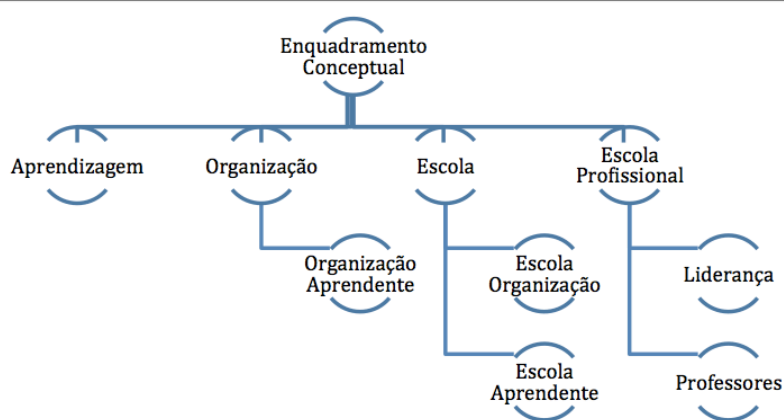
Uma investigação trata-se de um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber um novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade. Trata-se, portanto, de um processo de Aprendizagem - não só para o indivíduo que a realiza, mas também para a sociedade em geral. (Sousa e Baptista, 2011).

No desenvolvimento da presente dissertação e na consecução da validação do Perfil da Escola Profissional enquanto Organização Aprendente, efetua-se um Enquadramento Conceptual e uma Revisão da Literatura, que vão servir de base a um posterior estudo empírico. Assim, e uma vez que o nosso tema tem como base a Organização Aprendente, será de todo interessante abordar os conceitos teóricos sobre a problemática com ela relacionada. Utiliza-se a palavra problemática, porque apesar de vários autores terem apresentado diferentes conceitos, o que é certo é que ainda não temos uma conceptualização perfeitamente definível, clara, muito menos consensual. Isso motivou-nos ainda mais, por um lado, a apresentar as

diferentes correntes de pensamento e por outro, para verificar a dicotomia entre estes conceitos, que por vezes, se apresentam como sendo claramente distintos entre si, outras vezes complementares entre si.

Assim, é, desde já, apresentada a esquematização dos conceitos base. O estudo será, portanto, iniciado por uma abordagem conceptual ao processo de Aprendizagem, em particular à Aprendizagem Organizacional, a Organização, e dentro desta será caracterizada a Organização Aprendente; a Escola, em particular, a Escola Profissional; e, finalmente, os Recursos Humanos que nela interagem – a Liderança e os Professores (Figura 1.1.)

Figura 1.1. Enquadramento conceptual do estudo



Fonte: Autor

1.2. Propósito da investigação

A questão da Aprendizagem é um valor que sempre foi fundamental no decurso da história da Humanidade. Foi através dela que o homem pôde evoluir e conseguir atingir o nível tecnológico a que chegou, e assim obter melhores condições de vida. A Escola foi precisamente um dos instrumentos, criados pela capacidade de Organização do Homem, que permitiu servir essa sede de conhecimento, de compreensão de si mesmo e daquilo que o rodeia. Fruto das exigências da vida moderna, a Escola tem-se reorganizado constantemente, e hoje é inegável a aproximação da sua Gestão a outras Organizações, em que o fator lucro é preponderante. As exigências face à sua Gestão são crescentes, pois, hoje em dia, a sua matriz educativa é tão importante como a sua sobrevivência financeira. A implementação, na Escola, de modelos de Gestão aplicados tradicionalmente ao contexto empresarial é já hoje uma realidade, mas tende a ser cada vez mais um recurso cada mais frequente e eficaz na Organização Escola.

A Aprendizagem Organizacional é uma abordagem de Gestão aplicável a uma vasta gama de Organizações, em que se incluem as Escolas Profissionais (objeto de estudo desta investigação). Embora as definições do conceito variem consideravelmente, é consensual que a Aprendizagem Organizacional representa um modelo especial de cultura organizacional promovida pela atenção dada à mudança, pela flexibilidade e pela abertura a novos modos de trabalho, em função dos objetivos da Organização e das suas metas de desempenho. Aliás, esta abordagem assim concebida é necessária para promover a sustentabilidade de quaisquer mudanças operacionalizadas na Escola, que visem a melhoria do Desempenho Escolar. É útil também para resolver problemas críticos que enfrentam hoje a maioria das Escolas, porque as Organizações Escolares devem estar prontas para receber e agir de acordo com novas informações para que a mudança ocorra (Bowen *et al.*, 2006).

Como tal, verifica-se, que a colaboração de todos os seus intervenientes é crucial para que a Escola consiga responder a todas as exigências e objetivos criados por este novos paradigmas. Os Recursos Humanos representam o instrumento óbvio para que todos os desígnios da Escola, enquanto Organização que visa atingir a qualidade, se cumpram. Deste ponto de vista, a Escola é uma Organização em Aprendizagem, isto é, uma entidade a quem o conhecimento também fornece o fermento indispensável ao cumprimento dos seus objetivos. Só desta forma, a Escola é uma Organização que tem capacidade de aprender, renovar e inovar-se continuamente.

Neste estudo, propõe-se, por isso, a reflexão sobre a Escola, em particular da Escola Profissional, enquanto Organização Aprendente, sublinhando em particular o papel da avaliação reflexiva dos Professores e da Liderança (elementos que fazem parte das equipas de Direção e Gestão) na construção deste perfil. Como tal, a pesquisa que se desenvolve faz, do ponto de vista empírico, a análise dos dados veiculados através de inquéritos implementados nas Escolas Profissionais portuguesas (privadas e estatais).

É objetivo das Organizações Aprendentes maximizar as oportunidades de Aprendizagem dos seus colaboradores, dos clientes e até dos concorrentes. Cada mudança é encarada como uma hipótese a ser testada e verificada nos seus resultados, com a convicção de que a Organização aprenderá a realizar melhor a ação na oportunidade seguinte.

Por todas estas razões, o estudo visa atingir os seguintes objetivos:

Gerais:

- Caracterizar o perfil das Escolas Profissionais portuguesas enquanto Organizações Aprendentes;

- Identificar o estilo de Liderança e intervenção dos Recursos Humanos (Professores e Liderança) nas Escolas Profissionais portuguesas;
- Identificar o papel dos Professores nas Escolas Profissionais portuguesas enquanto organizações aprendentes.

Específicos:

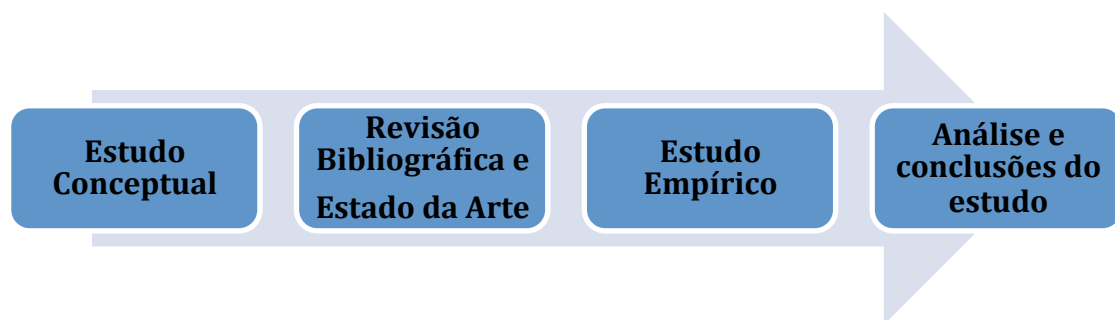
- Analisar as propriedades psicométricas da Organização Aprendente no contexto das Escolas Profissionais portuguesas utilizando o instrumento de avaliação – o SSP-LO;
- Reconhecer fatores matriciais (Ações e Sentimentos) validados constituintes de um modelo de Escola concebida como Organização Aprendente;
- Reconhecer o Perfil Pessoal e de Desempenho Escolar e o Perfil de Liderança, com vista ao desenvolvimento e à sustentabilidade de uma cultura da Escola Profissional coerente com uma Organização Aprendente.

Em suma, o presente estudo oferece a sua quota parte para o debate em torno da implementação da Aprendizagem Organizacional e da importância dos Recursos Humanos nas Escolas Profissionais; isto é, contribui para o sucesso da Organização Escola Profissional, como Organização Aprendente, assegurando que boas práticas na Gestão dos Recursos Humanos (como a partilha da informação, do conhecimento, envolvimento e participação) se realizem; para o desempenho positivo e afirmação das Escolas Profissionais portuguesas enquanto Organizações exemplares e de sucesso na sociedade portuguesa.

1.3. Metodologia e plano da investigação

O presente estudo segue uma metodologia quantitativa sustentada por um inquérito por questionário, tecnicamente utilizado para a recolha de dados: o *School Success Profile – Learning Organization (SSP-LO)*. Ao longo do processo de investigação, induz-se sobre o conceito de Escola Profissional Aprendente enquanto Organização Reflexiva em desenvolvimento, extraída de um modelo de Aprendizagem Organizacional em contexto escolar. E, de acordo com os objetivos do estudo e com as variáveis assentes nas dimensões das Ações e dos Sentimentos, baseadas no perfil de Escola Aprendente, é finalmente confirmada o Perfil de Desempenho Pessoal e Escolar e o de Liderança para a Escola Profissional portuguesa como Organização Aprendente. Tendo em conta o propósito da presente investigação, foi elaborado o plano de investigação proposto na figura 1.2..

Figura 1.2. Plano de Investigação



Fonte: Autor

1.4. Descrição sumária da estrutura do trabalho

A estrutura da investigação realizada ao longo do presente trabalho está organizada numa lógica de coerência que permite interligar os diversos constituintes da pesquisa. Assim, o estudo está organizado em cinco capítulos: Introdução, Enquadramento Conceptual, Revisão Bibliográfica, Metodologia da Investigação, Apresentação e Análise dos Resultados e Conclusões e Implicações do Estudo.

Num capítulo introdutório, é feito um Enquadramento Conceptual do estudo, são apresentados os objetivos, as estratégias e plano de investigação, assim como se descreve a organização do documento.

No segundo capítulo, são esclarecidos os conceitos-chave e desenvolvidas as perspetivas teóricas que enformam e sustentam a abordagem da investigação na área, bem como o contributo de cada uma para a presente investigação. Assim, proceder-se-á à apresentação dos conceitos de Aprendizagem Individual e Organizacional; de Organização; de Organização Aprendizante; de Escola enquanto organização e de Escola como Organização Aprendizante; de Escola Profissional; e do papel dos Recursos Humanos – das equipas de Liderança e dos Professores, na construção do paradigma que é investigado.

No terceiro capítulo, delinea-se a caracterização da identidade da Escola Profissional Aprendizante. Procede-se à Revisão Bibliográfica e à sùmula do Estado da Arte da temática: induz-se sobre o conceito de Escola Aprendizante enquanto Organização Reflexiva em desenvolvimento, extraída de um modelo de Aprendizagem Organizacional no contexto das Escolas Profissionais portuguesas; procede-se à justificação da linha de investigação utilizada; faz-se uma descrição da origem e da criação do instrumento de avaliação da Organização – o SSP-LO. É, por último, desenhado o Perfil de Desempenho Pessoal, Escolar e da Liderança.

No quarto capítulo, elabora-se a metodologia adotada na pesquisa, na forma de estudo quantitativo. Prossegue-se com a enunciação da conceptualização do estudo apresentado, definem-se os objetivos, refere-se o tipo de estudo, enumeram-se as variáveis em análise e descreve-se o instrumento de medida, mede-se a sua fiabilidade e procede-se à descrição das técnicas de análise estatísticas utilizadas. Finalmente, descrevem-se sucintamente os procedimentos relativos à recolha de dados.

Uma vez construído o modelo teórico, no capítulo cinco, descreve-se o processo de recolha dos dados dos inquéritos, é definida a metodologia de análise e seu tratamento. Utilizando a metodologia, procede-se à estimação e validação dos modelos testando as hipóteses gerais da investigação. No mesmo capítulo, apresentam-se os resultados e, simultaneamente, procede-se à sua análise, dada a sua natureza interpretativa. São apresentadas as diferentes dimensões dos domínios das Ações e dos Sentimentos, realiza-se uma análise globalizante, estabelecem-se as correlações entre os domínios e o Perfil de Desempenho Pessoal, Desempenho Escolar e de Liderança.

Por último, no capítulo seis, desenvolvem-se as principais conclusões do trabalho, enumeradas as contribuições do estudo, sugeridas as diversas implicações do estudo para a prática da Organização Escola Profissional Aprendiz, apontadas algumas das limitações da investigação e, finalmente, perspectivam-se propostas para trabalhos de investigação futuros. Por último, verifica-se e analisa-se o alcance dos propósitos iniciais da investigação, assim como se indicam futuras linhas de investigação no sentido de melhorar o corpo científico.

Capítulo 2

2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

No presente capítulo, contextualiza-se a investigação a realizar, procedendo-se ao tratamento dos conceitos inerentes ao tema em estudo. Assim, são desenvolvidos os conceitos de Aprendizagem, Organização, Aprendizagem Organizacional, Organização Aprendizante, Escola Profissional e respetivos Recursos Humanos (Liderança e Professores). Conceitos estes que considerámos fundamentais para o entendimento da investigação, que individualmente e posteriormente no seu conjunto vão possibilitar a sua interdependência na construção da base metodológica da investigação.

2.1. A Aprendizagem

Nenhum problema pode ser resolvido pela mesma consciência que o cria, devemos aprender a ver o mundo de novo.

Albert Einstein

Através de uma pequena reflexão sobre a Aprendizagem, podemos inferir da sua real necessidade e presença na nossa vida e, em particular, no contexto organizacional. Diz a sabedoria popular, “o saber não ocupa lugar” ou “estamos sempre a aprender até morrer”. De facto, quem nós seríamos se não tivéssemos a capacidade de aprender?

O conceito da Aprendizagem é tão vasto, intenso e necessário que lhe é atribuída uma importância fundamental, quer ao nível individual, organizacional, do próprio país, do mundo e, sobretudo, ao nível do desenvolvimento humano. A resposta é que a Aprendizagem e a sua transmissão estão na base da existência e da evolução, não só do ser Humano, como também dos restantes seres vivos, que ao aprender a sobreviver no seu meio envolvente, fortalecem e garantem a sua existência, enquanto espécie.

Atualmente, num meio envolvente turbulento, como o da globalização, em que as mudanças de pessoas, Organizações e sociedades são cada vez mais aceleradas, exigem uma Aprendizagem e um conhecimento mais intensos e continuados, tornando assim estes conceitos indissociáveis das nossas vidas.

Como Drucker (2001) refere, existe uma tendência cada vez maior para a sociedade e a economia estarem dependentes do conhecimento. Também Schein (1993) alega que, para que as Organizações sobrevivam, é necessário que aprendam a adaptar-se mais rapidamente, ou então, estas acabarão por sair do processo de evolução económica.

A Aprendizagem consiste num processo de mudança, que resulta da prática ou experiências anteriores, que podem ou não desencadear uma alteração perceptível de comportamento. As Organizações procuram desenvolver ações e programas, de forma incessante, no sentido de ganharem vantagens competitivas. Contudo, a larga maioria dessas iniciativas acaba por falhar. Isto acontece, porque, segundo Garvin (1994), a melhoria contínua exige um compromisso permanente com a Aprendizagem, que não consiste apenas em repetir as mesmas práticas, já conhecidas e dominadas, que até podem ter tido sucesso no passado, mas que agora já não se aplicam, ou seja, uma vez que a envolvente está em constante mudança, aquilo que era válido antes, já não o é agora. Por esse facto, este autor defende que a Aprendizagem tem de passar necessariamente por aprender coisas novas e, portanto, no caso de uma nova Aprendizagem, por olhar para o mundo com uma nova perspetiva e agir em conformidade. No mesmo sentido, Nonaka (1991), citado por Garvin (1994) caracterizou as Organizações criadoras de conhecimento, como sendo locais onde se inventam novos conhecimentos, dando a entender que não se aplicam apenas a departamentos ou áreas de investigação e desenvolvimento, mas sim a toda a Organização e de uma forma integrada.

Örtenblad (2002) aponta para um intenso debate na Literatura sobre a Aprendizagem Organizacional, relativo à identificação da entidade de Aprendizagem, contudo, apesar da controvérsia, o autor constatou que a maioria dos investigadores nesta área parece concordar que quer Indivíduos, quer Organizações, aprendem. Segundo Argyris & Schön (1978), referidos em Örtenblad (2002), dizem que os colaboradores aprendem para a Organização, enquanto agentes, e Huber (1991) também referido por Örtenblad (2002) que o conhecimento é retido na memória da Organização. Blackler (1995), referido em Örtenblad (2002), por seu lado, diz que a memória consiste no conhecimento inserido e codificado na Organização, ou seja, envolve o conjunto de rotinas, diálogos ou simbologias da Organização.

Posta esta breve exposição acerca da Aprendizagem, importa referir que a nossa orientação teórica tem como itinerário a Aprendizagem Individual, para também, a seguir, a Aprendizagem Organizacional. Tal acontece uma vez que são objetos da nossa investigação, tanto a Organização Escola Profissional no seu todo, como os seus Recursos Humanos e a sua Prática Reflexiva enquanto indivíduos.

2.1.1. Aprendizagem Individual e Organizacional

Apesar do tema da Aprendizagem Organizacional ter merecido uma especial atenção por diversos investigadores, o consenso está longe de ser atingido. No sentido de termos uma perspetiva mais integrada dos diferentes conceitos de Aprendizagem Organizacional evidenciados pelos diferentes autores, apresenta-se um quadro resumo (Quadro 2.1.).

Quadro 2.1. Definições de Aprendizagem Organizacional

Definições	Perspetivas
<i>"A Aprendizagem Organizacional é o processo de deteção e correção dos erros."</i> Argyris (1977, p.117)	Comportamental (atual)
A Aprendizagem Organizacional refere-se à capacidade de uma organização para transferir e integrar a informação. (Hult & Ferrell, 1997)	Cognitiva
<i>"A Aprendizagem Organizacional é o modo pelo qual a aprendizagem dos indivíduos possibilita a criação de respostas adequadas para o meio."</i> (Huysman, 1999: 61)	Comportamental (atual)
<i>"A Aprendizagem Organizacional é definida como o processo de codificação das experiências passadas nas rotinas organizacionais."</i> (Markóczy, 1994: 9/10)	Cognitiva e comportamental (atual)
<i>"A Aprendizagem Organizacional é o uso intencional por parte dos indivíduos, grupos e organização para se mudar constantemente a organização de modo a satisfazer os seus parceiros."</i> (Dixon, 1994: 5)	Comportamental (potencial)
<i>"A Aprendizagem Organizacional é o sistema de ações, atores, símbolos e processos que permitem a uma organização transformar a informação em conhecimento válido que aumenta a capacidade adaptativa a longo prazo."</i> (Schwandt e Gundlach, 1992: 8)	Cognitiva
<i>"A Aprendizagem Organizacional é o processo pelo qual o conhecimento acerca da relação entre a organização e o meio ocorre."</i> (Duncan e Weiss, 1979: 84)	Cognitiva
<i>"A Aprendizagem Organizacional ocorre quando grupos de pessoas dão a mesma resposta face a diferentes estímulos."</i> (Weick, 1991: 121)	Comportamental (atual)
<i>"A Aprendizagem Organizacional é o processo através do qual as organizações compreendem e gerem as suas experiências."</i> (Glynn et al., 1991: 26/27)	Comportamental (atual)
<i>"A Aprendizagem Organizacional inclui tanto o processo pelo qual as organizações se ajustam defensivamente à realidade, como o processo pelo qual o conhecimento é ofensivamente utilizado para melhorar a adequação ao meio."</i> (Hedberg, 1981: 3)	Cognitiva e comportamental (atual)

Fonte: Adaptado de Fernandes (2007)

Fernandes (2007), dos inúmeros estudos que efetuaram uma Revisão da Literatura, diz que não há nenhum que tenha sido efetivamente aceite pelos demais investigadores, tornando difícil a compreensão do conceito de Aprendizagem Organizacional. Contudo a mesma autora, em consonância com Drucker (1999), Huysman (2000) e Gnyawali e Stewart (2003), refere que o conceito e a relevância da Aprendizagem Organizacional são hoje amplamente reconhecidos como essenciais, quer na área de conhecimento das ciências organizacionais, quer ao nível da comunidade de prática, que pretende impulsionar os resultados das Organizações. As Organizações são compostas por indivíduos que desenvolvem atividades, com intenção de alcançar determinados objetivos organizacionais e individuais. Neste sentido, a Aprendizagem Organizacional e o estado a atingir de Organização Aprendizante, dependem também da Aprendizagem Individual.

A Aprendizagem Individual baseia-se essencialmente nos estudos realizados por John Dewey (1938), referidos pelas autoras Marsick e Watkins (2003): o ponto de partida para a Aprendizagem acontecer é a verificação de situações anómalas, imprevistas, de discrepância ou de desafios e que estimulam uma resposta. Nestes estudos, os Indivíduos escolhem a estratégia de Ação, de acordo com os seus entendimentos cognitivos e afetivos sobre o estímulo inicial e, caso não se atinjam esses resultados, origina-se uma nova dissonância e o ciclo da Aprendizagem é novamente estimulado. Na determinação da estratégia de Ação, estão implícitos filtros efetuados pelos Indivíduos, em função das suas perceções, crenças, valores, baseados em experiências anteriores. Na implementação da estratégia de Ação, existem constrangimentos, ao nível das competências, autoridade, recursos e poder. Ao nível dos resultados obtidos, Argyris *et al.* (1985) referidos em Marsick e Watkins (2003), os Indivíduos imputam a causas externas os resultados menos conseguidos, ao passo que os resultados bem sucedidos, são normalmente considerados como consequência das suas próprias Ações individuais.

Fernandes (2007) ao citar os investigadores, verifica também que a maioria dos autores vão no mesmo sentido, no que diz respeito à dicotomia entre a Aprendizagem Individual e Organizacional. Eis alguns, dos exemplos mais relevantes:

- Kim (1993) citado por Fernandes (2007) diz que a Aprendizagem Organizacional é mais complexa e dinâmica do que a Aprendizagem Individual, dado que o nível de complexidade aumenta muito quando se passa de um nível individual para um largo conjunto de indivíduos;
- Argyris & Schön (1978), citados por Fernandes (2007) dizem que não há Aprendizagem Organizacional sem Aprendizagem Individual, no entanto, a Aprendizagem Individual é condição necessária, mas não suficiente para a Aprendizagem Organizacional;

- Hedberg (1981) citado por Fernandes (2007) diz que as Organizações não têm cérebros, mas sistemas cognitivos e memórias. Da mesma forma que os Indivíduos desenvolvem personalidades, hábitos e crenças ao longo da sua vida, também as Organizações desenvolvem um conjunto de ideologias e pontos de vista. Os membros das Organizações entram e saem, os Líderes mudam, mas as memórias das Organizações preservam alguns comportamentos, normas, mapas mentais e valores ao longo dos tempos;
- Fiol & Lyles (1985) citado por Fernandes (2007) dizem que a Aprendizagem Organizacional não é simplesmente a soma das Aprendizagens de cada membro. As Organizações, tal como os Indivíduos, desenvolvem e mantêm sistemas de Aprendizagem que não são apenas influenciados pelos seus membros imediatos, mas são transmitidos aos outros membros pelas histórias e normas organizacionais.

A Aprendizagem Organizacional é um processo de construção social do conhecimento que, criado pelo indivíduo, é institucionalizado e transformado em objetivos organizacionais, assim, como resultado desse processo, há a criação de conhecimento individual, grupal e organizacional. (Steil & Angeloni, 2009).

A temática da Aprendizagem Organizacional é metaforicamente comparada por Easterby-Smith *et al.* (2000) à atividade dos vulcões que podem encontrar-se ativos, adormecidos ou extintos, mas em que determinada altura se devota mais interesse a umas em detrimento de outras. Tal como numa erupção, num dado momento surge um grande número de trabalhos à volta de um tema, mas passado algum tempo, o assunto acaba por arrefecer ou até mesmo adormecer e alguns dos temas agora “adormecidos” podem voltar a entrar em atividade noutra altura. A metáfora da atividade vulcânica permite-nos capturar também a multiplicidade de focos de interesse diversos que coexistem simultaneamente no debate de Aprendizagem Organizacional, em que algumas das áreas estão a perder força enquanto que outras ganham ímpeto, sugerindo a emergência de novos pontos potenciais de atividade.

No contexto atual, as autoras Marsick & Watkins (2003) referem que o tema da Aprendizagem Organizacional é muito importante no mundo do trabalho, devido às mudanças de emprego com maior frequência, da cada vez maior necessidade de garantir a empregabilidade, da situação de retenção e ocultação para si da informação e conhecimento, por sentir que a sua partilha, possa comprometer o seu próprio sucesso.

As mesmas autoras Marsick & Watkins (2003) dizem que os dias de hoje, a Aprendizagem Organizacional é um processo interdependente, interativo, que resulta no fundo de uma experiência coletiva. Este processo está relacionado com imprevistos no meio envolvente, tais

como uma nova regulamentação, um novo concorrente, uma queda do mercado, uma nova tecnologia, insatisfação dos clientes, no fundo, situações que sacudam a Organização, que alterem o *status quo* e que provocam o estímulo inicial, para a Aprendizagem na Organização. Para uma resposta mais adequada, a Organização necessita de efetuar uma pesquisa ativa sobre a sua envolvente. Esta situação tem mais hipóteses de ser bem sucedida, se a ação a desenvolver for implementada de forma integrada e coesa na Organização, o que requer uma visão alinhada, uma partilha de informação e pontos de vista e uma capacidade para trabalhar em equipa, para além dos limites organizacionais.

A Aprendizagem Organizacional é o culminar de todo um ciclo: o que se considera como aprendido na Organização, é aquilo que ela retém tal como uma nova capacidade, um novo entendimento, procedimento ou tecnologia. Essa Aprendizagem será tão mais potenciada dentro da Organização, quanto maior for a sua disseminação pelos atuais e futuros colaboradores.

Acerca da questão sobre o que é necessário para que a Aprendizagem Organizacional possa ocorrer, é da opinião de Marsick & Watkins (2003), que as regras, a memória, os valores, o sistema de relações ou estrutura organizacional e a dinâmica subjacente ou padrões que caracterizam a Organização devem mudar. E pergunta Garvin (1994), como podem essas Organizações, melhorar tais resultados e a sua competitividade, sem aprenderem algo de novo? Esta também é a resposta que se põe às Escolas Profissionais.

Após esta breve exposição, podemos inferir da importância da Aprendizagem Individual, quer para o indivíduo, quer para a Organização. A Aprendizagem Organizacional, bem como as condições que são necessárias reunir, para que uma Organização atinja o tão ambicionado “estado” de Organização Aprendente, vão muito para além da Aprendizagem Individual. Deste modo se conclui que, apesar das divergências na definição deste conceito, as Organizações só podem ser bem sucedidas num mercado cada vez mais competitivo se aprenderem e se dominarem muito bem o processo, através do qual essa Aprendizagem é potenciada.

2.2. A Organização

O conhecimento que a Organização detém é o que lhe permite reestruturar-se adequadamente e em tempo útil, no ambiente atual de mudança constante. Para as Organizações mais inovadoras, o conhecimento coletivo já é reconhecido como uma competência fundamental para a *performance* organizacional e baseia-se nas habilidades e experiências individuais em relação ao trabalho a realizar. As Organizações necessitam de uma

abordagem que as considere como uma comunidade humana, cujo conhecimento coletivo representa um diferencial competitivo em relação à concorrência. Em qualquer caso, esse conhecimento coletivo é aperfeiçoado, criando-se redes informais de pessoas, em que estas estão eventualmente dispersas em unidades de serviços.

Uma Organização não é um sistema autónomo, pois o seu funcionamento e evolução são condicionados, quer o ambiente imediato, mais próximo da Organização, representado ao nível dos seus *stakeholders*, quer o ambiente indireto, representado por outros subsistemas como a economia, o governo, a tecnologia e a informação pública, possuindo capacidade para influenciar e condicionar as decisões organizacionais, ao mesmo tempo que também são influenciados e condicionados por elas.

Nas últimas décadas, identifica-se cada vez mais um aumento da complexidade das Organizações. Diversos fatores ilustram esta realidade: maior competitividade entre as empresas, a globalização, surgimento de temas importantes como a Responsabilidade Social e a Gestão de Conhecimento, as novas tecnologias da informação e da comunicação, o aumento do tamanho das empresas, entre outros.

Como referem Carvalho e António (2005), qualquer ser humano desde que nasce necessita de Organizações para viver, pois está dependente dos cuidados de saúde fornecidos pelos hospitais, de uma educação e formação prestada pelas **Escolas** e universidades, de um rendimento fornecido pelas Organizações de emprego e também de todas as Organizações que nos fornecem todos os bens essenciais que necessitamos para viver. Somos portanto indivíduos inseridos, de uma forma ou de outra, em unidades Organizacionais pelo que o conhecimento das Organizações revela-se muito importante na medida em que os indivíduos e os grupos se vêem constringidos a sobreviver num espaço de representatividade sócio-organizacional produzindo, distribuindo e consumindo bens e serviços. Para além disso, têm de apropriar-se e difundir informação que é crucial para o funcionamento das Organizações.

Já para Chievenato (2000), a palavra Organização pode assumir vários significados. A Organização pode ser entendida como uma entidade social dirigida para objetivos específicos e deliberadamente estruturada, sendo entidade social porque é constituída por pessoas, é dirigida para objetivos porque é desenhada para alcançar objetivos, é deliberadamente estruturada pelo fato que o trabalho é dividido e seu desempenho é atribuído aos membros da Organização. Nesse sentido, a palavra Organização significa qualquer empreendimento humano moldado intencionalmente para atingir determinados objetivos.

A Organização pode assumir o significado como função administrativa e parte integrante do processo administrativo, assumindo, neste sentido, o ato de organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos incumbidos de sua administração e estabelecer as relações entre eles e as atribuições de cada um. Assim, segundo Freeman e Stoner (1999), organizar é o processo de arrumar e segmentar o trabalho, a autoridade e os recursos entre membros de uma Organização de modo que eles possam alcançar eficientemente os objetivos da mesma.

Na concepção de Etzioni (1974), as Organizações sociais entendem-se como unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente constituídas e reconstituídas, a fim de atingir objetivos específicos, incluindo-se as corporações, os exércitos, **as Escolas**, os hospitais, as igrejas e as prisões e nelas, os objetivos podem ser realizados, pois através delas os esforços são coordenados, permitindo o alcance das metas, que sem a Organização, seriam muito difícil ou até mesmo impossível de serem atingidas. Como tal, as Organizações preservam o conhecimento, tornando-o como uma ponte que contínua entre gerações passadas, presentes e futuras, além de aumentar o conhecimento ao desenvolver meios novos e mais eficientes de realizar coisas. Sendo assim, as Organizações proporcionam carreiras, fonte de sobrevivência para os seus empregados e até mesmo satisfação e autorrealização pessoal.

Uma Organização desenvolve-se em virtude das mudanças tecnológicas, das leis económicas e através da procura de padrões elevados de vida. Essas mudanças externas precisam ser absorvidas internamente pelas Organizações; para tanto, o modo de Gestão das Organizações possibilitará o seu desenvolvimento ou não.

Segundo Srour (1998), as Organizações podem ser definidas como coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço. Elas combinam agentes sociais e recursos e se convertem em instrumentos da economia de esforço. Sendo assim, pode-se definir Organização como qualquer empreendimento estruturado e constituído para determinado fim, não importando o seu ramo de atividade, a sua constituição legal ou sua finalidade. Nesse sentido, as Instituições beneficentes, **Escolas**, universidades, hospitais e outras Organizações possuem uma estrutura definida e seguem uma metodologia de Gestão que as mantém na direção dos seus objetivos e resultados.

A necessidade de mudança e de adaptação às novas condições ambientais externas leva todas as Organizações, independentemente se visam lucro ou não, se estão voltadas para a produção de bens, de serviços ou de conhecimento, a procurarem respostas para o melhor meio de gerirem o seu negócio. Nesta busca incessante de melhoria da Gestão, as Organizações deparam com o avanço tecnológico, outro elemento que as afeta direta e indiretamente. Devido às pressões competitivas, segundo Clarke e Monkhouse (1995), as empresas aprenderam a responder melhor às mudanças no mercado e à necessidade e preferências dos clientes, a serem mais flexíveis na sua estrutura e gama de produtos, e também mais compactas e descentralizadas.

Podemos então dizer que as Organizações são um sistema social com objetivos e estratégias específicas que exercem funções de integração, controlo e coordenação de indivíduos e grupos, ao mesmo tempo que estão na origem da produção de bens e serviços fulcrais no mercado. Este conhecimento é extremamente importante, pois a eficiência das Organizações vai depender grandemente da compreensão dos seres humanos que nelas trabalham e vivem, encarando-os como sendo diferentes dos outros recursos organizacionais (tecnológicos, financeiros e materiais).

Para Cabral (1999), a problemática da Gestão e da Organização Escolar não se pode colocar unicamente em termos de Gestão ou mesmo de Organização, mas sim de Aprendizagem, de Pedagogia e como afirma Morgan (1993), citado por Cabral (1999), *“estamos a deixar a idade das Organizações organizadas e a entrar numa era em que a capacidade de compreender; facilitar e encorajar processos de auto-organização se tornará numa competência fundamental.”* (p. 85)

Reforçando as definições já apresentadas deve-se esclarecer ainda que as Organizações servem a sociedade, pois são instituições sociais que refletem valores e necessidades culturalmente aceites e permitem que os seres humanos vivam juntos de modo civilizado e que realizem coisas enquanto sociedade, elas servem a sociedade transformando o mundo num lugar melhor para se viver.

2.3. A Organização Aprendente

“ [...] simplesmente não é mais possível encontrar soluções na alta gerência e fazer com que os outros sigam as ordens dos grandes estrategas. As Organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da Organização.” (p.37)

Senge (1998)

Foi a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 que a noção de **Organização Aprendente** começou a ganhar popularidade. Criado por Chris Argyris, este termo designa por Organizações Aprendentes (Organização em constante Aprendizagem) as empresas que aprendem à medida que os seus trabalhadores vão ganhando novos conhecimentos. Em 1990, Peter Senge, professor do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, popularizou o conceito por meio do *best-seller: The Fifth Discipline - The Art and Practice of a Learning Organization*. Peter Senge lançava com este tipo de afirmações uma das bases das Organizações Aprendentes. Ao pensar no sucesso estratégico, as empresas rapidamente se aperceberam que, para se manterem competitivas, teriam que se preocupar em realizar ações de desenvolvimento em prol dos seus profissionais. Tornou-se um desafio crucial entender de forma detalhada como as Organizações constroem recursos para a inovação, para assim conseguirem encontrar novas formas de apoio à inovação em todas as áreas da atividade económica. Dodgson (1993) considerou que este modelo postulava que as Organizações deviam ser entidades que continua e propositadamente desenvolvessem estruturas e estratégias para potenciar e maximizar a **Aprendizagem**.

Da Literatura da especialidade emergiram vários termos, sendo que o mais frequente, e, por isso, o mais conhecido, é a expressão **Organização Aprendente**, a qual será utilizada no nosso estudo. Rebelo (2006) sublinha também a multiplicidade de abordagens existentes relativas ao conceito. Neste contexto, parte este estudo na senda de compreender o conceito de Organização Aprendente.

Tsang (1997) conta que, após um período inicial, em meados da década de 90, começam a surgir trabalhos no âmbito académico que apelavam a uma leitura mais crítica e menos prescritiva do conceito. Uma característica fundamental das definições é que são normativas e

preocupadas com o desenvolvimento de ferramentas de diagnóstico que podem ser usados pelos Gestores para avaliar e melhorar as capacidades de Aprendizagem das suas Organizações. Esta Literatura está pouco ligada a pesquisa empírica para observar e medir o grau em que as empresas existentes exibem características de organizações de aprendizagem. Tem havido pouco esforço para desenvolver indicadores da Organização Aprendiz, que poderiam ser medidos com dados da pesquisa.

Senge (1990) fornece, ele próprio, um bom exemplo da prática normativa de orientação de grande parte da Literatura. Senge define Organizações Aprendentes como *“Organizações onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que verdadeiramente desejam, onde padrões novos e expansivos de pensar são nutridos, onde a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas estão continuamente a aprender a ver o todo juntos”* (p. 3). Ele define cinco disciplinas para o desenvolvimento das Organizações Aprendentes: **Pensamento Sistémico, Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada e Aprendizagem em Equipa**. O mesmo autor propõe que as pessoas coloquem de lado as velhas formas de pensar (Modelos Mentais), aprendendo a ser abertos aos outros (Domínio Pessoal), entendendo como a sua Organização realmente funciona (Pensamento Sistémico), formando um plano que com que todos podem concordar (Visão Partilhada), e, em seguida, trabalhando em conjunto para alcançar essa visão (Aprendizagem em Equipa). Grande parte do seu livro de 1993 desenvolve e ilustra com exemplos de estudo de caso desses cinco disciplinas ou tecnologias de componentes de Organizações Aprendentes.

Contudo, surgiram outras definições que importa referir e que são apresentadas no Quadro 2.2.

Quadro 2.2. Conceitos de Organização Aprendiz

Conceitos de Organização Aprendiz	
Definição	Autor
<p><i>“Uma Organização Aprendiz é uma Organização que facilita a Aprendizagem de todos os seus membros e transforma-se continuamente a si própria.” (Pedler et al., 1991: p.1)</i></p> <p>A Organização Aprendiz ou que aprende como uma Organização que facilita a Aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma, a fim de atender seus objetivos estratégicos. Estes autores identificam onze áreas de intervenção pelo qual isso ocorre, incluindo troca interna, recompensa, flexibilidade, permitindo estruturas, aprendendo clima e de auto - aprendizagem</p>	<p>Pedler, Burgoyne & Boydell (1991)</p>

para todos. (Pedler et al., 1989)	
<i>“A Organização Aprendente é aquela que aprende continuamente e se transforma a si mesma. A Aprendizagem decorre em indivíduos, equipas, na Organização e mesmo nas comunidades com a qual a Organização interage. A Aprendizagem é contínua, resulta das mudanças no conhecimento, nas crenças e nos comportamentos. A Aprendizagem também melhora a capacidade organizacional para a inovação e para o crescimento. A Organização Aprendente tem sistemas integrados que permitem a captura e a partilha da Aprendizagem.”</i> (Watkins & Marsick, 1993:p. 8-9)	Marsick & Watkins (1993)
<i>“uma Organização capacitada em criar, adquirir e transferir conhecimento, e em modificar o seu comportamento para refletir novos conhecimentos e novas perspetivas.”</i> (Garvin, 1993: p. 78) Este autor baseia-se num caso de evidência estudo das práticas utilizadas por um número de empresas para ilustrar o uso de blocos estratégicos de construção para a construção de Organizações Aprendentes. Por exemplo, ele cita os métodos de treino desenvolvidos na Xerox como exemplar para a promoção de capacidades de resolução de problemas dos funcionários.	Garvin (1993)
Redding (1997) num artigo que se apresenta como um guia passo-a-passo para a realização de uma avaliação para determinar se a sua empresa tem as características de uma Organização Aprendente, define a Organização Aprendente em termos do grau em que a empresa tem construído propositadamente a sua capacidade de aprender como um sistema completo e tecido que a capacidade em todos os seus aspectos: visão e estratégia, Liderança e Gestão, cultura, estrutura, sistemas e processos.	Redding (1997)
(Deane, Clark, & Young, 1997) estabelecem uma ligação explícita entre as Organizações Aprendentes e desempenho em termos de saber se os resultados do projeto atender as necessidades dos clientes, explicando que uma variedade de intervalos podem existir entre os dois. O artigo apresenta um modelo que foi projetado para ajudar os gerentes a avaliar e reduzir essas lacunas e promover um ciclo de melhoria contínua característica típica das Organizações Aprendentes.	Deane, Clark & Young (1997)

Fonte: Autor

Alguns destes estudos propõem instrumentos de medição que podem ser utilizados para as avaliações para quantificarem as características de uma Organização e para medirem até que ponto estas correspondem a uma Organização Aprendente. A maior parte da pesquisa empírica com base nesses instrumentos tem-se preocupado com a construção de testes de validação, em vez de fornecer evidências empíricas sobre a propagação e o desempenho de Organizações Aprendentes, utilizando dados de pesquisas representativas. O ponto comum óbvio de que as Organizações Aprendentes são aquelas com capacidade para se adaptar e competir através da Aprendizagem. Em primeiro lugar, a maioria das pesquisas vê a Organização Aprendente como um conceito a vários níveis e define a Organização Aprendente em termos de inter-relações entre os comportamentos individuais, organização da equipa e práticas da estrutura da Organização.

2.4. A Escola

A Escola e, portanto, a Educação são essenciais para o desenvolvimento da sociedade atual, sendo capazes de reduzir desigualdades, gerar inclusão social, desenvolvimento pessoal e profissional. Porém, para tornar isto possível, a estruturação de políticas e sistemas educacionais torna-se um grande desafio, que, ao ser vencido, faz das Instituições de Ensino incentivadoras do progresso regional. Ao servirem de meio para que as pessoas atinjam seus objetivos despertam a sociedade para o seu próprio desenvolvimento (Safanelli *et al.*, 2014).

Mas pensar este conceito implica caracterizar e analisar o contexto organizacional, onde este desenvolve grande parte da sua ação e reflexão, portanto, importa conhecer em profundidade a Organização Escola. Vários autores como Senge (1990), Cabral (1999), Fullan (2003) e Sergiovanni (2004) concordaram que é importante reconhecer a cultura da Organização Escola, assim como, compreender os processos de Liderança, de topo e intermédios, que sabemos que, hoje em dia, são fundamentais no estímulo ao desenvolvimento profissional e à Aprendizagem em equipa.

2.4.1. A Escola enquanto Organização

No nosso caso, a Escola, como construção social e humana, constitui-se como uma Organização Educativa onde o poder é um recurso e fonte da ação individual e coletiva, onde deve ser valorizada a capacidade estratégica dos atores num quadro plural quanto a projetos e interesses e onde cada um possui a sua própria margem de “autonomia relativa”. Neste enquadramento, tentar-se-á, de seguida, dar uma visão sintetizada de como “deve ser” a Organização Escola nos tempos modernos.

Definir a Organização Escola não é uma tarefa fácil, pois, delimita os teores a serem inseridos nesse conceito e evoca a limitação e a polissemia dos termos, além das diferentes perspetivas dos autores que constroem as suas definições de um lugar determinado, com bagagens e repertórios distintos, mais ou menos próximo do universo escolar e de seus atores, como reflete Nóvoa (1992). Já Alonso (1988) clarifica que uma Organização Escolar pode ser entendida como “uma entidade social especialmente dirigida para a consecução de determinados fins (os quais são explicitados e retomados ao longo do tempo) e preocupada com a ação eficiente”. Ao examinar a Escola, nas suas diferentes dimensões, Hutmacker (1992) sugere que a Organização é um coletivo humano organizado, orientado para um determinado fim e controlado por questões de poder.

A Escola é, portanto, uma rede de relações interativas internas e externas que a configura de um modo singular. A construção da sua identidade não se dá a partir de desenvolvimento de aspetos isolados e fragmentados, pois esta não se constitui como um cruzamento de variáveis, é uma dinâmica onde os seus atributos só são apreendidos na perspetiva da Escola que os atualiza e concretiza. Neste sentido, devemos referir que esta está sujeita a influências externas na sua configuração.

Blau & Scott (1979), no que concerne à classificação da Organização Escolar, referem que esta pode ser considerada como uma “Organização formal” de serviços, cujos principais beneficiários são, à partida, os Alunos, isto é, com quem e para quem os seus membros trabalham. A Escola, em termos clássicos, também pode ser vista tendencialmente como uma “Organização normativa”, uma vez que “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974).

Hall (1982) na mesma linha de pensamento, refere que a Organização Escolar é: uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente que se compromete em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetos.

Na sequência de uma sociologia da ação organizacional, que pressupõe que as Organizações não podem ser estudadas apenas pelos normativos, estatutos, organigrama e outros documentos oficiais, mas sim pela ação organizacional, depreciando-se assim os aspetos formais evidenciando as relações informais, no sentido que os atores sociais dão à sua própria ação, mais propriamente de uma sociologia da disputa e do compromisso, as Organizações são aqui vistas como construções complexas de seres humanos que se podem realizar em diferentes mundos pois, cada pessoa, como referem Boltanski & Thévenot (1991), afronta quotidianamente as situações de mundos distintos e sabe reconhecer e ajustar-se a eles numa sociedade naturalmente diferenciada.

Esta pluralidade configura uma visão holística da Organização Escolar e, nesta medida, não existirá um “modelo ideal” em termos de modelos organizacionais. Existirá, talvez, um modelo dominante, dependendo da sensibilidade, vivência pessoal e da crença num valor heurístico superior desta ou daquela perspetiva.

É de notar, no entanto, e segundo Nóvoa (1992), que a análise e compreensão da Escola enquanto Organização são relativamente recentes, estando marcadas pela emergência de uma

sociologia das Organizações Escolares com uma nova perspetiva de análise: entre a abordagem micro (a sala de aula) e abordagem macro (o sistema de ensino), surge o nível meso de compreensão e de intervenção. É neste nível que se situa o próprio espaço organizacional da Escola, o cenário onde a ação pedagógica acontece, com todos os intervenientes da comunidade educativa, mas com os professores a assumirem um papel central. É dentro desta perspetiva que a Escola passou a ser concebida não apenas como mais uma Organização social, mas como um tipo específico de Organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, perceções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, social e cultural específicas. Não podemos, no entanto, nos esquecer, que se por um lado a compreensão da especificidade da Escola enquanto Organização, significou um passo em frente nos estudos sobre as Escolas, por outro lado, o seu desenvolvimento também tem sido influenciado pelos contributos e saberes das teorias da Organização e Gestão.

O autor supracitado Nóvoa (1992) diz que, 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, considerando o tipo de inter-relações identificadas por Cabral (1999), Fullan (2003) e Sergiovanni (2004) humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, as formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas e os diversos contextos ecológicos existentes, Bronfenbrenner (1979), Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997).

Quadro 2.3. Características da Escola

Características da Escola			
Natureza do Trabalho	Natureza moral do trabalho que realiza; Imperativo e obrigação moral de a todos educar;	Finalidade e funções	Finalidade e funções formais: ênfases atribuídas pela Direção, professores e Alunos; níveis em que são determinados; processos usados e processos de divulgação.
Nível de Formação	Alto nível de Formação, autonomia e trabalho individual dos professores; Prática pouco supervisionada, escapando à orientação e controlo da autoridade e dos pares;	Estruturas	Estruturas Pedagógicas e Administrativas; natureza da estrutura; organigrama previsto; processos de constituição; níveis de Direção e Gestão; relação entre a estrutura e as finalidades;
Contextos	Vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar, social;	Tempo	Calendário escolar; modelos de regime do ano escolar, regime curricular da distribuição do tempo;

	Trabalho educativo marcado pela ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza;		regime pedagógico da distribuição do tempo escolar;
Estrutura hierárquica	Estrutura hierárquica de autoridade; Coexistência de várias autoridades, poderes e contrapoderes e outras estruturas geradas pelas interações humanas;	Processo decisional	Estilo de decisão centralizado e descentralizado, racional, colegial, político, pessoal, indefinido;
Relação hierárquica	Subordinação formal a objetivos determinados a nível central; criação e cumprimento de outros objetivos e funções não previstos;	Participação	Direta/indireta; Formal/informal; Ativa/passiva; Convergente/divergente
Objetivos	Pluralidade e antagonismo de valores, interesses, preferências; Inconsistência e/ou ambiguidade de objetivos determinados;	Tecnologia	Em cadeia, mediadora, intensiva, individualizada, em “fornada”, em fluxo;
Organização do Trabalho	Divisão e hierarquização do trabalho;	Clima e contextos	Aberto ou fechado, autoritário, paternalista, consultivo, familiar; participativo, autónomo; Escola-sistemas locais: abertura ou fechamento; Escola –Estado: administração direta e indireta do estado, societária, mista e autónoma;
Natureza das decisões	Decisões e comportamentos determinados por regras, regulamentos, heterónomos, por múltiplos interesses, por negociações, por alianças;		
Participação	Participação fluída, convergente e divergente, formal e anárquica;	Atores	Os atores e a organização: membros, clientes, beneficiários, destinatários;
Liderança	Tipos de liderança múltiplos e plurireferencializados: autoritária, democrática e “laissez-faire”; nomotética, ideográfica; orientações para as pessoas e para as tarefas	Projeto Educativo	Especificidade da escola e do seu projeto educativo

Fonte: Adaptado de Carvalho *et al.* (1999) e Alves (1998)

Nóvoa (1995) considerou que a Escola, a partir da segunda metade do século XX, para além de ser considerada como uma Instituição do Estado, passou a ser vista como uma Organização, e

ao analisar o papel das Escolas no contexto europeu, afirma que a forma de compreender esta entidade educativa se modificou com o tempo.

Neste cenário, a mudança da tendência do passado, a Escola passa a ser um novo foco de atenção quando começa a desprender-se da análise simplista que no refletia a sua totalidade, quer seja por “(...) *perspetivas macro analíticas que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, [ou por] perspetivas micro analíticas, exclusivamente centradas no estudo em sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas.*” (Lima , 2003: p.7). De acordo com Nóvoa (1995), a partir dos anos 80, as Escolas passaram a ser reconhecidas como Organizações quando passaram a ser vistas:

(...) Como lugares com margens de autonomia, como espaços de formação e auto-formação participada, como centros de investigação e experimentação, em última instância, como núcleos de interação social e envolvimento da comunidade. Há uma crescente importância, por um lado, das metodologias relacionadas ao campo da organização (gestão, auditoria, avaliação, etc.) E, por outro, as práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas Escolas (pesquisa-ação, de investigação-formação, etc.). (p.19)

No contexto da década de 90, a Escola, ao ser considerada como uma Organização, é responsável pelo desempenho escolar, dando aos seus atores novas perspetivas, tanto no papel educativo que deve assumir, como na interpretação do trabalho desenvolvido no contexto escolar. Neste sentido, as Organizações, ao existirem em função de um "produto" ou serviço exigido pela sociedade, visam manter e proteger os seus interesses perante um cenário pouco conhecido, estimulando, assim, a construção de uma realidade interior e consequentemente, funcionando como um agente de mudança no contexto em que operam (Etkin, 2000).

Nesta perspetiva, enquanto que a Instituição Escolar também é vista, como é relatado por Barroso (2005) como “(...) *unidade pedagógica, organizacional e de gestão (...)*” (p.55), sem esquecer a sua identidade e individualidade. Para reforçar essa posição, Canario (2005) considera a Escola como uma Organização social, enquadrado em um contexto específico, com seus próprios resultados identidade e cultura e um modo de funcionamento e respetivos que o distinguem dos demais.

Assim, a Escola como Organização é uma unidade social onde os atores coordenados, racional e intencionalmente, esforçam-se em nome de princípios e objetivos orientados para a ação do ensino, levando em consideração a responsabilidade assumida para sociedade no processo de

formação de cidadãos. Pérez Gómez (2001) afirma que, de acordo com este novo paradigma, toda a estrutura administrativa e as funções organizacionais (planeamento, implementação, avaliação e controle do processo educativo) da Escola deve se concentrar na realização dos fins educativos, nomeadamente em matéria de: socializar as novas gerações (com a finalidade de trazer de volta um ambiente social em condições de maior dignidade e igualdade); instruir, de forma sistemática e intencionalmente em torno do conhecimento e as habilidades cognitivas que fornecem uma compreensão do mundo em que vivem; e educar para a reconstrução dos seus pensamentos, de forma a refletirem criticamente sobre o mundo.

O conceito de Escola como Organização levanta conotações diferentes, tornou-se cada vez mais importante, fazendo com que uma quantidade considerável de investigação e, assim, permitindo uma melhor compreensão desta Instituição de Ensino, e têm dado origem a diferentes teorias organizacionais.

No entanto, de acordo com Lima (1998), as Escolas como Organizações estruturam e atualizam as suas próprias regras e definem o seu plano de ação organizacional, usando as suas margens de autonomia relativa, colocando em prática as regras de infidelidade para garantir sua lealdade objetivos, interesses e estratégias propostas. Nesta perspetiva, a Escola, além das regras legais ou regulamentares explícito e definido, produz superiormente regras informais, usando seu espaço de autonomia, tornando-se uma entidade com regras de produção ou escolares organizadas como "*locus* de produção".

Mas nos últimos anos, apesar da Administração Educativa ter dado alguns passos na direção da descentralização do poder, como é dito por Leite e Fernandes (2007), não foi mais do que um conjunto de iniciativas que são caracterizados por uma centralidade descentralizada, mantendo as Escolas dependentes "(...) as decisões externas que levam à normalização" (p. 59). Mesmo nos Sistemas Educativos centralizados, onde, historicamente, a Administração Educativa central, define as regras e as Escolas de orientação, há sempre espaço para a introdução de inovações e adaptações ao nível organizacional além das diretrizes emanadas do governo central. Daqui resulta que o modelo burocrático não é a única coisa que determina a "vida organizacional" da Escola, há, por vezes, reflexões e a influência de outros modelos - sistema político, social e anárquico (Lima, 2003) - que submeter para orientar a construção e alcançar um projeto educativo comum para promover uma Educação de qualidade, sublinharam também Pérez Gómez (1995, 2001), Thurler (2001, 2002).

Podemos desta maneira verificar que a democratização da Escola trouxe enormes benefícios para a sociedade em geral, como também desafios e constrangimentos. São hoje conceitos comuns na realidade escolar a complexidade, mudança, incerteza, desafio, inovação, por um

lado, desenvolvimento profissional, Aprendizagem colaborativa, contextos ecológicos, vulnerabilidade, identidade profissional, Aprendizagem ao longo da vida e Escola Aprendente, este último que será, em seguida, debatido.

2.4.2. A Escola Aprendente

Assim sendo, a Organização Escola foi, do ponto de vista teórico, enquadrada como um espaço de Aprendizagem que cumpre a missão de educar e a formar estudantes, promovendo no seu contexto, o desenvolvimento pessoal e profissional dos Professores e com o compromisso e envolvimento de todos, construindo uma Organização para satisfazer as expectativas daqueles que nela estudam, trabalham e, em geral, da sociedade que serve. Dada a incerteza atual em que vivemos, onde a mudança é permanente, é essencial que a Escola, tendo em conta a sua responsabilidade social, seja capaz de aprender a reagir mais eficazmente perante as situações ou problemas relacionados com a sua missão, adaptar-se mais facilmente e responder aos desafios que atualmente, ou no futuro, se lhe colocam. Perante este cenário que se ajusta a este estudo empírico, que, ao centrar-se no conceito de Organização Aprendente, não pretende ser uma transposição em bruto do mundo dos negócios para o contexto educativo, mas bem mais uma reflexão sobre alguns aspetos desta teoria, com o fim de aclarar e melhorar a perspetiva organizacional da Escola, de modo que, esta para além de ser uma Instituição dedicada à Educação, pode privilegiar também os processos de Aprendizagem coletiva, convertendo-se numa Escola Aprendente.

Boyd & Shouse (1997) revelaram que alguns críticos têm sugerido que nada menos do que uma reestruturação fundamental do Sistema Educacional vai começar a eliminar os obstáculos enfrentados pelos Alunos no sucesso da Escola. Coleman (1997), por exemplo, observou que a natureza altamente burocrática das Escolas sufoca a resolução criativa de problemas e bloqueia a recetividade a larga escala da reforma transformativa do sistema. Ele descreveu as Escolas como Organizações conduzidas por processos administrativos com um longo circuito que liga o topo (por exemplo, o Diretor) até os subsistemas dos componentes (por exemplo, Professores e Alunos). Coleman considerou as Escolas com estruturas de autoridade descentralizada e com normas de prestação de contas e de apoio social, que ele rotula como Organizações impulsionadas por *outputs*, como tendo mais do que aquelas com formas burocráticas tradicionais para aumentar o desempenho do Aluno e Professor.

Orfield *et al.* (2004), com as preocupações crescentes sobre a capacidade do Sistema de Educação para responder às necessidades dos Alunos, relatam que muitas vezes no movimento de reforma da Escola têm discutido a necessidade das Escolas em operarem como Organizações Aprendentes, o que refere a importância dos Recursos Humanos trabalharem

em conjunto para solucionar problemas através do trabalho em rede e da Aprendizagem em equipa, tal como referem Senge *et al.* (2000).

O conceito de Escola Aprendente foi desenvolvido por vários autores, e as diferentes conclusões estão patentes no Quadro 2.4..

Quadro 2.4. Conceitos de Organização Aprendente Escolar

Autores	Conceitos de Organização Aprendente Escolar
Argyris & Schön (1978)	Uma Organização obtém e utiliza novos conhecimentos, habilidades, condutas e valores.
Lewitt & March (1988)	As Organizações são vistas como contextos de Aprendizagem para extraírem inferência da história das rotinas que orientam a sua ação.
Huber (1991)	Uma entidade aprende-se, mediante o seu processamento de informação, mudar o âmbito da sua ação potencial.
Senge (1992)	É uma Organização que aprende e expande continuamente a sua capacidade para criar no futuro; é capaz de se sobrepor às dificuldades, de reconhecer as ameaças e enfrentar novas oportunidades.
Dalin & Rolff (1993)	É aquela que institucionaliza processos de autorrenovação que apoiam o processo de construção de uma visão comum, o diagnóstico, a resolução de problemas, a prática e a autoavaliação formativa.
Garvin (1993, 2008)	Uma Organização especializada em criar, adquirir e transferir conhecimento e em modificar a sua ação para refletir os novos conhecimentos e compreensões.
Koenig (1994)	É um fenómeno coletivo de aquisição e de elaboração de competências que, mais ou menos de forma profunda e permanente, modifica a gestão das situações e as próprias situações. (pág. 76)
Leithwood & Aitken (1995)	É um grupo de pessoas que perseguem metas comuns (incluindo aí os objetivos pessoais) com um compromisso coletivo de rever regularmente os valores dos referidos objetivos, modificá-los e desenvolver continuamente modos mais efetivos e eficientes para os atingir.
Bolívar (1999)	A aquisição de um conjunto de competências individuais transferidas para a estrutura conjunta de pessoas da Organização, de modo a que essa aquisição de Aprendizagem modifique o comportamento da entidade organizacional.

Alarcão (2000)	A Escola Reflexiva, qualificante, geradora de conhecimento, que realiza a Aprendizagem centrada no coletivo.
Santos Guerra (2000)	Comunidade crítica de Aprendizagem que desenvolve vários tipos de inteligência: a contextual, a estratégica, a académica, a reflexiva, a pedagógica, a colegial, a emocional, a espiritual e a ética.
Fullan & Hargreaves (2000)	Organização que promove a assunção de uma visão coletiva; desenvolve comportamentos de Liderança promotores de abertura, inclusão, partilha, cooperação, valorização, recompense, autorreflexão; desenvolvimento profissional; relacionamento da escolar com o exterior.
Fullan (2003)	Aquela Escola que descobre novas ideias, realiza a criação e a partilha de conhecimentos, essenciais para resolver os problemas numa sociedade em mudança.
Bowen, Rose & Ware (2006)	Escolas com culturas abertas e colaborativas na tomada de decisão; Escolas que têm que se preparar constantemente para receber e agir de acordo com novas informações para fazer acontecer a mudança.

Fontes: adaptado de Bolívar (2000), Bolívar (2003) & Bowen *et al.* (2006)

Contudo, os Recursos Humanos da Escola têm ainda relativamente poucas ferramentas disponíveis para examinar este aspeto das suas Escolas. As ferramentas de avaliação que existem (por exemplo, Bryk *et al.* (1999), Mebane & Galassi (2003) e Orthner *et al.* (2006)) falham muitas vezes em refletir as múltiplas dimensões associadas ao conceito da Literatura da Organização Aprendente, estas dão relativamente pouca atenção às expressões coletivas de consideração positiva e de assistência social entre os membros da Organização, e envolvem instrumentos de avaliação de empresas e da indústria e de outros serviços, mas adaptados à Organização Escola.

Investigações levadas a cabo nas últimas décadas originaram a transformação de uma perspetiva de Escola instrumental, retificada como entidade com uma racionalidade única, para uma dimensão, como refere Friedberg (1993: p.111), *“muito mais complexa, abstrata e fluída, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação”*.

Sarmiento (1998) refere que os Estabelecimentos de Ensino são encarados como sistemas concretos de ação, onde os diversos atores da comunidade educativa se inter-relacionam entre si. Também Alarcão (2001) aborda a complexidade das Organizações Escolares que têm na sua regulação o alicerce para o seu desenvolvimento enquanto contextos onde ocorre a

interação de diferentes intenções e onde se estabelecem e desenvolvem diferentes lógicas de ação.

Para Alarcão (2011), quando ouvimos falar da Escola pensamos apenas num edifício e esquecemos que na realidade a Escola é um conjunto de pessoas, portanto deve-se possibilitar à Escola a autonomia para que seja esta a autorregular-se e não estar dependente de regulação externa, uma vez que, desta forma iríamos perder todo o potencial existente nos atores que a compõe, e nós sabemos o quanto ele é valioso, não podendo dissociar a qualidade da autorregulação da Escola da qualidade destes. Há portanto, que dotar a Escola de competências, para que exista interação e diálogo entre os seus atores, de forma a gerar uma responsabilização da mesma na resolução dos seus problemas.

Santiago (2001) estabelece algumas condições que considera essenciais para a ocorrência da Aprendizagem Organizacional, que se traduz numa mudança da cultura organizacional, implementada onde se encontra representado o sistema de comportamentos, normas e valores ou seja, os padrões de referência que vão influenciar a forma de agir e avaliar os acontecimento e que, são aceites e partilhados por todos os atores da Organização e que, de certa, forma lhe fornecem um carácter único. Para o mesmo autor, estes valores têm que reunir as condições necessárias à promoção da Aprendizagem Organizacional, uma vez que estes influenciam de forma decisiva a comunicação, assim como as opiniões e formas de agir. Nesses valores deve ser inculcado a liberdade de expressão, entre todos os atores, estabelecendo-se um estatuto igualitário de ideias, respeito mútuo, valorizando a colaboração e o diálogo. Contudo, há que respeitar a autonomia profissional dos seus atores. Deve ser promovida uma orientação não só para os resultados, mas fundamentalmente para os processos (Liderança, canais de comunicação, participação, ensino-aprendizagem, a gestão curricular, etc.), uma vez que melhorando estes, vamos conseguir melhorar o clima organizacional.

Segundo Alarcão (2001), uma Escola que “se pensa a si própria”, que jamais ignora os seus problemas, bem pelo contrário, envolve todos nos seus processos de tomada de decisão e de resolução, aproveitando essa envolvente para obter Aprendizagem. Já Santos Guerra (2001) diz que uma Escola para obter o seu desenvolvimento, não se pode fechar à Aprendizagem, não se pode deixar de questionar, ou seja, não pode estar presa a rotinas: “Tem de ter vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido” (p.12). Para o mesmo autor (2003), deve haver capacidade de autocritica, relativamente ao contexto ou contextos onde esta se integra. Deve planear, desenvolver e avaliar projetos adequados às suas necessidades, promove a qualidade do currículo, gerando altas expectativas nos Alunos e considerar que a Aprendizagem destes está intimamente ligada à dos Professores. Este diz mesmo ser fundamental, o controlo, a reflexão

e avaliação de todos os níveis da Instituição, como refere Santos Guerra (2003: p.19), “é mais importante saber onde se quer ir que pôr-se a caminho sem rumo. Mais importante saber para onde se caminha que acelerar o passo em direção a nenhures”.

Senge (1998) afirma que é na capacidade de aprender dos indivíduos que está o progresso das Instituições, mais do que nos recursos materiais, naturais ou com as competências tecnológicas. E Santiago (2001) afirma que para que Escolas, famílias, empresas, se constituam uma Organização Aprendiz, é necessário que aprender não signifique apenas e só, reproduzir comportamentos ou memorizar conteúdos determinados, mas sim constituir e possibilitar na Organização capacidade de reflexão e consequente autotransformação. Neste sentido, para mudar as Escolas, é preciso que as mudanças necessárias não ocorram apenas nas Organizações de que fazemos parte, ou nos outros ao nosso lado, mas dentro de cada um de nós. Como afirma Senge (1998: p. 23), “temos uma profunda tendência para ver as mudanças que precisamos de efetuar como estando no mundo exterior, não no nosso mundo interior.”.

Como Senge *et al.* (2005) salienta, na realidade, Organizações Aprendiz são aquelas em que todos os seus atores e o próprio currículo interagem de uma forma ativa e inovadora como realidades vivas em desenvolvimento. Mas para que isto aconteça, de facto, é preciso uma grande transformação e mudança, por ventura, uma verdadeira transmutação em todos os seus segmentos e componentes.

Neste sentido, Benavente (2001) diz que: Uma Escola mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, uma Escola com mais qualidade, em que as Aprendizagens formais sejam aprendizagens reais, uma Escola com identidade em que todos gostem de trabalhar é, certamente, um objetivo nobre, urgente mas difícil de alcançar. (p. 9).

Sabah & Orthner (2007) defendem que, para serem bem sucedidas, as Escolas têm de constantemente adaptar as suas práticas para apoiar as exigências e para responder às necessidades únicas de cada um dos seus estudantes. Ao rever os velhos métodos para incorporar novas e estratégias melhoradas, chega-se à conclusão que é fundamental aprender. Em síntese será este o caminho, o da Aprendizagem Organizacional, que todas as Organizações Escolares têm que trilhar se se querem tornar Organizações de sucesso.

2.5. A Escola Profissional

As Escolas Profissionais foram criadas, em Portugal, no ano de 1989, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação. Esta inovação educacional teve origem na publicação de um normativo, no Diário da República¹. O normativo apenas definiu o modelo do novo tipo de Escola, enquanto a mobilização social, promovida por um novo serviço central do Ministério da Educação, também criado em 1988², procurava suscitar a adesão da sociedade, uma vez que estas Escolas deveriam ser criadas não diretamente pelos Ministérios (pelo Estado), mas nasceriam sempre como o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais. Desta forma, as Escolas Profissionais foram uma grande conquista da sociedade portuguesa, numa dinâmica ímpar de cooperação entre Estado, a iniciativa privada e o terceiro setor. O Ensino Profissional teve como principal objetivo fornecer ao mercado de trabalho a mão-de-obra especializada num nível intermédio da estrutura de emprego. (Azevedo, 2010)

Estas Escolas são criadas no sentido de atingir os objetivos a seguir expostos:

- “Dotar o país dos Recursos Humanos de que necessita, numa perspetiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional;
- proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades; e
- racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do Estado (recursos físicos – instalações e equipamentos – e Recursos Humanos)” (Marques, 1990: p. 43).

Numa redefinição do papel do Estado na Educação, deu-se a articulação entre o Estado e a iniciativa local, *“as Escolas Profissionais são paradigmáticas daquilo que é um sistema em que a sociedade civil e o Estado se articulam no prosseguimento de fins de natureza clara e inequivocamente pública”* (Azevedo, 1992: p.10). O Sistema Educativo e os seus agentes deixam de ser a esfera única onde se desenvolve o ensino e *“a criação e o funcionamento de Escolas e cursos passam a depender muito mais estritamente das realidades circundantes,*

¹Diário da República - Decreto-Lei nº 24/89, de 21 de Janeiro

²O novo serviço central foi criado em Novembro de 1988, pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, e chamou-se GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional.

incluindo as empresariais” (Grácio, 1998, pp. 234 - 235).

Inicialmente, as Escolas Profissionais foram criadas através de contratos-programa celebrados entre o Estado – representado pelo GETAP – e os promotores locais cabendo assim, segundo Azevedo (1991: p.153), *“às comunidades locais, o poder de criar, projetar e dirigir autonomamente os seus projetos educativos”*. O Decreto-Lei no 4/98, de 8 de Janeiro, introduz um novo regime jurídico de criação de Escolas Profissionais privadas, que podem assim ser criadas por pessoas singulares, por pessoas coletivas ou ainda por outros Estados e Organizações internacionais de que Portugal faça parte. Segundo Marques (1990), estas Escolas estruturam-se em torno do conceito de *“partenariado socioeducativo”*, o que significa que na construção da oferta formativa há um apelo do estado e um co-responsabilização por parte da sociedade. Também por esta razão, Canário (1992) defende que as Escolas Profissionais reúnem boas condições para a afirmação de projetos educativos próprios, bem como diferenciados, com autonomia e ligação ao meio económico.

Contudo, alguns autores desenvolvem um discurso crítico em relação às Escolas Profissionais. Stoer (1991, p. 65) refere-se a este projeto como o projeto da *“derrota admitida”*, fundamentando que o projeto é de facto:

- a confirmação de um ensino de *“segunda oportunidade”*, isto é, um projeto construído na base de um sistema discriminatório (especialmente no que diz respeito à educação tecnológica);
- um projeto que se opõe à noção da construção da cidade educativa, porque defende a Escola terminal que canaliza os jovens precocemente para um mercado de trabalho superficialmente problematizado, o que, (...) promove a produção de um «subproduto desvalorizado» (não necessariamente em termos sociais);
- um projeto baseado na noção de capital humano em vez de culturas humanas;
- um projeto sociologicamente ingénuo face ao local;
- um projeto que se assume como prioridade, quando no contexto global e para assegurar a operacionalização do princípio de igualdade de oportunidades e da efetiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos, as prioridades são outras (ex: desenvolvimento da Escola de massas);
- um projeto que se origina no Estado mas que pretende proclamar-se como uma aposta na iniciativa local;
- um projeto que aponta para a desescolarização de alguns – os mais frágeis – em nome de inovação;
- um projeto de Escola - mercado contemplado no âmbito de uma política educativa liberalizante onde se defende a Gestão privada dos recursos públicos;
- um projeto que prolonga para os anos 90 o discurso dos anos 80.”

Neste contexto, as políticas educativas da década de oitenta privilegiaram o eixo Escola – Economia. Stoer (1986: p. 202) define esta ligação como uma *“forma de escolarização baseada na comunidade e significando que a educação (...) desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário.”*.

Mas, Silva et al. (1997: p. 35) referem que os impulsionadores das Escolas Profissionais consideram-nas *“uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino”*, capaz de *“responder cabalmente às exigências de formação de uma camada crescente de jovens que, por razões diversas, não concretizam as suas expectativas e necessidades noutros sistemas de formação”*, tal como constatam Alves e Porfírio (1996: p.17). Azevedo (1991) não subestimando o risco de se tornarem num subproduto desvalorizado, acessível aos que são rejeitados pela educação regular, considera que as Escolas Profissionais podem vir a ser uma *“alternativa de formação socialmente valorizada e um modelo educativo para mais sucesso pessoal e social, para mais democracia e mais desenvolvimento, participando ativamente nos processos de modernização empresarial.”* (p. 149).

Não negando a aproximação do Sistema Educativo ao mercado de trabalho, estes cursos defendem o primado da finalidade educativa da formação, rejeitam uma Aprendizagem estritamente profissional (Silva, 1997) e advogam uma formação de sólido lastro sócio-cultural, científico e tecnológico (Azevedo, 1991). Os cursos, inscritos no ensino tecnológico e profissional, embora claramente dirigidos à preparação para o exercício profissional, têm de possibilitar a cada jovem o desenvolvimento de um leque alargado de competências. (Azevedo, 1999, p.49)

Os projetos educativos das Escolas Profissionais, considerados, à partida, como estruturas organizacionais, incluem a criação e funcionamento de mecanismos de inserção na vida ativa, com a finalidade de promover a integração e o acompanhamento dos jovens. Deste modo, a formação desenvolve-se a partir do próprio projeto educativo da Escola, segundo um modelo de estrutura modular. Assim, todos os cursos incluem um período de Formação em Contexto de Trabalho, diretamente ligado a atividades práticas no domínio profissional respetivo e em contacto com o tecido sócio-económico envolvente que, sempre que possível deve ter a forma de estágio.

O Ensino Profissional, apesar de muitas vezes ser utilizado como sinónimo de formação profissional, como refere Azevedo (1999), autonomiza-se desta pelo facto de, em muitos países, a sua arquitetura curricular e as suas relações de dependência institucional o aproximarem do modelo escolar e o colocarem sob a tutela dos respetivos Ministérios da Educação. Aliás, a Educação profissionalizante é, em todos os países da União Europeia, um

dos campos privilegiados de atuação dos decisores políticos no domínio da educação/formação.

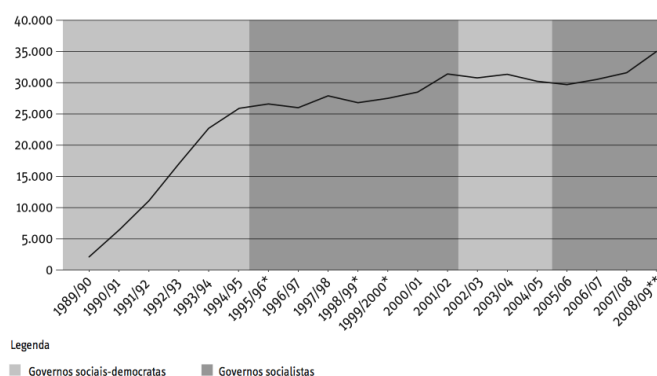
A diversificação das ofertas formativas que tem vindo a caracterizar a esfera da educação profissionalizante, o modelo de co-participação dos atores sociais, tradicionalmente afastados do sistema de educação/formação, que algumas modalidades potenciam, a arquitetura curricular em que assentam e o número de jovens que as frequentam, constituem-se nalguns dos elementos mais marcantes das recentes transformações que têm atravessado o universo educativo português.

Em comunhão com Azevedo (1999, p.74), somos levados a afirmar que as Escolas Profissionais demonstraram, nos últimos anos, algumas coisas “bem importantes na sociedade portuguesa.” Entre elas destacam-se:

- “que são uma ocasião de realização pessoal e de inclusão social para muitos adolescentes e jovens, uma boa parte deles “perdidos” no enredo dos modelos únicos do Ensino Regular;
- que constituem uma oportunidade de qualificação profissional para muitos milhares de jovens, qualificação esta que representa um verdadeiro passaporte para o emprego;
- que é possível juntar vontades de instituições locais, públicas e privadas, estabelecer parcerias ativas e duradouras, mobilizar recursos e energias não estimadas em prol do bem comum, de uma formação ao serviço de dinâmicas sociais locais de desenvolvimento;
- que, para uma instituição ser educativa, humanamente educativa, não precisa de ser pública e estatal, nem carece de ser dirigida exclusivamente por Professores,
- que a procura social não está “totalmente” dominada pelos mitos subjacentes às formações liceais e universitárias, havendo muitos milhares de famílias que preferem investir na via profissional da Educação;
- que a inscrição local dos projetos educativos das Escolas Profissionais lhes conferem congruência com o tecido social local e potenciam o grau de adequabilidade dos seus diplomados;
- que não há qualquer evidência de que os modelos de avaliação e progressão praticados no ensino regular geral sejam os mais eficientes e que o “sistema modular” pode ser tão ou mais formativo, devidamente enquadrado numa certa (re)organização pedagógica das Escolas;
- que a dimensão é uma característica fundamental nas instituições educativas, não devendo nunca exceder uma escala que viabilize o relacionamento humano entre formadores e formandos e entre os formandos”.

A maior prova da importância que as Escolas Profissionais têm no nosso país e na nossa sociedade é a análise do número de Alunos que tem vindo a aderir a este tipo de Ensino e que tem aumentado significativamente e continuamente desde a sua criação. Esta situação é claramente visível na Figura 2.1.

Figura 2.1. Evolução do número de Alunos do Ensino Profissional 1989/2009



Fonte: (Azevedo, 2009: p. 26)

Segundo, Azevedo (1994) vários foram os elementos de inovação social que esta iniciativa política encerrou:

- quebrou-se a perspectiva do monopólio estatal na oferta pública e institucional de ensino e investiu-se numa nova via de parceria entre Estado e sociedade civil, capaz de mobilizar a cooperação de muitos atores sociais locais para a educação das populações, sob o modelo de contratos-programa;
- instituiu-se um modelo de gestão autónoma e privada destas instituições, sob o signo da confiança e sem prejuízo da natureza pública da sua atividade, natureza esta inequivocamente inscrita na matriz normativa que criou as escolas profissionais;
- muitas instituições e inúmeras competências de empreendimento e de cooperação ainda “dormentes” foram despertadas na sociedade portuguesa, em liberdade, constituindo âncoras locais para o fomento do ensino profissional e do desenvolvimento sociocomunitário;
- criou-se uma nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontrava motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto (podendo incluir ou não o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e a sua integração social e profissional.
- Efetivamente, a adesão da sociedade portuguesa, inesperadamente convocada para a participação numa nova oferta pública de ensino de nível secundário, é entusiasta,

forte e persistente. Só assim se explica o crescimento rápido destas Escolas nos três primeiros anos (que passaram de 0 a 168, nos quatro primeiros anos). Mais de duzentos novos parceiros sociais (Azevedo, 1994: p.119) surgiram logo inicialmente envolvidos na criação e desenvolvimento destas Escolas, criando autênticos “terceiros lugares” em muitas comunidades locais do país (Oldenburg, 2001).

Cinco pilares do sucesso institucional das Escolas Profissionais

O sucesso do Ensino Profissional, a despeito de não estar amplamente investigado (Marques (1994), Alves (1996), Vieira (2007)), pode sustentar-se em cinco elementos centrais:

- A dimensão de cada Escola e a relação pedagógica que ela potencia;
- O modelo pedagógico;
- A ligação à comunidade local;
- O regime de Administração e Gestão;
- O regime de certificação.

Em síntese, a sobrevivência desta inovação social e educacional deve-se a vários fatores, que retomamos muito sinteticamente:

- A inovação educacional, que consistiu na criação de um novo tipo de Escolas para desenvolver um novo tipo de Ensino, cresceu rapidamente e sustentou esse crescimento na participação e implicação de centenas de instituições sociais, com destaque para o poder autárquico e associativo, e não nas tradicionais estruturas do Ministério da Educação. O arranque da inovação foi feito com “determinação”.
- A inovação acreditou mais nas virtualidades da regulação sociocomunitária (incentivando Escolas nascidas de redes locais de cooperação) e de uma regulação conjunta, do que na mera e isolada regulação de controlo, estatista, uniformizante e burocrática, exercida isoladamente pela Administração Central.
- A inovação sobreviveu e foi assumida pelo “sistema educativo” devido aos seus sucessos, sobretudo o seu elevado sucesso escolar, à boa inserção socioprofissional proporcionada aos jovens diplomados e à abertura permanente ao prosseguimento de estudos.
- A inovação sobreviveu e é atual porque respondeu, ao longo deste arco temporal, a duas necessidades reais das famílias e dos adolescentes e jovens, necessidades prementes, ainda não satisfeitas e inadiáveis da sociedade portuguesa: por um lado, a de proporcionar caminhos educativos de qualidade e capazes de promover a realização de todos os adolescentes que terminam a sua escolaridade básica e obrigatória e querem frequentar o nível secundário e, por outro, a de qualificar, profissionalmente e com qualidade, jovens que querem inserir-se na sociedade e na vida profissional.

- A inovação mantém-se viva porque houve muitos milhares de portugueses, organizados em várias centenas de instituições, que resistiram a muitas adversidades e tudo fizeram para manter de pé projetos educativos de qualidade, animados, entre outros objetivos, pela promoção do bem comum das suas comunidades (os heróis de que falámos no início).
- A inovação está viva, vinte anos depois, porque sempre se acreditou nos atores sociais, nas suas inteligências, memórias, experiências, expectativas e esperanças, promovendo um ensino profissional de qualidade, com autonomia e integrado nas comunidades locais e nos seus melhores projetos de futuro.

Estas Escolas funcionam num regime de muito mais liberdade e autonomia do que as Escolas Secundárias, Autonomia Pedagógica, Administrativa e Financeira a que corresponde uma maior responsabilização e uma exigência contínua em termos de prestação de contas que é realizada imediatamente à comunidade local e mediatamente aos serviços da administração educacional. O princípio básico chama-se confiança nos atores sociais e na sua capacidade de cooperação. (Azevedo, 2010)

2.6. O papel dos Recursos Humanos na Escola Aprendente

Como já foi referido, o desenvolvimento e Aprendizagem da Escola não podem depender apenas da soma das partes, mas sim, ganhar forma nas permanentes interações dos indivíduos que a compõem, estamos portanto perante uma Escola de pessoas, com pessoas, para as pessoas.

Segundo Barroso (1995), a autonomia da Escola é o produto da harmonia de forças entre os diferentes atores, tais como Governantes, Professores, Alunos e Pais, pois estes todos detêm sempre algum poder de influência na Organização Escola. De acordo com Canário (1992), a Organização Escolar é ao mesmo tempo compreensível, ao nível do constrangimento perante o sistema e imprevisível, no que refere à inter-relação dos atores na ação local. A Escola é estudada e analisada como um todo em que as partes estão em interligação entre si.

A Escola enquanto Organização terá de assumir um papel que permita que as competências de cada individuo sejam uma ferramenta de trabalho para o futuro de cada um. É necessário um projeto onde a participação de todos os atores conscientes que a mudança não será instantânea, mas não poderá continuar a ser protelada.

Simons & Masschelein (2008) defendem que o sistema da Escola é um ambiente organizacional que tem visto um interesse crescente no desenvolvimento de equipas de Aprendizagem. A maioria das equipas de Aprendizagem são compostas por pequenos grupos de funcionários que analisam os dados sobre o desempenho e comportamento dos Alunos, e procuram identificar mecanismos inovadores e eficazes para a melhoria que pode ser compartilhado com os Professores da Escola. Esta abordagem é compatível com os esforços de reforma em curso, que se concentram em maior responsabilização. As equipas de Aprendizagem são uma plataforma ideal para defender a implementação de intervenções baseadas em evidências inovadoras destinadas a melhorar os resultados dos alunos. A capacidade da Organização para identificar evidências de pesquisa relevantes para a prática baseada e integrar esta evidência com experiência clínica e as preferências do cliente, de modo que as práticas mais eficazes e éticas são aplicadas a clientes, alunos e pais (Raines, 2008).

2.6.1. A Liderança

Para Bowen (2010), as Escolas são organizações hierárquicas em que Alunos, Professores e outros funcionários profissionais atuam sob os auspícios de uma equipa de Liderança, sendo que o Diretor tem autoridade central e responsabilidade final para o sucesso da Escola.

E segundo Davis *et al.* (2005), os Diretores têm papéis muitos importantes, e algumas vezes, funções conflituosos. Eles representam a Escola para as partes interessadas externas. Com cada um desses grupos, eles precisam de participar em interações que visam proporcionar à Escola a legitimidade e os recursos necessários para que ela funcione com sucesso num ambiente complexo com múltiplas demandas conflitantes e muitas vezes em constante mudança. Ao mesmo tempo, eles são os Líderes nas suas Escolas: proporcionando visão, direção, coordenação, motivação, disciplina e apoio aos Professores e Alunos.

Parece muito pouco provável que as Escolas possam identificar e implementar práticas em toda a Escola sem a visão, a aprovação e as habilidades organizacionais de um Líder eficaz. Astor *et al.* (2009) demonstraram como a forte Liderança de um Diretor de Escola pode criar um clima organizacional que transforma a sua Escola.

Lick (2006) considera que a Liderança Escolar é essencial para a criação de um ambiente de Aprendizagem sustentável. A Liderança é vital para promover a ideia de Aprendizagem Organizacional contínua, para criar e apoiar as estruturas e os recursos necessários para se envolver no processo, e a implementação dos produtos do processo de Aprendizagem. Por

isso, o presente estudo aborda o papel de Liderança na criação de uma Organização Aprendente: a Escola Profissional portuguesa.

A natureza da Organização Escolar é complexa, pois é composta por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interatuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si de forma a atingirem um objetivo comum. Neste contexto, a eficácia da Escola requer uma Liderança autêntica que seja sensível aos valores, às crenças e às necessidades da comunidade a que está dedicada.

Muitas vezes, as maiores limitações da Liderança vêm do facto de se transferir para as Escolas modos, características e estilos de conduta que funcionaram bem nas Organizações industriais, ignorando a especificidade da Organização Escola.

Os Gestores Escolares dependem amplamente da Liderança como veículo principal para influenciar os membros da comunidade escolar a voluntariamente mudar as suas preferências, contribuindo também para o desenvolvimento de uma cultura/visão própria da Escola. O Sistema Educativo português não conseguiu ainda libertar-se do modelo de Organização burocrático, propiciador da rotina e da inércia, inibidor dos processos de inovação, de criatividade e de mudança. Mas, para gerir uma Escola com autonomia, numa sociedade de conhecimento cada vez mais global, este modelo burocrático definitivamente não serve. Não serve o Gestor burocrata nem os profissionais com cultura de “funcionalismo”. A Gestão pretende assegurar o funcionamento regular da Organização recorrendo, para o efeito, aos meios já previstos, mas terá de ser substituída pela Liderança que cria ou altera os processos, de modo a aproveitar as oportunidades num mundo em constante mudança.

Para reorganizar a Escola, é necessário um modelo de Gestão flexível, baseado na confiança, na Liderança partilhada, na autonomia e na abertura que facilite e promova a participação crítica de todos. Este envolvimento implica valorizar a cultura de Escola e o trabalho em equipa, em detrimento do individualismo. Se é verdade que todo este processo é muito novo e vai demorar algum tempo a ser assimilado e implementado, o que nos parece é que a mudança está em boa parte nas nossas mãos. Só com a reflexão e a prática de todos, podemos contribuir para o aumento da qualidade da Educação, imperativo nacional numa sociedade global. Isto muda radicalmente o papel dos Gestores, cuja missão principal passa pela capacidade de intervir ao nível de fatores de suporte, de forma a criar condições para que os fatores pessoais encontrem condição para se transformarem em competência.

Como sabemos, numa cultura organizacional onde o conhecimento do outro é uma ameaça ao *status* dos seus superiores hierárquicos, esta mudança é profunda e difícil de realizar. As

Escolas e os seus Líderes encontram-se, por isso, diante de situações problemáticas singulares e a sua função é enfrentá-las. Esta posição não é fortuita, pois resulta precisamente de um processo de descentralização que deixa ao nível local o poder de decidir perante as contradições que o sistema educativo não conseguiu resolver. A autonomia é acompanhada de responsabilidade e obriga a correr riscos. Se os Pais, Alunos ou Professores protestam, o Líder já não os pode encaminhar para um patamar superior com tanta facilidade como no passado. Ele está na “linha da frente” e só deve aceitar fazer parte do problema e da solução. Não se pode uniformizar a função do Diretor Escolar, nem mesmo no seio de um único sistema educativo, na medida em que os quadros pertencem a gerações diferentes, foram nomeados para esse cargo em fases divergentes da história da Organização, segundo perfis, aspirações e competências distintas.

Conceber uma Escola eficaz implica mais do que uma Liderança autêntica e genuína, é necessário envolver uma Gestão logística traduzida num excelente planeamento, em práticas de Gestão saudáveis, aplicação eficaz, sensibilidade política, bem como na capacidade de comprometimento na prática. Liderar não é uma tarefa simples, pelo contrário, a Liderança exige paciência, disciplina, humildade, respeito e compromisso, pois a Organização é um ser vivo, dotado de colaboradores dos mais diferentes tipos.

Dessa forma, podemos definir Liderança como o processo de conduzir um grupo de pessoas. Para Ferreira *et al.* (2001: p.377), “(...) liderar implica a existência de um indivíduo que tem capacidade de influenciar um grupo de indivíduos”. Para Carapeto e Fonseca (2006: p.85), é uma “qualidade que se aprende e desenvolve”, para motivar e influenciar os liderados para que contribuam da melhor forma com os objetivos do grupo ou da Organização, de modo a satisfazer as necessidades dos indivíduos e alcançar o sucesso.

A Liderança tem como antecedentes o comando e o controlo num contexto social e cultural de personagens de referência. Deste modo, a Liderança tem sido entendida como as características que o Líder deverá possuir a fim de exercer uma influência (não coerciva) como relação de poder para atingir objetivos organizacionais.

De acordo com Moscovici (2003), Líder é a quem foi atribuído, formal ou informalmente, uma posição de responsabilidade para dirigir e organizar as atividades relacionadas com o desempenho de funções.

As conceções sobre o que é uma boa Liderança evoluíram ao longo do tempo, em paralelo com as teorias de Gestão, o que motivou inúmeros estudos empíricos sobre modelos de Liderança. O estilo de Liderança é influenciado pelo contexto e pelas características do próprio

sujeito. Porém, o Líder deverá conciliar adequadamente estes dois fatores e escolher o estilo de Liderança mais adequado para o momento. Contudo, não existe um estilo de Liderança “universal e ideal”, que se enquadre a todos os indivíduos e situações. Parece ser necessário sublinhar o papel essencial que a Liderança deve desempenhar tanto no desenvolvimento organizativo da Escola, como no próprio desenvolvimento profissional dos Recursos Humanos ao seu dispor. A sua função na mudança é diversificada: desde facilitar as tarefas, oferecer e difundir uma visão da Organização e do Ensino, estruturar a Escola como local de trabalho, participar na tomada de decisões, partilhar responsabilidades e prestar apoio à consecução dos objetivos.

A Liderança (formal) nas Escolas apresenta funções de cariz muito diferente, assim, a Direção da Instituição Escola tem, em princípio, funções administrativas cujo cumprimento é indispensável ao bom funcionamento da Escola e sem as quais os colaboradores se sentiriam limitados no desempenho da sua missão. Para além de conseguir um clima positivo de relações interpessoais, a Liderança deve preocupar-se com a melhoria do currículo e da aprendizagem dos alunos.

2.6.2. Os Professores

Pérez Gómez (2001) constata que a complexidade das tecnologias, a flexibilidade das Organizações, a fluidez da política internacional, a mudança constante e dependência da máquina económica exigem não apenas mais responsabilidades para Professores, mas também novas formas de Organização e funcionamento das Escolas, apoiados por relações democráticas, criativas e comentários. Para corroborar essa ideia, Thurler (2001) argumenta que as várias partes interessadas devem adotar novas formas de Organização do trabalho no contexto escolar, a fim de desenvolver a criatividade e novas competências para resolução de problemas, porque as Ações a serem tomadas baseiam-se na interação entre a necessidade de estabilidade e mudança. Esta prática ajuda a promover novas culturas que passam "(...) melhorar a flexibilidade e negociação, (...) para obter vantagem da incerteza e diversidade, em vez de ignorá-los ou cancelar" (p. 39) e, assim, converter a Escola num lugar "(...) onde é construído e negociada a mudança". (Thurler, 2002: p. 96).

Canário (1999) e Goergen (2005) consideram que cada Escola representa uma realidade organizacional única, portanto, Canário (1999, 2005) defende também que a Ação dos Professores pode não ser homogénea, linear e diretamente determinada por decisões políticas ou determinações da administração da Educação.

Questionar e reformular a prática dos Recursos Humanos na Escola Profissional é uma tarefa

tão difícil quanto importante e necessária à boa qualidade da Escola, e a sua realização só é possível com uma mudança de postura dos profissionais da Educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do Professor, ou seja, o conceito de Professor como Profissional Prático-Reflexivo deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois "(...) a formação geral de qualidade dos Alunos depende da formação de qualidade dos Professores" (Libâneo, 2000).

O conceito de Prática Reflexiva é conhecido desde as obras de Schön (1983, 1987, 1991). Entretanto, persiste uma confusão entre por um lado, a Prática Reflexiva espontânea de todo o ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou à sua ação e por outro lado, a Prática Reflexiva metódica e coletiva que os profissionais usam quando os objetivos propostos não são atingidos. Mas os profissionais também devem refletir quando está bem, uma vez que deparar-se com situações desconfortáveis não é o seu único motor; a sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer o seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo a mais próximo possível da sua ética.

Na profissão docente, os objetivos raramente são completamente atingidos. Por isso, no Ensino, a Prática Reflexiva sem ser permanente não poderia limitar-se à resolução de crises, de problemas ou de dilemas. Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar os seus gestos técnicos mais eficazes. Uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina. Não como uma rotina paradoxal, mas como um estado de alerta permanente. Por isso tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, escrever, analisar e após compreender, escolher opções novas.

Thurler (1996) refere que se pode acrescentar que uma Prática Reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. O mesmo autor apoia-se em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa, em práticas de feedback metódico, de análise do trabalho, de reflexão sobre a sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apoia-se em formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor se compreender a si mesmo.

A Literatura atual (Nóvoa (1994, 1995), Pérez Gomez (1992); Alarcão (2001)) sobre desenvolvimento profissional docente tem salientado o professor como prático reflexivo.

A velocidade das mudanças, as exigências da tecnologia e do mercado de trabalho são tantas e tão rápidas que o profissional pode ser apanhado de surpresa na sua prática cotidiana. O Professor, fechado em si mesmo e confinado à sua sala de aula, corre o risco de não perceber o mundo lá fora. Para cobrir essa lacuna e distância, Zeichner (1993: p.17) alerta-nos para a importância da reflexão ao afirmar que "Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade".

A partir desta concepção do processo ensino-aprendizagem, foi formulado o conceito de professor como prático-reflexivo, originado na identificação e definição de Dewey para ato de reflexão e ato de rotina. O ato reflexivo não é automático, implica intuição, emoção e paixão, é necessário a todas as pessoas que se preocupam em fazer o melhor do seu trabalho e para o seu trabalho, "é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz" (Zeichner, 1993). Portanto, este deve ser o ato presente na vida pessoal e profissional de quem escolheu lecionar.

Como não é automática ou mecânica, a ação reflexiva requer um certo esforço e três pressupostos para que possa ser alcançada e fazer parte da vida de quem se preocupa e se interessa por ela. Esses pressupostos são atitudes que devem ser tomadas na vida do profissional:

- abertura de espírito ou o desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade do erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força (Zeichner, 1993);
- a responsabilidade que, basicamente, é a reflexão a respeito dos efeitos do seu ensino sobre os conceitos, sobre o desenvolvimento intelectual e sobre a vida dos alunos, além de se preocupar com as consequências inesperadas do seu ensino.
- sinceridade, isto é, o professor deve acreditar sinceramente no que faz, tendo plena consciência do que o seu trabalho representa (ou deveria representar) para o aluno e da importância que ele tem para o desenvolvimento satisfatório da sociedade, tomando como diretriz da sua profissão o espírito aberto e a responsabilidade, sem se esquecer de procurar a sua própria aprendizagem e aperfeiçoamento e lembrando que as competências profissionais são cada vez mais coletivas, no âmbito de uma equipa ou de um estabelecimento, o que requer sólidas competências de comunicação e de conciliação, logo, de regulação reflexiva.

A prática-reflexiva requer, portanto, uma constante auto vigilância das atitudes do professor

na sala de aula, mas, também fora da sala de aula, é preciso que o professor questione sempre as verdades correntes. É necessário que o profissional nunca se sinta plenamente satisfeito com seu trabalho e suas atitudes perante ele, pois, ao incomodado, é muito mais fácil mudar e "(...) todo o ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento(...)" (Hypolitto, 2001).

No entanto, em muitos casos, o Professor tem-se limitado a passar conteúdos, ideias, conceitos e normas, sem questioná-los nem vivenciá-los. Repete-os, passa para a frente porque assim os recebeu, não questiona a sua atualidade e conveniência. O professor sente "dificuldade em nadar contra a corrente (conflito de valores, visões de mundo)..., insegurança, receio de mudar, medo do novo" (Vasconcellos, 1995:19).

O professor prático reflexivo deve estar aberto a sugestões e críticas que o ajudem a repensar-se como profissional a fim de reformular e melhorar a sua prática.

Pode ser bastante difícil obter uma postura tão crítica em relação a si mesmo e à sua profissão. Porém, a prática-reflexiva é a procura de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão, porque "para gerir as nossas vidas, precisamos sempre de uma dose de rotina" (Zeichner, 1993:20). Contudo, o que se pode concluir é que, comportando-se criticamente em relação a tudo que o cerca, o profissional, docente ou não, tende a transformar a crítica, a reflexão, numa constante da sua vida, colocando como rotineiro e menos árduo o ato reflexivo, encontrando assim o desejado equilíbrio entre ato e pensamento, rotina e razão. A reflexão é um processo que deve ocorrer antes, durante e depois da ação, ou seja, "a reflexão deve ser na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação" (Schön, 1992).

Como refere Zeichner (1993:17) "Cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (...)". O saudosismo, o desejo de regresso a um mundo em que não havia contestação, onde o professor tinha *status* e era o centro da sala de aula, ditando normas, pontos e conceitos, não se coadunam com o professor reflexivo, homem do seu tempo, de passo acertado com a evolução que continua. Assim, a criação de espaços de reflexão crítica e constante sobre a prática, envolvendo toda a comunidade é essencial para um trabalho que se quer transformador.

O primeiro passo a ser dado em direção a essa realização é olhar de forma crítica os saberes educacionais implantados no seu trabalho ou na sua escola, examinando e melhorando essas teorias correntes no ensino que, geralmente, não têm a sua origem dentro da sala de aula. Segundo Schön (1992) citado por Nóvoa (1992) há ações, reconhecimentos e juízos que sabemos levar a cabo espontaneamente, que nem temos consciência de que aprendemos, mas damos connosco a fazê-los sem conseguirmos expressar este saber na ação, por isso o

professor deve tentar tornar mais conscientes estes saberes que, frequentemente, não consegue exprimir, e exprimi-los de forma cada vez mais clara e atuante.

A prática-reflexiva, então, requer uma revisão de vários conceitos, que o professor provavelmente já possuía sobre sua prática, e uma consciência da responsabilidade que ele sabia estar inserida na sua profissão quando escolheu exercê-la. Todos esses pressupostos, conselhos e exigências contidos no conceito do professor como profissional prático-reflexivo deveriam estar na formação e na atuação de todos os professores.

Atualmente, nas Escolas, observamos pouca ou nenhuma preocupação com a formação prática-reflexiva do professor. Vemos, com alguma frequência, as Direções das Escolas aparentemente à margem desses pressupostos, os Professores pouco interessados nessa nova postura e os Alunos prejudicados por essas atitudes, cada um fazendo seu trabalho da forma mais automática e rotineira possível, ansiando para que nada de estranho aconteça que possa quebrar essa rotina. Há uma resistência à mudança, contudo a mudança é necessária, por mais reconfortante e prezada que seja a rotina, e deve começar por alguém ou de algum lugar. Neste contexto de discussões, o Professor, que deveria ensinar a refletir, e que acaba tendo participação nula, passando despercebido tanto na direção como no meio dos seus colegas, deixa que todos percebam o quanto está desmotivado, desinteressado e despreocupado em relação à situação do seu trabalho e do ensino em geral.

Toda essa falta de motivação pode ser explicada pelas várias dificuldades constantes na profissão docente como: a desvalorização financeira do Professor, a falta de respeito pelos Profissionais do ensino, a falta de condições materiais e físicas para trabalhar, a presença de uma ideologia educacional não condizente com a necessidade, etc. Mas, nenhum desses problemas pode justificar a inconsciência de um Professor que não se quer envolver com a educação, porque "mais do que ordem, a condição para educar é poder envolver-se apaixonadamente" (Rosa, 2000:29). Isto é, a docência exige comprometimento e as dificuldades devem ser estímulos para se exercer da forma mais plena possível a função docente.

Daí, a importância da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, bem como a de saber-se não apenas objeto, mas sujeito da História que pode e deve transformá-la, ou seja, é de extrema relevância podermos saber que tudo o que aí está não é determinado, por isso pode ser reformulado, alterado, bastando para tanto que não nos esqueçamos da nossa responsabilidade e atuemos de espírito aberto em busca da imprescindível mudança.

Capítulo 3

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No presente capítulo, apresenta-se a Revisão Bibliográfica que conduz à escolha da Metodologia a realizar, procedendo-se à explanação da linha de investigação por que se optou e descrevendo-se, em pormenor, o modelo conceptual do método científico utilizado, recorrendo à Bibliografia e ao Estado da Arte mais significativo sobre o método científico escolhido. Partimos dos conceitos e teorias existentes sobre Aprendizagem, Organização, Aprendizagem Organizacional e Organização Aprendizente e as concepções e papéis dos Recursos Humanos que, no contexto escolar, considerámos mais relevantes, prosseguindo para o modelo teórico que, em nosso entender, melhor se adequa ao nosso propósito, ou seja, aquele que nos permite avaliar e medir se a Organização Escola Profissional tem Perfil de Escola Aprendizente.

Perante este desafio, perfilam-se os conceitos de Aprendizagem Organizacional, na interdependência que estabelece com o conceito de Organização da Escola Aprendizente, uma Organização Reflexiva em desenvolvimento, de acordo com o modelo postulado por Gary L. Bowen e seus colaboradores. Estes autores conceberam um Perfil de Sucesso da Organização Escola Aprendizente, tendo como base indicadores baseados em dois domínios – o das Ações e dos Sentimentos – que se articulam numa estrutura suportada por doze dimensões interdependentes. É conjuntamente traçado o Perfil Pessoal, de Desempenho Escolar e de Liderança, cujos tipos incluem Liderança Diretiva, Apoiante, Didática e Humilde. Estes Perfis, tal como foi comprovado pelos autores supracitados, conjugam-se para traçar o Perfil da Escola Aprendizente, ela própria sujeito e objeto de Aprendizagem – uma das condições fundamentais para o desenvolvimento da melhoria do processo educativo e do desempenho escolar da Organização.

3.1. Contextualização da investigação

Nesta fase do processo de investigação, referimo-nos muito sinteticamente a algumas pesquisas concebidas sobre modelos de Aprendizagem Organizacional, para, posteriormente, introduzir e justificar a linha de investigação escolhida.

Não só os autores Senge *et al.* (2000), como Sabah & Orthner (2007) dizem que as Escolas deverão funcionar como Organizações Aprendentes para enfrentar os desafios de promover ambientes educativos seguros e eficazes. Inclusivamente a participação de Funcionários e Alunos, combinadas com um maior incidência no trabalho em equipa são vistos como componentes essenciais na resolução de problemas nas Escolas. Os autores Sabah & Orthner (2007) insistem que, para serem bem sucedidas, as Escolas devem adaptar constantemente as suas práticas constante evolução exigências de prestação de contas e para atender às necessidades únicas de cada um de seus Alunos e rever velhos métodos para incorporar estratégias novas e melhoradas requer a capacidade de aprender.

Muitas escolas norte-americanas, num esforço para atender às novas exigências contabilísticas federais e estaduais para melhorar o desempenho académico, e, apesar das inúmeras iniciativas promissoras para promover o sucesso do aluno na escola, demonstraram resultados decepcionantes no desempenho dos Alunos. Estes resultados foram verificados especialmente em Alunos de famílias pobres, que continuam a ficar significativamente atrás de seus colegas mais abastados. Além disso, a diferença de raça e etnia no desempenho do Aluno continua a ser significativo, tanto na realização como nas taxas de conclusão (Orfield *et al.*, 2004).

Alguns críticos sugeriram que deveria haver uma reformulação fundamental do sistema educacional para os obstáculos enfrentados pelos estudantes no sucesso na Escola serem eliminados (Boyd & Shouse, 1997). Coleman (1997), por exemplo, observou que a natureza altamente burocrática das Escolas públicas sufoca a resolução criativa de problemas e bloqueia a recetividade a grande escala e a reforma do sistema de transformação. Ele descreveu as Escolas como "Organizações orientadas por processos administrativos" com longos *loops de feedback* a partir do topo da organização (por exemplo, o Diretor) para os subsistemas de componentes (por exemplo, Professores e Alunos). Coleman considerou as Escolas como estruturas de autoridade descentralizadas e normas de prestação de contas e de apoio social, que ele rotula como "Organizações orientadas por *outputs*", como sendo mais profícuas do que aquelas com formas burocráticas tradicionais para aumentar desempenho do Professor e dos Alunos.

Com as preocupações crescentes sobre a capacidade do sistema de educação pública para responder às necessidades dos Alunos (Orfield *et al.*, 2004), muitas vezes no movimento de

reforma da Escola têm discutido a necessidade das Escolas para trabalharem como Organização Aprendizante, o que aborda a importância de Professores e funcionários no trabalho em conjunto para resolverem os problemas através de redes e equipas de Aprendizagem (Senge *et al.*, 2000).

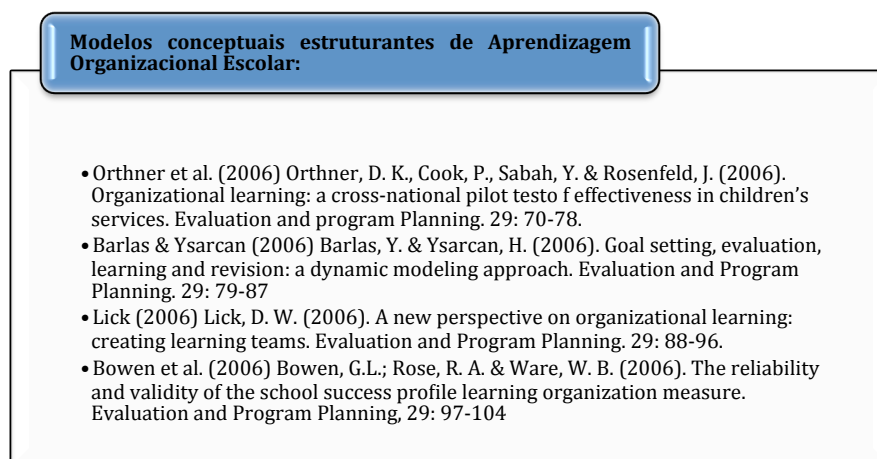
A natureza das Escolas como Organizações Aprendizantes tem sido um dos aspetos da cultura que tem recebido atenção na Literatura (Leithwood *et al.*, 1998; Senge *et al.*, 2000.). Hiatt-Michael (2001), tal como já foi referido anteriormente, ofereceu a seguinte definição das Escolas como comunidades de Aprendizagem: *“A comunidade de Aprendizagem é uma Organização na qual todos os membros adquirem novas ideias e assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento e manutenção da Organização.”* Este autor continuou a descrever uma Organização Aprendizante como aquela que se concentra em *“aproveitar a experiência dos membros,”* e *aquele em que “os membros trabalham juntos, compreendem-se mutuamente, mas respeitando a diversidade de uns e outros”* (p. 115). A partir desta definição, o grau em que as Escolas funcionam como Organizações Aprendizantes pode não só influenciar a disposição dos funcionários da Escola para abraçar novas inovações para promover o desempenho do Aluno, mas também o seu bem-estar pessoal, o seu senso de eficácia no trabalho com os Alunos, o seu trabalho satisfação, e sua avaliação da Escola como uma Organização de alto desempenho. Um número crescente de investigações empíricas oferecem suporte para estes tipos de efeitos positivos das Escolas que funcionam como Organizações Aprendizantes (Lick, 2006; Orthner *et al.*, 2006).

Acreditamos, assim, que a compreensão das Escolas como Organizações Aprendizantes oferece o potencial para desbloquear os processos criativos e dinâmicos que as Escolas necessitam de se submeter a iniciativas fundamentais e significativas mudanças. Só, então, se acredita que as Escolas Profissionais vão começar a enfrentar os desafios que enfrentam na educação dos jovens e na redução das diferenças significativas no rendimento escolar e sucesso na vida.

Infelizmente, o conceito de Organização Aprendizante permanece abstrato e ilusório para muitos profissionais da Organização Escola, o que reflete, em parte, uma forte inclinação para uma abordagem construtivista no estudo da Aprendizagem Organizacional. Os instrumentos de avaliação existentes (por exemplo, Bryk *et al.* 1999; Mebane & Galassi, 2003; Orthner *et al.*, 2006), muitas vezes não refletem as múltiplas dimensões associadas ao conceito Organização Aprendizante na Literatura, dão pouca atenção às expressões coletivas de consideração positiva e de assistência social aos membros da Organização e envolvem instrumentos adaptados de outros campos à Escola.

Das várias teorias surgidas sobre a Aprendizagem Organizacional Escolar destacam-se as que apresentamos na Figura 3.1.

Figura 3.1. Modelos conceptuais estruturantes de Aprendizagem Organizacional Escolar



Fonte: Autor

Perante a importância das mesmas no contexto do presente estudo, passamos de um modo resumido a apresentá-las:

1. **Orthner et al. (2006) Orthner, D. K., Cook, P., Sabah, Y. & Rosenfeld, J. (2006). Organizational learning: a cross-national pilot test of effectiveness in children's services. *Evaluation and program Planning*. 29: p. 70-78.**

Orthner et al. (2006), para quem a Aprendizagem Organizacional é definida como uma estratégia de Gestão de informação que consiste no desenvolvimento de um conjunto de esforços sistemáticos de transferência de conhecimentos em toda a Organização. Os fatores fundamentais do modelo convergem nos componentes específicos utilizados como parte do processo de intervenção, nomeadamente, o envolvimento da Liderança, a tolerância aos erros e a partilha de visão. Neste processo de avaliação da Aprendizagem, são realizadas perguntas que incidem sobre o uso do conhecimento tácito, o tempo para a Aprendizagem reflexiva, o valor colocado em novas ideias e processos orientados para os resultados. As facetas culturais do modelo foram avaliadas através de três subescalas que representam a segurança, a inovação intelectual e a centralização no objetivo. A estrutura do ensino foi medida com subescalas desenvolvidas especificamente para o programa: colaboração, plenitude e difusão. O valor deste estudo é duplo. Primeiro, mostra que os princípios de Aprendizagem Organizacional têm aplicabilidade em empresas de Recursos Humanos e em contextos escolares. Em segundo lugar, estabelece a utilidade de uma nova medida de capacidade de Aprendizagem com escalas e medidas específicas para avaliar enquanto Organização

Aprendente. A nós parece-nos que o presente modelo, por ter a possibilidade de ser desenvolvido em contextos empresariais, perde a especificidade das características da Organização Escolar. Além disso, carece do equilíbrio de que beneficia o modelo alvo do nosso estudo que intercala as dimensões constituintes dos domínios das Ações e dos Sentimentos, no processo avaliativo da aprendizagem organizacional escolar, sendo portanto bastante objetivo e afastando-se determinantemente de fatores de ambiguidade que possam perturbar a obtenção de resultados fiáveis.

2. Barlas & Ysarcan (2006) Barlas, Y. & Ysarcan, H. (2006). Goal setting, evaluation, learning and revision: a dynamic modeling approach. Evaluation and Program Planning. 29: p. 79-87

O trabalho de Barlas & Yasarcan (2006) aborda também a dinâmica da formação de metas de Aprendizagem nas Organizações. O processo de formação de meta, explícita e implícita, é uma determinante importante na dinâmica das Organizações. Consequentemente, a compreensão desses processos é a chave para compreender e avaliar o desempenho das Organizações de Aprendizagem. A dinâmica do sistema oferece uma maneira de identificar as estruturas que regem esses processos, como a formação da meta, resultados da dinâmica organizacional e a forma como a Organização responde aos objetivos daí resultantes. A ideia principal é, portanto, que a formação da meta faça parte de um processo de feedback organizacional em que a própria Organização e o seu desempenho em relação à consecução de metas em particular, desempenham um papel central no desenvolvimento dessas metas organizacionais e vice-versa. Compreender e avaliar o que Barlas & Yasarcan (2006) chamam estrutura de Aprendizagem pode levar à percepção sobre a eficácia das interações de desempenho de metas, dentro das Organizações. Especificamente, Barlas & Yasarcan (2006) objetivaram a formação e o desenvolvimento de uma teoria mais geral, incluindo limitações organizacionais na capacidade de melhoria do desempenho. A sua teoria mais geral inclui limitações organizacionais na capacidade de melhoria de desempenho. A sua teoria pode ser usada para gerar uma estratégia de formação de metas organizacionais, que podem resultar em melhorias mensuráveis no desempenho.

3. Lick (2006) Lick, D. W. (2006). A new perspective on organizational learning: creating learning teams. Evaluation and Program Planning. 29: p. 88-96.

Finalmente, o trabalho de Lick (2006) que utiliza as ideias de Organização de Aprendizagem encontradas em Senge e defende o princípio universal de mudança, ou seja, segundo a sua teoria, a Aprendizagem deve preceder a mudança. Baseando-se numa variedade de fontes, Lick (2006) defende sistemas de trabalho colaborativo e equipas críticas de aprendizagem na organização. Lick (2006) descreve estas equipas como um sistema de sinergias nas

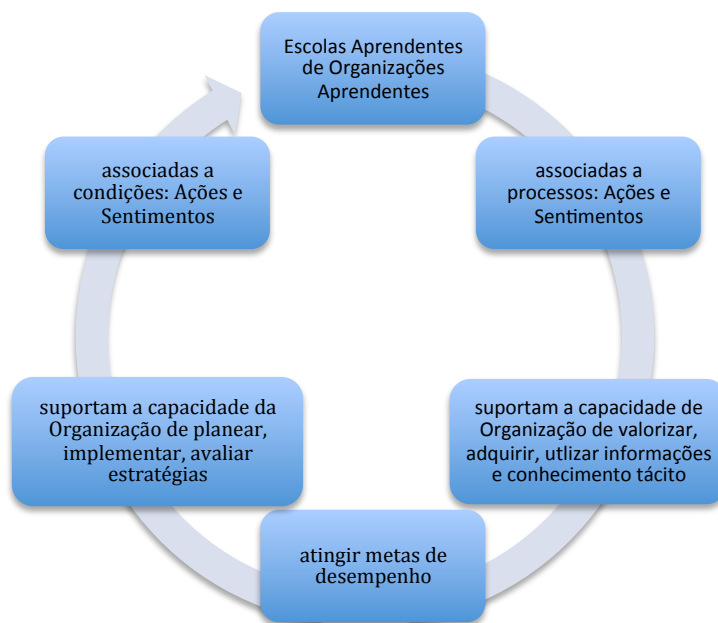
comunidades de Aprendizagem. De particular interesse em Lick (2006), é a noção de coorientação. Em cada membro da equipa age como guia e defensor de outros que por sua vez são guiados e apoiados por outros membros da equipa. Implementação efetiva de equipa de Aprendizagem dentro de uma Organização exige o alinhamento de recursos, sistemas, relações e artigos afins, dentro de toda a Organização. Lick (2006) enfatiza os aspetos práticos da implementação da mudança, dos processos para atingir o alinhamento e implementação efetiva das equipas de Aprendizagem, o que inclui dimensões como a promoção da coorientação e a partilha de resultados, utilizando recursos de Aprendizagem.

4. Bowen et al. (2006) Bowen, G.L.; Rose, R. A. & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. Evaluation and Program Planning, 29: p. 97-104

No nosso entender, os modelos situam-se em momentos distintos do processo de desenvolvimento da Organização e da sua Aprendizagem: o primeiro situa-se na fase anterior ao desenvolvimento da Organização e da sua Aprendizagem: o segundo situa-se na fase anterior ao desenvolvimento do processo avaliativo – a definição e planeamento do sistema de objetivos e metas. O terceiro modelo situa-se na fase posterior à avaliação das competências coletivas de Aprendizagem da Organização, na construção do plano de melhoria. Ambos nos parecem muito restritivos, por se centrarem apenas, respetivamente na conceção e no processamento de metas e planos de melhoria, ficando a faltar a fase intermédia – aquela que avalia os níveis de Aprendizagem da Organização Escolar. Ora o último modelo esgota com todas essas limitações e ultrapassa a insipiência de ambos os modelos, como tivemos oportunidade de assistir.

A linha de investigação deste estudo preocupa-se essencialmente com classificação das Escolas como Organizações Aprendentes. Como tal, a definição das Escolas como Organizações Aprendentes de Bowen *et al.* (2006) inspira-se na de Hiatt-Michael (2001), na qual a comunidade de Aprendizagem é uma Organização em que todos os membros adquirem novas ideias e aceitam a responsabilidade para desenvolver e manter a Organização. Nessa definição, o foco está em aproveitar as experiências dos membros, uma vez que, no trabalho em equipa, se dá uma compreensão mútua, com o respeito pela diversidade de um e de outro. As Organizações Aprendentes são associadas a um conjunto de condições e processos essenciais que suportam a capacidade de uma Organização em valorizar, adquirir e utilizar informações e conhecimentos tácitos adquiridos pelos funcionários e *stakeholders* para planear, implementar e avaliar com sucesso estratégias para atingir metas de desempenho. Tal processo aparece em evidência na Figura 3.1.

Figura 3.1. Conceito de Escolas Aprendentes



Fonte: Adaptado de Bowen *et al.* (2005)

3.2. Linha de Investigação – o Perfil da Escola Profissional Aprendente

Este estudo baseia-se em pesquisas anteriores conduzidas por Bowen e seus colaboradores (2006) para avaliar a validade e a confiabilidade de um instrumento de avaliação para avaliar as Escolas como Organizações Aprendentes: o Perfil de Sucesso Escolar da Organização Aprendente *SSP-LO* - (*School Success Profile – Learning Organization*).

O *SSP-LO* é, segundo Bowen *et al.* (2007), uma ferramenta usada para avaliar e medir a capacidade de uma Escola para efetivamente adotar novas práticas. Bowen & Powers (2003) constatam que desde o seu desenvolvimento inicial em 2003, o *SSP-LO* foi administrado para mais de 4.000 funcionários em aproximadamente 100 Escolas públicas nos Estados Unidos e em Escolas fora dos Estados Unidos. A validade e confiabilidade do instrumento de avaliação foi demonstrada recentemente nos Estados Unidos por Bowen *et al.* (2007), bem como em Portugal, por Dinis (2010), e Malta, por Camilleri (2008). Um teste crucial para ferramentas de avaliação desenvolvidos com amostras dos EUA é examinar a sua relevância e propriedades psicométricas quando eles são usados em diversos ambientes, incluindo as configurações transculturais e como se pretende de facto, no nosso caso.

Bowen & Powers (2003) usaram ferramentas de avaliação desenvolvidos e sensíveis ao contexto de Escolas públicas dos Estados Unidos e alertam para que noutros contextos educacionais, essa utilização possa ser injustificada, uma vez que diferentes Sistemas Escolares podem variar nas suas definições de desempenho escolar, as definições de função e diferencial de poder entre Funcionários e Alunos, bem como o valor cultural predominante ligado à inovação ou manutenção de práticas tradicionais. Tais diferenças podem reduzir drasticamente a capacidade de usar um instrumento de avaliação desenvolvido num ambiente educacional e aplicá-lo noutro contexto cultural. No entanto, existe uma clara necessidade de identificar ou desenvolver instrumentos de avaliação relevantes que são válidos e confiáveis em muitos contextos culturais. (Green *et al.*, 2011; Van de Vijver & Poortinga, 2005; Van de Vijver & Tanzer, 2004).

O desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação requer uma definição operacional que estabelece limites sobre o conceito em análise. Conforme o Quadro 2.4, definimos Organizações Aprendentes como *“aquelas associadas a um conjunto de condições e processos que suportam a capacidade de uma Organização em valorizar, adquirir e utilizar informações e conhecimentos tácitos adquiridos de funcionários e partes interessadas para planear, implementar e avaliar estratégias para alcançar um desempenho objetivos”* (Bowen *et al.*, 2006, pp. 98-99). Este conjunto de condições e processos envolvem ambos Ações e Sentimentos, os dois domínios que aferem a Organização como Aprendente.

Bowen *et al.* acreditam que uma Escola Aprendente é aquela em que há dois aspetos que devem ser valorizados: **Ações** e **Sentimentos**, sendo que cada um possui seis componentes ou dimensões. As **Ações** são tomadas com base em comportamentos e padrões mutuamente funcionais de membros de uma Escola Aprendente, que proporcionam oportunidades para educar, para explicar as responsabilidades atribuídas divididas, e as tentativas coletivas para gerir os objetivos organizacionais. Os componentes deste aspeto estão representadas na Figura 3.2..

Figura 3.2. Componentes da dimensão Ação



Fonte: Autor

Os Sentimentos de uma Escola Aprendente são definidos como modos coletivos, incluindo o respeito positivo, sensações positivas e atitude entre os membros da Organização que aparecem através de seus atos e relações interpessoais, e que aparecem, por sua vez, representados na Figura 3.3..

Figura 3.3. Componentes da dimensão Sentimentos



Fonte: Autor

Baseados neste conceito e nestes domínios, Gary Bowen, Roderick Rose & William Ware, estes três Professores familiarizados com a educação e os seus problemas, elaboraram o SSP-LO,

que é um instrumento para medir as Escolas nos modos e componentes de uma Organização Aprendiz, e incluíram as diferenças de Organização Escolar a partir de Organizações industriais, e validaram a confiabilidade do instrumento. Os resultados da análise feita por estes estudiosos apoiaram o modelo conceptual que levou ao desenvolvimento da ferramenta de avaliação, isto é, as duas componentes hipotéticas: a componente **Ação** e a componente **Sentimento**. Além disso, os dois componentes foram associados na direção prevista com seis aspetos dos resultados pessoais (Perfil Pessoal) e relacionadas com a Escola (Perfil de Desempenho Escolar), que forneceram apoio para a validade do instrumento de avaliação. No entanto, apenas 24 dos 36 itens propostos na medida Organização Aprendiz originais foram mantidas no modelo final. Uma análise fatorial exploratória identificou um efeito sistemático da ordenação dos *itens* da pesquisa, assim três *itens* correspondem a cada dimensão da escala (seis relativos a Ação e seis dimensões a Sentimento), e os *itens* dentro da dimensões foram ordenados na pesquisa para maximizar a sua dispersão (por exemplo, *itens* de **a** até **l**, foram o primeiro *item* de cada dimensão; *itens* de **m** até **x** foram o segundo *item* de cada dimensão, e *itens* **y** através **jj** foram o terceiro *item* de cada dimensão). Estes resultados vieram pôr em causa a estratégia para sequenciar *itens* através das dimensões para maximizar a sua dispersão (Bowen *et al.*, 2006).

O SSP-LO foi subsequentemente redesenhado para dispersar os itens em cada componente da Organização Aprendiz (Ações ou Sentimentos), em vez do que entre os dois componentes. Os primeiros 18 *itens* avaliaram o componente de Ação; os segundos 18 *itens* avaliaram o componente Sentimento. O SSP-LO revisto foi então readministrado no final da primavera de 2005, aos funcionários nas mesmas Escolas onde tinham sido administrados anteriormente. Embora o objetivo inicial da análise fosse fornecer a assistentes sociais escolares um instrumento válido e confiável para a avaliação da medida das Escolas como Organizações Aprendiz, os resultados também permitiram resolver uma questão importante no desenvolvimento de instrumentos de avaliação: a questão dos efeitos da ordem dos *itens* (Bartels, 2002; DeMoranville & Bienstock, 2003; Moore, 2002).

Contudo, ao examinar a força da associação entre os dois domínios da Organização Aprendiz e os seis resultados do Perfil de Desempenho Escolar e Pessoal, os estudiosos encontraram correlações positivas, contudo baixas, portanto os resultados do Perfil Pessoal e de Desempenho Escolares oferecem um apoio fraco à validação dos dois fatores de Aprendizagem Organizacional. (Camillieri, 2008)

Bowen *et al.* (2006) argumentam que os resultados da análise dos investigadores apoia a confiabilidade e a validade do SSP-LO como uma ferramenta de avaliação para avaliar as Escolas como Organizações de Aprendizagem. Mas os autores advertem que pesquisas

adicionais são necessárias para examinar melhor, neste e noutros fatores, especialmente nos setores primário e pós-secundário, uma vez que a ferramenta de avaliação *SSP-LO* tem sido usado principalmente no nível secundário. Também com amostras maiores, pode-se explorar os subgrupos de funcionários dentro das escolas, como professores contra os administradores. Observa-se aqui, que se espera que esta pesquisa acrescente uma visão mais aprofundada neste campo, uma vez que é realizada no Universo das Escolas Profissionais portuguesas.

3.2.1. *SSP-LO* – Instrumento de Medida do Perfil da Escola enquanto Organização Aprendente

O *SSP-LO* (Anexo I) resulta de uma Revisão da Literatura da aplicação do conceito da Organização Aprendente nas Escolas, e que identificou dois domínios da Aprendizagem Organizacional: **Ações** e **Sentimentos**.

Como já foi dito o Perfil da Organização Aprendente inclui 36 itens que avaliam 12 dimensões de Aprendizagem Organizacional – seis dimensões de Ação (Orientação para o Trabalho em Equipa, Inovação, Envolvimento, Circulação de Informação, Tolerância ao Erro e Orientação para os Resultados) e seis dimensões de Sentimento (Propósito Comum, Respeito, Coesão, Confiança, Apoio Mútuo e Otimismo). Três *itens* correspondem a cada dimensão, e os *itens* relativos a cada dimensão foram ordenados no inquérito, para maximizar a sua dispersão, tal como foi feito no questionário rudimentar inicial e já previamente explicado, na secção 3.2..

Quadro 3.1. Relação entre as dimensões (Ação e Sentimento) e respetivos *itens*

Fatores	Itens	Número Total de <i>itens</i>
1- Ações	a, g, m, b, h, n, c, i, o, d, j, p, e, k, q, f, l, r,	18
2- Sentimentos	s, y, ee, t, z, ff, u, aa, gg, v, bb, hh, w, cc, ii, x, jj	18

Fonte: Autor (adaptado de Bowen et al., 2006)

O desenvolvimento dos *itens* para o Perfil da Organização Aprendente seguiu um processo sistemático. Em primeiro, o modelo conceptual foi desenvolvido a partir de uma Revisão da Literatura, e que incluía dois domínios (Ações e Sentimentos) e 12 dimensões da Organização Aprendente. Este trabalho foi estimulado, em parte, por um pequeno grupo (em março de 2003) entre os seus criadores, Gary Bowen and Joelle Powers, e colegas dos Estados Unidos,

Dennis Orthner e Patricia Cook, e Israel, Yekeutiel Sabah, que trabalhavam no sentido de desenvolver um instrumento de Aprendizagem Organizacional para empresas de Recursos Humanos.

A seguir, os investigadores trabalharam nas definições dos domínios das Ações e dos Sentimentos para identificar os *itens* que melhor ilustravam no contexto do trabalho as definições dos domínios de Ação e Sentimento e que refletiam uma ou mais das 12 dimensões. Um grande conjunto de potenciais itens para o Perfil derivou deste processo, incluindo itens que foram adaptados do instrumento de avaliação da cultura organizacional dos Recursos Humanos dos Serviços Militares norte-americanos, de Bowen (1997); do instrumento de avaliação de Organizações Aprendentes em Recursos Humanos, de Orthner *et al.* (2006); e do instrumento de avaliação de virtuosismo organizacional, de Cameron *et al.* (2004).

Numa fase inicial, um teste piloto de 15 *itens* do domínio da Ação comprovou a validade dos critérios destes itens em Escolas Secundárias, o que refletiu cinco das seis dimensões de Ação. Associados de pesquisa SSP-LO e estudantes de pós-graduação trabalharam em conjunto num processo altamente iterativo ao longo de vários meses para reduzir o conjunto de *itens*, incluindo no processo as opiniões de vários funcionários da escola.

Os estudiosos usaram esse *feedback* para propor uma lista final de 36 *itens*, incluindo três *itens* por dimensão. Em terceiro lugar, depois da equipa de investigação SSP-LO chegar a acordo sobre a validade de conteúdo dessa lista final dos *itens*, a equipa de investigadores reuniu com um grupo de Diretores e Professores para rever o perfil proposto. Procedimentos e pré-testes cognitivos, conforme delineados por Richman *et al.* (2004), foram utilizados para avaliar sistematicamente o texto e o conteúdo de validade de cada *item*, incluindo o grau em que o *item* avalia cada dimensão. Esse grupo sugeriu três mudanças: todas em relação à dimensão da tolerância ao erro. Usando uma abordagem baseada em argumento para validar o estudo (Kane, 1992), acredita-se que esses procedimentos apoiam a prontidão do Perfil da Organização de Aprendizagem para testes empíricos.

Desempenho Pessoal e Desempenho Escolar

O instrumento SSP-LO também inclui seis *itens* que avaliam o estado geral de espírito dos funcionários, o seu nível de satisfação com o trabalho, a sua percepção sobre os resultados da sua Escola, as suas percepções sobre o desempenho real e potencial da Escola em responder às necessidades de Aprendizagem dos Alunos, e os seus planos para continuar as suas carreiras nas respetivas Escolas.

Os Autores afirmam as suas crenças dizendo que a abordagem de Aprendizagem Organizacional é necessária para promover a sustentabilidade de quaisquer mudanças que são eficazes para melhorar o Desempenho Pessoal e Escolar, e que a Aprendizagem Organizacional é a melhor forma de abordar as questões críticas enfrentadas pela maioria das Escolas de hoje, porque as Escolas devem estar prontas para receber e agir de acordo com novas informações para que a mudança ocorra.

3.2.1.1. As Ações e os Sentimentos

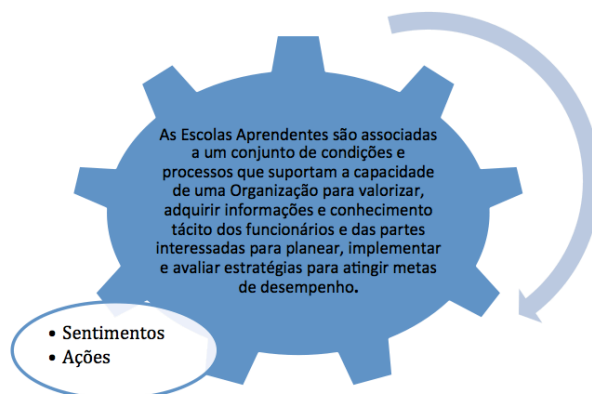
Ações e Sentimentos são as duas principais propriedades que comprovam a evidência de Aprendizagem Organizacional, tal como está patente na Figura 3.1..

Ações

O componente de **Ação** das Organizações Aprendentes, que reflete a abordagem dos Recursos Humanos ao trabalho que oferece oportunidades de Aprendizagem e demonstração de responsabilidade partilhada e competência coletiva para abordar os objetivos organizacionais, é o componente mais frequentemente discutido na Literatura. Da Revisão Bibliográfica dos autores (Bryk *et al.*, 1999; Chapel & Horsch, 1998; Hiatt-Michael, 2001; Mitchell & Sackney, 1998), foram identificadas seis dimensões da Organização de Aprendizagem de ação: (1) Orientação para o Trabalho em equipa, (2) Inovação, (3) Envolvimento, (4) Circulação da Informação (5), Tolerância ao erro, e (6) Orientação para Resultados.

Trabalhos recentes por Dufour (2004) e Orthner et al. (2006) dão apoio adicional para a identificação dessas dimensões de uma Organização Aprendizagem de Ação. A partir da perspectiva de Coleman (1997), as Escolas que funcionam como Organizações Aprendentes têm períodos curtos de *loops de feedback* entre os vários níveis da Organização. Nessas Escolas, os pais e membros da comunidade estão envolvidos como parceiros no processo de planeamento, as decisões são tomadas de forma descentralizada, e o processo de planeamento concentra-se em resultados a serem alcançados, em vez de atividades a serem realizadas.

Figura 3.4. Ações e Sentimentos



Fonte: Adaptado de Bowen (2010)

Aprender Ações consiste em comportamentos orientados e padrões de interação na abordagem dos membros da Organização ao trabalho que providencia oportunidades de Aprendizagem e a demonstração de responsabilidade partilhada e competência coletiva para abordar os objetivos organizacionais.

Diferentes rótulos podem ser usados para descrever dimensões que refletem essa componente da Aprendizagem Organizacional, a Ação. Processos, tais como Orientação para o Trabalho em Equipa, Inovação, Envolvimento, Circulação de Informação, Tolerância ao erro, e Orientação para os Resultados são frequentemente associados na literatura de Organizações Aprendentes Escolares. (Bryk et al, 1999; Chapel & Horsch, 1998; Hiatt-Michael, 2001; Mitchell & Sackney, 1998, 2000). A definição de cada dimensão é dada na Tabela a seguir apresentada:

Quadro 3.1. A dimensão Ação do SSP-LO

Ações	
Orientação para o Trabalho em Equipa	Os funcionários trabalham juntos como uma equipa, recorrem um outro ao outro para consulta e aconselhamento, e reúnem-se para enfrentar os desafios e resolver problemas.
Inovação	Os funcionários acolhem e apreciam novas ideias, mantêm uma mente aberta sobre novas formas de fazer as coisas, e estão dispostos a experimentar novas práticas.
Envolvimento	Os funcionários procuram ideias e opiniões dos alunos, trabalham com os pais como parceiros no processo educativo, e envolvem-se e colaboram com agências comunitárias e organizações.
Circulação da Informação	Os funcionários partilham ideias e informações entre si sobre como tornar a escola mais eficaz, sentem-se confortáveis partilhando as suas experiências de aprendizagem um com o outro, e mantêm abertas as linhas de comunicação.

Tolerância ao erro	Os funcionários concordam que é melhor tentar coisas novas e arriscar falhar do que não tentar nada, ver os erros como oportunidades de aprendizagem, e aprender com essas experiências, onde os seus resultados ficam aquém das metas definidas.
Orientação para os resultados	Os funcionários planeiam com os resultados pretendidos em mente, concentrar os seus esforços na obtenção de resultados mensuráveis e avaliar os resultados em relação às metas previamente definidas.

Fonte: Adaptado de Bowen *et al.* (2007)

Bowen *et al.* (2006) defendem que as Escolas que funcionam como Organizações Aprendentes dão ênfase ao trabalho colaborativo e em rede e focam-se em resolver novos problemas através da Aprendizagem da Equipa: focam-se em solucionar novos problemas através da Aprendizagem em equipa, na identificação de problemas e na proposta e implementação de soluções vindas diretamente do seu interior. A Aprendizagem da equipa é definida como “um mecanismo que pode formalizar a partilha de valores, objetivos e conhecimento entre Professores, funcionários e administradores, bem como entre outros *stakeholders* – pais, membros da comunidade e estudantes – no Sistema de Educação. Os autores também se deram conta que as Escolas com uma cultura de Aprendizagem trabalham flexivelmente, tomam decisões de um modo descentralizado, envolvem *stakeholders* exteriores à Organização, promovem as inovações dos Professores e dos funcionários da Escola, existe espaço para uma Aprendizagem tentativa-erro, perspetivam os erros como oportunidades para Aprendizagem, identificam e resolvem novos problemas e inventam soluções, procurando assim a institucionalização da geração de novo conhecimento’, e focando-se em resultados quantificáveis e alcançáveis.

Os Diretores, por exemplo, devem estar dispostos a aceitar desafios à sua autoridade, devem procurar o envolvimento das partes interessadas externas, e devem estar dispostos a promover as inovações dos Professores e funcionários da escola (Leithwood *et al.*, 1998;. Spillane & Thompson, 1997). Uma apreciação de Aprendizagem por tentativa e erro e uma visão de erros como oportunidades de Aprendizagem também são essenciais.

Organizações Aprendentes fazem perguntas e, em seguida, respondem a essas perguntas para si mesmos. As Escolas que desenvolvem uma cultura de Aprendizagem Organizacional devem identificar constantemente e resolver novos problemas e inventar soluções, institucionalizando, assim, a geração de novos conhecimentos (Argyris, 1992). As Organizações que aprendem planear os seus esforços de intervenção, focando resultados alcançáveis, mensuráveis em algumas áreas de alta prioridade (Orthner & Bowen, 2004).

Sentimentos

Uma área emergente de pesquisa em Organizações Aprendentes é o foco no lado mais emocional e imaterial do funcionamento as expressões coletivas de organização da consideração positiva, emoções e atitudes entre os funcionários que incentivam, suportam, e reforçam a integração interna e harmonia social. Referimo-nos a esses recursos de Organizações Aprendentes como **Sentimentos**. Da Revisão da Literatura (Bryk & Driscoll, 1988; Cameron *et al.*, 2004; Hiatt-Michael, 2001), foram identificadas seis *itens* da dimensão de Sentimento de Organizações Aprendentes: (1) Propósito Comum, (2) Respeito, (3) Coesão, (4) Confiança, (5) Apoio Mútuo, e (6) Otimismo. Fundamental tem sido o trabalho de Bryk & Schneider (2002) e Hoy & Tschannen-Moran (1999) sobre a importância da Confiança nas Escolas. Nas escolas, os Sentimentos mantêm o grupo unido durante o processo de mudança e facilita o processo de mudança em si. Respeito e confiança são talvez os aspectos mais importantes deste lado cuidar das escolas (Bryk & Schneider; Hiatt-Michael; Kochanek, 2005).

Bowen *et al.* (2006), em relação aos Sentimentos da Organização Aprendente, diz que estes são as expressões coletivas de consideração positiva, emoções e atitudes entre os membros da Organização que surgem através das suas interações e relações interpessoais e que encorajam, apoiam e reforçam a integração interna e harmonia social. Os mesmos autores indicam que, embora as Ações sejam diretamente observáveis, os Sentimentos são geralmente inferidos ou indiretamente observados.

Os **Sentimentos** incluem: **Objetivo Comum, Respeito, Coesão, Confiança, Apoio Mútuo e Otimismo**. Uma definição operacional de cada um pode ser visto no Quadro 3.2., a seguir apresentado. Respeito e Confiança são os aspetos mais importantes.

Quadro 3.2: A dimensão Sentimento do SSP-LO

Sentimentos	
Propósito Comum	Os funcionários partilham um alto nível de investimento naquilo que têm para fazer, sentem um forte sentido de significado e propósito no seu trabalho e partilham uma crença comum na importância do seu trabalho.
Respeito	Os funcionários valorizam-se e reconhecem-se mutuamente como indivíduos, vêem-se uns aos outros como profissionais competentes e respeitam e apreciam as diferenças individuais de cada um.

Coesão	Os funcionários sentem uma ligação e lealdade para com o outro, e demonstram honestidade e integridade pessoal
Confiança	Os funcionários podem contar um com o outro para ajuda e apoio, confiar um no outro e demonstrar honestidade e integridade pessoal no seu trabalho em conjunto.
Apoio Mútuo	Os funcionários mostram bondade e consideração uns com os outros, oferecem assistência e apoio uns aos outros em momentos de necessidade pessoal e familiar, e tratam-se uns aos outros como colegas e amigos.
Otimismo	Os funcionários sentem-se confiantes de que podem fazer uma diferença positiva na vida dos estudantes, ver o seu trabalho com esperança e otimismo, e acreditam que podem fazer uma diferença positiva na capacidade da escolar para cumprir as suas metas de desempenho.

Fonte: Adaptado de Bowen *et al.* (2007)

Os Sentimentos acima mencionados, que devem estar presentes em todos os níveis da Organização, promovem uma subcultura profissional dentro da Cultura Escolar e ajudam a gerir os recursos limitados de modo que aconteça a Aprendizagem Organizacional.

Bryk & Driscoll (1988) descrevem um modelo de "comunidade" da cultura escolar como aquele em que os valores são compartilhados, estratégias comuns são desenvolvidas, e que a todos os membros adultos da comunidade escolar seja dada voz na definição da política. Hiatt-Michael (2001) discute um "propósito moral comum" e um "senso de confiança e respeito entre todos os membros", como dois dos quatro elementos essenciais nas Escolas como Organizações Aprendentes (p. 118). O trabalho de Cameron *et al.* (2004) aborda a importância de cuidar das Organizações - o que eles descreveram como a Organização com desempenho organizacional virtuoso. Tais visões capturam esta segunda propriedade da Escola como uma Organização que aprende Sentimentos. Em contraste com as Ações, que são diretamente observáveis, os sentimentos são geralmente inferidos ou indiretamente observados.

Os Sentimentos de uma Organização Aprendente são as expressões coletivas de consideração positiva, emoções e atitudes entre os membros da Organização que surgem através de suas interações e relações interpessoais e que encorajam, apoiam e reforçam a integração interna e harmonia social. Algo tão simples como comemorar o aniversário de um colega representa

esta expressão. A Revisão da Literatura propõe que os Sentimentos - Propósito comum, Respeito, Coesão, Confiança, Apoio Mútuo e Otimismo - promovem uma subcultura profissional dentro da cultura escolar e em direção à Aprendizagem Organizacional. Além disso, estes sentimentos devem estar presentes em todos os níveis da Organização, entre Administração, Direção, Professores, Funcionários e Alunos.

Vemos Ações e Sentimentos inter-relacionados dinamicamente. Ações, tais como Trabalho em Equipe, funciona como um “lubrificante” no processo de mudança; Sentimentos, como a Coesão, fornecem a “cola” que mantém a equipa em conjunto, como o grupo de trabalho que expande os seus limites estruturais e operacionais para acomodar o processo de mudança.

3.2.1.2. Liderança

Em contraste com outras abordagens (Orthner *et al.*, 2006) que vêem a Liderança como um componente da Organização Aprendente, o *SSP-LO* vê a Liderança como um antecedente das dimensões organizacionais, Ação e Sentimento. Além disso, a Liderança é vista como um aspeto multidimensional, e a ferramenta de avaliação *SSP-LO* inclui quatro componentes: Direção, Apoio, Aprendizagem e Humildade.

A componente de Direção reflete até que ponta a Equipa administrativa enfrenta psicologicamente os desafios e as preocupações, define objetivos claros e as prioridades para a melhoria da Escola, e monitoriza a execução de planos e ações.

A componente de Apoio revela o aspeto sócio-emocional do ambiente de trabalho e em que medida a Equipa administrativa promove um ambiente de trabalho de apoio e preocupação e trata os funcionários com cortesia e respeito.

Quando as Equipas administrativas estão abertas à Aprendizagem (terceira componente), estas fazem perguntas que estimulam o pensamento e a resolução criativa de problemas e criam um ambiente de trabalho que está aberto a novas ideias sobre a melhoria do Desempenho Escolar.

O último componente da Liderança, a Humildade, está ligada diretamente ao trabalho de Collins (2001). As Equipes Administrativas que demonstram Humildade em assumir responsabilidade pelos seus próprios erros, são rápidos em reconhecer as contribuições dos outros, e dar-se conta que não têm todas as respostas para os problemas e questões relacionados com a Escola.

Cada tipo de componente de Liderança pode ser mais ou menos eficaz, dependendo do grau em que as dimensões de Ação e Sentimento são operativas. Por exemplo, em Escolas com baixa capacidade de Ação e alta capacidade de Sentimento, a Liderança pode precisar de ser mais diretiva. Em Escolas com alta capacidade de Ação e baixa capacidade de Sentimento, a Liderança escolar pode ter de se tornar mais preocupada. Um estilo de Liderança orientado para a Aprendizagem pode ser essencial em Escolas com ambas as capacidades de Ação e de Sentimento baixas. De acordo, com Senge (1990), verificou-se que o envolvimento da Liderança é uma condição necessária para a introdução de mudanças na comunidade. De fato, a pesquisa identificou a importância da Liderança da escola na melhoria dos resultados para as Escolas e para os seus Alunos (Astor *et al.*, 2009).

O equilíbrio entre as dimensões de Liderança também pode variar de acordo com as necessidades da Escola, em particular. Por exemplo, em tempos de crise, as Escolas podem precisar de um maior ênfase na Liderança diretiva em vez de Liderança Apoiante. Os dois componentes de Aprendizagem da Organização, Ações e Sentimentos, são os pontos focais no modelo atual. Com base em pesquisas empíricas anteriores (Bowen *et al.*, 2007) e no contexto mais amplo da Literatura sobre Escolas Profissionais como Organizações Aprendentes, esperamos que os componentes da Organização Aprendente sejam positivamente correlacionados com os resultados pessoais dos funcionários, com os resultados do Desempenho Escolar e com os componentes da Liderança Escolar.

Capítulo 4

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Alves (2010) defende que o enquadramento metodológico ou metodologia é importante na realização de qualquer trabalho de investigação, uma vez que, é através dele que se compreende e se explica todo o processo de desenvolvimento do estudo. A metodologia de um estudo é assim a apresentação dos procedimentos a adotar durante as várias fases de investigação, que tem como finalidade proporcionar ao investigador o plano que lhe permita seguir o melhor itinerário, de acordo com a natureza do problema. Por seu lado, Fortin (2009) define a metodologia como o conjunto dos métodos e das técnicas que ajudam na elaboração do processo de investigação científica e, segundo a mesma autora, a metodologia descreve ainda os métodos e as técnicas utilizados no âmbito da investigação. É nesta fase, a da Metodologia, que se deve operacionalizar o estudo, isto é, definir o tipo de estudo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola o estudo e a população. No entendimento de Gil (1994), é importante o método pois este é o caminho para se chegar a um fim que se pretende, sendo o método científico um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Hopkins (1985) assume que a investigação é um questionamento contínuo, planeado e crítico, sujeito a apreciação crítica pública e que como questionamento tem as suas raízes na curiosidade e no desejo de compreender, contudo trata-se de uma curiosidade sistemática uma vez que é sustentada por uma estratégia. Assim a estruturação da metodologia a utilizar num projeto científico é essencial para qualquer investigador. Esta fase consiste já num processo de seleção da estratégia para melhor adequar as técnicas de recolha de dados aos objetivos que se pretendem atingir.

A investigação é feita depois de ter sido feito um enquadramento teórico, a fase conceptual, e nesta secção será desenvolvido o modelo teórico do estudo empírico, de análise, avaliação da realidade existente. Este desenvolver-se-á ainda através da aplicação de um questionário, análise para validação do Perfil Pessoal, de Desempenho Escolar e de Liderança, coadunados com o Perfil da Organização Escola Aprendiz.

Tendo como base os pressupostos metodológicos teóricos, elaborou-se o presente capítulo, onde os métodos seguidos são apresentados e explicados no decorrer das várias etapas do processo de pesquisa, incluindo uma série de operações que compreendem: a justificação do tema, a questão de investigação e os objetivos; o tipo de estudo; a operacionalização das

variáveis; a determinação da população e amostra; o instrumento de medida e de colheita de dados; os procedimentos desenvolvidos e tratamento estatístico dos dados e as considerações éticas. Este capítulo descreve os dados e a metodologia utilizada no presente estudo com o objetivo de responder às questões de investigação formuladas no primeiro capítulo:

1. Qual o perfil das Escolas Profissionais portuguesas enquanto Organizações Aprendentes?
2. Qual o estilo de Liderança e intervenção dos Recursos Humanos (Professores e Liderança) nas Escolas Profissionais portuguesas?
3. Qual o papel dos Professores nas Escolas Profissionais portuguesas enquanto organizações aprendentes?

4.1. Conceptualização e objetivos do estudo

Através do levantamento bibliográfico efetuado, verificou-se a dificuldade em encontrar estudos empíricos relacionados com os Recursos Humanos da Escola Profissional ou então a ligação do conceito de Escola Aprendente à Escola Profissional. Verificámos a existência de alguns estudos, contudo aplicados normalmente à Escola Pública, ou então, ao Ensino Regular. Assim sendo, esta proposta é válida para os Recursos Humanos da Escola Profissional, e por isso, propomos o desafio de estudar a realidade da Escola Aprendente, nomeadamente perante a realidade do Ensino Profissional, descrevendo o seu perfil. Assim, a escolha da amostra para a realização deste estudo recaiu sobre os Recursos Humanos das Escolas Profissionais portuguesas: Professores, Diretores, Elementos das Equipas de Gestão ou Administração das mesmas.

As Organizações Aprendentes encontram-se associadas a um conjunto de condições e processos que suportam a capacidade da Escola valorizar, adquirir e utilizar informações e o conhecimento tácito dos seus Recursos Humanos, quer sejam Professores e/ou restantes Colaboradores para planear, implementar e avaliar estratégias que permitam atingir metas elevadas de desempenho da Organização. Inserido nesta linha de investigação, este estudo está direcionado para verificar a aplicabilidade do modelo de Organização Aprendente de Bowen *et al.*, às Escolas Profissionais portuguesas. Tendo por base este objetivo geral, orientou-se este trabalho no sentido de responder aos seguintes objetivos específicos:

- Analisar as propriedades psicométricas do questionário utilizado – o SSP-LO;
- Reconhecer fatores matriciais validados constituintes de um modelo de Escola concebida como Organização Aprendente;
- Reconhecer o Perfil Pessoal e de Desempenho Escolar e o Perfil de Liderança, com vista ao desenvolvimento e à sustentabilidade de uma cultura da Escola Profissional coerente com uma Organização Aprendente;

- Aferir os níveis de Aprendizagem Organizacional da Escola Profissional portuguesa, mediante a utilização do instrumento de medida SSP-LO.

4.2. Tipo de Estudo

O tipo de estudo é a estratégia que dá sentido prático a todas as atividades que se efetuam para pesquisar uma resposta ao problema ou questão de partida e os objetivos propostos (Bardin, 1995). Relativamente ao método de pesquisa, a abordagem que utilizaremos é a investigação quantitativa que através de procedimentos estatísticos realiza a manipulação dos dados numéricos, com o objetivo de descrever fenómenos ou avaliar a grandeza e a confiabilidade das relações entre eles (Polit & Hungler, 1995). O presente estudo será uma investigação integrada no paradigma quantitativo, por ter como finalidade, segundo Fortin (2009, p. 371), *“descrever, verificar relações entre variáveis e examinar as mudanças operadas na variável dependente após a manipulação da variável independente”*. É um processo sistemático de recolha de dados observáveis e mensuráveis e baseado na observação de factos, acontecimentos e fenómenos objetivos.

Tendo em conta os objetivos e as características do estudo, o tempo e recursos disponíveis para a investigação, enveredámos por um tipo de estudo de carácter descritivo-correlacional não experimental, uma vez que o investigador procura analisar e determinar a existência de relações entre as variáveis, com o propósito de generalizar os resultados de uma determinada população em estudo a partir de uma Amostra. Fortin (2009) refere-nos que no estudo descritivo-correlacional, o investigador tenta explorar e estabelecer a existência de relações entre conceitos e variáveis, com vista a descrever essas relações. O principal objetivo do estudo descritivo-correlacional é a descoberta de fatores ligados a um fenómeno. É não experimental, pois não se reclama a análise da causalidade (Fortin, 2009).

O estudo apresenta ainda carácter confirmatório na medida em que valida o Perfil de Organização Aprendiz, presente no instrumento de medida SSP-LO e postulado por Bowen *et al.* (2006).

4.3. Operacionalização das variáveis

A identificação das variáveis é parte fundamental do trabalho de investigação, pois, só através delas se poderão encontrar respostas para as questões que foram colocadas. A investigação,

como base no conhecimento científico, tem como propósito descobrir e expressar as relações existentes entre fenômenos e variáveis (Fortin, 2009). A identificação das variáveis é uma fase fundamental em qualquer trabalho de investigação, pois é através da observação/medição que se encontrarão respostas para as questões iniciais (Marconi & Lakatos, 2005). Segundo Fortin (2009, p. 376), as variáveis são *“características de pessoas, de objetos ou de situações estudadas numa investigação, a que se pode atribuir diversos valores”*.

As variáveis, neste estudo, foram selecionadas em função das questões de investigação e dos objetivos definidos. Portanto, as variáveis centrais do nosso estudo são as dimensões da Organização Aprendentes verificadas por Bowen: as Ações e os Sentimentos. Assim, as variáveis dependentes presentes nos questionários dizem respeito ao domínio das Ações:

- Orientação para o Trabalho em equipa;
- Inovação;
- Envolvimento;
- Circulação de Informação;
- Tolerância ao erro;
- Orientação para os resultados;

E às variáveis que aferem o domínio dos Sentimentos:

- Propósito Comum;
- Respeito;
- Coesão;
- Confiança;
- Apoio mútuo;
- Otimismo;

Quanto às variáveis independentes, estas serão as variáveis que aferem o Perfil Pessoal:

- Cargo / função;
- Número de anos que trabalha na escola;

As variáveis que aferem o Perfil de Desempenho Escolar e Pessoal:

- Estado geral de espírito;
- Satisfação no trabalho;
- Eficácia pessoal;
- Intenção de continuação na escola;
- Desempenho da escola;
- Potencial da escola.
- E as variáveis que aferem o Perfil de Liderança:

- Liderança Diretiva (através das perguntas: a.b.c.d.e.f.);
- Liderança Apoiante (através das perguntas: g.h.i.j.k.);
- Liderança Didática (através das perguntas: k.l.m.n.o.);
- Liderança Humilde (através das perguntas: p.q.r.s.t.);

4.4. Caracterização do Universo e da Amostra

Fortin (2009, p. 373) define população como um *“conjunto de todos os sujeitos ou outros elementos de um grupo bem definido, tendo em comum uma ou várias características semelhantes e sobre o qual assenta a investigação”* e refere ainda que uma amostra é o *“conjunto de sujeitos retirados de uma população”* (p.363). A mesma autora refere ainda que *“a descrição da população e da amostra fornece uma boa ideia sobre a generalização dos resultados. As características da população definem o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo e precisam os critérios de seleção”* (Fortin, 2009, p. 133). Uma amostra pode ser considerada como um subgrupo da população selecionada, de modo a obter informações relativas às características desse mesma população (Ribeiro, 2008).

Torna-se evidente que o número ótimo de participantes depende das características da investigação e do contexto onde a Amostra é recolhida. É suposto que quanto maior é o número de participantes na Amostra, menor é o erro de amostragem, mas tal é verdade em parte, pois o aumento do número de participantes não constitui o elemento mais crítico para tornar a Amostra representativa (Ribeiro, 2008).

O Universo do estudo é compreendido pelos Recursos Humanos das Escolas Profissionais portuguesas, enquanto que serão a Amostra deste estudo os profissionais de Escolas Profissionais respondentes. O método de seleção da amostra é uma **amostragem não probabilística por conveniência**, uma vez que os elementos da Amostra são escolhidos em função dos contactos das respetivas Escolas Profissionais, disponibilizados pela DGEEC/ DEEBS do Ministério de Educação e Ciência. Esta é uma Amostra representativa das Escolas Profissionais portuguesas, mas que pretende ser usada para captar as ideias gerais e identificar aspetos críticos.

Tendo em consideração o referido anteriormente, a seleção foi feita pela técnica da amostragem não probabilística por conveniência, tendo sido estabelecidos os seguintes critérios de seleção:

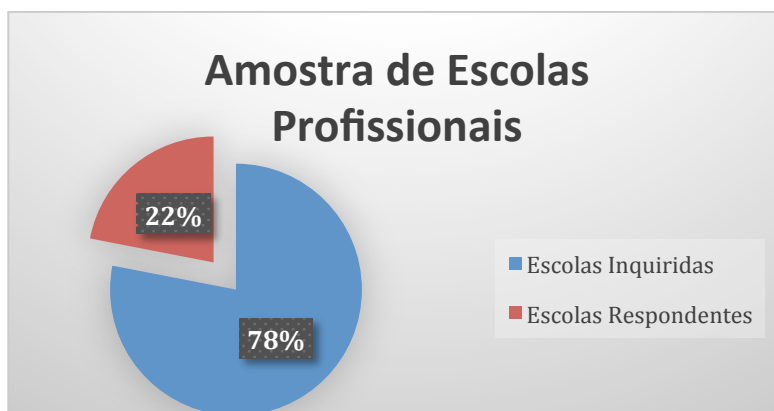
- Todos os funcionários inquiridos desempenham funções em Escolas Profissionais portuguesas;
- Os Recursos Humanos das Escolas Profissionais responderam voluntária e anonimamente aos questionários;
- Nenhuma escola obedece a critérios de etnia, idade, sexo, religião ou orientação política;
- A utilização de um método de amostragem probabilística aleatória simples³ apresenta a vantagem de permitir inferir dos resultados da amostra para a população através da utilização de testes estatísticos. Pelo contrário, a partir de um processo de amostragem não-aleatório, as inferências devem ser feitas de forma intuitiva (Wiklund, 1998). A limitação da atual economia e sociedade de informação portuguesa⁴, condicionou a aleatoriedade do processo de amostragem, limitámos o processo de amostragem à disponibilidade da informação necessária à realização da presente investigação, resultando numa Amostra não probabilística por conveniência⁵.

Um total de 298 respondentes de 54 Escolas Profissionais públicas e privadas representando 22% do universo de 200 Escolas Profissionais Portuguesas, inscritas na base de dados da DGEEC/ DEEBS do Ministério de Educação e Ciência, responderam ao inquérito. Não havendo informação do número total de funcionários de todas as Escolas Profissionais na referida lista, consideramos um nível razoável a taxa de resposta de 22% ao inquérito dirigido. Tal facto, pode ser verificado a partir da Figura 4.1.:

Figura 4.1. Amostra das Escolas Profissionais Respondentes

³ Neste método de amostragem “cada elemento de uma dada população tem uma igual probabilidade de ser selecionado. Todos os elementos da população fazem parte de uma lista que, em cada caso considerado, inclui a sua totalidade e o número de elementos que constituem a amostra são selecionados aleatoriamente a partir dela.” (Carmo e Ferreira, 1998: p.192).

⁴ Pois não existe uma base de dados nacional com a totalidade da informação acerca do universo dos Recursos Humanos das Escolas Profissionais portuguesas.



Fonte: Autor

O número de respondentes por Escola variaram entre 2 e 29 pessoas. Cerca de $\frac{3}{4}$ dos respondentes são Professores, Psicólogos ou Professores do ensino especial (77,9%) e 11,7% são Diretores ou Subdiretores. Outros cargos incluem Coordenadores de departamento ou Delegados de grupos disciplinar (3,7%) e outras funções (0,7%).

Da população acedida, obtivemos 298 questionários preenchidos, o que podemos considerar satisfatório, se atendermos à falta de disponibilidade por parte dos inquiridos, devido ao ritmo de trabalho acelerado, com o qual estes profissionais se deparam no seu dia-a-dia.

Quanto à antiguidade na Escola, cerca 60,4% dos respondentes estão empregados na Escola há mais de 5 anos (Quadro 4.1. Antiguidade e Cargo ou Função da Amostra de Respondentes), o que aponta para a verificação da estabilidade da carreira docente nas Escolas Profissionais. Facto que consiste numa das vantagens da Escola Profissional, uma vez que nela trabalham profissionais que conhecem a cultura da Escola e o seu ambiente de trabalho. Relativamente ao desenvolvimento dos processos, pode-se concluir que a maioria dos profissionais da Escola Profissional conhece os métodos e as estratégias em uso na Organização.

Quadro 4.1. Antiguidade e Cargo ou Função da Amostra de Respondentes

Cargo/Função	Antiguidade		
	Há menos de um ano	Entre um e cinco anos	Há mais de cinco anos
Diretor / Subdiretor / Adjunto	-	7	28
Professor / Psicólogo / Professor do ensino especial	21	80	131
Coordenador de Departamento / Subcoordenador / Delegado de grupo disciplinar	2	2	7
Outro cargo / Outra função	1	5	14
Total	24	94	180

Fonte: SPSS 20.0

O questionário original foi desenhado para ser aplicado a diversos colaboradores internos. Aliás, uma Escola só é Aprendiz se todos os colaboradores internos comungarem do conceito de Escola Aprendiz. Contudo, no contexto das Escolas Profissionais portuguesas, a aplicação do presente questionário aos funcionários (assistentes operacionais e assistentes técnicos) levanta dois problemas: primeiro, muitos deles podem não compreender o significado das questões, dado o seu baixo nível geral de escolaridade. Segundo, como os funcionários dependem hierarquicamente da Gestão das Escolas, tendem a responder de modo afirmativo a todas as questões, enviesando os resultados. Justifica-se, deste modo, a não administração do presente instrumento de medida àqueles colaboradores.

4.5. Instrumento de medida – SSP-LO

A recolha de informação pode ser entendida como um processo organizado, colocado em prática para obter informação junto de múltiplas fontes, com o objetivo de passar de um nível de conhecimento para outro. Esta recolha de informações é feita através de instrumentos que permitam a recolha de dados (Marconi & Lakatos, 2005).

Os instrumentos de recolha de dados em investigação são utilizados para recolher a informação pertinente e necessária. Existem diversos tipos de instrumentos de recolha de dados, porém “cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao objetivo do estudo, às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (Fortin, 2009, p. 133). Neste sentido, a escolha é realizada em função das variáveis e da sua operacionalização e da estratégia de análise de estatística prevista (Fortin, 2009). Aliás, as técnicas de entrevista e de questionário são os meios de recolha de dados, que mais diretamente permitem obter informação sobre as ideias, comportamentos, sentimentos, expectativas e atitudes dos participantes (Fortin, 2009).

Assim, ao escolhermos como instrumento de medida, o questionário, tivemos em consideração que este meio traduz os objetivos do estudo com as variáveis mensuráveis, e ajuda a organizar e a controlar os dados, no sentido de que as informações procuradas são recolhidas de uma forma rigorosa (Fortin, 2009).

Devido à natureza da problemática em estudo, optámos pela utilização do Inquérito como instrumento de recolha de dados. Como foi previamente dito, este foi adaptado e construído, tendo por base o inquérito **SSP-LO** (Bowen *et al.*, 2006), perante o Modelo conceptual fundado por Bowen - o **Perfil da Escola Aprendiz** (Bowen *et al.*, 2006).

O *SSP-LO* tal como já foi referido é um instrumento de avaliação para medir o funcionamento das Escolas como Organizações Aprendiz. Esta secção ao fazer a descrição desta ferramenta quantitativa, assim como dar um ênfase à sua fiabilidade e validade do instrumento de medida do estudo empírico, também providencia uma discussão sobre como pode ser incorporado no esforço de promover a mudança organizacional nas Escolas Profissionais portuguesas.

O *SSP-LO* foi, conforme referido, adaptado através da obra de Bowen *et al.* (2006), e foi integrado no presente estudo como ferramenta de verificação da realidade da Escola Profissional portuguesa enquanto Organização Aprendiz. A construção e adaptação do inquérito final (Anexo I) obrigou a uma introdução genérica onde são referidos: o âmbito e os responsáveis pelo estudo, a sua finalidade e o respeito pela confidencialidade dos dados. De salientar, que a confidencialidade abrange os questionários, pois como se trata de uma recolha *online* esta questão já foi validada devido a não haver referência a nomes.

O *SSP-LO* é um inquérito constituído por 64 itens dirigido a funcionários da Escola Profissional. Este consiste num instrumento de medida do Perfil da Organização Aprendiz composto por 36 *itens* e demora aproximadamente 15 minutos a ser preenchido. O *SSP-LO* tem ainda outras secções, que se podem dividir entre: o Desempenho Escolar e Pessoal e o Desempenho da Liderança.

O Perfil da Organização Aprendiz inclui 36 itens que avaliam 12 dimensões – seis dimensões relacionadas com a **Ação (Orientação para Trabalho em Equipa, Inovação, Envolvimento, Circulação da Informação, Tolerância ao Erro e Orientação para os resultados)** e seis dimensões relacionadas com os **Sentimentos (Propósito Comum, Respeito, Coesão, Confiança, Apoio Mútuo e Otimismo)**.

Os *itens* estão ordenados no inquérito para maximizar a sua dispersão no que diz respeito a cada componente (Ações e Sentimentos) da Organização Aprendiz. Os primeiros 18 *itens* avaliam a componente Ação, enquanto que os segundos 18 avaliam a componente do Sentimento.

Quadro 4.2. Correspondência dos *itens* em relação às Ações e aos Sentimentos

Ações	
Orientação para o trabalho em equipa	a. Trabalhar em conjunto como equipa. g. Recorrer ao outro em busca de consulta e conselho. m. Reunir para responder aos desafios e solucionar problemas.
Inovação	b. Receber e apreciar novas ideias. h. Manter uma mente aberta sobre novas maneiras de fazer coisas. n. Ter vontade de experimentar novas práticas.
Envolvimento	c. Procurar as ideias e opiniões dos Alunos. i. Trabalhar com os pais como parceiros no processo educacional. o. Reunir e colaborar com organização e instituições da comunidade.
Circulação da informação	d. Partilhar ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta Escola mais eficiente. j. Sentir-se confortável compartilhando nossas experiências de Aprendizagem com o outro. p. Manter as linhas de comunicação abertas.
Tolerância ao erro	e. Concordar que é melhor tentar coisas novas e arriscar falhar do que não tentar nada. k. Ver os erros como oportunidades de Aprendizagem. q. Aprender com as experiências uma vez os resultados ficam aquém das metas definidas.
Orientação para os resultados	f. Planear com os resultados pretendidos em mente. l. Concentrar os esforços em alcançar resultados mensuráveis. r. Avaliar os resultados em relação às metas previamente definidas.
Sentimentos	
Propósito Comum	s. Compartilhar um alto nível de investimento em que estamos aqui a fazer. y. Sentir um forte senso de significado e propósito no trabalho. ee. Compartilhar uma crença comum na importância do trabalho.
Respeito	t. Valorizar e reconhecer-se como indivíduos. z. Tratar-se como profissionais competentes.

	ff. Respeitar e apreciar as diferenças individuais.
Coesão	u. Sentir uma sensação de ligação e lealdade entre uns e outros. aa. Celebrar ocasiões especiais, objetivos cumpridos e etapas. gg. Gozar o trabalho em equipa.
Confiança	v. Poder contar uns com o outros para ajuda e apoio. bb. Confiar uns nos outros. hh. Demonstrar honestidade and integridade pessoal no trabalho conjunto.
Apoio Mútuo	w. Mostrar bondade e consideração ao outro. cc. Oferecer cuidados e apoio ao outro em momentos de necessidade pessoal e familiar. ii. Tratar o outro tanto como colega e amigo.
Otimismo	x. Sentir-se confiante de que se pode fazer uma diferença positiva na vida dos Alunos. dd. Abordar o trabalho com esperança e otimismo. jj. Acreditar que se pode fazer uma diferença positiva na capacidade da Escola para cumprir as suas metas de desempenho.

Fonte: Autor

Ao usar uma escala tipo Likert de seis níveis, do um (Discordo Totalmente) até ao seis (Concordo Totalmente), os Professores e os membros da Liderança avaliaram o nível com que concordam que cada característica seja descritiva da Escola onde estão a trabalhar. “*O foco da avaliação é o funcionamento da Escola como uma sistema de Aprendizagem em vez de Aprendizizes individuais naquele sistema.*” (Bowen *et al.* 2006:100). Na Psicologia e nas Ciências Sociais, são geralmente usadas escalas multi-item (usualmente construídas segundo a metodologia proposta por Likert (1932) para avaliar diferentes capacidades, características de personalidade, ou outras dimensões psicológicas. Em muitas circunstâncias o *score* total da escala resulta da combinação dos itens (por exemplo, por soma) e os resultados são submetidos a análise de fiabilidade. Se a nossa medida é uma escala com vários *itens*, podemos estrategicamente pressupor que metade dos *itens* mede o mesmo que a outra metade, sendo formas equivalentes de medida. (Maroco e Garcia-Marques, 2006)

Para além disso, o instrumento *SSP-LO* também inclui seis *itens* que avaliam o estado geral de espírito dos funcionários, o nível de satisfação com o seu trabalho, a sua percepção sobre os

resultados da sua Escola, as suas percepções sobre o desempenho real e potencial da Escola em responder às necessidades de Aprendizagem dos Alunos, e dos seus planos para continuar suas carreiras nas suas respetivas Escolas. Estes *itens* foram usados para avaliar a validade do instrumento de medida da Organização Aprendizente. Os funcionários avaliaram:

- **Estado geral de espírito**, numa escala de seis valores, de 1 - Excelente a 6 - Muito em baixo;
- **Satisfação com o trabalho**, que apresenta seis opções de resposta, entre 1 - Muito Satisfeito a 6 - Muito Insatisfeito.
- **Eficácia pessoal**, existem seis níveis de concordância possíveis enquadrados entre 1 - Discordo Totalmente a 6 - Concordo Totalmente;
- **Intenção de continuidade na Escola** é avaliada segundo doze opções de resposta, em que uma delas é Não se aplica e as restantes de 0 – Nunca a 10 – Muito Certamente;
- **Capacidade de fazer uma diferença positiva** na capacidade da Escola para atender seus objetivos de desempenho para os Alunos (autoeficácia) num acordo de escala de seis pontos, de 1 - Discordo Totalmente a 6 - Concordo Totalmente.
- **Desempenho real da Escola** em atender as necessidades educacionais de todos os Alunos.
- **Potencial de desempenho da Escola** em atender as necessidades educacionais de todos os Alunos. (Ambos estes últimos *itens* foram avaliados num *continuum* de resposta de cinco pontos de 1 - Muito acima da média a 5 - Muito abaixo da média. Cada um desses cinco *itens* foi codificado numa escala invertida, para fins de análise, para variar de negativo para positivo. O último *item* abordado,

4.6. Técnicas de Análise Estatística utilizadas

Segundo Ribeiro (2008), um processo de adaptação adequado consiste num procedimento muito semelhante ao de construção. Para Fortin (2009), a equivalência psicométrica corresponde à validação propriamente dita do instrumento, refere-se ao grau ou extensão em que as propriedades psicométricas das versões do mesmo instrumento são semelhantes. Assim, para avaliarmos as qualidades psicométricas de qualquer instrumento de medida

precisamos efetuar estudos de fiabilidade e de validade, que no conjunto, nos indicam o grau de generalização que os resultados podem alcançar.

Tendo por base os dados recolhidos, procedeu-se à análise psicométrica e de consistência interna do instrumento utilizado, o *SSP-LO*, de Bowen *et al.*, assim, os dados foram tratados informaticamente recorrendo ao programa de tratamento estatístico ***Statistical Package for the Social Science - SPSS***, na versão 20.0, de 2011.

A Estatística pode ser considerada como um conjunto de técnicas e métodos de pesquisa que entre outros tópicos envolve a planificação de experiências, a recolha e organização de dados, a inferência, o processamento, a análise e a disseminação de informação. Almeida e Freire (2000) sugerem alguns tipos de investigação, designando nomeadamente: investigação descritiva (descrever fenómenos, identificar variáveis e inventariar factos), investigação correlacional (relacionar efeitos de variáveis, apreciar interações e diferenciar grupos).

Perante os questionários, foi feito um tratamento estatístico. Este consiste em organizar, clarificar e codificar os dados colhidos de modo a permitir a análise dos mesmos, de modo a apresentá-los numa conclusão lógica. Para sistematizar e realçar a informação fornecida pelos dados, bem como para testar as hipóteses formuladas no estudo, foram utilizadas as seguintes técnicas de estatística, e que apresentamos com a respetiva definição:

- análise descritiva: a estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 1996: 15). Huot (2002: 60) define estatística descritiva como “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”. Esta pretende proporcionar relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Para tal, deve-se evidenciar: valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média, moda, mediana, variância e desvio padrão.
- análise da correlação de variáveis e do coeficiente de Pearson: Garson (2009) afirma que correlação “é uma medida de associação bivariada (força) do grau de

relacionamento entre duas variáveis”. Para Moore (2007), “A correlação mensura a direção e o grau da relação linear entre duas variáveis quantitativas” (Moore, 2007: 100/101). Numa frase: o coeficiente de correlação de Pearson (r) é uma medida de associação linear entre variáveis.

- análise fatorial é um conjunto de métodos estatísticos que, em certas situações, permite "explicar" o comportamento de um número relativamente grande de variáveis observadas, em termos de um número relativamente pequeno de variáveis latentes ou fatores. Os fatores podem ser não correlacionados (fatores ortogonais) ou correlacionados (fatores oblíquos). As variáveis são agrupadas por meio de suas correlações, ou seja, aquelas pertencentes a um mesmo grupo serão fortemente correlacionadas entre si, mas pouco correlacionadas com as variáveis de outro grupo. Cada grupo de variáveis representará um fator (Johnson & Wichern, 1988). No caso de uma análise de interdependência, como é o nosso, pretende-se salientar o caráter de interdependência das variáveis, nas relações do conjunto entre si, sem selecionarmos nenhuma delas em especial, como variável dependente, através das técnicas de Análise Fatorial e de Componentes Principais.

De referir, que todas estas análises conferem a validade ao estudo que se pretende realizar. Por outro lado, efetuou-se também o teste de fiabilidade, através da estimativa do índice do *Alpha de Cronbach*. Maroco e Garcia-Marques (2006) dizem que a análise da consistência interna de uma medida psicológica é uma necessidade aceite na comunidade científica. Qualquer referência a questões de fiabilidade de uma medida suscita referência ao índice *Alpha de Cronbach*: a maioria dos investigadores, talvez com exceção daqueles que dedicam alguma atenção à área da psicometria, tende não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala (qualquer que sejam as suas características) como tendem a percebê-lo como fornecendo “estimativas fiáveis” da “fiabilidade de uma escala”.

Importa sublinhar que a Fiabilidade e a Validade são dois tipos de propriedades psicométricas que permitem testar a qualidade de um instrumento de medição de um determinado constructo, no caso particular do presente estudo, a Organização Aprendiz.

4.7. Procedimentos de recolha de dados

Depois de realizada a Revisão Bibliográfica e durante o desenvolvimento do Quadro de Conceptual de Referência, solicitou-se autorização para utilizar o *SPSS-LO* ao autor do instrumento de medida da Organização Aprendente, o qual respondeu e aceitou ao pedido (Anexo II).

Após testar o instrumento de medida, procedeu-se à construção da plataforma *online* de recolha de dados. Durante esta fase foi realizado contacto com a DGEEC do Ministério de Educação e Ciência, no sentido de pesquisar uma forma de contactar a amostra pretendida, pelo que foi conseguido um ficheiro com (Anexo II) um contacto via telefone com a ANESPO a solicitar cooperação para aceder às Escolas Profissionais portuguesas, e dando também a informação do tipo de estudo a realizar e dos objetivos do mesmo. A ANESPO prontamente se disponibilizou a colaborar no estudo, dentro dos prazos estabelecidos, donde posteriormente foi enviado um *email* (Anexo III) com o *link* do questionário que esta Associação remeteu aos seus associados, com o intuito de facilitar o preenchimento, chegar a mais indivíduos e garantir anonimato. Assim, a recolha de dados realizou-se durante o mês de julho de 2014.

4.8. Procedimentos Éticos

Qualquer investigação realizada com seres humanos levanta questões morais e éticas. Na investigação científica a etapa de colheita de dados tem de ser precedida de procedimentos ético-legais que salvaguardem os direitos das pessoas envolvidas na mesma. Fortin (2009, p.116) menciona que *“a investigação aplicada a seres humanos pode, por vezes, causar danos aos direitos e liberdades das pessoas. Por conseguinte, é importante tomar todas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam nas investigações”*. É de referir que, no presente estudo, foram salvaguardados aspetos éticos fundamentais, pois foi tido como princípio o esclarecimento do propósito do estudo aos sujeitos envolvidos e dada especial ênfase na garantia de privacidade e anonimato dos dados colhidos.

Aos funcionários que acederam ao *email* com o *link* do questionário, foram explicados: a temática da investigação; os objetivos e finalidade do estudo; o direito à participação voluntária; o carácter anónimo das informações.

Portanto, o inquérito *online* não permite a identificação dos inquiridos, assim como a metodologia adotada na recolha e tratamento dos dados também assegura o anonimato.

Capítulo 5

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Após realizada a abordagem das principais questões metodológicas, nomeadamente a conceptualização do estudo, a operacionalização das variáveis, a descrição e caracterização do Universo e da Amostra e a natureza dos instrumentos utilizados, é exequível, proceder à apresentação dos resultados, procurando averiguar se estes confirmam, ou não, a validade do instrumento de medida e procedendo assim à validação do Perfil da Escola Profissional Aprendiz, através da organização e sistematização de tabelas.

Neste capítulo, iniciamos a apresentação, num primeiro nível, das estatísticas iniciais, que incluem a análise descritiva para cada uma das variáveis. A um segundo nível, é apresentada a estatística fatorial com o estudo de associação entre as variáveis, com a finalidade de testar o Perfil formulado para a investigação e apresentam-se as características das escalas dos domínios Ações e Sentimentos. Seguidamente, analisam-se as dimensões que compõem cada uma das escalas de Ações e Sentimentos. De seguida, discutem-se as correlações entre as escalas de Ações e Sentimentos e o Perfil Pessoal, de Desempenho Escolar e de Liderança dos respondentes.

Apresentar-se-ão os resultados em Quadros com o objetivo da apresentação dos dados para permitir uma leitura clara e objetiva dos mesmos, de forma a analisá-los e estabelecer relações entre as variáveis em estudo. Segundo Fortin (2009), na apresentação e análise dos resultados, o investigador estuda o conjunto dos dados recolhidos segundo o tipo de estudo e o quadro de referência usados tendo em conta a descrição do fenómeno e verificação das relações entre o mesmo. Todo o tratamento e análise dos dados foi executado usando a versão 20.0 do *software SPSS*.

5.1. Desenho da Investigação

Como consequência do número relativamente pequeno da amostra (N=298) e a baixa relação resposta por variável, especialmente para a medida da variável de 36 *itens* pertencentes ao Perfil da Organização Aprendiz, a análise limita-se a uma análise descritiva e de correlação. Adicionalmente é realizada uma análise fatorial confirmatória do Modelo de Escola como Organização Aprendiz de Bowen *et al.* procurando confirmar o referido Modelo num

contexto alargado do universo das Escolas Profissionais portuguesas, além do estudo de Dinis (2010) realizado no distrito de Viseu.

A análise envolveu três etapas:

- Em primeiro lugar, as estatísticas de resumo descritivo foram realizadas para todas as medidas e *itens* dos componentes do instrumento de análise, incluindo a média e desvio padrão. As frequências de todos os *itens* de Organização Aprendizente, Liderança escolar, e o Desempenho Escolar e Desempenho Pessoal foram examinados.
- Em segundo lugar, o *Alpha de Cronbach* foi utilizado para analisar a consistência interna para as duas medidas (Ações e Sentimentos) componentes da Organização Aprendizente e as quatro componentes que medem a Liderança Escolar.
- Em terceiro lugar, a validade das componentes da medida de Organização Aprendizente Ações e Sentimentos foi examinada de duas maneiras: através da realização de uma análise fatorial confirmatória dos dois componentes Ações e Sentimentos das Organizações Aprendizentes; e mediante a análise das correlações de ordem zero entre as duas medidas que compõem uma Organização Aprendizente e os quatro indicadores do Perfil Pessoal e do Perfil de Desempenho Escolar. Além disso, a correlação de ordem zero foi realizada entre os dois componentes da Organização Aprendizente e os quatro componentes da Liderança Escolar.

5.2. Análise Descritiva das respostas

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos para o estudo realizado, em termos descritivos, correlacional e confirmatório. Na análise descritiva são utilizadas frequências absolutas e relativas, medidas de localização e medidas de dispersão. A intensidade e a direção da associação entre variáveis são analisadas com base nos coeficientes de correlação de Pearson.

A análise descritiva às respostas ao inquérito (Apêndice V) pôde revelar que os seguintes fatores apresentam a maior média de resposta: «Sentimo-nos confiantes que fazemos uma diferença positiva na vida dos Alunos», «Procuramos conhecer ideias e opiniões dos Alunos», «Envolvemo-nos e colaboramos com outras Organizações», «Acreditamos que podemos fazer a diferença positiva na capacidade da Escola cumprir as suas metas de desempenho» e

«Mantemos linhas abertas à comunicação». No lado oposto, os seguintes fatores apresentam valores menos concordantes nas Escolas inquiridas: «Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio», «Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis», «Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo», «Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros», «Confiamos uns nos outros».

As estatísticas descritivas relativas às escalas obtidas para os domínios Ações e Sentimentos, estão descritas no Quadro 5.1.. Para o domínio Ações, a escala apresenta uma média de 5,20, com desvio padrão 0,620. No que se refere ao domínio dos Sentimentos, a distribuição em média é 5,12, com desvio padrão de 0,55. Em média, as classificações de todas as variáveis foram **positivas**. Em cada caso, o resumo da média ultrapassa o ponto médio da escala ou *item*. Por exemplo, em média, os respondentes marcam o lado positivo da escala com a resposta "Concordo" tanto na componente da Ação (Intervalo = 1-6, Média = 5,20, Desvio Padrão = 0,62), como no do Sentimento (Intervalo = 1-6, Média = 5,12, Desvio Padrão = 0,55). O coeficiente de variação (razão entre o Desvio Padrão e a Média) é relativamente consistente nas medidas de resumo (variando entre 0,105-0,201). As estatísticas descritivas para as medidas sumativas e os quatro indicadores de resultados na análise são apresentados no Quadro 5.1. Todas as pontuações são codificados de baixo para cima.

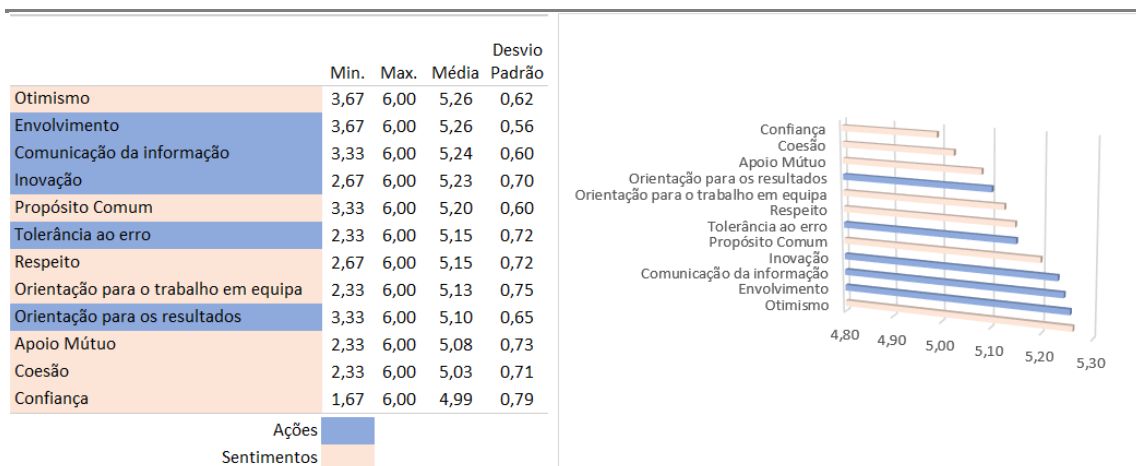
Quadro 5.1. Componentes da Organização Aprendente, Tipos de Liderança e Resultados Pessoais e Escolares

Componentes e Resultados	Intervalo	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação*
Componentes da Organização Aprendente				
Ações	1-6	5,196	0,620	0,119
Sentimentos	1-6	5,118	0,547	0,105
Tipos de Liderança				
Diretiva	1-6	5,129	0,694	0,135
Apoiante	1-6	5,199	0,729	0,140
Didática	1-6	5,115	0,772	0,151
Humilde	1-6	4,581	0,921	0,201
Resultados Pessoais e Organizacionais				
Estado de Espírito	1-6	2,597	0,891	0,343
Grau de Satisfação	1-6	1,393	0,554	0,398
Eficácia Pessoal	1-6	5,393	0,644	0,119
Intenção de Continuidade	0-10	8,826	1,791	0,203
Desempenho Escolar	1-5	1,883	0,750	0,398
Potencial Desempenho Escolar	1-5	1,993	0,783	0,393

* Desvio Padrão / Média

Fonte: SPSS 20.0

Figura 5.1. Dimensões do Perfil da Escola Aprendiz



Fonte: SPSS 20.0

A figura 5.1. representa as dimensões do perfil da Escola Aprendiz inquiridas no presente estudo. Assim, podemos verificar que o total de respostas (na escala entre 1 e 6) varia entre um mínimo de 1,67% no que diz respeito à Confiança e 3,67% no que diz respeito ao Otimismo e um máximo de 6 em todas as dimensões. Do lado direito da Figura 5.1., podemos melhor visualizar a média das respostas, pelo que é possível verificar que, apesar do Otimismo, dimensão referente ao domínio dos Sentimentos, ter a mais alta percentagem de respostas positivas, as restantes dimensões pertencentes ao domínio dos Sentimentos obtêm também um índice de respostas mais baixas, em comparação com as dimensões pertencentes ao domínio das Ações. De registar, o índice mais baixo, o da Confiança, que apresenta uma média de resposta de 4,99, em comparação com os valores mais altos, o Otimismo e o Envolvimento.

Ao analisar o Apêndice V, Estatísticas Descritivas das Respostas aos Inquéritos, podemos verificar que, no que diz respeito ao inquérito no seu todo, a percentagem de respondentes que concorda com cada *item* (índice de respostas “Concordo” e “Concordo Totalmente”) varia entre 71,8% (no *item* i) e 92,6% (no *item* y), percebendo-se, assim, que, na reflexão feita sobre as dimensões das Ações e Sentimentos, a avaliação é claramente positiva.

Na análise por dimensão, verificamos que no domínio das Ações, no que diz respeito à Inovação, 89,6%, 81,5% e 84,3% concorda respetivamente com os *itens* b, h e n (de referir, que o *item* b foi considerado, perante o presente estudo, referente aos Sentimentos, ver secção 5.3.1.); no que diz respeito ao Envolvimento, 89,9%, 71,8% e 89,3% concorda respetivamente com os *itens* c, i, o; no que diz respeito à Circulação da Informação, 84,9%, 86,3% e 89,9% concorda respetivamente com os *itens* d, j, p; no que diz respeito à Tolerância ao Erro, 81,6%,

84,3% e 86,6% concorda respetivamente com os *itens* e, k, q; no que diz respeito à Orientação para os Resultados, 83,9%, 74,1% e 80,6% concorda respetivamente com os *itens* f, l, r. Ao analisar o domínio da Ação no seu todo, damos-nos conta que o *item* mais baixo é o i e o mais alto é o c, que curiosamente pertencem ao mesmo domínio, o do Envolvimento. Neste mesmo domínio, importa ainda destacar outra resposta com índice mais baixo, e que, por se destacar dos restantes *itens* em percentagem, deve igualmente ser referida, referimo-nos ao *item* l (com 74% de respostas concordantes). Verifica-se que no domínio das Ações, existe uma avaliação positiva, uma vez que a percentagem de respostas é elevada no que diz respeito à Concordância dos *itens*, para além disso, verificamos também consistência no tipo de resposta uma vez que não existe grande dispersão de valores.

No domínio dos Sentimentos, no que diz respeito à Orientação para o Trabalho em Equipa, 84,5%, 79,5%, 79,4% concorda respetivamente com os *itens* a, g, m (esta dimensão não foi validada como uma dimensão de Ação no presente estudo aplicado às Escolas Profissionais portuguesas, como tinha sido feito no estudo original de Bowen, ver secção 5.3.1.); no que diz respeito ao Propósito Comum, 85,9%, 92,6%, 78,9% concorda com os *itens* s, y, ee (de referir, que o *item* s foi considerado perante o presente estudo um *item* referente às Ações, ver secção 5.3.1.); no que diz respeito ao Respeito, 79,9%, 83,9%, 81,5% concorda com os *itens* t, z, ff; no que diz respeito à Coesão, 70,1%, 79,5%, 79,5% concorda com os *itens* u, aa, gg; no que diz respeito à Confiança, 83,9%, 72,5%, 78,5% concorda com os *itens* w, cc, ii; no que diz respeito ao Otimismo, 91,3%, 73,5%, 91,3% concorda com os *itens* x, dd, jj (de referir, que o *item* x foi considerado perante o presente estudo um *item* referente às Ações, ver secção 5.3.1.). Ao analisar o domínio do Sentimento, no seu todo, damos-nos conta que o *item* com percentagem mais baixa é o bb e o mais alto é o jj, que pertencem respetivamente ao domínio da Confiança e do Otimismo. Nesta mesma dimensão, importa ainda destacar outras respostas com índices mais altos, e que por se destacar dos restantes *itens* em percentagem, deve igualmente ser referida, referimo-nos aos *itens* y, s, x (com 92,6%, 85,9%, 91,3% de respostas concordantes), que aparecem em percentagem próximos do valor de jj, mas que foram perante este estudo considerados *itens* referentes ao domínio das Ações. Verifica-se, portanto, que no domínio dos Sentimentos, existe uma avaliação positiva, uma vez que a percentagem de respostas é elevada no que diz respeito à Concordância dos *itens*, contudo com percentagens bem inferiores às verificadas nas dimensões relativas às Ações. Para além disso, verificamos também maior amplitude e inconstância no tipo de resposta uma vez que existe

maior dispersão de valores de resposta. Contudo, porque revelam níveis gerais de resposta mais baixos que na dimensão das Ações, os *itens* relacionados com os Sentimentos, particularmente os *itens*: g, m, ee, t, v, bb, cc, ii, dd e toda a dimensão da Coesão, correm algum risco ou manifestam alguma fragilidade.

Destas duas análises, do quadro 5.1. e da figura 5.1., pode-se concluir que foram obtidos resultados positivos, tanto na dimensão que diz respeito às Ações como na que diz respeito aos Sentimentos. Contudo, são verificados valores substancialmente e caracteristicamente mais baixos nos *itens* relacionados com os Sentimentos, particularmente em relação à Coesão e à Confiança. Em alta estão o Otimismo e o Envolvimento, esta última ligada às Ações.

Nota-se, portanto, que o nível de Concordância com os *itens* relativos a cada uma das dimensões pertencentes à Organização Aprendiz é claramente positivo, o que faz com que este resultado seja consistente com atributos característicos de uma Organização Aprendiz.

5.3. Ações e Sentimentos da Organização Aprendiz

Baseado na anterior investigação realizada por Bowen *et al.* (2007), realizou-se uma análise fatorial a partir dos 36 *itens* da primeira pergunta do questionário. Utilizou-se o método de análise de componentes, com uma rotação ortogonal *Varimax* com o objetivo de extrair apenas dois fatores correspondendo aos componentes Ações e Sentimentos utilizados no modelo da Organização Aprendiz de Bowen *et al.*.

5.3.1. Análise de Fiabilidade

Segundo os investigadores Maroco e Garcia-Marques (2006), qualquer referência a questões de fiabilidade de uma medida suscita referência ao índice *Alpha de Cronbach*. A maioria dos investigadores, talvez com exceção daqueles que dedicam alguma atenção à área da psicometria, tende não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala (qualquer que sejam as suas características) como tendem a percebê-lo como fornecendo “estimativas fiáveis” da “fiabilidade de uma escala”.

Os dois fatores que emergiram da análise foram examinados quanto à consistência interna através do teste *Alpha de Cronbach*. A componente Ações obteve um coeficiente Alpha de 93,5%, enquanto os Sentimentos de 95,4%. Estes coeficientes de fiabilidade são

consideravelmente mais altos do que o limite de 70%, comumente especificado como minimamente aceitável na Literatura e suportam a consistência interna dos *itens* que compõem os dois fatores.

De modo a avaliar a Qualidade dos dados, isto é, a homogeneidade das variáveis, apresenta-se o valor do KMO e do teste de Bartlett. O resultado da análise fatorial permitiu obter um bom ajustamento (0,931) aos dados da amostra conforme revela o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de mensuração da adequação da Amostra, aliás, segundo Maroco (2003), apesar de não existir um teste rigoroso para KMO, de uma forma geral, quando os valores se situam no intervalo) 0,9;1) podem ser adjetivados como de recomendação excelente para a execução da análise fatorial. Quanto ao teste da esfericidade de Bartlett, este testa a hipótese de as correlações entre as variáveis serem todas nulas, isto é, de se rejeitar a hipótese de as variáveis não estarem correlacionadas significativamente desde que o p-valor $< \alpha$ (α – nível de significância). O teste de Bartlett apresenta p-valor (0,000) $< \alpha$ ($=0,05$), o que permite concluir sobre a rejeição da hipótese das variáveis não estarem correlacionadas significativamente, para qualquer nível de significância e o teste esfericidade de Bartlett com um Qui Quadrado de 6.444,93 com 378 graus de liberdade não significativa (Quadro 5.2.).

Quadro 5.2. Teste de KMO e Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,931
Bartlett's Test of sphericity	Approx. Chi-Square	6444,929
	Df	378
	Sig.	0,000

Fonte: SPSS 20.0

O método de extração de fatores aplicado foi o método dos Componentes Principais, que não considera, *a priori*, qualquer normalidade das variáveis envolvidas. Tecnicamente, os fatores são obtidos a partir de uma decomposição da matriz de correlação, o que possibilita obter as cargas fatoriais. A definição do número de fatores a extrair é considerada a mais importante etapa da decisão numa análise fatorial. A decisão sobre o número de fatores a extrair foi baseada no critério da percentagem de variância explicada (Quadro 5.3.)

Quadro 5.3. Matriz da Variância Explicada.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,091	48,591	48,591	14,091	48,591	48,591	9,050	31,207	31,207
2	2,463	8,492	57,084	2,463	8,492	57,084	7,504	25,876	57,084
3	1,221	4,211	61,294						
4	1,156	3,985	65,280						
5	1,025	3,536	68,815						
6	,877	3,025	71,840						
7	,775	2,672	74,512						
8	,669	2,306	76,818						
9	,625	2,155	78,973						
10	,600	2,068	81,041						
11	,535	1,845	82,886						
12	,503	1,735	84,621						
13	,473	1,632	86,253						
14	,449	1,547	87,800						
15	,407	1,402	89,202						
16	,377	1,299	90,501						
17	,355	1,224	91,725						
18	,308	1,063	92,787						
19	,277	,953	93,741						
20	,255	,879	94,620						
21	,250	,863	95,483						
22	,224	,771	96,254						
23	,208	,718	96,972						
24	,195	,672	97,644						
25	,175	,603	98,247						
26	,156	,537	98,784						
27	,145	,501	99,285						
28	,122	,420	99,705						
29	,085	,295	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fonte: SPSS 20.0

Para uma melhor interpretação dos fatores obtidos e dada a Revisão Bibliográfica realizada, optou-se pela extração de 2 fatores, passando a variância explicada para 57%.

Depois de obtida a matriz de componentes, utilizou-se o método de rotação Varimax, para se obter uma nova matriz de cargas fatoriais rodadas. O método Varimax é um método de rotação ortogonal que minimiza o número de variáveis que cada agrupamento terá e na qual uma e apenas uma das variáveis originais está fortemente associada a um único fator.

Quadro 5.4. Matriz de componentes rodada

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
hh.Demonstramos honestidade e integridade pessoal no nosso trabalho conjunto	,825	
bb.Confiamos uns nos outros	,823	
v.Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio	,815	
ii.Tratamo-nos mutuamente como colegas e amigos	,811	
w.Demonstramos simpatia e consideração uns pelos outros	,795	
z.Tratamo-nos mutuamente como profissionais competentes	,775	
gg.Gostamos de trabalhar em conjunto	,772	,425
ff.Respeitamos e valorizamos as diferenças individuais	,758	,396
cc.Ajudamo-nos uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar	,710	
u.Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros	,702	,413
ee.Partilhamos uma crença comum sobre a importância do nosso trabalho	,684	,419
t.Valorizamo-nos e reconhecemo-nos mutuamente como individuos	,601	,493
dd.Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo	,584	,340
aa.Comemoramos ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos	,581	
f.Planeamos tendo em mente a obtenção de resultados		,724
j.Sentimo-nos bem ao partilharmos as nossas experiências...	,357	,720
e.Concordamos que, mais vale tentar fazer coisas novas mesmo arriscando o fracasso, do que não fazer nada		,678
q.Aprendemos com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas		,676
h.Temos mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas	,434	,663
s.Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos		,663
n.Estamos dispostos a experimentar novas práticas	,507	,655
p.Mantemos linhas abertas à comunicação		,653
k.Encaramos os erros como oportunidades de aprendizagem	,369	,640
r.Avaliamos os resultados face às metas previamente definidas		,600
i.Trabalhamos com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem		,596
d.Partilhamos ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz	,434	,588
o.Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações		,569
c.Procuramos conhecer ideias e opiniões dos alunos	,303	,560
l.Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis	,379	,506

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Fonte: SPSS 20.0

A análise da Quadro 5.4. - Matriz de componentes rodada, permite constatar que a análise fatorial realizada indica a existência de dois fatores: Sentimentos e Ações, tal como acontece em Bowen *et al.* (2006). Adicionalmente, praticamente todos os *itens* se agrupam nos fatores de acordo com o estudo realizado pelos autores referidos.

Contudo, quando operacionalizados, após a rotação Varimax para os dois fatores, através da técnica estatística da análise fatorial confirmatória de redução a dois fatores de uma amostra de 298 respondentes de 54 Escolas Profissionais Portuguesas, foram classificadas, na dimensão Sentimentos, os *itens* da dimensão Ações do modelo de Organização Aprendizante de Bowen *et al.* (2006):

- m. Unimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas
- g. Contamos uns com os outros para aconselhamento e consulta

- a. Trabalhamos em equipa
- b. Recebemos bem e apreciamos novas ideias

E os seguintes *itens* da dimensão Sentimentos foram classificados na dimensão Ações:

- s. Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos
- y. Sentimos um enorme significado e um propósito acentuado no nosso trabalho
- x. Sentimo-nos confiantes que fazemos uma diferença positiva na vida dos alunos

De acordo com o agrupamento dos *itens* dos dois fatores, é possível verificar que o fator 1 se refere a Sentimentos e o fator 2 a Ações, tal como nos apresenta o quadro 5.5. Agrupamento dos 36 *itens* em 2 fatores:

Quadro 5.5. Agrupamento dos 36 *itens* em 2 fatores

Fatores	<i>Itens</i>	Número Total de <i>itens</i>
1- Sentimentos	t, u, v, w, z, aa, bb, cc, dd, ee, ff, gg, hh, ii, jj, m, g, a, b;	19
2- Ações	c, d, e, f, h, i, j, k, l, n, o, p, q, r, s, y, x.	17

A correlação entre os dois fatores da Escola enquanto Organização Aprendiz foi de 81,8%. Os dois fatores explicam 57% da variância e no **Quadro 5.6.** apresentam-se as cargas fatoriais de todos os 36 *itens* que caracterizam uma Escola Aprendiz.

Quadro 5.6. *Itens* do Perfil da Organização Aprendizente

Item " Na minha escola, nós..."	Cargas Fatoriais	
	Sentimentos	Ações
hh. Demonstramos honestidade e integridade pessoal no nosso trabalho conjunto	0,83	
bb. Confiamos uns nos outros	0,82	
v. Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio	0,82	
ii. Tratamo-nos mutuamente como colegas e amigos	0,81	
w. Demonstramos simpatia e consideração uns pelos outros	0,79	
gg. Gostamos de trabalhar em conjunto	0,78	
z. Tratamo-nos mutuamente como profissionais competentes	0,77	
ff. Respeitamos e valorizamos as diferenças individuais	0,75	
u. Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros	0,71	
cc. Ajudamo-nos uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar	0,70	
ee. Partilhamos uma crença comum sobre a importância do nosso trabalho	0,68	
m. Unimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas	0,63	
g. Contamos uns com os outros para aconselhamento e consulta	0,61	
t. Valorizamo-nos e reconhecemo-nos mutuamente como indivíduos	0,60	
dd. Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo	0,58	
jj. Acreditamos que podemos fazer a diferença positiva na capacidade da escola cumprir as suas metas de desempenho	0,57	
aa. Comemoramos ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos	0,57	
a. Trabalhamos em equipa	0,51	
b. Recebemos bem e apreciamos novas ideias	0,51	
f. Planeamos tendo em mente a obtenção de resultados		0,71

j. Sentimo-nos bem ao partilharmos as nossas experiências...		0,71
s. Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos		0,67
e. Concordamos que, mais vale tentar fazer coisas novas mesmo arriscando o fracasso, do que não fazer nada		0,67
p. Mantemos linhas abertas à comunicação		0,66
h. Temos mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas		0,65
q. Aprendemos com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas		0,65
n. Estamos dispostos a experimentar novas práticas		0,64
k. Encaramos os erros como oportunidades de aprendizagem		0,63
i. Trabalhamos com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem		0,59
d. Partilhamos ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz		0,58
r. Avaliamos os resultados face às metas previamente definidas		0,57
o. Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações		0,57
y. Sentimos um enorme significado e um propósito acentuado no nosso trabalho		0,57
c. Procuramos conhecer ideias e opiniões dos alunos		0,57
x. Sentimo-nos confiantes que fazemos uma diferença positiva na vida dos alunos		0,57
l. Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis		0,49

Fonte: SPSS 20.0

5.3.2. Análise de Validade

Como observado anteriormente, existem seis *itens* utilizados no final do inquérito – perguntas II a VII. Esses *itens* abordam as perceções pessoais do estado de espírito atual, a satisfação no trabalho, autoeficácia para fazer uma diferença positiva, o desempenho real da Escola, o desempenho potencial de Escola, e a probabilidade de continuidade no emprego.

As Pontuações para Ações e Sentimentos foram desenvolvidas para todos os 36 *itens* da pergunta I (N = 298) somando os resultados do *item* para os componentes Ações e Sentimentos:

- Ações = Média (perguntas: a. g. m. b. h. n. c. i. o. d. j. p. e. k. q. f. l. r.)
- Sentimentos = Média (perguntas: s. y. ee. t. z. ff. u. aa. gg. v. bb. hh. w. cc. ii. x. dd. jj.)

As variáveis calculadas das Ações e Sentimentos foram correlacionados posteriormente com as respostas aos seis *itens* dos profissionais, obtendo-se os resultados do quadro 5.7.

Quadro 5.7. Resultados Pessoais e Escolares Correlacionados com as Dimensões da Organização Aprendiz

Resultados Pessoais e Escolares	Correlações (r)	
	Ações	Sentimentos
Estado de Espírito	-0,354	-0,423
Grau de Satisfação	-0,414	-0,468
Eficácia Pessoal	0,362	0,320
Intenção de Continuidade	0,088	0,138
Desempenho Escolar	-0,398	-0,253
Potencial Desempenho Escolar	-0,434	-0,311

Correlações de ordem zero. Salvo indicação em contrário, todas as correlações são significativas a um nível de $p < 0,01$. * $p < 0,05$.

Fonte: SPSS 20.0

Usando as diretrizes de Cohen (1988) para interpretar a dimensão do efeito, três das correlações tiveram baixo efeito (com menos de 0,30), nove tiveram um efeito médio (0,30-0,49), e nenhuma correlação com um grande efeito (0,50 ou acima).

Relativamente ao **Estado de Espírito** ($r = -0,354$ e $r = -0,423$) e **Grau de Satisfação** ($r = -0,414$ e $r = -0,468$) de os resultados revelam que quanto melhor o **Estado de Espírito** e nos últimos dias (i.e., *menor valor* de resposta “Excelente” = 1,..., “Muito Baixo” = 6) e **Grau de Satisfação** maior o nível de ações realizadas (i.e., por exemplo, **Trabalhamos em equipa**, *maior valor* de resposta “Discordo totalmente” = 1,... “Concordo Totalmente” = 6) e, maior o Sentimento envolvido (isto é, por exemplo, Recebemos bem e apreciamos novas ideias, *maior valor* de

reposta “Discordo totalmente” = 1,... “Concordo Totalmente” = 6) caracterizadora do Perfil de uma Organização Aprendiz.

Relativamente à **Eficácia Pessoal**, isto é, fazer uma diferença positiva na capacidade da Escola cumprir os seus objetivos de desempenho com os Alunos, existe uma correlação positiva com Ações e Sentimentos ($r=0,362$ e $r=0,320$) de uma Escola com Perfil Aprendiz. Quanto à **Intenção de Continuidade**, os resultados evidenciam uma fraca correlação positiva ($r=0,088$ e $r=0,138$) com as Ações e Sentimentos, demonstrando que a garantia de continuidade não se apresenta como um fator importante nas Escolas Profissionais para motivar as Ações e Sentimentos de uma Organização Aprendiz.

Quando melhor o **Desempenho Escolar** ($r=-0,398$ e $r=-0,253$) no atendimento das necessidades educativas de todos os Alunos ou o **Potencial Desempenho Escolar** ($r=-0,434$ e $r=-0,311$) para abordar as necessidades educativas de todos os Alunos (isto é, menor valor de resposta “Muito acima da média” = 1,..., “Muito abaixo da média”=5) maior o nível de Ações realizadas (isto é, por exemplo, Planeamos tendo em mente a obtenção de resultados, maior valor de resposta “Discordo totalmente” = 1,..., “Concordo Totalmente” = 6), maior o Sentimento envolvido (isto é, por exemplo, Partilhamos ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz, maior valor de resposta “Discordo totalmente” = 1,..., “Concordo Totalmente” = 6) caracterizadora do Perfil de uma Organização Aprendiz.

5.4. Tipos de Liderança da Organização Aprendiz

Na última parte do SSP-LO, é abordado o aspeto da Liderança, e os profissionais são convidados a refletir sobre o mesmo. Assim, a pergunta X inclui 20 *itens* de resposta (que variam desde Discordo Totalmente até Concordo Totalmente).

Pontuações para os tipos de liderança foram desenvolvidas para todos os 20 itens da pergunta X (N = 298) somando os resultados do item para os componentes:

- Diretiva = Média (perguntas: a.b.c.d.e.f.)
- Apoiante = Média (perguntas: g.h.i.j.k.)
- Didática = Média (perguntas: k.l.m.n.o.)

- Humilde = Média (perguntas: p.q.r.s.t.)

Em média, as classificações de todas as variáveis foram positivas. Em cada caso, o resumo da pontuação média ultrapassou o ponto médio da escala ou *item*. Por exemplo, em média, os respondentes marcaram o lado positivo da escala “Concordo” tanto para **Liderança Diretiva** (Intervalo = 1-6, Média = 5,129, Desvio Padrão = 0,694), **Liderança Apoiante** (Intervalo = 1-6, Média = 5,199, Desvio Padrão = 0,729), **Liderança Didática** (Intervalo = 1-6, Média = 5,115, Desvio Padrão = 0,772), **Liderança Diretiva** (Intervalo = 1-6, Média = 4,581, Desvio Padrão = 0,921). O coeficiente de variação é relativamente consistente nas medidas de **Liderança**, variando entre 0,135 e 0,201 (Quadro 5.8.).

Quadro 5.8. Componentes da Organização Aprendente, Tipos de Liderança e Resultados Pessoais e Escolares

Componentes e Resultados	Intervalo	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação*
Componentes da Organização Aprendente				
Ações	1-6	5,118	0,620	0,121
Sentimentos	1-6	5,196	0,547	0,105
Tipos de Liderança				
Diretiva	1-6	5,129	0,694	0,135
Apoiante	1-6	5,199	0,729	0,140
Didática	1-6	5,115	0,772	0,151
Humilde	1-6	4,581	0,921	0,201

* Desvio Padrão / Média

Fonte: SPSS 20.0

5.4.1. Análise de Fiabilidade

Os dois fatores da Organização Aprendente, Ação e Sentimentos, foram examinados quanto à consistência interna através do *Alpha de Cronbach*. Todos os itens contribuem para um alto coeficiente de Alpha para cada respetivo fator. Estes coeficientes Alpha confirmam a consistência interna dos *itens* que compõem os dois fatores. Os *itens* dos tipos de Liderança apresentam um nível de consistência interna de 0,953.

A correlação entre as duas medidas de Organização Aprendente foi na ordem de 0,818, o que indica que 67% ($0,818^2$) da variância é compartilhada entre essas medidas. Os quatro fatores de Liderança da Escola também foram examinados. A Liderança do estilo Diretiva apresenta um coeficiente *Alpha* de 0,897, a Apoiante 0,934, a Didática 0,936 e a Humilde 0,791. Comparando os resultados com o estudo de Berkowitz *et al.* (2013) aplicado em Escolas Israelitas, podemos verificar um nível de consistência interna similar.

Quadro 5.10. Modelo de Liderança Escolar de Bowen *et al.*

Componentes da Organização Aprendente	α Cronbach baseado em itens padronizados	n.º de itens	Berkowitz <i>et al.</i> (2013)
Liderança	0,953	20	
Componentes da Organização Aprendente			
Ações	0,937	18	0,903
Sentimentos	0,954	18	0,956
Tipos de Liderança			
Diretiva	0,897	5	0,898
Apoiante	0,934	5	0,939
Didática	0,936	5	0,938
Humilde	0,791	5	0,839

Fonte: SPSS 20.0

5.4.2. Análise de Validade

Os resultados da análise fatorial anteriormente apresentada ofereceram um suporte global para a construção da validade das duas dimensões da Organização Aprendente – Ações e Sentimentos.

Quadro 5.11. Correlações entre as Componentes da Organização Aprendente e os Tipos de Liderança.

Tipos de liderança escolar	Correlações	
	Ações	Sentimentos
Diretiva	0,548	0,597
Apoiante	0,523	0,415
Didática	0,579	0,576
Humilde	0,302	0,365

Correlações de ordem zero. Salvo indicação em contrário, todas as correlações são significativas ao nível 0,01. * $p < 0,05$.

Fonte: SPSS 20.0

Os dois componentes da Organização de Aprendizagem são significativamente correlacionados com os quatro tipos de Liderança Escolar: Diretiva ($r = 0,548$ e $0,597$, respetivamente), Apoiante ($0,523$ e $0,415$, respetivamente), Didática ($0,579$ e $0,576$, respetivamente) e Humilde ($0,302$ e $0,365$, respetivamente). Como se esperava, quanto maior a pontuação para os componentes de Liderança Escolar, maior a pontuação dos componentes de Ação e Sentimento (Quadro 5.11).

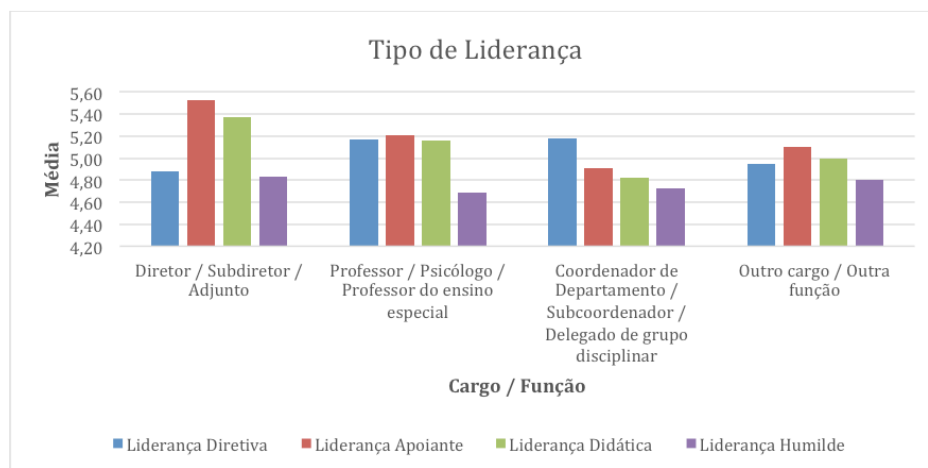
Podemos verificar as Escolas com um estilo de Liderança Didática ($r=0,579$ e $r=0,576$) baseiam-se:

- na abertura a novas ideias para resolver os problemas relacionados com a Escola;
- no incentivo ao diálogo e debate na definição de prioridades para a melhoria da Escola;
- no estímulo ao pensamento e à reflexão;
- na receção a diferenças de opinião sobre as formas de melhorar o Desempenho Escolar;
- no incentivo dos funcionários em compartilharem as suas experiências de Aprendizagem;

Tem o maior nível de correlação positiva significativa com as Ações e Sentimentos existentes em Escolas com Perfil de Organização Aprendizante.

Apresentamos, de seguida, a correlação entre os tipos de Liderança e os cargos / funções dos profissionais respondentes. A análise aparece em primeiro lugar de um modo esquemático, através de um gráfico de barras, Figura 5.2. Tipos de Liderança nas Escolas Profissionais Portuguesas.

Figura 5.2. Tipos de Liderança nas Escolas Profissionais portuguesas



Fonte: Autor

Ao analisarmos a figura 5.2. verificamos que a resposta quanto ao Tipo de Liderança, de acordo com o Cargo e a Função exercida, varia entre 4,2 e 5,6 em média, o que indica um índice claramente positivo quanto à opinião dos profissionais das Escolas Profissionais portuguesas quanto à Liderança da respetiva Escola. Importante sublinhar é o facto que, de acordo com o Cargo / Função, as respostas são diferentes. Assim, verificamos que o cargo de Diretor/ Subdiretor/ Adjunto classifica a Liderança da respetiva Escola como Liderança Apoiante, classificando-a logo a seguir de Didática; o cargo de Professor/ Psicólogo/ Professor de Ensino Especial classifica a sua Liderança também de Apoiante, apesar de as respostas serem muito aproximadas ao da Liderança Diretiva e Didática; o cargo de Coordenador de Departamento/ Subcoordenador/ Delegado de Grupo Escolar classifica a sua Liderança como Diretiva; quanto a outros profissionais, com outros cargos e outras funções, consideraram a sua Liderança como Apoiante, embora tal como o cargo de Professor / Psicólogo / Professor do Ensino Especial, verificamos que as respostas são também muito aproximadas às classificações de Liderança Diretiva e Didática.

No geral, nota-se a classificação da Liderança como sendo predominantemente Apoiante, contudo, como já foi verificado, esta classificação muda ligeiramente conforme o cargo ou a função. Verificam-se também classificações tendencialmente mais baixas no que diz respeito à Liderança Humilde, o que denota alguma dificuldade na abordagem de uma Liderança Humilde nas Escolas Profissionais portuguesas do estudo. Por último, importa sublinhar que a categoria profissional dominante (profissionais com o cargo de Professor / Psicólogo / Professor do

Ensino Especial) pontuaram de forma mais elevada a Liderança Apoiante como forma caracterizadora da Liderança das suas Escolas.

Quadro 5.12 Estatística Descritiva das Respostas relativas ao Tipo de Liderança

Tipo de Liderança			Cargo/Função							
			Diretor / Subdiretor / Adjunto		Professor / Psicólogo / Professor do ensino especial		Coordenador de Departamento / Subcoordenador / Delegado de grupo disciplinar		Outro cargo / Outra função	
Liderança Diretiva	Discordo totalmente	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Discordo	2	-	-	2	1%	-	-	-	-
	Discordo Parcialmente	3	-	-	1	0%	-	-	1	5%
	Concordo Parcialmente	4	14	33%	30	13%	1	9%	2	10%
	Concordo	5	19	45%	122	53%	7	64%	14	70%
	Concordo Totalmente	6	9	21%	77	33%	3	27%	3	15%
	Total		42	100%	232	100%	11	100%	20	100%
Média		4,88		5,17		5,18		4,95		
Liderança Apoiante	Discordo totalmente	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Discordo	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	Discordo Parcialmente	3	-	-	5	2%	-	-	-	-
	Concordo Parcialmente	4	1	3%	40	17%	5	45%	3	15%
	Concordo	5	14	41%	88	38%	2	18%	12	60%
	Concordo Totalmente	6	19	56%	99	43%	4	36%	5	25%
	Total		34	100%	232	100%	11	100%	20	100%
Média		5,53		5,21		4,91		5,10		
Liderança Didática	Discordo totalmente	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Discordo	2	-	-	4	2%	-	-	-	-
	Discordo Parcialmente	3	2	6%	2	1%	-	-	-	-
	Concordo Parcialmente	4	1	3%	35	15%	5	45%	4	20%
	Concordo	5	14	40%	102	44%	3	27%	12	60%
	Concordo Totalmente	6	18	51%	89	38%	3	27%	4	20%
	Total		35	100%	232	100%	11	100%	20	100%
Média		5,37		5,16		4,82		5,00		
Liderança Humilde	Discordo totalmente	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Discordo	2	1	3%	1	0%	-	-	-	-
	Discordo Parcialmente	3	2	6%	29	13%	1	9%	2	10%
	Concordo Parcialmente	4	7	20%	59	25%	2	18%	4	20%
	Concordo	5	17	49%	96	41%	7	64%	10	50%
	Concordo Totalmente	6	8	23%	47	20%	1	9%	4	20%
	Total		35	100%	232	100%	11	100%	20	100%
Média		4,83		4,69		4,73		4,80		

Fonte: SPSS 20.0

Numa análise mais pormenorizada, e em relação ao Quadro 5.12, verifica-se o seguinte, quanto ao cargo / função: no que diz respeito ao cargo de Diretor / Subdiretor / Adjunto as respostas são mais concentradas ao nível da Concordância, contudo há algum índice de discordância na classificação de Liderança Humilde e Didática; no que diz respeito à classificação de Professor / Psicólogo / Professor do Ensino Especial, verifica-se algum equilíbrio no índice de respostas quanto à Liderança Diretiva, Apoiante e Didática, e maior dispersão de respostas em todos os tipos Liderança; quantos aos Coordenadores de

Departamento / Subcoordenador / Delegado de Grupo, a classificação é claramente Apoiante e com um positivo nível de concordância; quanto a outros cargos ou funções, a classificação é também de Liderança Apoiante e com um nível de concordância geral positiva.

No geral, é a classificação como Liderança Apoiante, a que predomina, com valores em média fortemente concordantes (5,53; 5,21 e 5,10), para os todos os cargos, à exceção do grupo dos Coordenadores, que classificaram a sua Liderança como sendo Diretiva. De sublinhar também que a maior dispersão de respostas, em relação a todos os cargos e funções, encontra-se nas respostas relativas à Liderança Didática e à Liderança Humilde.

Os resultados da presente análise geralmente suportam as propriedades psicométricas da Organização Aprendente para avaliar a capacidade das escolas para funcionar como Organizações de Aprendizagem em Portugal. Isso proporciona maior suporte para a validade transcultural do instrumento de avaliação da Organização Aprendente. Os componentes de medição da Organização Aprendente - Ação e de Sentimento mostraram uma elevada consistência interna, em linha com as conclusões anteriores de Bowen *et al.* (2007), bem como com os de Dinis (2010), em Escolas do distrito de Viseu, em Portugal, Camilleri (2008), em Escolas de Malta e mais recentemente em Escolas de Israel (Berkowitz *et al.*, 2013). Além disso, os resultados da análise da validade mostram um padrão consistente de inter-relações positivas entre as pontuações para as Ações e os Sentimentos e os quatro resultados Pessoais, de Desempenho Escolares e de Liderança.

Estes resultados alinham-se com os resultados das investigações anteriores, e apontam para a importância da interação entre a comunidade escolar para oferecer oportunidades de Aprendizagem; alcançar competência coletiva para alcançar os objetivos e promover relações humanas positivas, respeitosas e harmoniosas.

A Organização Aprendente é uma ferramenta valiosa para os profissionais utilizarem na avaliação da capacidade das suas Escolas atuarem como uma Organização Aprendente e na implementação de melhorias da Escola.

Capítulo 6

6. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Para responder às questões que foram inicialmente colocadas e para serem atingidos os objetivos propostos relativos à presente dissertação, uma amostra controlada foi estudada com o intuito de caracterizar o perfil das Escolas Profissionais portuguesas como Organizações Aprendentes. Para o efeito, foi estudada uma diversidade de dimensões interrelacionadas e ligadas aos domínios das Ações e dos Sentimentos, que caracterizam o fenómeno das Organizações Aprendentes segundo o modelo de Bowen (2006). O presente capítulo fornece um sumário dos principais resultados empíricos e teóricos e suas implicações para possíveis estudos posteriores relacionados com a Escola Profissional portuguesa e os seus Recursos Humanos. Finalmente, são discutidas as limitações do presente estudo e apresentadas sugestões para investigações futuras.

6.1. Sumário da investigação realizada

As Escolas Profissionais portuguesas foram criadas através de contratos-programa celebrados entre o Estado e os promotores locais, cabendo às comunidades locais, o poder de criar, projetar e dirigir autonomamente os seus projetos educativos. Neste contexto, as políticas educativas privilegiaram o eixo Escola - Economia e, para além disso, foram consideradas como formas de escolarização baseada na comunidade, significando que a educação desempenha um papel vital na construção e na manutenção de uma sociedade democrática e que, para o ensino ser democrático, tem de ser participado e igualitário. As Escolas Profissionais são consideradas uma alternativa positiva ao sistema regular de ensino capaz de responder às exigências de formação de uma camada crescente de jovens que, por razões diversas, não concretizam as suas expectativas e necessidades noutros sistemas de formação. Como tal, o sucesso do Ensino Profissional, sustenta-se em alguns elementos centrais, entre os quais estão a dimensão de cada Escola e a relação pedagógica que ela potencia; o modelo pedagógico; a ligação à comunidade local; o regime de Administração e Gestão.

Conclui-se por todas estas razões que estas Escolas funcionam, portanto, num regime de muito mais liberdade e autonomia do que as Escolas Secundárias, em termos de Autonomia

Pedagógica, Administrativa e Financeira, a que corresponde uma maior responsabilização e uma exigência contínua em termos de prestação de contas que é realizada imediatamente à comunidade local e aos serviços da administração educacional.

A Escola enquanto Organização deve ser uma unidade social onde os professores ao serem coordenados, racional e intencionalmente, esforçam-se em nome de princípios e objetivos orientados para a ação do ensino, levando em consideração a responsabilidade assumida para a sociedade no processo de formação de alunos como futuros cidadãos. Toda a estrutura administrativa e as funções organizacionais (planeamento, implementação, avaliação e controle do processo educativo) da Escola foi criada para a realização dos fins educativos, nomeadamente em matéria de: socializar as novas gerações (com a finalidade de trazer de volta um ambiente social em condições de maior dignidade e igualdade); instruir, de forma sistemática e intencionalmente em torno do conhecimento e as habilidades cognitivas que fornecem uma compreensão do mundo em que vivem; e educar para a reconstrução dos seus pensamentos, de forma a refletirem criticamente sobre o mundo. Portanto, para serem bem sucedidas, as Escolas Profissionais têm de constantemente rever as suas práticas para apoiar as exigências e para responder às necessidades únicas de cada um dos seus estudantes. Ao rever os velhos métodos para incorporar novas e estratégias melhoradas, chega-se à conclusão que é fundamental aprender.

É, como foi sublinhado anteriormente, na capacidade de aprender dos indivíduos, que está o progresso das Instituições, mais do que nos recursos materiais, naturais ou com as competências tecnológicas. E para que as Escolas se constituam Organizações Aprendentes, é necessário que aprender signifique constituir e possibilitar, na Organização, capacidade de reflexão e conseqüente auto-transformação.

Neste contexto, as Escolas Profissionais portuguesas podem e devem procurar desenvolver ações e programas, de forma incessante, no sentido de ganharem vantagens competitivas, precisamente através do processo de Aprendizagem Organizacional.

Como exposto previamente, aprendemos que a Aprendizagem consiste num processo de mudança, que resulta da prática e que pode desencadear uma perceptível alteração de comportamento. Contudo, esta melhoria contínua exige um compromisso permanente com a

Aprendizagem. Também através da exposição teórica, pudemos reconhecer a importância da Aprendizagem Individual, na medida em que se reconhece que as Organizações são um sistema social com objetivos e estratégias específicas que exercem funções de integração, controlo e coordenação de indivíduos, ao mesmo tempo que estão na origem da produção de bens e serviços fulcrais no mercado. Este conhecimento é extremamente importante, pois a eficiência das Escolas Profissionais portuguesas vai depender grandemente da Aprendizagem e da consciência da mesma dos profissionais que nelas trabalham. As equipas de profissionais da Organização Aprendiz são uma plataforma ideal para defender a implementação de intervenções baseadas em evidências inovadoras destinadas a melhorar os resultados dos alunos. A capacidade da Organização em identificar evidências de pesquisa relevantes para a prática baseada em evidências e integrá-las na sua experiência, de modo que as práticas mais eficazes e éticas sejam aplicadas no processo educativo é essencial.

Parece igualmente necessário sublinhar o papel essencial que a Liderança deve desempenhar, tanto no desenvolvimento organizativo da Escola, como no próprio desenvolvimento profissional dos Recursos Humanos ao seu dispor. A sua função na mudança é diversificada: desde facilitar as tarefas, oferecer e difundir uma visão da Organização e do Ensino, estruturar a Escola como local de trabalho, participar na tomada de decisões, partilhar responsabilidades e prestar apoio à consecução dos objetivos.

Questionar e reformular a prática dos Recursos Humanos na Escola Profissional é uma tarefa tão difícil quanto importante e necessária à boa qualidade da Escola, e a sua realização só é possível com uma mudança de postura dos profissionais da Educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do Professor, ou seja, o conceito de Professor como Profissional Prático-Reflexivo deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois, a formação geral de qualidade dos Alunos depende da formação de qualidade dos Professores.

A prática-reflexiva, como já foi referido, requer uma revisão de vários conceitos, que o Professor provavelmente já possuía sobre sua prática, e uma consciência da responsabilidade que ele sabia estar inserida na sua profissão quando escolheu exercê-la. A importância da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação é de extrema relevância para que o processo educativo possa ser reformulado, alterado, bastando para tanto que não nos

esqueçamos da nossa responsabilidade e atuemos de espírito aberto em busca da imprescindível mudança. O foco está em aproveitar as experiências dos membros, uma vez que, no trabalho em equipa, se dá uma compreensão mútua, com o respeito pela diversidade de um e de outro.

As Organizações Aprendentes estão associadas a um conjunto de condições e processos essenciais que suportam a capacidade de uma Organização em valorizar, adquirir e utilizar informações e conhecimentos tácitos adquiridos pelos profissionais para planear, implementar e avaliar com sucesso estratégias para atingir metas de desempenho. E são aqueles que, em particular, em que há dois aspetos que devem ser valorizados: Ações e Sentimentos. A Organização Escolar Aprendente defende um modelo de comunidade da cultura escolar como aquele em que, para além das ações, os valores são partilhados, estratégias comuns são desenvolvidas, e um propósito moral comum e um senso de confiança e respeito entre todos os membros, são alguns dos elementos essenciais nas Escolas como Organizações Aprendentes, isto é, uma Organização que aprende Sentimentos. Assim se promove uma subcultura profissional dentro da cultura escolar e em direção à Aprendizagem Organizacional.

O *SSP-LO* é uma ferramenta usada para avaliar e medir a capacidade de uma Escola para efetivamente adotar novas práticas, que inclui 36 itens que avaliam 12 dimensões de Aprendizagem Organizacional – seis dimensões de Ação (Orientação para o Trabalho em Equipa, Inovação, Envolvimento, Circulação de Informação, Tolerância ao Erro e Orientação para os Resultados) e seis dimensões de Sentimento (Propósito Comum, Respeito, Coesão, Confiança, Apoio Mútuo e Otimismo), contém ainda mais seis itens que avaliam o estado geral de espírito dos funcionários, o seu nível de satisfação com o trabalho, a sua percepção sobre os resultados da sua Escola, as suas percepções sobre o desempenho real e potencial da Escola em responder às necessidades de Aprendizagem dos Alunos, e os seus planos para continuar as suas carreiras nas respetivas Escolas. O *SSP-LO* inclui ainda o perfil de Liderança da Organização Escolar Aprendente.

Para testar os níveis de Aprendizagem Organizacional das Escolas Profissionais portuguesas, utilizou-se o modelo *SSP-LO*, criado por Bowen et al. (2006) e que aposta num sistema de valores, atividades e relações sociais partilhadas e que pretende reconhecer Ações e Sentimentos associados à Aprendizagem Organizacional na Escola. Dentro de cada uma destes

domínios, as Ações e Sentimentos, são inseridas dimensões relativas ao Trabalho em Equipa, à Inovação, ao Envolvimento, à Circulação de Informação, à Tolerância ao Erro, à Orientação para os Resultados; e ao Propósito Comum, ao Respeito, à Coesão, à Confiança, ao Apoio Mútuo e ao Otimismo. Estas dimensões têm em vista o desenvolvimento e a sustentabilidade de uma cultura escolar coerente com uma Organização Aprendiz. Adicionalmente, foram consideradas variáveis que aferem o Perfil de Desempenho Pessoal e Escolar dos inquiridos – estado geral de espírito, satisfação no trabalho, eficácia pessoal, intenção de continuação na escola, desempenho da escola – bem como o Perfil Pessoal do inquirido – cargo desempenhado e número de anos na escola, assim como o Perfil de Liderança.

Em relação aos resultados empíricos, estes foram os esperados à luz das teorias utilizadas. Por outras palavras, estes resultados confirmam globalmente as hipóteses colocadas pela teoria. Tal pode parecer de alguma forma um resultado de menor valor, contudo, os resultados colocam em evidência uma das mais importantes regras da investigação, que é a de abandonar ou confirmar as nossas convicções.

6.2. Conclusão dos resultados obtidos

Propôs-se através deste trabalho, de um modo mais geral, Caracterizar o perfil das Escolas Profissionais portuguesas enquanto Organizações Aprendentes; identificar o estilo de Liderança e intervenção dos Recursos Humanos (Professores e Liderança) nas Escolas Profissionais portuguesas; identificar o papel dos Professores nas Escolas Profissionais portuguesas enquanto organizações aprendentes; e, de um modo mais específico, analisar as propriedades psicométricas da Organização Aprendiz no contexto das Escolas Profissionais portuguesas utilizando o instrumento de avaliação – o SSP-LO; reconhecer fatores matriciais (Ações e Sentimentos) validados constituintes de um modelo de Escola concebida como Organização Aprendiz; reconhecer o Perfil Pessoal e de Desempenho Escolar e o Perfil de Liderança, com vista ao desenvolvimento e à sustentabilidade de uma cultura da Escola Profissional coerente com uma Organização Aprendiz. Passamos de seguida a enumerar as conclusões relativas a cada um dos objetivos:

Objetivos Gerais:

- Caracterizar o perfil das Escolas Profissionais portuguesas enquanto Organizações Aprendentes:

Ficou demonstrado no presente estudo que o modelo de Organização Aprendente proposto pelo instrumento de análise de perfil SSP-LO quando aplicado a uma amostra de 298 respondentes de 54 Escolas Profissionais públicas e privadas representando 22% do universo de 200 Escolas Profissionais Portuguesas, inscritas na base de dados da DGEEC/DEEBS do Ministério de Educação e Ciência, revelou um adequado nível de ajustamento (93,1%). Permitindo cumprir um dos objetivos principais propostos do presente estudo. Podemos afirmar que as Escolas Profissionais portuguesas caracterizam-se, enquanto Organizações Aprendentes, de acordo com os Sentimentos e Ações descritos anteriormente no quadro 5.6.

- Identificar o estilo de Liderança e intervenção dos Recursos Humanos (Professores e Liderança) nas Escolas Profissionais portuguesas:

Podemos concluir que o Perfil de Liderança Apoiante reuniu o maior nível de concordância entre as respostas dos profissionais caracterizando-se por um planeamento tendo em mente a obtenção de resultados, contando uns com os outros para aconselhamento e consulta, com mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas, trabalhando com os Encarregados de Educação como parceiros no Processo Ensino-Aprendizagem e partilhando experiências pessoais. Este Perfil de Liderança Apoiante define o papel da Liderança mais comum dentro das Escolas Profissionais inquiridas demonstrando ser caracterizadora de uma Escola Profissional Aprendente.

- Identificar o papel dos Professores nas Escolas Profissionais portuguesas enquanto Organizações Aprendentes:

O estudo permitiu evidenciar os Sentimentos e Ações mais revelantes no papel dos Professores na construção do paradigma da Escola Profissional Aprendente. Concluímos que os Professores acreditam que podem fazer a diferença positiva na capacidade da Escola cumprir as suas metas de desempenho (*item jj*: nível de concordância de 91,4%), sentem que fazem uma diferença positiva na vida dos Alunos (*item x*: 90,6%), procuram conhecer ideias e opiniões dos Alunos (*item c*: 88,8%), envolvem-se e colaboram com outras Organizações (*item o*: 89,6%).

Objetivos Específicos:

- Analisar as propriedades psicométricas da Organização Aprendente no contexto das Escolas Profissionais portuguesas utilizando o instrumento de avaliação – o SSP-LO:

Os resultados do presente estudo confirmam que o instrumento de medição do Perfil de uma Organização Aprendiz, de acordo com o modelo de Bowen *et al.* (2006), mantém as propriedades psicométricas, em termos de fiabilidade (teste de *Cronbach*) e Validade (Teste de Correlação de *Pearson*), quando aplicado a uma amostra de Escolas Profissionais portuguesas. Desta forma, podemos concluir quanto ao cumprimento das propriedades psicométricas do instrumento de avaliação – o SSP-LO - da Organização Aprendiz no contexto das Escolas Profissionais portuguesas. Isso proporciona maior suporte para a validade transcultural do instrumento de avaliação do SSP-LO, como foi anteriormente referido e sugerido pelos criadores do inquérito.

Os resultados também apoiam as propriedades psicométricas do instrumento para avaliar a Liderança Escolar nas Escolas Profissionais portuguesas, com correlações que mantêm a consistência interna dos *itens* que compõem os quatro componentes da Escola de Liderança. Esses componentes também foram significativamente correlacionados com as componentes da Organização Aprendiz. Como esperado, quanto maior a pontuação para os componentes da Liderança escolar, maior a pontuação dos componentes de Ação e Sentimento.

- Reconhecer fatores matriciais (Ações e Sentimentos) validados constituintes de um modelo de Escola concebida como Organização Aprendiz:

O presente permitiu reconhecer que as componentes Ações e Sentimentos enquanto principais dimensões da caracterização de um Perfil de Organização Aprendiz mostraram uma alta consistência interna (*Alpha de Cronbach*), alinhado com as conclusões de Bowen *et al.* (2007), bem como os de Portugal (Dinis, 2010), Malta (Camilleri, 2008) e Israel (Berkowitz, 2013). Além disso, os resultados da análise da validade mostram um padrão consistente de inter-relações positivas entre os resultados de Ações e Sentimentos e os resultados do Desempenho Pessoal e Escolar.

- Reconhecer o Perfil Pessoal e de Desempenho Escolar e o Perfil de Liderança, com vista ao desenvolvimento e à sustentabilidade de uma cultura da Escola Profissional coerente com uma Organização Aprendiz:

O estudo reconheceu o seguinte **Perfil Pessoal** do profissional respondente das Escolas Profissionais, enquanto Organizações Aprendiz:

- Um nível de antiguidade na Organização superior a 5 anos;

- Um nível de satisfação com o trabalho de 98%;
- Um nível de eficácia pessoal no cumprimento de objetivos de desempenho com os alunos de 92,6%;
- Um nível de intenção de continuidade na Organização de 70,1%;

O estudo reconheceu o seguinte **Desempenho Escolar** nas Escolas Profissionais inquiridas, enquanto Organizações Aprendentes:

- Um Desempenho Escolar no atendimento das necessidades educativas dos alunos acima da média superior a 83,2%;
- Um potencial desempenho da sua escola para abordar as necessidades educativas de todos os alunos acima da média de 75,2%;

Podemos concluir que o **Perfil de Liderança Apoiante** que reuniu o maior nível de concordância entre as respostas dos profissionais apresentou um razoável nível de correlação (0,523 e 0,415, respetivamente) com as Ações e Sentimentos dos profissionais integrantes da Escola Aprendente permitindo sustentar e desenvolver uma cultura organizacional assente numa Aprendizagem contínua.

Estes resultados alinham-se com os resultados da investigação do estudo original, e apontam para a importância da interação entre a comunidade escolar para promover oportunidades de Aprendizagem; alcançar competência coletiva para alcançar os objetivos; e promover relações humanas harmoniosas, positivas e de respeito. Por exemplo, Astor e colegas (2009) constataram que as Escolas com climas organizacionais positivos e de excelência, tinham uma abordagem de segurança em toda a escola, visto como uma responsabilidade comum entre todos os Professores, Diretores e Funcionários. Essas Escolas geralmente tinham uma forte missão educacional criada pela comunidade escolar, através de esforços colaborativos. Mais importante ainda, esses padrões foram iniciados e incentivados por um Líder apoiante, dominante, respeitado, capacitado e inspirador.

Perante o exposto, reafirmamos a validade e utilidade do estudo realizado junto das Escolas Profissionais portuguesas, as quais manifestaram interesse em tomar conhecimento dos resultados finais do estudo para, assim, poderem utilizar as respetivas informações, em benefício do desenvolvimento do trabalho.

Na tentativa de caracterização do instrumento utilizado *SSP-LO*, cabe aqui desenvolver que é uma ferramenta de cariz integrador, avaliativa dos comportamentos intencionais e padrões de interação dos membros pertencentes à Organização Escola, na abordagem que fazem do trabalho, na criação de oportunidades de Aprendizagem e na demonstração de responsabilidades partilhadas e competências coletivas, na prossecução das metas da Organização – no domínio das Ações – e que, de um modo deliberado, conjuga – no domínio dos Sentimentos – as expressões coletivas positivas de respeito, as próprias interações interpessoais, geradas pela conexão e pela coesão interpares mobilizadoras de incentivos, apoio, reforço, honestidade e harmonia social interna (Bowen, 2010).

Desta maneira, pode-se concluir que as Escolas Profissionais respondentes podem ser vistas como Organizações detentoras de uma cultura de Escola desburocratizada, descentralizada, flexível, promotora da abertura à mudança e a novas formas de realizar o trabalho escolar, assente no trabalho de equipa e na partilha do conhecimento e experiências, no sentido da prossecução de altos níveis de desempenho escolar – individual e organizacional, podendo ser, portanto, chamada de Escola Aprendizente.

Finalmente, e uma vez que se trata de um estudo baseado em dados recolhidos em Escolas Profissionais, admite-se poder considerar que transmite uma visão aproximada da realidade sobre os níveis de Aprendizagem destas Escolas. Globalmente, podem, assim, ser consideradas como Escolas Aprendizentes.

6.3. Implicações do estudo empírico

Na presente investigação pretendemos refletir sobre um modelo avaliativo de Aprendizagem Organizacional, aplicado às Escolas Profissionais portuguesas, enquanto Organização Aprendente, na procura da mudança e na busca da melhoria de desempenhos e de resultados, assente num renovado paradigma de Escola originado por novas exigências de Gestão, resultantes de um mundo globalizado.

O SSP-LO pode ajudar a criar um clima organizacional que apoia a melhoria da Aprendizagem Organizacional nas Escolas Profissionais. Num artigo recente, Hopson & Lawson (2011) argumentaram que as intervenções devem ser feitas tanto com os Alunos, como com os indivíduos de um grupo profissional ligado à Escola ou com a Escola como um todo para construir um clima escolar positivo com intervenções organizacionais. Neste contexto, o enquadramento da Aprendizagem é crucial, uma vez que enfatiza o mérito de usar dados para tomar decisões e melhora a qualidade do ensino em geral.

No processo de segmentação das necessidades organizacionais das Escolas Profissionais portuguesas, estas devem implementar intervenções que promovam a comunicação e a confiança entre os profissionais da Escola. Em última análise, os Alunos terão um melhor desempenho na Escola quando Liderança e restantes profissionais colaborarem na tomada de decisões, compartilhem uma missão comum, e confiem uns nos outros (Bowen *et al.*, 2006).

A metodologia para a implementação da Escola melhora através da Organização Aprendente, como os defendem Sabah & Orthner (2007): "inventar conhecimento necessário, o pessoal da escola tem que recorrer a um amplo espectro de fontes de conhecimento existentes, bem como sobre sua própria prática e experiência de seus colegas "(p. 244). A metodologia consiste na apresentação de uma pergunta a um pequeno grupo de funcionários da Escola para ser abordado num processo de colaboração com todos os *stakeholders* da escola. Esta resposta a ser posteriormente testado e aperfeiçoado, é o que que Sabah & Orthner chamam de "processo de reflexão disciplinada"(p. 244). O processo de Aprendizagem Organizacional envolve a busca constante de respostas às perguntas que trazem sobre o sucesso escolar. Hopson & Lawson (2001) enfatizaram que, neste processo de Aprendizagem, especialmente no que visa estimular um clima positivo de Escola.

O SSP-LO é uma ferramenta valiosa para os profissionais das Escolas Profissionais para usar para avaliar a capacidade e a forma como a Aprendizagem Organizacional deve acontecer e como poderão ser implementadas melhorias da Escola.

É importante considerar que este tema de investigação é relativamente novo em Portugal, pelo que nos parece difícil atingir conclusões imediatas e definitivas. É necessário antes de tudo mais dar a conhecer um modelo validado de avaliação das competências de Aprendizagem da Escola Profissional, enquanto Organização Aprendizante, definir estratégias possíveis e dimensões de estudo, levantar questões e suscitar dúvidas que abram horizontes para novas investigações. Assim, este trabalho de investigação deve ser encarado como o limiar de um processo de indagação que carece de crescimento, aprofundamento, divulgação, reformulação originada por outras fontes de pesquisa e especialização futura, mediante o desafio enviado a demais investigadores que se interessem pela temática.

O presente estudo baseia-se numa temática que tem vindo a ganhar bastante significado sobretudo junto de investigadores estrangeiros, que têm desenvolvido estudos relacionados com Aprendizagem Organizacional em contexto escolar é uma área de estudo recente que tem produzido importantes contributos para o conhecimento. Contudo, o conceito detém ainda alguma ambiguidade e, de acordo com Bowen *et al.* (2006), verifica-se alguma escassez na conceção de instrumentos de avaliação que permitam avaliar o desenvolvimento do trabalho das Escolas. A Aprendizagem Organizacional apresenta dificuldades na sua medição, em parte, segundo Spector & Davidsen (2006), porque as situações e os problemas são complexos e dinâmicos e os instrumentos de medida são de difícil conceção e tornam-se um empreendimento oneroso. Apesar destes constrangimentos, o presente trabalho centra-se no estudo de um modelo de avaliação da Aprendizagem Organizacional escolar, um instrumento criado por Bowen e seus colaboradores, validado mediante aplicação em Escolas norte-americanas, com resultados amplamente divulgados e experimentados, tendo o propósito exclusivo e inovador de avaliar os níveis de Aprendizagem Organizacional das Escolas públicas. Face ao exposto, parece-nos pertinente destacar que a presente investigação apresenta três contribuições principais que passamos a descrever.

- Primeiramente, preenche uma lacuna na Literatura sobre a Aprendizagem Organizacional Escolar nas Escolas Profissionais portuguesas, aliás, apesar de ter sido feito uma Revisão Bibliográfica não foi encontrado nenhum estudo que mencione a questão da Aprendizagem Organizacional em Escolas Profissionais.

- Em segundo lugar, saliente-se que o presente trabalho é o primeiro estudo empírico que utiliza este instrumento de avaliação para efeitos da aferição do Perfil de Liderança Escolar. De salientar, que os autores do instrumento de avaliação fizeram a sua aplicação em onze escolas norte americanas com o fim exclusivo de procederem à sua validação, não o tendo aplicado em algumas escolas norte americanas, sem nunca terem sido aplicados com o propósito com que nós os utilizámos: a avaliação dos níveis de Aprendizagem de escolas predefinidas.
- Finalmente, os resultados obtidos em termos de fiabilidade e os resultados das correlações entre escalas assemelham-se aos resultados obtidos pelo autor do instrumento de recolha de dados (Bowen, 2006), o que permite corroborar a pertinência do modelo e a validade do instrumento.
- A Liderança das escolas podem encontrar neste estudo um conjunto alargado de orientações que lhes permitam implementar na Organização um programa flexível, aberto, participado, orientador de uma Gestão Escolar Aprendente, concebendo os processos e as técnicas necessárias para a sua aplicação, monitorização e avaliação, com objetivo fundamental de mudar as práticas atuais que impedem a mudança e a melhoria do desempenho escolar dos Alunos e da Organização.

Face ao exposto e baseados nos seus níveis de autonomia caracterizadores das Escolas Profissionais, a Liderança das Escolas pode dinamizar sessões de informação, divulgação e sensibilização sobre o Modelo de Escola Aprendente aqui apresentado, junto de toda a comunidade escolar, a fim de promover a concretização de todo o processo a desenvolver. As avaliações realizadas servirão como auxiliar na promoção da Aprendizagem que contribua com conhecimentos e experiência enriquecedores dos métodos e das práticas escolares e organizacionais.

O modelo de avaliação estudado representa a concretização de um novo tipo de Cultura Organizacional Escolar caracterizado por novas formas de trabalho: promove-se a mudança da cultura escolar na forma de pensar e sentir (os Sentimentos) e nas práticas (as Ações). Condensa-se num conjunto de processos e de condições que habilitam a Escola Profissional para angariar, valorizar e utilizar informação e conhecimento tácito oriundo dos seus Profissionais para fazer um planeamento estratégico, e avaliar o desempenho face às metas definidas em equipa.

Bowen (2010) desenvolveu uma metodologia concebida a partir dos resultados obtidos nas escolas, que intenta na melhoria das organizações escolares. Seria, aliás, um trabalho insuficiente, se se reduzisse a uma recolha primária dos dados, que não previsse um plano de aplicação nas Organizações Escolares, com vista a análise e reflexão ao modo de abordagem dos profissionais face ao trabalho realizado. Esta metodologia proporciona oportunidades de Aprendizagem e formas de responsabilização partilhadas, na prossecução das metas da Organização.

6.4. Limitações do estudo

Qualquer estudo inevitavelmente tem as suas limitações. O “estudo perfeito” nunca foi feito, e nunca será feito, por mais que se tente. As limitações de qualquer estudo variam dependendo das escolhas tomadas deliberadas e inconscientes. Escolher fazer algo implica não fazer outra coisa qualquer. Ao analisar as limitações encontradas na investigação identificámos dois tipos de limitações relacionadas com a relevância dos modelos escolhidos (realismo científico) e com os métodos de recolha e análise dos dados (metodológicas).

i) Limitações relacionadas com os modelos escolhidos

O modelo é por natureza uma simplificação de uma realidade complexa e existe sempre uma opção entre incluir no modelo certos fatores e relações em detrimento de outros. No entanto existe a necessidade de balancear a simplicidade e complexidade, através da aplicação de um modelo previamente comprovado cientificamente.

ii) Limitações relacionadas com os métodos de recolha e análise dos dados

Considerando a metodologia de análise da presente investigação, poderemos apresentar como limitações os seguintes aspetos:

- A análise tendo como envolvente uma pequena proporção de todas as Escolas Profissionais em Portugal e poderá existir algum enviesamento provocado pela não resposta;
- A baixa taxa de resposta deverá ser tida em conta e tem um impacto na generalização do estudo;

- Foram efetuadas diversas opções ao longo da investigação, desde a seleção dos indicadores até ao processo de redefinição dos modelos determinando de certa forma um resultado final à luz nas nossas convicções acerca do fenómeno.

O inquérito poderia igualmente incluir uma secção relativa à caracterização da Escola, para uma melhor interpretação de alguns resultados, designadamente, em relação às dimensões que compõem o Perfil de Desempenho Pessoal e Escolar. Outra informação necessária seria existe ocasião para se realizarem reuniões entre os professores que lecionam os mesmos níveis e disciplinas, entre os professores e os gestores intermédios, entre estes e a direção, e entre esta e os representantes dos Alunos. Falta ainda recolher informação sobre a existência ou não de reuniões que facilitam o trabalho em equipa, a definição de metas comuns, a inovação e o otimismo, a circulação de informação e o apoio mútuo, a tolerância do erro e o respeito, a orientação para os resultados e a confiança.

Sabe-se, naturalmente, que qualquer questionário pode ser sempre aperfeiçoado. Contudo, tem-se a consciência que a informação adicional que se propõe solicitar, poderá eventualmente reduzir dramaticamente a taxa de resposta a este questionário, que aparenta ser apenas uma ferramenta de diagnóstico, entre outras disponíveis.

6.5. Sugestões para futuras investigações

Pesquisas adicionais são necessárias para examinar as propriedades psicométricas do SSP-LO com amostras maiores e ampliação do estudo para incluir mais diversos contextos e configurações. Uma análise mais aprofundada nos permitirá examinar medição invariância do instrumento entre os subgrupos de funcionários dentro das escolas (por exemplo, os Professores, em comparação com os Administradores; novos funcionários, em comparação com os trabalhadores com mais anos de serviço). Além disso, são necessárias mais pesquisas para examinar a influência, ao longo do tempo, de intervenções sobre as duas dimensões de Aprendizagem da Organização, especialmente através do uso de projetos do grupo controlo aleatório.

Pesquisas adicionais são necessárias para examinar as propriedades psicométricas do SSP-LO com amostras maiores e através de uma ampliação do estudo para incluir outros contextos e configurações. Uma análise mais aprofundada permitirá examinar a medição do instrumento

entre os subgrupos de profissionais dentro das Escolas Profissionais (por exemplo, Professores em comparação com os Administradores; novos funcionários em comparação com os trabalhadores com mais anos de serviço), incluindo a análise dentro de subgrupos demográficos únicos (por exemplo, género e idade). Além disso, são necessárias mais pesquisas para examinar a influência, ao longo do tempo, de intervenções sobre as duas dimensões da Organização Aprendiz.

Atingida a meta final do presente estudo, é evidente a ausência de investigações complementares realizadas em Portugal, atinentes à mesma temática e tendo como objeto de estudo as Escolas Profissionais. Existem ainda questões latentes que não foram estudadas, que seria necessário estudar, obrigando à realização de estudos de longo prazo. Os resultados deveriam ser apresentados aos inquiridos de cada Escola, seriam objeto de análise e discussão, que dariam origem às mudanças necessárias nos domínios julgados necessários e assim seria iniciado o processo de mudança e melhoria que seria periodicamente monitorizado pela aplicação de sucessivos testes avaliadores das melhorias entretanto ocorridas.

Por último, estudos futuros poderiam envolver uma população mais alargada, designadamente, Alunos e Encarregados de educação, no sentido de determinar o nível ou grau de implicação do modelo de Escola Aprendiz nos resultados Escolares dos Alunos e no nível de satisfação dos Encarregados de educação e, desta maneira, envolvendo toda a comunidade escolar.

Apêndices

Apêndice I – Inquérito SSP-LO

PERFIL DA ESCOLA PROFISSIONAL COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Ex.mos senhores professores, elementos de direção e equipas de gestão de Escolas profissionais

Chamo-me Alexandra Isabel da Fonseca Martins, sou aluna do Mestrado em Gestão, especialização em Recursos Humanos, na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, e encontro-me a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado sob orientação do Professor Doutor Albino Lopes, subordinada ao tema – As Escolas Profissionais como Organizações Aprendentes.

Assim sendo, venho por este meio pedir a vossa colaboração no preenchimento de um questionário, construído para o efeito, que pretende avaliar a presença de características que distingam as Escolas Profissionais enquanto Organizações Aprendentes.

Este questionário tem a colaboração da ANESPO (Associação Nacional de Escolas Profissionais).

O questionário é anónimo e todos os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos e científicos (dissertação de Mestrado), em que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.

Agradeço a sua colaboração,

Cumprimentos académicos,
Alexandra Fonseca Martins
Telemóvel 96 3211775
e-mail: amartinsucp@gmail.com

1. Este questionário insere-se numa investigação de Mestrado, efetuada por uma aluna da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e tem como objetivo recolher a sua opinião sobre alguns aspetos relacionados com o seu dia-a-dia de trabalho e com o desenvolvimento da atividade da sua organização.

2. O questionário é inteiramente anónimo e confidencial, pelo que se pede o favor de não o identificar ou assinar. Todas as suas respostas são importantes, uma vez que as mesmas vão ser alvo de tratamento estatístico, não se pretendendo aqui fazer qualquer identificação pessoal nem da organização.

3. Não existem respostas certas ou erradas. O que interessa é a sua perceção, sobre a situação atual. Para cada questão existe uma escala devidamente identificada. Pode utilizar qualquer ponto da escala, desde que o considere adequado. Procure responder a todas as questões, sem se deter demasiado tempo em cada uma delas.

***Obrigatório**

I. Na minha Escola, nós: *

O perfil da Organização Aprendente numera 36 características descritivas do perfil de escola. Por favor, indique o seu grau de concordância ou discordância de discordo totalmente até concordo totalmente relativamente a cada característica inerente à escola onde se encontra colocado no presente ano letivo.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
1.Trabalhamos em equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.Recebemos bem e apreciamos novas ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.Procuramos conhecer ideias e opiniões dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.Partilhamos ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.Concordamos que, mais vale tentar fazer coisas novas mesmo arriscando o fracasso, do que não fazer nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.Planeamos tendo em mente a obtenção de resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.Contamos uns com os outros para aconselhamento e consulta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.Temos mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.Trabalhamos com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.Sentimo-nos bem ao partilharmos as nossas experiências de aprendizagem com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.Encaramos os erros como oportunidades de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.Unimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.Estamos dispostos a experimentar novas práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.Mantemos linhas abertas à comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.Aprendemos com aquelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.Avaliamos os resultados face às metas previamente definidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.Valorizamo-nos e reconhecemo-nos mutuamente como indivíduos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.Demonstramos simpatia e consideração uns pelos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.Sentimo-nos confiantes que fazemos uma diferença positiva na vida dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.Sentimos um enorme significado e um propósito acentuado no nosso trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.Tratamo-nos mutuamente como profissionais competentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.Comemoramos ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.Confiamos uns nos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.Ajudamo-nos uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.Partilhamos uma crença comum sobre a importância do nosso trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.Respeitamos e valorizamos as						

diferenças individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.Gostamos de trabalhar em conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.Demonstramos honestidade e integridade pessoal no nosso trabalho conjunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.Tratamo-nos mutuamente como colegas e amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.Acreditamos que podemos fazer a diferença positiva na capacidade da escola cumprir as suas metas de desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. Como descreve globalmente o seu estado de espirito nos últimos dias? *

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Razoável
- Em baixo
- Muito em baixo

III. Globalmente, até que ponto se sente satisfeito com o seu trabalho nesta escola? *

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Razoavelmente satisfeito
- Ligeiramente insatisfeito
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

IV. Eu posso fazer uma diferença positiva na capacidade de esta escola cumprir os seus objetivos de desempenho com os alunos *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo Parcialmente
- Concordo Parcialmente
- Concordo
- Concordo Totalmente

V. Como encara a situação de poder continuar a trabalhar nesta escola durante mais um ano letivo? *

- Não se aplica - penso aposentar-me no final deste ano letivo ou o meu contrato termina no final

do ano

- (0 em 10) Nunca
- (1 em 10) Pouco provável
- (2 em 10) Ligeira possibilidade
- (3 em 10) Alguma possibilidade
- (4 em 10) Possibilidade razoável
- (5 em 10) É possível
- (6 em 10) Muito possível
- (7 em 10) Provável
- (8 em 10) Muito provável
- (9 em 10) Quase certo
- (10 em 10) Muito certamente

VI. Qual a avaliação que atribui ao desempenho da sua escola no atendimento das necessidades educativas de todos os alunos? *

- Muito acima da média
- Acima da média
- Na média
- Abaixo da média
- Muito abaixo da média

VII. Qual a avaliação que atribui ao potencial da sua escola para abordar as necessidades educativas de todos os alunos? *

- Muito acima da média
- Acima da média
- Na média
- Abaixo da média
- Muito abaixo da média

VIII. Atualmente ocupo o cargo/a função de: *

- Diretor / Subdiretor / Adjunto
- Professor / Psicólogo / Professor do ensino especial
- Coordenador de Departamento / Subcoordenador / Delegado de grupo disciplinar
- Outro cargo / Outra função

IX. Há quantos anos trabalha nesta escola? *

- Há menos de um ano
- Entre um e cinco anos
- Há mais de cinco anos

X. Na minha Escola, a Liderança *

O perfil de Liderança da Escola enumera 20 características descritivas da sua escola. Por favor, indique o grau de concordância ou discordância (de discordo totalmente até concordo totalmente) relativamente a cada característica inerente à Liderança da escola em que está colocado. Todos os empregados, incluindo administradores, diretores e equipas de gestão, devem completar este perfil.

Discordo Discordo Discordo Concordo Concordo Concordo

	totalmente	Parcialmente	Parcialmente	Totalmente
1. é clara sobre a sua direção e prioridades para a melhoria da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. mantém os funcionários focados em resultados desejados e objetivos coletivos do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. enfrenta os desafios e preocupações frontalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. acompanha de perto a implementação de planos e ações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. responsabiliza os funcionários por decisões acordadas e padrões de desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. promove um ambiente de trabalho de apoio e carinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. transmite apreço pela contribuição dos empregados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. trata os funcionários com cortesia e respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. é sensível às necessidades e preocupações dos funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. mostra bondade e consideração para com os funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. está aberta a novas ideias para resolver os problemas e questões relacionados com a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. incentiva o diálogo e debate na definição de prioridades para a melhoria da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. coloca questões que estimulam o pensamento e reflexão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. dá as boas-vindas a diferenças de opinião sobre formas de melhorar o desempenho escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. incentiva os funcionários a compartilhar as suas experiências de aprendizagem com o outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. atribui o sucesso relacionado com a escola, quer os esforços dos outros ou à boa sorte ao invés de si mesmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. reconhece que não tem todas as respostas para resolver os problemas e as questões relacionados com a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. assume a responsabilidade por seus próprios erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. é rápida em reconhecer as boas ideias e contribuições dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. é relutante em aceitar o crédito pelas suas próprias contribuições na superação de problemas e produção de resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

XI. Qual a Escola onde exerce Funções? *

Apêndice II – Autorização de utilização do SSP-LO

Google

Gmail

COMPOR

Caixa de entrada

Com estrela

Correio enviado

Rascunhos (5)

Mais

Alexandra

Alexandra Martins <amartinsucp@gmail.com>
para ssp

23/06

Monday, 23rd June 2014

School Success Profile
School of Social Work
The University of North Carolina at Chapel Hill
301 Pittsboro Street, CB 3550
Chapel Hill, NC 27599-3550

Dear Dr. Gary Bowen:

My name is Alexandra Isabel da Fonseca Martins, I am presently taking my masters degree in Human Resource Management at the Universidade Católica Portuguesa (Catholique Portuguese University, in Viseu, Portugal), and I am currently developing an investigation thesis on Vocational Schools as Learning Organizations.

This letter is a request to use the SSP-LO survey in order to assess local vocational schools as learning organizations. The goal is to use the results to improve the school climate in order to enhance student learning and growth.

I do not plan to make a profit from your material or to distribute it for monetary benefit. We will provide you full acknowledgment of the copyright. Please feel free to write if you have any questions or want more informations about my project. Thank you for your assistance.

Yours sincerely,
Alexandra Martins

Bowen, Gary L <gibowen@email.unc.edu>
para mim

23/06

inglês > português Traduzir mensagem Desactivar para mensagens em: inglês x

Alexandra,
You have my permission to use the SSP-LO. I am attaching a few documents for your review.
Please send me a copy of your results.
All my best for success in completing your degree,
Gary Bowen

Apêndice III – Escolas Profissionais portuguesas

NATUREZ	DISTRITO	ESCOLA	Respondente
Privado	?	EDU	✓
Privado	Açores	Escola Profissional da Ilha de São Jorge	✓
Privado	Açores	Escola Profissional da SCMAH	✓
Privado	Açores	Escola Profissional do Pico	✓
Privado	Aveiro	Conservatório de Música da Jobra	✗
Privado	Aveiro	EFTA - Escola de Formação Profissional em Turismo de Aveiro, Lda.	✓
Privado	Aveiro	EPROFCOR - Escola Profissional de Cortegaça	✗
Público	Aveiro	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Vagos	✗
Privado	Aveiro	Escola Profissional de Aveiro	✓
Privado	Aveiro	Escola Profissional de Espinho	✗
Privado	Aveiro	Escola Profissional de Música de Espinho	✗
Privado	Aveiro	Escola Profissional de Paços de Brandão	✗
Privado	Aveiro	Escola Profissional de Viticultura e Enologia da Bairrada	✗
Privado	Aveiro	Escola Profissional Vasconcellos Lebre (Propriedade da Escola Profissional da Me	✗
Privado	Beja	Escola Profissional Alsud	✓
Privado	Beja	Escola Profissional de Alvito	✓
Privado	Beja	Escola Profissional de Cuba	✓
Público	Beja	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Serpa	✓
Privado	Beja	Escola Profissional de Moura	✗
Privado	Beja	Escola Profissional de Odemira	✗
Privado	Beja	Escola Profissional Fialho de Almeida (Sede)	✗
Privado	Braga	Escola Europeia de Ensino Profissional	✗
Privado	Braga	Escola Profissional Amar Terra Verde	✗
Privado	Braga	Escola Profissional Artística do Vale do Ave	✗
Privado	Braga	Escola Profissional CENATEX	✗
Privado	Braga	Escola Profissional CIOR	✗
Privado	Braga	Escola Profissional CISAVE- Associação Comercial e Industrial de Guimarães	✗
Privado	Braga	Escola Profissional de Braga	✗
Privado	Braga	Escola Profissional de Esposende	✗
Privado	Braga	Escola Profissional de Fafe	✗
Público	Braga	Escola Profissional de Fermil, Molaes, Celorico de Basto	✓
Privado	Braga	Escola Profissional de Tecnologia e Gestão de Barcelos	✗
Privado	Braga	Escola Profissional do Alto Ave - Sociedade Unipessoal Ldª (Sede)	✗
Privado	Braga	Escola Profissional Tecnológica do Vale do Ave	✗
Privado	Braga	Esprominho - Escola Profissional do Minho (Sede)	✓
Público	Bragança	Escola de Hotelaria e Turismo de Mirandela	✗
Privado	Bragança	Escola Profissional Artes de Mirandela	✗
Público	Bragança	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carvalhais, Mirand	✗
Privado	Bragança	Escola Profissional de Ansiães	✗
Privado	Bragança	Escola Profissional Prática Universal de Bragança	✗
Público	Castelo Branco	Escola de Hotelaria e Turismo do Fundão	✗
Público	Castelo Branco	Escola Profissional Agrícola Quinta da Lageosa, Aldeia do Souto, Covilhã	✗
Privado	Castelo Branco	Escola Profissional da Raia - Idanha-a-Nova	✗
Privado	Castelo Branco	Escola Profissional de Artes da Beira Interior	✗
Privado	Castelo Branco	Escola Profissional do Fundão (Sede)	✗
Privado	Castelo Branco	Escola Tecnológica e Profissional Alcabastrense	✓
Privado	Castelo Branco	Escola Tecnológica e Profissional da Sertã	✗
Privado	Coimbra	EPTOLIVA - Escola Profissional de Oliveira do Hospital/Tábua e Arganil	✓
Público	Coimbra	Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra	✗
Privado	Coimbra	Escola Profissional Agrícola Afonso Duarte	✓
Privado	Coimbra	Escola Profissional da Figueira da Foz	✗
Privado	Coimbra	Escola Profissional da Lousã	✓
Privado	Coimbra	Escola Profissional das Artes de Coimbra	✗
Privado	Coimbra	Escola Profissional Montemor-o-Velho	✗
Privado	Coimbra	Escola Técnico Profissional de Cantanhede	✗
Privado	Coimbra	Instituto Técnico Artístico e Profissional de Coimbra	✗
Privado	Coimbra	Instituto Tecnológico e Profissional da Figueira da Foz	✗
Privado	Évora	Escola Profissional da Região Alentejo	✓
Público	Faro	Escola de Hotelaria e Turismo de Portimão	✗
Público	Faro	Escola de Hotelaria e Turismo de Vila Real de Sto. António	✗
Público	Faro	Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve	✗
Privado	Faro	Escola Profissional Agostinho Roseta	✗
Privado	Faro	Escola Profissional Cândido Guerreiro - CIPRL	✗
Privado	Faro	Escola Profissional D. Francisco Gomes de Avelar	✓
Privado	Faro	Escola Profissional Gil Eanes de Portimão	✗
Privado	Guarda	EnsiGuarda - Escola Profissional da Guarda	✗
Privado	Guarda	Escola Profissional da Serra da Estrela	✗
Privado	Guarda	Escola Profissional de Hotelaria de Manteigas	✗
Privado	Guarda	Escola Profissional de Trancoso	✗
Privado	Guarda	Instituto de Gouveia - Escola Profissional - Lda	✗

Público	Leiria	Escola de Hotelaria e Turismo do Oeste	✗
Privado	Leiria	Escola Profissional da Nazaré	✗
Público	Leiria	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister, Alcobaça	✗
Privado	Leiria	Escola Profissional de Leiria	✗
Privado	Leiria	Escola Profissional e Artística da Marinha Grande	✗
Privado	Leiria	Escola Técnica Empresarial do Oeste	✗
Privado	Leiria	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Pombal	✗
Privado	Leiria	Escola Tecnológica e Profissional da Zona do Pinhal (Sede)	✗
Privado	Leiria	Escola Tecnológica e Profissional de Sicó (Sede)	✓
Privado	Leiria	Insignare - Associação de Ensino e Formação	✓
Privado	Lisboa	AEMAR - Instituto de Tecnologias Náuticas	✗
Público	Lisboa	Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa	✗
Público	Lisboa	Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril	✗
Privado	Lisboa	Escola de Serviços e Comércio do Oeste	✗
Público	Lisboa	Escola Profissional Agrícola D. Dinis - Paiã, Odivelas	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal - Torres Vedras	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Alda Brandão de Vasconcelos	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Almirante Domingos Tasso de Figueiredo	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Almirante Reis	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Artes e Ofícios do Espectáculo	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Bento de Jesus Caraça	✓
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social Fund. Monsenhor Alves Br	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Artes, Tecnologia e Desporto	✗
Público	Lisboa	Escola Profissional de Ciências Geográficas, Lisboa	✓
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Comércio de Lisboa	✓
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Comunicação e Imagem	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Eletrónica e Telecomunicações	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Hotelaria e Turismo de Lisboa	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Imagem (ETIC)	✓
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Mafra	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Pedagogia Social	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Penafirme	✓
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Teatro de Cascais	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional de Tecnologia Digital	✓
Privado	Lisboa	Escola Profissional Gustave Eiffel (Sede)	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Magestil	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Metropolitana de Lisboa	✗
Privado	Lisboa	Escola Profissional Val do Rio	✗
Privado	Lisboa	Escola Técnica Psicossocial de Lisboa	✗
Privado	Lisboa	IEDP - Instituto de Educação e Desenvolvimento Profissional	✗
Privado	Lisboa	Instituto de Artes e Ofícios	✗
Privado	Lisboa	Instituto de Educação Técnica - INETE	✗
Privado	Lisboa	Instituto de Educação Técnica de Seguros	✓
Privado	Lisboa	Instituto para o Desenvolvimento Social	✓
Privado	Lisboa	Instituto Profissional de Transportes	✗
Público	Portalegre	Escola de Hotelaria e Turismo de Portalegre	✗
Privado	Portalegre	Escola Profissional Abreu Callado	✗
Público	Portalegre	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão	✗
Privado	Portalegre	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Nisa	✗
Privado	Santarém	Associação Torrejana de Ensino Profissional de Torres Novas	✗
Privado	Santarém	EPRM - Escola Profissional de Rio Maior, Lda	✓
Privado	Santarém	Escola Profissional de Coruche	✗
Público	Santarém	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Abrantes, Mouriscas, Abrantes	✗
Privado	Santarém	Escola Profissional de Hotelaria de Fátima	✓
Privado	Santarém	Escola Profissional de Ourém	✓
Privado	Santarém	Escola Profissional de Salvaterra de Magos	✗
Privado	Santarém	Escola Profissional de Tomar	✓
Privado	Santarém	Escola Profissional Vale do Tejo	✗
Privado	Santarém	Escola Técnica Profissional do Ribatejo	✗
Privado	Sernancelhe	Esproser	✓
Privado	Setúbal	Associação para Formação Profissional e Desenvolvimento do Montijo - EPM	✗
Público	Setúbal	Escola de Hotelaria e Turismo de Setúbal	✓
Privado	Setúbal	Escola Profissional Cristóvão Colombo - Pólo de Setúbal	✗
Privado	Setúbal	Escola Profissional da Moita	✓
Privado	Setúbal	Escola Profissional de Almada	✓
Público	Setúbal	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Grândola	✗
Privado	Setúbal	Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento	✗
Privado	Setúbal	Escola Tecnológica do Litoral Alentejano	✗
Privado	Setúbal	Fundação Escola Profissional de Setúbal	✗

NATUREZ	DISTRITO	ESCOLA	Respondente
Privado	Porto	Academia Contemporânea do Espectáculo	✗
Privado	Porto	Ballet Teatro Contemporâneo do Porto - Escola Profissional	✗
Privado	Porto	Centro de Estudos e Trabalho da Pedra	✗
Privado	Porto	EMP - Escola de Moda do Porto	✗
Privado	Porto	EPA - Escola Profissional Alternância	✓
Privado	Porto	EPROMAT - Escola Edmundo Ferreira	✗
Privado	Porto	Escola Artística e Profissional Árvore	✗
Público	Porto	Escola de Hotelaria e Turismo do Porto	✗
Público	Porto	Escola Profissional Agrícola Conde de São Bento, Santo Tirso	✗
Privado	Porto	Escola Profissional António Lago Cerqueira	✗
Privado	Porto	Escola Profissional Artística do Vale do Ave	✗
Público	Porto	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	✓
Público	Porto	Escola Profissional de Arqueologia do Freixo, Marco de Canaveses	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Comércio do Porto	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Comércio Externo	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Comércio, Escritórios e Serviços do Porto Raúl Dória	✓
Privado	Porto	Escola Profissional de Economia Social	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Felgueiras	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Gaia	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Gondomar	✓
Privado	Porto	Escola Profissional de Serviços CIDENAI	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Tecnologia e Electrónica - ESTEL	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Tecnologia Psicossocial do Porto	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Valongo - PROFIVAL	✗
Privado	Porto	Escola Profissional de Vila do Conde	✗
Privado	Porto	Escola Profissional do Centro Juvenil de Campanhã	✗
Privado	Porto	Escola Profissional do Infante	✗
Público	Porto	Escola Profissional Infante D. Henrique	✗
Privado	Porto	Escola Profissional Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	✗
Privado	Porto	Escola Profissional Novos Horizontes	✗
Privado	Porto	Escola Profissional Profitecla (Sede)	✗
Privado	Porto	Escola Profissional Ruiz Costa	✓
Privado	Porto	Escola Profissional Vértice	✗
Privado	Porto	Instituto Multimédia - IM	✗
Privado	Porto	IPTA - Instituto Profissional de Tecnologias Avançadas	✗
Privado	Porto	Oficina - Escola Profissional do Instituto Nun' Álvres	✗
Privado	Torres Novas	Escola Profissional de Torres Novas	✓
Privado	Viana do Castelo	EPRALIMA - Escola Profissional do Alto Lima	✓
Privado	Viana do Castelo	EPRAMI - Escola Profissional Alto Minho Interior	✓
Público	Viana do Castelo	Escola de Hotelaria e Turismo de Viana do Castelo	✗
Público	Viana do Castelo	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Ponte de Lima	✗
Privado	Viana do Castelo	Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	✗
Privado	Viana do Castelo	ETAP – Escola Profissional (Sede)	✗
Privado	Vila Real	Escola Profissional de Chaves-Associação Promotora do Ensino Profissional para	✓
Público	Vila Real	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo, Peso da Régua	✓
Privado	Vila Real	Escola Profissional de Murça	✗
Privado	Vila Real	Escola Profissional Nervir	✓
Privado	Viseu	Escola Beira- Agueira - Escola Profissional	✗
Público	Viseu	Escola de Hotelaria e Turismo de Lamego	✓
Privado	Viseu	Escola Profissional Agrícola de Lamego	✓
Privado	Viseu	Escola Profissional da Fundação D. Mariana Seixas	✓
Privado	Viseu	Escola Profissional da Torredeita	✓
Privado	Viseu	Escola Profissional de Carvalhais	✓
Privado	Viseu	Escola Profissional de Cinfães	✓
Privado	Viseu	Escola Profissional de Santa Comba Dão	✗
Privado	Viseu	Escola Profissional de Sernancelhe (ESPROSER)	✓
Privado	Viseu	Escola Profissional de Tondela	✓
Privado	Viseu	Escola Profissional de Vouzela	✗
Privado	Viseu	Escola Profissional Tecnológica e Agrária de Moimenta da Beira	✗
Privado	Viseu	ESPRODOURO - Escola Profissional do Alto Douro	✗
Total			54

Junho de 2014 – Continente

Apêndice IV – Respostas ao Inquérito

PERGUNTA I

Na minha escola nós

a. Trabalhamos em equipa

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	8	2,7	3,4
Concordo Parcialmente	36	12,1	15,4
Concordo	122	40,9	56,4
Concordo Totalmente	130	43,6	100,0
Total	298	100,0	

b. Recebemos bem e apreciamos novas ideias

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Concordo Parcialmente	32	10,7	11,4
Concordo	128	43,0	54,4
Concordo Totalmente	136	45,6	100,0
Total	298	100,0	

c. Procuramos conhecer ideias e opiniões dos alunos

	Frequência	%	% Acumulada
Concordo Parcialmente	30	10,1	10,1
Concordo	119	39,9	50,0
Concordo Totalmente	149	50,0	100,0
Total	298	100,0	

d. Partilhamos ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	8	2,7	2,7
Concordo Parcialmente	37	12,4	15,1
Concordo	142	47,7	62,8
Concordo Totalmente	111	37,2	100,0
Total	298	100,0	

e. Concordamos que, mais vale tentar fazer coisas novas mesmo arriscando o fracasso, do que não fazer nada

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Totalmente	2	,7	,7
Discordo	2	,7	1,3
Discordo Parcialmente	6	2,0	3,4
Concordo Parcialmente	45	15,1	18,5
Concordo	140	47,0	65,4
Concordo Totalmente	103	34,6	100,0
Total	298	100,0	

f. Planeamos tendo em mente a obtenção de resultados

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	2	,7	,7
Concordo Parcialmente	46	15,4	16,1
Concordo	126	42,3	58,4
Concordo Totalmente	124	41,6	100,0
Total	298	100,0	

g. Contamos uns com os outros para aconselhamento e consulta

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	14	4,7	5,4
Concordo Parcialmente	45	15,1	20,5
Concordo	135	45,3	65,8
Concordo Totalmente	102	34,2	100,0
Total	298	100,0	

h. Temos mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	10	3,4	4,7
Concordo Parcialmente	41	13,8	18,5
Concordo	121	40,6	59,1
Concordo Totalmente	122	40,9	100,0
Total	298	100,0	

i. Trabalhamos com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	8	2,7	3,4
Concordo Parcialmente	74	24,8	28,2
Concordo	120	40,3	68,5
Concordo Totalmente	94	31,5	100,0
Total	298	100,0	

j. Sentimo-nos bem ao partilharmos as nossas experiências...

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	14	4,7	4,7
Concordo Parcialmente	27	9,1	13,8
Concordo	151	50,7	64,4
Concordo Totalmente	106	35,6	100,0
Total	298	100,0	

k. Encaramos os erros como oportunidades de aprendizagem

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Totalmente	2	,7	,7
Discordo	2	,7	1,3
Discordo Parcialmente	12	4,0	5,4
Concordo Parcialmente	31	10,4	15,8
Concordo	131	44,0	59,7
Concordo Totalmente	120	40,3	100,0
Total	298	100,0	

l. Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	12	4,0	4,0
Concordo Parcialmente	65	21,8	25,8
Concordo	141	47,3	73,2
Concordo Totalmente	80	26,8	100,0
Total	298	100,0	

m. Unimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	6	2,0	2,0
Discordo Parcialmente	14	4,7	6,7
Concordo Parcialmente	42	14,1	20,8
Concordo	130	43,6	64,4
Concordo Totalmente	106	35,6	100,0
Total	298	100,0	

n. Estamos dispostos a experimentar novas práticas

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	6	2,0	2,7
Concordo Parcialmente	39	13,1	15,8
Concordo	134	45,0	60,7
Concordo Totalmente	117	39,3	100,0
Total	298	100,0	

o. Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	2	,7	,7
Concordo Parcialmente	30	10,1	10,7
Concordo	120	40,3	51,0
Concordo Totalmente	146	49,0	100,0
Total	298	100,0	

p. Mantemos linhas abertas à comunicação

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	2	,7	,7
Concordo Parcialmente	28	9,4	10,1
Concordo	127	42,6	52,7
Concordo Totalmente	141	47,3	100,0
Total	298	100,0	

q. Aprendemos com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas

	Frequência	%	% Acumulada
--	------------	---	-------------

Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	10	3,4	4,0
Concordo Parcialmente	28	9,4	13,4
Concordo	149	50,0	63,4
Concordo Totalmente	109	36,6	100,0
Total	298	100,0	

r. Avaliamos os resultados face às metas previamente definidas

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	8	2,7	2,7
Concordo Parcialmente	50	16,8	19,5
Concordo	148	49,7	69,1
Concordo Totalmente	92	30,9	100,0
Total	298	100,0	

s. Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	6	2,0	2,7
Concordo Parcialmente	34	11,4	14,1
Concordo	162	54,4	68,5
Concordo Totalmente	94	31,5	100,0
Total	298	100,0	

t. Valorizamos-nos e reconhecemo-nos mutuamente como indivíduos

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	10	3,4	3,4
Concordo Parcialmente	50	16,8	20,1
Concordo	140	47,0	67,1
Concordo Totalmente	98	32,9	100,0
Total	298	100,0	

u. Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	12	4,0	5,4
Concordo Parcialmente	73	24,5	29,9
Concordo	139	46,6	76,5

Concordo Totalmente	70	23,5	100,0
Total	298	100,0	

v. Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Totalmente	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	12	4,0	4,7
Concordo Parcialmente	61	20,5	25,2
Concordo	135	45,3	70,5
Concordo Totalmente	88	29,5	100,0
Total	298	100,0	

w. Demonstramos simpatia e consideração uns pelos outros

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	8	2,7	3,4
Concordo Parcialmente	38	12,8	16,1
Concordo	153	51,3	67,4
Concordo Totalmente	97	32,6	100,0
Total	298	100,0	

x. Sentimo-nos confiantes que fazemos uma diferença positiva na vida dos alunos

	Frequência	%	% Acumulada
Concordo Parcialmente	26	8,7	8,7
Concordo	96	32,2	40,9
Concordo Totalmente	176	59,1	100,0
Total	298	100,0	

y. Sentimos um enorme significado e um propósito acentuado no nosso trabalho

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	4	1,3	1,3
Concordo Parcialmente	18	6,0	7,4
Concordo	146	49,0	56,4
Concordo Totalmente	130	43,6	100,0
Total	298	100,0	

z. Tratamo-nos mutuamente como profissionais competentes

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	6	2,0	2,7
Concordo Parcialmente	40	13,4	16,1
Concordo	123	41,3	57,4
Concordo Totalmente	127	42,6	100,0
Total	298	100,0	

aa. Comemoramos ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	10	3,4	4,7
Concordo Parcialmente	47	15,8	20,5
Concordo	110	36,9	57,4
Concordo Totalmente	127	42,6	100,0
Total	298	100,0	

bb. Confiamos uns nos outros

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	8	2,7	2,7
Discordo Parcialmente	10	3,4	6,0
Concordo Parcialmente	63	21,1	27,2
Concordo	151	50,7	77,9
Concordo Totalmente	66	22,1	100,0
Total	298	100,0	

cc. Ajudamo-nos uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	16	5,4	6,0
Concordo Parcialmente	64	21,5	27,5
Concordo	106	35,6	63,1
Concordo Totalmente	110	36,9	100,0
Total	298	100,0	

dd. Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo

	Frequência	%	% Acumulada
--	------------	---	-------------

Discordo	8	2,7	2,7
Discordo Parcialmente	16	5,4	8,1
Concordo Parcialmente	55	18,5	26,5
Concordo	136	45,6	72,1
Concordo Totalmente	83	27,9	100,0
Total	298	100,0	

ee. Partilhamos uma crença comum sobre a importância do nosso trabalho

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	12	4,0	4,0
Concordo Parcialmente	51	17,1	21,1
Concordo	129	43,3	64,4
Concordo Totalmente	106	35,6	100,0
Total	298	100,0	

ff. Respeitamos e valorizamos as diferenças individuais

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	6	2,0	2,0
Discordo Parcialmente	6	2,0	4,0
Concordo Parcialmente	43	14,4	18,5
Concordo	135	45,3	63,8
Concordo Totalmente	108	36,2	100,0
Total	298	100,0	

gg. Gostamos de trabalhar em conjunto

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	10	3,4	4,7
Concordo Parcialmente	47	15,8	20,5
Concordo	143	48,0	68,5
Concordo Totalmente	94	31,5	100,0
Total	298	100,0	

hh. Demonstramos honestidade e integridade pessoal no nosso trabalho conjunto

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	8	2,7	4,0
Concordo Parcialmente	41	13,8	17,8

Concordo	136	45,6	63,4
Concordo Totalmente	109	36,6	100,0
Total	298	100,0	

ii. Tratamo-nos mutuamente como colegas e amigos

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	6	2,0	2,0
Discordo Parcialmente	6	2,0	4,0
Concordo Parcialmente	52	17,4	21,5
Concordo	124	41,6	63,1
Concordo Totalmente	110	36,9	100,0
Total	298	100,0	

jj. Acreditamos que podemos fazer a diferença positiva na capacidade da escola cumprir as suas metas de desempenho

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	2	,7	,7
Concordo Parcialmente	24	8,1	8,7
Concordo	132	44,3	53,0
Concordo Totalmente	140	47,0	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA II

Como descreve globalmente o seu estado de espirito nos últimos dias?

Estado de Espirito

	Frequência	%	% Acumulada
Excelente	34	11,4	11,4
Muito bom	98	32,9	44,3
Bom	122	40,9	85,2
Razoável	42	14,1	99,3
Em baixo	2	,7	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA III

Globalmente, até que ponto se sente satisfeito com o seu trabalho nesta escola?

Grau de Satisfação

	Frequência	%	% Acumulada
--	------------	---	-------------

Muito satisfeito	189	63,4	63,4
Satisfeito	103	34,6	98,0
Razoavelmente satisfeito	4	1,3	99,3
Ligeiramente insatisfeito	2	,7	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA IV

Eu posso fazer uma diferença positiva na capacidade de esta escola cumprir os seus objetivos de desempenho com os alunos

Eficácia Pessoal

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	2	,7	,7
Concordo Parcialmente	20	6,7	7,4
Concordo	135	45,3	52,7
Concordo Totalmente	141	47,3	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA V

Como encara a situação de poder continuar a trabalhar nesta escola durante mais um ano letivo?

Intenção de Continuidade

	Frequência	%	% Acumulada
(1 em 10) Pouco provável	2	,7	,7
(2 em 10) Ligeira possibilidade	4	1,3	2,0
(5 em 10) É possível	20	6,7	8,7
(6 em 10) Muito possível	6	2,0	10,7
(7 em 10) Provável	15	5,0	15,8
(8 em 10) Muito provável	36	12,1	27,9
(9 em 10) Quase certo	65	21,8	49,7
(10 em 10) Muito certamente	144	48,3	98,0
Não Aplicável	6	2,0	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA VI

Qual a avaliação que atribui ao desempenho da sua escola no atendimento das

necessidades educativas de todos os alunos?

Desempenho Organizacional			
	Frequência	%	% Acumulada
Muito acima da média	93	31,2	31,2
Acima da média	155	52,0	83,2
Na média	44	14,8	98,0
Abaixo da média	4	1,3	99,3
Muito abaixo da média	2	,7	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA VII

Qual a avaliação que atribui ao potencial da sua escola para abordar as necessidades educativas de todos os alunos?

Potencial Desempenho Organizacional			
	Frequência	%	% Acumulada
Muito acima da média	84	28,2	28,2
Acima da média	140	47,0	75,2
Na média	66	22,1	97,3
Abaixo da média	8	2,7	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA VIII

Atualmente ocupo o cargo/a função de:

Cargo/Função			
	Frequência	%	% Acumulada
Diretor / Subdiretor / Adjunto	35	11,7	11,7
Professor / Psicólogo / Professor do ensino especial	232	77,9	89,6
Coordenador de Departamento / Subcoordenador / Delegado de grupo disciplinar	11	3,7	93,3
Outro cargo / Outra função	20	6,7	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA IX

Há quantos anos trabalha nesta escola?

Antiguidade

	Frequência	%	% Acumulada
Há menos de um ano	24	8,1	8,1
Entre um e cinco anos	94	31,5	39,6
Há mais de cinco anos	180	60,4	100,0
Total	298	100,0	

PERGUNTA X

Na minha Escola, a Liderança

a. É clara sobre a sua direção e prioridades para a melhoria da escola

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo totalmente	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	4	1,3	2,7
Concordo Parcialmente	28	9,4	12,1
Concordo	150	50,3	62,4
Concordo Totalmente	112	37,6	100,0
Total	298	100,0	

b. Mantém os funcionários focados em resultados desejados e objetivos coletivos do grupo

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	6	2,0	2,7
Concordo Parcialmente	53	17,8	20,5
Concordo	157	52,7	73,2
Concordo Totalmente	80	26,8	100,0
Total	298	100,0	

c. Enfrenta os desafios e preocupações frontalmente

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo totalmente	2	,7	,7
Discordo	4	1,3	2,0
Discordo Parcialmente	8	2,7	4,7
Concordo Parcialmente	31	10,4	15,1
Concordo	120	40,3	55,4
Concordo Totalmente	133	44,6	100,0
Total	298	100,0	

d. Acompanha de perto a implementação de planos e ações

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	6	2,0	2,7
Concordo Parcialmente	30	10,1	12,8
Concordo	131	44,0	56,7
Concordo Totalmente	129	43,3	100,0
Total	298	100,0	

e. Responsabiliza os funcionários por decisões acordadas e padrões de desempenho

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	12	4,0	4,7
Concordo Parcialmente	66	22,1	26,8
Concordo	146	49,0	75,8
Concordo Totalmente	72	24,2	100,0
Total	298	100,0	

f. Promove um ambiente de trabalho de apoio e carinho

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	10	3,4	4,0
Concordo Parcialmente	53	17,8	21,8
Concordo	123	41,3	63,1
Concordo Totalmente	110	36,9	100,0
Total	298	100,0	

g. Transmite apreço pela contribuição dos empregados

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	6	2,0	3,4
Concordo Parcialmente	57	19,1	22,5
Concordo	134	45,0	67,4
Concordo Totalmente	97	32,6	100,0
Total	298	100,0	

h. Trata os funcionários com cortesia e respeito

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	4	1,3	1,3
Concordo Parcialmente	32	10,7	12,1
Concordo	99	33,2	45,3
Concordo Totalmente	163	54,7	100,0
Total	298	100,0	

i. É sensível às necessidades e preocupações dos funcionários

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	10	3,4	4,0
Concordo Parcialmente	42	14,1	18,1
Concordo	120	40,3	58,4
Concordo Totalmente	124	41,6	100,0
Total	298	100,0	

j. Mostra bondade e consideração para com os funcionários

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo Parcialmente	8	2,7	2,7
Concordo Parcialmente	47	15,8	18,5
Concordo	110	36,9	55,4
Concordo Totalmente	133	44,6	100,0
Total	298	100,0	

k. Está aberta a novas ideias para resolver os problemas e questões relacionados com a escola

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	4	1,3	2,0
Concordo Parcialmente	32	10,7	12,8
Concordo	107	35,9	48,7
Concordo Totalmente	153	51,3	100,0
Total	298	100,0	

l. Incentiva o diálogo e debate na definição de prioridades para a melhoria da escola

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo totalmente	2	,7	,7

Discordo Parcialmente	8	2,7	3,4
Concordo Parcialmente	43	14,4	17,8
Concordo	123	41,3	59,1
Concordo Totalmente	122	40,9	100,0
Total	298	100,0	

m. Coloca questões que estimulam o pensamento e reflexão

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo totalmente	2	,7	,7
Discordo	2	,7	1,3
Discordo Parcialmente	13	4,4	5,7
Concordo Parcialmente	61	20,5	26,2
Concordo	128	43,0	69,1
Concordo Totalmente	92	30,9	100,0
Total	298	100,0	

n. Dá as boas-vindas a diferenças de opinião sobre formas de melhorar o desempenho escolar

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	10	3,4	4,7
Concordo Parcialmente	53	17,8	22,5
Concordo	129	43,3	65,8
Concordo Totalmente	102	34,2	100,0
Total	298	100,0	

o. Incentiva os funcionários a compartilhar as suas experiências de aprendizagem com o outro

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	4	1,3	1,3
Discordo Parcialmente	12	4,0	5,4
Concordo Parcialmente	54	18,1	23,5
Concordo	136	45,6	69,1
Concordo Totalmente	92	30,9	100,0
Total	298	100,0	

p. Atribui o sucesso relacionado com a escola, quer os esforços dos outros ou à boa sorte ao invés de si mesmo

	Frequência	%	% Acumulada
--	------------	---	-------------

Discordo totalmente	33	11,1	11,1
Discordo	23	7,7	18,8
Discordo Parcialmente	12	4,0	22,8
Concordo Parcialmente	58	19,5	42,3
Concordo	109	36,6	78,9
Concordo Totalmente	63	21,1	100,0
Total	298	100,0	

q. Reconhece que não tem todas as respostas para resolver os problemas e as questões relacionados com a escola

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo totalmente	4	1,3	1,3
Discordo	8	2,7	4,0
Discordo Parcialmente	18	6,0	10,1
Concordo Parcialmente	56	18,8	28,9
Concordo	123	41,3	70,1
Concordo Totalmente	89	29,9	100,0
Total	298	100,0	

r. Assume a responsabilidade por seus próprios erros

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo totalmente	2	,7	,7
Discordo	2	,7	1,3
Discordo Parcialmente	14	4,7	6,0
Concordo Parcialmente	41	13,8	19,8
Concordo	111	37,2	57,0
Concordo Totalmente	128	43,0	100,0
Total	298	100,0	

s. É rápida em reconhecer as boas ideias e contribuições dos outros

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo	2	,7	,7
Discordo Parcialmente	14	4,7	5,4
Concordo Parcialmente	47	15,8	21,1
Concordo	131	44,0	65,1
Concordo Totalmente	104	34,9	100,0
Total	298	100,0	

t. É relutante em aceitar o crédito pelas suas próprias contribuições na superação de

problemas e produção de resultados.

	Frequência	%	% Acumulada
Discordo totalmente	14	4,7	4,7
Discordo	32	10,7	15,4
Discordo Parcialmente	39	13,1	28,5
Concordo Parcialmente	87	29,2	57,7
Concordo	91	30,5	88,3
Concordo Totalmente	35	11,7	100,0
Total	298	100,0	

Apêndice V – Estatística Descritiva

	Máx	Mín	Média	Desvio Padrão
x.Sentimo-nos confiantes que fazemos uma diferença positiva na vida dos alunos	4	6	5,50	,653
c.Procuramos conhecer ideias e opiniões dos alunos	4	6	5,40	,665
o.Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações	3	6	5,38	,691
jj.Acreditamos que podemos fazer a diferença positiva na capacidade da escola cumprir as suas metas de desempenho	3	6	5,38	,661
p.Mantemos linhas abertas à comunicação	3	6	5,37	,679
y.Sentimos um enorme significado e um propósito acentuado no nosso trabalho	3	6	5,35	,656
b.Recebemos bem e apreciamos novas ideias	2	6	5,33	,720
f.Planeamos tendo em mente a obtenção de resultados	3	6	5,25	,733
a.Trabalhamos em equipa	2	6	5,24	,818
z.Tratamo-nos mutuamente como profissionais competentes	2	6	5,23	,806
n.Estamos dispostos a experimentar novas práticas	2	6	5,20	,791
d.Partilhamos ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz	3	6	5,19	,754
j.Sentimo-nos bem ao partilharmos as nossas experiências...	3	6	5,17	,779
k.Encaramos os erros como oportunidades de aprendizagem	1	6	5,17	,899
q.Aprendemos com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas	0	6	5,17	,857
h.Temos mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas	2	6	5,16	,882
aa.Comemoramos ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos	2	6	5,16	,903
s.Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos	2	6	5,14	,743
hh.Demonstramos honestidade e integridade pessoal no nosso trabalho conjunto	2	6	5,13	,846
w.Demonstramos simpatia e consideração uns pelos outros	2	6	5,12	,779
ff.Respeitamos e valorizamos as diferenças individuais	2	6	5,12	,870
e.Concordamos que, mais vale tentar fazer coisas novas mesmo arriscando o fracasso, do que não fazer nada	1	6	5,11	,858
ee.Partilhamos uma crença comum sobre a importância do nosso trabalho	3	6	5,10	,824
t.Valorizamo-nos e reconhecemo-nos mutuamente como indivíduos	3	6	5,09	,790
ii.Tratamo-nos mutuamente como colegas e amigos	2	6	5,09	,894
r.Avaliamos os resultados face às metas previamente definidas	3	6	5,09	,760
g.Contamos uns com os outros para aconselhamento e consulta	2	6	5,08	,859
m.Unimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas	2	6	5,06	,930
gg.Gostamos de trabalhar em conjunto	2	6	5,05	,853
cc.Ajudamo-nos uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar	2	6	5,03	,928
i.Trabalhamos com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem	2	6	4,99	,857
v.Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio	1	6	4,98	,878
l.Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis	3	6	4,97	,806
dd.Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo	2	6	4,91	,956
u.Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros	2	6	4,87	,864
bb.Confiamos uns nos outros	2	6	4,86	,890

Apêndice VI – SSP-LO - Análise Fatorial

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,930
Approx. Chi-Square	6773,313
Bartlett's Test of Sphericity	df
	406
	Sig.
	,000

Variância total explicada

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,091	48,591	48,591	14,091	48,591	48,591	9,050	31,207	31,207
2	2,463	8,492	57,084	2,463	8,492	57,084	7,504	25,876	57,084
3	1,221	4,211	61,294						
4	1,156	3,985	65,280						
5	1,025	3,536	68,815						
6	,877	3,025	71,840						
7	,775	2,672	74,512						
8	,669	2,306	76,818						
9	,625	2,155	78,973						
10	,600	2,068	81,041						
11	,535	1,845	82,886						
12	,503	1,735	84,621						
13	,473	1,632	86,253						
14	,449	1,547	87,800						
15	,407	1,402	89,202						
16	,377	1,299	90,501						
17	,355	1,224	91,725						
18	,308	1,063	92,787						
19	,277	,953	93,741						
20	,255	,879	94,620						
21	,250	,863	95,483						
22	,224	,771	96,254						
23	,208	,718	96,972						
24	,195	,672	97,644						
25	,175	,603	98,247						
26	,156	,537	98,784						
27	,145	,501	99,285						
28	,122	,420	99,705						
29	,085	,295	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matriz dos componentes principais

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
gg.Gostamos de trabalhar em conjunto	,861	
ff.Respeitamos e valorizamos as diferenças individuais	,831	
hh.Demonstramos honestidade e integridade pessoal no nosso trabalho conjunto	,817	-,319
n.Estamos dispostos a experimentar novas práticas	,813	
u.Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros	,800	
ee.Partilhamos uma crença comum sobre a importância do nosso trabalho	,791	
v.Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio	,784	-,342
t.Valorizamos-nos e reconhecemo-nos mutuamente como indivíduos	,777	
bb.Confiamos uns nos outros	,776	-,363
h.Temos mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas	,763	
z.Tratamo-nos mutuamente como profissionais competentes	,762	-,306
ii.Tratamo-nos mutuamente como colegas e amigos	,761	-,362
j.Sentimo-nos bem ao partilharmos as nossas experiências...	,743	,307
d.Partilhamos ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz	,713	
w.Demonstramos simpatia e consideração uns pelos outros	,700	-,407
k.Encaramos os erros como oportunidades de aprendizagem	,699	
dd.Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo	,663	
q.Aprendemos com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas	,660	,320
e.Concordamos que, mais vale tentar fazer coisas novas mesmo arriscando o fracasso, do que não fazer nada	,626	,353
l.Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis	,619	
cc.Ajudamo-nos uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar	,613	-,378
s.Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos	,612	,345
p.Mantemos linhas abertas à comunicação	,611	,333
c.Procuramos conhecer ideias e opiniões dos alunos	,597	
f.Planeamos tendo em mente a obtenção de resultados	,586	,448
aa.Comemoramos ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos	,547	
r.Avaliamos os resultados face às metas previamente definidas	,533	,332
o.Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações	,496	,322
i.Trabalhamos com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem	,401	,441

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Matriz rodada dos componentes principais

Rotated Component Matrix^a

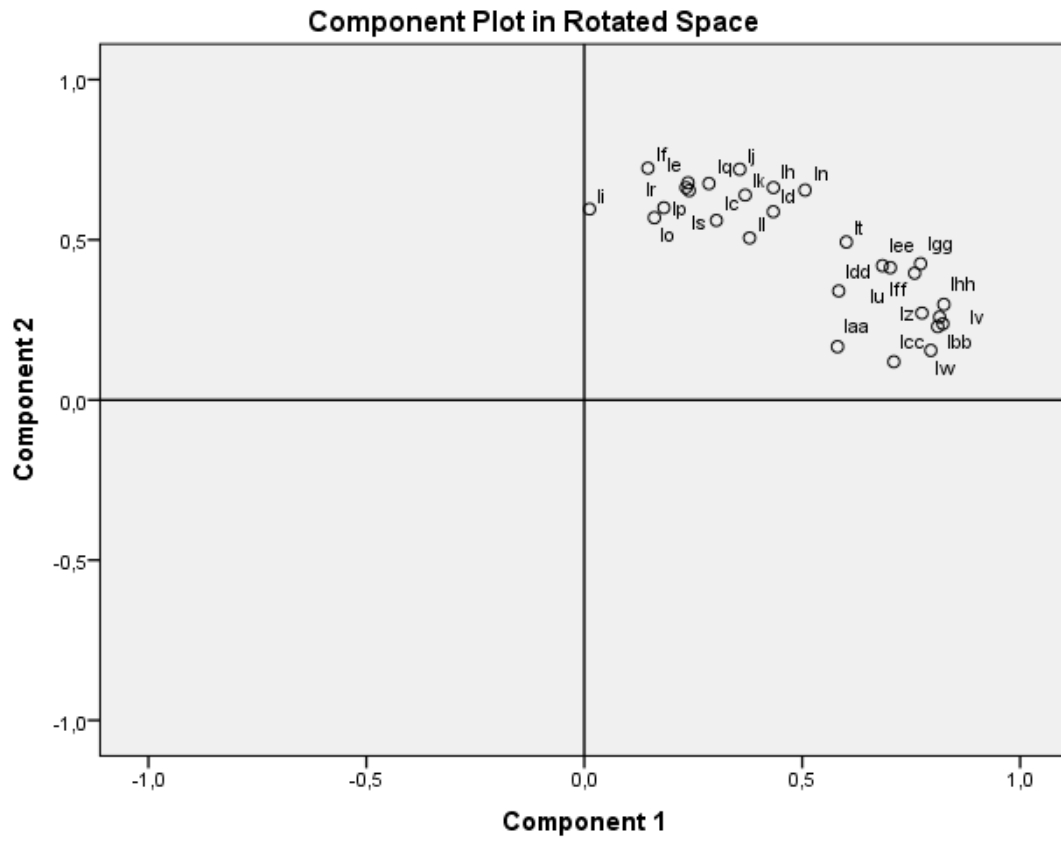
	Component	
	1	2
hh.Demonstramos honestidade e integridade pessoal no nosso trabalho conjunto	,825	
bb.Confiamos uns nos outros	,823	
v.Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio	,815	
ii.Tratamo-nos mutuamente como colegas e amigos	,811	
w.Demonstramos simpatia e consideração uns pelos outros	,795	
z.Tratamo-nos mutuamente como profissionais competentes	,775	
gg.Gostamos de trabalhar em conjunto	,772	,425
ff.Respeitamos e valorizamos as diferenças individuais	,758	,396
cc.Ajudamo-nos uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar	,710	
u.Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros	,702	,413
ee.Partilhamos uma crença comum sobre a importância do nosso trabalho	,684	,419
t.Valorizamo-nos e reconhecemo-nos mutuamente como indivíduos	,601	,493
dd.Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo	,584	,340
aa.Comemoramos ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos	,581	
f.Planeamos tendo em mente a obtenção de resultados		,724
j.Sentimo-nos bem ao partilharmos as nossas experiências...	,357	,720
e.Concordamos que, mais vale tentar fazer coisas novas mesmo arriscando o fracasso, do que não fazer nada		,678
q.Aprendemos com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas		,676
h.Temos mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas	,434	,663
s.Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos		,663
n.Estamos dispostos a experimentar novas práticas	,507	,655
p.Mantemos linhas abertas à comunicação		,653
k.Encaramos os erros como oportunidades de aprendizagem	,369	,640
r.Avaliamos os resultados face às metas previamente definidas		,600
i.Trabalhamos com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem		,596
d.Partilhamos ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta escola mais eficaz	,434	,588
o.Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações		,569
c.Procuramos conhecer ideias e opiniões dos alunos	,303	,560
l.Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis	,379	,506

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Gráfico dos Componentes no espaço rodado



Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 157-190). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica*. In J. Tavares, *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios Cidine*. (pp. 201-232). Aveiro: Edições Cidine.
- Almeida, L. S. e Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, M. (1988). *O papel do diretor na administração escolar*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Alves, J. (2010). *A liderança e a inteligência emocional dos enfermeiros: chefes e especialistas*. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais. Um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. (1998). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. e Porfírio, M. (1996). *Escolas Profissionais. Dinâmicas, Memórias E Projectos das Escolas Profissionais*. Porto: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA, California: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company. Reading, MA: Addison-Wesley.

Argyris, C. (1977). Organizational learning and management information systems. *Accounting, Organizations and Society* , 2 (2), 113-123.

Argyris, C. (1992) *On organizational learning*. Cambridge, MA: Blackwell.

Argyris, C., Putman , R., & Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey Bass.

Astor, R., Benbenishty, R., & Estrada, J. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal* , 46, 423–461 .

Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica: anos 90*. Porto. Edições Asa.

Azevedo, J. (1992). A Formação Profissional. *Revista Educação*, 5, pp. 5-12.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (1999). *Sair do Impasse. Os Ensinos Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2009). "Escolas Profissionais 1989-2009: As Oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro". In *O Ensino Profissional, Analisar o Passado e Olhar o Futuro*, catas do Seminário Nacional. 13-49. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia - UCP.

Azevedo, J. (2010). *Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos*. *Revista Formar* , 72, 25-29.

Barlas, Y., & Ysarcan, H. (2006). Goal setting, evaluation, learning and revision: a dynamic modeling approach. *Evaluation and Program Planning* , 29, 79-87.

Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bartels, L. M. (2002). Question order and declining faith in elections. *Public Opinion Quarterly*, 66, 66—79.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-americana de Educação* (27), 11-18.

Berkowitz, R., Bowen, G., Benbenishty, R. & Powers, J. (2013) "A Cross-Cultural Validity Study of the School Success Profile Learning Organization Measure in Israel" *Children & Schools: A Journal of the National Association of Social Workers*, 35.3: 137-146.

Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies* , 16 (6), 1021-1046.

Blau, P., & Scott, W. (1979). *Organizações formais: uma abordagem comparativa*. São Paulo: Atlas. São Paulo: Atlas.

Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promessa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.

Bolívar, A. (2003). *A Escola como Organização que Aprende*. In C. Rui, *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 77-100). Porto: Porto Editora.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification, Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Bontis, N., Crossan, M., & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies* , 4 (39), 437-469.

Bowen, G. & Powers, J. (2003). *School Success Profile-Learning Organization (SSP-LO)*. University of North Carolina at Chapel Hill, School of Social Work, Jordan Institute for Families. Chapel Hill, NC: Jordan Institute for Families, School of Social Work.

Bowen, G. (2010). *Social organization and schools: A general systems theory perspective*. In P. Allen-Meares, *Social work services in schools* (pp. 48-64). Boston: Pearson Education, Inc.

Bowen, G. L. (1997). *Organizational culture profile*. Chapel Hill, NC: Bowen & Associates.

Bowen, G. L., Rose, R. & Ware, W. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning* , 29, 97-104.

Bowen, G., Ware, W., Rose, R. & Powers, J. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools* , 29, 199-208.

Bower, G. & Hilgard, E. (1981). *Theories of learning* (5 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bower, G., & Hilgard, E. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1981. 647 p. [Stanford University, CA]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Boyd, W., & Shouse, R. (1997). The problems and promise of urban schools. In H. Walberg, O. Reyes, & R. Weissberg, *Children and youth: Interdisciplinary perspectives* (pp. 141-165). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Bryk, A., & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin-Madison. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 539)

Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751–781. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.

Cabral, R. (1999). *O novo vó de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Cameron, K., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47 (6), 766-790.

Camilleri, T. (2008). *Building schools' capacity as learning communities: Challenges for post-secondary education in Malta*. University of Malta. Malta: University of Malta.

Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário, *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA.

Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário, *Inovação e projeto educativo de escola* (pp. 112-124). Lisboa: R. Canário.

Canário, R. (1999). *Gestão na escola: como elaborar um plano de formação*. Lisboa: IIE.

Canário, R. (2005). *O que é a escola - Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canavarro, J. (2005). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.

Carapeto, C. e Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*, Lisboa: Edições Sílabo.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A., Alves, J., & Sarmiento, M. (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Asa Editores.

Carvalho, J. N., & António, C. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Carvalho, J. N., & António, C. (2005). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Chapel, J. & Horsch, K. (1998). Interview with Patricia McGinnis. *Evaluation Exchange*, 4(3/4), 8-9.

Chiavenato, I. (1987). *Teoria geral de administração*. São Paulo: McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração* (2 ed.). Rio de Janeiro: Campus.

Christensen, C., & Overdorf, M. (2000). Meeting the challenge of disruptive change. *Harvard Business Review*, 78 (2), 66-76.

Clarke, T., & Monkhouse, E. (1995). Finalidade e desempenho da empresa. In T. Clarke, & E. Monkhouse, *Repensando a empresa*. São Paulo: Pioneira.

Coleman, J. S. (1997). Output-driven schools: Principles of design. In J. Coleman, B. Schneider, S. Plank, K. Schiller, R. Shouse, H. Wang, et al., *Redesigning American education* (pp. 13-38). Boulder, CO: Westview Press.

Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap. . .and others don't*. New York: HarperCollins.

Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3 ed.). Porto: Edições Asa.

Crossan, M., Lane, H., & White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537.

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1993): *Changing the school culture*. Londres: Cassell.

Davidoff, L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.

De Geus, A. (1988). Planning as learning. *Harvard Business Review*, 66 (2), 70-74.

Deane, R., Clark, T., & Young, A. (1997). Creating a learning project environment : Aligning project outcomes with customer needs. *Information systems management*, 14 (3), 54-60.

DeMoranville, C.W. & Bienstock, C.C. (2003). Question order effects in measuring service quality. *International Journal of Research in Marketing*, 20,217-231.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.

Dinis, M. (2010). *Are Portuguese schools learning organizations? An empirical investigation in the County of Viseu* Catholic University of Portugal, Viseu, Portugal. Catholic University of Portugal. Viseu: Catholic University of Portugal.

Dixon, Nancy (1994). *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*. London, McGraw-Hill, Originally Published (Publication).

Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A review of some literatures. *Organization Studies* , 14 (3), 375-394.

Drucker, P. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. New York: HarperBusiness Elsevier, Butterworth-Heinemann Ltd.

Drucker, P. (3rd de November de 2001). The next society: a survey of the near future. *The Economist* , pp. 2-22.

Dufour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership* , 1-6.

DuFour, R. (2004, May). "What is a "Professional Learning Community"?" *Educational Leadership*. 63(8)6-11.

Duncan, R. & Weiss, A. (1979) Organizational learning: Implications for organizational design. *Research in Organizational Behavior*, 1979, 1, 75–123.

Easterby-Smith, M., Antonacopoulou, E., Simm, D., & Lyles, M. (2004). Constructing contributions to organizational learning. *Management Learning* , 35 (4), 371-380.

Easterby-Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organizational Learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies* , 37 (6), 783-796.

Etkin, J. (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones: acuerdos, dualidades y divergências*. Buenos Aires: Pearson Education: Prentice Hall.

Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fernandes, A. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ferreira, J.M.C. et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Fiol, C., & Lyles, M. (1985). Organizational Learning . *Academy of Management Review* , 10 (4), 803-813.

Fortin, M. (2009). *O processo de Investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Francis, S. (1997). A time for reflection: learning about organizational learning. *The Learning Organization* , 4, 168-180.

Freeman, R. E., & Storner, J. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: LTC.

- Freeman, R., & Storner, J. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: Campus.
- Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente*. Porto Alegre: Artmed.
- Gambrill, E. (1999). Evidence-based practice: An alternative to authority-based practice. *Families in society*, 80, 341-350.
- Gambrill, E. (2006). *Social work practice: A critical thinker's guide* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Garson, G. David. (2009), *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*. Disponível em: <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/statnote.htm>
- Garvin, D. A. (1994). Building a learning organization. *Business Credit*, 96 (1), 19-28.
- Garvin, D. A. (July- August de 1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 78 - 91.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In M. BONAMI, & M. GARANT, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*. Bruxelles: de Boeck.
- Gil, A. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Glynn, M. A., Milliken, F. J. and Lant, T. K. (1991), "Learning about organizational learning: a critical review and research agenda", Yale School of Organization and Management's Working Paper in Organizational Behavior, No 88.
- Gnyawali, D., & Stewart, A. (2003). A contingency perspective on organizational learning: integrating environmental context, organizational learning processes, and types of learning. *Management Learning*, 34 (1), 63-89.
- Goergen, P. (2005). *Pós-modernidade, Ética e Educação* (2 ed.). Campinas, São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados, LTDA.
- Goh, S. (1998). Toward a Learning Organization: the Strategic Building Blocks. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 63 (2), 15-20.
- Grácio, Sérgio (1998), *Ensinos técnicos e política em Portugal (1910/1990)*, Lisboa: Instituto Piaget.

- Green, J. G., Furlong, M. J., Astor, R. A., Benbenishty, R., & Espinoza, E. (2011). Assessing school victimization in the United States, Guatemala, and Israel: Cross-cultural psychometric analysis of the School Victimization Scale. *Victims & Offenders*, 6, 290–305.
- Greeno, J. G. (1980). Psychology of learning, 1960–1980: One participant's observations. *American Psychologist*, 35, 713-728.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hall, R. H. (1982). *Organizações*. Rio de Janeiro: Prentice/ Hall Brasil.
- Hedberg, B. (1981), 'How Organizations Learn and Unlearn', in P Nystrom & WH Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design* (Vol. 1), Cambridge University Press, London.
- Hiatt- Michael, D. B. (2001). School as learning communities: a vision for organic school reform. *School Community Journal*, 113-127.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.
- Hopson, L. M. & Lawson, H. (2011). Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision-making. *Children & Schools*, 33 (2), 106-118.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and literatures. *Organizational Science*, 2 (1), 88-115.
- Huber, J. (2002). *Strategic organizational learning: How innovative companies use learning to address business challenges*. J. M. Huber Institute for Learning in Organizations. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Hult & Ferrell (1997), "Global organizational learning capacity in purchasing: Construct and measurement", *Journal of Business Research*, 40 (2), 97-111.
- Hult, G. & Tomas, M. (1997). *Global Organizational Learning Capacity in Purchasing: Construct and Measurement*. *Journal of Business Research*, 40 (2), 97-113.
- Huot, B. (2002). *(Re)Articulating writing assessment for teaching and learning*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Hutmacker, W. (1992). A escola em todos os seus estudos: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (p. 40). Lisboa: D. Quixote.

Huysman, M. (1999). Balancing biases: A critical review of the literature on organizational learning. In M. Easterby-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Eds.), *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice*. (pp. 59-75). London: SAGE Publications Ltd.

Huysman, M. (2000) "Organizational Learning or Learning Organizations", "European Journal of Work and Organizational Psychology", vol 9/2, pp. 133-145

Hypolitto, D. (2001). O professor como profissional reflexivo. A formação do professor e o estágio supervisionado , 49.

Inkpen, A., & Crossan, M. (1995). Believing is seeing: joint ventures and organizational learning. *Journal of Management Studies* , 32 (5), 595-618.

Johnson, R. A. & Wichern, D. W. (1988). *Applied multivariate statistical analysis* (2ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Johnston, C., & Caldwell, B. (2001). Leadership and organizational learning in the quest for world class schools. *The international Journal of Educational Management* , 15, 94-103.

Jones, C. I. (1995). R&D-Based Models of Economic Growth. *Journal of Political Economy* , 103, 759-784.

Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112, 527–535.

Kim, D. (1993). *A Framework and Methodology for Linking Individual and Organizational Learning: Application in TQM and Product Development*. MIT Sloan School of Management, Ph.D. Diss., 1993). Cambridge, Massachusetts: MIT Sloan School of Management.

Kincheloe, J. (2005). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Klimecky, R., & Lasseben, H. (1998). Modes of Organizational Learning: Indications from an Empirical Study. *Management Learning* , 29 (4), 405-430.

Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Koenig, Gérard (1994), «L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux », *Revue française de gestion*, pp. 76-83.

Lam, J. Y., Chan, C., Pan, H., & Wei, H. In search of basic sources that propel organizational learning under Taiwanese school reforms. *The International Journal of Educational Management* , 16 (4/5), 216-228.

Leite, C., & Fernandes, P. (2007). A Organização Das Escolas Por Agrupamentos: De Uma Autonomia Prometida A Uma Prática Comprometida. In C. Leite, & A. Lopes, Escola, Currículo e Formação de Identidades (1 ed., pp. 54-72). Lisboa: Edições Asa.

Leithwood, K. & Aitken, R. (1995). Making schools smarter. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Leithwood, K., Leonard, L. & Sharrat, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. Educational Administration Quarterly, 34 (2), 243-276.

Lewin, K. (1931). The conflict between Aristotelian and Galileian modes of thought in contemporary psychology. 5, 141-177.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, n. 2, p. 34-36, 1946. , 2, 34-36.

Lewitt, Barbara; March, James G. (1988). Organizational Learning in: Annual Review of Sociology 14 (1988): 319-340

Leymann, H. (1989). Towards a new paradigm of learning in organizations. In H. Leymann, & H. Kornbluh, Socialization and learning at work: A new approach to the learning process in workplace and society (pp. 281-299). Aldershot: Avebury.

Libâneo, J. C. (2000). A formação do professor e o ensino como actividade crítico-reflexiva. In Apostila de Textos Básicos. Apostila de Textos Básicos , 64.

Lick, D. (2006). A new perspective on organizational learning: Creating learning teams. Journal of Evaluation and Program Planning , 29, 88-96.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. New York: Archives of Psychology.

Lima, L. (1998). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2003). A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica (2 ed.). São Paulo: Cortez.

Lima, M. (2001). A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Faculdade de Educação, USP. São Paulo: USP.

Lopes, A. e Fernandes, A. (2002). Delimitação do conceito de aprendizagem organizacional: a sua relação com a aprendizagem individual. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão , 1 (3), 70-77.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2005). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas SA.

Markóczy, Livia (1994). 'Barriers to Shared Belief: The Role of Managerial Characteristics, Environmental Factors, and Strategic Interest', Meeting of the Academy of Management, Dallas.

Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65-90 (2006) , 4 (1), 65-90.

Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marques, M. (1990). "As escolas profissionais: um modelo de formação". In *Inovação*, 3:45-52.

Marques, M. (1994). *A decisão política em educação. O partenariado [socioeducativo] como modelo decisional*. Porto: Edições Afrontamento.

Marsick, V. & Watkins, K. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marsick, V. & Watkins, K. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* , 5 (2), 132-151.

Marsick, V. (1990). Action Learning and Reflection in the Workplace. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 23-46). San Francisco: Jossey-Bass.

Mebane, D., & Galassi, J. (2003). Variables affecting collaborative research and learning in professional development school partnership. *Journal of Educational Research* , 96, 259-267.

Mezirow, J. (1985). A critical theory of adult learning and education. In S. Brookfield, *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). San Francisco: Jossey-Bass.

Mitchell, C., & Sackney, L. (1998). Learning about organizational learning. In K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 177-199). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Moore, D.W (2002). Measuring new types of question-order effects: Additive and subtractive. *Public Opinion Quarterly*, 66,80-91.

Moore, David S. (2007), *The Basic Practice of Statistics*. New York, Freeman.

Morgan, G. (1993) *Imaginization: New Mindsets for Seeing, Organizing and Managing*, Newbury Park and San Francisco, CA: Sage Publications.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (2 ed.). Petrópolis: Vozes.

Neves, J., Caetano, A., & Ferrreira, J. C. (2005). Manual de psicossociologia das organizações. Lisboa: McGraw-Hill.

Nonaka, I. (1991). The Knowledge Creating Company. *Harvard Business Review* , 69 (6), 96-104.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge. *Organizational Science* , 5 (1), 14-37.

Nóvoa, A. (1992). Organizações escolares em análise. Lisboa: Nova Enciclopédia.

Nóvoa, A. (1994). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oldenburg, R. (2001). Celebrating the third place. Inspiring stories about the “Great good places” at the heart of our communities. New York: Marlowe & Company.

Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. *Inovação* , 10, 89-109.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola. Porto: Porto Editora.

Orfield, G., Losen, D., Wald, J. & Swanson, C. (2004). *Losing our future: How minority youth are being left behind by the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard University Civil Rights Project.

Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning* , 33 (2), 213-230.

Orthner, D., Cook, P., Sabah, Y. & Rosenfeld, J. (2006). Organizational learning: A cross-national pilot-test of effectiveness in children's services. *Evaluation and Program Planning* , 29, 70-78.

Orthner, D.K. & Bowen, G.L. (2004) Strengthening practice through Results Management. In A. R. Roberts & K. Yeager (Eds.), *Handbook of practice focused-based research and evaluation* (pp. 897-904), New York, Oxford University Press.

Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991) *The learning company*, London: McGraw-Hill).

Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.

- Pérez Gómez, A. (2001). A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed.
- Polit D. G, Hungler B. P. (1995) Nursing Research: Principles and Methods, 5th edition. Philadelphia PA: JB Lippincott Company.
- Raines, J. (2008). Evidence-based practice in school mental health. New York: Oxford University Press.
- Raines, J. C. (2008). Evidence-based practice in school mental health. New York: Oxford University Press.
- Rebelo, T. (2006). Orientação cultural para a aprendizagem nas Organizações: Condicionantes e Consequentes. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Não publicada.
- Redding, J.C. (1997), "Hardwiring the learning organization", Training and Development, Vol. 51, No. 8, pp. 61-7.
- Reis, E. (1996). Estatística descritiva. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, J. L. P. (2008). Metodologia de investigação em psicologia e saúde. (2ª edição). Porto: Livpsic, ISBN: 978-989-8148-16-2.
- Richman, J. M., Bowen, G. L. & Woolley, M. E. (2004). School failure: An eco-interactional developmental perspective. In M. W. Fraser (Ed.), Risk and resilience in childhood: An ecological perspective (2nd ed.) (pp. 133– 160). Washington, DC: NASW Press.
- Rosa, J. C. (2000). O saber e o ensino. In ANAIS - Educação e Desenvolvimento 2000. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento
- Ruddock, J., & Hopkins, D. (1985). Research as a Basis for Teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse. London: Heinemann.
- Sabah, Y. & Orthner, D. (2007). Implementing organizational learning in schools: Assessment and strategy [Practice Highlights]. Children & Schools, 29, 243–246. Children & Schools , 29, 243-246.
- Sá-Chaves, I. (2002). A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Safanelli, A., Klaes, L., Marques, R., & Klein, H. (2014). DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE E OS REFLEXOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL. XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas , 1-14.

Santiago, R. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão, Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem (pp. 173-190). Porto: Porto Editora.

Santos Guerra, M. (2001). A escola que aprende. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. (2003). No coração da escola: estórias sobre a educação. Porto: Edições Asa.

Sarmiento, M. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. Revista da Educação , VII (2), 15-26.

Schein, E. (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the Green Room. Sloan Management Review , 34 (2), 85-92.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professional think in action. Aldershot Hants: Avebury.

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. New York: Jossey-Bass.

Schön, D. (1991). The reflective turn. New York: Teacher College Press.

Schön, D. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Schwandt, D.R. & Gundlach, A.M. (1992, October). Organizational learning: The development and implementation of an operationalization of the model. Paper presented at the national annual meeting of University Consortium on Research in HRD, Austin, Texas.

Senge, P. (1990). A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. S. Paulo, SP, Brasil: Best Seller.

Senge, P. (1998). A quinta disciplina. (O. Traduções, Trad.) São Paulo: Best Seller.

Senge, P. (1999). The life Cycle of Typical Change Initiatives. In P. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, G. Roth, & B. Smith, The Dance of the Change: The challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations (p. 7). New York: Doubleday / Currency.

Senge, P. (2000). A dança das mudanças. HSM Management , 5-21.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. New York: Doubleday.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2005). Escolas que aprendem. Porto Alegre: Artmed.

Senge, P., Scharmer, O., Jaworski, J., & Flowers, B. (2005). *As escolas que aprendem*. Portalegre, Brasil: ARTMED.

Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa Editores.

Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20 (1), 7-28.

Sierpiska, A., Kilpatrick, J., Balacheff, N., Howson, G., Sfard, A., & Steinbring, H. (1993). What is research in mathematics education and what are their results. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24 (3), 274-278.

Silva Júnior, J., & Ferretti, C. (2004). *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã.

Silva, J. M., Silva, A. S. e Fonseca, J. M. P. da (1997). *Avaliação do sistema de escolas profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2, 125-134.

Simons, M., & Masschelein, J. (2008). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 687–704.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor-Lidel.

Spector, J. & Davidsen, P. (2006). How can organizational learning be modeled and measured? *Evaluation and Program planning*, 29, 63-69.

Spillane, J. & Thompson, C. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 85-203.

Srour, R. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.

Stata, R. (1989). Organizational learning: the key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30 (Spring) (6), 63-74.

Steil, A., & Angeloni, M. (2009). Alinhamento de estratégias, aprendizagem e conhecimento organizacional: fundamentos de duas escolas complementares. IBPEX, 2009. (no Prelo). In K. Tarapanoff, *Aprendizagem Organizacional* (p. Prelo). Curitiba: IBPEX.

Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In M. Bonami et M. Garant (Org.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (pp. 145-168). Bruxelles: De Boeck.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. (J. Wolff, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Thurler, M. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud, & M. Thurler, *As competências para ensinar no século XXI* (C. Schilling, & F. Murad, Trans., pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed.

Torokoff, M., & Mets, T. (2005). The learning organization and learning in the organization: the concept for improving the labour quality in a school. *Organizaciju Vadiba: Sisteminiai* , 35, 203-216.

Tsang, E. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations* , 50 (1), 73-89.

Van de Vijver, F., & Poortinga, Y. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting tests. In P. F. R. K. Hambleton, *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 39-63). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Van de Vijver, F., & Tanzer, N. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* , 54 (2), 119-135.

Vasconcellos, C. S. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad.

Vieira, I. (2007). *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Weick, K.E. (1991), "The nontraditional quality of organizational learning", *Organization Science*, Vol. 2, pp. 116-24.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa.