

## A criação de um clima moral de escola: o papel dos coordenadores de departamento curricular

### *The creation of a moral climate in school: The role of curricular department coordinators*

**Manuela Maria Veríssimo**

**Maria Luísa Branco**

**Samuel Monteiro**

*Universidade da Beira Interior/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Departamento de Psicologia e Educação, Portugal*

#### **Resumo**

A liderança é considerada por alguns autores como um fator decisivo na melhoria da qualidade educativa das escolas, defendendo outros que o conhecimento da cultura e do clima moral das escolas pode ser uma mais-valia na dinâmica da organização escolar, dado que esse conhecimento pode levar a que ocorram alterações significativas na mesma. A fim de conhecer qual a perceção do contributo dos coordenadores de departamento curricular para a criação de um clima moral, desenvolveu-se um estudo empírico, de caráter exploratório e de natureza qualitativa, numa escola pública localizada na Região do Centro de Portugal. Como principais resultados constatou-se que os coordenadores de departamento não assumiam explicitamente as suas funções de liderança, embora as exercessem de forma subtil, privilegiando práticas fomentadoras de um clima moral positivo, designadamente na partilha de responsabilidades e na tomada de decisão, no respeito por valores democráticos.

**Palavras-chave:** coordenadores de departamento curricular, sistemas de práticas, cultura moral, clima moral.

#### **Abstract**

*Some authors consider leadership as a decisive component for the enhancement of the quality of education in schools, while others state that the understanding of the culture and moral climate can be an asset on school organization dynamics, since this knowledge is an opportunity to the introduction of significant changes. In order to identify what is the perception of the curricular department coordinators' contribution to the creation of a moral climate, an empirical study of qualitative nature and of exploratory character was developed in a public school located in the central region of Portugal. As main results we verified that the department coordinators did not assume explicitly their leadership functions. Actually they are applying them in a subtle way by promoting practices that stimulate a positive moral climate, by sharing responsibilities and decisions and therefore assuming and valuing democratic values.*

**Keywords:** curricular department coordinators; practice system; moral culture; moral climate.

## 1. INTRODUÇÃO

O contexto político e social em que vivemos permite conjecturar estarmos perante um momento de grande transformação. É fundamental que a escola se reorienta, e se centre no que realmente interessa consubstanciar, de modo a fundar uma autêntica comunidade educativa, imbuída de valores comuns e na qual se estimule a participação de todos. Somente com este desígnio é possível, conjuntamente, edificar uma comunidade coesa, motivada e voluntariosa, que se envolva e trabalhe afincadamente na consecução da principal função da escola - educar nas suas múltiplas vertentes.

As escolas são, de acordo com Martín, Rovira e Benet (2003), instituições educativas que têm forma moral e educam moralmente (p.75). Nesta ótica referem que a construção da personalidade moral depende, em parte, da cultura moral existente nas escolas e no seu efeito sobre os estudantes. A construção dessa cultura moral pode desempenhar uma ação educativa muito potente e, por esse motivo, deveria ser encarada como um fator determinante na formação dos alunos. Deste modo, argumentam não ser prudente deixar que este potencial educativo seja deixado ao acaso, devendo ser mais valorizado e objeto de uma preparação muito minuciosa e consciente.

30

## 2. A CULTURA E CLIMA DE ESCOLA – UMA BREVE INCURSÃO À SUA DIMENSÃO MORAL

A cultura é um fator muito marcante no funcionamento das organizações. É notório que cada organização é influenciada por numerosas variáveis, que se relacionam entre si, e que de certa maneira a moldam. Sergiovanni (2004) compara a cultura de escola a uma “cola normativa” (p. 24) que une toda a instituição, acrescentando, ainda, que a cultura fornece as normas que regem o modo como as pessoas interagem umas com as outras, compondo-se de valores e crenças que são centrais à escola e que funcionam como o norte de uma bússola conduzindo as pessoas numa mesma direção.

Frequentemente, o conceito de cultura (organizacional/de escola) é confundido com o conceito de clima (organizacional/de escola). Ambos os conceitos remetem para uma inteligibilidade dos fenómenos no sistema organizacional/escolar em termos cognitivos e simbólicos (Gomes, 2000). No entanto, é importante realçar que, apesar dessa “amalgama discursiva” entre os dois conceitos, a cultura e

o clima são conceitos teórica, metodológica e epistemologicamente distintos (Denison, 1996), embora complementares. Moser, Berton, Cruz e Camargo (2012) evidenciam esta complementaridade ao sustentar que a cultura pode ser considerada como o principal fator de influência sobre o clima. Payne (2000), por sua vez, realça que o clima organizacional é uma via de acesso à cultura de uma organização.

Segundo os resultados de uma análise de conteúdo realizada por Verbeke, Volgering e Hessels (1988) a conceção nuclear associada ao clima é a de que este é um reflexo da forma como os indivíduos percebem e descrevem as características da envolvente organizacional, enquanto que a conceção base da cultura é a de que esta reflete a forma como as coisas são feitas na organização. O clima organizacional pode, então, definir-se como uma perceção partilhada de políticas, práticas e procedimentos, contingencialmente determinada. Esta natureza mais percetiva, superficial e volátil do clima, em contraponto à natureza mais abrangente, profunda e estável da cultura, possibilita o perspetivar de uma integração e complementaridade. Significa isto que o clima, embora distinto da cultura, pode ser entendido como algo que se insere num espaço conceptual mais amplo, que apelidamos de cultura (Rebello, 2006) e integra o nível dos artefactos (verbais; comportamentais e físicos), o nível dos valores, que assumem uma função normativa, associada com critérios ou princípios afirmados e expressos como sendo aqueles que devem orientar as ações e, ainda, o nível dos pressupostos básicos ou teorias implícitas, subjacentes aos dois níveis anteriores (Schein, 2000). A transposição da análise destas conceções, no que as aproxima e afasta, para o âmbito mais restrito da organização escolar, implicará a consideração feita por Rovira (2011) de que existem dois aspetos inseparáveis: o que se faz e os valores que incorporam e estão na base do que se faz.

De acordo com Cohen, McCabe, Michelli e Pickeral (2009), o clima de escola reflete a apreciação que os pais, professores, alunos e demais intervenientes da escola fazem sobre as experiências que são vividas na escola. Esse entendimento assenta numa experiência subjetiva da vida escolar, percecionada não de forma individual, mas baseada numa perspectiva grupal veiculada pelos vários atores sociais existentes na escola. De modo complementar, o documento produzido conjuntamente pelo Center for Social and Emocional Education e o Nacional Center for Learning and. Citizenship, em 2007, assim como Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro e Guffey (2012) definem o clima de escola por referência à qualidade e ao caráter da vida na escola, sendo este assente nos padrões de

experiências vivenciadas nesta e que refletem as normas, os objetivos, os valores, as relações interpessoais, o ensino, a aprendizagem, as práticas e as estruturas que a compõem como organização. Neste sentido, o clima pode ser visto como uma propriedade sociopsicológica da escola, que através da conjugação dos fatores interpessoais e organizacionais, presentes no ambiente escolar, permite a formulação de uma apreciação unânime da escola.

Em suma, e de um modo genérico, atribuem-se à cultura os aspetos mais complexos, manifestados através dos valores e das normas da organização, e ao clima imputam-se as perceções que os respetivos membros expressam sobre as características da organização. Contudo, a semelhança entre estes dois conceitos pode, em parte, ser legitimada pela compreensão de que estes são dois elementos do mesmo cenário, isto é, são partes integrantes de todas as organizações (Palacios, 2001).

É a partir destes conceitos de cultura e clima de escola, que alguns autores mais dedicados à educação moral se têm apropriado dos termos, para lhes incorporarem uma dimensão moral. É o caso de Rovira (2011), para quem a cultura moral é como uma espécie de ambiência ou “atmosfera” circundante, que condiciona os seus membros, e que invade todos os recantos da escola. Nesse sentido, a multiplicidade de atividades e relações que ocorrem, e que se estabelecem quotidianamente na escola, potenciam uma singularidade de vivências que se vão “decalcando” na própria instituição escolar e que lhe conferem uma “personalidade”, convertendo-a num espaço privilegiado para a educação de valores.

32

O mesmo autor refere que a cultura moral é um conceito que se atribui à qualidade das instituições escolares e que se deve ao conjunto de práticas desenvolvidas no seu interior. A cultura moral de uma escola relaciona-se com a tarefa coletiva de ensinar e, conseqüentemente, impulsiona a “vida” no complexo meio educativo (Rovira, 2012). Advém da multiplicidade de experiências e práticas - disposições, ações e atividades – que podem ser programadas ou realizadas, mais ou menos conscientemente, e que se desenvolvem no seio da orgânica escolar. Neste sentido, a cultura moral não é um conteúdo formativo que se possa ensinar simplesmente numa aula, da mesma forma como se transmitem outros conhecimentos na escola. É vivenciada a partir da participação na complexidade da instituição, consubstanciando-se no conjunto de práticas, e não apenas em ideias partilhadas pelos seus membros ou dirigentes. Contudo, os valores significativos e comuns para a comunidade educativa induzem

inevitavelmente as práticas de carácter educativo - que formam um sistema complexo - e que são planeadas e implementadas para ensinar saberes e ensinar a conviver (Rovira , 2011; 2012).

Na mesma linha, Serrano (2012), sustenta que o conceito de cultura moral permite aprofundar a ideia de que os significados compartilhados pelos membros de uma instituição são incorporados nas práticas que a realizam. Naturalmente, as práticas difundem valores, crenças e significados. Consequentemente, a cultura e os valores compartilhados pelos membros de uma comunidade educativa tenderão a influenciar as percepções e vivências dos seus membros (o clima).

A complexidade das instituições educativas advem das inúmeras e múltiplas atividades e/ou ações que se efetuam nesse meio, e que no seu agregado originam um sistema de práticas. Este é constituído por um conjunto de elementos de natureza diversa que se entrecruzam e se influenciam mutuamente, tal como mencionado por Serrano (2011, referindo Bertalanfy, 1976). Na palavras de Rovira (2011), um sistema de práticas corresponde a “um conjunto de elementos em interação que produzem uma entidade global organizada com qualidades emergentes” (p. 5).

O sistema de práticas ou o universo das práticas, que ocorre nas instituições escolares, pode ser desdobrado em quatro níveis: o nível pessoal; o nível transversal; o nível curricular e o nível institucional (Serrano, 2011; Rovira; 2012). O nível pessoal é referente ao âmbito das relações que se estabelecem nas instituições, definindo-se pelas relações interpessoais e pela forma de comunicação vulgarmente adotada no seio destas. O nível transversal procede do âmbito da regulação de comportamentos, que ajudam a pautar as formas de convivência e de relação entre os diversos membros da comunidade. O nível curricular resulta do âmbito das relações de trabalho que se desenrolam entre os diversos membros da comunidade, focados principalmente nos processos de ensino-aprendizagem (finalidades, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação). O nível institucional trata dos âmbitos do trabalho, convivência e animação que se estabelecem na escola.

Todas as práticas realizadas na escola estão configuradas naquilo que anteriormente designámos de sistema de práticas. Estas práticas têm um carácter eminentemente educativo e concomitantemente sustentam valores. É neste sentido que Rovira (2011; 2012) defende que, tanto as práticas, numa visão

mais particular, como o sistema de práticas, numa visão mais abrangente, estão envoltos num mundo de valores que pode ser gerado no âmago da própria instituição escolar. Como salientado por Serrano e Rovira (2015):

A cultura moral é o sistema de práticas de uma instituição, mas como vimos tanto as práticas como os sistemas conduzem-nos a falar de valores, criam um mundo de valores. E fazem-no através de um mecanismo duplo: primeiro, porque cada uma das práticas de uma instituição expressa e convida a viver valores e, segundo, porque um sistema de práticas define um sentido ou horizonte de valor (p. 35).

Apesar da escola ser uma instituição que, pela sua natureza intrínseca, está vocacionada para a promoção do acesso ao conhecimento, Rovira (2012) sustenta a importância de esta se preocupar com o reconhecimento, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral das pessoas. O reconhecimento deverá ser efetuado através de relações de afeto, comunicação e ajuda. Nestas relações devem prevalecer os valores da comunidade, democracia e cooperação, enquanto condições para a otimização da cultura moral de escola e, conseqüentemente, de um clima moral favorável (Rovira 2011; 2012).

### **3. OS COORDENADORES COMO EXECUTORES DE PRÁTICAS PROMOTORAS DO CLIMA MORAL DE ESCOLA**

No âmbito do atual quadro legislativo que regulamenta a autonomia das escolas (DL 115-A/98, de 4 de maio e mais recentemente o DL 75/2008, de 22 de abril, renumerado e republicado como DL 137/2012, de 2 de julho) estas passaram a ter a possibilidade de tomar decisões em alguns domínios, nomeadamente ao nível pedagógico e estratégico. É também neste quadro normativo que surge nas escolas, a figura da gestão intermédia, especialmente a Coordenação de Departamento Curricular, a qual tem, nos últimos anos, assumido um papel preponderante.

Na tentativa de construir uma verdadeira autonomia pedagógica, a comunidade educativa, e principalmente os professores, são convocados a participarem responsável, e profissionalmente, na construção de uma comunidade autêntica capaz de operar no seu âmago com uma cultura própria. Para Sergiovanni (2004), uma comunidade autêntica assenta em cinco pilares: as relações interpessoais; as relações de espaço; as relações de espírito e de coração; as relações de memória e as relações de prática. Quando as relações entre os membros da comunidade são baseadas na proximidade, as interações tornam-se fami-

liares e a partilha do mesmo espaço promove na comunidade sentimentos de pertença e compromissos que são partilhados, impulsionando-se a criação de redes de pensamento que unem as pessoas, levando-as a partilhar valores e objetivos comuns e gerando um forte sentido de identidade. Ao nível da gestão intermédia, os coordenadores de departamento têm, neste domínio, uma atuação de nível tático, sendo muitas vezes considerados líderes formais, e gozando implicitamente de alguma autonomia nas suas ações desde que visem as finalidades expressas nas linhas da política educativa, quer no âmbito mais macro (poder ministerial) que no âmbito mais meso (poderes resultantes da autonomia das escolas).

A coordenação dos departamentos curriculares pode ser uma mais-valia na construção da cultura escolar e, conseqüentemente, na cultura e clima moral de uma instituição escolar que se pretende assumir como uma autêntica comunidade educativa. É nesta estrutura de orientação educativa – Departamentos Curriculares - que nascem, florescem e frutificam parte significativa das práticas educativas que ocorrem nas instituições escolares. Estando a cultura escolar associada com aquilo que *in loco* se vive, com as ações pontuais ou com as atividades que os professores criam e enraízam na comunidade escolar, é nesta perspectiva que encaramos os departamentos curriculares como *clusters* fomentadores da inovação e do desenvolvimento das próprias instituições escolares.

Alicerçados nesta premissa consideramos que a figura do coordenador pode fazer a diferença e influenciar significativamente a atividade pedagógica em busca de uma maior qualidade de vida nas escolas. Corroboramos, neste sentido, as opiniões de Busher e Harris (1999) quando referem que a chave para a melhoria da qualidade educativa pode passar pela atuação dos diversos elementos dos departamentos e pela ação de liderança dos gestores intermédios com implicações na respetiva cultura de escola. Na mesma ótica, Blandford (2006) considera que as funções executadas pelos coordenadores podem ser fulcrais para o sucesso da ação de cada docente, quer relativamente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, quer no que concerne ao desenvolvimento da própria instituição escolar visando o incremento da sua qualidade educativa.

A motivação e mobilização dos docentes na escola são vetores fundamentais para o desenvolvimento da própria organização educativa. Contudo, e para que isso aconteça, as lideranças escolares devem criar condições propícias, e contextos favoráveis, para que os docentes possam exercer melhor o seu trabalho. A esse respeito Bolívar-Botía (2010) argumenta, fundamentando-se

em vários estudos realizados sobre a temática da liderança, especialmente referindo-se a Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom e Anderson (2010), que a liderança escolar é o segundo fator mais influente na melhoria dos resultados dos alunos, apesar de o seu efeito ser considerado como um fator indireto, atuante principalmente nas condições organizativas da escola e particularmente na cultura organizacional da escola. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), numa publicação de 2009, a melhoria da liderança escolar deve estabelecer-se privilegiando uma redefinição das responsabilidades e uma distribuição da liderança nas organizações escolares.

Na visão de Harris (2004, 2008) a liderança distribuída pode promover mais eficazmente a responsabilização de todos os membros, tornando as escolas organizações mais democráticas. Esta liderança coletiva pode ser encarada como uma mais-valia, tornando-se num motor impulsionador da mobilização do pessoal docente na construção de uma escola com maior qualidade educativa.

No caso português, e segundo a visão de Lima (2008), o modelo teórico da liderança distribuída passa pela figura dos cargos de coordenação e de orientação educativa, dado que a liderança dos professores é essencialmente um processo de influência interpessoal implicando a capacidade de mobilizar os restantes docentes a realizarem tarefas, ou até mudanças, ao nível das suas práticas, que naturalmente não executariam se não fosse a influência dos líderes. A liderança destas estruturas, no âmbito mais geral, pode condicionar especialmente a identidade da organização escolar (nomeadamente ao nível das práticas) e da comunidade docente (especialmente na promoção de práticas de colaboração, de cooperação e de aprendizagem) num âmbito mais restrito, fomentando, conseqüentemente, um mundo de valores. Os líderes intermédios podem, ainda, ajudar a criar climas vitais para que ocorra inovação, ou mudança, nos seus departamentos, vislumbrando a melhoria da qualidade educativa da própria escola.

36

#### **4. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

A questão geral que norteou a investigação foi a seguinte: de que modo os coordenadores de departamento curricular, enquanto gestores intermédios presentes na estrutura organizacional da escola, podem contribuir para a construção de um clima moral na escola. Neste sentido, são objetivos principais do nosso estudo, os seguintes: (1) compreender como é que os coordenadores de

departamento de uma escola pública portuguesa perspectivam o exercício de liderança acarretado pelo cargo que desempenham; e (2) reconhecer indícios/ evidências de efeitos, e influências, da liderança dos coordenadores de departamento curricular na criação da cultura e do clima moral da escola.

Como objetivos secundários, pareceu-nos importante: (1) identificar os valores educacionais, e morais, mais significativos para a comunidade educativa da escola em estudo, através das percepções de alguns dos docentes e (2) conhecer a opinião de alguns docentes sobre o sistema de práticas presente na escola em estudo – apreciação da cultura (moral) de escola.

## 5. METODOLOGIA

### 5.1 SUJEITOS E CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado numa escola secundária com terceiro ciclo, de matriz urbana, situada numa cidade do interior do país e geograficamente localizada na região do centro de Portugal. A seleção da escola foi intencional e por conveniência, pois queríamos à partida que obedecesse a alguns critérios que pensamos ser adequados para o estudo idealizado, nomeadamente o ter-se vindo a afirmar no contexto da sua comunidade pela qualidade da liderança, resultados escolares e dinamismo. A pesquisa envolveu 10 docentes, de entre os quais quatro foram automaticamente escolhidos para serem entrevistados por se encontrarem a exercer funções de coordenação de departamento curricular. Os restantes (participantes no grupo focal) foram selecionados a partir do conjunto de docentes da escola. Como único constrangimento à sua participação, no grupo focal, determinámos o facto de não estarem, no presente ano letivo, a exercer funções de coordenação. Mas considerando que seria benéfico a participação de docentes pertencentes aos distintos departamentos, solicitámos aos coordenadores que auscultassem entre os professores pertencentes aos respetivos departamentos os que se dispunham a participar no estudo.

### 5.2 INSTRUMENTOS

No estudo realizado, os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e da realização de um grupo focal. As entrevistas foram destinadas aos coordenadores de departamento curricular, com a finalidade de se perceber o entendimento que têm sobre a liderança e como a colocam em prática. Quisemos ainda perceber que opiniões manifestavam sobre a comunidade

educativa da escola, os valores que a norteiam, e de que modo planeavam e executavam as práticas educativas, enquanto componentes do sistema de práticas exclusivas da escola à qual pertencem. A realização do grupo focal foi efetivada com alguns docentes da escola-alvo e teve como objetivo auxiliar na caracterização do clima (moral) da escola e compreender qual o papel atribuído aos coordenadores de departamento na criação do mesmo, suscitando a discussão em torno destes aspetos.

A aplicação das técnicas de recolha dos dados foi precedida da construção de um guião de entrevista semiestruturada e de um roteiro de debate. O guião de entrevista semiestruturada, foi desenvolvido em torno de três itens: (1) exercício da liderança pelos coordenadores de departamento curricular (liderança); (2) vivência dos valores e significados partilhados pela comunidade educativa (valores) e (3) práticas de liderança e clima moral de escola (sistema de práticas). Na elaboração do roteiro de debate tivemos em consideração quatro grandes tópicos: (1) caracterização do grupo de professores da escola; (2) análise das atividades desenvolvidas na escola; (3) apreciação dos valores morais e educacionais na escola; (4) perceção do papel dos coordenadores de departamento como construtores de um clima moral de escola.

38

As entrevistas e o grupo focal foram realizados entre abril e maio do ano de 2013, de forma presencial. A duração das entrevistas variou de acordo com o entrevistado, tendo a mais curta sido de 39 minutos e a mais longa de 1 hora e 10 minutos. O debate teve a duração de 1 hora e 20 minutos. Foram salvaguardadas as devidas precauções éticas de anonimato dos sujeitos. As entrevistas e o debate foram gravados e transcritos na íntegra.

### **5.3 ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados recolhidos foram tratados com recurso à análise de conteúdo qualitativa que, segundo Mayring (2005), compreende as vantagens da análise de conteúdo original, de cariz mais quantitativo, no sentido de uma análise mais interpretativa dos dados. O sistema de categorias construído combinou procedimentos dedutivos e indutivos (Bardin, 2008; Mayring, 2005) resultando das leituras prévias realizadas, dos objetivos de investigação mas também da imersão na leitura dos dados e nas sugestões fornecidas pela mesma. A definição de um sistema de categorias (provisório) foi aperfeiçoada mediante a operação de

codificação ou seleção das unidades de sentido (frases) dos textos transcritos correspondentes a cada categoria. Deste processo resultou a definição de 6 categorias para as entrevistas e de 4 para o grupo focal.

## 5.4 RESULTADOS

Passamos de seguida à apresentação dos resultados obtidos no âmbito das categorias que consideramos mais significativas para a elucidação dos objetivos do nosso estudo, começando pelas que resultaram da análise de conteúdo das entrevistas.

### 5.4.1 Relevância atribuída ao cargo

Na opinião dos coordenadores entrevistados, o cargo que desempenham é muito importante, na medida em que o consideram como um elo de ligação entre a liderança de topo – direção - e os professores. Apesar das inúmeras atribuições do cargo, para a maioria a veiculação da informação continua a ser sobrevalorizada relativamente às outras. Os entrevistados não assumem um papel preponderante no apoio à direção, designadamente no que se refere à participação e decisão, percepcionando-se mais como agentes auxiliares.

### 5.4.2 Exercício da liderança

A distância entre as conceções das competências/virtudes atribuídas aos líderes pelos entrevistados e as assumidas nas suas práticas de liderança, são elucidativas de algum desconforto sentido na assunção das suas funções. As características mais reveladas no exercício da coordenação foram a generosidade, a flexibilidade, a disponibilidade e a confiança. A maioria não considera que exerce influência sobre o seu grupo de trabalho, perspetivando-se fundamentalmente como um gestor de equipa de docentes e não como um líder.

A delegação de tarefas nos restantes membros do departamento curricular é uma prática comum. Constatou-se uma grande dependência dos coordenadores dos grupos disciplinares, apesar de esta estrutura de representação dos docentes não estar reconhecida nos normativos vigentes relativos à organização escolar.

Na tomada de decisão, a prática mais corrente, nas situações em que é necessário decidir sobre algum assunto, é o recurso à discussão e à participação conjunta. Nos procedimentos relativos à gestão de conflitos, a conduta da maioria dos coordenadores é baseada no diálogo e no entendimento das partes envolvidas

no conflito. Pelos seus testemunhos transparecem manifestamente valores de tolerância e de amizade nas suas atuações, o que de certa forma atenua as situações mais problemáticas, como se depreende por exemplo na seguinte afirmação: “nós relacionamo-nos não apenas como profissionais, mas como pessoas. E criamos laços mais profundos que vão para além da profissão. E isso faz com que nos relacionemos de uma forma diferente” (E<sub>3</sub>).

#### *5.4.3 Apreciação sobre os valores significativos para a escola*

As palavras dos entrevistados apontam para a importância atribuída aos valores da responsabilidade, respeito, integridade, perseverança e solidariedade. Porém, foi curioso verificar a estranheza com que reagiram à abordagem desta temática, parecendo ser um assunto que lhes merece pouca reflexão. O modo como se referiram à difusão destes valores na comunidade escolar também não foi clara. Realçaram a dedicação, o entusiasmo e o bem-estar que dizem sentir quando trabalham na escola. De acordo com a sua perspectiva, a forma como a comunidade escolar atua e se relaciona acaba por contagiar os novos elementos que chegam à escola, quer sejam alunos ou professores, nas palavras de um dos coordenadores “as pessoas que trabalham aqui na escola, gostam de cá trabalhar. E como gostam conseguem transmitir isso aos elementos novos... É quase como uma coisa por simpatia, por osmose... vai passando de uns para os outros” (E<sub>3</sub>). A tolerância e a amizade são também valores que tendem a difundir-se entre a comunidade, como ilustrado pela citação: “os alunos aqui na nossa escola, em qualquer momento, agarram-nos no corredor, falam conosco, sentem que estão perfeitamente à vontade” (E<sub>4</sub>).

40

#### *5.4.4 Sistema de práticas da escola*

Na visão dos entrevistados, a escola trabalha com afinco e empenha-se diariamente para perpetuar o sucesso e o prestígio que auferem na respetiva comunidade local. É muito valorizada a participação e a dedicação de todos os atores sociais, nomeadamente do grupo de docentes. Como referido por um dos coordenadores “esta é uma escola viva, uma escola que trabalha de manhã à noite” (E<sub>1</sub>). O bom relacionamento interpessoal - de amizade - conjuntamente com as rotinas que revelam ter de partilha e colaboração nos mais variados domínios justificam, de certa forma, a motivação e o entusiasmo que sentem na realização desta múltiplas tarefas.

O facto da partilha entre os docentes ser uma prática rotineira, e muito valorizada pelos interventores, parece ter potenciando uma organização mais colaborativa, como se pode perceber pelas seguintes palavras “vejo muita gente aqui na nossa escola a trabalhar em conjunto. Vejo muitos grupos de pessoas a prepararem aulas, a prepararem uma reunião, ou a prepararem uma atividade” (E<sub>3</sub>). A partilha entre eles passa também pelos canais de comunicação existentes na escola: “penso que as coisas fluem ... porque nós temos essa prática de partilhar tudo... Todos temos um *mail* institucional. Temos a plataforma” (E<sub>2</sub>).

Prosseguiremos agora com a apresentação dos resultados, tendo em conta as categorias definidas em resultado da análise de conteúdo do grupo focal realizado com docentes da escola.

#### 5.4.5 Caracterização do grupo de professores

Os docentes foram unânimes em considerar que o grupo de professores que trabalham na escola é um grupo muito unido. A estabilidade do corpo docente tem propiciado a criação de uma teia de relacionamentos cooperantes e o estabelecimento de compromissos capazes de fomentar a construção de uma comunidade docente marcada por laços de grande afetividade. Nas palavras de um dos docentes: “ considero que nós somos uma família. Uma família unida que se ajuda mutuamente. Que colabora tanto a nível pessoal como profissional” (P<sub>1</sub>). A amizade que sentem uns pelos outros faz com que partilhem algumas experiências educativas e colaborem nas atividades uns dos outros, ajudando-se mutuamente no seu desenvolvimento profissional. O trabalho conjunto é para eles uma prática comum e natural, trabalham muito voluntariamente e sentem que não necessitam de ser convocados para realizarem tarefas.

A maioria dos docentes referiu que a sua motivação é resultado do amor que têm pela profissão que exercem e isso faz com que se empenhem profissionalmente e que ajam, muitas vezes, de forma voluntária, como se depreende pelo excerto que se segue “se nós nos fossemos só cingir à parte formal, provavelmente, muitas das coisas que nós fazemos... não faríamos. Porque não haveria tempo” (P<sub>5</sub>).

#### 5.4.6 Análise das atividades desenvolvidas na escola

A comunidade escolar valoriza a realização de atividades diferenciadas e múltiplas, entusiasmando-se e empenhando-se na sua execução. Também aqui não foi claramente identificada a influência dos coordenadores de departamento na

sua idealização, parecendo a conceção das atividades emergir frequentemente como resultado da iniciativa dos professores de forma individual, ou até mesmo de forma grupal, sem estar associada ao departamento curricular.

A maioria dos docentes mencionou que as atividades são encaradas como um meio muito promissor de motivação dos estudantes. Na ótica dos interventores a participação nas atividades incentiva a colaboração e cooperação, fortalecendo as relações interpessoais e disseminação de valores. A aprendizagem das normas e regras sociais a partir da participação nas atividades é também um dos aspetos que referem: “o facto de eles se poderem relacionar entre colegas de outras turmas, e não só com os da própria turma, também é uma mais-valia para eles, e para o futuro” (P<sub>3</sub>).

#### *5.4.7 Apreciação sobre os valores morais e educacionais da escola*

Relativamente à identificação dos valores significativos na escola, os docentes não foram expansivos, podendo-se depreender da sua reação que este não é um assunto muito refletido por eles na sua prática, pelo menos não de uma forma muito clara. Contudo não deixaram de referir a partilha (solidariedade), que de acordo com uma opinião distribuída ocorre de forma quase espontânea e natural entre o grupo de docentes, e que acaba por ser transposta para os outros atores sociais, vejamos o testemunho, “temos dois projetos no âmbito da partilha mais direta, ... em que o objetivo é partilhar” (P<sub>7</sub>).

42

#### *5.4.8 Papel dos coordenadores de departamento como construtores de um clima moral de escola*

Não foram feitas, pelos docentes participantes, referências significativas à ação dos coordenadores enquanto impulsora do sistema de práticas da escola. As funções que lhes atribuem estão fundamentalmente ligadas à comunicação entre as estruturas de topo da hierarquia da escola e os professores mas também à motivação destes, no âmbito dos respetivos departamentos curriculares. Os coordenadores são por eles percebidos essencialmente como colegas, como se depreende da frase: “é um amigo... os coordenadores acabam por não ser chefes... são amigos” (P<sub>4</sub>). O sentimento de amizade que expressam nutrir uns pelos outros funciona como um forte ímpeto à realização de muitas das atividades que se efetivam na escola. Segundo argumentam, o compromisso que sentem entre eles leva-os a participar e a empenharem-se para que os seus superiores – neste caso os coordenadores - não fiquem numa situação desfavorável perante os restantes membros da comunidade. Existe

entre os coordenadores e a equipa de professores que coordenam uma forte articulação, onde cada um dos membros cuida e ajuda os outros para atingirem os seus objetivos e metas.

## 6. DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo apontam para alguma dificuldade dos coordenadores de departamento, nesta escola em particular, se assumirem como líderes, perspectivando-se fundamentalmente como um elo de ligação entre as chefias de topo e os restantes docentes. Neste sentido, parecem considerar-se mais como agentes facilitadores dos processos de liderança do que como agentes interventivos na liderança da escola. Este aspeto pode estar relacionado com a ainda recente criação dos departamentos curriculares e do cargo de coordenador, que configuram uma nova realidade difícil de gerir e com o reconhecimento de uma liderança de topo forte, no contexto estudado.

A maioria dos coordenadores expressaram, contudo, que se sentem responsabilizados pelos seus colegas de departamento curricular e que os motivam na consecução dos objetivos e metas que a escola pretende atingir. Esta posição parece ir ao encontro do defendido por Lima (2008) quando refere que os coordenadores de departamento podem ajudar a criar um clima muito favorável, não só no apoio e no desenvolvimento profissional dos docentes como, também, na melhoria do ensino e da aprendizagem dos próprios alunos.

Os coordenadores entrevistados evidenciaram uma clara valorização da participação conjunta tanto no que se refere aos processos de responsabilização como no que respeita à tomada de decisão. Privilegiam particularmente os modelos democráticos, perspectivando a moderação, a harmonização de opiniões, e a valorização do diálogo na obtenção de consensos. A partilha e a colaboração entre os vários elementos do conselho de departamento é claramente enaltecida por todos, indo ao encontro do sistema de práticas que consubstancia o clima moral da escola em estudo, tal como evidenciado pelas opiniões expressas no grupo focal por outros docentes.

A estabilidade do corpo docente nesta escola parece ser, na perspectiva dos docentes que participaram no grupo focal, um fator de união e de proximidade entre esta comunidade de professores. Essa relação de proximidade tem contribuído fortemente para que se tenham estabelecido compromissos entre

eles capazes de fomentar práticas de partilha, de solidariedade e a colaboração profissional. A cumplicidade e os compromissos que se foram estabelecendo no grupo de docentes têm fomentado metodologias de trabalho colaborativo e cooperativo.

Com base na visão dos participantes deste estudo concluímos que a comunidade educativa é muito dinâmica e participativa nas atividades que ocorrem na escola, valorizando sobejamente a realização intensa, e diversificada, de atividades e projetos. Transparece pela interpretação dos relatos efetuados que existe uma aproximação à comunidade autêntica de Sergiovanni (2004), principalmente no que concerne às relações estabelecidas entre o grupo de docentes, que frequentemente estabelecem interações próximas, informais, visando a criação de redes de relacionamentos duradouros. Essa teia de relacionamentos, por eles constituída, tem permitido gerar comunidades de memória e com história, favorecendo práticas comuns e potenciando o desenvolvimento de comunidades de prática.

44

Os docentes gostam de trabalhar em conjunto, partilham facilmente as suas experiências e práticas profissionais, e estabelecem cotidianamente contatos informais que para eles constituem uma mais-valia na rentabilização do seu tempo de trabalho e na garantia da eficiência dos processos que tentam desenvolver. A maioria dos participantes demonstrou que se sente muito bem na escola, identificando-se maioritariamente com os objetivos e metas que a escola pretende atingir e comprometendo-se e responsabilizando-se para que a ação desta seja bem-sucedida.

Na escola estudada, verifica-se que o papel desempenhado pelos coordenadores de departamento se encontra em consonância com os valores que a própria comunidade educativa enaltece. São, sem dúvida, colaboradores do sistema de práticas que definem a cultura moral da escola, defendem os valores da igualdade, da liberdade de expressão e de participação nos seus respetivos departamentos. Agem procurando consensos e promovendo práticas democráticas, nomeadamente na partilha de responsabilidades e de tomada de decisões. Promovem, através do seu exemplo, a colaboração e a cooperação entre os docentes da escola e incentivam a solidariedade e a tolerância. Estabelecem relações próximas, afetuosas e informais com os demais colegas de departamento curricular, procurando resolver as situações mais problemáticas através do diálogo e das relações de confiança que manifestam.

No âmbito deste estudo, pudemos concluir que a vertente mais aliada ao desenvolvimento moral (ainda) não é devidamente assumida no desempenho do cargo de coordenação de departamento, pelo menos não de uma forma refletida e planificada. Considera-se também que não ficou claramente comprovada a existência de uma relação unívoca entre as lideranças exercidas pelos coordenadores e o clima moral da escola, que parece, contudo, firmemente estabelecido, consubstanciando-se num conjunto de práticas sedimentadas como defendido por Rovira (2012) As práticas de liderança timidamente desenvolvidas e admitidas pelos coordenadores são, contudo, inequivocamente colaborantes da criação do clima moral da escola, podendo mesmo ser interpretadas como um produto da mesma.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blandford, S. (2006) *Middle leadership in school: Harmonising leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.
- Bolívar-Bótiá, A. (2010). Cómo um liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Busher, H. & Harris, A (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-317.
- Center for Social and Emotional Education & National Center for Learning and Citizenship at The Education Commission of The States (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retirado em 3 janeiro, 2013, de: [www.ecs.org/html/ProjectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf](http://www.ecs.org/html/ProjectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf) .
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009) School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão escolar do sistema educativo português).
- Decreto-Lei n.º 137/ 2012, de 2 de julho (Procede a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português)
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Procede a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da

educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português).

- Estêvão, C. (2012) *Políticas e valores em educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Humus.
- Gomes, A. (2000). *Cultura organizacional: Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto.
- Harris, A. (2004) Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge & Falmer Press.
- Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in school. *School Leadership & Management*, 28(2), 159-187.
- Martín, M., Rovira, J. & Bernet, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, 15, 57-94.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1,(2). Retirado em 8 abril, 2015, de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385> .
- Moser, R., Bertoni, R., Cruz, M. & Camargo, M. (2012, Junho). *Impactos da cultura e clima organizacional nas organizações*. Comunicação apresentada no Sétimo Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Rio de Janeiro e Niterói. Retirado em 17 abril 2013, de: [http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg8/anais/t12\\_0567\\_2827.pdf](http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg8/anais/t12_0567_2827.pdf).
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, OECD. *Improving School Leadership: The ToolKit*, 2009. Retirado em 13 maio, 2013, de: <http://www.oecd.org/dataoecd/63/37/44339174.pdf>.
- Palacios, K. (2001). Abordagens teóricas e dimensões empíricas do conceito de clima organizacional. *Revista de Administração*, 37 (3), 96-104.
- Payne, R. (2000). Climate and culture: How close can they get? In N. Ashkanasy, C. Wilderon, & M. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 163-176). Thousand Oaks: Sage.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: condicionantes e consequentes*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rovira, J. (2011, Dezembro). *La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores*. Comunicação apresentada no Décimo Segundo Congresso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona. Retirado em 28 dezembro, 2012, de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/003.pdf>.
- Rovira, J. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. In: J. Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio & J. Trilla (Eds.). *Cultura moral y educación* (pp.87-108). Barcelona: Editorial Graó.

- Schein, E. (2000). Sense and nonsense about culture and climate. In N. M. Ashkanasy, C. Wilderom, & M. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 21-30). Thousand Oaks: Sage.
- Sergiovanni, T. J. (2004) *Mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal*. Porto: ASA.
- Serrano, L. (2011, Dezembro). A cultura moral de los centros educativos: una propuesta para si evaluación e mejora. Comunicação apresentada no décimo Segundo Congresso Internacional de la Teoría de la Educación, Barcelona. Retirado em 28 de dezembro, 2012, de: <http://www.Cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/120pdf>.
- Serrano, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. In J. Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio & J. Trilla (Eds). *Cultura moral y educación* (pp.65-85). Barcelona: Editorial Gráo.
- Serrano, L. e Rovira, J. (2015). Cultura moral. In M.L. Branco & J. A. Domingues (Eds). *Currículo e cidadania* (pp. 29-85). Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ (29-58).
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary* (report). National School Climate Center. Retirado em 24 janeiro, 2013, de: [http://www.schoolclimate.org\\_climate\\_documents\\_policy\\_sc\\_brief\\_v3.pdf](http://www.schoolclimate.org_climate_documents_policy_sc_brief_v3.pdf).
- Verbeke, W., Volgering, M. & Hessels, M. (1988). Exploring the conceptual expansion within the field of organizational climate and organizational culture. *Journal of Management Studies*, 35 (3), 303-329.

