

Escola como Organização:

*Avaliação pela aplicação do Modelo CAF nos Departamentos Curriculares
de uma Escola Secundária.*

Marta Alexandra Serra Marques Bicho Ropio

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

Mestre em Educação

Especialização em Administração Escolar

Orientador:

Prof. Doutor José Cortes Verdasca



Évora
2009

“

Escola como Organização:

*Avaliação pela aplicação do Modelo CAF nos Departamentos Curriculares
de uma Escola Secundária*

Marta Alexandra Serra Marques Bicho Ropio

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

Mestre em Educação

Especialização em Administração Escolar

Orientador:

Prof. Doutor José Cortes Verdasca



Évora
2009

185745

Dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Administração Escolar

Instituição: Universidade de Évora

Título: Escola como Organização: Avaliação pela aplicação do Modelo CAF nos Departamentos Curriculares de uma Escola Secundária.

Autora: Marta Alexandra Serra Marques Bicho Ropio

Orientador: Professor Doutor José Cortes Verdasca

Data: Dezembro de 2009

185 745

Porque o Alentejo é, a um tempo, uno e diverso, integrador e multicultural nas suas terras e gentes, prestar um serviço público de qualidade constitui um motivo para fazer e para ser e dá-nos um sentido de identidade e uma responsabilidade ainda maior.

Fevereiro de 2009

José Verdasca

Agradecimentos

Todas as palavras de agradecimento nunca serão suficientes para agradecer o auxílio, o apoio e a motivação que me foi dada por alunos, colegas e amigos. Não posso deixar de expressar, no entanto o meu reconhecimento especial a um grupo de pessoas que jamais poderei esquecer. Assim agradeço ao meu marido por estar sempre ao meu lado, aos meus filhos, Beatriz, Miguel e Luísa, pela compreensão e paciência demonstradas, aos meus pais que asseguram o apoio familiar na minha ausência e que me incentivaram a prosseguir, à minha amiga Lina, companheira de aventura, que me trazia à terra quando eu voava muito alto, à minha amiga Anita, pelo incentivo contínuo e companheirismo.

Não posso esquecer também, e expressar a minha gratidão ao meu mestre e orientador, Professor José Verdasca, que esteve sempre presente nesta fantástica caminhada.

A todos o meu BEM HAJA!

Resumo

Uma das condições que mais influencia a competitividade entre instituições é a qualidade educativa. As capacidades profissionais necessárias à sociedade obrigam a uma necessária medição da qualidade na educação, no sentido do investimento na melhoria contínua para o atingir da excelência.

O modo como está constituído e escola pública e o sistema de educação, não permitem dar resposta às contínuas solicitações que lhes são colocadas, do mesmo modo que o fizeram, quando enfrentaram profundas alterações à educação pública no século passado. Esse aspecto levará a um falhanço global da Escola, com consequências terríveis para a educação pública.

As Direcções das Escolas e os Coordenadores de Departamento devem preparar-se e adquirir competências que lhes permitiram fazer face aos novos desafios que a Escola enfrenta.

A Qualidade da educação pública depende do modo como directores e líderes intermédios lidarem com o conceito de Qualidade e com as ferramentas que utilizam para que a possam medir.

Hoje em dia, a qualidade deve se medida e vista como uma vantagem competitiva. O uso de uma ferramenta de autoavaliação, desenvolvida no espaço europeu, Common Assessment Framework – CAF, originária na European Foundation for Quality Management (EFQM), e que estabelece várias dimensões, vai no sentido da promoção da Gestão da Qualidade Total. Este aspecto reforça a ideia de que estamos a enfrentar uma filosofia de integração relativa à qualidade e, ao mesmo tempo reflecte a lógica da relação entre objectivos e resultados.

Este estudo pretende dar uma nova perspectiva da importância das lideranças intermédias nos Departamentos Curriculares da Escola Secundária em estudo. O seu objectivo é dar uma imagem da percepção que os colaboradores – professores – do Departamento Curricular a que pertencem através da aplicação da CAF e, ao mesmo tempo, entender o enquadramento estrutural da escola, se no sentido da Burocracia Profissional ou, por outro lado da Adhocracia.

Palavras-chave: Mudança, Qualidade, *Common Assessment Framework* (CAF), Grau de Satisfação, Departamentos Curriculares, Burocracia Profissional, Adhocracia

Evaluation by CAF Model in a Secondary School Curricular Departments

Abstract

One of the conditions that most influences the competitiveness among institutions of education is quality. As society increasingly demanding in terms of professional skills it is necessary to measure and assess the quality of education through continuous improvement to achieve excellence.

Public schools and school systems as they are presently constitute, are simply not led in ways that enable them to respond to the increasing demands they face under standards-based reforms. The way they have responded to other attempts at broad scale reform of public education over the past century, they will fail massively and visibly, with an attendant loss of public confidence and serious consequences for public education.

School leaders, principals or department leaders must be prepared to achieve all kind of technical tools to face the new challenges of educational organization.

The Quality of public education depends on the ways schools, top and intermediate leaderships deal with the concept of quality and with the tools they use to measure and achieve it.

Currently, the quality must be measured and seen as competitive advantage. The use of a tool for self-evaluation of quality, developed at EU level, The Common Assessment Framework (CAF), has its origin on European Foundation for Quality Management (EFQM) which defines and establishes the several dimensions that constitutes the Total Quality Management, reinforcing the idea we were facing an integrate philosophy and, at the same time, shows the logic connection between enablers and results.

This study pretends to give a new approach to the importance of Intermediate leaderships in a Secondary School Departments. It is a case study of a Portuguese Secondary School and it aims to know what is the school and department perception of collaborators (teachers), in several points of the enablers and to get the degree of teacher's work satisfaction as well it tries to understand if the present concept of school structure is a maintenance of a bureaucratic system or, on the other hand, it tries to approach the Mintzbergian adhocratic system.

Key Words: Change, Quality, Common Assessment Framework (CAF), Curricula Departments, Professional Bureaucracy, Adhocracy

Índice Geral

Índice de Figuras	iii
Índice de Quadros	iv
Índice de Tabelas	v
Introdução	1
I Parte	5
Capítulo 1	5
1. A Escola e a Mudança	5
1.1 Pós Modernidade e o Eu	8
1.2 A Nova Escola	9
1.3 Organizações	11
1.4 Mintzeberg e o novo paradigma da estrutura organizacional	14
1.5 A organização escolar portuguesa	17
1.6 Estruturas Organizacionais	19
1.7 Da Burocracia Profissional à Adhocracia, para que a Escola aprenda	20
1.8 Funções na estrutura escolar	21
1.8.1 Liderança de Topo - Direcção	21
1.8.2 Docentes	23
1.8.3 Liderança Intermédia – Departamentos Curriculares	23
1.9 A Escola que aprende	25
1.10 Nova Era	27
Capítulo II	29
2. Qualidade	29
2.1 Conceito de Qualidade	29
2.2 Evolução histórica	30
2.3 Definições de Qualidade	33
2.4 Diferentes abordagens à definição de Qualidade	38
2.5 Qualidade no Ensino	40
2.6 Em Portugal	42
2.7 Enquadramento Legislativo	44
Capítulo III	48
3. Common Assessment Framework - CAF	48
3.1 Origens da CAF	48
3.2 Enquadramento conceptual	48
3.2.1 Critérios e Subcritérios de avaliação	54
3.2.2 Visão geral do processo de autoavaliação	58
3.3 O Modelo o Conceito e a sua Importância	60
II Parte	62
Capítulo IV	62
4. Objectivos e metodologias de investigação	62
4.1 Objectivos da investigação	62
4.1.1 População alvo	63
4.1.2 Base e dimensão da amostra	64
4.2 Fontes de dados secundários	65
4.3 Metodologias e análise dados	66
4.4 Inquérito de opinião por Questionário	66
Capítulo V	68
5. Estudo Empírico	68

5.1	Caracterização do objecto de estudo	68
5.2	Breve historial da aplicabilidade da CAF	72
5.2.1	Equipa de autoavaliação e metodologia adoptada	73
Capítulo VI		75
6.	Análise e Interpretação de Resultados	75
6.1	Caracterização dos respondentes	75
6.2	Questionário de diagnóstico e satisfação para docentes da Escola Secundária	77
6.3	Estatística descritiva relativa ao grau de satisfação dos docentes	90
6.4	Análise descritiva por Departamento Curricular	93
6.4.1	Liderança	94
6.4.2	Planeamento e Estratégia	95
6.4.3	Gestão das Pessoas	97
6.4.4	Processos	98
6.5	Análise de satisfação tendo em conta os Departamentos Curriculares	102
Capítulo VII		107
Conclusão		107
Limitações do estudo		117
Propostas de investigação futura		117
Bibliografia		118

Índice de Figuras

Figura 1	Código de Hammurabi	30
Figura 2	Evolução da Qualidade	32
Figura 3	Perspectivas de desenvolvimento do produto ou serviço	34
Figura 4	Escala de Lovelock	41
Figura 5	Modelo CAF	49
Figura 6	Ciclo de Deming	52
Figura 7	Vantagens e Desvantagens da aplicação do Modelo CAF.....	53
Figura 8	Critérios dos Meios	54
Figura 9	Critérios dos Resultados	56
Figura 10	Processo de Autoavaliação	58
Figura 11	Operacionalização do Processo Avaliativo	60
Figura 12	Critérios aplicados	63
Figura 13	Organigrama – Escola em estudo	69
Figura 14	Triângulo Estratégico	71
Figura 15	Modelo CAF – Autoavaliação dos Departamentos Curriculares	114
Figura 16	Burocracia Profissional	115
Figura 17	Adhocracia	116

Índice de Quadros

Quadro 1	Sistemas.....	12
Quadro 2	Conceito de Poder.....	22
Quadro 3	Perspectiva diacrónica da Qualidade.....	29
Quadro 4	Síntese das definições de Qualidade.....	37
Quadro 5	Abordagens à definição de Qualidade numa perspectiva gestionária.....	38
Quadro 6	Perspectivas críticas da Qualidade.....	39
Quadro 7	Pontuação - Critério dos Meios.....	52
Quadro 8	Pontuação – Critério dos Resultados.....	52
Quadro 9	Síntese dos critérios dos Meios.....	55
Quadro 10	Critérios e subcritérios dos Meios.....	56
Quadro 11	Critérios dos Resultados.....	57
Quadro 12	Critérios e subcritérios dos Resultados.....	58

Índice de Tabelas

Tabela 1	Distribuição da amostra	64
Tabela 2	Distribuição por Departamento Curricular	75
Tabela 3	Género	76
Tabela 4	Idade	76
Tabela 5	Habilitações Literárias	76
Tabela 6	Liderança	77
Tabela 7	Planeamento e Estratégia	80
Tabela 8	Gestão das Pessoas	81
Tabela 9	Processos	83
Tabela 10	Resultados	86
Tabela 11	Grau de Satisfação – Imagem global do Departamento	86
Tabela 12	Grau de Satisfação – Motivação	87
Tabela 13	Grau de Satisfação – Gestão e Sistema de Gestão	88
Tabela 14	Grau de Satisfação – Condições de Trabalho	88
Tabela 15	Grau de Satisfação – Desenvolvimento da Carreira	89
Tabela 16	Níveis de Motivação.....	90
Tabela 17	Condições de higiene, segurança, equipamentos e serviços.....	90
Tabela 18	Grau de Satisfação – Liderança de Topo	91
Tabela 19	Grau de Satisfação – Liderança Intermédia – Coordenadores de Departamento	92
Tabela 20	Liderança do Coordenador	94
Tabela 21	PAE – Plano de Actividades da Escola	95
Tabela 22	PAD – Plano de Actividades do Departamento	95
Tabela 23	Modo de participação	96
Tabela 24	Solicitação de opinião	96
Tabela 25	Avaliação ao Coordenador	98
Tabela 26	Autonomia para desempenho de funções	98
Tabela 27	Autonomia – assinar, decidir, alterar procedimentos	98
Tabela 28	Delegação de responsabilidades por parte do Coordenador	99
Tabela 29	Detecção de falhas	99
Tabela 30	Avaliação de resultados	100
Tabela 31	Participação no processo de mudança	101
Tabela 32	Planeamento da mudança	102
Tabela 33	Avaliação do processo de mudança	102
Tabela 34	Grau de Satisfação – Serviço prestado	103
Tabela 35	Grau de Satisfação – Motivação	103
Tabela 36	Grau de Satisfação – Gestão e sistema de gestão	104
Tabela 37	Grau de Satisfação – Carreira	104
Tabela 38	Grau de Satisfação – Níveis de motivação	105
Tabela 39	Grau de Satisfação – Liderança de Topo	105
Tabela 40	Grau de Satisfação – Liderança Intermédia	106

Introdução

Os desafios que se enfrentam neste final de década do novo século, obrigam a uma reflexão profunda no sentido de encontrar respostas a uma série de interrogações que nos são impostas quotidianamente na presença constante da mudança.

Se durante o século XX, o Mundo assistiu a uma torrente de inovações tecnológicas e científicas, que proporcionaram, no Mundo Ocidental, uma vivência mais confortável. O início do século XXI revela que o avanço e o conhecimento não têm limites, mas que é necessária a intervenção humana na adaptação dessas novas possibilidades.

O abalo financeiro presente desmoronou a confortável assistência à mudança, como se esta fosse somente para ser consumida e utilizada, sem o necessário acompanhamento do Homem no processo de adaptação.

Socialmente, questionam-se um conjunto de valores, a estrutura social e familiar está profundamente alterada. O conceito de família é cada vez mais alargado e traduz novos olhares e novos caminhos.

A educação reflecte a globalização, a rapidez e a informação. A Escola já não é a forma privilegiada de transmissão de conhecimentos. Ao seu lado, e enfrentando-a estão as tecnologias de informação, a televisão e toda uma panóplia de possibilidades, atraentes, facilmente consumíveis e, acima de tudo, rápidas e aparentemente eficazes.

A Organização Escolar assume agora novos papéis. É instituição de ensino, mas é também e cada vez mais o garante da guarda de milhares de crianças e jovens, que fora dela estão completamente sós. É também, nalguns casos, transmissora e zeladora de um conjunto de valores, que parecem não fazer parte já dos desígnios da família. É também responsável pela implementação de práticas de vida saudáveis, bem como da educação para a saúde, no que respeita aos hábitos de higiene, de alimentação, até à sexualidade. É também ela responsável pela intervenção precoce, no caso de crianças com necessidades educativas especiais. É também sua função promover hábitos de leitura de forma a combater a iliteracia, um problema que reduz consideravelmente a capacidade de intervenção cívica.

Esta Escola Nova debate-se, contudo, com dificuldades de adaptação a esta nova condição. Os que a constituem sentem-se agarrados à imagem de um passado não muito distante, e à necessidade social da sua missão profissional. Todavia, não sabem como fazê-lo. Os imperativos institucionais, formalistas e normativos continuam a obrigar também à estandardização de processos de trabalho. Os constrangimentos são pois externos e internos, uma vez que a mudança é assustadora e o conformismo é natural no ser humano.

À medida que o tempo passa a Escola vai-se afastando cada vez mais do mundo real e sente a insatisfação daqueles que nela percorrem os 12 anos de escolaridade obrigatória.

Torna-se urgente reinventar a Escola, procurando novos modelos de organização que sejam espelho das necessidades externas.

As alterações das organizações são difíceis e morosas, mas o mundo empresarial tem dado provas de que são possíveis. A adaptação das organizações às necessidades sociais e económicas permitiu a implementação de variados modelos de organização, que a seu tempo, deram resposta às solicitações e preocupações do momento.

O século XX foi profícuo em teorias e práticas de gestão que no terreno foram ao encontro dos objectivos das necessidades dos indivíduos.

Os sistemas centralizadores, mecanicistas e burocráticos, foram dando lugar a organizações orgânicas, adaptativas que dão resposta aos imperativos do momento.

As estruturas organizacionais são neste momento fulcrais para a adaptação aos novos desafios. Mintzeberg propõe alguns modelos embora se procure analisar essencialmente a organização em estudo tendo em conta a Burocracia Profissional e a Adhocracia.

Como organismos abertos ao ambiente que os rodeia, a escola deve encontrar em conjunto respostas que possam ir ao encontro dos problemas individuais dos seus alunos e, ao mesmo tempo, olhar estrategicamente à sua volta, sendo também motor de desenvolvimento e crescimento da localidade e região onde se insere.

À preocupação de albergar em si o maior número de crianças e jovens, deve associar-se a necessidade de efectivar um serviço de qualidade que resulte na garantia de uma real igualdade de oportunidades para todos.

Assim o conceito de qualidade entra no universo dos serviços públicos, e começa a fazer parte do vocabulário de todos. Vários foram os autores que teorizaram e aplicaram as várias teorias da qualidade. Esses “gurus” da qualidade, Deming, Juran, Feigenbaum, Crosby, entre outras individualidades têm vindo a abordar a temática do Total Quality Management – TQM.

A preocupação com a qualidade nas instituições públicas começa a notar-se a partir do final dos anos noventa em Portugal e foi durante a presidência austríaca da União Europeia, em 1998, que os altos responsáveis pela Administração pública da União Europeia procuraram assegurar um compromisso de desenvolver projectos de Gestão de Qualidade, para a criação de um modelo comum de autoavaliação das instituições públicas.

O nascimento da Estrutura Comum de Autoavaliação, *Common Assessment Framework* – CAF, uma ferramenta de simples aplicação e que pode ser aplicada aos vários serviços públicos e que permite o *benchmarking* entre as diversas organizações, que não é mais que a análise comparativa de boas práticas que permita uma aprendizagem entre organizações.

Assim sendo, segundo Nogueiro (2008) a CAF é uma ferramenta de Gestão de Qualidade considerada de natureza evolutiva e que tem vindo a ser utilizada de forma crescente nos países da União Europeia.

Embora o termo Qualidade, só recentemente tenha entrado no universo vocabular da Educação, já existem alguns pólos de desenvolvimento de boas práticas em algumas Escolas portuguesas.

A aplicação da CAF no universo do Ensino Secundário em Portugal, não está devidamente monitorizada. A Direcção Geral de Administração Pública – DGAP - não tem um registo actualizado das instituições de ensino em Portugal que aplicam este modelo de autoavaliação.

De entre outros o Projecto QUALIS, desenvolvido pela Secretaria Regional de Educação da região Autónoma dos Açores com o apoio da Universidade Católica Portuguesa, é um exemplo de tentativa de implementação do modelo de autoavaliação de forma sistemático e transversal.

Só com um conhecimento real dos constrangimentos internos da escola, se poderá implementar processos de melhoria num contínuo de aprendizagem. O reconhecimento das fragilidades e das potencialidades poderá adaptar a organização a uma estrutura que seja mais eficaz e eficiente, no serviço prestado ao indivíduo e à comunidade onde se encontra.

Assim, com este estudo pretende-se enquadrar as dificuldades vividas pela escola de hoje, procurando, através da aplicação da CAF nos Departamentos Curriculares da escola em estudo, adquirir um conhecimento da realidade através da aplicação de um inquérito por questionário, usando um conjunto de critérios da ferramenta *Common Assessment Framework*., nomeadamente, Liderança, Planeamento e Estratégia, Gestão das Pessoas, Processos e Resultados (virados para o cidadão/cliente). Após a aplicação da CAF, podem ser identificados pontos fortes e fracos e encontrar-se-ão áreas de melhoria. Procurou-se também associar estes resultados de autoavaliação, às noções de Burocracia Profissional e Adhocracia veiculados por Mintzeberg e, ao mesmo tempo, aferir a aproximação da escola em estudo, a uma ou a outra estrutura, de modo a colocá-la mais próxima ou mais afastada de um modelo que possa servir aos seus principais objectivos.

Esta investigação está dividida em 7 capítulos cuja apresentação e descrição sumária se efectuará de seguida.

Capítulo I – Neste capítulo irá efectuar-se um enquadramento do momento vivido pela Escola, num tempo de mudança, onde os imperativos das tecnologias e a forte presença da globalização do conhecimento obrigam inevitavelmente a uma alteração de paradigma escolar.

Capítulo II - No segundo capítulo procura-se explicitar as noções conceptuais associadas à Qualidade, não só numa perspectiva histórica, como também às diferentes abordagens da definição de Qualidade. Também se procura fazer uma alusão à qualidade no ensino.

Capítulo III - Neste capítulo apresenta-se o modelo *Common Assessment Framework* – CAF, a razão de ser do seu surgimento, o enquadramento teórico e a metodologia de aplicação.

Capítulo IV - Os objectivos e metodologia de investigação são apresentados no quarto capítulo. Aqui serão enunciados os procedimentos e decisões tomadas aquando da escolha do processo de amostragem da obtenção e metodologia de recolha de dados primários. Procura-se também efectuar uma abordagem à elaboração dos questionários às formas da sua administração.

Capítulo V - Neste capítulo procura-se já numa perspectiva empírica caracterizar-se o objecto em estudo. Propõe-se um caminho pela história da instituição de ensino até ao seu momento actual, utilizando para isso referências aos registos documentais orientadores da escola e outra documentação, nomeadamente Projecto Educativo e Relatório Anual do Observatório da Vida Escolar – OVE.

Capítulo VI - Na análise e interpretação dos resultados é efectuada a análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário de diagnóstico e de satisfação aos docentes da escola em estudo, relativamente aos Departamentos Curriculares. Neste capítulo também se apresentam breves conclusões relativamente aos vários critérios em estudo.

Capítulos VII - No capítulo sete evidenciam-se as conclusões tiradas após a investigação. Efectua-se também o preenchimento do modelo CAF, já com os resultados da autoavaliação e, aproveitando esses dados, procura-se aferir se existe uma perspectiva muito diferenciada dos vários Departamentos Curriculares e se essa perspectiva aponta para uma necessidade de alteração estrutural, no contexto mintzberguiano, ou se, pelo contrário, assume a manutenção do *status quo*.

Por fim apresentam-se ainda algumas limitações ao estudo e por último são evidenciadas propostas de investigação futura.

Esta dissertação inclui um conjunto de anexos que contêm informações de suporte às análises efectuadas, que se encontram no CD em anexo.

I PARTE

CAP I

1.A Escola e a mudança

Aprendizaje organizacional, es lo proceso mediante el qual la organización obtiene, elabora y utiliza información acerca de las actuaciones pasadas, de la efectividad de tales acciones y de su aplicabilidad para el logro de metas futuras (...)

Gonzalo Dacal

A Escola parece ser, cada vez mais, o alvo de atenção das sociedades contemporâneas ocidentais. Não pela sua eficácia, mas porque se tornou espelho das revoluções sociais a que assistimos e participamos.

Em nenhum outro sector da sociedade, as alterações de ordem social parecem ser tão notórias porque são sempre parciais, como na organização escolar. A Escola revela as alterações morais, familiares, económicas, é um microcosmo do mundo pós-moderno.

Procura-se não dramatizar o inevitável, mas reflectir sobre o modo de actuação que a Escola terá de encontrar para responder a este enorme desafio. Os valores, a família a nova ordem global, tudo está reflectido na Escola que se debate entre a individualização das propostas e a necessidade da globalização das ofertas.

Consideram-se pois, os aspectos relativos às estruturas organizacionais, factores decisivos de desenvolvimento. Assim, tendo como objecto de análise a organização escolar, procurou-se reflectir acerca do modo como esta organização se estrutura e de que forma esta poderá aproximar-se da realidade que a envolve procurando novos modelos de estrutura organizacional.

A escola como instituição fundamental das nossas sociedades deve adaptar-se rápida e eficientemente a novos modelos de organização. A proposta de Mintzberg¹ apresenta-se como garantia, uma vez que prevê a estruturação dinâmica e adaptativa da organização.

¹Mintzberg, *Estrutura e Dinâmicas das Organizações*

A era da globalização trouxe para o universo social um novo paradigma, a capacidade do indivíduo gerir o conhecimento e a importância que este tem ao nível das organizações.

Este novo mundo é regido pelo conhecimento individual, que se reforça em estruturas organizativas cooperantes e que permite uma abordagem mais eficaz e eficiente dos desafios que continuamente enfrentam as organizações.

De estruturas rígidas passaram a módulos flexíveis e dinâmicos, onde a gestão do conhecimento e da informação é um elemento fundamental de performance.

A organização escolar, como elemento fundamental de desenvolvimento, terá que acompanhar este novo paradigma e apropriar-se de *knowhow* capaz de fazer frente aos múltiplos desafios que já enfrenta. Deste modo, as estruturas organizacionais Mintzberguianas oferecem reais respostas, principalmente, nos modelos da burocracia profissional e da adhocracia.

A gestão do conhecimento estrutural da organização escolar será um dos factores que permitirá a aplicação de modelos de gestão inovadores e dinâmicos. O modelo CAF Common Assessment Framework permite, a partir de uma autoavaliação, um conjunto de práticas que têm em vista a melhoria planas da organização que ao serem constantemente actualizados, permitem uma adaptação constante da organização aos desafios que enfrenta.

A gestão da informação e do conhecimento será indispensável para uma constante adaptabilidade e avaliação da organização no sentido de procurar atingir objectivos delimitados no seu plano de acção.

O conhecimento da realidade escolar propicia a melhoria na intervenção pedagógica e torna-se uma mais-valia da organização. As alterações que têm vindo a ser implementadas na organização escolar Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril e o Estatuto da Carreira Docente, pecam pela pouca relevância dada ao processo de trabalho criando a ideia que uma modificação estrutural *per se* poderá criar um clima propício à qualidade. As alterações à escola devem residir na identificação interna dos seus constrangimentos de forma a serem ultrapassados. Indicações externas remendam o processo e mascaram as reais dificuldades das organizações. A organização Escolar não pode dar-se ao luxo de continuamente ser alvo de reestruturações parcelares.

O conceito de escolarização concretiza-se na necessidade de construção de um saber colectivo. A educação *per se*, constrói-se essencialmente no seio familiar no sentido de manter um conjunto de regras de sociabilização e de relações de poder inerentes à estrutura familiar.

A Escola encerra um conceito mais alargado, uma vez que constitui, ao mesmo tempo, espaço de construção individual e de construção plural e globalizante.

A Escola pública deve atender a uma das responsabilidades do Estado. Esta ligação é recíproca, uma vez que o Estado necessita também dela para a manutenção ou prossecução daquilo que considera essencial para a noção de Estado Nação.

Em Portugal, a estrutura educativa tem-se construído de forma centralizadora e burocrática assentando num princípio “democrático” e “equitativo”, não tendo em conta a diversidade

e, muito menos, a pluralidade. Todos temos sido educados segundo exactamente os mesmos cânones não perguntando à organização escolar onde nos encontramos o seu *modus operandis* de acordo com os desejos e necessidades dos intervenientes no processo.

O decreto-lei 115/A de 98 oferecia às escolas um conjunto de meios para concretizar alguma autonomia. Não foi contudo suficiente para fazer crescer um espírito de real de responsabilidade e autonomia que pudesse ser promotora de sucesso.

A noção de autonomia implica o conceito de responsabilização e liberdade como refere Camps (1994) que a define como a capacidade racional de estabelecer leis que, porque racionais, serão correctas pois estão de acordo com a razão.

Patrício (1993) define liberdade como a possibilidade de escolha num contexto de uma legalidade constituída, e por essa razão a autonomia é o poder de construir a própria legalidade.

A organização escolar mantém-se presa à sua dependência do poder central e tem tido muita dificuldade em adaptar-se e construir essa autonomia. O conceito de liberdade envolve um conjunto de decisões que a instituição escolar ainda não domina. É relativamente mais fácil cumprir regras definidas superiormente do que criar as suas próprias leis de funcionamento e, é de todo mais fácil, cumprir currículos previamente definidos e testados do que construir e implementar novos currículos que embora mais correctos do ponto de vista pedagógico têm o *handicap* de não ter sido testados e de colocarem na instituição escolar a responsabilidade do seu falhanço.

A organização escolar necessita de entrar num novo paradigma de actuação partindo do pressuposto que ela é uma das responsáveis efectivas na construção de uma realidade social que a envolve e que, por isso, é um elemento crucial no processo de desenvolvimento social.

Quando se refere organização estamos a referir-nos àqueles que a constituem e não aos laços físicos que a edificam. Os recursos humanos da organização escolar são, de facto, a essência de toda a problemática, uma vez que, ao invés de serem vistos como o âmago da organização têm sido perspectivados como peças da estrutura burocrática, quase como operários numa linha de montagem. Uma nova perspectiva da organização escolar, terá que nascer da Escola agonizante dos nossos dias e, os docentes serão intervenientes fundamentais dessa mudança. Cano (2003) adverte que o desmembramento da escola só pode ser salvo propondo novas formas de organização escolar e de uma nova perspectiva da docência. Assim, e ao contrário do que está a acontecer, a abertura ao exterior leva à necessidade da existência de sistemas flexíveis e permeáveis que obriguem a um compromisso de toda a comunidade educativa. Também se impõem variadas transformações na profissão docente no que respeita à sua natureza e estatuto social.

A pirâmide centralizadora encostada às directrizes político-ideológicas, que os diversos responsáveis pelas políticas educativas têm construído, é incompatível com uma sociedade pós-moderna da informação, por ser castradora e desmotivante para os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem. O universo social que nos constitui movimenta-se a uma velocidade vertiginosa e a escola não consegue acompanhar as mudanças.

A construção social, apanágio da segunda metade do sec. XX, que assentava na procura de um equilíbrio mais ou menos equalitário do espectro social, onde as políticas de democratização do ensino eram um registo prioritário de acção, deixou de fazer sentido numa sociedade plural. O grupo, a massa, a classe deixaram de fazer parte do discurso que agora está centrado no indivíduo. Lipovetsky (1983)

1.1 Pós Modernidade e o Eu

A pós-modernidade obriga a repensar o papel da escola que se vê entre a missão de construção social do conhecimento, no sentido da manutenção de um conjunto de valores comuns de perpetuação social, e a noção cada vez mais clara de uma inovação individual que toca a raia do egoísmo. O desinteresse cada vez maior dos indivíduos por fazerem parte de movimentos de cidadãos, o constrangimento na intervenção pública, a não vivência de uma cidadania activa, reflectida na abstenção nos actos eleitorais, reforça a ideia de que quem vence são os indiferentes. Como refere Lipovetsky (1983) a despolíticação e a dessindicalização atingiram proporções inimagináveis, a esperança revolucionária e a contestação estudantil desapareceram, os universos da contra-cultura parecem desaparecer e são raros os factores que entusiasмам os cidadãos. A *res pública* encontra-se indiferente face às questões filosóficas, económicas, políticas ou militares que lhe suscitam a mesma curiosidade que uma qualquer banalidade. Tudo parece desmorronar-se arrastado pela banalização e indiferença do quotidiano. Só o universo pessoal no contexto da preservação material parece contrapor a apatia, mas parece ser possível viver sem ideal e sem fim transcendente.

O mesmo autor refere que os conceitos de família, grupo, comunidade alteram-se e reconstroem-se na perspectiva do individual. O micro universo social, a família, está a transformar-se. A noção de que a construção familiar é a base da estrutura social vai perdendo o sentido à medida que as relações se tornam mais efémeras, desvanecem à primeira adversidade porque esta acentua a incapacidade do sujeito se descentrar. Talvez por isso, as famílias mono parentais parecem ser, mais que uma consequência, uma escolha. A centração no indivíduo torna-o incapaz de ver para além daquilo que este significa para si próprio. Aceita eventualmente cooperar pontualmente com o *outro* e é, talvez, capaz de entender a necessidade de proximidade do outro em alguns aspectos do seu quotidiano, mas desde que fique claro que a barreira do seu umbigo não seja ultrapassada.

Este tipo de atitude é cada vez mais frequente, não só nas relações conjugais como também na relação entre pais e filhos. Aceitam-se as liberdades individuais. O filho tem direito à sua privacidade, por isso o seu espaço é apetrechado com tudo o que é considerado essencial (mesmo que seja uma multiplicação dos mundos solitários dos seus pares). Os pais, por sua vez, facilmente justificam a necessidade do seu mundo privado também ele solitário resultante dos seus direitos.

Escondidos atrás da muralha dos direitos refugiam-se das responsabilidades dos deveres, demitem-se da sua missão e consideram ser possível para os seus filhos, crescer só com U.E.

direitos. Para eles não será estranho, uma vez que estamos na era do todos têm todos fazem. É justificável e pouco compreensível para os pais questionarem algo nunca questionado pelos seus pares. Segundo Savater (2006) parece tratar-se de *uma crise de autoridade da família que se baseia numa antipatia face ao conceito de autoridade bem como no pressuposto que esta obriga ao assumir da responsabilidade que a ela está atribuída.*

Assim, o clima de aceitação e confirmação do inaceitável continua e as nossas crianças e jovens vão crescendo com a ideia que a vivência da sua liberdade e autonomia se faz através da construção dos seus direitos. Como refere Lipovetsky (1994) a família tornou-se uma prótese individualista, uma instituição onde os direitos e os desejos subjectivos levam a melhor sobre as obrigações categóricas. Durante muito tempo os valores de autonomia individual estiveram sujeitos à ordem da instituição familiar. Esta época terminou: o poder duplicado dos direitos individualistas desvalorizou tanto a obrigação moral do casamento como a de procriar em grande número. Os pais reconhecem deveres para com os filhos; mas não ao ponto de permanecerem unidos para toda a vida com sacrifício da sua existência pessoal. É esta família pós-moralista que se constrói e reconstrói livremente, quando se quer, com se quer. Já não se respeita a família em si, mas sim a família como instrumento de realização das pessoas, a instituição “obrigatória” metamorfoseou-se em instituição emocional e flexível.

A pós-modernidade oferece aos pais uma nova paleta de relações sociais. Não só o conceito de relação familiar está a modificar como também o próprio conceito de família se modifica. As famílias mono parentais são cada vez mais frequentes. A família tradicional começa a alterar-se e essas novas relações sociais modificam, necessariamente, o modo como a escola se deve relacionar com o espectro social que a constitui. Savater (2006) reforça este conceito quando afirma que seja como for, este protagonismo para o bem e para o mal na socialização primária dos indivíduos atravessa um indubitável eclipse na maioria dos países, o que constitui um sério problema para a escola.

As modificações do espectro familiar e social obrigam urgentemente a um novo paradigma de Educação. As alterações no seio da Instituição escolar mais que inevitáveis são inadiáveis. Mais do que soluções pontuais sem objectivos estruturais, urge a implementação de uma política educativa que reforce a efectivação de uma educação eficaz e eficiente.

1.2. A nova Escola

A dúvida agudiza-se quando se sente que não existe uma visão de longo prazo nas políticas educativas dos últimos anos. As preocupações economicistas têm sido o motor de arranque das alterações na educação.

A estrutura burocratizante da escola, virada para a massificação e procurando traduzir os seus resultados na efectivação no mercado de trabalho, está muito longe da terceira vaga preconizada por Toffler.

A sociedade do conhecimento e da informação obriga a escola a encontrar vias de abordagem que são diferentes das que conhecia e, ao mesmo tempo, configurar-se rapidamente para oferecer possibilidades de aprendizagens em áreas que, durante os últimos anos, estavam afastadas das suas prioridades. As humanidades, “não rentáveis”, parecem agora mais urgentes do que nunca. A escola, no mundo global, já não é garantia de sucesso e de trabalho. Como refere Savater (2000) a Escola deve oferecer a possibilidade de desenvolver competências de adaptabilidade e de múltiplas valências. A formação tecnológica e científica deve aliar-se às humanidades. A filosofia aparece como uma área essencial no desenvolvimento dos jovens no sentido que os obriga a questionar. Saber perguntar é muitas vezes mais importante do que encontrar a resposta. Assim deverá ser valorizada a capacidade de perguntar e perguntar-se:

E, em especial, deverá ser potenciada em cada um daqueles que aprendem a capacidade de perguntar e de perguntar a si próprio, essa inquietação sem a qual nunca se sabe realmente nada por mais que se repita tudo Savater (2006).

Segundo o mesmo autor, (1994), a história e a cultura permitem o conhecimento do modo como os povos pensam e agem, as línguas e a literatura permitem uma adaptação mais fácil num mundo que oferece múltiplas possibilidades. Nesse sentido a educação humanista fomenta e ilustra o uso da razão, essa capacidade que observa, abstrai, deduz, argumenta e conclui logicamente.

A educação humanista consiste, antes de tudo, em fomentar e ilustrar o uso da razão, essa capacidade que observa, abstrai, deduz, argumenta e conclui logicamente.

Só aqueles que conseguirem aliar à sua formação profissional todo um conjunto de competências lhe será permitido a interacção neste novo mercado global. Sem essa educação, serão cada vez mais o número dos excluídos, daqueles que não entram no novo mundo de oportunidades.

A educação deve pois permitir aos jovens, segundo Passmore, citado por Savater (1994), que respeitem os princípios do seu próprio espírito e que confiem neles, que com esse respeito e confiança ampliem a sua capacidade de pensar acerca da condição humana, da situação conflitual do homem e da vida social, proporcionar um conjunto de modelos funcionais que facilitem a análise do mundo social em que se vive e as condições em que se encontra o ser humano, criar um sentido de respeito pelas capacidades e a humanidade do homem como espécie e também deixar a ideia no estudante que a evolução humana não terminou.

A Escola não poderá, nem deverá anular a diversidade de universos que fazem parte da sua instituição, mas deve oferecer um conjunto de saberes que permitam a sociabilização de todos. O enquadramento social e humanístico, no respeito pela diversidade, é um elemento cada vez mais necessário e que deve constituir missão da escola no universo social.

Para que a missão de escola se efective, além de eficaz, ela deve ser inovadora, não só ao nível metodológico mas, acima de tudo, ao nível da construção dos saberes. A autonomia da escola é pois elemento fundamental para a nova missão da escola e é, ao mesmo tempo, o seu maior obstáculo interno e externo.

O novo indivíduo pós-moderno terá que encontrar na escola um espelho no qual se identifique mas, também, uma possibilidade de crescimento. Um crescimento que associe a sua nova perspectiva individualista com a manutenção dos valores democráticos assentes na interrogação contínua e intervenção social permanentes; que seja capaz de construir sonhos que possam levar à sua maior humanização.

A Escola deve proporcionar caminhos de interrogação, de espanto, de encanto, de descoberta de capacidades individuais. A missão da escola deverá nortear-se pela construção de cidadãos felizes, conscientes e responsáveis no seu caminho de crescimento e liberdade.

A educação, e o modo como ela poderá ser perspectivada, oferece-se como um amplo campo de estudo. As grandes e rápidas modificações que a sociedade ocidental observou desde meados do século passado têm acentuado a importância da organização escolar no seio da sociedade.

As alterações do conceito de família, e as repercussões desse facto, levam a um novo paradigma de organização escolar, que deve ser mais aberta, mais flexível mais adaptável à contínua mudança tecnológica e à pluralidade comportamental e social.

A eficácia da Escola não se esgotará nos seus resultados quantitativos mas na capacidade de inovação. Uma escola criativa será sempre motivadora, porque diferente.

1.3. Organizações

Os aspectos relativos às estruturas organizacionais são factores decisivos de desenvolvimento. Assim, tendo como objecto de análise a organização escolar, procura-se reflectir acerca do modo como esta organização se estrutura e de que forma esta poderá aproximar-se da realidade que a envolve procurando novos modelos de estrutura organizacional

A escola como instituição fundamental das nossas sociedades deve adaptar-se rápida e eficientemente a novos modelos de organização. A proposta de Mintzberg apresenta-se como garantia, uma vez que prevê a estruturação dinâmica e adaptativa da organização.

No contexto organizacional a evolução de perspectiva tem sido notória. Assim, a passagem de uma estrutura organizativa centrada na organização revelou-se inadequada à medida que o conhecimento tecnológico se apresentou como uma mais-valia. As teorias mecanicistas, centralizadoras e burocráticas da primeira metade do sec. XX, deram lugar a uma visão da organização mais comportamental, olhando para o indivíduo como parte fundamental dos

processos organizacionais. A motivação dos que integram a organização, o seu bem-estar e o sentimento de pertença passam a ser fulcrais no contexto das organizações. A pirâmide de necessidades de Maslow bem como a teoria dos dois factores de Hersberg são exemplificativos da centração no indivíduo do olhar das organizações. Necessidades primárias atingidas, gerem-se, através da perspectiva de auto-estima e auto realização, as apostas individuais que podem ser um garante de mais-valia das organizações. Com isto McGregor estabelece assim um perfil – teoria X e Y, que incorpora características do indivíduo, elo substituível e meramente mais um membro na cadeia de produção – X; e um outro, caracterizado como elemento interventivo, criativo, capaz de autonomia – Y.

O contexto global, seja a nível económico-financeiro, seja a nível tecnológico, empurrou as organizações para uma adaptação rápida. Deste modo, a ideia de organização como sistema fechado não fazia mais sentido.

Chiavenato (2005) refere que nas décadas de 1959 e 1960, o biólogo Bertalanffy lançou as bases da Teoria Geral dos Sistemas. Um sistema é um conjunto de elementos dinamicamente relacionados, que desenvolvem uma actividade para atingir um determinado objectivo. Os elementos que constituem as partes ou órgãos que compõem o sistema denominam-se subsistemas. Os sistemas podem ser fechados (ou mecânicos e com relações conhecidas com o meio externo) ou abertos (orgânicas, em contínua interacção com o ambiente).

Quadro 1 – Sistemas

Características	Sistemas Mecânicos	Sistemas Orgânicos
Estrutura Organizacional	Burocrática, rígida, definitiva e permanente	Flexível, adaptativa, mutável e transitória
Autoridade	Baseada na hierarquia e no comando	Baseada no conhecimento e na consulta recíproca
Cargos	Definitivo e permanente. Cargos estáveis com ocupantes especialistas	Provisório e mutável. Os cargos são redefinidos constantemente com ocupantes polivalentes
Processo de Decisão	Centralizado no topo da organização	Descentralizado na base da organização
Comunicação	Vertical e formal	Horizontal e lateral
Confiabilidade	Regras e regulamentos formalizados por escrito e impostos pela organização	Pessoas empreendedoras. As comunicações são informais e intensas
Princípios Predominantes	Típicos da teoria Clássica	Típicos da Teoria das Relações Humanas
Ambiente favorável	Estável, imutável e permanente	Instável, mutável e dinâmico

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2005)

Resumindo, as organizações orgânicas apresentam as seguintes características:

- Estruturas organizacionais flexíveis e com pouca divisão do trabalho.
- Cargos continuamente redefinidos por interacção com outras pessoas que participam na tarefa.

- Descentralização das decisões delegadas aos níveis inferiores.
- Tarefas executadas por meio do conhecimento que as pessoas têm das empresas como um todo.
- Hierarquia flexível, com predomínio da interacção lateral sobre a vertical.
- Amplitude de controlo administrativo mais ampla.
- Maior confiabilidade nas comunidades informais.
- Ênfase nos princípios da Teoria das Relações Humanas.

A conclusão de Burns e Stalker (1961) é que a forma burocrática da organização é apropriada para condições ambientais estáveis, enquanto a forma orgânica é apropriada para condições ambientais de mudança e inovação. No fundo, existe um imperativo ambiental: o ambiente que determina a estrutura e o funcionamento das organizações.

Toffler (1970) no seu livro *Choque do Futuro*, retoma as conclusões de Burns e Stalker ao salientar que a nova sociedade do futuro será extremamente dinâmica e mutável. Para poderem acompanhar o ambiente turbulento e mutável, as organizações precisarão ser orgânicas, isto é, inovadoras, temporais e antiburocráticas.

Assim nasce uma abordagem sistémica, contingencial das organizações. Estas são vistas como sistemas abertos. Katz e Kahn (1972) referem que as organizações são sistemas abertos caracterizados pelas pessoas que as constituem, não descurando a envolvência e a contingência da sua actuação. Como sistemas abertos são criativos o que permitem a equifinalidade e, na busca de um contínuo de actuação, procuram manter uma homeostase dinâmica, adaptando-se ao processo dinâmico da sua actuação. Têm assim um processo de defesa e auto regulação e, por isso, são negentrópicas.

Segundo Chiavenato (2005) as organizações têm as seguintes características:

São sistemas abertos pois apresentam características de importação (entradas, *Inputs*), transformação (processamento) e exportação (saídas, *outputs*) em relação ao seu ambiente. Além disso são ciclos de eventos que se repetem. Apresentam entropia negativa (neguentropia) como forma de obter reservas de energia para deter o processo de entropia. A informação é o *input* que proporciona o *feedback* a fim de manter o estado firme do sistema e a definição das suas fronteiras, além de um processo de descodificação próprio para reagir selectivamente apenas em relação aos sinais de informação para os quais esteja sintonizado. O imprevisto é racionalizado e simplificado para o sistema.

Homeostase dinâmica, os sistemas abertos procuram manter a manutenção de intercâmbio de energia importada e exportada do ambiente, assegurando o seu carácter organizacional e evitando o processo entrópico.

Diferenciação, como todos os sistemas abertos a organização tende à diferenciação, ou seja, à multiplicação e elaboração de funções o que provoca uma multiplicação de papéis e diferenciação interna

Equifinalidade, o sistema aberto pode alcançar o mesmo estado final partindo de vários caminhos e de diferentes condições iniciais. À medida que os sistemas abertos desenvolvem mecanismos de regulação (homeostase) para regular as suas operações, a quantidade de equifinalidade pode ser reduzida. Contudo esta permanece pois existe mais do que um meio para atingir um fim. O estado estável pode ser atingido a partir de condições iniciais diferentes e através de meios diferentes.

Limites ou fronteiras, como sistemas abertos, as organizações apresentam limites ou fronteiras, isto é, barreiras entre o sistema e o ambiente. Os limites ou fronteiras definem a esfera de acção do sistema, bem como o seu grau de abertura em relação ao ambiente.

Cultura e clima organizacional, toda a organização cria a sua própria cultura com os seus próprios tabus e costumes. A cultura do sistema reflecte as normas e os valores do sistema formal, a sua reinterpretação no sistema informal, bem como as disputas internas e externas dos membros da organização, os seus processos de trabalho e distribuição física, as modalidades de comunicação e o exercício da autoridade dentro do sistema.

Eficiência e eficácia organizacional, a eficiência organizacional refere-se à quantidade de inputs de uma organização que resultam como output. A eficiência resulta da necessidade de sobrevivência da organização. A eficácia organizacional está relacionada com a forma de rentabilização da organização. A eficiência procura benefícios através de soluções técnicas e económicas enquanto a eficácia procura a maximização do rendimento na organização através de meios económicos e de meios políticos.

Organização como sistema de papéis, O papel é o conjunto de actividades solicitadas a alguém que ocupa uma determinada posição na organização.

1.4 Mintzberg e o novo paradigma da estrutura organizacional

Mintzberg, oferece um olhar novo sobre as organizações que, para além dos aspectos essenciais de uma estrutura organizacional, refere o modo como as organizações funcionam, qual o grau de inter-relação e cooperação que nelas existe que possa promover um melhor desempenho. Para este autor, as organizações são constituídas por seis referenciais com funções diferentes que podem ser organizadas de seis modos distintos.

Segundo Teixeira (2005) Mintzeberg apresenta-nos, um núcleo de topo e de decisão - vértice estratégico; um núcleo operacional constituído pelos que executam as tarefas; uma linha hierárquica média, constituída pelos responsáveis de coordenação que ligam o núcleo operacional ao vértice estratégico; a tecnoestrutura, os especialistas técnicos que têm como função planificar e orientar tecnicamente a organização; a logística, essencialmente serviços de apoio; e ideologia, uma cultura forte que constitui o conjunto de valores princípios e tradições que deve ser incorporada por todos os elementos da organização.

Um dos pontos essenciais da teoria de Mintzberg assenta no modo como a coordenação entre os seis núcleos da organização se efectiva. Deste modo, propõe seis possibilidades, desde o ajustamento mútuo, supervisão directa, standardização dos processos de trabalho, dos resultados, das capacidades e standardização das normas. Assim, esta organização, dinâmica e flexível pode organizar-se, segundo o mesmo autor, em seis estruturas diferentes: como estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionada, adhocracia e estrutura missionária. As combinações que esta perspectiva organizacional propõe possibilitam a adaptação a vários universos de gestão. A estrutura pode ser construída segundo as características e função da organização.

Uma nova forma de organização surgirá: a adhocracia, o inverso da burocracia. A adhocracia (do latim, ad hoc = para isso ou para este fim) significa uma estrutura flexível capaz de dar-se contínua e rapidamente às condições ambientais em mutação.

A adhocracia caracteriza-se por:

1. Equipas de trabalho temporárias e multidisciplinares, isto é, autónomas e auto-suficientes.
2. Autoridade totalmente descentralizada, ou seja, equipas auto-administrativas.
3. Atribuições e responsabilidades fluidas e mutáveis.
4. Poucas regras e procedimentos, ou seja, muita liberdade de trabalho.

A adhocracia é um sistema temporário, variável, fluido e adaptativo, organizado em torno de problemas a serem resolvidos por grupos de pessoas dotadas de competências profissionais diversas.

A adhocracia significa uma trajectória clara rumo à “desadministração” das organizações para libertá-las do excesso de burocracia.

Segundo Lima e Silva(2005), a Adhocracia assume-se claramente como a estrutura de amanhã e que, para além das cinco partes da organização, contempla ainda o meio envolvente, atribuindo-lhe uma grande importância em todo o processo de produção. O mesmo autor afirma que a adhocracia pode ser caracterizada como uma configuração em que as diferentes partes das organizações se fundem numa estrutura amorfa e onde cada uma delas comunica directamente com as outras, mas também com o exterior. Esta é uma configuração que privilegia a inovação, pois a organização está constantemente a adaptar-se às necessidades e exigências, tanto externas como internas. Todos os fluxos de comunicação são de ordem informal e a coordenação é feita através de um ajustamento mútuo, o que beneficia a cooperação e o trabalho entre todos os elementos da organização em torno do projecto e missão a que ela se propõe.

O Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril vem permitir claramente uma autonomia que poderá, se os elementos da organização o desejarem, privilegiar esta configuração uma vez que se pretende que a Escola se articule com o meio envolvente e que o processo de

aprendizagem contemple uma constante inovação e adaptação da organização escolar às necessidades individuais ou colectivas dos seus elementos ou comunidade que a rodeia.

Relativamente às relações interpessoais dentro das organizações escolares, e ainda de acordo com Lima e Silva (2005) a Burocracia Profissional é sem dúvida uma configuração que privilegia o individualismo, disfarçado sob o signo da autonomia.

Hargreaves (1998), citado por Lima e Silva (2005) refere que a autonomia que é conferida aos profissionais não só serve como desculpa para os professores que resistem à mudança, como é por si só uma forma de evitar que os professores obtenham um feedback, por parte dos outros adultos de como está a decorrer todo o processo de ensino/aprendizagem.

Está-se pois, institucionalmente, a assumir um conceito de autonomia que não é percebido da mesma forma pelos que operam nas organizações escolares e os veiculadores das políticas educativas.

Sendo assim, permitirá a escola como Burocracia Profissional, cumprir o seu papel, num contexto de mudança e inovação decorrentes de um processo de adaptação a uma nova realidade social e cultural?

Lima e Silva (2005) refere que na adhocracia podemos encontrar algumas respostas às necessidades da Escola actual, pois esta privilegia a inovação e a colaboração entre todos os indivíduos da organização em torno dos diferentes projectos existentes. Será importante reflectir sobre o que dela se deve esperar nos tempos que correm e, sobretudo, qual o papel dos professores, como profissionais, inseridos numa organização que deve garantir uma adaptação e inovação inerentes ao processo educativo.

A organização escolar tem sido entendida como um braço de uma estrutura central com uma autonomia diminuta. No entanto, a sua singularidade obrigou a um olhar mais atento. Encontramos pois, nesta perspectiva mintzberguiana, uma possibilidade de estruturação da organização escolar que possibilita, por um lado a manutenção de laços burocráticos necessários e, por outro, a flexibilidade e adaptação que a organização escola, mais do que nunca, necessita para efectivar a sua missão.

Esta estrutura marcadamente horizontal permite uma coordenação eficaz que poderá permitir o conceito de adhocracia nas relações de coordenação do nível intermédio. Embora estabelecendo pontos mais ou menos fixos de decisão e responsabilidade, permite que se criem e adaptem estruturas complementares de apoio que não têm que ser iguais para todas as organizações, mas que devem adaptar-se ao triângulo estratégico da organização.

Ao permitir esta mobilidade, a organização assume-se como entidade viva, perfeitamente adaptável ao contexto situacional e temporal da sua actuação. Essa adaptação não é só estrutural como também permite que os recursos humanos que a constituem, possam facilmente fazer parte integrante dos vários referentes da organização, por exemplo, integrarem, ao mesmo tempo, a estrutura intermédia e o centro operacional.

A adaptabilidade foi, desde sempre, uma mais-valia dos organismos vivos. As organizações como sistemas abertos comprovam que essa adaptabilidade e capacidade de traduzir em *outputs* de soma positiva, um conjunto de *inputs* solidamente trabalhados pela organização, se reflecte numa mais-valia e em retorno positivo na avaliação de desempenho que, afinal de contas, é a procura de prestação de um serviço que reflecta a eficiência, a eficácia e claro a qualidade dessa organização.

A organização escolar, como estrutura estratégica de desenvolvimento, deve ser olhada como tal, não relativizando a sua importância com pena de, socialmente se ver reflectida a sua inoperância.

A era do conhecimento e da informação trouxe novos desafios às sociedades. Os modelos organizativos das organizações têm vindo a adaptar-se a esse turbilhão de novidades.

A organização escolar enfrenta desafios que, pela sua quantidade e rapidez, obrigam à disponibilidade de respostas cada vez mais eficientes e eficazes. A escola está continuamente a aprender, a adaptar-se, a testar e ser testada, no sentido da contínua melhoria de prestação de um serviço essencial à sobrevivência das sociedades

Os conceitos de Burocracia Profissional e adhocracia apresentam-se como uma real possibilidade de reestruturação da organização escolar, porque, facilitam e incentivam a adaptação contingência dessa organização, bem como a autonomia que é veiculada do interior da própria estrutura, o que reforça a APRENDIZAGEM da própria organização que é, ao mesmo tempo, a sua essência e propósito.

É imprescindível olharmos para a organização escolar como estrutura e entendermos o modo como se desenvolvem os processos de trabalho, a informação e a comunicação. Só com alicerces sólidos a organização escolar poderá dar resposta ao mundo sempre em mudança. Só apostando responsabilmente na escola poderemos escolher o futuro.

A mudança é sempre complexa porque obriga a pôr em causa todo um processo de actuação comumente aceite pelos parceiros da organização escolar. As comunidades educativas estão, neste momento, a viver profundas mudanças, muitas delas resultantes da massificação das tecnologias de informação e comunicação. É tempo pois que a escola aprenda.

1.5 A organização escolar portuguesa

A escola portuguesa assenta num modelo muito centralizado que não terá tido muitas alterações estruturais ao longo dos tempos. As reformas sucessivas ao longo dos últimos 30 anos não tocaram a estrutura organizativa mas sim, pontualmente funções e pequenas alterações de funcionamento. O decreto-lei 115/A de 98 foi uma primeira tentativa de possibilidade de autonomia mas sem sucesso uma vez que se mantiveram práticas, tanto ao nível das escolas como ao nível do poder central, demasiado burocratizantes que não

deixaram quebrar os laços fortes de dependência e supervisão respectivamente de ambos os intervenientes no processo.

A estrutura organizativa da escola portuguesa foi sendo objecto de análise por alguns autores, nomeadamente Licínio Lima citado por Costa (1996) sugere uma análise da estrutura organizativa da escola portuguesa como uma anarquia organizada referindo que um dos desafios mais importantes que é colocado é o de se entender, as eventuais áreas de funcionamento da escola secundária portuguesa enquanto organização burocrática, integrada num sistema de ensino público, tradicionalmente centralizado, no qual, aparentemente, mesmo os mais pequenos detalhes se encontram regulamentados universalmente, sendo, contudo capazes de evitar explicações simplistas, de tipo determinista. Então a escola só poderia ser caracterizada por reflectir constrangimentos normativos, e outros, que lhe são impostos unilateralmente. Ou mesmo perante a descoberta de eventuais rupturas com certas orientações normativas, esperadas, escapar à tentação fácil de as qualificar apenas como desvios, desajustamentos, ou disfunções burocráticas.

Segundo o mesmo autor é exactamente a este nível que o modelo anárquico pode ser útil, pelo menos para se tentar estabelecer um certo contraponto em relação aquele tipo de explicações.” (Lima, 1992 a; citado por Costa, 1996)

Na realidade, a escola consegue fazer coabitar um conjunto de factores, uns perfeitamente estandardizados, outros, porque contingenciais, temporários não passíveis de planificação prévia. No entanto, a organização escolar não tem possibilidade, pela rigidez da estrutura burocrática, de os gerir de modo a criar uma mais-valia para a instituição. A ideia de anarquia veiculada por Licínio Lima não é, pois, aproveitada no contexto da estrutura escolar porque não encaixa no registo burocrático e normativo.

A organização escolar tem que ser vista como uma estrutura organizativa essencial do ponto vista social. Uma observação e análise atentas revelam que o dinamismo da estrutura escolar obriga a uma adaptação constante. Deste modo a escola poderá ser vista como uma organização que aprende. Para Santos, citado por Cano (2003) a aprendizagem da escola deve ser constante e afecta todas as vertentes de um projecto: a planificação, a execução a avaliação e a meta - avaliação. A mecanização dos processos conduz à esterilidade e ao falhanço.

Este conceito de organização escolar pressupõe uma autoavaliação constante que advém de uma contínua adaptação e reavaliação dos seus processos no sentido dos objectivos da organização. Bolívar (2000) e Creemers (2000) (citados por Cano, 2003) destacam algumas ideias que permitem uma melhor clarificação deste conceito:

Para Lewitt e March (1988) as organizações são vistas como contextos de aprendizagem porque podem aprender com o seu percurso no contexto das rotinas que guiam a sua conduta.

Huber (1991) afirma que uma entidade aprende se mediante o processamento da informação muda o âmbito da sua conduta, se algumas das suas unidades adquire conhecimentos reconhecidos como sendo favoravelmente utilizados pela organização.

Por sua vez Senge (1992) enfatiza que uma organização inteligente é uma organização que aprende e continuamente aumenta a sua capacidade para criar no futuro. São organizações capazes de superar dificuldades, reconhecer as ameaças e enfrentar novas oportunidades.

Já Pedler et al. (1992) declaram que uma organização capaz de aprender é aquela que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e se transforma de um modo contínuo.

Para Garvin (1993), é uma organização que mostra capacidade para criar, adquirir e transferir conhecimentos e saberes.

Leithwood e Aitken (1995) referem que uma organização que aprende é um grupo de pessoas que procuram atingir metas comuns mesmo tendo em conta os objectivos individuais, com o compromisso colectivo para rever de modo regular os valores das metas, modificá-las quando necessário, e encontrar modos mais efectivos e eficientes para as concretizarem.

Esta tipologia de organização necessita de estruturar-se de modo dinâmico. Nesse sentido, a estrutura organizativa mintzberguiana, referida já anteriormente, apresenta-se como uma possibilidade de estrutura da organização escolar, especialmente na adaptação do modelo da Burocracia Profissional ao modelo da Adhocracia.

1.6 Estruturas Organizacionais

Segundo Teixeira (2005) estrutura organizacional é o conjunto de relações formais entre os grupos e os indivíduos que constituem a organização. Define as funções de cada unidade da organização e os modos de colaboração entre diversas unidades e é normalmente representada num diagrama chamado organigrama (ou organograma).

O mesmo autor refere que os especialistas em organização avaliam as estruturas segundo o grau de complexidade (nível de diferenciação) de formalidade e de centralização. Contudo, as pessoas que constituem essas organizações não medem objectivamente essas componentes. Pelo contrário, observam o que passa à sua volta e formam uma ideia de como funciona a estrutura organizativa. Muitas vezes essa imagem não está de acordo com os objectivos que estiveram na mente de quem definiu aquela estrutura, e é preciso ter isso em conta, pois as pessoas reagem mais às suas percepções do que à realidade objectiva. Assim a estrutura organizativa tem uma grande influência no comportamento e atitudes dos trabalhadores. Por um lado reduz a ambiguidade e clarifica algumas dúvidas, por outro lado, contribui para limitar a sua actuação e controlar o que fazem. Como exemplo, enquanto estruturas com elevados níveis de formalização e divisão do trabalho com o acento tónico na unidade de comando, limitada delegação de autoridade e reduzida amplitude de controlo conferem aos empregados pouca autonomia, as estruturas com reduzida divisão do trabalho, menor formalização e elevada amplitude de controlo proporcionam aos empregados maior liberdade e maior diversidade de comportamentos

1.7 Da Burocracia Profissional à Adhocracia, para que a Escola aprenda.

A aceleração do conhecimento e dos seus processos de apropriação obrigam a Escola a um novo paradigma de intervenção. A sua estrutura hierarquizada e burocrática não tem permitido o acompanhamento daquilo que são as possibilidades de acesso não formal, de um variadíssimo leque de informações a que as nossa crianças e jovens têm acesso.

Segundo Diaz et al(2002)no início do século XXI encontramos uma escola pública sem identidade, fechada sobre si mesma, ameaçada pela violência interna dos seus próprios clientes e cercada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação que competem consigo e que têm ajudado a despoja-la da sua missão ancestral de educar.

A escola parece ter ficado parada num tempo, consciente do que se passa à sua volta, mas incapaz, devido a pressões internas e externas da instituição, de lutar contra esse papel de menor relevo. A pouca autonomia em relação ao poder central, a dificuldade de adaptação dos seus recursos humanos a esta escola sempre em movimento, bem como factores de ordem social, que não podem ser descurados, têm provocado o afastamento da escola do meio a que pertence e tem alterado o modo como os intervenientes do processo educativo olham para ela.

Para que haja possibilidade de mudança, é necessário que a escola se reestruture através de modelos flexíveis. A burocracia profissional² permite, adaptar ao modelo normativo e burocratizado, o conceito de coordenação e colaboração essenciais para o desempenho da organização escolar. Deste modo Mintzberg citado por J. Verdasca (2002) refere que em organizações como as escolas, com estruturas e lógicas de funcionamento que se aproximam bastante dos parâmetros de concepção inerentes às burocracias profissionais (ou talvez mesmo às adhocracias³), o facto de os professores controlarem o seu próprio trabalho e actuarem de maneira relativamente independente dos seus colegas, não significa que não exista alguma base de coordenação entre eles.

(...) em organizações como as escolas, com estruturas e lógicas de funcionamento que se aproximam bastante dos parâmetros de concepção inerentes às burocracias profissionais (ou talvez mesmo às

² Segundo Teixeira (2005:113-114) a burocracia profissional de Mintzeberg é uma estrutura caracterizada por um peso bastante forte da tecnoestrutura, a qual faz pressão para a standardização das capacidades, como principal mecanismo de coordenação. A força dominante é a tendência para a profissionalização pois trata-se de organizações que necessitam de pessoal altamente especializado e com elevado controlo sobre o seu próprio trabalho, sendo portanto o núcleo operacional a componente-chave. Não há grande necessidade de tecnoestrutura, uma vez que estandardização que se verifica e que se necessita é conseguida pela formação fora da organização. Encontra-se esta estrutura em organizações vivendo em ambiente complexo mas estável.

³ Em Teixeira (2005:114)a adhocracia é uma estrutura orgânica (pouco formalizada) em que sobressai a “força” que puxa para a colaboração, sendo portanto o mecanismo de controlo o ajustamento mútuo. A tendência para a colaboração é forçada pela linha hierárquica intermédia, em que predominam os especialistas altamente treinados, sendo esta a componente chave da organização.

adhocracias), o facto de os professores controlarem o seu próprio trabalho e actuarem de maneira relativamente independente dos seus colegas, não significa que não exista alguma base de coordenação entre eles. (H. Mintzberg (1995), extraído e adaptado por J. Verdasca (2002)

Nesta organização o desempenho das estruturas intermédias será fundamental pois possibilitará, conjugando a standardização das capacidades com o ajuste mútuo e a supervisão directa, a construção de um percurso dinâmico e de qualidade.

1.8 Funções na estrutura da Organização Escolar

1.8.1 Liderança de Topo - Direcção

Os postos de direcção, liderança de topo nas escolas, têm vindo a ser estudados nas diversas perspectivas, da burocrática à social, até à contingencial e transformacional. Nos últimos tempos têm-se focado na perspectiva cognitiva social e no modo como se efectuam as relações entre os docentes e as lideranças.

O facto da liderança estar claramente distribuída pela organização, não descarta a importância do modo como ela se efectiva. Assim sendo, e segundo Geijsel et al (2007) as lideranças devem ter em conta os seguintes aspectos:

- Definir objectivos – este aspecto comporta a definição de uma visão para o futuro da escola, a capacidade de ajudar a comunidade educativa a desenvolver um sentimento de pertença à organização bem como a apreensão da missão.
- Desenvolver os recursos humanos – reforça a importância da influência na motivação e capacidades dos colegas, através do apoio, do estímulo intelectual e apoio individual.
- Redesenhar a organização - assenta na capacidade de desenvolver a organização procurando reforçar a cultura da escola, construir processos assentes no trabalho em grupo e modificar a estrutura organizacional de acordo com as necessidades.

Estes aspectos são interdependentes e necessários para sustentar qualquer processo de melhoria a ser desenvolvido na organização escolar.

De acordo com Dacal (1996) o segredo da efectividade de qualquer organização está na forma como se estrutura tendo em conta o papel e atribuições, bem como a posição relativa dos que a constituem. Assim sendo, e segundo o mesmo autor existem vários aspectos que influenciam a estrutura organizacional:

- A densidade administrativa, isto é, o número de postos de direcção relativos ao número de pessoas que trabalham na organização.
- Os níveis de direcção da estrutura organizacional, o grau de delegação de uns níveis para os outros e a autonomia que se reconhece às unidades intermédias.

A Escola como Organização

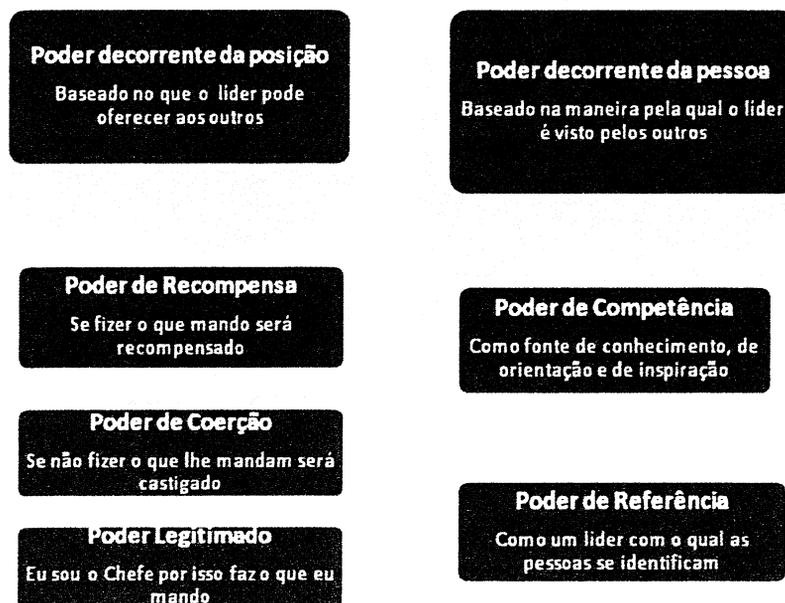
- A concentração dos órgãos de direcção em órgãos individuais, em equipas ou em órgãos colegiais.
- O nível de autoridade que possui cada estrutura directiva e o grau de controlo nas várias áreas da organização.

São competências do director de topo:

- Representar a Organização
- Eleger os coordenadores das várias áreas da escola
- Presidir aos órgãos da escola, (Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico)
- Executar as orientações do Conselho Geral.
- Velar pelo cumprimento das leis, especialmente as que estabelecem os direitos e as obrigações dos diversos membros da comunidade educativa.
- Dirigir e impulsionar o funcionamento do conjunto da organização, das suas unidades e das pessoas que as integram.

O modo de actuação da Liderança de Topo espelha a organização que dirige. O Quadro 2 resume a tipologia de liderança e o conceito que o líder tem do poder.

Quadro 2 – Conceito de Poder



1.8.2 Docentes

Numa perspectiva organizacional aos docentes são atribuídas cinco funções essenciais:

- Organizar a turma
- Planificar e programar de acordo com o plano estratégico e os Curricula da escola; ensinar e avaliar os alunos.
- Coordenar a sua acção docente com os colegas que constituem o corpo docente dos seus alunos (o que o venham a constituir no futuro)
- Coordenar a tutela do desenvolvimento formativo dos seus alunos com outros tutores não docentes, com os serviços de apoio às aprendizagens ou com os serviços de psicologia e orientação entre outros.
- Manter contacto com as entidades não escolares importantes para a efectivação das aprendizagens dos alunos (família, instituições, tutores, entre outros)

1.8.3 Liderança Intermédia - Departamentos Curriculares

Na organização escolar os intervenientes da estrutura intermédia (Departamentos Curriculares) são também constituintes do núcleo operacional, situação privilegiada na apropriação de mecanismos de adaptação. A tecnoestrutura como elemento da estrutura poderá assumir o controlo da informação a ser tratada (vector essencial na organização escolar, mas ainda não fazendo parte das suas preocupações fundamentais) e disponibilizada para os vários níveis da estrutura escolar, facilitando, deste modo, a circulação e apropriação da informação na estrutura organizativa. Contudo, nenhum destes elementos da organização fará sentido se não estiver ciente da sua missão. O triângulo estratégico da organização deve ser o motor invisível, o rumo abraçado por todos, para que o caminho seja trilhado.

Diaz et al (2002) refere que os conceitos de missão e visão estão muito unidos e que os dois determinam a orientação vital da organização. Define-se visão como o que a organização gostaria de ser no futuro. Por outro lado, a missão centra-se no presente, na identificação das necessidades e de novos serviços que satisfaçam o cliente actual, na reestruturação de projectos e serviços que obriguem a uma preparação dos recursos humanos para que seja mais eficaz a sua implementação.

Segundo Dacal (1996), os departamentos curriculares são estruturas com funções orientadas para a facilitação da planificação, essencialmente curricular, e operativas que constituem a aplicação dos curricula à realidade escolar. Estes órgãos centram a sua atenção na articulação vertical das matérias e áreas científicas, pelo que têm tendência a assumir hábitos de alguma independência apoiados em programas e recursos próprios dentro da instituição escolar.

Segundo o mesmo autor os departamentos curriculares são unidade desenhadas para contribuir para o plano formativo dos alunos e têm as seguintes funções:

- Curricular:
- Propor os objectivos e seleccionar os conteúdos formativos que deverão ser alcançados pelos alunos nos vários anos, cursos...
- Seleccionar, Elaborar e Desenvolver métodos, procedimentos instrumentos e recursos de ensino e aprendizagem.
- Determinar os critérios de avaliação assim como construir instrumentos e procedimentos que permitam indicadores válidos e fiáveis de modo a avaliar os resultados obtidos e identificar os factores que explicam o nível de prossecução alcançado.
- Coordenar o desempenho didáctico de todos os professores do Departamento.
- Promover e realizar investigações relativas às áreas disciplinares do Departamento e sua didáctica.
- Fomentar o aperfeiçoamento científico e Profissional dos professores do Departamento
- Colaborar com o Departamento de Orientação⁴ na realização de estudos para um melhor conhecimento das variáveis determinantes para a efectivação das aprendizagens, dos factores que a perturbam, e das técnicas, procedimentos, métodos e recursos que podem vir a favorecê-la, assim como na orientação escolar e profissional dos alunos.
- Contribuir com os outros departamentos para a elaboração de programas interdisciplinares
- Apoiar as actividades extra-curriculares
- Participar na elaboração dos planos estratégicos
- Organizar e manter actualizado o fundo documental da organização escolar na área do departamento relativamente aos aspectos científicos e didácticos.

Este nível intermédio de direcção, próximo dos docentes é referido por Dacal (1996) como sendo, segundo as investigações ocorridas até ao momento, o nível de maior relevância. Aspectos como, a personalidade, as atitudes e o *background* são os aspectos que com maior incidência determinam o desenho organizacional ao ponto de, segundo Miller e Droge (1986), citado por Dacal (1996), existirem certas preferências, objectivos e estilos pessoais das estruturas intermédias que induzem à criação de um certo tipo de organização, acentuar algumas estratégias, terem as suas preferências e inclusive a propiciar uma determinada estrutura.

⁴ No caso da Escola em estudo, o departamento de Orientação denomina-se Serviço de Psicologia e de Orientação - SPO

1.9 A Escola que aprende

A era da globalização trouxe para o universo social um novo paradigma, a capacidade do indivíduo gerir o conhecimento e a importância que este tem ao nível das organizações.

Este novo mundo é regido pelo conhecimento individual que se reforça em estruturas organizativas cooperantes e que permite uma abordagem mais eficaz e eficiente dos desafios que continuamente enfrentam as organizações.

De estruturas rígidas passaram a módulos flexíveis e dinâmicos onde a gestão do conhecimento e da informação é um elemento fundamental de performance.

A organização escolar, como elemento fundamental de desenvolvimento, terá que acompanhar este novo paradigma e apropriar-se de *know-how* capaz de fazer frente aos múltiplos desafios que já enfrenta. Deste modo, as estruturas organizacionais Mintzberguianas oferecem reais respostas, principalmente, nos modelos da burocracia profissional e da adhocracia.

A gestão do conhecimento estrutural da organização escolar será um dos factores que permitirá a aplicação de modelos de gestão inovadores e dinâmicos. O modelo CAF Common Assessment Framework permite um conjunto de práticas que têm em vista, planos de melhoria e, ao serem constantemente actualizados, permitem uma adaptação constante da organização. A gestão da informação e do conhecimento será indispensável para uma constante adaptabilidade e avaliação da organização no sentido de procurar atingir objectivos delimitados no seu plano de acção.

O conhecimento da realidade escolar propicia a melhoria na intervenção pedagógica e torna-se uma mais-valia da organização.

A organização escolar tem sido vista, aos olhos dos que a constituem, como uma estrutura burocratizante, sem autonomia e, por isso, com dificuldade em inovar e criar novos paradigmas de organização. Na verdade, a estrutura centralista da organização escolar tem dificultado a apreensão por parte dos que a constituem, do valor real da própria instituição. Contudo um novo paradigma de organização escolar se afigura. Empurrada por modelos do mundo empresarial, entram na organização ventos de mudança. O mundo fora da escola tem irrompido com as tecnologias de informação, quebrando todas as barreiras convencionais da estrutura escolar.

Segundo refere Diaz et al (2002) as novas tecnologias encurtaram as distâncias e estão a configurar a humanidade de tal modo que não correspondem a nenhum modelo do passado. A estrutura mental que configurava o conceito de tempo e distância dos seres humanos há cem anos, nada tem a ver com a concepção que se tem hoje em dia e que se terá no futuro. As novas tecnologias operam sem limites de espaço e de tempo.

Segundo Serrano et al (2003) a era do conhecimento e da informação não se compraz com uma organização normativa centralizadora e burocrática que parece estar, cada vez mais, afastada do mundo global. Sendo assim, é inevitável que a organização escolar procure

novos modelos de gestão de forma a fazer frente à rapidez de circulação do conhecimento. O conhecimento da organização deve ser entendido como o fruto de interações específicas ocorridas entre indivíduos numa organização sendo, assim, um activo socialmente construído.

No sec. XXI, o conhecimento intangível tornou-se primordial nas organizações. Porque não visível e quantificável, reconhece-se na capacidade de desenvolvimento e aprendizagem das organizações.

Segundo Senge (1993) as organizações que aprendem assentam em cinco pontos essenciais: o domínio pessoal, que pressupõe a capacidade do indivíduo se autoavaliar, no sentido de um contínuo processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem permite a aprendizagem organizacional.

Seguindo o mesmo pressuposto, Serrano et al (2003) afirma que a aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional porém, não existe aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual.

O mesmo autor refere que os modelos mentais, são imagens preconcebidas que influenciam o modo como os indivíduos vêem a organização e os processos de trabalho. Esses modelos mentais devem ser entendidos como aspectos importantes na construção de organizações inteligentes; Visão partilhada, construção de objectivos comuns que sirvam tanto a organização como interesses pessoais. O comungar da mesma visão promove o comprometimento de todos face aos objectivos da organização. Aprendizagem em equipa que reforça a aprendizagem cooperante, no sentido de concentrar energias individuais no grupo de trabalho de modo a adaptar e criar novos modos de trabalho procurando resultados de soma positiva. Desse modo, a organização vai crescendo na mesma medida da soma do conhecimento dos que a constituem. Por último o pensamento sistémico que resulta da capacidade mental dos indivíduos que constituem a organização, de a pensar e projectar globalmente. É, ao mesmo tempo, o registo diacrónico e espacial da organização que permite perspectivá-la como um todo e, ao mesmo tempo, projectá-la para o futuro. Por conseguinte, a prática destas cinco disciplinas promove um ciclo contínuo de aprendizagem, que constitui a essência das organizações direccionadas ao processo generativo da aprendizagem e dispostas a construir um novo caminho de desenvolvimento.

Em síntese a promoção efectiva destes cinco pontos na aprendizagem organizacional permite a construção de organizações mais flexíveis, mais adaptadas aos múltiplos desafios que enfrentam e mais capazes de promover o crescimento dos que as constituem:

As estruturas e os processos organizacionais ideais passaram a ser aqueles que criam a *“organização flexível e desenvolvem capacidades organizativas que se transformam em competências distintas.*

Serrano A. et al (2003)

1.10 Nova Era

A Era da Informação impôs-se definitivamente à Era Industrial. Segundo Chiavenato (2005), as mudanças são agora mais rápidas e imprevisíveis. Deste modo, as organizações não podem continuar a projectar soluções passadas ou a extrapolar soluções presentes. A inovação é a solução pois realiza mais eficazmente as adaptações constantes.

A Era da Informação traz uma mudança rápida e profunda e também novas soluções:

Melhoria Contínua é uma técnica de mudança organizacional suave e contínua centrada nas actividades desenvolvidas pelos membros das organizações. Procura a qualidade dos produtos e serviços na programação a longo prazo que privilegiam a melhoria gradual e passo a passo através de uma intensa colaboração e participação das pessoas das organizações. Trata-se de uma abordagem incremental e participativa para obter excelência na qualidade dos produtos e serviços a partir das pessoas. Mirshawka (1991), Crosby (1991) e Walton (1986) citados por Chiavenato (2005).

Qualidade Total; Enquanto a melhoria contínua é aplicável no nível operacional, a qualidade total estende o conceito de qualidade a toda a organização, abrangendo todos os níveis organizacionais. Como a melhoria contínua, a qualidade total é uma técnica para se obter a excelência na qualidade dos produtos e processos. Oakland (1994) e Feigenbaum (1992) e Thomas et al (1992) citados por Chiavenato (2005).

Reengenharia; Este conceito aparece como reacção ao abismo existente entre as mudanças ambientais, rápidas e intensas e a total incapacidade das organizações se ajustarem a essas mudanças. A reengenharia significa efectuar uma nova engenharia da estrutura organizacional, procurando, não reformas parciais, mas sim uma total reconstrução. As reengenharias baseiam-se em processos horizontais que cruzam as diversas fronteiras departamentais para chegar até ao cliente. Este processo fundamenta-se em quatro pontos: Fundamental, radical, drástica, focalizada nos processos e não em funções ou tarefas. Spendolini (1994) e Camp (1993) citados por Chiavenato (2005)

Benchmarking; é um processo contínuo de avaliar produtos, serviços e práticas, permitindo comparações de processo e práticas para identificar a excelência e por isso alcançar um nível de superioridade ou de vantagem competitiva. Chiavenato (2000), Chiavenato (1995), Hammer et Champy (1994) e Morris et Brandon (1994) citados por Chiavenato (2005).

Equipas de alto desempenho; são equipas que se caracterizam pela elevada participação das pessoas que procuram uma resposta rápida e inovadora às mudanças e que procuram dar resposta às necessidades dos clientes. Mais do que a existência de equipas é necessário prepará-las par um desempenho excelente. Chiavenato (2004) citado por Chiavenato (2005).

O grau de mutabilidade das sociedades contemporâneas, obriga a uma convivência estreita com a incerteza. Nunca como hoje a rapidez da mudança é tão visível e permanente e

obriga a um novo paradigma que resulta de, ao invés de um processo de ajuste, ser necessário a alteração drástica e a procura de novos modelos impregnados de subjectividade que é no fundo com refere Bauer (1999) a marca maior da condição humana.

Capítulo II

2. Qualidade

Qualidade é um conjunto de propriedades e características de uma entidade que lhe conferem aptidão para satisfazer necessidades explícitas e implícitas

(ISO 8402)

2.1 Conceito de Qualidade

A qualidade das organizações educativas tem sido, nos últimos anos, alvo de um interesse crescente. Efectivamente vários são os olhares sobre a organização escolar e vários são os conceitos de qualidade que a elas estão associados. No entanto, o conceito de qualidade hoje, mais do que nunca, é uma preocupação da organização escolar, interiorizou-se mais cedo na gestão empresarial e, efectivamente sempre existiu nas realizações humanas.

Embora alvo de discussão, todos os autores concorda que o conceito de qualidade está presente desde há muito tempo. Esquemáticamente, no Quadro 3 poder-se-á entender a alteração do conceito de qualidade ao longo dos tempos.

Quadro 3 – Perspectiva diacrónica do conceito de Qualidade

Ano/Período	1200 – 1799	1800-1899	1900 – 1940	1941-1945	1946 -Presente
	Guilds da Europa Medieval	Orientação do Produto	Orientação do processo	Qualidade durante a II Guerra Mundial	Nascimento da qualidade total
Palavras-chave da qualidade	Inspeção do produto	Inspeção do produto	Inspeção do produto Controlo estatístico da qualidade	Inspeção por amostragem Controlo estatístico da qualidade	

2.2 Evolução histórica

Sendo que as ferramentas associadas à gestão da qualidade sejam sistematizadas essencialmente a partir do sec. XX, a preocupação com a qualidade sempre esteve presente desde os princípios da produção. Os historiadores identificaram a preocupação com a qualidade já na antiga Babilónia, em 3000 a.C., onde se procurava a uniformidade das unidades de peso e de medida.

Segundo Skrabec, (1990) na cultura egípcia o engenheiro chefe da primeira pirâmide de Sakkara, no porto de Memphis, Imhotep, criou um conjunto de regras para a extracção de pedras das pedreiras. As pedras tinham ser cortadas com precisão e logo de seguida numeradas de acordo com o local onde deveriam ser montadas. Os historiadores apontam esse cuidado e precisão ao conhecimento matemático dominado pelos egípcios. O maior feito de Imhotep foi a sensibilidade ao conceito de controlo integrado, que resultava da ideia que o controlo da qualidade deveria ser integrado no próprio processo e não o resultado de correcções motivadas pelas inspecções finais.

No Código de Hammurabi, em 1750 a.C., na antiga Babilónia, já se encontram aspectos relativos à preocupação com orientações à segurança na construção que do ponto de vista legislativo se procura persuadir para a necessidade de assegurar um conjunto de regras e procedimentos na construção.

Figura 1 – Código de Hammurabi



Legenda do código:

“Se um construtor constrói um edifício e não o executa solidamente e o edifício ruir causando a morte do seu proprietário, esse construtor deve ser executado...”

“Se a ruína do edifício originar a morte do filho do proprietário deverá ser executado o filho do construtor...”

“Se a ruína causar a morte de um escravo do proprietário o construtor deverá entregar a este um escravo de igual valor...”

“Se o edifício ruir o construtor deverá reconstruí-lo sem mais custos...”

“Se o edifício não for executado de acordo com as especificações e uma parede cair, o construtor deverá suportar os custos da reparação...”

Fonte: Saraiva (2003)

Durante a época do Império Romano foram implementadas regras e normas de qualidade, métodos de medição de diversos tipos. Segundo Bigliuzzi (1995) citado por Saraiva (2003), a definição de normas teve um papel importante na expansão do Império que, ao abranger vários campos permitiu o desenvolvimento em várias áreas, nomeadamente dos instrumentos de alta precisão.

A extensão do Império Romano e o grande número de edificações que foram construídas obrigou à utilização de mão-de-obra não qualificada. Deste modo foi necessária a criação de materiais que se adaptassem ao trabalho a ser realizado. O tijolo, ao não precisar de cortes tão precisos como os da pedra, permitia um trabalho de melhor qualidade e, com o tempo, acabou por ser mais fiável que a pedra. Assim, com o incremento da construção foram sendo criados procedimentos de inspecção para controlar o trabalho feito pela mão-de-obra não qualificada.

Desde a queda do Império até à época da industrialização a poucos foram os passos dados no que respeita à qualidade. Os artesãos assumiam o papel de controlo de qualidade, uma vez que controlam a uniformização dos produtos, que por ser o mercado essencialmente local, iam ao encontro das expectativas dos clientes.

Com o aparecimento dos primeiros aglomerados populacionais, o papel do artesão tendeu a descentralizar-se, uma vez que já não tinha condições de assumir várias funções. De artesão a Mestre, assumiu o controlo da formação e de supervisão dos aprendizes, que só terminava quando o aprendiz demonstrasse ser capaz de produzir continuamente produtos de qualidade.

Com o desenvolvimento comercial as oficinas, até então constituídas por poucos aprendizes, aumentaram obrigando ao aparecimento de áreas especializadas e aí surgiram os assistentes do Mestre. A qualidade passou a ser controlada por esse assistente que ao mesmo tempo desempenhava outras funções. Esta situação manteve-se até que o aumento de trabalhadores por área de especialização aumentou de tal forma que foi necessário o aparecimento da figura do inspector que identificava se os produtos iam ao encontro das especificações. Juran e Gryna (1992)

Com a Revolução Industrial, o rápido crescimento industrial obrigou a uma reestruturação das várias áreas fabris. Manteve-se contudo o mesmo sistema de inspecção. Os inspectores respondiam perante o chefe de departamento ou de secção. Estes inspectores eram, normalmente, trabalhadores com muita experiência mas sem formação tecnológica e científica.

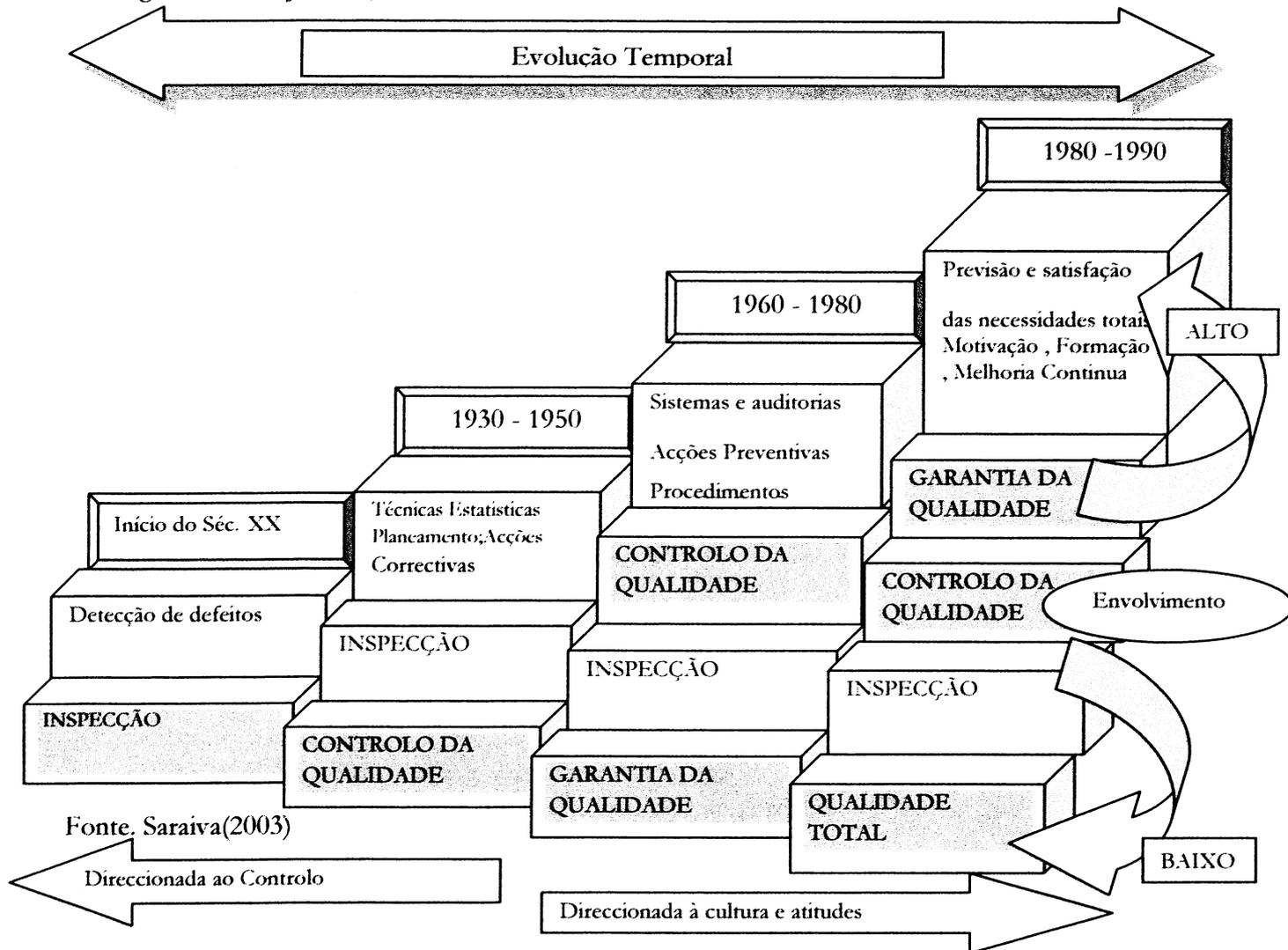
Segundo Longo (1996), com o aparecimento da produção em massa surge o controlo estatístico, que se operacionalizou através de técnicas de amostragem e outros procedimentos de base estatística, bem como, em termos organizacionais, no aparecimento da área de controlo de qualidade. Vários sistemas de qualidade foram implementados desde a década de 30 do século passado nos Estados Unidos e, mais tarde, na década de 40, no

Japão.
U.E.

A Escola como Organização

Foi, contudo, a partir da década de 50 que surgiu a preocupação com a gestão da qualidade que virá a constituir uma nova perspectiva de gestão. A Gestão da Qualidade Total marcou a passagem da atenção na análise de um produto ou serviço para a concepção de um sistema de qualidade. Deste modo a qualidade deixou de ser uma característica do produto ou serviço dependente do Departamento que os produzia passando a ser um problema da empresa/organização, abrangendo assim todos os aspectos do seu desempenho.

Figura 2 - Evolução da Qualidade



Fonte: Saraiva(2003)

A noção de qualidade tem sido apresentada de várias formas segundo diversos autores. Pode, no entanto, ser resumida em cinco abordagens principais Garvin (1988), citado por Saraiva (2003).

- Transcendental, segundo a qual não se conseguindo definir qualidade, é, no entanto, perceptível ao nosso olhar, isto é, algo que não sendo possível de definir é reconhecido quando se vê;
- Produto, nesta perspectiva a qualidade é vista como uma característica que através da fiabilidade e durabilidade pode ser quantificável ou mensurável;
- Consumidor, uma vez que os produtos têm que satisfazer necessidades individuais a qualidade será sempre relativa. Esta abordagem levanta dois problemas: a

preferência dos consumidores pois não é possível agradar a todos e a dificuldade de definir se qualidade e satisfação do cliente serão a mesma coisa.

- Produção, centra-se essencialmente na área da engenharia e nos métodos de produção. A necessidade da “conformidade com os requisitos” está associados à menor ou menor qualidade;
- Valor, dado que o custo e o preço são condições para a qualidade. Quando a compra do consumidor se baseia no preço, o produto de maior qualidade não é o que tem melhor valor.

Estas definições embora diferentes vão ao encontro de um mesmo conceito de qualidade que é, a satisfação das necessidades dos clientes internos e externos.

Contudo nem sempre o cliente foi o principal elo para a definição de qualidade. Ao longo da história este conceito tem tido variadas leituras consoante o momento histórico, económico e social das organizações e da sociedade onde estão inseridas.

2.3 Definições de Qualidade

Parece ser complexo encontrar uma só definição de qualidade ou de gestão de qualidade. Efectivamente, para além de pretender caracterizar-se em poucas palavras o que naturalmente é complexo e depende das diferentes perspectivas pelas quais se olha para a qualidade. António e Teixeira (2007)

A própria filosofia da qualidade aponta no sentido de não ser desejável a procura de uma definição absoluta e universal. Na realidade, a filosofia da gestão da qualidade tem como um dos pontos centrais o conceito de definição operacional que tem as suas origens na corrente filosófica do operacionalismo⁵ de Percy Bridgman (1959)⁶.

No dicionário, qualidade do latim *qualitas* (qualidade, natureza), propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa. Dicionário Houaiss (2003)

Para António e Teixeira (2007) as definições de qualidade desenvolvem uma de três perspectivas de desenvolvimento do produto ou serviço: Processos – Resultados – Consequências.

⁵ *Operacionalismo*

⁶ *Percy Bridgman* nasceu, em Cambridge, Massachusetts a 21 de Abril de 1882. Em 1900 entrou na Universidade de Harvard e tornou-se doutor em Física em 1908, iniciando, nessa altura, uma brilhante carreira académica nessa universidade. Depois de várias contribuições importantes na área da termodinâmica e materiais. Foi galardoado com o prémio Nobel da Física em 1946.

Figura 3 – Perspectivas de desenvolvimento do produto ou serviço



Fonte: António e
Teixeira (2007)

Qualidade é definida na Norma ISO 9000⁷ como *grau de satisfação de requisitos dado por um conjunto de características intrínsecas*

As entidades internacionais de qualidade, European Organization for Quality Control (EOQC) e American Society for Quality Control (ASQC), definiram-na do seguinte modo:

“Quality is the totality of features of a product or service that bears on its ability to satisfy given needs”

Na mesma linha está o conceito de qualidade definido pela Associação Portuguesa para a Qualidade (APQ) que refere qualidade como *a totalidade das características de um produto ou serviço que determinam a sua aptidão para satisfazer uma dada necessidade.*

⁷ A sigla ISO é a abreviatura de “International Organization for Standardization”, ou seja, Organização Internacional de Normalização. Actualmente esta organização encontra-se em 120 países, tendo sido fundada em 1947 em Genebra. A série ISO 9000 é um conjunto de normas que fazem parte de um modelo de gestão de qualidade para que as diversas entidades possam certificar os seus produtos através de organismos próprios. Tem como objectivo a qualidade sempre melhorada dos produtos fornecidos ao cliente. As normas ISO 9000:1994 (9001, 9002 e 9003) foram canceladas e substituídas pela série de normas ISO 9000:2000, que é composta de três normas (9000:2000; 9001:2000 e 9004:2000). A ênfase dada é a qualidade do produto, de acordo com as necessidades e exigências do cliente intermédio e final, não sendo apenas uma questão da qualidade do produto final, mas também de assegurar que toda a linha de produção se encontra a funcionar devidamente, desde os processos do negócio até à avaliação de toda a linha de produção para melhoramento e correcção do produto, se necessário. Ou seja, não é tido em conta apenas o produto final, mas qualquer elemento que possa de alguma forma contribuir para a qualidade do produto e satisfação do cliente.

A família das normas ISO 9000 corresponde um conjunto de referenciais de boas práticas de gestão em matéria de qualidade, levados pelo organismo internacional de normalização (ISO, *International Organisation for Standardization*).

- ISO 9000: “Sistemas de gestão da qualidade

Princípios essenciais e vocabulário”. A norma ISO 9000 descreve os princípios de um sistema de gestão da qualidade e define a terminologia.

- ISO 9001: “Sistemas de gestão da qualidade - Exigências”.

A norma ISO 9001 descreve exigências relativas a um sistema de gestão da qualidade para uma utilização quer interna, quer à fins contratuais ou de certificação. Trata-se assim de um conjunto de obrigações que a empresa deve seguir.

- ISO 9004: “Sistemas de gestão da qualidade - Linhas directoras para a melhoria dos desempenhos”.

Esta norma, prevista para um uso interna e não a fins contratuais, leva nomeadamente sobre a melhoria contínua dos desempenhos.

- ISO 10011: “Linhas directoras para a auditoria dos sistemas de gestão da qualidade e/ou gestão ambiental”.

Segundo António e Teixeira, (2007) citados por Nogueiro (2008) Shewart define qualidade como um misto de objectividade e subjectividade. Promove formas radicais de encarar os processos de produção em massa, relacionando-os com o binómio consumidor/qualidade.

A qualidade é algo que pode ser perspectivado de várias formas:

Para Deming (1986) qualidade é tudo o que o cliente deseja e precisa.

Juran e Gyra (1993) consideram que a qualidade assenta no planeamento, no controlo e na melhoria contínua.

Para Juran, cerca de 80% dos problemas da qualidade são da responsabilidade de uma má gestão em vez de uma fraca qualidade dos trabalhadores. A sua metodologia focaliza-se na procura de melhoria e no reconhecimento de clientes internos e externos da gestão de qualidade Flood (1993) citado por António e Teixeira (2007).

Feigenbaum privilegia uma percepção total de qualidade envolvendo todos em qualquer processo. Para este autor qualidade é uma forma de gerir uma organização e precisa de uma orientação para o cliente. António e Teixeira (2007)

Para Philip Crosby define qualidade como: *Quality in conformance to requirements – nothing more, nothing less*⁸ Crosby (1979) citado por Nogueiro (2008)

Claus Moller (1992) citado pela mesma autora, refere que a qualidade do produto não deve ser o cerne da questão mas sim os recursos humanos.

Para Tribus (1990) citado por Pires (2004) em Nogueira (2008), qualidade é o que se torna possível a um consumidor ter uma paixão pelo produto ou serviço. Dizer mentiras, diminuir o preço, ou acrescentar propriedades pode criar um entusiasmo temporário. Isto permite à qualidade sustentar a paixão. O amor é sempre instável. Portanto, é necessário mantermo-nos próximos da pessoa cuja lealdade pretendemos manter. Devemos estar sempre alerta, no sentido de entender o que agrada ao cliente, porque somente o cliente define o que constitui a qualidade. O namoro ao cliente nunca se acaba.

Segundo António e Teixeira (2007) Tabuchi e Juran acentuam a importância que as consequências do produto/serviço têm nos consumidores e na sociedade após a transferência do vendedor para o comprador; Crosby e Ishikawa concentram-se no carácter inerente aos resultados do produto/serviço antes de ser transferido; Deming valoriza o processo de realização que cria e faz com que o produto/serviço esteja pronto para ser transferido para os consumidores. Nogueiro (2008)

Na perspectiva de Oakland (1995) a qualidade resulta da combinação de quatro factores: planeamento, desempenho, processos e pessoas. O modelo dos quatro pilares como é conhecido transporta os requisitos dos clientes para dentro do sistema. O desempenho pode ser melhorado através de um melhor planeamento e uma melhor gestão das pessoas e dos processos em que trabalham. António e Teixeira (2007)

⁸ Qualidade em conformidade com os requisitos – nada mais, nada menos.

Quadro 4 - Síntese das definições de Qualidade

Autor	Perspectiva	Definição de Qualidade
Taguchi	Consequências	A perda que um produto causa à sociedade depois de ser expedido e não as perdas causadas por funções intrínsecas.
Juran	Consequências	Adaptação ao uso
Crosby	Resultados	Conformidade com os requisitos
Ishikawa	Resultados	Ausência de variação nas características da qualidade
Deming*	Processo	O processo conduz a resultados através de produtos/serviços que possam ser vendidos a consumidores que ficarão satisfeitos
Shigeo Shingo	Processo	Processo de monitorização contínua e instrumentação de feedback potencial
Tribus	Consequências	É o que torna possível a um consumidor ter uma paixão pelo produto ou serviço
Moller	Processo	A qualidade do produto não deve ser o enfoque mas sim os recursos humanos
Oakland*	Processo	É um meio de planejar, organizar e compreender cada actividade e depende de cada indivíduo a cada nível
Peters	Resultados	Nunca se alcança mas deve ser incessantemente procurada em função de e para o cliente
Eigenbaum*	Processos	É uma forma de gestão e deve incorporar a participação de todos e ser orientada para os clientes
Shewart	Consequências	É algo subjectivo e objectivo
ISO 8402	Resultados	A totalidade das características de uma entidade
APQ	Resultados	É a totalidade das características de um produto ou serviço que determinam a sua aptidão para satisfazer uma dada necessidade.
EOQC ASQC	Resultados	Qualidade é a totalidade das características de um produto ou serviço que o capacitam para satisfazer determinadas necessidades.
ISO 9000	Consequências	Grau de satisfação de requisitos dado por um conjunto de características intrínsecas
Silva	Consequências	Aquilo que caracteriza uma pessoa ou coisa que a distingue das outras

Fonte: Nogueiro (2008)

Ao reflectir-se sobre a diversidade de definições de qualidade evocadas pelos vários autores procura-se encontrar um ponto comum. Efectivamente a qualidade é exigida pelos consumidores produtores pelas várias partes interessadas no produto/serviço (*stakeholders*). Sendo assim as organizações procuram ir ao encontro da exigência permanente de todos os

interessados através dos produtos/serviços que adquirem/consomem. Parece pois que o que as “pessoas” são o elo de ligação entre todos os conceitos apresentados.

2.4 Diferentes abordagens à definição de qualidade

Existem abordagens diferentes no que diz respeito à definição de qualidade. Se para uns a definição de qualidade está consubstanciada na gestão - abordagem gestionária – associando-se a esta linha de pensamento as perspectivas baseadas no produto, produção, valor e utilizador, outros apontam para uma perspectiva crítica assentes numa aproximação transcendental, construtivista social, discursiva e de slogan. Nogueiro (2008)

Os quadros que se apresentam de seguida procuram sintetizar as diversas abordagens ao conceito de qualidade.

Quadro 5 - Abordagens à definição de qualidade numa perspectiva gestionária

Perspectivas gestionárias da qualidade				
Abordagem	Baseada no produto	Baseada na produção	Baseada no valor	Baseada no utilizador
Características	A qualidade é uma característica precisa e mensurável. A diferença de qualidade faz com que os produtos e serviços sejam capazes de proporcionar experiências diferentes e, ao fazê-lo, irem ao encontro das diferentes necessidades dos compradores/consumidores. Qualidade é fazer produtos cujas características mensuráveis correspondem aos requisitos necessários para satisfazer o consumidor.	A qualidade é o grau de conformidade de um produto com a sua concepção ou especificação. Para o consumidor, a qualidade de um produto/serviço constitui uma percepção subjectiva e a conformidade com as especificações desempenha por vezes um papel de menor influência sobre tais percepções. Qualidade é fabricar/prestar produtos/serviços isentos de erros.	A qualidade é o grau de excelência a um preço aceitável ou o controlo da variabilidade a um custo aceitável. Tenta relacionar dois conceitos distintos: qualidade e preço, tendo como resultado um conceito híbrido de excelência alcançável; qualidade entendida em função da relação custo/preço.	A qualidade é a capacidade de satisfazer ou exceder os desejos e necessidade de um indivíduo. Qualidade é fazer/prestar produtos/serviços adequados ao seu propósito.
Perspectiva	Objectiva (mede-se pela observação de quantidades de características de qualidade específicas e fiabilidade na execução das especificações)		Subjectiva (a qualidade é inerente ao utilizador do produto que tem exigências e desejos diferentes)	
Dificuldade	Nem sempre existe uma correspondência clara entre os atributos do produto e a qualidade	Centra-se na eficiência e não na eficácia	Abordagem de difícil aplicação	Agregar preferências e distinguir atributos que maximizam a satisfação
Autores	Abbott	Crosby Deming Juran Tabuchi	Broh Feigenbaum Abbott	Edwards Juran Shewhart Feigenbaum

Fonte: Nogueiro (2008)

Quadro 6 – Perspectivas críticas da qualidade

Perspectivas críticas da qualidade				
Abordagem	Transcendental	Construtivismo Social	Discursiva	De slogan
Características	A qualidade é sinónimo de excelência inata. A qualidade é universal e absolutamente reconhecível mas também escapa a definições e a medições. A qualidade é um fenómeno incorporado não se podendo abordar através da cognição. É algo que não se define.	A qualidade é algo em construção, um processo para o qual contribuem um grande número de partes mas cujos efeitos são difíceis de prever ou controlar à distância.	A qualidade reside na linguagem	A qualidade dá a ilusão de significado unitário adoptado por todos na organização
Perspectiva	Subjectiva (A qualidade não pode ser definida, nem é pensamento, nem matéria, mas sabe-se que existe.)	Subjectiva (A qualidade não reside no produto ou serviço mas é construída através de relatos feitos por agentes poderosos: clientes, gestores de topo e organismos de certificação)	Subjectiva (A linguagem é o ponto central da construção social da qualidade. É enfatizada a interdependência entre linguagem, poder e realidade.)	Não referido
Dificuldades	Abordagem com pouca utilização prática	Não referido	Não referido	Não referido
Autores	Pirsig	Não referido	Não referido	Não referido

Fonte: Nogueiro (2008)

Segundo Almeida e Soares (2009:23) as aprendizagens devem ser fruto da interpretação dos erros e dos sucessos do passado de modo a construir um futuro mais promissor. Deste modo, segundo os mesmos autores, são várias as lições do passado que importam reter, indispensáveis à construção e implementação da qualidade no sec. XXI:

- A qualidade deve ser entendida, simultaneamente, como adequação às especificações, e às necessidades e expectativas explícitas e latentes dos clientes;
- É suportada em técnicas e ferramentas específicas, cujo acervo vai aumentando em quantidade e sofisticação, à medida que é preciso encontrar novas respostas às necessidades do mercado e das tecnologias;
- A preocupação por produzir e entregar a qualidade pretendida deve ser transversal a toda a organização, estar presente em todos os seus processos e controlos, sendo responsabilidade de todos os membros organizacionais,

- A qualidade deve ser em conta os princípios da prevenção, redução dos desperdícios, dos resíduos e da melhoria contínua;
- A gestão da qualidade é apenas um dos aspectos do sistema de gestão das organizações, sendo a norma ISO9001 o referencial de exigência mínima, valendo as certificações como demonstrações exteriores do cumprimento dessas exigências;
- Os modelos de Excelência empresarial são um guia de melhoria do desempenho global das organizações, assente em critérios objectivos observados nas melhores práticas organizacionais.

2.5 Qualidade no ensino

A implementação do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril veio concretizar um conjunto de medidas que há muito vinham a ser necessárias para a substanciação de uma perspectiva de qualidade no ensino.

Segundo Saraiva (2003) se já é difícil definir qualidade de um modo geral, como foi visto anteriormente, quando se trata de qualidade no ensino ainda se torna mais difícil. Existe qualidade do input, a qualidade do processo e a qualidade do output. A interpretação de qualidade depende assim do consumidor, do cliente, do usuário, do utilizador. Deste modo no ensino existem várias partes interessadas, quer internas quer externas, cada uma das quais, define qualidade de acordo com os seus objectivos, requisitos ou necessidades que podem ser concordantes ou conflituais.

A mesma autora refere que a qualidade pode estar associada a um nível elevado de exigência académica e à existência de uma componente de investigação na formação oferecida. Para o aluno contudo, a qualidade pode estar associada à qualidade pedagógica do ensino e à facilidade de um emprego futuro. Para o empregador a qualidade estará associada à capacidade de desempenho dos empregados. Por último para o Governo, qualidade será a capacidade de produzir indivíduos qualificados que entrem no mercado de trabalho, ao menor custo possível.

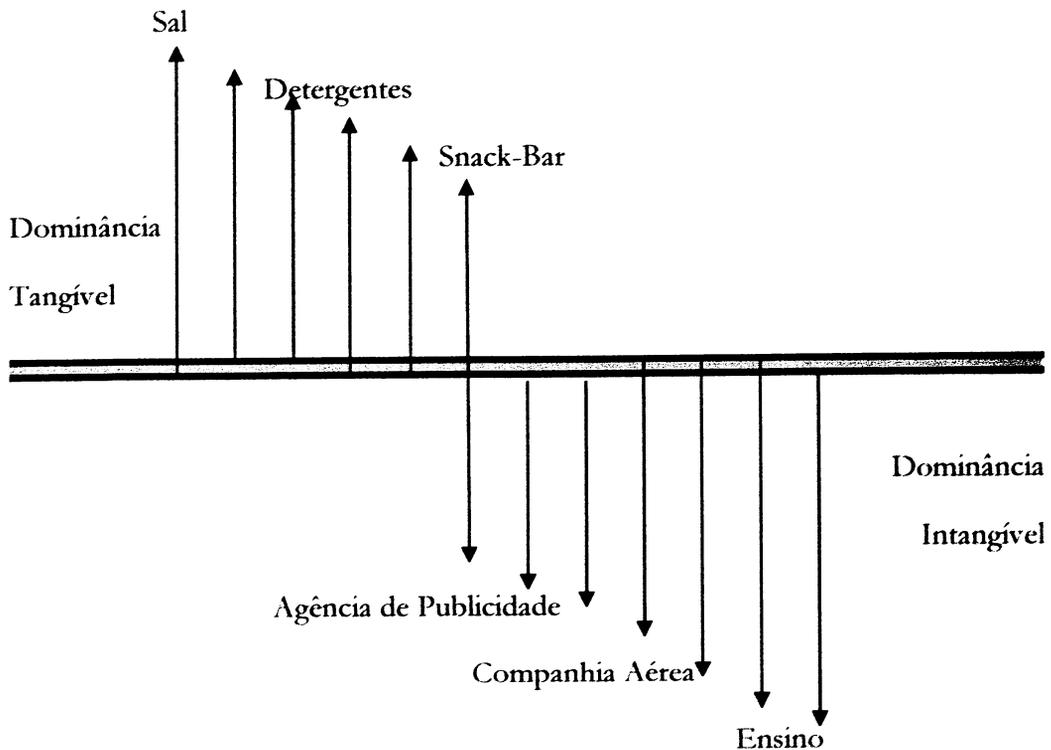
Para Lopes e Barrosa (2008) as escolas públicas portuguesas, à imagem do que acontece nas universidades, estão a ser confrontadas com a autonomia e com a necessidade de evoluírem em direcção à filosofia da qualidade. Devem ser tomadas medidas ao nível da governação da instituição escolar uma vez que a gestão dos recursos humanos, centralizada por parte do Ministério, parece ter conduzido a resultados medíocres, como reconhece o relatório da OCDE de 2004. No mesmo relatório afirma-se que a educação nas escolas é má a par de um treino insuficiente nas organizações.

Segundo Alves (1995) citado por Saraiva (2003) se considerarmos a educação como um processo de fazer saber, tendo em vista a aprendizagem do aluno, aquisição de capacidades ou mesmo o aperfeiçoamento ou desenvolvimento de uma capacidade já existente, parcialmente dominada ou em perspectiva de vir a sê-lo, esta pressupõe um serviço.

Sendo as características dos serviços a intangibilidade, a inseparabilidade, a heterogeneidade e a perecibilidade, estas encontram-se no serviço educativo uma vez que os serviços são

mais intangíveis que os produtos e o mais intangível de todos é o ensino⁹ como é demonstrado na figura 4 onde Lovelock procurou identificar através de uma escala o maior ou menor grau de tangibilidade e intangibilidade de alguns produtos e serviços.

Figura 4- Escala de Lovelock



Fonte: Lovelock (1991) citado por Saraiva (2003)

A tomada de consciência da necessidade de implementação de modelos de qualidade nas organizações escolares é de extrema importância uma vez que permite a construção de uma visão e a definição de estratégias para que esta se cumpra. Nesse sentido a mobilização para

⁹ A *intangibilidade* traduz-se na ausência de transferência da propriedade de transacção, dado que são mais experiências e desempenhos que objectos e, como tal, não podem ser medidos, testados ou verificados antes da compra. Sendo a característica de que derivam todas as restantes, a intangibilidade essencial dos serviços não dá lugar à sua posse, mas apenas ao seu consumo, sendo necessária a presença interactiva do consumidor na generalidade das situações de serviços. (Bateson, 1979); A *inseparabilidade* que traduz a simultaneidade da produção e consumo, pois os serviços, contrariamente aos produtos, não podem ser produzidos, vendidos e posteriormente consumidos. O consumidor necessita estar presente durante a produção da maioria dos serviços. (Berry 1980); A *heterogeneidade* resulta do facto de os serviços serem ricos em capital humano e assim existe um elevado grau de variabilidade associado à prestação do serviço. (Thomas 1978); A *pericabilidade* - a produtividade do produto depende da participação activa e necessária do cliente na produção/prestação. (De Brandt, 1998) citados por Saraiva (2003:85-87));

o atingir de determinados padrões de qualidade motiva a comunidade educativa (alunos, professores) a um trabalho de equipa potenciando assim sinergias e construindo um caminho de melhorias contínuo que vai ao encontro do sucesso. Smialek (1995)

A educação e as suas organizações pode adoptar sistemas de qualidade total já implementados no mundo empresarial que valorizem o conceito de sistema, variabilidade conhecimento dos clientes liderança e a tónica no trabalho em equipa e nos processos motivacionais. Saraiva (2003)

Segundo Deming (1990), um sistema é um conjunto de funções que trabalham em conjunto para atingir a finalidade de uma organização. Deste modo Langford e Cleary (1995) referem que é *o conhecimento e a partilha do propósito do sistema que cria um sentido de equipa e de interdependência, ajudando a definir o papel de cada um dos elementos.* (Saraiva, 2003)

O sistema é pois constituído por uma rede de processos, cada um do qual composto por uma série de acções que visam produzir um determinado resultado. De facto, todos os processos de uma organização podem ser considerados subsistemas que precisam funcionar em rede para que o objectivo primordial da organização seja cumprido. Helminsky e Koberna (1995) citado por Saraiva (2003).

É muito importante, para as alterações no campo da educação, que não se relativizem a novas perspectivas que têm resultado do trabalho empírico de vários investigadores. As alterações ao nível da gestão Loui (1994) e a visão da escola como comunidades que aprendem Toole e Loui (2002).

As investigações já efectuadas também têm evidenciado mudanças ao nível organizacional como, por exemplo, uma cultura de colaboração e de decisão bem como uma alteração de perspectiva relativamente às lideranças parecem ser orientações importantes a ter em conta. Slegers, Geijsel e Van den Berg (2002); Geijsel, Slegers, Stoel e Kruger (2007)

Segundo Fullan (1999) as alterações na escola dependem da capacidade desta se reconstruir e “recurrar”, isto é a possibilidade de construção de objectivos comuns, de processos comuns e de fomentar a participação e capacidade dos professores em conjunto, serem agentes no processo de mudança.

2.6 Em Portugal

Em Portugal, segundo Freitas (2001), há 30 anos o termo avaliação no domínio da educação era praticamente desconhecido e pouco utilizado. Hoje em dia, ele merece cada vez mais a atenção da comunidade, principalmente a partir do ano de 1998, a quando do primeiro ranking das escolas.

No início dos anos 90 o olhar centrou-se sobretudo na avaliação das aprendizagens contudo com diminuta influência no debate educativo e na comunidade em geral.

Segundo Alaiz (2004) podem identificar-se três marcos legislativos que incluem já o conceito de avaliação:

Na lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 a expressão avaliação não foi utilizada. No entanto o artigo 49º da Lei nº46/86, é totalmente dedicado à avaliação do sistema educativo. Em 1994 publica-se a Lei 38/94 de 21 de Novembro sobre a avaliação do ensino não superior. Em Dezembro de 2002 aprova-se uma lei sobre avaliação do Sistema de Educação em Portugal.

A partir de 1995, várias são as estruturas do Ministério da Educação desenvolvem vários projectos em torno da avaliação. No relatório oficial da DAPP (2000) são mencionados projectos e investigações no âmbito da avaliação educacional, com por exemplo, Projectos de Auditoria e Avaliação das Escolas desenvolvidos pela Inspeção Geral de Educação - IGE; Observação da Qualidade da Escola. Um projecto de autoavaliação e desenvolvimento da instituição escolar (iniciativa do Programa de Educação para Todos - PEPT); Projecto Qualidade XXI (iniciativa do Instituto de Inovação Educacional).

O mesmo relatório, citado pelo mesmo autor, faz referência a alguns projectos internacionais em que Portugal participou.

- QUALS – Mechanisms for Quality Assurance and Evaluation of Schools
- MOCEQEP – Projecto Modelo de Certificação de qualidade das Escolas Profissionais Projecto Piloto Europeu sobre Avaliação de Qualidade na Educação Escolar
- ESI – Projecto Internacional Capacidade de Mudança e Adaptação numa Perspectiva de Melhoria da Eficácia das Escolas.
- Self- Evaluation In School Development.

Mais recentemente o Programa AVES reafirma a importância da avaliação. Como é afirmado no seu referencial genérico: *a Avaliação de Escolas nasce, neste contexto novo como um contributo para alcançar o objectivo de ligar, no terreno de cada escola, identificação dos factores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social. A convergência entre as duas dinâmicas, cremos nós, pode acelerar os processos que contribuem para melhorar a qualidade das escolas secundárias portuguesas.* (Programa Aves)

Programa AVES é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão que obteve, desde a primeira hora, o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. O modelo que lhe subjaz é idêntico ao desenvolvido em Espanha pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), de natureza privada, criado pela Fundación Santa Maria, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação.

O Programa teve o seu início no ano 2000 e a ele aderiram, numa primeira fase, treze escolas, estatais e não estatais, de modo voluntário, tendo aumentado a procura anualmente. No presente ano lectivo o Programa conta com cinco dezenas de escolas, tendo sido alargado ao Ensino Profissional. A Missão do Programa é contribuir para a melhoria da qualidade da educação com base em dados e análises rigorosas e destina-se a:

- Facilitar processos de auto-avaliação da escola, a partir de uma reflexão sobre os resultados dos alunos em provas externas;
- Apoiar os actores educativos (nomeadamente, as lideranças das escolas) que pretendam encetar processos de melhoria da escola a partir de dados rigorosos.

Recentemente a Secretaria Regional de Educação dos Açores implementa um sistema de Autoavaliação de modo sistemático e que parte do seguinte enquadramento legislativo:

- Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei 31/2002 de 20 de Dezembro que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino superior;
- DLR 29/2005/A, de 6 de Dezembro que estabelece o regime jurídico educativo regional.

O Projecto Qualis tem como princípios orientadores a urgência de se perspectivar a escola como organização reflexiva e autónoma, procurar uma estabilidade para o sistema educativo regional assim como promover a dinâmica organizacional das escolas dos Açores.

Este projecto procura promover a qualidade educativa e a melhoria contínua, estimular a auto reflexão para a autonomia, introduzir novas práticas e atitudes e mobilizar a escola.

A preocupação crescente com a autoavaliação das organizações escolares, foi incentivada pelo processo de avaliação das escolas por parte da Inspeção Geral de Educação - IGE. Este processo de avaliação externa tem vindo a acordar as organizações escolares para a necessidade de uma autoavaliação sistemática de identificação de boas práticas e essencialmente para a urgência de uma autoavaliação que tenha como base indicadores que sirvam de base ao estudo empírico da organização.

2.7 Enquadramento legislativo

A implementação do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril veio concretizar um conjunto de medidas que há muito vinham a ser necessárias para a substanciação de uma perspectiva de qualidade no ensino.

A preocupação com o alargamento escolar a toda a população que vinha já do programa do primeiro governo republicano, veio a tomar forma na Constituição da República Portuguesa¹⁰ de 1976. Desde então as políticas educativas dos diversos governos têm

¹⁰ Constituição da República Portuguesa

procurado alargar o âmbito da escolaridade tentando, ao mesmo tempo, que esta chegue a toda a população da República mas também que um maior número aceda a uma escolarização cada vez mais elevada.

O atraso estrutural da nossa educação tem influenciado profundamente as possibilidades de desenvolvimento económico e tecnológico.

As medidas de alargamento da escolaridade que culminaram na criação dos Centros de Novas Oportunidades com a implementação de uma certificação de competências que permita uma equivalência escolar, é um dos vários mecanismos para um alargamento da escolaridade que se quer agora de 12 anos.

A diversificação de oferta educativa nas escolas Básicas e Secundárias, com inserção cada vez em maior número de cursos profissionais também procura uma permanência na escola durante mais tempo e ao mesmo tempo a frequência daqueles que procuram depois do cumprimento da escolaridade obrigatória um mercado de emprego cada vez mais especializado, sem que lhes seja impedida a continuidade de prosseguimento de estudos.

Artigo 73.º

(Educação, cultura e ciência)

1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.

4. A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.

Artigo 74.º

(Ensino)

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
- d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;
- f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA e Cursos de Educação e Formação - CEF, todos eles, nos múltiplos públicos para que foram criados procuram a permanência e a certificação.

Está-se então, ainda na tentativa de dar cumprimento a um primeiro desígnio da educação que está claro no artigo 74º do Capítulo III da Constituição da República Portuguesa.

A preocupação do Estado tem sido a quantidade mais do que a qualidade. Sabe-se, contudo que usualmente esses dois termos parecem ser paradoxais. A quantidade, por vezes, é inimiga da qualidade. Por isso, é necessário um cuidado acrescido no alargamento do serviço educativo para que não se descure a qualidade do serviço prestado sob pena de a instituição educativa não conseguir converter em verdade outro princípio fundamental espelhado no ponto 2 do artigo 73º:

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Só um ensino de qualidade permitirá a construção de um estado veiculador de valores democráticos e que possibilita uma real igualdade de oportunidades.

No decreto-lei nº 166-A/99 de 13 de Maio é referido que:

A qualidade é hoje universalmente reconhecida e aceite como a satisfação do cliente a custos adequados e tornou-se um imperativo para todas as organizações públicas e privadas, face à crescente consciencialização que os consumidores e utentes de bens ou serviços possuem dos direitos que lhes estão atribuídos.

Mais do que uma nova teoria, a qualidade é uma filosofia de gestão para qualquer organização que queira ser credível ou socialmente útil, tendo-se tornado num movimento irreversível e imparável.

A Administração Pública não pode ficar imune a esta nova forma de gestão, uma vez que está sujeita às mesmas pressões e aos mesmos constrangimentos que as empresas, o que a obriga a reconverter métodos de gestão e funcionamento, sistemas de organização e princípios de legitimação, tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos e à acção governativa.

A ideia de qualidade nos serviços públicos é hoje um imperativo, quer porque os cidadãos são cada vez mais exigentes em relação aos serviços que a Administração Pública lhes presta, quer porque os funcionários e agentes aspiram a que o seu trabalho seja mais responsável, mais gratificante e mais rico sob o ponto de vista do seu conteúdo funcional.

Além disso, os custos económicos e sociais resultantes da ausência de qualidade dos serviços públicos são cada vez maiores e mais pesados para o cidadão e para os agentes económicos. Não é sustentável manter por muito mais tempo a convicção que ao dinamismo das empresas, correndo contra o tempo em busca da qualidade, se contrapõe uma Administração Pública paralisante, formalista, desmotivada, de modelo burocrático, muito pouco preocupada com a ideia da qualidade do serviço prestado.

A Administração Pública, quer pelo volume de funcionários que enquadra, quer pelas verbas orçamentais que movimenta, é uma importante organização produtiva, influenciando directa ou indirectamente toda a nossa economia. Por isso, não faria sentido que ignorasse o movimento mundial para a qualidade, pois condenaria o País a um atraso progressivo e irreversível em relação aos países que já fizeram a opção pela qualidade.

O Programa do Governo contém a decisão de incentivar as melhorias de qualidade de prestação de serviços públicos. Os cidadãos esperam que isso seja feito. Cabe à Administração mostrar que é capaz de responder ao desafio, acompanhando o movimento da qualidade de uma forma generalizada e persistente. Neste sentido, considera-se fundamental criar um sistema de qualidade em serviços públicos (SQSP), que encare a busca da qualidade na base de uma actuação consistente e transparente, definindo a sua estrutura, os órgãos que o compõem, as regras por que se rege, os critérios em que deve assentar e estimulando práticas de qualidade em todos os serviços públicos, tudo como objectivo de institucionalizar uma nova cultura de gestão da Administração Pública.

Fica clara a necessidade na aposta da qualidade do serviço público do qual a Escola é uma parte fundamental porque estrutural no desenvolvimento económico e coesão social.

A Agenda de Lisboa e posteriormente o Plano Tecnológico assentam continuamente no conceito de qualidade e de avaliação.

A recente entrada em vigor do Decreto - Lei nº 75/2008 de 22 de Abril no seu preâmbulo reforça claramente o conceito de ensino de qualidade. Nunca a legislação no universo educativo tinha sido tão evidente na necessidade de um ensino de qualidade:

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.

Em suma a presença de uma ferramenta de gestão que auxilie a instituição escolar nesta missão é fundamental. A CAF pode ser, e porque aceite entre o conjunto de instituições públicas europeias, um modelo simples que permita o posterior *benchmarking* entre instituições nacionais e europeias.

Capítulo III

3. Common Assessment Framework - CAF

3.1 Origens da CAF

A necessidade de aplicação de um modelo de gestão que desse resposta aos inúmeros desafios da organização escolar encontrou no modelo Common Assessment Framework, Estrutura Comum de Avaliação da Qualidade das Administrações Públicas da União Europeia - CAF, um instrumento de gestão de aplicação eficaz na organização escolar.

O modelo CAF surge a partir de um trabalho cooperativo de directores-gerais da Administração Pública da União Europeia com o objectivo de facilitar e promover a cooperação internacional no domínio da administração pública. Procuraram pois elaborar um modelo de autoavaliação assente nos princípios da qualidade para as organizações públicas europeias e que pudesse ser melhorado progressivamente.

Em 1999, durante a presidência finlandesa, que o modelo CAF começou a ser elaborado baseado no trabalho de análise efectuado pela European Foundation for Quality Management (EFQM), pela German University of Administrative Sciences Speyer e pelo European Institute of Public Administration (EIPA)

Em Maio de 2000, durante a 1ª Conferência da Qualidade das Administrações Públicas da U.E., realizada em Lisboa, foi apresentada a versão piloto da CAF. A versão final da CAF foi produzida e testada. Dois anos mais tarde, em 2002 foi apresentada uma nova versão aperfeiçoada da CAF na II Conferência da Qualidade das Administrações Públicas da União Europeia, realizada na Dinamarca.

Em Setembro de 2006 foi disponibilizada a última versão da CAF que pode ser utilizada em todos os organismos das instituições públicas europeias.

3.2 Enquadramento Conceptual

O CAF é um modelo de autoavaliação criado com base nos critérios do Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management, EFQM, para que as organizações públicas da União Europeia a compreender e utilizar as técnicas de gestão da qualidade de modo a melhorarem o respectivo desempenho. Trata-se de uma ferramenta simples, de fácil utilização, que permite a autoavaliação das organizações públicas.

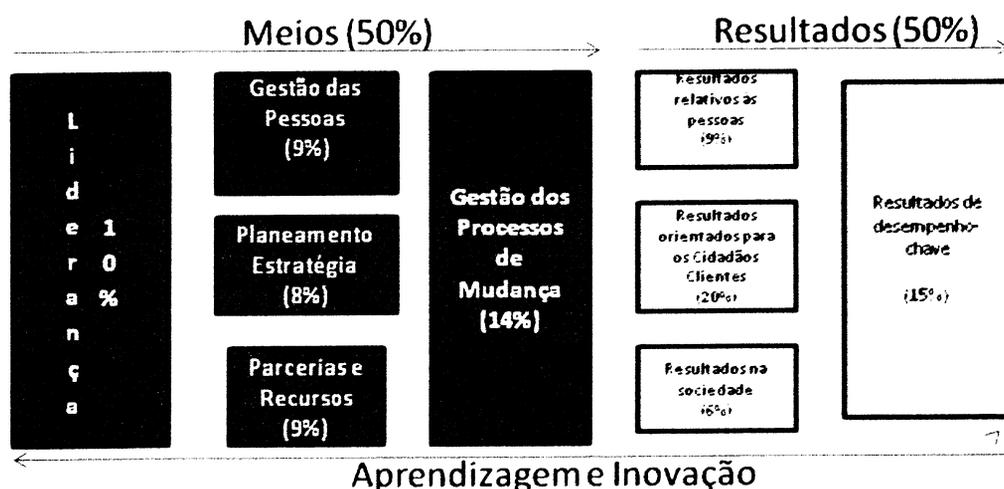
A criação deste modelo baseou-se no princípio que seria possível construir um modelo que fosse representativo das características das organizações públicas. Carapeto e Fonseca (2006)

A CAF tem quatro objectivos:

- Aprender as características essenciais das organizações públicas,
- Servir como instrumento para os gestores públicos que queiram melhorar o desempenho dos organismos que dirigem;
- Servir de “ponte” entre vários modelos utilizados na gestão da qualidade pelas administrações públicas da EU;
- Facilitar a utilização do benchmarking entre organizações públicas.

Este modelo foi desenhado para ser utilizada por todos os sectores da administração pública, bem como pelos diversos níveis de administração nacional, regional e local. A CAF pode também ser utilizada em diversas circunstâncias, designadamente como parte de um programa de reforma ou como ponto de partida para a melhoria contínua de uma organização pública. Em determinadas situações, e sobretudo em grandes organismos, a autoavaliação também pode ser levada a cabo apenas numa parte da organização, por exemplo num departamento ou divisão seleccionada para o efeito.

Figura 5 – Modelo Common Assessment Framework



As nove caixas identificam os principais aspectos a ter em conta numa análise organizacional. Dentro de cada uma das caixas existe um critério. Cada critério representa um dos principais aspectos a ter em conta quando se avalia uma organização.

Este instrumento de gestão tem quatro objectivos principais. Em primeiro lugar, apreender as características essenciais da organização. Procura também servir como instrumento de melhoria das práticas. Serve também de elo entre os vários modelos utilizados na União Europeia o que permite e facilita a utilização do benchmarking entre as organizações escolares.

Este modelo de gestão permite conhecer os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola bem como a revelação das percepções das pessoas em relação à sua própria organização logo procura incentivar um aumento de mobilização para a mudança. A liderança tem neste modelo uma atenção redobrada uma vez que acentua a responsabilização dos gestores escolares.

O domínio do conhecimento e da informação é essencial para conhecer os níveis de satisfação dos diferentes públicos que se relacionam com a organização escolar, alunos, docentes, pais e comunidade educativa em geral autarquias, núcleos empresariais, instituições de solidariedade social, entre outras.

É a partir do conhecimento real da organização que se poderão construir projectos de mudança sustentados. Isso pressupõe uma avaliação baseada em evidências, válidas e fiáveis que se assentam num conjunto de critérios comuns às instituições escolares da Comunidade Europeia.

A ligação entre os objectivos definidos e as estratégias delineadas permitem uma *performance* eficaz da organização. Todos estes aspectos, só serão efectivados se, no seio da organização, houver um real envolvimento de todos os intervenientes de modo a que todos se identifiquem com os processos e níveis de melhoria alcançados. É essencial, pois, a promoção e a partilha de boas práticas entre os diferentes departamentos da organização escolar (estruturas intermédias por exemplo), bem como, com os outros elementos externos que pertencem à Comunidade Educativa.

Para que se efective a implementação deste modelo é necessário agregar vários factores. Uma equipa de autoavaliação que desempenha um papel muito importante no processo de transformação e adaptação da organização às novas realidades, dando início a todo um processo de aprendizagem e mudança organizacional. Esta equipa terá como função primordial a recolha e análise de dados que permitirão constituir informação preciosa para a avaliação dos processos e resultados dentro da organização escolar, procurando assim aferir a sua qualidade, eficácia e eficiência. Serrano et al (2003) menciona que para que um conjunto de dados possa constituir informação é preciso que haja relações de compreensão entre os dados ou entre os dados e a informação. É o resultado de um tratamento, combinação ou organização de dados que permite concluir sobre determinado facto ou situação.

Para que um conjunto de dados possa constituir informação é preciso que haja relações de compreensão entre os dados ou entre os dados e a informação. É o resultado de um tratamento, combinação ou organização de dados que permite concluir sobre determinado facto ou situação. Serrano A. et al. (2003)

À Liderança, exige-se um forte empenho, dedicação e esforço tanto por parte da liderança de topo como dos dirigentes de nível intermédio que adquirem extrema importância na valorização da ferramenta CAF. O triângulo estratégico da Escola deve ser claro e fazer parte do espírito de todos os intervenientes. Os líderes do nível intermédio são os verdadeiros motores de novas práticas, uma vez que estão estrategicamente colocados entre o vértice estratégico e o operacional (numa perspectiva Mintzberguiana). No caso da organização escolar, esse nível intermédio é constituído por elementos que também constituem o nível operacional.

A utilização da CAF permite:

- A avaliação baseada nas evidências;
- A tomada de uma posição por parte da direcção e um consenso sobre o que tem de ser feito para melhorar a organização;
- A avaliação através de um conjunto de critérios aceites entre países europeus;
- A medição do progresso de uma organização através de autoavaliações periódicas;
- A ligação a objectivos e estratégias;
- A focalização das actividades de melhoria onde são necessárias;
- A promoção e partilha de boas práticas entre diferentes departamentos de uma organização e com outras organizações;
- A motivação das pessoas da organização através do envolvimento destas no processo de melhoria;
- A integração de um conjunto de iniciativas de gestão da qualidade nos procedimentos de trabalho.

Em síntese, a autoavaliação através do modelo CAF oferece à organização uma oportunidade de aprender a conhecer-se.

Comparada com o modelo de gestão de qualidade total, a CAF é um modelo simples, especialmente concebido para uma noção do desempenho da organização.

A CAF está no domínio público e não tem custos. As organizações são livres de utilizarem este modelo de forma que entenderem. DGAP (2005)

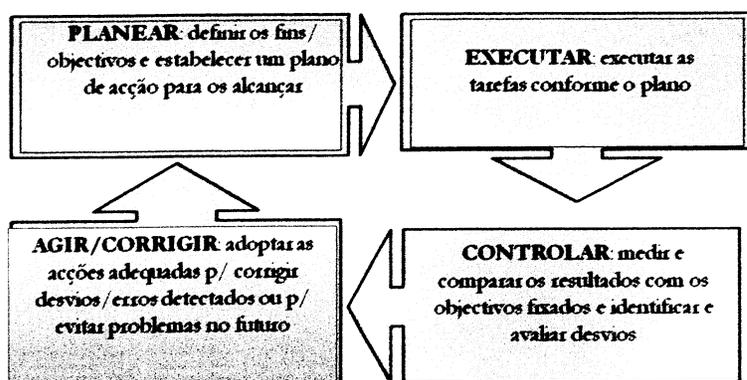
Especificamente construída para suportar a introdução da Qualidade nas organizações públicas, a CAF, através da sua aplicação a um grupo de indivíduos, de um serviço, permite uma avaliação crítica do seu organismo orientando-se pelos critérios dos meios e dos resultados. A pontuação de cada um deles resulta da média de pontuação dos sub - critérios. A pontuação total resultará do somatório das pontuações dos critérios. Nogueiro (2008)

Quadro 7 - Pontuação Critério dos Meios

Pontuação	Justificação
0	Ausência de evidências ou uma evidência de uma iniciativa sem expressão
1	Iniciativa – Planeada (<i>Plan</i>)
2	Iniciativa Planeada e Implementada – D (<i>Do</i>)
3	Iniciativa Planeada, Implementada e Avaliada – C (<i>Check</i>)
4	Iniciativa Planeada, Implementada, Avaliada e Revista com base em dados retirados de acções de benchmarking e ajustada em conformidade – A (<i>Act</i>)
5	Iniciativa Planeada Implementada, Avaliada e Revista com base em dados retirados de acções de benchmarking e completamente ajustada e integrada na organização – PDCA*

Fonte DGAP (2003)

Figura 6 - PDCA* – Ciclo de Deming



Fonte: Paula Ochoa (2004)

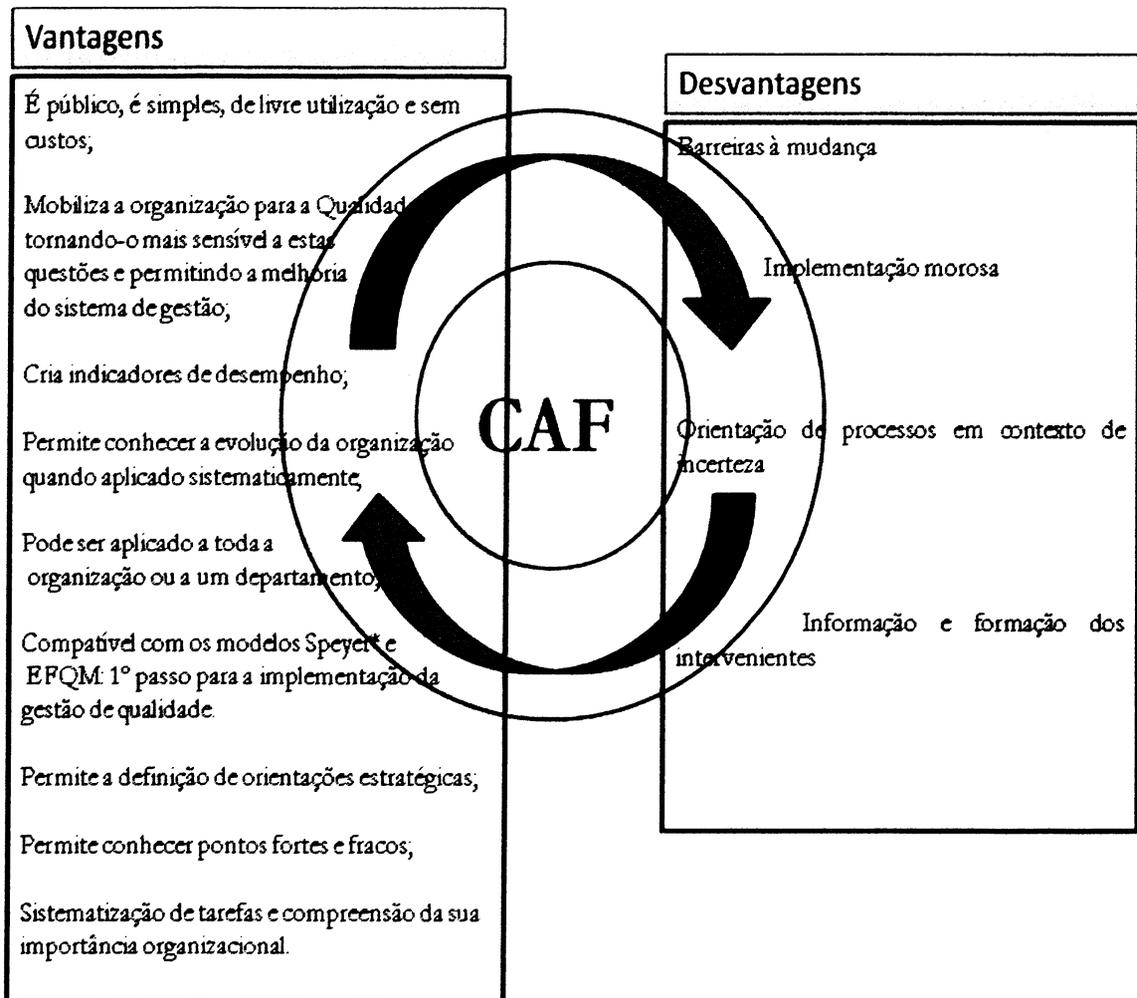
Quadro 8 – Pontuação Critérios dos Resultados

Pontuação	Justificação
0	Não existe avaliação de resultados
1	Os resultados – chave estão avaliados e demonstram uma tendência estável e negativa.
2	Os resultados demonstram um progresso modesto
3	Os resultados demonstram um progresso considerável
4	São alcançados resultados excelentes e são feitas comparações com os resultados obtidos dentro da organização (benchmarking)
5	São alcançados resultados excelentes e são feitas comparações com os resultados obtidos dentro da organização, e com os resultados obtidos por outras organizações (benchmarking interno e externo)

Fonte: DGAP (2003)

A conjugação dos nove critérios orienta-nos para os resultados relativos aos cidadãos, para os funcionários e para a sociedade que se obtêm através de uma forte liderança, mediante definição de uma estratégia e planeamento, pela gestão dos recursos humanos, pela gestão das parcerias e dos recursos e pela gestão dos processos e da mudança. O resultado final será o desempenho global da organização (desempenho – chave). (Nogueiro, 2008)

Figura 7 - Vantagens e desvantagens da aplicação do Modelo CAF



Fonte: Adaptado (Nogueiro 2008)

3.2.1 Critérios e subcritérios de avaliação

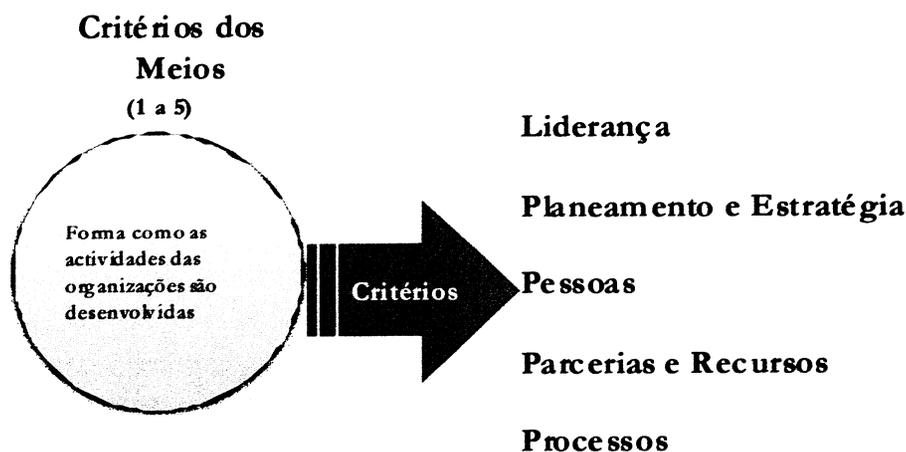
A CAF é uma ferramenta flexível, o que permite a sua adaptação a qualquer tipo de organização, contudo devem respeitar-se obrigatoriamente os seus elementos base:

- Os 9 critérios
- Os 28 subcritérios
- O sistema de pontuação

Critérios dos Meios

O critério dos meios refere-se ao que a organização faz, ao modo como a organização desenvolve as suas actividades.

Figura 8 – Critério dos Meios



Os quadros 9 e 10 apresentam uma síntese da definição dos critérios e subcritérios dos Meios e os aspectos a considerar.

Quadro 9 - Síntese dos Critérios dos Meios

Critérios	Definição	Aspectos a considerar
Liderança	Como os dirigentes desenvolvem e prosseguem a missão, a visão e os valores necessários para sustentar, a longo prazo, o sucesso da organização e os implementam através de acções e comportamentos adequados e estão pessoalmente comprometidos em assegurar o desenvolvimento e a implementação do sistema de gestão da organização	<ul style="list-style-type: none"> •A CAF procura avaliar a gestão de uma organização e a forma como as suas políticas são formuladas no que diz respeito à análise e ao planeamento estratégico. •Na avaliação do desempenho devem considerar-se aspectos como: a excelência na prestação de serviços; promoção da mudança; a gestão da mudança e da modernização administrativa; a responsabilidade democrática; o envolvimento das partes interessadas e a conciliação das suas necessidades; a eficiência ou a realização dos objectivos. •Durante a avaliação da liderança é fundamental aferir se o gestor possui correctamente identificados os seus clientes, as suas necessidades e exigências, demonstrando um claro compromisso com os cidadãos (os clientes) bem como com todas as partes envolvidas.
Planeamento e estratégia	Como a organização implementa a sua missão e visão através de uma estratégia clara orientada para todas as partes interessadas e suportada por políticas, planos, metas, objectivos e processos adequados.	<ul style="list-style-type: none"> •A política e estratégia de uma organização devem estar de acordo com a cultura e a estrutura dessa mesma organização. •As actividades planeadas (a curto e longo prazo), devem ir ao encontro das prioridades e orientações definidas em função das necessidades sentidas pelas partes interessadas e devem reflectir os princípios da CAF e a forma como a organização se propõe atingir os objectivos estipulados com base nesses princípios. •As organizações devem constantemente avaliar ou questionar a sua política estratégica, bem como os seus processos e planos, demonstrando a adequação e coerência destes, face ao contexto situacional.
Gestão das Pessoas	Como a organização gere, desenvolve e liberta o conhecimento e todo o potencial das pessoas que a compõem ao nível individual, de equipa, ou ao nível da organização no seu conjunto e como planeia essas actividades de forma a prosseguir a política e estratégia definidas e a garantir a eficácia operacional do seu pessoal	<ul style="list-style-type: none"> •Definir que as pessoas de uma organização são o conjunto de todos os seus colaboradores e de todos aqueles que, de algum modo directo ou indirecto, prestam serviço aos cidadãos ou aos clientes dessa organização. •As organizações devem avaliar as suas políticas de Gestão de Recursos Humanos (ou Gestão das Pessoas), desenhando, sempre que seja vantajoso ou apropriado, novas formas de aumentar a sua autonomia de acção, optimizando o potencial do seu pessoal, com inerentes vantagens para o próprio pessoal e, consequentemente também para a organização.
Parcerias e Recursos	Como a organização planeia e gere as parcerias e recursos internos de forma a garantir a prossecução da política e da estratégia e o eficaz funcionamento dos processos	<ul style="list-style-type: none"> •A capacidade das organizações públicas gerarem receitas suplementares é limitada, o mesmo sucedendo na sua liberdade de afectação ou re-afectação de verbas. •As organizações públicas necessitam de gerir eficazmente as suas relações com outras organizações (públicas ou privadas), bem como com os cidadãos (clientes), que mais não são que seus "parceiros". A eficácia destes relacionamentos poderá ser fundamental para se atingir com sucesso o propósito da organização. •As organizações poderão deter um controlo limitado dos seus recursos financeiros. A avaliação procurará aferir a forma como a organização, dentro do seu grau de liberdade de acção, efectua a gestão desses recursos de acordo com as suas políticas e estratégias definidas.
Gestão dos Processos e da Mudança	Como a organização concebe, gere e melhora os seus processos, de modo a apoiar e inovar a política e a estratégia definidas, a garantir a plena satisfação e a gerar mais-valias para os seus clientes e outras partes interessadas	<ul style="list-style-type: none"> •Nas organizações públicas, os processos críticos estão relacionados com a prestação do serviço aos cidadãos/clientes e com o conjunto de actividades consideradas essenciais ao funcionamento da organização. Para melhorar estes processos, importa analisar, por um lado, o seu contributo com a missão da organização em causa e, por outro lado, qual o seu nível de eficácia no desenvolvimento dessa missão. •A natureza dos processos na Administração pública poderá variar desde actividades relativamente abstractas, como as relacionadas com as Políticas de Desenvolvimento, até bastante concretas como as relacionadas com a prestação de serviços.

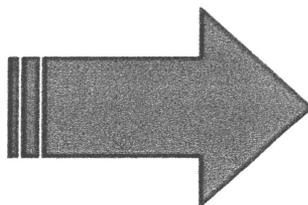
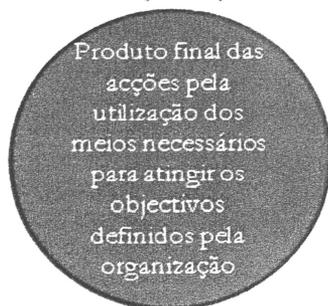
Fonte: Nogueiro (2008)

Critério	Sub-critério
1.Liderança	1.1 Dar uma orientação à organização des envolvido a visão, missão e valores 1.2 Desenvolver e implementar um sistema de gestão da organização, do des empenho e da mudança. 1.3 Motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo. 1.4 Gerir as relações com os políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada
2.Planeamento e Estratégia	2.1 Obter informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas. 2.2 Desenvolver, rever e actualizar o planeamento e a estratégia tendo em conta as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis. 2.3 Implementar o planeamento e a estratégia em toda a organização. 2.4 Planear, implementar e rever a modernização e a inovação.
3.Gestão das Pessoas	3.1 Planear e gerir melhor os recursos humanos de forma transparente em sintonia com o planeamento e a estratégia. 3.2 Identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas, articulando os objectivos individuais e organizacionais 3.3 Envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades
4.Parcerias e Recursos	4.1 Desenvolver e implementar relações de parceria relevantes 4.2 Desenvolver e implementar parcerias com os cidadãos/clientes 4.3 Gerir os recursos financeiros 4.4 Gerir o conhecimento e a informação 4.5 Gerir os recursos tecnológicos 4.6 Gerir os recursos materiais
5.Processos	5.1 Identificar, conceber, gerir e melhorar os processos de forma sistemática 5.2 Desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os cidadãos /clientes 5.3 Inovar os processos envolvendo os cidadãos / clientes

Fonte: DGAEP (2007)

Figura 9 - Critérios dos Resultados

**Critério de Resultados
(6 a 9)**



- Resultados orientados para cidadãos / clientes;
- Resultados relativos às pessoas;
- Impacto na sociedade;
- Resultados do desempenho – chave.

Quadro 11 - Critérios dos Resultados

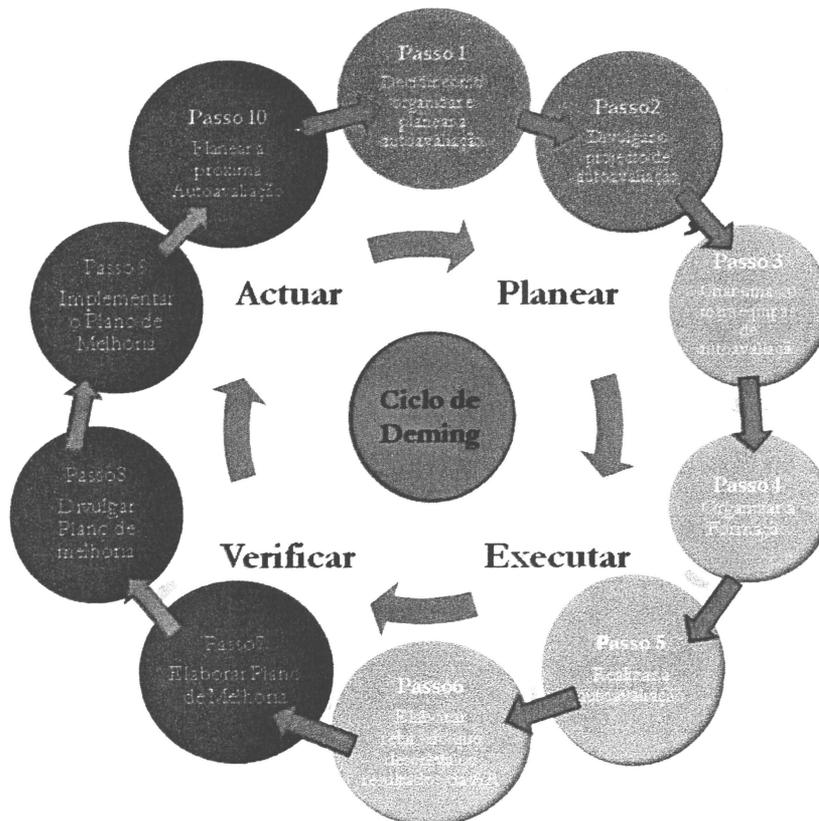
Critérios	Definição	Aspectos a considerar
Resultados orientados para os cidadãos/clientes	Que resultados a organização atinge em relação à satisfação dos seus clientes internos e externos	<p>•É importante que seja mensurável a satisfação dos clientes e/ou cidadãos, relativamente à imagem, aos produtos, aos serviços que presta, ao grau de abertura e ao envolvimento dos clientes da organização. A satisfação pode ser medida através da aplicação de inquéntos ou utilizando instrumentos complementares como grupos de controlo ou painéis de utentes.</p> <p>Questões importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Que resultados a organização tem alcançado relativamente à satisfação dos seus clientes? •Qual a percepção que os clientes têm da organização em termos de imagem global, serviço, produtos, acessibilidade, comunicação e capacidade de resposta?
Resultados relativos às pessoas	Que resultados a organização atinge em relação à satisfação das pessoas.	<p>•É necessário registar os resultados referentes à percepção que os trabalhadores têm relativamente à organização, à missão, ao ambiente de trabalho, à gestão da organização e aos sistemas de gestão, ao desenvolvimento de carreiras e competências pessoais, aos produtos e serviços que a organização oferece.</p> <p>Questão importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Que resultado a organização tem alcançado relativamente à satisfação dos seus colaboradores/clientes internos?
Impacto na Sociedade	Que resultados a organização atinge na satisfação das necessidades e expectativas da comunidade local, nacional ou internacional (conforme apropriado). Este critério inclui a percepção em relação a questões como a qualidade de vida, a preservação do meio ambiente e dos recursos globais, e as medidas internas destinadas a avaliar a eficácia da organização face à comunidade em que se insere. Inclui também as relações com as autoridades administrativas componentes ou reguladoras da sua área de actividade.	<p>•Pretende medir a actuação da organização fora do âmbito da sua actividade principal. É importante que sejam definidos indicadores quantitativos.</p> <p>Questões importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Que resultados a organização atinge na satisfação das necessidades e expectativas dos vários aspectos relativos a este critério?
Resultados de desempenho-chave	Que resultados a organização atinge em relação ao desempenho planeado, quanto à sua missão ou actividade principal, quanto a objectivos específicos e à satisfação das necessidades e expectativas de todos aqueles que têm interesse (financeiro ou outro) na organização.	<p>•Devem ser medidos os resultados que a organização tem alcançado relativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao desempenho planeado; • À missão ou actividade principal; • Aos objectivos específicos; • À satisfação das necessidades e expectativas de todas as entidades com interesses financeiros e não financeiros na organização tendo em conta o cumprimento dos objectivos e os resultados das actividades-chave (eficácia), bem como o funcionamento interno da organização.

Fonte: Nogueiro (2007)

Critérios	Sub-critérios
6. Resultados orientados para os cidadãos/clientes	6.1 Resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos/clientes. 6.2 Indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes.
7. Resultados relativos às pessoas	7.1 Resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas. 7.2 Indicadores de resultados relativos às pessoas.
8. Impacto na sociedade	8.1 Percepções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais. 8.2 Indicadores de des empenho social estabelecidos pela organização.
9. Resultados de desempenho-chave	9.1 Resultados externos. 9.2 Resultados internos.

3.2.2. Visão geral do Processo de autoavaliação

Figura 10 Processo de autoavaliação



Elaboração própria

Passo 1 – O processo de aplicação da CAF começa com a decisão de proceder a uma auto-avaliação da organização segundo a estrutura e preceitos do modelo CAF. A decisão cabe ao gestor da organização. Deve também se necessário fazer uma consulta à gestão intermédia.

Passo 2 – Depois de definidas as linhas gerais do projecto, e ainda dentro das actividades do planeamento. É importante elaborar um plano de comunicação. Este plano inclui comunicação dirigida a todas as partes interessadas, com especial ênfase à gestão de nível intermédio e aos colaboradores da organização.

Passo 3 - A equipa de auto-avaliação deve ser , tanto quanto possível, representativa da organização. Geralmente incluem-se pessoas de diferentes sectores, funções, experiências e níveis hierárquicos. O objectivo é criar uma equipa eficaz, que ao mesmo tempo esteja em condições de transmitir, o melhor possível, uma perspectiva exacta e detalhada da organização.

Passo 4 – Cabe ao líder do projecto promover a divulgação e o conhecimento da ferramenta CAF. Sendo este o responsável pelo projecto, torna-se muito importante que este beneficie de formação aprofundada sobre o modelo de modo a estar habituado a conduzir o processo, bem como a gerir a formação da Equipa de Auto-avaliação e de outras partes interessadas.

Passo 5 – A cada membro da E AA é solicitado que, utilizando os documentos e informação relevante fornecida pelo líder do projecto, faça uma avaliação rigorosa. Não é forçoso que sejam encontrados todos os indicadores mas sim os que forem relevantes para a organização.

Passo 6 – O relatório de autoavaliação deve conter no mínimo os seguintes elementos:

- Os pontos fortes e as áreas de melhoria para cada sub-critério apoiada em evidências relevantes;
- Uma pontuação justificada por critério;
- Tópicos/sugestões para acções de melhoria.

Passo 7 - O processo de autoavaliação deve ir além do relatório de modo a concretizar o propósito de implementação da CAF. Este deve conduzir directamente ao plano de acções para melhorar o desempenho da organização.

Passo 8 - As acções de comunicação devem fornecer a informação apropriada, de modo apropriado, para o grupo/alvo correcto, não apenas antes ou durante como também após a AA. A organização deve decidir os mecanismos de divulgação do PM e os destinatários. Se a comunicação for insuficiente ou inexistente o entendimento para melhorar a organização pode não ser atingido.

Passo 9 – A implementação das acções de melhoria deve ser baseada numa abordagem adequada e consistente que inclui um processo de monitorização e avaliação, prazos e resultados claros bem como definição de responsável por cada acção. As

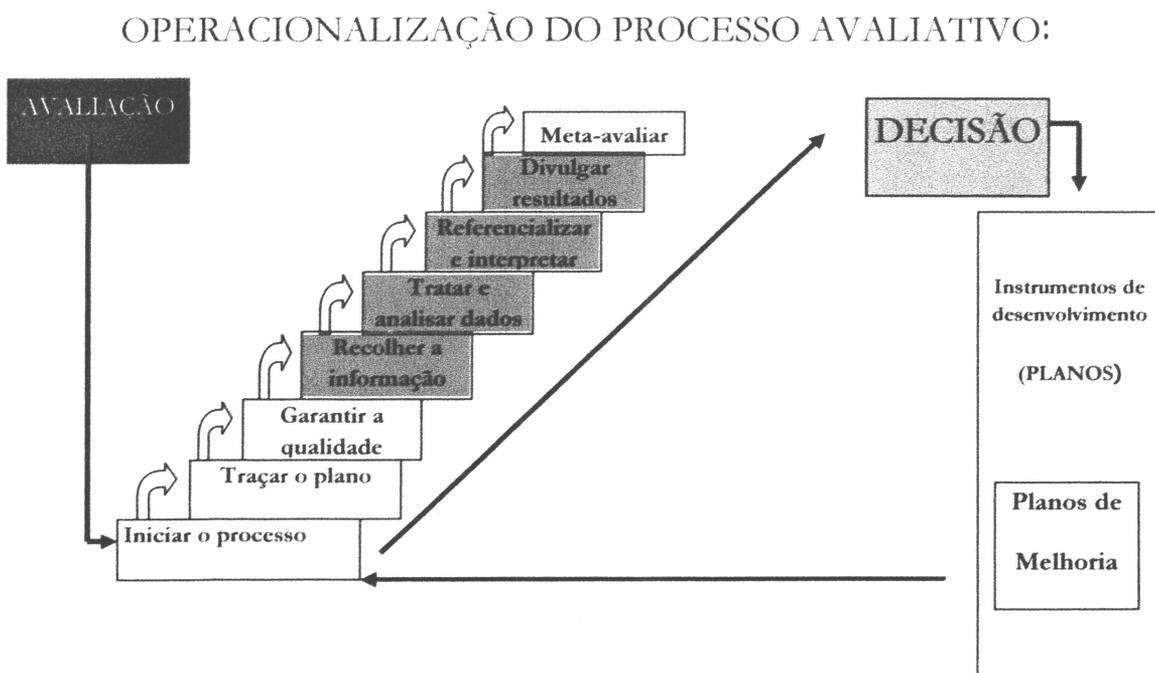
organizações podem utilizar o ciclo PDCA para gerir acções de melhoria. Qualquer processo de gestão da qualidade deve ter por base uma monitorização regular da implementação e a avaliação dos resultados e impactos. Através da monitorização é possível ajustar o que foi planeado no decurso da implementação e posterior avaliação (resultados e impactos), e verificar o que foi alcançado e qual o seu impacto total.

Passo 10 – Utilizar o ciclo PDCA¹¹

O Envolvimento de todos, naquilo que são os pontos fundamentais de acção da organização e a consciência da necessidade de tornar explícito o conhecimento de todos os intervenientes constitui a mais-valia para a introdução da ferramenta CAF.

3.3 O Modelo, o Conceito e a sua Importância

Figura 11 – Operacionalização do processo avaliativo



¹¹ Ciclo de Deming O ciclo PDCA foi introduzido no Japão após a 2ª guerra. Idealizado por Shewhart, na década de 20, foi divulgado e aplicado por Deming, em 1950. O ciclo de Deming tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão, como, por exemplo, na gestão da qualidade, dividindo-a em quatro principais passos. Plan (Planear): estabelecer missão, visão, objetivos (metas), procedimentos e processos (metodologias) necessárias para atingir os resultados. Do (Executar): realizar, executar as actividades. Check (Verificar): monitorar e avaliar periodicamente os resultados, avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planeado, objetivos, especificações e estado desejado, consolidando as informações, elaborando relatórios. Act (Acção): Agir de acordo com o avaliado e de acordo com os relatórios, eventualmente determinar e elaborar novos planos de acção, de forma a melhorar a qualidade, eficiência e eficácia, melhorando a execução e corrigindo eventuais falhas.

O processo é sistemático pois, uma vez conseguido um objectivo, logo deve ser avaliado para que se possa encontrar uma melhoria nas estratégias de intervenção nos vários domínios da organização.

A capacidade das organizações se adaptarem à realidade sempre em mudança constitui um desafio. As pessoas que as constituem são o verdadeiro valor e motor das alterações estruturais.

A Escola terá que ser vista como organização passível de se adaptar a uma torrente de mudanças sociais que se concentram no seu microcosmo. O sistema burocratizado e centralista da organização escolar terá que dar lugar a outros modelos de organização

A gestão da informação torna-se fundamental na aplicação de modelos de gestão mais adaptáveis à realidade. A preocupação de aprendizagem organizacional deve estar presente naqueles que a constituem porque só assim estarão preparados para os desafios fantásticos que se aproximam.

Os vários intervenientes da comunidade escolar são, pois, eles fundamentais no desenvolvimento de novas práticas da escola. O conhecimento real permite alterar procedimentos, de modo a adaptá-los ao triângulo estratégico da organização

O sentimento de que todos intervieram no processo de mudança cria laços de pertença essenciais para o sucesso.

A adaptação da Escola depende pois, da adaptação daqueles que a constituem.

II Parte

Capítulo IV

4. Objectivos e metodologia da investigação

4.1 Objectivos da investigação

Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigações podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas. Hill e Hill (2002)

Pretende-se com este estudo científico efectuar, no contexto dos Departamentos Curriculares de uma Escola Secundária, a autoavaliação dos Departamentos Curriculares, utilizando o modelo CAF tendo em conta quatro dos cinco critérios dos Meios - Liderança, Planeamento e estratégia, Gestão das Pessoas, Gestão de Processos e dois critérios dos Resultados – Resultados orientados aos cidadãos /clientes e resultados relativos às pessoas. Procura-se também aferir o grau de satisfação dos docentes dos vários Departamentos e se a percepção dos docentes relativamente à escola em estudo viabiliza a necessidade de uma alteração estrutural na organização, ou se, pelo contrário, vai no sentido da manutenção da mesma estrutura organizativa, isto é se na manutenção do sentido burocrático, se na aproximação da adhocracia veiculada por Henry Mintzeberg.

No sentido de encontrar respostas para estas questões, foram aplicados questionários aos docentes dos quatro departamentos curriculares e foram efectuadas entrevistas aos quatro Coordenadores de Departamento.

Pretendeu-se aplicar o modelo CAF nos Departamentos Curriculares, uma vez que, deste modo, poderia complementar-se o primeiro momento de aplicação deste modelo na escola em estudo, mas incidindo particularmente na autoavaliação dos Departamentos.

A autoavaliação dos Departamentos Curriculares decorreu do interesse relativamente à importância desta estrutura no contexto geral da organização, uma vez que o seu desempenho resulta na maior ou menor eficácia das aprendizagens e também do melhor ou pior desempenho dos docentes que os constituem.

4.1.1 População alvo

Com este estudo pretende-se aferir o grau de satisfação com a qualidade do serviço prestado pelos Departamentos Curriculares com o objectivo de melhorar a qualidade de prestação deste órgão intermédio bem como a definição de orientações estratégicas para a melhoria da organização.

Futuramente procurar-se-á reforçar a aplicação modelo CAF de uma forma sistemática como resultado de uma orientação interna da organização na procura de uma avaliação da qualidade no contexto da Gestão da Qualidade Total.

Foram aplicados alguns critérios do instrumento de autoavaliação da qualidade Estrutura Comum de Avaliação, a Liderança, Planeamento e Estratégia, Gestão das Pessoas e Processos de Mudança, Resultados orientados para cidadãos/clientes e Resultados relativos às pessoas.

Figura 12 Critérios aplicados



Aplicou-se um inquérito por questionário aos docentes dos vários Departamentos Curriculares pretendendo-se averiguar, para além dos aspectos referentes aos critérios já referidos, o grau de satisfação global com os Departamentos a que pertencem, à gestão e sistema de gestão, às condições de trabalho, ao desenvolvimento da carreira, aos níveis de motivação; ao estilo de liderança (gestão de topo e intermédia), condições de higiene, segurança, equipamentos e serviços.

Foi aplicado um questionário elaborado segundo modelo disponibilizado pela Direcção Geral da Administração Pública – DGAP, com as devidas adaptações para o universo das organizações escolares.

4.1.2 Base e dimensão da amostra

A base da amostra consiste no conjunto dos elementos da população da qual sairá a amostra para a realização do estudo.

Neste estudo empírico foi facultado ao investigador a listagem dos docentes da escola em estudo, pelos Serviços Administrativos, com autorização prévia do Director da Escola.

A listagem dos docentes permite identificar a que grupo de recrutamento pertencem, e automaticamente o respectivo Departamento.

Os questionários foram distribuídos pelos professores que estão a leccionar na escola. Não foram incluídos os docentes que estão no Centro de Novas Oportunidades uma vez que estes não constituem o núcleo dos departamentos.

Foram distribuídos 61 inquéritos a uma população de 61 docentes em efectividade de funções, segundo a seguinte distribuição:

Tabela 1 - Distribuição da amostra

Docentes									
Departamento de Ciências Sociais e Humanas		Departamento de Matemática e Ciências Experimentais		Departamento de Expressões		Departamento de Línguas		Não Identificado	
13	21,3%	28	46%	6	9,8%	14	23%		
6	46,2%	14	50%	4	66,6%	7	50%	5	8,1%

Segundo Ghiglione e Matalon (2001) o problema da amostra representativa do conjunto da população corre o risco de apenas compreender um muito reduzido número de pessoas pertencentes a certas categorias, pouco numerosas, mas importantes para o problema em estudo. Contudo esta dificuldade pode ser ultrapassada se se constituir uma amostra a partir de taxas de sondagem diferentes, de acordo com as categorias consideradas – a taxa de sondagem é a percentagem de indivíduos que fazem parte da amostra relativamente à população ou à subpopulação de que foram extraídos. Uma tal amostra diz-se estratificada e as categorias em questão são estratos.

Segundo o mesmo autor, este processo apresenta várias vantagens. Em primeiro lugar, permite-nos obter amostras suficientemente representativas, possibilitando-nos assim a realização de análises aprofundadas de cada estrato separadamente, condição

particularmente importante quando se põe a hipótese de, por exemplo, certos factores explicativos poderem ser diferentes para cada categoria.

Existe por vezes o problema da representatividade de uma amostra reduzida. Segundo Hill e Hill (2002) na maioria das situações onde são aplicados questionários há sempre um conjunto de casos (pessoas ou instituições) que não respondem ao questionário ou não dão a informação solicitada.

Os mesmos autores referem que o caso se torna mais complicado na situação de uma amostra estratificada. Nessa situação há quatro possibilidades:

- Persuadir os inquiridos que não deram resposta a preencher o questionário.
- Escolher ao acaso casos alternativos para obter a amostra alvo.
- Analisar as características dos não respondentes para decidir se será provável que a falta de informação destes casos tenha introduzido um enviesamento na amostra.
- Comparar a amostra reduzida com uma amostra do mesmo tamanho retirada por quotas do universo.

A não devolução dos questionários pode ter resultado do período em que se desenrolou o estudo. Efectivamente, os anos de 2008 e 2009 foram, para a classe docente, períodos de grande instabilidade, não só pelas alterações do Estatuto da Carreira Docente como pelo período de avaliação docente. O estudo em apreço, levantava algumas questões, no que concerne à auto-avaliação dos Departamentos e da Escola, como também relativamente ao grau de satisfação em diversos universos, nomeadamente dos desempenhos dos líderes de topo e intermédios. Esse constrangimento acabou por reflectir-se também no facto de 5 dos 36 questionários devolvidos, não terem referência ao grupo nem ao departamento a que pertenciam, bem como, o item relativo ao número de anos que o docente lecciona na escola em estudo, não ter sido preenchido pela maioria dos docentes.

Após recepção dos questionários constatou-se a salvaguarda do critério “estratificação da amostra” a um mínimo de 50%. Considera-se assim que esta é passível de ser tomada como representativa da população.

4.2 Fontes de dados secundários

O trabalho empírico resultou de uma recolha de informação relativa à área de estudo tratada. As diversas áreas curriculares ministradas ao longo do primeiro ano do curso de mestrado, permitiram o início da pesquisa bibliográfica, que foi sendo cada vez mais especializada à medida que se ia figurando o desenho da investigação.

Foram consultadas várias fontes desde livros, a artigos científicos, revistas da especialidade, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, documentação oficial de entidades

nacionais e internacionais, actas de congressos, discursos, legislação e artigos disponíveis na internet.

A revisão do estado da arte permitiu o contextualizar a temática, definir as palavras-chave, planear e estruturar o trabalho bem como elaborar os questionários e as entrevistas semi-estruturadas a aplicar aos diversos elementos que constituem a população alvo da presente investigação.

4.3 Metodologia de recolha e análise de dados

A análise dos dados é precedida de uma fase de preparação, no sentido de averiguar se esses dados estão completos de modo a permitir o início da análise. Assim é necessário verificar todos os questionários recebidos, numerá-los, proceder-se à codificação das perguntas e à concepção e construção da base de dados Vicente, Reis e Ferrão (2001).

Na presente investigação foi aplicado um questionário diagnóstico e de satisfação à população de docentes da escola em estudo. As questões foram codificadas e construída a respectiva base de dados.

Foi utilizado o programa SPSS para a análise dos dados que de acordo com Pereira (2006) é uma ferramenta informática que permite efectuar cálculos estatísticos e ter a percepção dos resultados de modo rápido.

Neste estudo procura-se interpretar os dados de modo a proceder à autoavaliação dos Departamentos Curriculares, no sentido de identificar os seus constrangimentos, com o objectivo de melhorar o seu desempenho.

4.4. Inquérito de opinião por Questionário

Existem três objectivos específicos em qualquer questionário, segundo Malhotra (1996):

- Criação de informação necessária que se obtém através das questões colocadas aos inquiridos;
- A motivação e estimulação ao inquirido de modo a conseguir a sua colaboração;
- Minimização da possibilidade dos erros de resposta.

Vicente, Reis e Ferrão (2001) citado por Nogueiro (2008), consideram que na concepção de um questionário é necessária atenção aos seguintes pontos:

- Definição do conteúdo e da forma do questionário, procurando-se assim obter a informação necessária para a concretização dos objectivos do estudo. é pois importante ter atenção à linguagem utilizada, ao formato das questões e à sequência e apresentação do questionário;
- O pré-teste deve ser aplicado a uma amostra de indivíduos similar à do estudo, com o objectivo de identificar dificuldades de compreensão das questões, para que possam ser alteradas ou mesmo excluídas na versão final.

- Elaboração da versão definitiva efectiva-se após rectificação e melhoramentos orientados pela aplicação através do pré-teste.

Neste estudo, foi aplicado um inquérito por questionário que teve origem nos exemplos disponibilizados pela DGAP, no contexto da aplicação da CAF. Foi contudo adaptado ao universo em estudo uma vez que os modelos existentes na CAF são orientações gerais para aplicação no universo dos serviços públicos. Foi efectuado um pré-teste e rectificadas algumas questões.

Reis e Moreira (1993) referem que os questionários devem ter algumas características:

- Relevância e exaustão – fazendo uma listagem do total dos tópicos e possibilidades de resposta, e procurar de seguida cingir-se ao fundamental;
- A dimensão, o tipo de papel, o aspecto e numeração das questões são importantes para quem está a responder;
- As questões pessoais devem ser evitadas, não só para garantia de anonimato, como para garantir a resposta;
- O que interessa ao investigador não é o que interessa ao inquirido, assim é importante criar mecanismos que atenuem essa percepção diferenciada;
- O enviesamento pode ser um factor que dificulta a investigação. Deste modo o investigador deve ter cuidado para que se evite o enviesamento. Devem ser seguidas algumas regras: não divulgar a identidade, nenhuma questão deve conduzir a respostas para diferentes direcções, qualquer pergunta referente a distância, tamanho, quantidade ou tempo deve ter sempre uma referência à unidade de medida;
- Utilização de perguntas abertas ou fechadas, a opção terá que ter em conta qual a melhor forma para a pergunta em causa e à tipologia do estudo. Poder-se á sempre utilizar uma solução mista.

Relativamente a este último ponto, no presente estudo, embora existissem perguntas abertas, estas não foram respondidas por nenhum dos inquiridos.

Capítulo V

5. Estudo Empírico

5.1 Caracterização do objecto de estudo.

A Escola Secundária situa-se no Alentejo Central, numa cidade e está localizada numa zona destinada pela autarquia para as Escolas, actividades desportivas e de lazer, e para a estação de camionagem.

Teve como seu antecessor o Colégio Salesiano São Domingos Sávio, em cujas instalações iniciou as suas actividades em Outubro de 1975, contando nessa altura com uma população Escolar que integrava duzentos e vinte alunos, treze professores e quatro funcionários. A sua legalização ocorreu pouco tempo após, através da Portaria n° 72575 de 5/12/75.

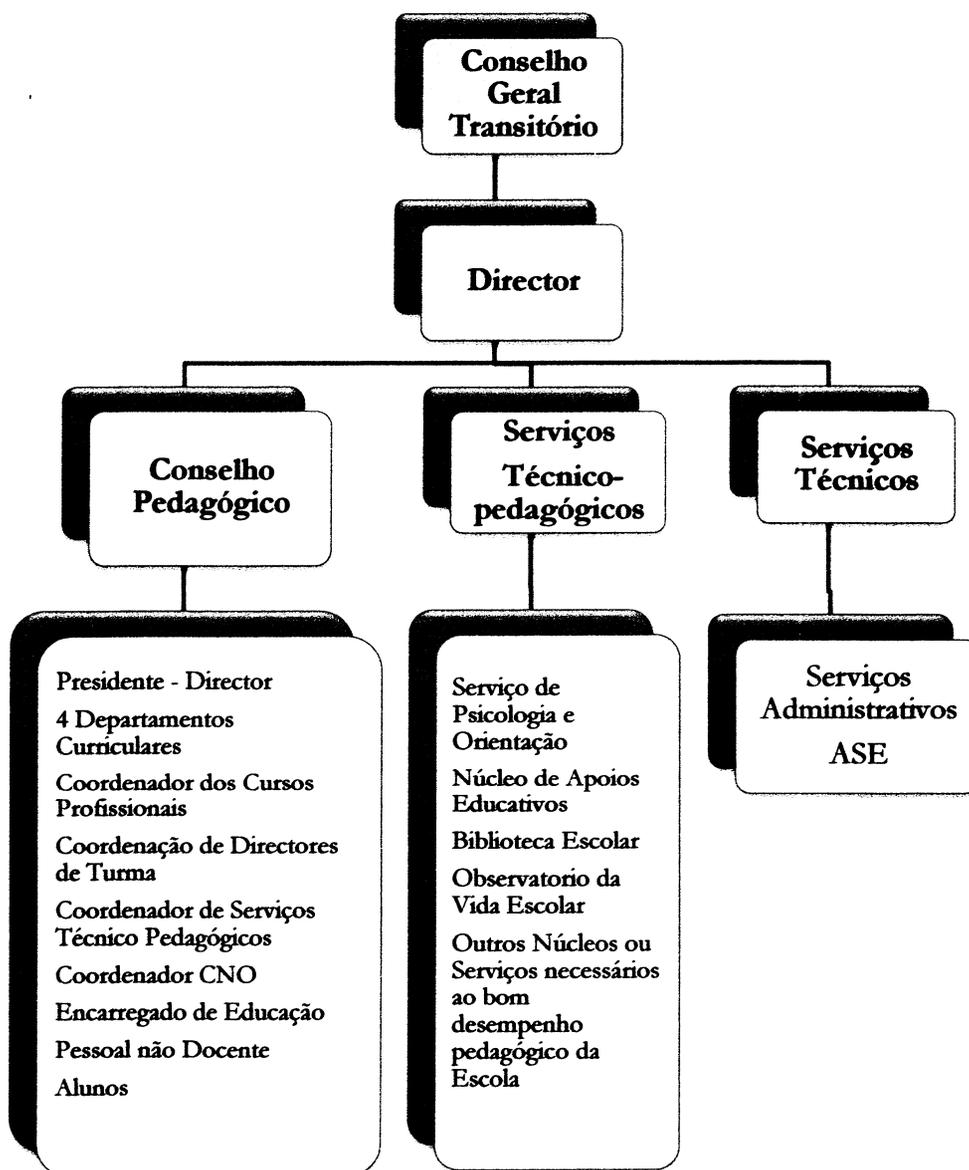
O acordo de celebração entre a DRE do Sul e a Câmara Municipal da localidade, celebrado em 27 de Julho de 1989, permitiu a construção das actuais instalações, que viriam a ser inauguradas em 23 de Outubro de 1993, pelo Dr. José Manuel Bracinha Vieira na qualidade de Secretário de Estado. O edifício actual da Escola tem dois pisos e quatro blocos. Encontra-se em bom estado de conservação, e apresenta um aspecto cuidado.

As instalações da escola integram:

- Serviços Administrativos, Reprografia, SPO, Univa, Biblioteca, Refeitório, Bar, e Papelaria
- Salas de aula normais
- Salas Específicas:
- Laboratório de Biologia
- Biotério
- Laboratório de Física e Química
- Salas das Tecnologias de Informação
- Salas de Desenho
- Sala de Electromecânica
- Laboratório de Fotografia
- Pavilhão Gimnodesportivo
- Centro de Novas Oportunidades.

A sua estrutura organizativa foi adaptada com a implementação do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril que enquadra o sistema de gestão e autonomia dos estabelecimentos escolares.

Figura 13 – Organigrama Escola em estudo



Pessoal Docente

- O corpo docente é constituído por 74 docentes, (78,4% do Quadro de Escola), pertencendo 17 à categoria de Professor Titular.
- O pessoal docente é composto, na sua maioria, por Professores em fase média da sua carreira docente.

- Os Coordenadores dos 4 Departamentos Curriculares são todos professores titulares.
- A mobilidade tem vindo progressivamente a diminuir.

Documentos Orientadores da Organização Escolar

No seu preâmbulo o Projecto Educativo desta Organização escolar refere:

O Projecto Educativo apresenta-se como um documento estratégico da organização Escolar. A definição de objectivos e estratégias permitem a criação de metodologias que possam ir ao encontro das metas de eficiência e eficácia da organização.

É o Projecto Educativo que marca a individualidade da organização educativa, referenciando-a na comunidade envolvente e co-responsabilizando-a no processo de desenvolvimento local e regional.

Todos os stakeholders¹² devem estar mobilizados no sentido da valorização da organização, bem como na criação de mecanismos de aferição da qualidade do processo e da instituição educativa.

O Projecto Educativo foi reformulado em Fevereiro de 2007/2008 tendo em conta essencialmente a diversidade educativa e as considerações finais do relatório da IGE, (Inspecção Geral de Educação), que apontava a necessidade da criação de uma equipa de avaliação interna. Neste sentido, e tendo em consideração o objectivo “Desenvolver mecanismos de auto-avaliação e auto-regulação”, a escola procurou dar resposta a esta preocupação. Eficazmente, foi criado o Observatório da Vida Escolar que, de imediato, auscultou e analisou a opinião individual de cada um dos intervenientes na Escola, (Encarregados de Educação, Alunos, Pessoal Docente e não Docente) utilizando, para isso, uma ferramenta de gestão, O CAF- Common Assessment Framework.

De acordo com o artigo 8º do Decreto Regulamentar nº 2 /2008 de 10 de Janeiro, constituem “Elementos de referência de avaliação”:

- a) “Os objectivos e metas fixados no projecto educativo e no plano anual de actividades”;
- b) “Os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo”.

A necessidade da implementação de um plano de melhoria resultou na reestruturação do presente Projecto Educativo que procura, deste modo, dar resposta às preocupações da organização escolar, identificando as nossas actuais prioridades, estratégias e metas a alcançar para a prossecução da nossa missão dando assim cumprimento ao disposto no

¹² Intervenientes

decreto acima referido. Neste documento orientador está estabelecido o triângulo estratégico desta organização escolar:

Figura 14 – Triângulo estratégico



VISÃO

A Escola perspectiva a sua actuação na construção de uma escola inclusiva capaz de envolver a comunidade e satisfazer as necessidades de formação efectiva dos seus membros. A diversidade de oferta educativa constitui uma resposta à comunidade e também à diminuição dos níveis de abandono escolar.

A melhoria das condições de trabalho dos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem revela a procura de uma valorização pedagógica que irá promover um trabalho motivado e criativo.

A diversidade de práticas e de redes motivadoras que permitam à escola a criação de um espaço atractivo de aprendizagem reflectir-se-á na diminuição das taxas de absentismo. É preocupação desta instituição de ensino a constituição de um plano de formação adequado para os seus recursos humanos. A formação permanente destes recursos permitirá a obtenção um valor acrescido à instituição. O *knowhow* adquirido ¹³promoverá uma partilha efectiva de práticas e conhecimentos no sentido de uma melhoria estrutural e funcional da organização.

VALORES

As alterações sociais têm espelhado na Escola os problemas quotidianos dos indivíduos. A Escola, consciente das mudanças, deve promover uma mudança de atitude, tendo em conta o desenvolvimento de competências individuais sem perder a noção de que está na

¹³ Conhecimento

valorização do trabalho individual, o retorno social desse empenhamento. Deste modo, a Escola deve seguir estratégias bem definidas de valorização do trabalho, da cooperação, da tolerância, no sentido de caminhar para a formação de indivíduos interventivos e responsáveis. Professores, Alunos e Comunidade Educativa devem comungar de um projecto comum porque só assim teremos um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Os Encarregados de Educação são elementos fundamentais da integração efectiva dos seus educandos no espírito e valores da Escola.

A relação da Escola com a Comunidade Educativa deve promover uma adaptabilidade e capacidade de intervenção dos Alunos no meio em que se inserem quer do ponto de vista profissional quer social. A Escola deve pois abrir caminhos de qualificação adequados para que os seus Alunos possam encontrar vias de realização pessoais e profissionais de pleno direito.

Valores como o empenho, solidariedade, partilha, autonomia e criatividade, são aspectos que devem estar na base desta instituição de ensino, criando um sentimento de inclusão e de pertença, no interior da Escola, mas também na Comunidade Educativa em geral.

MISSÃO

Permitir que todos tenham acesso:

- A uma formação técnico-científica que lhes permita a ingressão na vida activa ou/e académica;
- À continuidade pedagógica na constituição das turmas, tendo a escola como princípio orientador a defesa da qualidade de ensino e os legítimos interesses dos alunos, definindo este critério como prioritário;
- Uma formação para os valores, na perspectiva do respeito pelo outro e pela diversidade de povos, culturas e religiões;
- Uma oferta educativa que se adapte às expectativas dos Alunos e às necessidades locais, regionais e nacionais;
- Às diversas fontes de informação em diferentes suportes (revistas, jornais livros, DVDs, internet...) visando o sucesso numa sociedade global baseada na informação e no conhecimento.

Fonte: Projecto Educativo 2004/2005 a 2008/2009 (2008)

5.2 Breve historial da aplicabilidade da CAF

A auto-avaliação é um processo de avaliação interna, com carácter obrigatório para as organizações públicas, definido na Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro, e formula a exigência de submeter os procedimentos a padrões de qualidade devidamente certificados.

O modelo organizacional escolhido, CAF, visa a avaliação crítica da escola, orientado por nove critérios: cinco de meios e quatro de resultados e dispõe de todos os elementos de análise, essenciais ao conhecimento de uma organização.

Através da recolha de informação e tratamento da mesma, foram diagnosticados os pontos fortes e as áreas de melhoria, ao mesmo tempo que se posicionou a escola na escala de valores do referido modelo.

Deu-se deste modo, início a uma actividade que tem como finalidade a melhoria contínua da organização – escola, constituindo assim uma base sólida para a elaboração de um projecto de mudança para o futuro.

Decorrente deste processo, foi sentida a necessidade de uma reflexão e de um planeamento adequado de toda a actividade da escola numa perspectiva de obter uma gestão escolar de qualidade, à custa da definição de processos de melhoria contínua.

5.2.1- Equipa de Autoavaliação e metodologia adoptada

A decisão de iniciar o processo de auto-avaliação, bem como a nomeação dos elementos constituintes de equipa, foi do Órgão de Gestão e da Assembleia de Escola, após visita da Inspeção Geral do Ensino, IGE, a esta escola, em Novembro de 2007.

A equipa é constituída por quatro professoras.

A metodologia utilizada na Escola, no início de Fevereiro de 2008, desencadeou-se do seguinte modo:

- Constituição da Equipa de Auto-Avaliação;
- Contacto com uma Escola que utilizava o modelo CAF
- Apresentação do trabalho já realizado por parte de docentes responsáveis pela aplicação do modelo na Escola que serviu de modelo
- Apoio de docente da Universidade de Évora relativamente ao modo de apresentação do modelo CAF
- Apresentação da mesma à comunidade escolar com a presença dos colegas da Escola modelo
- Reunião da Equipa de Auto-Avaliação para definir a metodologia de trabalho a seguir.
- Preparação de um questionário a aplicar ao pessoal docente, não docente, alunos e encarregados de educação.
- Aplicação do questionário.
- Reunião com os Directores de Turma e entrega dos questionários a preencher pelos alunos.

- Ajuda no preenchimento do questionário aplicado, a alunos do 7º ano e pessoal auxiliar.
 - Recolha dos questionários, e tratamento dos dados.
 - Cálculo das médias em cada um dos critérios pelo modelo CAF.
 - Determinação do valor médio final da auto-avaliação.
 - Definição dos pontos fortes e aspectos a melhorar.
 - Elaboração de uma lista de aspectos prioritários.
-
- Elaboração do diagnóstico organizacional da ESVN, com base em toda a informação recolhida.
 - Apresentação dos resultados a toda a comunidade educativa.

Cap. VI

6. Análise e Interpretação dos Resultados

6.1 Caracterização dos respondentes

Foram distribuídos 61 questionários aos docentes em efectividade de funções e integrados nos vários departamentos curriculares. Dos questionários entregues só 36 devolveram o que permitiu estabelecer uma amostra estratificada porque representativa dos docentes distribuídos pelos 4 Departamentos Curriculares, como já foi referido no capítulo IV, dedicado às questões metodológicas. Do total da amostra 5 docentes não identificaram o departamento a que pertenciam:

Gráfico 1- Distribuição da amostra

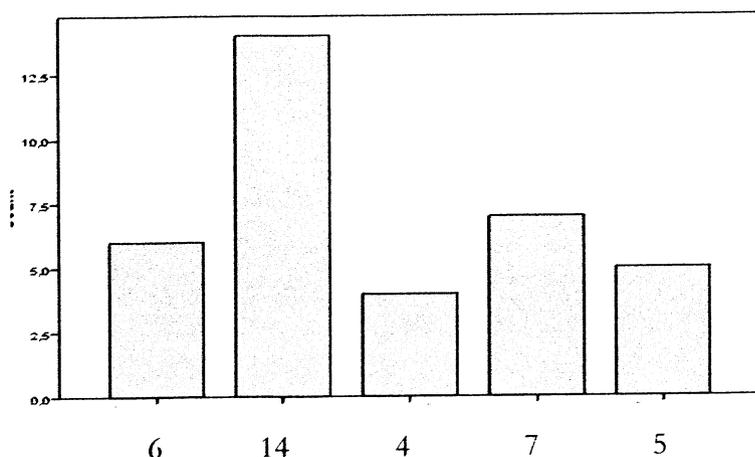


Tabela 2 - Distribuição por Departamentos Curriculares

C.S.H	M.C.E.	Expressões	Línguas	NI
6	14	4	7	5

Tabela 3 - Género

Género	Masculino	Feminino
	26%	74%

A amostra é maioritariamente feminina, três quartos dos respondentes, sendo que 26% é constituída por elementos de sexo masculino.

Tabela 4 - Idade

Idades	%
20 -29	3,2%
30 -39	35,5%
40 -40	48,4%
50 - 59	12,9%

A distribuição por idades é reveladora que a maioria dos docentes se encontra nas idades compreendidas entre os 30-39 e 40-49 anos, cerca de 83,9%, o que revela estarem a meio da sua carreira profissional. Estes dados poderiam proporcionar outra leitura, como já referido, se os docentes tivessem preenchido o espaço relativo ao tempo de serviço naquela instituição de ensino.

Tabela 5 - Habilitações Literárias

Habilitações Literárias	%
Licenciatura	82,9%
Mestrado	5,7%
Outras	11,4%

Da amostra estudada 82,9% têm como habilitação literária a licenciatura, e só 5,7% já finalizaram o mestrado.

6.2 Questionário diagnóstico e de satisfação para docentes da Escola Secundária.

Irá ser efectuada a análise estatística dos questionários dos docentes da Escola Secundária relativamente aos critérios Liderança, Planeamento e Estratégia, Gestão das Pessoas, Processos e Resultados e Grau de Satisfação relativos à imagem gestão e sistemas de gestão, desenvolvimento da carreira, níveis de motivação, condições de trabalho, equipamentos e estilo de liderança de topo e intermédia da escola.

Em algumas questões não foi possível obter as respostas de todos os elementos da amostra. Esse aspecto já foi referido anteriormente e pode ter resultado de algum receio por parte dos docentes, poderem ser identificados de algum modo através da conjugação das variáveis sexo, idade, tempo de serviço na escola e departamento a que pertenciam.

Tabela 6 - Liderança

	Resultados obtidos
<p>A Liderança</p> <p>Diagnóstico sobre desenvolvimento e comunicação da missão, visão e valores da Escola e do Departamento Curricular</p> <p>(subcritério 1.1)</p>	<p>77,1% dos docentes conhecem a missão da Escola embora 14,3% tenham referido desconhecer e 8,6% embora conhecendo dizem não perceber.</p> <p>A missão da escola é reconhecida por 50% dos docentes inquiridos como sendo "um centro de criação, transmissão e difusão de cultura, da ciência e da tecnologia que, através da articulação do estudo, da docência se integra na vida da sociedade" Esta aceção enquadra-se na missão da Escola explicitada através do projecto educativo.</p> <p>Relativamente à missão do Departamento a maioria dos inquiridos 22 correspondentes a 61,1% dos docentes consideram ser a alinhada com a escola e 11 docentes ao que corresponde uma percentagem de 30,6% referem ser a mesma que a escola. Só 5,6% (2) docentes parecem desconhecer a missão do estabelecimento de ensino onde leccionam</p> <p>No que respeita à visão 55,6% responderam desconhecer a visão formulada para a escola embora 44,4% dizem conhecer a visão do estabelecimento de ensino. Dos 44% que dizem conhecer a visão da escola, 22,2% consideram ser missão da escola "ser uma instituição virada para a cooperação, a formação, a prestação de serviços e de intercâmbio cultural, científico e técnico de excelência.</p> <p>Os respondentes, 27,8%, tomaram conhecimento da visão da escola através do seu Projecto Educativo, sendo que somente 2 respondentes (5,6%) o tiveram através do seu superior hierárquico e 4 docentes (11,1%) a quando da apresentação do projecto educativo.</p> <p>Quando inquiridos acerca da visão formulada pelo departamento a que pertencem 73% dos respondentes dizem desconhecer ao contrário de 26,5% que conhecem a visão do Departamento a que pertencem.</p> <p>Relativamente à sua contribuição para a construção da missão e visão do seu departamento 38,9% dos respondentes dizem ter contribuído mas 61,1% não contribuíram.</p>

A Escola como Organização

	<p>Dos 7 docentes que dizem ter contribuído para a construção da missão e visão do Departamento, 19,4% dizem terem-no feito através de sugestões ao seu representante nos órgãos competentes e 13,9% através da participação activa nos órgãos competentes.</p> <p>Quando questionados relativamente à sua opinião que valores são defendidos pelo seu departamento, a frequência de respostas é variada uma vez que 27,8% dos respondentes consideram ser respeito, transparência e qualidade, 19,4%, experiência, qualidade e excelência e 30,6%, honestidade, experiência e qualidade.</p> <p>Quando inquiridos se tiveram conhecimento desses valores defendidos pelo seu departamento, 65,7% dizem não ter tido conhecimento e 34,3% sim referindo a maioria que tiveram conhecimento através da reunião com todos os docentes (25%).</p> <p>No que concerne à solicitação relativamente aos valores defendidos pelo Departamento 80,6% dos respondentes dizem nunca ter sido solicitada a sua opinião e 19,4% dizem ter contribuído para a definição desses valores através da integração em grupos de trabalho (2,8%), através de iniciativa própria (2,8%) e 11,1% de outro modo embora não tenham referido qual.</p> <p>Relativamente aos objectivos estratégicos do Departamento 18,2% responderam ter conhecimento e 78,8% não conhecem esses objectivos.</p>
<p>A Liderança</p> <p>Diagnóstico da motivação e apoio às pessoas da organização e servir de modelo.</p> <p>(subcritério 1.3)</p>	<p>Na questão sobre se o Coordenador lidera através do exemplo, 44,1% dizem concordar e 14,7% e 23,5% dizem discordar completamente e discordar, respectivamente. Existe uma percentagem de 11,8% que desconhecem esse aspecto.</p> <p>Relativamente à questão se o coordenador está empenhado na mudança aceitando sugestões ao seu estilo de liderança 36,7% concorda e 23,3% e 6,7% discordam e discordam totalmente, respectivamente. 26,7% desconhecem essa situação.</p> <p>No que respeita ao empenho no processo de mudança aceitando críticas e sugestões para a melhoria 55,9% dos respondentes afirmam concordar e concordar plenamente (44,1% e 11,8%, respectivamente), sendo que 23,5% parecem desconhecer esse aspecto e 17,6% discordarem.</p> <p>À questão se o Coordenador de Departamento actua de acordo com os objectivos e valores definidos, 54,3% dos respondentes concordam e 14,3% discordam, sendo que existe uma percentagem de 11,4% que desconhecem esse aspecto.</p> <p>Partilhar informação relevante com as pessoas é respondido positivamente por 86,1% dos respondentes.</p> <p>Quanto à questão relativa à delegação de competências e responsabilidades 77,8% concordam sendo que 36,1% concordam e 41,7% concordam completamente.</p> <p>No que respeita ao auxílio prestado pelo coordenador de Departamento para o atingir dos objectivos individuais, 31,4% concordam, 20% concordam plenamente, sendo que 31,4% discordem e 14,3% não têm</p>

A Escola como Organização

	<p>opinião.</p> <p>No que concerne ao estímulo do Coordenador de Departamento à iniciativa das pessoas, capacidade de inovação e às atitudes pró-activas 47,1% dos respondentes dizem concordar e 14,7% dizem discordar.</p> <p>Encorajar a confiança mútua e o respeito é respondido positivamente por 54,2% dos docentes (concordam 37,1% e concordam plenamente 17,1%), e discordam 20%, sendo que 22,9% desconhecem a situação.</p> <p>Relativamente ao assegurar uma cultura de mudança, no que respeita à promoção da identificação 30% (concordam 20% e concordam completamente 10%), desconhecem esse aspecto 43,3% e 20% discordam; quanto à promoção do planeamento 43,35 concordam, 23,3% desconhecem e 20% discordam; em relação à implementação de inovações 40% concordam (23,3% concordam e 16,7% concordam plenamente) e 30% discordam (20% discordam e 10% discordam totalmente) 30% desconhecem.</p> <p>Quando abordados, relativamente à promoção da identidade, planeamento e implementação de inovação, 40,6% concordam (25% concorda e 15,6% concorda plenamente), 28,1% discorda e 31% desconhece.</p> <p>Se promove acções de formação para a melhoria do desempenho organizacional 44,1% discorda (26,5% discorda completamente e 17,6% discorda), 29,4% desconhecem a existência desse mecanismo e 26,5% concorda.</p> <p>O debate do desempenho individual não é feito 38,2% dos respondentes, 35,3 desconhecem e 26,5% dizem que é efectuado pelo coordenador.</p> <p>No que respeita ao reconhecimento e ao premiar dos esforços individuais, 32,4% concordam, embora 23,5% não tenham opinião. 44,1% concordam (41,2%, concordam e 2,9% fazem-no plenamente)</p> <p>Relativamente à adequação do tratamento dado às pessoas tendo em conta as necessidades e as situações em causa, 47,1% concorda e 20,6% discorda. a última percentagem repete-se revelando os que desconhecem este aspecto.</p>
--	---

No que diz respeito ao conhecimento da missão, valores e visão da escola, os docentes parecem conhecer os dois primeiros, embora esse conhecimento tenha sido veiculado por documentação ou por colegas e não pela direcção da escola. A situação é idêntica quanto ao departamento. Relativamente à visão, da Escola e do Departamento, mais de metade, 55,6% e três em cada quatro docentes dizem desconhecer a o que tem implicações directas à liderança de topo e intermédia. Embora 86,1% docentes considerem que a partilha de informação relevante é efectuada pelo Coordenador, essa informação estará mais relacionada com a necessidade de cumprimento de normativos internos e externos, do que com o desenvolvimento estratégico planeado para a instituição. Essa situação é reforçada quando 78,8% dos respondentes dizem não ter conhecimento dos objectivos estratégicos do departamento.

Quando inquiridos relativamente a acções que promovam o desenvolvimento organizacional, 44,1% dos respondentes dizem não ser promovidas no departamento. O debate relativo ao desempenho individual não parece ser prática nos departamentos uma vez que apenas um quarto dos inquiridos dizem fazê-lo.

Existem constrangimentos relativamente às lideranças. Este aspecto prende-se com a definição e comunicação da visão e respectivos objectivos estratégicos, como também ao nível do debate do desempenho profissional. Relativamente ao desempenho profissional, parece ser evidente que esta prática de avaliação (auto e hetero-avaliação) no plano da docência não faz parte da prática profissional de lideranças e núcleo operativo. O facto dos respondentes não efectuarem formação ao nível do desempenho organizacional vem acentuar, o modo como é percebida a docência, ainda encerrada no núcleo de ensino de áreas disciplinares, no espaço turma, mas isolados da estrutura organizacional e logo sem intervenção directa no seu desenvolvimento.

Tabela 7 – Planeamento e Estratégia

Planeamento e Estratégia	Resultados Obtidos
<p>Diagnóstico de desenvolvimento, revisão e actualização do planeamento e estratégia tendo em conta as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis</p> <p>(subcritério 2.2)</p>	<p>Dos respondentes, 62,9% participaram na elaboração do plano anual de actividades da Escola e somente 37,1% dizem não ter tipo qualquer participação.</p> <p>Quando questionados de que forma participaram os 27,8% responderam que através de grupos de trabalho; 33,3% dizem ter-lhes sido solicitado sugestões e somente 8,3% tomaram iniciativa de contribuir com sugestões.</p> <p>Cerca de 55,6% dos respondentes consideram que foram atendidas as necessidades e expectativas do departamento a que pertenciam, relativamente ao processo de definição de planeamento e estratégia da Escola. 27% consideram que não foram atendidas essas necessidades e expectativas. Quando questionados em que circunstâncias esse aspecto se tinha concretizado 42%, através das suas sugestões que foram tomadas em conta fazendo parte do plano e estratégia estabelecidos</p>
<p>Planeamento e Estratégia</p> <p>Diagnóstico de implementação do planeamento e da estratégia em toda a organização.</p> <p>(subcritério 2.3)</p>	<p>Relativamente ao plano de actividades do Departamento 82,4% participaram na sua elaboração; sendo que 55% através de grupos de trabalho e 22,2% foram-lhe solicitadas sugestões e 5,6% tomou voluntariamente a iniciativa de contribuir.</p> <p>Dos respondentes 57,6% reponderam terem-lhe sido solicitadas opiniões relativas ao estabelecimento dos objectivos do departamento a que pertence e 42,4% dizem não lhas terem solicitado.</p>

A Escola como Organização

	<p>Relativamente às prioridades, 56,2% dizem ter-lhes sido solicitada opinião e 43,8% não lhes foi pedida qualquer opinião.</p> <p>56,2% dos respondentes dizem não ter havido negociação relativa aos objectivos e às prioridades do departamento.</p> <p>51,6% dos respondentes não consideram ter sido tida em conta a sua opinião relativamente aos objectivos e prioridades do departamento a que pertencem.</p>
--	---

Embora tenham participado na elaboração dos planos anuais da Escola e do Departamento, 62,9% e 82,4%, é notório que essa participação resultou mais do cumprimento da assiduidade às reuniões e grupos de trabalho, do que do seu interesse em contribuir de forma voluntária, somente 8,3%. A dependência de uma estrutura burocrática, que define, marca e controla parece ser ainda uma característica da actividade do docente, quando no contexto estrutural da organização.

O facto de existir uma percentagem de 56,2% dos respondentes que consideram não ter havido negociação relativamente aos objectivos do departamento vem reforçar a dependência da norma o que impede a criatividade e a inovação.

Tabela 8 – Gestão das Pessoas

Gestão das Pessoas	Resultados Obtidos
<p>Diagnóstico de identificação, desenvolvimento e uso de competências das pessoas articulando os objectivos individuais e organizacionais</p> <p>(subcritério 3.2)</p>	<p>Ao iniciarem funções no departamento a que pertencem, 22,2% dos docentes dizem ter tido o apoio de colegas, 16,7 manual de acolhimento e 11,1 de tutoria.</p> <p>Relativamente à gestão e desenvolvimento de carreiras 5,6% beneficiou de mobilidade interna, 2,8% de mobilidade externa, 25% de formação para aquisição de novas competências, 19,4% formação complementar para aquisição de novas competências, 1 docente diz ter beneficiado de uma política que permitiu o seu desenvolvimento criativo, 2 docentes (5,6%) beneficiarem de documentação técnica da actividade do Departamento.</p> <p>No âmbito do desenvolvimento e aquisição de competências 11,1% dos docentes dizem ter tido acesso a acções sobre Qualidade, 16,7% frequentaram acções para o desenvolvimento de capacidades interpessoais relativamente a discentes e docentes, 22% beneficiaram de acções no posto de trabalho e 13,9 dos inquiridos beneficiaram de formação através de <i>e-learning</i>.</p>
Gestão das Pessoas	A avaliação do chefe directo só foi efectuada por 3 docentes, o que revela que 91.2 nunca avaliou o seu

A Escola como Organização

<p>Envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades.</p> <p>(subcritério 3.3)</p>	<p>superior hierárquico. Dos 3 docentes apenas dois indicaram a periodicidade da avaliação. 1 avaliou-o apenas uma vez e outro uma vez por ano. Na perspectiva dos docentes, essa avaliação não surtiu quaisquer efeitos.</p> <p>Quando questionados acerca da autonomia para desempenhar funções pouco mais de um quarto dos docentes afirmaram não ter autonomia, 11 docentes responderam ter alguma mas não a suficiente e cerca de metade dos respondentes afirmaram ter autonomia para o desempenho das suas funções.</p> <p>Relativamente às razões que lhe conferem essa autonomia de funções, 80,8% dizem poder assinar todos os documentos que elaboram enquanto 19,2 dos respondentes dizem não poder assinar todos os documentos.</p> <p>Quanto à possibilidade da tomada de decisão sem submissão ao superior hierárquico 53,6% não têm autonomia e 46,4 dizem poder fazê-lo.</p> <p>Para implementar novos procedimentos que agilizem a instrução dos processos 75,9% dizem não o poder fazer sem submissão à hierarquia.</p> <p>Dos docentes inquiridos, 2 afirmaram poder assinar as informações de serviço feitas por si, 2 podem assinar notas internas, um quarto dos docentes pode assinar fax, 5 docentes podem assinar ofícios e 91,7% dos respondentes podem assinar trabalhos realizados por si.</p> <p>Ao serem perguntados quanto à delegação da responsabilidade de execução de tarefas por parte do seu coordenador, cerca de dois terços dos respondentes diz que algumas vezes lhe são delegadas, um terço refere não lhe serem delegadas e 1 docente diz serem-lhe sempre delegadas. Quanto às circunstâncias da delegação de responsabilidades, 1 docente afirmou que as suas competências estão devidamente documentadas.</p> <p>Quanto aos mecanismos existentes nos Departamentos Curriculares, 53% dos respondentes diz existir frequentemente ou sempre negociações com as pessoas sobre os objectivos do Departamento, e 41,2% diz que nunca ou raramente isso acontece.</p> <p>Abordados sobre a existência de uma cultura de abertura não hierárquica, de comunicação e diálogo, 80% dos respondentes dizem existir.</p> <p>Quanto à existência de sistemas de sugestões ou de participação para a recolha de contributos para o processo de melhoria 60% dos respondentes dizem</p>
---	---

A Escola como Organização

	<p>existir frequentemente ou sempre.</p> <p>No que diz respeito à existência de grupos de trabalho para identificação de processos críticos e desenvolvimento de soluções, 41,2% dos respondentes dizem nunca ou raramente existirem esses mecanismos e 47,1% dizem existir frequentemente ou sempre.</p> <p>Quanto à participação activa das pessoas através de instrumentos de comunicação interna, cerca de dois terços dos docentes afirma a sua existência e utilização.</p> <p>No que respeita ao envolvimento dos docentes na concepção de processos no Departamento 57,2% está envolvido. Relativamente à sua identificação e implementação no que respeita à melhoria, estão envolvidos 60% dos docentes.</p> <p>Quando inquiridos sobre a existência de mecanismos de consenso entre docentes e coordenador sobre os objectivos a atingir pelo departamento, cerca de três quartos dos inquiridos referem a existência de consensos.</p>
--	--

O âmbito e conceito de autonomia dos respondentes estão associados à percepção docente de autonomia dentro da actividade de ensino. No entanto, a autonomia diminui quando é necessária a definição e implementação de novos processos. A delegação de funções parece acontecer só às vezes, por parte dos coordenadores, mantendo pois o registo centralizador e aglutinante da percepção de liderança.

O envolvimento dos docentes na concepção de processos no Departamento e na sua adaptação para a melhoria aparece evidenciada

Tabela 9 - Processos

Processos	Resultados Obtidos
<p>Identificar, conceber, gerir e melhorar os processos de forma sistemática.</p> <p>(subcritério 5.1)</p>	<p>Quando são detectadas falhas nos circuitos dos processos, mais de metade (57,6%) dos respondentes dizem nunca ou raramente constituírem grupos de trabalho para a sua identificação e proporem soluções.</p> <p>Relativamente à possibilidade de realização de reuniões de trabalho (<i>brainstorming</i>) com os restantes docentes do departamento, mais de metade dizem não ser prática e menos de um terço revelam fazê-lo frequentemente e sempre.</p> <p>Implicar outros departamentos na definição de circuitos adequados aos resultados pretendidos,</p>

A Escola como Organização

	<p>62,5% dos docentes referem que nunca ou quase nunca é utilizado esse processo e 25% referem utilizá-lo com frequência.</p> <p>Após a definição de procedimentos, 53% dos respondentes dizem não haver avaliação de resultados e 46,9% referem que é efectuada avaliação.</p> <p>Quanto à definição de responsabilidades individuais dos colaboradores tendo em conta os novos procedimentos, às tarefas e resultados esperados, 78,1% dos respondentes não lhe são imputadas responsabilidades.</p> <p>Quando inquiridos acerca da resistência à mudança no departamento a que pertencem, 56,2% dos respondentes dizem que existe resistência à mudança.</p> <p>Quanto à participação no processo de mudança, envolvendo os colegas, 64,6% dos docentes referem que participam e nessa participação 55,6% dizem fazê-lo estabelecendo objectivos de grupos, e 66,7% estabelecendo objectivos individuais.</p> <p>Relativamente à forma como os docentes são preparados para a mudança e melhoria contínua, adequando-as a novas competências, 25,8% consideram ser preparados frequentemente e 64,5% dizem nunca ou raramente ser preparados para a mudança.</p> <p>Se são preparados através de acções de formação para o uso das TIC, 52,5% dizem que nunca ou raramente e 45,4% referem ser preparados frequentemente ou sempre.</p> <p>Se as acções para a qualidade fazem parte dessa preparação para a melhoria, 75,9% mencionam que nunca ou raramente e 17,2% frequentemente.</p> <p>Relativamente à realização de <i>benchmarking</i> 91,4% dos respondentes dizem nunca o terem realizado.</p>
<p>Processos</p> <p>Inovar os processos envolvendo os cidadãos /clientes</p> <p>(Subcritério 5.3)</p>	<p>Dos respondentes, 85,3% consideraram não possuir recursos suficientes para a inovação e desenvolvimento do departamento a que pertencem, sendo que a falta de formação é apontada como um dos principais motivos de impedimento à inovação por mais de metade dos inquiridos (61,1%)</p> <p>Em relação ao planeamento de mudança, 55,2% dos inquiridos consideram que o responsável da organização nunca ou quase nunca participa nesse processo.</p> <p>Relativamente ao Coordenador do Departamento,</p>

A Escola como Organização

	<p>43,3% dos respondentes dizem que participa frequentemente e sempre.</p> <p>No que concerne aos docentes, os respondentes consideraram que 55,2% participa sempre ou frequentemente no processo de planeamento de mudança.</p> <p>Quanto aos discentes a maioria, 74%, dos respondentes referiu que nunca ou raramente participam nesse processo.</p> <p>Quando perguntados acerca do modo como é avaliado o processo de modernização do Departamento, 36,7% dizem fazê-lo através de reuniões periódicas, 13% através de questionários; 8,7% através de entrevistas; 19,1% através de avaliação de desempenho. É de notar que relativamente às hipóteses apresentadas anteriormente, 46,7% dos docentes referem que nunca ou quase nunca o fazem através de reuniões periódica; 69,6% através de questionários; 73,9% através de entrevistas e 57,1% através de avaliação de desempenho.</p>
--	---

A avaliação de processos ainda não é prática nos departamentos. Essa situação é notória não só pela não reflexão após a implementação, como também pela não responsabilização dos agentes implicados no processo. O cumprimento das orientações é mais importante do que a reflexão acerca dos resultados e as propostas de alteração dos processos. A autoavaliação é vista mais como a necessidade de dar cumprimento à norma, do que à real importância do processo para um caminho de melhoria.

A intervenção do coordenador no processo de melhoria parece mais evidente do que o do responsável da organização. Este aspecto está de acordo com os aspectos já referidos na revisão da literatura, que apontam para a maior proximidade do coordenador e também maior influência no sentido da alteração de prática organizacionais. 55,3% dos respondentes participam sempre ou quase sempre no processo de planeamento de mudança, ainda uma percentagem aquém da mobilização necessária para alterações efectivas na organização. Note-se os discentes não têm espaço de intervenção no processo.

Tabela 10 - Resultados

Resultados	Resultados Obtidos
Avaliação da satisfação dos cidadãos/clientes (subcritério 6.1)	A questão se o departamento possui escalas e indicadores internos que possam ser utilizados para medir os resultados alcançados junto dos alunos, mais de quatro quintos dos respondentes afirmam não existirem indicadores.

6.3 Estatística descritiva relativa ao grau de satisfação dos docentes

Tabela 11 - -Grau de Satisfação dos Docentes

Grau de satisfação	Resultados obtidos (sub-critério 7.1 - Resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas)
Grau de satisfação Imagem global do Departamento	<p>Quanto ao modo como é prestado o serviço solicitado aos Departamentos, 62,9% consideram estar satisfeitos ou muito satisfeitos.</p> <p>Quanto à simpatia e disponibilidade para ajudar dos colegas 91,4% estão satisfeitos e muito satisfeitos.</p> <p>No que concerne ao tempo de obtenção de resposta pelo departamento das solicitações efectuadas, 74,3% estão satisfeitos ou muito satisfeitos.</p> <p>No que toca à cortesia apoio e igualdade de tratamento no Departamento, o grau de satisfação é de 71,4%.</p> <p>Relativamente à receptividade dos docentes às solicitações efectuadas, mais de quatro quintos diz estar satisfeito.</p> <p>Dos respondentes 48,5% estão satisfeitos com o registo uniformizado da avaliação efectuada pelos discentes relativamente ao trabalho pedagógico dos docentes.</p> <p>A maioria dos docentes, 79,4%, está satisfeito com a clareza da informação prestada pelo seu Departamento a que pertence e cerca de três quintos considera-se satisfeito com o acesso à informação facultada pelo departamento, sendo que cerca de dois quintos está satisfeito com a rede de internet, com a informação disponível na Plataforma Moodle.</p> <p>Cerca de três quintos dos docentes diz estar satisfeito com o desempenho do seu Departamento e dois quintos mostram satisfação com o grau de envolvimento dos docentes na concepção de materiais didácticos e serviço prestado, bem como com o processo de tomada de decisão.</p>

Em todos os itens respondidos os docentes mostram a sua satisfação face ao modo como é prestado o serviço do seu departamento, bem como relativamente à relações estabelecidas entre docentes e o seu grau de envolvimento no trabalho pedagógico. O modo como a informação é facultada é também do agrado de uma grande percentagem de docentes. Estes aspectos são reveladores de um bom clima de trabalho entre os membros da comunidade docente.

Tabela 12 Grau de Satisfação - Motivação

Resultados Obtidos (subcritério 7.1)	
<p>Satisfação e motivação relativamente às actividades desenvolvidas no Departamento</p> <p>Satisfação global dos colaboradores/docentes</p>	<p>Relativamente à imagem do Departamento a que pertence, 56,2% diz estar satisfeito ou muito satisfeito, e cerca de três quintos tem o mesmo entendimento relativamente ao desempenho global do Departamento.</p> <p>Quanto ao papel que o seu Departamento desempenha na escola, mais de três quintos considera-se satisfeito. Aproximadamente o mesmo quociente relativamente à satisfação com o relacionamento mantido com alunos e encarregados de educação.</p> <p>No que respeita à gestão de conflitos, 58,8% dos docentes dizem estar satisfeitos ou muito satisfeitos.</p> <p>No que respeita ao grau de satisfação quanto ao envolvimento dos docentes na missão da escola, cerca de metade dos docentes dizem estar satisfeitos</p> <p>Relativamente ao envolvimento dos docentes na tomada de decisão do seu departamento 58,8% está satisfeito e 48,5% diz sentir o mesmo relativamente ao envolvimento dos docentes do departamento a que pertence no processo de melhoria.</p> <p>Uma maioria significativa considera estar satisfeita com os mecanismos de consulta e diálogo entre os docentes e o seu Coordenador..</p>

Em todos os itens respondidos os docentes mostram a sua satisfação face ao modo como é prestado o serviço do seu departamento, bem como relativamente à relações estabelecidas entre docentes e o seu grau de envolvimento no trabalho pedagógico. O modo como a informação é facultada é também do agrado de uma grande percentagem de docentes. Estes aspectos são reveladores de um bom clima de trabalho entre os membros da comunidade docente.

Tabela 13 – Grau de Satisfação – Gestão e sistema de Gestão

Resultados Obtidos (sub-critério 7.1)	
Satisfação relativa à gestão e ao sistema de gestão	<p>Quanto ao grau de satisfação no que respeita à liderança de topo (Director), 40,6% mostra-se insatisfeito ou muito insatisfeito.</p> <p>No que concerne à liderança intermédia (Coordenadores) 28,1% está insatisfeito ou muito insatisfeito, 34,4% não tem opinião e 37,5% diz estar satisfeito.</p> <p>Relativamente à aptidão para comunicar, 45,4% dos respondentes dizem estar satisfeitos com a liderança de topo e 62,6% com a liderança intermédia.</p> <p>Quando questionados sobre o modo como a avaliação de desempenho foi implementada, 67,6% dos docentes diz estar muito insatisfeito e insatisfeito.</p> <p>No que toca a forma como os objectivos individuais e partilhados são fixados, 48,5% dos respondentes dizem estar muito insatisfeitos e insatisfeitos.</p> <p>Cerca de 58,9% e 58,8% dos docentes assume não estar satisfeito com o modo como o Departamento recompensa os esforços individuais e de grupo respectivamente.</p> <p>No que respeita à postura do Departamento face à mudança e modernização, 42,4% dos docentes dizem estar insatisfeitos e 36,4% pronunciam-se satisfatoriamente.</p>

A insatisfação relativamente à gestão e ao sistema de gestão é evidente. A gestão e o sistema de gestão devem ser melhorados com maior urgência na área de avaliação de desempenho, no modo como são fixados os objectivos individuais e de grupo, no sistema de recompensas e no modo como se desenvolve a comunicação. No que respeita à posição dos departamentos face à mudança, os docentes aparentam uma divisão de opiniões.

Tabela 14 – Grau de Satisfação – Condições de Trabalho

Resultados Obtidos (sub-critério 7.1)	
Satisfação com as condições de trabalho	<p>O ambiente de trabalho revelou ser motivo de satisfação para 55,9% dos docentes, e a mesma percepção foi sentida relativamente ao horário de trabalho, 54,6%.</p> <p>Quanto à possibilidade de conciliar o trabalho com a vida pessoal, mais de metade dos respondentes dizem estar muito</p>

A Escola como Organização

	<p>insatisfeitos ou insatisfeitos.</p> <p>No que respeita à igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de novas competências profissionais, 56,2% dos respondentes indicaram estar insatisfeitos e muito insatisfeitos.</p> <p>Aproximadamente quatro quintos dos respondentes, dizem estar insatisfeitos e muito insatisfeitos com a igualdade de oportunidades no processo de promoção na carreira.</p> <p>A igualdade de tratamento no Departamento deixa satisfeitos e muito satisfeitos 73,5% dos docentes.</p>
--	---

A satisfação com o ambiente de trabalho é reforçada, contudo a dificuldade de conciliação entre vida profissional e pessoal é uma dificuldade identificada. É também notória a insatisfação relativamente à igualdade de oportunidade para o adquirir novas competências profissionais bem como com o processo de promoção na carreira. Estes dois últimos pontos não são alheios à entrada em vigor do último Estatuto da Carreira Docente.

Tabela 15 – Grau de Satisfação – Desenvolvimento da Carreira

Resultados Obtidos (sub-critério 7.1)	
<p>Satisfação com desenvolvimento da carreira</p>	<p>A política de gestão de recursos humanos existente pela gestão de topo deixa insatisfeitos e muito insatisfeitos 29,4% e 23,5% dos respondentes respectivamente.</p> <p>Relativamente às oportunidades criadas pelo Departamento para desenvolver novas competências profissionais, 52% diz-se Insatisfeito e muito insatisfeito.</p> <p>Quanto ao grau de satisfação relativamente às acções de formação realizadas cerca de metade dos respondentes afirmam estar satisfeitos.</p> <p>Três quintos dos respondentes mostram satisfação em relação aos mecanismos de consulta e diálogo existentes no Departamento.</p> <p>No que toca ao conhecimento dos objectivos do Departamento 44,1% diz estar satisfeito e muito satisfeito.</p>

O grau de satisfação no que respeita ao desenvolvimento da carreira não é muito elevado. A insatisfação dos docentes é notória relativamente à política de recursos humanos da escola e nas oportunidades criadas para adquirir novas competências. No entanto, a

comunicação é fluida nos Departamentos e uma parte dos docentes está satisfeita com a formação adquirida até ao momento.

Tabela 16 – Níveis de motivação

Resultados Obtidos (sub-critério 7.1)	
Níveis de motivação	Dos respondentes mais de metade, 57,1% diz estar motivado para a aprendizagem de novos métodos de trabalho, mostra satisfação no desenvolvimento de trabalho em equipa e na participação em acções de formação. Cerca de 54,3% diz estar satisfeito com a participação em projectos de mudança do Departamento e na sugestão de melhorias.

Embora a insatisfação relativamente ao modo como é gerida a política de recursos humanos seja notória, bem como os aspectos relativos ao desenvolvimento da carreira, esses constrangimentos não retiraram a motivação aos docentes para desenvolverem o seu trabalho. O facto de estarem disponíveis para a aprendizagem de novos métodos de trabalho, para trabalharem em equipa e participarem em projectos de mudança, reforça a sua estreita ligação à essência da profissão que não fica abalada por situações contingenciais.

Tabela 17 – Condições de higiene, segurança, equipamentos e serviços

Resultados obtidos (sub-critério 7.1)	
Condições de higiene, segurança, equipamentos e serviços.	<p>Quanto aos equipamentos informáticos disponíveis 70,6% dos respondentes dizem estar insatisfeitos e muito insatisfeitos e o mesmo acontece em relação ao software disponível, cerca de 76,4%.</p> <p>No que concerne ao equipamento de comunicação disponível, 58,9% assumem a sua insatisfação.</p> <p>Uma maioria significativa dos respondentes, 85,7%, revela estar satisfeita com as condições de higiene, 80% com as condições de segurança e 88,6% com os serviços de refeitório e bar.</p>

Relativamente ao equipamento TIC da escola, a maioria dos respondentes está insatisfeito. No entanto as condições de segurança higiene e serviços de apoio, bar e refeitório são do agrado de mais de 80% dos docentes.

Tabela 18 – Satisfação - Liderança de Topo

Resultados obtidos (sub-critério 7.1)	
<p>Satisfação com estilo de liderança do Director (Gestão de topo)</p>	<p>Na questão que refere se o líder de topo o faz através do exemplo, 57,1% dos respondentes referem estar muito insatisfeitos e insatisfeitos.</p> <p>Quando questionados se o líder de topo demonstra empenhamento no processo de mudança, 51,4% dos respondentes diz estar muito insatisfeito e insatisfeito.</p> <p>Relativamente à aceitação pelo líder de topo de críticas construtivas, 54,3% diz estar insatisfeito e muito insatisfeito.</p> <p>No que respeita à aceitação de sugestões de melhoria, 51,4% refere estar insatisfeito e muito insatisfeito.</p> <p>A delegação de responsabilidades por parte do Director é vista com satisfação por 51,4% dos respondentes.</p> <p>No que toca à questão se o Director estimula a iniciativa dos docentes 51,5% considera estar insatisfeito e muito insatisfeito.</p> <p>Quando questionados se o Director encoraja a confiança mútua e o respeito, 54,2% considera estar insatisfeito e muito insatisfeito.</p> <p>Cerca de metade (51,4%) dos respondentes está insatisfeito e muito insatisfeito com o director no que concerne ao assegurar o desenvolvimento e uma cultura de mudança.</p> <p>Relativamente à promoção de acções de formação 51,5% revela estar muito insatisfeito e insatisfeito com a liderança de topo.</p> <p>Reconhecer e premiar os esforços individuais e das equipas é visto com insatisfação e muita insatisfação por 60% dos respondentes.</p> <p>No que toca à adequação do tratamento das pessoas às necessidades e às situações em causa 51,4% dos respondentes está insatisfeito e muito insatisfeito com o líder de topo.</p>

Os docentes estão insatisfeitos e muito insatisfeitos com a liderança de topo em todos os itens apresentados. Este facto resulta, da aparente não percepção do gestor de topo das necessidades da instituição e dos docentes que nela trabalham. O facto de o Director não liderar através do exemplo condiciona toda a sua imagem relativamente aos outros pontos focados e retira-lhe capacidade de se assumir como líder natural da organização, sendo percebido como líder imposto com as características referenciadas na revisão da literatura.

Tabela 19 – Satisfação – Liderança Intermédia – Coordenadores de Departamento

Resultados Obtidos (sub-critério 7.1)	
<p>Satisfação com estilo de liderança do Coordenador de Departamento (Gestão de nível intermédio)</p>	<p>Na questão sobre se lidera através do exemplo, 47,1% dos respondentes consideram estar satisfeitos e muito satisfeitos com o seu Coordenador de Departamento.</p> <p>Relativamente ao empenho no processo de mudança, 58,8% dos respondentes consideram estar satisfeitos e muito satisfeitos com o seu líder intermédio.</p> <p>Quando questionados se o seu coordenador aceita críticas construtivas, 76,5% dos respondentes dizem estar satisfeitos e muito satisfeitos.</p> <p>A aceitação de sugestões de melhoria satisfaz 79,4% dos respondentes.</p> <p>No que toca à delegação de responsabilidades 73,5% dos respondentes dizem estar satisfeitos e muito satisfeitos com a liderança intermédia.</p> <p>A liderança intermédia estimula a iniciativa das pessoas Esta opinião é comungada por 59,9% dos respondentes.</p> <p>Encorajar a confiança mútua e o respeito é respondido satisfatoriamente por 53,9% dos respondentes.</p> <p>Quando questionados se o coordenador assegura e desenvolve uma cultura de mudança 35,3% considera-se insatisfeito e 36,3% refere estar satisfeito. Uma percentagem de 29,4% não tem opinião.</p> <p>Em relação à promoção de acções de formação pelo Coordenador de Departamento 46,1 está insatisfeito e muito insatisfeito.</p> <p>O reconhecimento dos esforços individuais e das equipas é reconhecido pelo coordenador na opinião de 39,3% dos respondentes. 29,4% dos respondentes não têm opinião.</p> <p>A adequação do tratamento das pessoas à situação em causa por parte do Coordenador é vista satisfatoriamente por 58,8% dos respondentes</p>

Contrariamente ao que se verifica relativamente ao grau de satisfação da liderança de topo (Director), a liderança intermédia obtém um grau de satisfação superior. Os docentes responderam estar satisfeitos com o seu coordenador em quase todos os itens numa percentagem que varia entre os 45% e 80%. A excepção situa-se na promoção de uma cultura de mudança, no reconhecimento do esforço individual e das equipas, bem como na promoção das acções de formação. Se, relativamente ao primeiro aspecto apresentado

reforça a importância da proximidade entre os Coordenadores e docentes, no segundo aspecto pode ser revelador da não veiculação por parte do líder intermédio às novas funções conferidas à sua condição, ao seu papel na avaliação de desempenho dos docentes e a sua importância para a identificação de pontos fracos no processo de trabalho para a definição de prioridades relativamente à formação para o Departamento e também ao momento vivido na carreira dos docentes que assumiram essas funções.

6.4 Análise descritiva por Departamento Curricular

A aplicação da ferramenta de autoavaliação permite-nos recolher informações essenciais para o cumprimento de uma política de qualidade no ensino. Este instrumento permite adaptar-se a todas as áreas da organização escolar, e como aceite comumente na avaliação de instituições públicas da comunidade europeia, permite a comparação entre várias realidades (benchmarking) e a aprendizagem sistemática das organizações e dos seus membros.

No seguimento da aplicação e análise de resultados da ferramenta CAF de autoavaliação, procurou-se efectuar uma análise mais detalhada no que diz respeito aos vários departamentos Curriculares. Procurou-se seguir a mesma linha de análise efectuada anteriormente, tendo como base os vários critérios analisados: liderança, gestão das pessoas, planeamento e estratégia e processos de mudança.

O objectivo será o conhecimento que os vários departamentos detêm acerca destas áreas e se existe uma percepção assimétrica dos vários departamentos. O critério de escolha dos itens a avaliar resultou da opção pessoal da investigadora, que os considerou pertinentes para o estudo em causa. O grande número de itens analisados no questionário, impossibilitou, por questões temporais a análise exaustiva de todo o questionário, pelo que esse trabalho será completado em posterior investigação. Procurou-se assim, encontrar um critério de análise que consistiu na identificação de pontos de convergência, divergência e de ambiguidade nas várias respostas apresentadas pelos docentes pertencentes aos vários Departamentos. Esta análise procura encontrar referenciais no que concerne à estrutura escolar, no sentido de a posicionar num contexto de burocracia profissional ou de adhocracia segunda a perspectiva Mintzberguiana focada anteriormente

O conhecimento da realidade laboral e organizacional dos que constituem a organização escolar permitirá um progressivo desprendimento de práticas já não adaptáveis à comunidade escolar presente, como também múltiplas aprendizagens, não só nas práticas lectivas como também ao nível do conhecimento organizacional.

Sem esse esforço será difícil para a organização escolar criar condições sociais que facilitem a inovação e o desenvolvimento e necessariamente a qualidade.

6.4.1 Liderança

Na Tabela 20 verificaram-se alguns aspectos importantes.

Liderança do Coordenador	Motivação, apoio e exemplo do Coordenador aos docentes do Departamento															
	CSH				MCE				E				L			
	D/D/T	D/D/T	D/D/T	D/D/T	Meda	Desc.	Desc.	Desc.	Desc.	Meda	C/C/P	C/C/P	C/C/P	C/C/P	Meda	
Lidera através do exemplo.	17%	46%	25%	57%	40%	0%	8%	0%	29%	10%	83%	46%	75%	14%	50%	
Accita críticas construtivas.	33%	50%	25%	0%	31%	0%	8%	0%	14%	8%	67%	42%	75%	86%	62%	
Accita sugestões de melhoria do estilo de liderança.	0%	42%	50%	29%	36%	25%	25%	25%	57%	33%	50%	33%	25%	14%	31%	
Accita críticas construtivas e sugestões para a melhoria do estilo de liderança.	0%	29%	25%	34%	24%	17%	29%	0%	50%	28%	83%	43%	50%	17%	48%	
Actua de acordo com os objectivos e valores definidos.	0%	36%	25%	0%	19%	17%	7%	0%	29%	13%	83%	57%	75%	71%	68%	
Partilha informação relevante com as pessoas.	0%	21%	25%	0%	13%	0%	7%	0%	0%	3%	100%	71%	75%	100%	84%	
Delega competências e responsabilidades.	0%	29%	25%	0%	17%	17%	7%	0%	0%	7%	83%	64%	75%	100%	77%	
Ajuda as pessoas a atingirem os planos e objectivos individuais na prossecução dos objectivos organizacionais.	17%	31%	50%	43%	33%	0%	23%	0%	29%	17%	83%	46%	50%	29%	50%	
Estimula a iniciativa das pessoas, a capacidade de inovação e as atitudes pró-activas	17%	25%	25%	43%	28%	0%	33%	0%	0%	14%	83%	42%	75%	57%	59%	
Encoraja a confiança mútua e o respeito	0%	29%	50%	29%	26%	17%	21%	0%	14%	16%	83%	50%	50%	57%	58%	
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança que promove a identificação	25%	18%	25%	43%	27%	25%	46%	25%	43%	39%	50%	36%	50%	14%	35%	
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança que promove o planeamento	25%	18%	25%	43%	27%	0%	27%	25%	14%	19%	75%	55%	50%	43%	54%	
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança que promove a implementação de inovações	25%	18%	25%	71%	35%	0%	27%	25%	29%	23%	75%	55%	50%	0%	42%	
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança que promove a identificação o planeamento e a implementação de inovações	17%	17%	25%	67%	29%	0%	33%	25%	33%	25%	83%	50%	50%	0%	46%	
Promove accoes de formação para melhoria do desempenho organizacional	0%	50%	25%	86%	45%	17	33%	25%	14%	24%	83%	17%	50%	0%	31%	
Debate desempenho individual com as pessoas	0%	42%	50%	71%	41%	33%	33%	0%	29%	28%	67%	25%	50%	0%	31%	
Reconhece e premia os esforços individuais e das equipas	0%	42%	25%	71%	38%	33%	8%	0%	29%	17%	67%	50%	75%	0%	45%	
Adequa o tratamento dado as pessoas, às necessidades em causa	0%	25%	25%	57%	28%	33%	25%	0%	14%	17%	67%	50%	75%	29%	52%	
Total	10%	33%	31%	41%	30%	13%	22%	8%	21%	16%	76%	46%	65%	35%	54%	

Pode verificar-se a percepção que os docentes têm da liderança dos seus Departamentos Curriculares aponta para um reconhecimento do papel e funções das suas lideranças. As áreas de divergência relativamente à análise dos dados acima apresentados apontam para um afastamento do Departamento de Língua relativamente aos outros departamentos uma vez que a percentagem de discordância 41% está acima dos restantes da média de 30%. Essa posição mantém-se quando identificamos vários itens de concordância com percentagens de 0%, nomeadamente no que respeita à formação, ao debate do desempenho organizacional, ao reconhecimento e prémio do esforço das pessoas, bem como no assegurar de uma cultura de mudança. Ainda ao nível da convergência os departamentos de MCE e L aproximam-se dos níveis de concordância uma vez que se situam abaixo da média, 46% e 35% respectivamente. São também os mesmos Departamentos que têm uma maior percentagem relativamente ao Desconheço, situação que pode ser vista como o desejo de não dar conhecimento da sua opinião devido a vários constrangimentos já referida ao longo desta análise.

6.4.2 Planeamento e estratégia

Tabela 21 – Plano Anual da Escola

Planeamento e Estratégia	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	Sim	Sim	Sim	Sim		Não	Não	Não	Não	
Alguma vez participou na elaboração do Plano de Actividades da Escola	83%	77%	100%	86%	87%	17%	23%	0%	14%	14%

Tabela 22 – Plano Anual Departamento

Departamentos	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	Sim	Sim	Sim	Sim		Não	Não	Não	Não	
Alguma vez participou na elaboração do Plano de Actividades do Departamento	67%	62%	100%	86%	79%	17%	23%	0%	14%	11%

A unanimidade dos departamentos está reflectida na participação na elaboração do Plano de Actividades do Departamento. Cerca de quatro quintos dos docentes participam no PAD, numa percentagem que varia entre os 62% a 100%.

Tabela 23 – Modo de participação

Departamentos					
Modo de participação	CSH	MCE	E	L	Média
Grupo de trabalho	67%	62%	100%	43%	79%
Solicitação de sugestões	17%	8%	25%	29%	20%
Contribuiu voluntariamente	0%	0%	25%	14%	10%

O modo de participação reforça o identificado relativamente ao PAE, uma vez que os vários Departamentos convergem no sentido da participação através de trabalho de grupo, 79%. Relativamente à participação através de solicitações de sugestões e do contributo voluntário, este é ligeiramente superior ao apresentado anteriormente o que reforça a ideia de que o desenvolvimento do trabalho em Departamento está enquadrado no conceito de participação nas actividades da Escola.

Tabela 24 – Solicitação de opinião

	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	Sim	Sim	Sim	Sim		Não	Não	Não	Não	
Solicitada opinião relativa ao estabelecimento dos objectivos do Departamento	83%	54%	50%	33%	55%	18%	46%	50%	67%	45%
Solicitada opinião relativa ao estabelecimento das prioridades do Departamento	83%	42%	50%	33%	52%	18%	58%	50%	68%	48%
Negociação relativamente aos objectivos e prioridades do Departamento	83%	25%	50%	33%	48%	18%	75%	50%	68%	52%
A sua opinião foi importante no estabelecimento dos objectivos e prioridades do Departamento	83%	42%	50%	20%	48%	17%	58%	50%	80%	52%
	83%	41%	50%	30%	51%	18%	59%	50%	71%	49%

Se, após uma primeira análise, parece existir uma convergência de perspectiva relativamente aos aspectos de definição dos objectivos dos Departamentos, uma análise pormenorizada revela uma divergência acentuada de um Departamento relativamente aos outros. Efectivamente, o Departamento de Ciências Sociais e Humanas acentua a intervenção individual dos docentes do Departamento nas questões em análise. Da totalidade de docentes que responderam a estes itens, 83% revelam, não só lhes ser solicitada opinião como tendo havido negociação relativamente às prioridades e que a sua opinião terá sido importante para a definição das mesmas. Contudo, nos restantes departamentos esse aspecto não está evidenciado claramente. Aliás, nos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, bem como, no Departamento de Línguas, as respostas estão abaixo dos 50%, respectivamente 41% e 30%. Relativamente ao posicionamento do

Departamento de Expressões, revela alguma ambiguidade, que se compreende pelas características das áreas leccionadas, Desporto e Artes.

6.4.3 Gestão das Pessoas

Tabela 25 – Avaliação ao Coordenador

	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	Sim	Sim	Sim	Sim		Não	Não	Não	Não	
Avaliação ao Coordenador	0%	15%	0%	17%	8%	100%	85%	100%	83%	92%

No ponto relativo à gestão das pessoas, parece haver uma convergência clara no que respeita à avaliação do Coordenador de Departamento. A não avaliação é comum a todos os Departamentos e reveladora de constrangimentos por parte dos docentes quanto à forma como sentem a avaliação e os seus objectivos.

A avaliação no seio da escola parece fazer só parte do processo de ensino e aprendizagem, não extrapolando para o seio da estrutura organizacional.

Tabela 26 – Autonomia para desempenho de funções

	CSH	MCE	E	L	Média
Não tem autonomia para desempenhar funções	33%	30%	25%	0%	22%
Autonomia mas não suficiente	0%	31%	25%	83%	35%
Autonomia suficiente	67%	39%	50%	17%	43%

O quando apresentado reforça os aspectos referidos no quadro anterior. Quando solicitada a opinião dos docentes face aos aspectos relacionados com a autonomia, estes divergem relativamente aos vários departamentos a que pertencem. Os docentes do Departamento de CSH dividem-se, cerca de dois terços dizem ter autonomia suficiente e somente um terço refere não ter autonomia. Essa situação é inversa no Departamento de MCE, uma vez que somente 39% dos docentes dizem ter autonomia sendo que os restantes ou não têm ou têm mas não suficiente. No caso do Departamento de Línguas existe uma percentagem importante de docentes, 83%, que considera ter autonomia, contudo não a suficiente. No Departamento de Expressões está clara a ambiguidade uma vez que metade dos docentes têm autonomia e a outra metade distribui-se equitativamente pelos itens apresentados.

Tabela 27 – Autonomia – assinar, decidir, alterar procedimentos

	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	E	E	E	E		NE	NE	NE	NE	
Autonomia para assinar todos os documentos que elabora	100%	83%	100%	40%	81%	0%	17%	0%	60%	19%
Autonomia para tomar decisões autonomamente	75%	42%	100%	20%	49%	25%	58%	0%	80%	41%
Autonomia para implementar novos procedimentos que agilizem a instrução de processos sem ter de os submeter a hierarquia correspondente	25%	23%	0%	20%	17%	75%	77%	100%	80%	83%

Na procura de clarificação relativamente à área de autonomia, existe uma divergência relativamente ao Departamento de Línguas, uma vez que parece percepcionar o conceito de autonomia de forma mais alargada do que os outros Departamentos. Assim sendo este Departamento revela a não autonomia nos vários itens numa percentagem que varia dos 60 a 80%. Os Departamentos de CSH e E. parecem ter grande autonomia nos dois primeiros itens, 100%, 75% e 83% e 100%, respectivamente. No segundo item, no que concerne à autonomia para tomar decisões autonomamente, os Departamentos de MCE e L parecem convergir embora mais acentuadamente na não existência dessa autonomia o Departamento de L., com uma percentagem de 80% e o de MCE com 58%. A convergência é geral quanto à autonomia para implementação de novos procedimentos. Neste aspecto todos os Departamentos revelam a sua não existência reforçando o conceito de burocracia e centralismo da escola portuguesa, uma vez que a alteração de procedimentos obriga a um avalo obrigatório da hierarquia correspondente. A autonomia parece existir somente no contexto de sala de aula, embora este aspecto só possa ser inferido pelo primeiro item e relativamente a material pedagógico.

Tabela 28 – Delegação de responsabilidades por parte do Coordenador

	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
Delegação de responsabilidades para a execução de tarefas por parte do Coordenador	Sim	Sim	Sim	Sim		Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes		Não	Não	Não	Não	
	0%	0%	0%	17%	4%	50%	77%	50%	67%	61%	50%	23%	50%	17%	35%

A delegação de responsabilidades por parte de hierarquia, Coordenador, assume na totalidade dos Departamentos, uma situação esporádica, uma vez que os vários departamentos reforçam esse aspecto. É interessante analisar contudo, o Departamento de CSH, que na Tabela 26 revelava ter autonomia suficiente numa percentagem de 67%, no que respeita à delegação de responsabilidades por parte do Coordenador a percentagem é de 0%. Estes valores são paradoxais uma vez que a autonomia implica claramente, numa organização, a delegação de responsabilidades, situação não evidenciada no departamento de CSH.

6.4.4 Processos

Tabela 29 – Detecção de falhas

Na deteção de falhas nos circuitos dos processos, com que frequência são tomadas as seguintes medidas?	CSH	MCE	E	L	M	CSH	MCE	E	L	M	CSH	MCE	E	L	M
	F/S	F/S	F/S	F/S		I	I	I	I		N/R	N/R	N/R	N/R	
Constituição de grupos de trabalho para identificação de falhas e desenvolvimento de propostas de solução	80%	42%	25%	0%	37%	0%	0%	25%	0%	6%	20%	58%	50%	100%	57%
Reuniões de trabalho <i>brainstorming</i> com os colaboradores para encontrar soluções	80%	31%	50%	14%	44%	20%	0%	25%	0%	11%	0%	69%	25%	86%	45%
Participação de outros Departamentos da Escola na deteção de circuitos adequados aos resultados pretendidos	40%	36%	25%	0%	25%	20%	0%	25%	0%	11%	40%	64%	50%	100%	64%
					35%					9%					55%

Relativamente aos processos, é evidente a inexistência de uma análise sistemática após a identificação de falhas no processo. Essa situação agrava-se no item da participação de outros departamentos curriculares. Note-se, contudo, que mais uma vez o Departamento de CSH se destaca pela posição contrária ao dos seus pares, considerando que existem frequentemente tomadas de medidas para resolução de falhas identificadas.

No processo de autoavaliação o circuito deve ser contínuo, isto é, à identificação de falhas deve constituir-se grupos de análise para o encontrar de soluções. Se, após a identificação dos constrangimentos, não se encontrar em conjunto processos de resolução, o ciclo da avaliação não fica terminada o que contribui para o falhanço total do processo. Assim sendo os 55% de docentes que referem que nunca ou raramente analisam as falhas detectadas reforçam o sentido pouco autónomo do processo de trabalho e afastam claramente, a possibilidade de constituição da escola como estrutura adocrática no sentido mintzberguiano, uma vez que o corte no circuito evolutivo é evidente o que inibe o desenvolvimento de uma cultura de adaptação contínua aos constrangimentos e impossibilita a procura sistemática de resoluções aos problemas enfrentados.

Tabela 30 – Avaliação de Resultados

	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	M
	Sim	Sim	Sim	Sim		Não	Não	Não	Não	
Após definição de novos procedimentos existe avaliação de resultados?	100%	42%	67%	29%	60%	0%	58%	33%	71%	40%
Na adopção de novos procedimentos são definidas responsabilidades individuais dos docentes relativamente às tarefas e aos resultados esperados?	0%	23%	67%	0%	23%	100%	85%	33%	100%	80%
Existe uma cultura de resistência à mudança?	0%	58%	25%	86%	42%	100%	42%	75%	14%	58%

A avaliação dos resultados parece ser prática de mais de 50% dos docentes dos vários Departamentos. Esta situação é contraditória face aos apresentado no quadro anterior uma vez que somente o Departamento de CSH parecia ter como sistema os grupos de trabalho para a discussão e resolução de problemas. Numa análise mais atenta identificam-se duas posições contrárias relativamente ao primeiro item. Os Departamentos de CSH e E efectuam uma avaliação dos resultados das medidas tomadas numa percentagem que varia entre os 100% e 67% respectivamente e na posição contrária, os Departamentos de MCE e L que evidenciam uma não avaliação dos resultados variando entre os 58% e 71% respectivamente.

Relativamente ao Departamento de Expressões, essa percepção de avaliação poderá estar relacionada com o carácter prático das áreas curriculares que o compõem, nomeadamente a educação física e as disciplinas associadas às artes.

No que concerne à definição de responsabilidades individuais face às tarefas e aos resultados esperados todos os departamentos são unânimes a referir que não existe definição de responsabilidades à excepção do Departamento de Expressões. Este aspecto

poderá estar relacionado com as características específicas do Departamento, que, aliás, foram já referidas anteriormente.

Quando questionados relativamente à existência de uma cultura de mudança, os Departamentos têm perspectivas opostas. Por um lado o Departamento de Línguas e o de Matemática e Ciências Experimentais, os que constituem a maioria de docentes da escola, revelam existir resistência ao processo de mudança. No primeiro Departamento referido 86% dos docentes referem que a resistência é uma realidade, bem como 58% do Departamento de MCE reforçam essa percepção.

O item da responsabilização individual pelas tarefas e resultados vêm pois, confirmar a existência de constrangimentos à mudança, uma vez que a não definição de responsabilidades inibe a identificação de *modus operandis* inadequados e logo a avaliação e posterior resolução não poderão resultar numa melhoria de processos.

Tabela 31 – Participação no processo de mudança

Enquanto docente como participa no processo de mudança	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	F/S	F/S	F/S	F/S		F	F	F	F		N/R	N/R	N/R	N/R	
	Envolvendo os colegas no processo	100%	77%	25%		33%	59%	0%	0%		25%	17%	11%	0%	
Estabelecendo objectivos de grupo	100%	58%	25%	0%	46%	0%	0%	25%	0%	6%	0%	42%	50%	100%	48%
Estabelecendo objectivos individuais	75%	58%	100%	33%	67%	0%	8%	0%	0%	2%	25%	33%	0%	50%	28%
					57%					7%					36%

Os docentes dos vários Departamentos consideram participar no processo de mudança, embora o Departamento de Línguas vá no sentido contrário. O envolvimento dos colegas parece ser prática dos vários departamentos. Relativamente ao estabelecer de objectivos de grupo, os Departamentos de CSH e MCE revelam essa atitude embora os objectivos individuais apareçam com uma percentagem mais acentuada, 67%. Esta posição vai ao encontro mais uma vez do modo como os docentes vêem a sua função, ainda enquadrada nos limites da docência solitária e “autónoma”, turma a turma. Contudo, a não responsabilização referida anteriormente, quebra a razão de ser do estabelecimento de objectivos, uma vez que, mesmo que definidos, não sendo avaliados não permite a identificação de falhas.

A Escola como Organização

Tabela 32 – Planeamento de Mudança

Quem participa no planeamento da mudança	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	F/S	F/S	F/S	F/S		I	I	I	I		N/R	N/R	N/R	N/R	
	Director da Escola	67%	47%	0%		0%	29%	0%	0%		50%	0%	13%	33%	
Coordenador do Departamento	100%	49%	0%	17%	41%	0%	25%	50%	0%	19%	0%	25%	50%	84%	40%
Docentes	80%	58%	25%	17%	45%	0%	17%	50%	0%	17%	0%	25%	25%	83%	33%
Discentes	0%	27%	0%	0%	7%	0%	0%	50%	0%	13%	100%	73%	50%	100%	80%
Total					21%					16%					53%

O planeamento da mudança é debilmente efectuado. A participação mais evidente acentua o trabalho docente 45% e a participação do Coordenador de Departamento, 41%. O Director da Escola, na opinião dos vários Departamentos nunca ou raramente participa no planeamento da mudança, 59%. Note-se, que neste item, 50% dos docentes do Departamento de Expressões não têm opinião formada, o que poderá indicar a sua preocupação em tomar posição num aspecto que poderá interferir directamente no modo de trabalho das suas áreas disciplinares.

O facto de os discentes terem uma participação diminuta no processo de mudança reforço o modo como a escola ainda é vista como afastada do ambiente envolvente e mais preocupada com o cumprimento das orientações centrais do que com a atenção aos que são a sua razão de existir.

Tabela 33 – Avaliação do Processo de Mudança

	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	F/S	F/S	F/S	F/S		I	I	I	I		N/R	N/R	N/R	N/R	
	Reuniões periódicas	75%	39%	25%		0%	35%	25%	8%		50%	0%	21%	0%	
Questionários periódicos	0%	14%	25%	20%	15%	33%	0%	5%	20%	15%	67%	43%	25%	80%	54%
Entrevistas	0%	0%	25%	20%	11%	33%	0%	50%	20%	26%	67%	100%	25%	80%	68%
Avaliação de desempenho	33%	29%	0%	20%	14%	0%	14%	67%	20%	25%	67%	57%	33%	80%	59%
Total					38%					22%					57%

O processo de mudança nunca ou raramente é avaliado. Essa situação tem em conta os vários modos de efectuar a avaliação, e 57% dos docentes dos vários Departamentos não o efectuam, pelo menos de forma sistemática. Mais uma vez o Departamento de CSH parece ter essa preocupação através de reuniões periódicas, 75%, que não é revelador, só por si, de resultar numa efectiva mudança.

6.5 Análise do Grau de Satisfação tendo em conta os Departamentos curriculares

Com esta análise pretende-se entender o grau de satisfação dos vários Departamentos curriculares de acordo com os itens apresentados que foram considerados pertinentes para o estudo em causa.

Tabela 34 – Grau Satisfação - Serviço prestado

Grau de Satisfação	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		NS/NI	NS/NI	NS/NI	NS/NI		MI/I	MI/I	MI/I	MI/I	
Como é prestado qualquer serviço solicitado ao Departamento	83%	14%	75%	71%	61%	17%	39%	0%	0%	14%	0%	7%	25%	29%	15%
Receptividade dos docentes às solicitações efectuadas	67%	92%	75%	83%	79%	33%	0%	0%	0%	8%	0%	8%	25%	17%	13%
Envolvimento dos docentes na concepção de materiais didácticos e serviços do Departamento e processos de tomada de decisão	83%	31%	75%	14%	51%	0%	15%	0%	14%	7%	17%	48%	25%	72%	42%
					64%					10%					31%

O serviço prestado pelos Departamentos parece ser da satisfação dos docentes uma vez que 61% referem estar satisfeitos e muito satisfeitos, embora relativamente ao envolvimento dos docentes na concepção de materiais didácticos bem como nos processos de decisão os departamentos de MCE e L. revelem um grau de satisfação negativo. Esta situação vai ao encontro do revelado no quadro onde os docentes dos referidos Departamentos indicaram não estar satisfeitos com a avaliação do processo de mudança, mais de metade no primeiro e a totalidade no segundo. Os indicadores desses departamentos relativamente à autonomia e à participação no processo de mudança, reforçam o desalinhamento destes Departamentos relativamente aos de CSH e E.

Tabela 35 – Grau de satisfação - Motivação

Grau de Satisfação	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		NS/NI	NS/NI	NS/NI	NS/NI		MI/I	MI/I	MI/I	MI/I	
Grau de satisfação e motivação sobre as actividades que desenvolve no âmbito do seu Departamento															
Forma como o Departamento gere os conflitos de interesse	83%	75%	75%	57%	73%	0%	17%	0%	14%	8%	0%	17%	25%	29%	18%
Nível de envolvimento dos docentes no Departamento	100%	42%	75%	14%	58%	0%	17%	0%	14%	8%	0%	42%	25%	72%	34%
Envolvimento dos docentes na tomada de decisão	100%	42%	75%	57%	68%	0%	8%	0%	0%	2%	0%	50%	25%	43%	30%
Envolvimento dos docentes em actividades de melhoria	100%	50%	75%	33%	65%	0%	8%	0%	0%	2%	0%	42%	25%	67%	33%
Mecanismos de consulta e diálogo entre docentes e Coordenador	83%	75%	75%	71%	76%	17%	25%	0%	0%	10%	0%	0%	25%	29%	14%
					68%					6%					26%

Quando o grau de satisfação e motivação relativamente às actividades desenvolvidas no Departamento, a generalidades dos docentes dizem-se satisfeitos e muito satisfeitos, 68%,

A Escola como Organização

embora o Departamento de Línguas apresente uma posição desalinhada nos indicadores relativos ao envolvimento dos docentes no Departamento, 14% de satisfação e no envolvimento em actividades de melhoria, 33% de satisfação.

Tabela 36 – Grau de Satisfação - Gestão e Sistemas de Gestão

Grau de Satisfação	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		NS/NI	NS/NI	NS/NI	NS/NI		M1/I	M1/I	M1/I	M1/I	
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		NS/NI	NS/NI	NS/NI	NS/NI		M1/I	M1/I	M1/I	M1/I	
Aptidão da liderança para conduzir o Departamento – Gestão de Topo	83%	55%	25%	14%	44%	17%	9%	50%	14%	23%	0%	36%	25%	72%	33%
Aptidão da liderança para conduzir o Departamento – Gestão Intermédia	100%	42%	25%	14%	45%	0%	33%	50%	29%	28%	0%	25%	25%	57%	27%
Aptidão para comunicar – Gestão de Topo	83%	33%	50%	14%	45%	17%	8%	25%	0%	13%	0%	58%	25%	86%	42%
Aptidão para comunicar – Gestão Intermédia	80%	75%	50%	71%	69%	20%	25%	25%	0%	18%	0%	0%	25%	29%	14%
Forma como o sistema de avaliação foi implementado	67%	25%	25%	14%	33%	17%	25%	25%	0%	17%	17%	25%	50%	86%	45%
Forma como o Departamento recompensa os esforços individuais	50%	25%	75%	14%	41%	17%	8%	0%	14%	10%	33%	67%	25%	72%	49%
Forma como o Departamento recompensa esforços de grupo	50%	25%	75%	14%	41%	17%	8%	0%	14%	10%	33%	67%	25%	72%	49%
Postura face à mudança	100%	33%	50%	14%	49%	0%	25%	25%	14%	16%	0%	42%	25%	72%	35%
Total					46%					17%					37%

Menos de metade dos docentes inquiridos estão satisfeitos com a aptidão das lideranças de topo e intermédias. Há a ressaltar o facto de nestes dois indicadores, que cerca de um quarto dos docentes não clarificaram a sua posição. Esta situação pode estar relacionada com percepção dos docentes face ao modo como a liderança é efectivada, uma vez que o constrangimento da resposta pode ser revelador de uma liderança decorrente da posição e não da pessoa como referido anteriormente na revisão da literatura. Não podem ser também dissociados destas elações, aspectos como o ECD e a Avaliação de Desempenho Docente.

Tabela 37 – Grau de Satisfação - Carreira

Grau de Satisfação	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		NS/NI	NS/NI	NS/NI	NS/NI		M1/I	M1/I	M1/I	M1/I	
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		NS/NI	NS/NI	NS/NI	NS/NI		M1/I	M1/I	M1/I	M1/I	
Política de gestão de recursos humanos existente na Gestão de Topo	67%	42%	25%	29%	41%	17%	0%	0%	0%	4%	17%	58%	50%	71%	49%
Oportunidades criadas pelo Departamento para desenvolver novas competências	67%	42%	25%	14%	37%	0%	0%	25%	0%	8%	33%	58%	50%	86%	57%
Total					39%					6%					53%

De um modo geral os docentes não estão satisfeitos com o desenvolvimento da sua carreira. Mais uma vez o Departamento de CSH parece revelar uma satisfação com o *status quo*, uma vez que nos dois indicadores 67% dos respondentes admitem a sua satisfação

relativamente à política de recursos humanos, bem como às oportunidades criadas pelo Departamento para desenvolverem novas competências.

Tabela 38 – Níveis de Motivação

Grau de Satisfação	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		NS/NI	NS/NI	NS/NI	NS/NI		MI/I	MI/I	MI/I	MI/I	
Aprender novos métodos de trabalho	100%	46%	50%	29%	56%	17%	31%	0%	0%	12%	17%	23%	50%	71%	40%
Desenvolver trabalho em equipa	100%	46%	50%	29%	46%	0%	31%	0%	0%	8%	0%	23%	50%	71%	36%
Participar em acções de formação	67%	69%	25%	43%	51%	17%	8%	0%	0%	6%	17%	23%	75%	57%	43%
Participar em projectos de mudança do Departamento	67%	69%	25%	29%	47%	17%	8%	0%	0%	6%	17%	23%	75%	71%	47%
Sugerir melhorias	100%	46%	50%	29%	56%	0%	39%	0%	0%	10%	0%	15%	50%	71%	34%
Total					51%					8%					40%

De um modo geral, os docentes dos vários Departamentos sentem-se motivados para o trabalho desenvolvido no seu Departamento Curricular uma vez que 51% reflectiram a sua satisfação. Contudo, o Departamento de CSH fá-lo de modo mais evidente. Em sentido contrário o Departamento de Línguas revela a sua insatisfação em mais de dois terços relativamente aos indicadores dos níveis de motivação, bem como o Departamento de Expressões, o que pode indicar a necessidade, por parte desses dois departamentos de uma alteração do modo como se processa o trabalho desenvolvido em seio departamental.

Tabela 39 – Grau de Satisfação – Liderança de Topo

Grau de Satisfação	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		NS/NI	NS/NI	NS/NI	NS/NI		MI/I	MI/I	MI/I	MI/I	
Satisfação - estilo de liderança - Gestor de topo															
Lidera através do exemplo	80%	38%	50%	14%	46%	20%	0%	0%	14%	8%	0%	62%	50%	72%	46%
Demonstra empenho no processo de mudança	80%	54%	50%	14%	50%	20%	0%	0%	0%	5%	0%	46%	50%	87%	46%
Aceita críticas construtivas	100%	46%	25%	28%	50%	0%	8%	0%	0%	2%	0%	46%	75%	72%	48%
Delega competências e responsabilidades	100%	61%	50%	43%	64%	0%	8%	0%	0%	2%	0%	31%	50%	57%	35%
Estimula a iniciativa das pessoas	80%	46%	50%	43%	55%	20%	0%	0%	0%	5%	0%	54%	50%	57%	41%
Encoraja a confiança e o respeito	80%	46%	25%	13%	41%	20%	8%	25%	0%	13%	0%	39%	50%	87%	44%
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança	60%	54%	50%	28%	48%	15%	0%	0%	0%	4%	15%	46%	50%	72%	46%
Total					50%					6%					44%

A satisfação com o estilo de Liderança parece revelar a divisão da organização uma vez que 46% considera que a liderança de topo o faz através do exemplo e a mesma percentagem

A Escola como Organização

revela o contrário. Note-se no entanto que mais de metade de todos os docentes dos departamentos, à excepção do de CSH, posiciona-se negativamente em relação a este indicador, o mesmo acontecendo a todos os outros indicadores analisados à excepção da delegação de competências e ao encorajamento de confiança e respeito, onde o Departamento de MCE se afasta da insatisfação sem contudo revelar, neste último indicador uma atitude totalmente favorável uma vez que a sua expressão é de 46%.

Se os resultados globais aparentam alguma positividade, esta acontece pela forte presença do Departamento de CSH, que contudo não é suficientemente representativo para podermos considerar os totais como a expressão real da satisfação dos docentes relativamente a este ponto.

Tabela 40 – Grau de Satisfação – Liderança Intermédia – Coordenadores de Departamento

Grau de Satisfação	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média	CSH	MCE	E	L	Média
	S/MS	S/MS	S/MS	S/MS		SS/NI	SS/NI	SS/NI	SS/NI		MI/I	MI/I	MI/I	MI/I	
Lidera através do exemplo	80%	46%	50%	14%	48%	20%	39%	0%	28%	22%	0%	23%	50%	57%	33%
Demonstra empenho no processo de mudança	80%	62%	50%	57%	62%	20%	23%	0%	14%	14%	0%	15%	50%	29%	24%
Aceita críticas construtivas	100%	85%	50%	86%	80%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	15%	50%	0%	16%
Delega competências e responsabilidades	100%	62%	50%	100%	78%	0%	23%	0%	0%	6%	0%	15%	50%	0%	16%
Estimula a iniciativa das pessoas	80%	77%	50%	43%	66%	20%	8%	0%	14%	11%	0%	15%	50%	43%	27%
Encoraja a confiança e o respeito	80%	62%	50%	57%	62%	20%	23%	0%	0%	11%	0%	8%	50%	43%	25%
Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança	60%	46%	25%	29%	40%	15%	23%	25%	0%	16%	15%	31%	50%	71%	42%
					62%					11%					27%

À Liderança Intermédia está associado um grau de satisfação superior, aliás já focado na revisão da literatura, quando é referido por Dacal a evidente proximidade dos Coordenadores de Departamento e a influência destes no interior do Departamento que lideram. Existe uma satisfação global dos docentes com os seus coordenadores, embora os Departamentos de Expressões e Línguas consideram que os seus coordenadores não asseguram um desenvolvimento de uma cultura de mudança. Esta situação evidencia-se pelo facto de 71% dos docentes do D.L. e 50% do D.E, mostrarem o seu desagrado face a este indicador.

Podemos pois inferir que a satisfação global dos docentes se prende com a manutenção de um registo organizacional conhecido e aceite por todos, onde a mudança e a inovação está arredada dos objectivos globais dos departamentos e logo da organização escola.

CAP. VII

Conclusão

O novo paradigma social tem empurrado a escola para múltiplos desafios. A manutenção de estruturas organizativas, modelos e práticas procurando adaptá-las, à Nova Era, não está a resultar.

A Escola de hoje, herdeira de práticas que até há relativamente pouco tempo faziam face às necessidades de formação, certificação e educação das nossas crianças e jovens, encontra-se, neste momento perdida na sua identidade.

Convivendo com modelos sociais e familiares cada vez mais diversos, com contextos culturais múltiplos e agarrada a um passadismo já inoportuno, navega sem rumo, sem forças para mudar a rota que a empurra.

A Escola vai aceitando as necessidades imperadas pela sociedade nova e substitui-se à família na guarda de crianças e jovens, na veiculação das práticas de socialização, na educação para a saúde e para a sexualidade, na apresentação de valores essenciais ao convívio são e democrático, enfim, a um conjunto de aspectos que até hoje eram distribuídos por vários núcleos sociais e que no presente estão cada vez mais incorporados na missão da escola. Seria discutível essa incorporação de missões, se fosse possível vislumbrar uma melhor solução. Contudo, o futuro indica que o caminho percorrido no passado, e cujos princípios, à luz dos tempos, revelaram ser a solução possível, não foi todavia suficiente para construirmos uma sociedade que possibilitasse uma real igualdade de oportunidades.

A escola enfrenta agora múltiplos desafios, uns externos e quase incontornáveis e outros internos, passíveis de mudança, mas que dependem da formação e vontade dos que a constituem.

Vista como uma organização, a escola necessita de adaptar-se, moldar-se deixar-se permeiar pela mudança e ficar aberta a sugestões externas, atenta às contingências do momento.

A preocupação com a qualidade é agora, mais do que nunca um imperativo, uma vez que, sem qualidade, o ensino cava os fossos sociais o que, a longo prazo, pode pôr em causa o regime democrático e, no fundo, os valores essenciais da República.

Para se atingir um serviço de qualidade, a Escola deve estar disponível para a contínua autoavaliação. Só deste modo pode identificar aspectos positivos que podem servir de exemplo a outras instituições, como também encontrará constrangimentos na sua actuação, que uma vez identificados e solucionados poderão encaminhá-la para a melhoria.

O modelo *Common Assessment Framework* (CAF), deve ser encarado como uma excelente oportunidade de dotar a instituição escolar de uma ferramenta simples e eficaz para que possa ser orientada para prestar um melhor serviço à comunidade onde se insere e essencialmente para dotar os alunos de competências para uma melhor intervenção social e profissional.

O facto de não existir um registo actualizado por parte da Direcção Geral da Administração Pública - DGAP, das instituições escolares que efectivamente estão a implementar a CAF como ferramenta de autoavaliação é revelador que a CAF não está a ser implementada de modo sistemático à excepção do trabalho que tem vindo a ser realizado pela Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores através do Programa QUALIS.

Tendo sido Portugal, na Estratégia de Lisboa em 2000, um dos grandes impulsionadores deste modelo e da sua implementação generalizada no espaço europeu, é insatisfatório que praticamente dez anos depois, pouco se tenha avançado, de modo sistemático e monitorizado na efectiva utilização da CAF na área da educação no continente.

Já foi referido a importância cada vez maior dada à qualidade. O momento presente alerta para um imperativo de inovação, de alteração de paradigma que já não permite a simples adaptação mas sim a reinvenção de novos modelos e estruturas.

Na Cimeira Ibero Americana de 2009 no discurso do acto inaugural, o Secretário-geral da SEGIB, Enrique V. Iglesias referiu:

Inovação e conhecimento que, muito mais do que lançar novos produtos ou utilizar os últimos avanços tecnológicos, é um factor crítico para o desenvolvimento dos nossos países no contexto da sociedade do conhecimento. Um factor capaz de sustentar ciclos prolongados de crescimento e de soluções para as prementes necessidades sociais do presente.

Uma inovação que se projecta no aspecto social através da criatividade e da participação dos seus cidadãos.

Uma iniciativa que denota a eficiência do Estado.

Uma inovação relacionada com a reinvenção de modelos de negócios, de novos processos e metodologias de trabalho.

Uma inovação relacionada com a criação de novos mercados, ou com o aproveitamento dos actuais.

Uma inovação apoiada na selecção e execução das melhores ideias e na combinação de uma cultura de eficiência com uma filosofia de criatividade.

A forma como se interiorizar esta necessidade ditará o modo como construiremos a escola do futuro.

A presente investigação permitiu chegar a alguns resultados que são indicadores para a análise da organização escolar em estudo. Assim sendo, da análise dos resultados obtidos extraem-se as conclusões que de seguida se apresentam.

Após a análise do diagnóstico da situação real dos docentes da Escola Secundária, puderam retirar-se algumas ilações tendo em conta as variáveis em estudo.

Quando inquiridos sobre o conhecimento relativamente a missão, valores da Escola e do Departamento a que pertencem, os docentes dizem não conhecer profundamente, e a maior parte desconhece a visão da instituição escolar onde trabalha. Os objectivos estratégicos do Departamento também são praticamente desconhecidos. Essa falta de veiculação a um conjunto de valores e a uma imagem dificulta o caminho que deve ser de conjunto na construção de uma melhor organização. É pois necessário o estabelecimento de objectivos estratégico, de médio prazo e operacionais, de curto prazo, para que se coloque em marcha um conjunto de acções para a persecução da missão e visão da organização.

A partilha de informação por parte do Coordenador de Departamento resulta mais de um imperativo normativo do que de uma necessidade sentida na organização para a discussão e análise da realidade educativa.

A formação na área do desenvolvimento organizacional ainda não faz parte das preocupações dos Departamento, aspecto que acentua a percepção docente da sua prática profissional, ainda encerrada no ensino das diversas áreas curriculares, em espaço turma e isolada da estrutura organizacional.

Existem constrangimentos relativamente às lideranças. Este aspecto prende-se com a definição e comunicação da visão e respectivos objectivos estratégicos, como também ao nível do debate do desempenho profissional, onde a prática de avaliação (auto e hetero-avaliação) não faz parte nem da prática profissional das lideranças nem do núcleo operativo.

Os Coordenadores de Departamento são vistos, todavia, pelos docentes como o garante de práticas de manutenção de um *status quo*.

A participação dos docentes na elaboração dos Planos Anuais da Escola e do Departamento resulta do cumprimento da tarefa que é definida e consta da rotina administrativo-pedagógica da Escola do que do interesse efectivo em dar uma contribuição pessoal. A capacidade de contribuir voluntariamente para a elaboração dos documentos acima referidos ainda é muito ténue, o que reforça a ideia da dependência de uma estrutura burocrática de suporte que permita a definição rotineira de tarefas, marcando e controlando o processo de trabalho. Essa aparente agilização, contudo, condiciona o pensamento livre e a inovação, estandardizando processos numa aparente facilitação da actividade. Este aspecto é responsável pelo travão interno à mudança. Formatados num determinado modo de actuação, os docentes são eles próprios obstáculo à mudança.

Outro aspecto que se constatou foi que o âmbito e conceito de autonomia dos docentes estão associadas à autonomia dentro da actividade de ensino. A autonomia vai diminuindo quando é necessária a definição e implementação de novos processos. A delegação de

funções parece acontecer só às vezes, por parte dos coordenadores, mantendo pois o registo centralizador e aglutinante da percepção de liderança.

De acordo com a informação facultada pelos respondentes a avaliação de processos ainda não é prática nos departamentos. Essa situação é evidente pela não reflexão após a implementação dos processos, como também pela não responsabilização dos agentes implicados nos mesmos. O cumprimento das orientações é mais importante do que a reflexão acerca dos resultados e as propostas de alteração dos processos. A autoavaliação é vista mais como a necessidade de dar cumprimento à norma, do que à real importância do processo para um caminho de melhoria.

A intervenção do coordenador no processo de melhoria é mais visível do que o do responsável da organização. Este aspecto está de acordo com os aspectos apontam para a maior proximidade do coordenador e também a sua maior influência no sentido da alteração de prática organizacionais.

Os docentes participam sempre ou quase sempre no processo de planeamento de mudança, ainda que numa percentagem aquém da mobilização necessária para alterações efectivas na organização. Note-se os docentes não têm espaço de intervenção no processo.

Verificou-se que os Departamentos não possuem indicadores que permitam uma sistematização da monitorização dos resultados alcançados junto dos alunos. Este é mais um constrangimento identificado.

Efectuado o diagnóstico procura-se identificar agora o grau de satisfação dos colaboradores/docentes relativamente a aos Departamentos. Deste modo os docentes dos vários Departamentos Curriculares mostram-se satisfeitos e muito satisfeitos com a imagem global do Departamento a que pertencem e com o modo como é desenvolvido o trabalho pedagógico.

A gestão e o sistema de gestão devem ser melhorados, uma vez que a insatisfação relativamente a esse aspecto é evidente. Os pontos que devem ser intervencionados com maior urgência serão na área de avaliação de desempenho, no modo como são fixados os objectivos individuais e de grupo, no sistema de recompensas e no modo como se desenvolve a comunicação. No que respeita à posição dos departamentos face à mudança, os docentes revelam uma divisão de opiniões.

Os docentes mostram-se satisfeitos com o ambiente de trabalho contudo, a dificuldade de conciliação entre vida profissional e pessoal é uma dificuldade identificada. É também notória a insatisfação relativamente à igualdade de oportunidade para o adquirir novas competências profissionais bem como com o processo de promoção na carreira. Estes dois últimos pontos não são alheios à entrada em vigor do último Estatuto da Carreira Docente.

O grau de satisfação no que respeita ao desenvolvimento da carreira não é muito elevado e é notória a insatisfação dos docentes relativamente à política de recursos humanos da escola e às oportunidades criadas para adquirir novas competências. Verificou-se, no entanto, que a comunicação é fluida nos Departamentos e uma parte dos docentes está satisfeita com a formação adquirida até ao momento.

Os constrangimentos referidos anteriormente não retiraram contudo, a motivação aos docentes para desenvolverem o seu trabalho. O facto de estarem disponíveis para a aprendizagem de novos métodos de trabalho, para trabalharem em equipa e participarem em projectos de mudança (essencialmente no âmbito pedagógico), reforça a sua estreita ligação à essência da profissão que não fica abalada por situações contingenciais, mas que também não sente o imperativo da envolvimento global na estrutura escolar. A indiferença face a esse aspecto acentua a inadaptação à mudança e inovação.

As condições de higiene e segurança são motivo de satisfação dos docentes. Os serviços de apoio, bar e refeitório agradam à maioria dos docentes. No que concerne ao equipamento TIC, a situação é inversa uma vez que a maioria dos docentes está insatisfeita.

Verifica-se uma insatisfação global com a liderança de topo em todos os itens apresentados que resulta da aparente não percepção do gestor de topo das necessidades da instituição e dos docentes que nela trabalham. O Director, ao não liderar através do exemplo, condiciona toda a sua imagem relativamente aos outros pontos focados e retira-lhe capacidade de se assumir como líder natural da organização, sendo percebido como líder imposto com as características referenciadas na revisão da literatura.

A liderança intermédia, contrariamente ao que se verifica relativamente ao grau de satisfação da liderança de topo, obtém um grau de satisfação superior. Os docentes responderam estar satisfeitos, de uma maneira geral, com o seu coordenador. A excepção situa-se na promoção de uma cultura de mudança, no reconhecimento do esforço individual e das equipas, bem como na promoção das acções de formação. Se, relativamente ao primeiro aspecto apresentado reforça a importância da proximidade entre os Coordenadores e docentes, no segundo aspecto pode ser revelador da não veiculação por parte do líder intermédio às novas funções conferidas à sua condição, ao seu papel na avaliação de desempenho dos docentes e a sua importância para a identificação de pontos fracos no processo de trabalho para a definição de prioridades relativamente à formação para o Departamento e também ao momento vivido na carreira dos docentes que assumiram essas funções.

Importa referir ainda que a amostra estudada era constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino com idades compreendidas entre os 30 e 49 anos de idade, logo a meio da sua carreira profissional. A maioria dos docentes inquiridos é licenciada à excepção de dois docentes que efectuaram mestrado. Não foi possível identificar a média de anos ao serviço na escola em estudo em virtude dos docentes não terem preenchido, na sua maioria este indicador, aliás de grande importância para a constatação de outros aspectos, nomeadamente o facto de se poder inferir se a experiência profissional noutras instituições de ensino teria ou não influência no modo como é vivida a profissão docente na escola analisada.

Este estudo, para além da implementação do modelo CAF na autoavaliação dos Departamentos Curriculares, procurou também perceber o modo como os diversos Departamentos sentiam necessidade de alterações na estrutura organizativa da escola em estudo. Confirma-se que os imperativos presentes para a mudança e inovação não parecem ser prioritários na escola em estudo. Existe uma adaptação ao modelo burocrático que

embora com algumas perspectivas dissonantes, nomeadamente dos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, Expressões, esporadicamente, e de forma mais sistemática o Departamento de Línguas, apresentam uma atitude passiva face à mudança, que parece ser mais um referente de discurso do que uma prática efectiva. A noção da necessidade de autoavaliação imposta pela tutela e a aceitação “inquestionada” da aplicação de um modelo e consequentemente do conhecimento dos seus resultados não obriga por si só à alteração de práticas, uma vez que é assumida a não responsabilização e a não implementação de novos processos em virtude do reconhecimento de pontos fracos existentes.

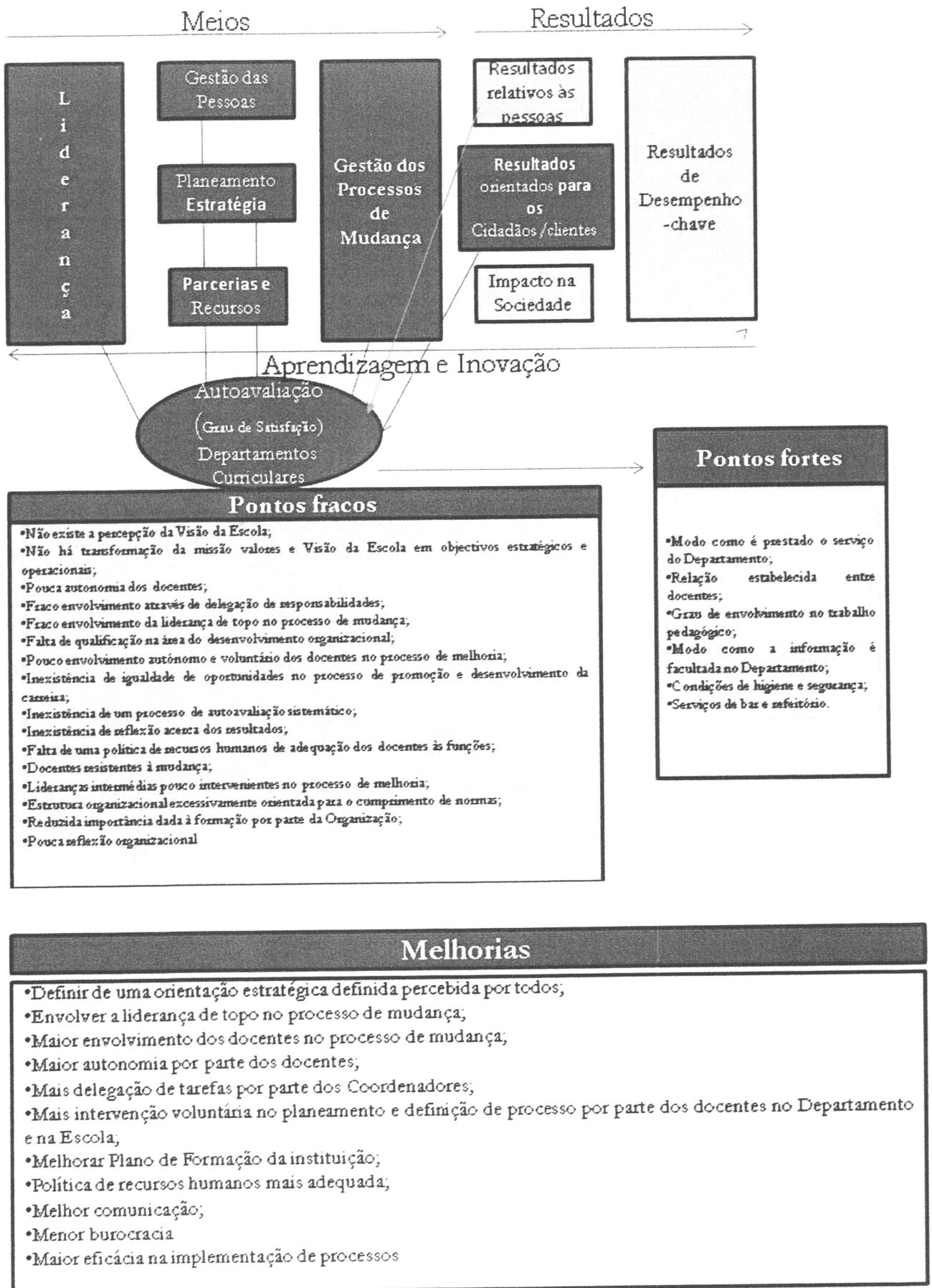
A noção de Adhocracia veiculada por Mintzeberg está longe de chegar à instituição em estudo e, provavelmente, às instituições escolares com características idênticas a esta. A fraca ou nula autonomia, que resulta de múltiplas directrizes administrativas e da não preparação da classe docente nas áreas da cultura organizacional, tem vindo a isolar estes profissionais das alterações profundas que as instituições públicas devem enfrentar.

Os Departamentos Curriculares enfermam da inoperância para a inovação, esporadicamente aceite no contexto sala de aula. Têm dificuldade em aceitar a avaliação como prática decorrente de qualquer processo de trabalho. Esta parece ser vista mais como estigmatização do que como evolução. A esta situação, não é alheia a nossa vivência política e social que foi marcada por um registo recriminatório e punitivo associado à avaliação. Esta imagem interiorizada de geração em geração nunca permitiu a aceitação da avaliação como processo de melhoria e não como punição ou reveladora de incapacidade. A nossa História recente, de há 35 anos, não conseguiu ainda desmistificar este conceito, que parece cada vez mais arraigado e interiorizado, através de formas mais ou menos mascaradas de desresponsabilização social e educativa como foi evidenciado por Lipovetsky na revisão da literatura.

Se a estrutura intermédia não tem a capacidade de inovação estrutural, remete toda a organização para o marasmo da inoperância e aceitação, sem questionar, de processos, métodos, imperativos, quer sejam internos, quer sejam externos. Se ao nível intermédio somarmos as dificuldades encontradas na liderança de topo, entende-se a grande dificuldade de mudança da Escola. A implementação do Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, fica pois refém da instituição que regula, não se efectivando a sua real implementação, uma vez que parece regular uma entidade virtual, ainda muito longe da escola que se vive.

Está-se pois em condições de preencher o modelo CAF, identificando pontos fortes, pontos fracos e áreas de melhoria relativamente à avaliação dos Departamentos Curriculares, ousando completá-lo com informações de ordem estrutural relativamente aos vários Departamentos Curriculares, procurando introduzir os conceitos de Burocracia Profissional e Adhocracia preconizados por Mintzeberg.

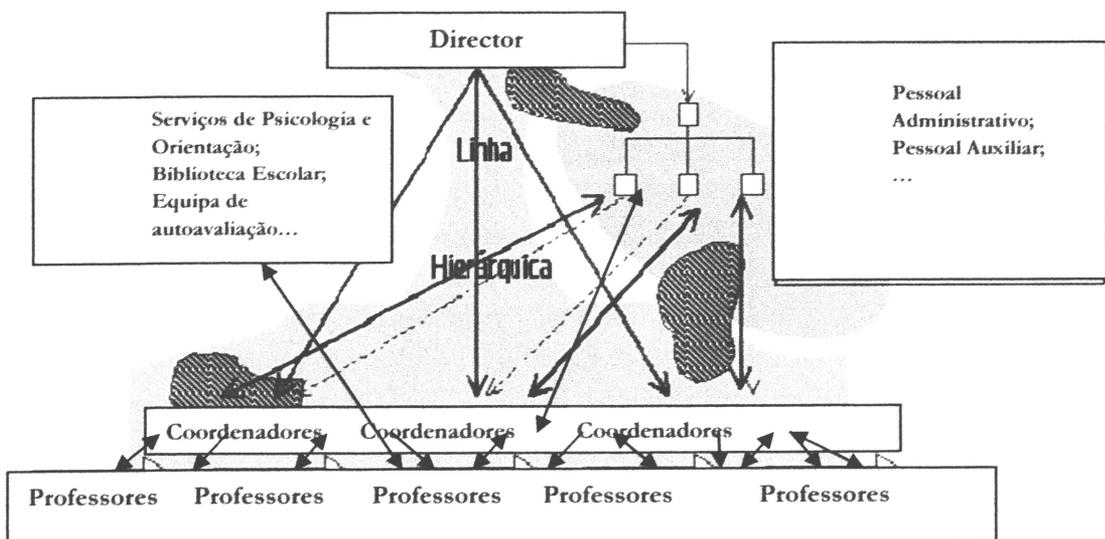
Figura 15 – Modelo CAF – Autoavaliação dos Departamentos Curriculares



Após o preenchimento do modelo, e pela avaliação efectuada torna-se claro em que configuração encaixa a escola em estudo. A linha hierárquica, marcadamente vertical, regula o funcionamento e as relações entre o vértice estratégico e as estruturas intermédias e operacionais. Contudo, pela formação qualificada do núcleo operacional, permite-se um nível de autonomia relativo no contexto de desenvolvimento de trabalho pedagógico em sala de aula e uma standardização do trabalho. A comunicação assume contornos de formalidade associada ao cumprimento de normativos e ao mesmo tempo coabita a informalidade na comunicação entre todos os elementos da comunidade educativa.

Esta estrutura não permite a adaptação necessária às alterações impostas pelo universo externo. Assenta ainda num conceito de Escola virada para si mesma, quer no sentido amplo quer no desempenho profissional dos docentes, que estão virados para o interior da sala de aula, das áreas disciplinares, do trabalho individual, esporadicamente marcado pela necessidade de formalização de documentação em sede de Departamento ou grupo disciplinar.

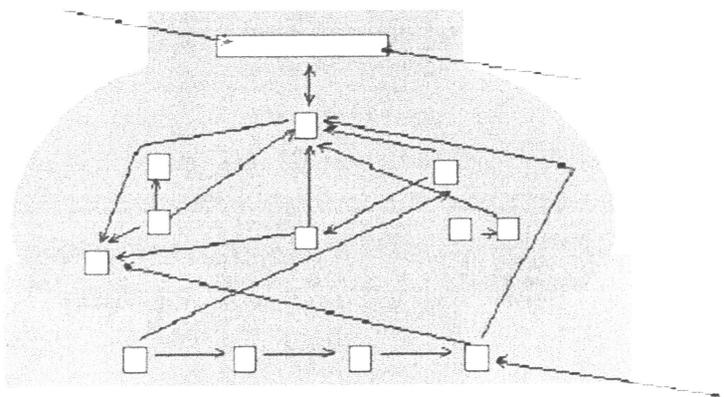
Figura 16 – Burocracia Profissional



A Adhocracia está pois, longe de ser entendida internamente, como estrutura que pode ir ao encontro das necessidades da Nova Era. Esta configuração dá uma importância acrescida ao meio envolvente, atendendo rápida e eficientemente às suas necessidades. A comunicação é fluida e rápida entre os vários elementos e a coordenação é efectuada pelo ajustamento mútuo o que facilita o fluxo de informação e a realização de tarefas. É uma estrutura que assenta numa profunda autonomia, não no sentido de individualismo, mas sim de responsabilização, o que permite o reconhecimento por todos do trabalho a desenvolver e onde cada um se adapta segundo as suas competências e especializações. Marcadamente horizontal, valoriza o trabalho em equipa e a não separação de áreas de

saber para que exista uma real inovação, não só ao nível dos processos de trabalho, como ao nível da construção dos saberes.

Figura 17 - Adhocracia



O presente estudo revela que ainda se está longe da configuração da Adhocracia, porque obriga a um conhecimento de comportamento organizacional ainda não dominado pelos docentes o que os afasta, pelo receio do falhanço, dos processos que poderiam induzir as alterações estruturais, como é o caso da avaliação sistemática e a formação em áreas diferentes da sua formação inicial, imprescindíveis para uma mudança de paradigma organizacional.

A utilização da CAF permite à organização escolar uma procura de melhoria no sentido princípios da qualidade total. O cumprimento do ciclo de Deming P (*plan*), D (*do*), C (*check*), A (*act*), proporciona um contínuo na avaliação da organização, possibilitando a identificação de pontos fracos e fortes e assim caminhando para a qualidade e a excelência.

A Escola em estudo, embora já tendo iniciado a implementação da CAF, e tendo sido identificados pontos fortes, está ainda no caminho da procura de qualidade. A melhoria deve pois ser um objectivo fundamental de toda a comunidade, que empenhada no cumprimento da Missão, Valores e Visão da Escola possa oferecer um serviço educativo de maior qualidade e que vá ao encontro da comunidade e região onde está inserida.

O desenvolvimento resulta do investimento na formação e educação das crianças e jovens. As Escolas têm um papel cada vez mais preponderante na construção do Portugal Futuro, pela multiplicidade de papéis que tem vindo a assumir. Urge reinventar-se, para que possa concretizar a sua Missão.

Chegado ao fim deixa-se, nas das palavras de Fernando Pessoa, o apelo à mudança:

Nem rei nem lei, nem paz nem guerra,

Define com perfil e ser

Este fulgor baço de terra

Que é Portugal a entristecer –

Brilho sem luz e sem arder,

Como o que o fogo-fátuo encerra.

Ninguém sabe que coisa quer.

Ninguém conhece que alma tem,

Nem o que é mal nem o que é bem.

(Que ânsia distante perto chora?)

Tudo é incerto e derradeiro.

Tudo é disperso, nada é inteiro.

Ó Portugal, hoje és nevoeiro...

É a Hora!

Valete, Frates

Limitações do estudo

É importante salientar algumas limitações que este estudo apresenta, nomeadamente a limitação temporal, que não permitiu a análise de toda a informação facultada pelos questionários, o que levou à decisão de se escolherem os aspectos mais relevantes para o objectivo do estudo.

Propostas de investigação futura:

- Aplicação deste modelo a outras áreas da escola em estudo;
- Aplicação deste estudo aos Departamentos curriculares de outras Escolas, com a finalidade de efectuar uma análise comparativa e de identificar boas práticas - *benchmarking*.
- Implementação de um sistema de Gestão de Qualidade nas Escolas Secundárias da Região do Alentejo, e monitorização do processo de forma sistemática e contínua.

Bibliografia

ANTÓNIO, Nelson dos Santos (2006), *Estratégia Organizacional, do Posicionamento ao Movimento*, Edições Sílabo, Lisboa.

ANTÓNIO, Nelson Santos e TEIXEIRA, António (2007), *Gestão da Qualidade – de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*, Edições Sílabo, Lisboa

BATEMAN, G and ROBERTS, H.(1994), *TQM for Professors and Students*, TQM in Higher Education.

BENDER, R.H. *Igniting Total Quality Management in Public Schools*, Quality Progress, Vol.27, n.9, September, pp. 107-109.

BOGDAN et al. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*, Uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora,

BOWEN, D.E.& CUMMINGS, T.G. (1990). *Suppose we took service seriously?* In D.E.Bowen, R.B.Chase, & T.G. Cummings (Eds), *Service management effectiveness*, (pp.1-4). San Francisco: Jossey Bass.

BRUN, J.P. e DUGAS, N. (2002) *La reconnaissance au Travail: Une Pratique Riche de SEns, Québec*. Secrétariat du Conseil Trésor/Centre d'Expertise en Gestion de Ressources Humaines

BUGEDA, J (1974) *Manual de Técnicas de Investigación Social*, 2ª Edición, Instituto de Estudios Políticos, Madrid

CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación. Hacer Reforma*. Grupo ANAYA SA. Madrid. p.65

CANO, Elena (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid. pp. 43, 63.

CARAPETO, Carlos e FONSECA, Fátima (2006) *Administração Pública: Modernização, Qualidade e Inovação*, Edições Sílabo, Lda, Lisboa

CARVALHO, A. (1994). *Utopia e Educação*. Porto Editora. Porto

CARVALHO, Marly Monteiro de et al. (2006) *Gestão da Qualidade – Teoria e Casos*, Elsevier Editora, Ltd, Rio de Janeiro.

CARVALHO, Óscar de (s/data) *Benchmarking*, Instituto Português da Qualidade, Caparica.

CHAPPELL, R.T. (1993) *Effects of Implementation of Total Quality Management on Rappahannock County, Virginia Public Schools*, Doctoral Dissertation, Virginia Tech University, Blacksburg, Virginia.

- CHIAVENATO, Idalberto (2005), *Comportamento Organizacional. A dinâmica do Sucesso das Organizações*, Editora Campus, Rio de Janeiro
- CHURCHILL, G (1996) *Marketing Research*, 3ª Edition, The Dryden Press, USA
- CLAUSSE, A. (1976). *A Relatividade Educativa, esboço de uma história e de uma filosofia da escola*. Livraria Almedina. Coimbra. (Trad. de Joaquim Ferreira Gomes)
- COSTA, A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa. Porto. pp. 105-106.
- CROSBY, Philip (1979) *Quality is free*. MacGraw Hill, New York.
- CUNHA, Miguel Pina e (2002) *Introdução à Qualidade de Serviço: A Perspectiva da Gestão de Recursos Humanos*, ISPA Edições.
- DACAL, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Editorial Escuela Espanola. Madrid.
- DALE, B. and BUNNEY, H. (1999) *Total Quality Management Blueprint*. Oxford: Blackwell Publishers.
- DEMING, W.E. (1986) *Out of the Crisis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DIAZ, M. et al (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Editorial Sintesis. Madrid. pp. 65,88.
- Direcção-Geral da Administração Pública (DGAP), (2003) *Estrutura Comum de Avaliação (CAF), Melhorar as organizações públicas através da autoavaliação*, Direcção Geral da Administração Pública, Lisboa.
- Direcção-Geral da Administração Pública (DGAP), (2005) *Manual de Apoio para Aplicação da Estrutura Comum de Avaliação (CAF)*, Direcção Geral da Administração Pública, Lisboa.
- DRUCKER, P.F. (2008) *O Essencial de Drucker, Uma selecção das melhores teorias do pai da Gestão*, Actual Editora, Lisboa.
- ELMORE, R.F. (2000) *Building a New Structure for School Leadership*. The Albert Shanker Institute.
- ESTÊVÃO, C. (1998) *Práticas de Interação das Organizações Educativas com os seus Meios*. Revista de Educação. Volume VII. Nº1
- FAULKNER, S.M. (1994) *Continuous Improvement in Conferences*, Quality Progress, vol.27, nº 9, September, pp.101 – 105.
- FEIGENBAUM, A.V. (1983) *Total Quality Control*, McGraw-Hill, New York
- FODDY (2002) *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Celta Editora. Oeiras
- GEIJSEL, FEMKE et al. (2007) *The Australian Educational Researcher*, Volume34, Number3, December.

GHIGLIONE, R., "Questionner" in BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J., TROGNON, A. (1987), *Les Techniques d'Enquêtes en Science Sociales*, Dunod, Paris.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (2001), *O Inquérito – Teoria e Prática*, 4ª Edição, Celta Editora, Oeiras.

HILL, Manuela et al (2002), *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo. Porto

HILL, M.M. e HILL, A. (2005), *Investigação por Questionário*, 2ª Edição. Edições Sílabo, Lisboa.

HOFSTEDE, G. (2003), *Culturas e Organizações, Compreender a nossa programação mental*, Edições Sílabo, Lisboa.

ISHIKAWA, K (1985) *What is Total Quality Control ? The Japanese way*, Prentice-Hall, New York.

ISO, Norma NP EN ISO 8402 (1994) *Quality Vocabulary*, ISO, Suíça.

ISO, Norma NP EN ISO 9000 (2000) *Sistemas de Gestão da Qualidade – Requisitos*, IPQ, Caparica.

ISO 9000, Título on-line, disponível em: http://pt.Wikipedia.org/wiki/ISO_9000, consultado a 13 de Janeiro de 2009.

JURAN e GYRNA (1993) *Quality Planning and Analysis: From Product Development through Use*, New York, NY: McGraw-Hill.

LÉON, A. (1983). *Introdução à História da Educação*. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

LIMA e SILVA, R. de (2005) *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) *Estrutura e dinâmica das organizações (escolares)*

LIPOVETSKY, G. (2004). *O Crepúsculo do Dever; a ética indolor dos novos tempos democráticos*. 3ª edição. Dom Quixote. Porto. (Trad. de Maria Gaspar e Carlos Gaspar). pp 184,185

LIPOVETSKY, G. (1983). *A Era do Vazio; ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Relógio D'Água. Lisboa. pg. 48;49.

LONGO, M. (1995) *Gestão da Qualidade: Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação*, Seminário Gestão da Qualidade em Educação: Em busca da Excelência, São Paulo.

LOPES, Albino e CAPRICHIO, Lina (2007) *Gestão da Qualidade*, Editora RH, Lisboa.

LOPES, Albino e BARROSA, L. (2008), *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, Edições Pedagogo.Lda, Mangualde.

LOVELOCK, C. (1991) *Services Marketing: Text, Cases and Reading*, In: LAS CASAS, Alexandre Luzzi, *Marketing de Serviços*, Atlas, São Paulo.

- MALHOTRA, N. (1999) *Pesquisa de Marketing, Uma Orientação Aplicada*, 3ª Edição, Editora Bookman, São Paulo.
- MAROCO, J (2003) *Análise Estatística – Com Utilização do SPSS*, 2ª Edição, Edições Sílabo, Lda, Lisboa.
- MINTZBERG, H. (1995) *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. 2ª Edição. Publicações Dom Quixote. Lisboa. (Trad. de Amélia Salavisa Brooker)
- MODELO CAF. Secretaria Regional de Educação dos Açores.
- NOGUEIRO, T. (2008) *A Qualidade e o Modelo Common Assessment Framework. O Caso dos Serviços Académicos da Universidade de Évora*, dissertação de mestrado não publicada, U.E., Évora.
- OCHÔA, P.(2004) *Aplicação da CAF ao Ministério da Educação. O caso piloto da Secretaria-Geral*, Seminário CAF.
- PATRÍCIO, M. (1993) *Lições de axiologia educacional*. Universidade Aberta. Lisboa. pg158-161.
- PEREIRA, Alexandre e POUPA, Carlos (2006) *Como Escrever uma Tese, Monografia ou Livro Científico usando o Word*, 3ª Edição, Edições Sílabo, Lisboa.
- PEREIRA, Alexandre (2006) *Guia Prático de Utilização do SPSS, Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*, Edições Sílabo, Lda., Lisboa.
- PESTANA, M.H. e GAGEIRO, J.N. (1998) *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*, Edições Sílabo, Lisboa.
- PETERS, T.J & WATERMAN, R.H. (1982) *In search of excellence* (Trad. portuguesa: Na Senda da Excelência. Lisboa. D Quixote, 1987)
- PEREIRA, P. (2000). *Amor e Conhecimento*. Reflexões em torno da razão pedagógica. Porto Editora. Porto.
- PIRES, António Ramos (2004) *Qualidade, Sistemas de Gestão de Qualidade*, 3ª Edição, Edições Sílabo, Lisboa.
- PROGRAMA AVES, Fundação Rodrigues Leão.
- QUALIS – Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores
- SANCHES, M. F. (1998) *Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: Da concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participatória e Colegial*. Revista de Educação. Volume VII. N° 1
- SARAIVA, Maria Margarida (1997) *A Avaliação nas Instituições de Ensino Superior em Portugal, Para uma Educação de Qualidade*, dissertação de mestrado não publicada, ISCTE, Lisboa.

- SARAIVA, Maria Margarida (2003) *Gestão da Qualidade Total, Uma proposta de Implementação no Ensino Superior Português*, tese de doutoramento não publicada, ISCTE, Lisboa.
- SARAIVA, Margarida e TEIXEIRA, António (2009) *A qualidade numa perspectiva Multi e Interdisciplinar, nº0*, Edições Sílabo, Lisboa.
- SAVATER, F. (2006). *O Valor de Educar*. Editorial Presença. Lisboa. (trad. de Michelle Canelas)
- SCHARGEL, F.P.(1994) “Total Quality in Education”, *Quality Progress*, vol.26, nº10, October, pp. 67-71.
- SCHNEIDER, B., & BOWEN, D.E. (1992) Personnel/human resources management in the service sector. In G. Ferris & K. Rowland (Eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (vol.10 pp.1-30). Greenwich: JAI Press.
- SENGE, Peter, (1993) *The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business.
- SERRANO, A. et al (2003). *Gestão do Conhecimento, o novo paradigma das organizações*. Editora de Informática, Lda. Lisboa.
- SEYMOUR, D. (1993) “TQM on Campus: What The Pionners are Finding”, *AAHE Bulletin*, Vol.44, nº3, November, pp.10-13 e 18.
- STAKE, R.E. (1994) in *Handbook of Qualitative Research*, edited by Denzin N.K. & Lincoln, Y.S., Sage London (polic.)
- SVENDSEN, E.(2008) “CAF in the Education Sector”, 1 Conference on Implementation of Common Assessment Framework in Local Authority, Athens, Greece.
- TAGUCHI, G (1986) *Introduction to Quality Engineering*. White Plains, New York.
- TEIXEIRA, S. (1998). *Gestão das Organizações*. 2ª edição. Mc Graw Hill. Madrid.
- TOFFLER, A. (1980) *A Terceira Vaga*. Livros do Brasil
- TOFFLER, A. (1970) *Choque do Futuro*. Livros do Brasil
- TRIBUS, M. (1993), “Quality Management in Education”, *Journal for Quality & Participation*, Vol.16, nº1, Jan/Fev, pp.12-21.
- YIN R.K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*. Second Edition, Sage Publications London (polic.)
- VERDASCA, J (2002) “O desempenho escolar na linguagem dos indicadores” (cap. II). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Évora: Universidade de Évora (polic.).