



**Escola de Ciências Sociais e Humanas**  
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Gestão Estratégica de Pessoas no Ensino Privado: atração e retenção de talentos

Racquel Cristina Leite Chaves

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia  
Social e das Organizações

Orientador:

Doutor Nelson Campos Ramalho  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2018



**Escola de Ciências Sociais e Humanas**  
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Gestão Estratégica de Pessoas no Ensino Privado: atração e retenção de talentos

Racquel Cristina Leite Chaves

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia  
Social e das Organizações

Orientador:

Doutor Nelson Campos Ramalho  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2018

## **Agradecimentos**

A realização deste Mestrado só foi possível porque pude contar com o apoio incondicional e imensurável de algumas pessoas, às quais gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos:

Ao meu amor, Raimundo Neto, por caminhar ao meu lado sempre e por me fazer acreditar que sou a pessoa mais perfeita do mundo.

Aos meus filhos, Geórgia, Giovanna e Gustavo por dar sentido à minha vida.

À minha afilhada e colega de profissão, Ana Beatriz, pela mulher forte e sensível que és.

Aos meus Pais, pelo que sou e tenho.

Aos meus irmãos Isabel e Gentil pelo amor maduro que construímos.

Aos meus cunhados pelo apoio, apesar da distância.

Aos meus sobrinhos, pelo carinho demonstrado, seja no Eusébio ou em Lisboa.

Ao Professor Doutor Nelson Ramalho, pela disponibilidade, por todo o conhecimento partilhado e pelo humor sofisticado com que me recebeu em todas as supervisões.

Aos meus amigos, brasileiros e lusitanos, pelos momentos vividos e comemorados.

Aos diretores entrevistados, pela confiança depositada e por todo o saber de experiência partilhado para que este estudo pudesse ser realizado.

Meu Deus, obrigada por tudo!

## Resumo

Numa sociedade competitiva, que aposta em serviços e conhecimento, a aprendizagem formal e o papel do professor tornam-se elementos críticos, sobretudo quando considerados a sofisticação dos novos métodos pedagógicos e recursos tecnológicos.

É neste quadro que as escolas têm vindo a sofrer maior escrutínio quer das entidades reguladoras, quer dos decisores escolares e até das próprias famílias. Neste contexto, o professor é o elemento-central para uma educação de excelência, é também um recurso procurado e valorizado por parte das escolas que têm maior flexibilidade nas políticas de GRH, nomeadamente as do ensino privado. Interessa assim compreender de que forma o professor, enquanto profissional da educação, está a ser pensado no quadro da Gestão Estratégica de Recursos Humanos ou da Gestão de Talentos neste tipo de organizações.

Após extensa revisão da literatura, recorremos ao Modelo das Sete Práticas de Organizações de Sucesso de Pfeffer (1998). Através de um estudo qualitativo, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com diretores de colégios privados em Portugal e no Brasil.

Os resultados foram interpretados de forma a identificar em que medida as categorias emergentes dos discursos dos diretores refletem o modelo teórico adotado.

Globalmente, os resultados indicam que o Modelo das sete práticas parecem estar em vigor na gestão de talentos docentes nas organizações estudadas, pese embora não ser perfeito.

**Palavras-chave:** Gestão de Recursos Humanos, Docentes, Atração e Retenção de Talentos

## **Abstract**

In a competitive society that invests in services and knowledge, the formal learning and the role of the teacher became critical elements, mainly when one considers the sophistication of new pedagogical methods as well as technological resources.

It is within this context that schools have been under greater observation both from the regulators and education decision makers as well as from families. The teacher is the core-element for an excellent education. He or she is also the looked after and valued resource by schools that have more HRM policies flexibility, namely those from private sector. Thus, we are interested in understanding how the teacher, as a professional in education, is being thought about within the Strategic HRM or Talent management in this type of organizations.

From an extensive literature review, we used Pfeffer's (1998) seven practices of successful organizations. By means of a qualitative study we conducted semi-structured interviews with private colleges' directors, both in Portugal and Brazil.

Findings were interpreted in order to identify in which extent emerging categories from the directors' speech reflect the theoretic model we adopted. Generally, findings do indicate that the seven practices model, although not in its entirety, seems to be implicitly used in managing teaching talents in the organizations we studied.

**Key words:** Human Resource Management, Teachers, Talent attraction and retention

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	III
Resumo.....	IV
Abstract .....	V
Índice de Figuras .....	VII
Índice de Tabelas .....	VII
1. Introdução .....	1
2. Enquadramento do Tema .....	3
2.1. O atual cenário de mudanças .....	3
2.2 A Educação como fator crítico da competitividade .....	5
3. Revisão da Literatura: Gestão Estratégica de Recursos Humanos .....	8
3.1 Estudos Anteriores .....	8
3.2 Modelos Teóricos de GRH .....	10
3.3 Gestão de Talentos .....	15
3.4 Gestão de Talentos Docentes .....	19
4. Metodologia .....	22
4.1 Instrumento .....	22
4.2 Procedimento .....	24
4.3 Participantes .....	25
4.4 Técnica de Análise de Dados Qualitativos .....	25
5. Resultados da Análise de Conteúdo das Entrevistas .....	27
6. Discussão dos Resultados e Conclusões .....	41
7. Referências Bibliográficas.....	46
ANEXOS .....	50

## Índice de Figuras

Figura 1: Estrutura para a conceituação de talento no mundo do trabalho .....	16
---	----

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Síntese das Abordagens Teóricas de GRH .....	14
Tabela 2: Equívocos na retenção de talentos .....	16
Tabela 3: Frequência das subcategorias da Segurança no Emprego.....	28
Tabela 4: Frequência das subcategorias da Contratação Seletiva .....	30
Tabela 5: Frequência das subcategorias da Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão .....	32
Tabela 6: Frequência das subcategorias da Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização .....	34
Tabela 7: Frequência das subcategorias da Formação Alargada .....	36
Tabela 8: Frequência das subcategorias da Reduzida distinção de status e barreiras .....	38
Tabela 9: Frequência das subcategorias da Partilha alargada da situação financeira e sobre o desempenho .....	39
Tabela 10: Frequência das Categorias com base no Modelo do <i>Pfeffer</i> .....	40

## 1. Introdução

Numa sociedade pós-industrial, que aposta em serviços e conhecimento, a aprendizagem tornou-se o elemento mais crítico para a sustentabilidade competitiva das sociedades. Neste quadro, as instituições concebidas para o fomento da aprendizagem, especialmente a instituição “escola”, ganha centralidade ao ponto de ter de rever o seu papel de mero instrumento educativo durante as fases iniciais da vida. É assim que a escolaridade obrigatória foi ganhando anos letivos ao ponto de quase cobrir toda a duração de vida até à maioridade civil. Esta tendência não é específica de nenhuma sociedade já que tem sido observada na quase totalidade dos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. (OECD, 2007)

É neste quadro de aprendizagem formal que o papel do professor se torna crítico, sobretudo quando considerados os processos paralelos disponíveis para a autoaprendizagem a par da maior complexidade e sofisticação dos métodos pedagógicos e recursos tecnológicos. É assim natural que, com o aprofundar do modelo da sociedade do conhecimento, haja uma maior pressão sobre as escolas e maior cobrança para a prestação de contas por parte do professor, quer das entidades reguladoras, quer dos decisores escolares e até das próprias famílias. Se o professor é o elemento-central para uma educação de excelência, é também um recurso procurado e valorizado por parte das escolas que têm maior flexibilidade nas decisões de GRH, nomeadamente as do ensino privado. Interessa assim compreender de que forma o professor, enquanto profissional da educação, está a ser pensado no quadro da Gestão Estratégica de Recursos Humanos ou da Gestão de Talentos neste tipo de organizações.

A Gestão Estratégica de RH assumiu, nas últimas décadas, lugar de destaque tanto para teóricos, quanto para profissionais. Embora tenham ocorrido em ritmos diferentes (Neves & Gonçalves, 2015), ocorreram avanços significativos tanto no campo da pesquisa científica como das práticas que passaram a orientar o trabalho dos gestores de pessoas (Moura, 2000). Em Portugal, uma pesquisa realizada em julho de 2013 no Repositório Científico de Acesso Aberto – RCAAP, identificou a produção de 6.283 documentos no período de 2004 a 2012 (Gomes & Cesário, 2014).

A pressão gerada pelas mudanças no cenário mundial e pela forte competitividade fizeram as organizações repensarem seus Modelos de Gestão, trazendo as *pessoas* para o centro das suas preocupações. As organizações deram-se conta de que o sucesso da empresa passa pela gestão dos seus recursos, mas principalmente pela gestão das pessoas. Por consequência, as empresas passaram a competir entre si para atrair, motivar e reter aqueles profissionais que,

dentre os disponíveis no mercado de trabalho, destacam-se pelo desempenho e resultados. Na literatura, estes profissionais têm sido designados por talento e são alvos de prescrições de GRH específicas com vistas a atingir níveis de excelência.

Embora a preocupação com as *pessoas* tenha suscitado inúmeras investigações e estudos empíricos e modificado as práticas de gestão nos mais diversos contextos organizacionais, há uma imensa lacuna na produção de conhecimento científico aplicado às Instituições de Ensino, sobretudo sobre gestão de RH em Colégios Privados. A maior parte das publicações sobre gestão escolar refere-se à escola pública e sobre questões associadas a gestão participativa, autonomia da escola, processo de ensino-aprendizagem, relação aluno-professor, identidade docente, mal-estar, satisfação e motivação docente, formação de professor, avaliação de desempenho e *turnover*.

Este estudo procura precisamente contribuir para reduzir a lacuna de conhecimento acerca das especificidades dos modelos e práticas de Gestão de Pessoas em contexto educacional. Dessa forma, através da realização de entrevistas a professores e/ou diretores de Colégios privados em Lisboa, procuramos atender ao objetivo deste estudo que é investigar em que medida as práticas de Gestão de Pessoas referidas na literatura, são utilizadas nas organizações de ensino, nomeadamente nos Colégios Particulares em Portugal.

O presente trabalho está estruturado seis partes. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento do tema através de uma breve explanação sobre o atual cenário de mudanças e a educação enquanto fator crítico da competitividade. O segundo capítulo revê o que diz a literatura sobre Gestão Estratégica de Recursos Humanos, incluindo estudos empíricos anteriores, os principais Modelos Teóricos de GRH, Gestão de Talentos e Gestão de Talentos e Gestão de Talentos Docentes. O terceiro capítulo esclarece a abordagem metodológica e o instrumento utilizado. O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica baseada na recolha e análise de dados de natureza qualitativa. No quinto e último capítulo, discorre-se uma conclusão em *lato sensu*, incluindo limitações e barreiras no processo de investigação, sugestões para futuras pesquisas e considerações finais.

Ainda que a discussão seja pertinente, não está contemplado no objetivo deste trabalho avaliar os posicionamentos políticos pelos quais os Sistema de Ensino vem sendo construído nas últimas décadas. A questão subjacente ao tema do nosso estudo é a importância de se ter uma boa Gestão dos Profissionais que atuam nas Instituições de Ensino, uma vez que são eles os responsáveis por operacionalizar a educação formal e conseqüentemente pelo desenvolvimento das competências requeridas para o lidar com a competitividade no mundo atual.

## 2. Enquadramento do Estudo

### 2.1. O atual cenário de mudanças

O mundo vive dias intensos. As transformações ocorrem em todas as esferas da sociedade. Nada parece escapar da revolução económica cuja base está na globalização, no acelerado progresso tecnológico e no poder da internet (Sekiou, *et al.*, 2009). Definida como o aumento de fluxos, bens, serviços, capital, pessoas e informações através das fronteiras, a globalização tem sido fonte de muitas preocupações. Enquanto alguns países aproveitam para ampliar mercados, outros veem o movimento com cautela. Diante da mistura de oportunidades e ameaças, a Europa está tentando gerenciar a globalização (Jacoby & Meunier, 2010). Os países em desenvolvimento tomaram uma série de providências estruturais e diferentes medidas para alcançar competitividade, eficiência na alocação de recursos e no desenvolvimento de pessoas. Sendo a “globalização um processo de aumento da interligação de indivíduos, grupos, empresas e países, seu impacto no comércio e no desenvolvimento humano é imenso” (Rabbanee, Haque & Hasan, 2010, pp 32-33).

É importante referir que, uma realidade económica em que são constantes as mutações da envolvente, obriga as empresas a desenvolverem mecanismos de adaptação que garantam o sucesso empresarial (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007). As organizações continuam a procurar indivíduos que possam gerenciar através do ambiente global, complexo, ambíguo, desafiador e em constante mudança (Tarique, & Schuler, 2010). Assim, independentemente do segmento, tamanho ou localização, para se manterem competitivas, as empresas de hoje enfrentam cinco desafios críticos: globalização, rentabilidade através do crescimento, tecnologia, capital intelectual e mudança, muita mudança (Ulrich, 1998).

Na verdade, o desafio está associado a inúmeras outras exigências do mundo atual. As pessoas desejam maior autonomia no trabalho, empenham-se mais na profissão do que na organização, desenvolvem competências de empregabilidade que lhe permitem adaptar-se a novas oportunidades do mercado ou lidar com a saída involuntária. Os indivíduos do século XXI não pretendem apenas um trabalho que garanta seu sustento, eles desejam um trabalho que lhe faça sentido, que lhe desafie e satisfaça suas expectativas de felicidade (Gomes *et al.* 2008). Nas empresas modernas, as pessoas não se limitam a agir como recursos passivos, condicionados e subordinados às normas organizacionais (Ceitil, 2006).

É neste cenário de complexa heterogeneidade de variáveis que, as organizações confrontam-se diariamente, onde a única certeza é a necessidade de reajustamento constante às novas condições ambientais. A força competitiva da empresa passa, necessariamente, pela sua

capacidade de gerir os recursos e as pessoas. Surge assim um novo paradigma de gestão, em que as pessoas são responsáveis diretas pelos resultados alcançados. Como observou Ulrich, (1998), “os fatores da competitividade tradicionais – custo, tecnologia, distribuição, produção, inovação – podem, mais cedo ou mais tarde, ser copiados. Restam, como fatores-chave não imitáveis, as pessoas” (p. 69).

Pesquisas empíricas indicam que os principais fatores para alavancar o sucesso das empresas no ambiente económico global de hoje são a sua capacidade de atrair talentos, selecionar as melhores, desenvolver e atualizar as habilidades, motivar a inovação e manter os funcionários valorizados (Faugoo, 2009). As empresas que gerenciam funcionários com práticas de RH mais progressivas podem esperar um maior desempenho operacional como resultado e funcionários mais comprometidos com sua organização (Wright, Gardner & Moynihan, 2003).

Na outra face da moeda, estão as exigências das melhores características humanas, de novas competências, especializadas e diferenciadas, capaz de realizar múltiplos trabalhos, auto trabalho, e trabalho por projetos, com o aumento da responsabilidade pelos resultados. O mercado de trabalho substitui e marginaliza facilmente as pessoas que se comportam de forma rotineira, tal como robôs (Cascão, 2014).

Confrontados com este cenário, a OECD<sup>1</sup> reconheceu a escolarização de alta qualidade como fator determinante e em abril de 2002, o Comitê de Educação lançou, em nível internacional, uma revisão de política para professores, para ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem-sucedidas para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes, visando melhorar suas escolas e dar respostas mais satisfatórias às expectativas sociais e condições económicas mais elevadas. Em 2010, recém-saída da crise, a comissão Europeia propõe um conjunto de objetivos que traduzem a “Estratégia Europa 2020”, cujo as prioridades são: crescimento inteligente, sustentável e inclusivo (The European Commission, 2010).

---

<sup>1</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económicos, é um fórum constituído por 30 democracias que trabalham em conjunto para enfrentar os desafios económicos, sociais e ambientais da globalização, além de tentar compreender os novos desenvolvimentos e preocupações (e.g. governança corporativa, economia da informação e desafios do envelhecimento da população), para ajudar aos governos a buscar respostas para os problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar políticas domésticas e internacionais.

## **2.2. A Educação como fator crítico da competitividade**

O advento da globalização e os avanços tecnológicos não só aumentaram a concorrência na economia mundial, mas também entre os sistemas educacionais. A competitividade é vista como um índice para presumir o nível de prosperidade de um país. Para aumentar a competitividade econômica, os cidadãos devem adquirir conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para o sucesso cívico e a economia baseada no conhecimento. As economias bem-sucedidas competem com base em alto valor, garantido por pessoas bem treinadas e educadas, além de oportunidades flexíveis de aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos (Sahlberg, 2006). Isto não quer dizer que países ricos, que investem elevadas quantias nos alunos, tenham os melhores resultados, pois a qualidade do ensino não é determinada simplesmente pelo valor do investimento e sim pela escolha adequada dos programas em que a aprendizagem retorne de modo mais efetivo (CNE, 2016).

Na virada do século, após análise e interpretação das mudanças e do desenvolvimento da sociedade, muitas organizações internacionais e governos nacionais perceberam a necessidade de mudança de paradigma do modelo de educação tradicional, identificando assim, a “aprendizagem ao longo da vida” como a estratégia de inspiração para a política educacional de uma nova época. Dentre os fatores de mudança estão a globalização da economia com seus muitos efeitos sobre o capital, trabalho e conhecimento. Isso criou uma intensa competitividade internacional que coloca grande reconhecimento no desenvolvimento de recursos humanos. Tal posicionamento “reflete uma preocupação profundamente humanista de que a aprendizagem seja integrada como uma característica contínua da experiência humana do berço ao túmulo”. (Coolahan, 2002 p. 8).

Segundo a UNESCO (2005), existe forte evidência entre uma boa educação e uma série de benefícios no desenvolvimento econômico e social. A pesquisa empírica demonstrou que a escolaridade de alta qualidade está relacionada com melhor potencial econômico nacional e maior rendimento na vida adulta. A nível social, também foram verificadas melhorias significativas, e.g., a aquisição da alfabetização e conhecimentos matemáticos, especialmente em mulheres, tem impacto sobre a fertilidade; a capacidade cognitiva de fazer escolhas informadas sobre o comportamento de risco para o HIV está relacionada a qualidade da alfabetização e educação.

Especificamente, uma sociedade mais educada pode se traduzir em taxas mais altas de inovação, maior produtividade global através da capacidade das empresas de introduzir

novos e melhores métodos de produção e uma introdução mais rápida de novas tecnologias. Essas externalidades fornecem motivos adicionais para se preocupar com a qualidade da escolaridade. (p. 41)

Em 2005, a Organização das Nações Unidas estabeleceu a Força-Tarefa do Milênio, cujo objetivo era reduzir a pobreza e melhorar a vida dos países mais desfavorecidos do mundo. Para tanto, reconhecem o papel fundamental da educação, através de um conjunto amplo de metas da educação para todos (*Education for All – EFA*).

Na Europa, a necessidade do desenvolvimento de competências é ainda mais urgente devido a atual corrida mundial em busca de talentos e ao rápido desenvolvimento dos sistemas de educação e formação de economias emergentes, como é o caso do Brasil, China e Índia. As previsões apontam para um aumento da procura de pessoas com qualificações de nível médio e superior até 2020. Tal fato, levou a “Estratégia Europa 2020” reforçar a capacidade de atração do ensino e da formação profissional (*Vocational Education and Training*), evidenciando o potencial do setor (*The European Commission, 2010*).

No contexto de uma economia cada vez mais global, em que os parâmetros para sistemas educacionais de excelência não são apenas nacionais e sim a nível internacional, o papel da OECD torna-se fundamental. Desde a sua fundação, há quase 60 anos, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico procura fornecer indicadores de desempenhos educacionais capazes tanto de avaliar, como ajudar a elaborar as políticas públicas. Infelizmente nem sempre foi possível a quantificação devido à falta de dados consistentes. De qualquer modo, no decorrer de todo esse tempo, a OECD enfatizou o papel da educação e do capital humano na condução do desenvolvimento económico e social. Tal fato torna-se evidente nos indicadores sociais dos países membros da OECD (*Indicators, OECD. - 2012*).

Considerada fonte autorizada de informações precisas sobre o estado da educação a nível mundial, numa edição de 2015, a OECD confirma “No mercado de trabalho e na vida, a educação é um esforço que vale a pena...” (p. 1). Segundo esta publicação, em média 80% dos adultos que concluíram o ensino superior têm emprego e ganham em média 60% mais do que as pessoas que concluíram o ensino secundário. O mercado de trabalho continua a considerar um diploma de licenciatura o principal indicador das competências de um trabalhador. Desta forma, geralmente, quanto maior o nível de educação, maiores os rendimentos e as taxas de emprego. Entretanto, os benefícios não se restringem ao âmbito financeiro, as pessoas com formação superior, provavelmente têm boa saúde, participam de projetos de voluntariado,

confiam mais nos outros e conseguem opinar em assuntos de governação, i.e., costumam envolver-se mais com o mundo que os rodeia (OECD, 2015).

A mesma publicação completa a frase “No mercado de trabalho e na vida, a educação é um esforço que vale a pena, apesar de persistirem desigualdades” (p. 1). As pesquisas mostram que, embora tenha acontecido um decréscimo, as mulheres continuam a ser minoria em determinados setores do ensino, e.g., na ciência, tecnologia, engenharia e matemática. As mulheres mais jovens têm menos possibilidade de se empregar do que os homens jovens. Nos países-membros da OECD, os professores do ensino básico ganham 78% do salário de um trabalhador com formação académica equivalente. No caso dos docentes do primeiro ciclo do secundário, esse percentual chega a 80%, e os do último ciclo do secundário 82%. Em dados publicados em 2016, a OECD aponta um aumento na faixa etária dos professores, e atribui o fato a profissão não conseguir atrair jovens adultos. Em Portugal e Itália, o percentual de professores do ensino básico com menos de 30 anos é menor que 3%.

Preocupados com o compromisso assumido pela comunidade internacional de educação em garantir o ensino primário e secundário universal até 2030, o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) apresentou pela primeira vez a estimativa da quantidade de professores necessários para alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (SDG 4), que se propõe “Garantir educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. De acordo com o relatório – divulgado no dia mundial dos professores, 5 de outubro de 2016 – nos próximos 14 anos, os países precisarão recrutar 68,8 milhões de professores para educação primária e secundária.

A política social voltou a ressaltar a “Educação como investimento” para renovação e desenvolvimento social. Percebe-se agora que o progresso económico, cultural e social depende do investimento em capital humano, da promoção dos talentos e potencialização de todas as pessoas. Os sistemas educacionais são convocados a servir as necessidades da sociedade, sobretudo em momentos de intensa e acelerada mudança (Coolahan 2002). A sociedade tem demandado mais das suas instituições de ensino, sobretudo dos profissionais docentes. Nesse caso, urge a necessidade de melhorar o ajustamento entre escola, professores e sociedade.

### **3. Revisão da Literatura: Gestão Estratégica de Recursos Humanos**

#### **3.1. Estudos Anteriores**

Na 10ª edição do *Handbook of Human Resource Management Practice*, Armstrong (2014) conceitua a GRH estratégica a partir dos conceitos derivados da Gestão de Recursos Humanos e Estratégia. Segundo o autor, a GRH Estratégica é uma “abordagem para tomar decisões sobre as intenções e os planos da organização na forma das políticas, programas e práticas referentes à relação de trabalho, recursos, aprendizagem e desenvolvimento, gerenciamento do desempenho, recompensas e relações com os funcionários” (pp. 115). Assim, o objetivo da GRH Estratégica é alcançar o “ajuste estratégico” e produzir estratégias de gestão de pessoas integradas verticalmente à estratégia do negócio, de acordo com as intenções da organização de um futuro a longo prazo em um ambiente frequentemente turbulento.

É preciso salientar que, para que a GRH se torne efetivamente estratégica e colabore com a vantagem competitiva da empresa, é imprescindível envolver os executivos de RH na elaboração da estratégia para que eles possam desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias para implementação de um modelo de gestão dito estratégico. Um estudo desenvolvido com 86 refinarias dos EUA concluiu que, apesar dos achados empíricos evidenciarem que executivos de RH altamente envolvidos no gerenciamento estratégico estão associados às avaliações positivas sobre a função de RH, o impacto desse envolvimento dos recursos humanos não está relacionado com o desempenho das empresas. Provavelmente, este resultado aponte para a falta de habilidades dos executivos de RH enquanto parceiros estratégicos no negócio (Wright, McMahan, McCormick & Scott, 1998).

Outros estudos surgem para demonstrar o valor do potencial humano criado através das práticas de GRH. Gelade e Ivery (2003), por exemplo, encontraram correlações significativas entre clima de trabalho, práticas de recursos humanos e desempenho empresarial. Ao examinar o impacto das práticas de RH e do compromisso organizacional no desempenho operacional e rentabilidade das unidades de negócios, Wright, Gardner e Moynihan (2003) revelam que quando funcionários são gerenciados com práticas progressivas de RH, eles se tornam mais comprometidos com sua organização, e pelo menos em parte esse comprometimento leva a comportamentos adequados e conseqüentemente maior qualidade e maior produtividade, além de reduzir o envolvimento em comportamentos disfuncionais.

A relação entre GRH e desempenho foi explorada novamente no estudo de Guest, Michie, Conway e Sheehan (2003) em 366 empresas do Reino Unido, em que foram usadas medidas de desempenho objetivas e subjetivas, transversais e dados longitudinais. No entanto, os resultados mostraram uma relação positiva entre o uso de mais práticas de RH e o menor *turnover* e maior rentabilidade, mas, contrariamente ao estudo anterior, não apresentaram associação entre a GRH e uma maior produtividade.

Embora seja comumente aceite na literatura que os modelos e práticas de GRH diferem entre os países, Ahmad e Schroeder (2003) procuraram dados empíricos em quatro países (Alemanha, Itália, Japão e EUA - selecionados por representar as principais regiões industriais do mundo, América do Norte, Ásia e Europa) e três segmentos da indústria (automotivo, eletrônico e maquinário), concluíram que as práticas de GRH variam bastante por país e até certa medida, por indústria, sendo explicado por fatores e.g., como cultura nacional e concorrência da indústria. Nessa mesma linha de investigação, Mayrhofer, Brewster, Morley e Ledolter (2011) exploraram a diferença dos conceitos de convergência<sup>2</sup> e similaridade direcional<sup>3</sup> nas práticas gerenciais. O argumento que respalda a convergência nas práticas gerenciais busca apoio no capitalismo (enquanto sistema único por uma seleção natural económica) e na “tese da globalização”, i.e., na ideia de que os países se tornem cada vez mais semelhantes relativamente aos seus gostos, padrões de comportamento, valores, sistemas e mercados. O argumento para a similaridade direcional na área de RH encontra suporte na pesquisa de Rosenzweig e Nohria (1994) realizada com 249 afiliados americanos de empresas multinacionais de base estrangeira, mostrou que a gestão dos recursos humanos é difícil de padronizar e tendem a se assemelhar às práticas locais. A percepção dessa diferença torna-se fundamental para um posicionamento crítico diante de modelos universais de “melhores práticas” de GRH pelos quais as organizações supostamente convergirão, alimentadas por conclusões equivocadas a respeito da diferença entre convergência e tendências semelhantes.

Já é comumente aceite pela psicologia organizacional que maximizar a eficiência do capital humano nas organizações beneficia tanto os indivíduos quanto as organizações. Crook, Todd, Combs, Woehr e Ketchen Jr (2011) publicaram uma meta-análise obtida a partir de 66

---

<sup>2</sup> A convergência final existe quando a variável analisada em diferentes unidades ao longo do tempo se desenvolve de forma que chegará a um ponto final comum, i.e., as diferenças entre as unidades/países diminuem.

<sup>3</sup> As vezes confundida com a convergência, a similaridade direcional ocorre quando o desenvolvimento das variáveis analisadas ao longo do tempo está apontando para a mesma direção, no entanto ao longo do percurso ocorre uma mudança de variáveis.

estudos do efeito da relação entre o capital humano e o desempenho da empresa e investigaram três moderadores sugeridos pela teoria baseada em recurso. Os dados constataram que não houve diferença significativa na magnitude da relação entre capital humano e desempenho para estudos que dependem de dados longitudinais em oposição a dados transversais. Os resultados sugerem que a ligação entre capital humano e desempenho é mais forte quando o capital humano é específico da empresa e não geral. Por fim, as medidas de desempenho operacional se correlacionam mais fortemente com o capital humano do que as medidas globais. Em geral, os resultados sugerem que o capital humano está fortemente relacionado ao desempenho, mas que a relação é influenciada pela competitividade do mercado.

Além das nuances brevemente descritas, a pesquisa sobre GRH procurou identificar, de que forma os profissionais de RH podem contribuir para o sucesso organizacional cumprindo seus deveres éticos. A administração ética é definida como “um modelo de liderança que honra as obrigações devidas às muitas partes interessadas e que maximiza a criação de riqueza organizacional a longo prazo” (Caldwell, Truong, Linh & Tuan, 2011, pp 171). Face a isto, as habilidades da liderança ética devem englobar os princípios morais da administração ética e as contribuições de liderança transformadora. Desta forma, os profissionais de RH devem estar alinhados aos objetivos, valores e prioridades da organização, cumprir seu dever eticamente implícitos, honrar seus papéis organizacionais, elevando sua contribuição às organizações de forma profissional, ética e estratégica.

### **3.2. Modelos Teóricos de GRH**

A finalidade deste capítulo é descrever as principais linhas de investigação e abordagens teóricas em GRH que servem de fundamento para as práticas e políticas de Recursos Humanos e dentre elas, identificar um Modelo que sirva de referência para o estudo empírico que nos propomos.

Na gênese dos modelos que procuram estruturar a GRH estratégica está a proposta tipológica de Miles e Snow (1978), que classificaram as organizações a partir das suas opções estratégicas como: Defensora, Prospetora, Analisadora e Reativas. As organizações com características defensoras, têm domínios estreitos e relativamente estáveis do mercado de produtos, por isso raramente precisam fazer grandes ajustes em sua tecnologia, estrutura ou métodos de trabalho. Suas características incidem em: linha de produtos limitada, tecnologia única, estrutura funcional, habilidades eficientes em produção, engenharia de processos e controle de custos. As organizações com características prospetora procuram frequentemente

oportunidades para entrar em novos mercados e desenvolver novos produtos. Devido a essa preocupação constante estas organizações geralmente não apresentam grande eficiência. Suas principais características são: múltiplas tecnologias, estrutura geográfica dividida, elevada capacidade de pesquisa e desenvolvimento de produtos, pesquisa de mercado e engenharia desenvolvida. Já as organizações analisadoras, operam em dois domínios: um relativamente estável e os outros em constante mudança. Pode-se dizer que suas características incluem: linha básica de produtos e serviços, pois busca poucas oportunidades de mercado. Opta por utilizar tecnologia econômica para seus produtos estáveis e tecnologias de projeto para o investimento em novos produtos. Possui habilidades de eficiência nos processos, marketing e produção. As organizações reativas demonstram inconsistência entre a estratégia, estrutura e os processos. Geralmente o desempenho destas organizações são inferiores.

Para Fombrun, Tichy e Devanna (1984), os gestores precisam enfrentar três forças externas à organização: econômicas, políticas e culturais. Na sequência vêm a proposta de Beer, Spector, Lawrence, Mills e Watson (1984). Os autores desenvolveram um modelo em que os fatores situacionais e os interesses dos *stakeholders* são responsáveis por condicionar as políticas de GRH, que por sua vez englobam a influência dos trabalhadores, o fluxo dos recursos humanos, os sistemas de recompensa e de trabalho. Como produto ou resultado de tais políticas presume-se o compromisso, a competência, congruência e eficácia de custo e as consequências a longo-prazo a nível da eficácia organizacional, bem-estar do indivíduo e da sociedade em geral.

No modelo das sete práticas de organizações bem-sucedidas, Pfeffer (1998) propõe caracterizar a maioria dos sistemas que conduzem ao elevado desempenho organizacional e à geração de lucros através das pessoas viz., (1) Segurança de emprego, (2) Contratação seletiva, (3) Equipes autônomas e descentralização da decisão, (4) Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização, (5) Formação alargada, (6) Reduzida distinção de status e barreiras, (7) Partilha alargada de informação financeira e performance em toda a organização. Pfeffer procurou ilustrar e argumentar cada uma delas:

1 – Segurança no emprego: a política de estabilidade leva a uma contratação mais criteriosa tanto em qualidade como em quantidade porque a empresa sabe que não poderá demitir indiscriminadamente pois isso significa desperdiçar o investimento de trabalho de seleção, treinamento e desenvolvimento além de colocar ativos estratégicos importantes ao alcance dos concorrentes. A percepção de segurança no emprego contribui para criar uma relação

de confiança, cooperação e tolerância, encorajando as pessoas a ter uma visão a longo prazo do seu emprego e do desempenho da organização.

2 - Contratação seletiva: Organizações sérias acreditam que a seleção é um processo crucial para o sucesso, por isso sempre que possível envolvem os funcionários seniores no processo na especificação dos atributos e habilidades necessárias, sobretudo aquelas mais difíceis de treinar. Assim, os melhores candidatos são dotados de atitudes básicas, boas referências e pouca ou nenhuma experiência anterior, pois as competências técnicas são mais fáceis de transmitir. Um processo seletivo criterioso justifica-se pela mensagem de compromisso e cuidado transmitida aos candidatos, por outro lado, exige dos finalistas perseverança, determinação e sacrifício.

3 – Equipas autónomas e descentralização da decisão: Equipas autogeridas dispensam a energia dos níveis hierárquicos, têm um forte senso de responsabilidade, demonstram elevada iniciativa e esforços por parte dos envolvidos. Organizações que atribuem autonomia estimulam os funcionários a encontrar ideias e soluções criativas para os problemas.

4 - Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização: O nível dos salários comunicam o valor e reconhecimento que a empresa tem pelas pessoas. A alta compensação é um progenitor do sucesso organizacional, e não o contrário. A premissa de que salários altos e a compensação contingente a performance é um privilégio de determinadas empresa e ramos da economia é um grande equívoco. Eles são possíveis e importantes na maioria dos sistemas de trabalho primeiramente porque é uma questão de equidade e justiça, segundo porque motiva e reconhece o esforço por bons resultados.

5 - Formação alargada: Apesar do treinamento ser uma componente essencial dos sistemas de alto desempenho, muitas vezes é tido como um luxo. Empresas que possuem políticas de segurança no emprego, investem no desenvolvimento dos seus funcionários e acreditam na conexão pessoas e lucros.

6 – Reduzida distinção de status e barreiras: Os sistemas de gerenciamento de alto compromisso valorizam ideias, habilidades e todos os esforços manifestados. Para isso, reduzem as distinções de status e as barreiras que dividem pessoas e grupos, procuram transmitir apreço simbólico, e.g., através da livre convivência nos espaços e concretamente, com a redução da desigualdade salarial.

7 – Partilha alargada de informação financeira e performance em toda a organização: Organizações que partilham informações se beneficiam da confiança dos seus funcionários. A informação é tão importante quanto a motivação e para aumentar o desempenho organizacional, pois quando as pessoas não sabem onde estão e para onde irão, não podem contribuir para o

sucesso do negócio. O receio em compartilhar informação ocorre sobretudo pelo temor em dividir poder, sobretudo para os concorrentes.

Embora com aspectos comuns ao modelo de Beer et al (1984), Ferris et al (2004) propuseram um modelo em que estão presentes os fatores situacionais e os interesses dos *stakeholders*, mas sem que estabeleçam uma associação direta. O modelo propõe que os sistemas de RH atuam sobre o clima organizacional, a reputação organizacional e a atitude e comportamento dos trabalhadores.

Em 2006, Lepak, Liao, Chung e Harden apontaram questões teóricas e metodológicas críticas sobre a investigação das componentes dos sistemas de RH. Além de defenderem a importância do clima psicológico enquanto mediador entre o sistema de GRH e o clima organizacional, ressaltam a necessidade de pesquisas minuciosas sobre a função (objetivos) e a forma (composição) dos sistemas de recursos humanos, de modo a construir um alinhamento entre as políticas e práticas de RH aos objetivos estratégicos. Em concordância com linhas de investigação anteriores (Batt, 2002; Delery & Shaw, 2001; MacDuffie, 1995), Lepak et al. (2006) dividiram os sistemas de RH em três domínios de políticas com o objetivo de influenciar:

#### 1 – Práticas de desenvolvimento de competências

- Recrutamento alargado
- Seleção criteriosa e formação alargada

#### 2 – Práticas para o aumento do esforço e da motivação

- Gestão de desempenho com enfoque no desenvolvimento
- Remuneração e incentivos competitivos
- Benefícios extensos
- Desenvolvimento de carreira e promoção
- Segurança no emprego

#### 3 – Práticas de criação das oportunidades de contribuir

- Desenho flexível do trabalho
- Equipas de trabalho
- Envolvimento dos trabalhadores
- Partilha de informação sobre oportunidades

Mais recentemente, Lepak e Shaw (2008) reestruturaram este modelo, transformando as variáveis preditoras em variáveis que moderam a relação entre os sistemas de GRH e os indicadores de desempenho. Os autores alertam ainda para as prováveis questões que os

sistemas de recursos humanos eficazes devem enfrentar no futuro: fluidez tecnológica, mudanças demográficas que afetam a força de trabalho os valores dos trabalhadores.

Posteriormente, o modelo de Lepak et al. (2006) foi examinado numa meta-análise de 116 artigos levada a cabo por Jiang, Lepak, Hu e Baer (2012). Os autores confirmaram que as três dimensões dos sistemas de RH do modelo têm relação positiva com o capital humano e a motivação e se relacionam com a rotatividade voluntária, os resultados operacionais e financeiros.

A tabela 1 sintetiza as abordagens teóricas destacadas nesta revisão da literatura, referindo seus respectivos autores, a ideia central e os principais elementos de GRH.

<b>Abordagem teórica</b>	<b>Autores</b>	<b>Ideia Central</b>	<b>Principais elementos de GRH</b>
Contingencial – Miles e Snow	Miles e Snow (1978)	Tipo Básico de Estratégia	Recrutamento, Treinamento e Desenvolvimento
Contingencial – Michigan Business School	Fombrun, Tichy e Devanna (1984)	Ciclo de Recursos Humanos	Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho e Recompensas
Harvard Business School	Beer, Spector, Lawrence, Mills e Watson (1984).	Interesses dos <i>Stakeholders</i>	Sistemas de Trabalho, Fluxo de RH, Retribuições e influência dos empregados
Universal - Melhores Práticas	Pfeffer (1998)	Práticas de GRH de empresas de sucesso	Segurança no emprego, Contratação seletiva, Autonomia, Recompensas, Avaliação de Desempenho, Partilha de informações
Fatores Situacionais e Interesses dos <i>Stakeholders</i>	Ferris et al. (2004)	Sistemas e RH	Clima organizacional, Atitudes e comportamentos dos funcionários
Estratégia Organizacional	Lepak et al. (2006)	Clima Psicológico	Recrutamento alargado, Seleção criteriosa e formação alargada, Gestão de desempenho, Remuneração e Benefícios extensos, Carreira, Segurança no emprego, trabalho flexível, equipas, envolvimento dos trabalhadores e informação sobre oportunidades.
Eficácia Organizacional	Lepak & Shaw (2008)	Indicadores de Desempenho	
Dimensões de RH: Habilidade Motivação e Oportunidade	Jiang et al. (2012)	Dimensões dos sistemas de RH nos resultados organizacionais	Recrutamento, Seleção, Treinamento, Avaliação de Desempenho, Compensações, Equipas de trabalho, Participação nas tomadas de decisão

TABELA 1 - Síntese das Abordagens Teóricas de GRH (adaptado de Estevão, 2000)

### 3.3. Gestão de Talentos

O desafio de maximizar a vantagem competitiva das organizações, resultou, nas duas últimas décadas, no crescente interesse de profissionais e acadêmicos pelo tema da Gestão de Talentos. Tal interesse representou uma mudança de paradigma dos modelos mais tradicionais de recursos humanos para modelos de gerenciamento mais específicos, com vista nos indivíduos mais talentosos. Uma das definições mais comuns para Gerenciamento Estratégico de Talentos é de Collings e Mellahi (2009):

Atividades e processos que envolvem a identificação sistemática de posições chave que contribuem diferencialmente para a vantagem competitiva sustentável da organização, o desenvolvimento de um grupo de talentos de alto potencial e operadores históricos de alto desempenho para preencher esses papéis e o desenvolvimento de uma arquitetura de recursos humanos diferenciada para facilitar o preenchimento desses cargos com os operadores competentes e assegurar seu compromisso contínuo com a organização. (pp. 304)

Com esta definição, os referidos autores apresentam três direcionamentos importantes: (1) o ponto de partida da gestão de talentos é a identificação das posições-chave, isto é aquelas que efetivamente contribuem para garantir a vantagem competitiva da organização; (2) o desenvolvimento de um grupo de talentos de alto potencial e operadores de alto potencial para preencher cargos estratégicos; (3) a arquitetura dos recursos humanos deve ser diferenciada para facilitar o preenchimento das posições-chave com pessoas competentes. O posicionamento dos autores segue uma abordagem diferente de outras linhas teóricas, cuja estratégia é ocupar todos os cargos da organização com funcionários ditos talentosos ou mesmo que o sistema de gestão de talentos seja aplicado a todos os seus indivíduos.

Mas qual o significado de talento? Uma consulta simples no Google no exato momento em que estou a redigir este texto, apresentou 110 milhões de resultados. Na tentativa de elucidar o conceito, Gallardo-Gallardo, Dries e González-Cruz (2013) reuniram um conjunto de definições de talento encontradas na literatura sobre o mundo do trabalho e chegaram a conclusão que talento é conceituado de duas maneiras, como objeto, (talento como características das pessoas) e como sujeito (talento como pessoas):

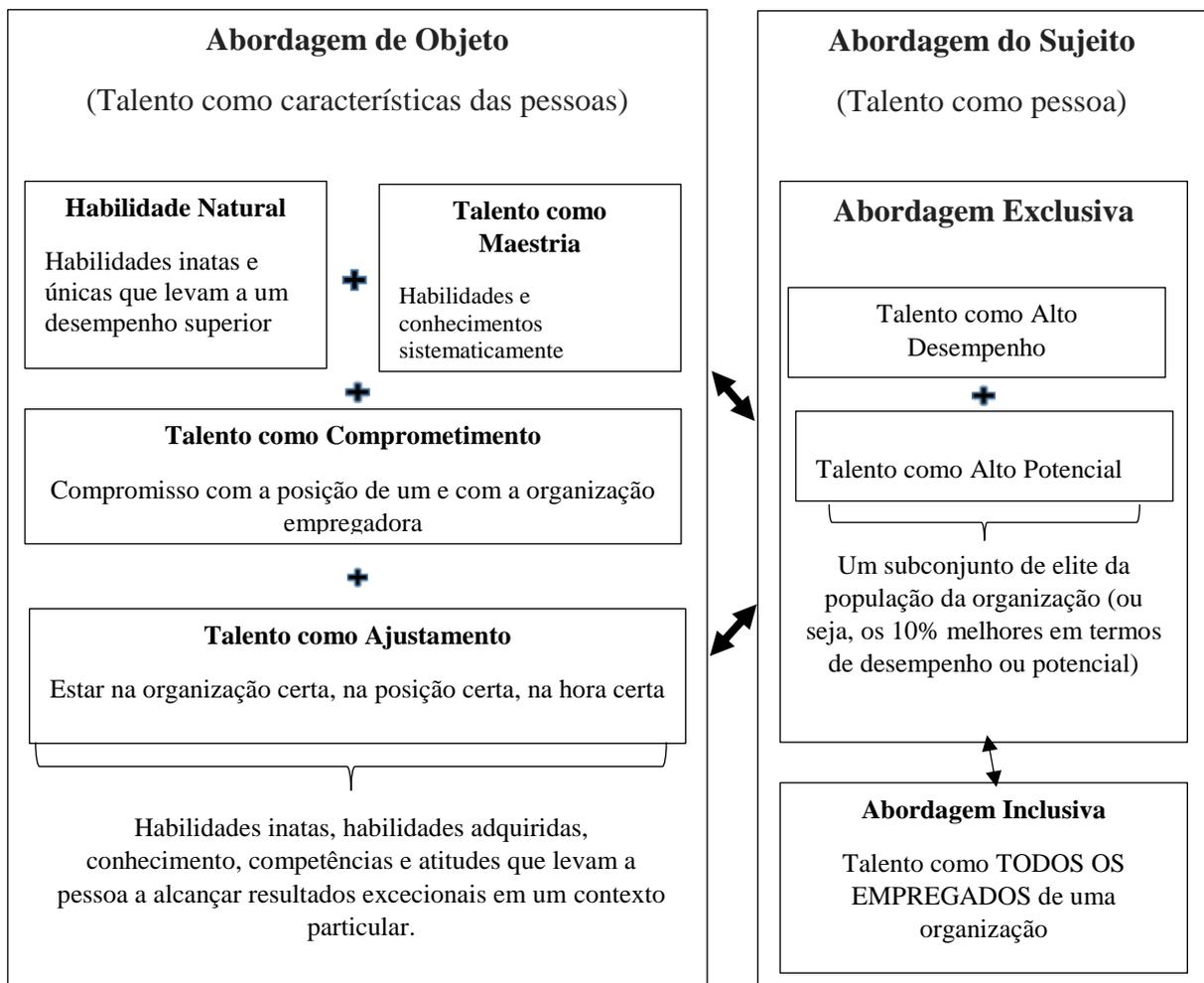


Figura 1 – Estrutura para a conceituação de talento no mundo do trabalho (Gallardo-Gallardo, Dries & González-Cruz, 2013).

Allen, Bryant e Vardaman (2010) ressaltam o custo da rotatividade para as empresas e consequentemente a importância da retenção de seus talentos. Neste artigo, os autores apontam equívocos sobre a rotatividade de funcionários e sugerem substituí-los por estratégias de gerenciamento de retenção baseadas em evidências, na compreensão do *turnover* e na capacidade de adaptar e aplicar os conhecimentos em diferentes contextos. Na tabela a seguir, os autores apresentam os cinco equívocos comuns sobre a rotatividade dos empregados:

Equívocos	Perspetiva baseada em evidências
Equívoco 1: Todo <i>turnover</i> é o mesmo, e todos são ruins	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existem diferentes tipos de <i>turnover</i></li> <li>Alguma rotatividade é funcional</li> <li>Os custos do <i>turnover</i> variam</li> </ul>
Equívoco 2: As pessoas param por causa do pagamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>O nível de pagamento e a satisfação salarial são preditores relativamente fracos das decisões de rotatividade individuais</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As intenções de rotação e a procura de emprego estão entre os mais fortes preditores de decisões de rotatividade</li> <li>• As principais atitudes, como satisfação no trabalho e compromisso organizacional, são preditores relativamente fortes</li> <li>• Gestão / supervisão, design de trabalho e relacionamentos com outros também são preditores consistentes</li> </ul>
Equívoco 3: As pessoas desistem porque estão insatisfeitas com seus empregos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A insatisfação no trabalho é a força motriz em menos da metade das decisões de rotatividade individuais</li> <li>• Existem vários caminhos para decisões de rotatividade</li> <li>• Diferentes caminhos têm diferentes implicações de retenção</li> <li>• Também é importante considerar por que as pessoas ficam</li> </ul>
Equívoco 4 Existem poucos gerentes que podem influenciar diretamente as decisões de rotatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existem práticas de recursos humanos baseadas em evidências associadas ao <i>turnover</i></li> <li>• As práticas de recrutamento, seleção e socialização durante a entrada organizacional afetam a retenção posterior</li> <li>• Os gerentes podem influenciar o ambiente de trabalho e as decisões de rotatividade através de treinamento, recompensas e práticas de supervisão</li> </ul>
Equívoco 5 Uma estratégia simples de retenção de tamanho único é mais eficaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As estratégias baseadas em evidências específicas do contexto são mais eficazes</li> <li>• A análise do <i>turnover</i> ajuda a diagnosticar a medida em que o é problemático</li> <li>• O contexto organizacional é importante para interpretar os dados do <i>turnover</i></li> <li>• As múltiplas estratégias de coleta de dados permitem estratégias de retenção mais direcionadas e efetivas</li> </ul>

Tabela 2: Equívocos na retenção de talentos (Allen, Bryant & Vardaman, 2010: pág. 49)

Consoante os autores, do ponto de vista prático, o gerenciamento da retenção de talentos baseado em evidências deve seguir algumas etapas: (1) análise da rotatividade para determinar se o *turnover* é realmente um problema; (2) elaboração de relatórios a serem preenchidos pelos gerentes de departamento para identificar quem saiu e por quais motivos; (3) estimativa dos custos e benefícios associados às respectivas saídas; (4) interpretação dos resultados a partir de cada contexto; (5) coleta de dados a partir das entrevistas de saída, pesquisas aos funcionários e grupos focais com funcionários-chave; (6) desenvolvimento de estratégias específicas.

Com os desafios em escala global e a internacionalização das empresas, surgem pesquisas em que muito profissionais, consultores e acadêmicos de RH voltaram suas atenções na Gestão Global de Talentos (GGT). Em artigo recente, Tarique e Schuler (2010) destacam vários desafios e propõem um conjunto de fatores no ambiente externo e interno à organização que podem ajudar a moldar seu sistema GGT em empresas multinacionais. No ambiente externos,

estão desafios que, na maioria das vezes, fogem ao controle da gestão, nesse âmbito surgem a globalização, demografia e demanda/oferta. No que diz respeito ao ambiente interno, os principais impulsionadores são regiocentrismo, alianças estratégicas internacionais e as competências necessárias.

Ao analisar o papel da função de RH corporativa no gerenciamento global de talentos, Farndale, Scullion e Sparrow (2010) procuraram explorar a Gestão Global de Talentos (GGT) a partir de duas perspectivas: aumento da concorrência mundial pelo talento e novas formas de mobilidade internacional. A partir daí, identificaram quatro papéis específicos na GGT: campeões de processo, guardiões de cultura, liderança de rede e inteligência, e gerentes de recetividade interna. Segundo os autores, as forças competitivas exigiram das organizações um controle do fornecimento de habilidades e planejamentos mais avançados, aumentando a necessidade de uma melhor coordenação horizontal de ferramentas, técnicas e processos, reforçando a importância do papel de chefe enquanto “campeões de processo”. A função de RH corporativa, através do incentivo a uma abordagem mais unificada, desempenha seu papel de “guardião da cultura”, sendo assim fundamental para garantir a correta abordagem da GGT em toda a organização. A “liderança de rede” é o terceiro requisito identificado, que leva a GGT a assumir uma posição mais proativa, conhecer os mercados de talentos e as capacidades criadas por diferentes provedores. Por fim, se o “gerente de recetividade interna” estiver bem posicionado e tiver uma visão geral da organização para gerenciar o fluxo de talentos, poderá desempenhar um papel ativo na gestão de carreiras dos funcionários internacionais, incentivando a mobilidade, mas garantindo que as pessoas sejam atendidas durante o processo através de novos processos de RH.

É bem verdade que as mudanças rápidas e complexas ocorridas no mundo do trabalho são reais. São transformações de ordem demográfica, económica, culturais que podem se transformar em vantagens, mas também em conflitos a serem geridos. Assim, o gerenciamento de talentos irá permanecer na agenda estratégica das organizações por todo este século. No entanto, as organizações devem abandonar respostas impulsionadas por um “estado de espírito e ação de escassez” (Beechler & Woodward, 2009) e adotar soluções criativas, cooperativas, rápidas, abrangente e baseada em evidências. Devem ser apoiadas por sistemas, processos e culturas organizacionais capazes de atrair, desenvolver, motivar e reter talentos locais e globais.

### 3.4 Gestão de Talentos Docentes

Em 2002, John Coolahan escreveu um artigo encomendado pela Divisão de Política de Educação e Treinamento da OECD, sobre a Educação de Professores e a Carreira no Ensino numa era de aprendizagem ao longo da vida. No referido artigo, o autor apresenta o perfil do professor requerido para a escola que temos hoje e para a que teremos no amanhã:

Apenas professores inteligentes, altamente qualificados, imaginativos, atenciosos e bem-educados serão capazes de responder satisfatoriamente às demandas colocadas no sistema educacional nas sociedades desenvolvidas. Se a preocupação da sociedade é melhorar a qualidade na educação e promover jovens criativos, empreendedores, inovadores e auto-alegres, com capacidade e motivação para continuar como aprendizes ao longo da vida, isso não acontecerá a menos que o corpo de professores seja desafiador, inovador e que aprenda ao longo da vida (2002, p. 13).

As profundas mudanças sociais e económicas ocorridas na última década, bem como a pressão para que as escolas promovam um sistema de educação adequado às necessidades da sociedade em transformação, fazem intensificar as inquietações com as políticas para professores (OECD, 2007). Apesar da aprendizagem dos alunos ser influenciada por muitos fatores, a conclusão geral é que, dentre as variáveis suscetíveis a influência de políticas, os fatores que envolvem os professores e o ensino são os mais importantes. A qualidade do ensino é vital para a melhoria da aprendizagem dos alunos, e os professores são elementos fundamentais nesse processo. Assim, de acordo com a OECD, melhorar a eficácia da educação, pressupõe rever a força de trabalho docente, através da análise das políticas para professores em quatro eixos centrais: (1) Políticas de Atração, que visam tornar a docência uma opção de carreira mais atraente; (2) Políticas de Desenvolvimento, que visam aprimorar a educação profissional e da certificação dos professores; (3) Políticas de Recrutamento, que tem por objetivo melhorar o recrutamento, seleção e alocação dos professores nas escolas; (4) Políticas de Retenção que buscam manter na escola os professores eficazes. As orientações da OECD vão ao encontro daquilo que a literatura científica tem revelado, pois ressaltam a importância da combinação de estratégias de recrutamento e seleção para reduzir a rotatividade de professores (Kurtz, 2015).

Assim, os objetivos da implementação de um Sistema Estratégico de Gestão de Capital Humano deve ser aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores e o desempenho académico

dos alunos e devem estar alinhadas verticalmente com as estratégias de aquisição, desenvolvimento e retenção de talentos docentes (Odden & Kelly, 2008).

Em artigo publicado em 2006, Guarino, Santibañez e Daley sugeriram os fatores que afetam a decisão das pessoas em permanecer ou não na carreira docente, e assim procuraram identificar quais as estratégias promovem o recrutamento e a retenção de professores, com o objetivo de informar a comunidade política sobre as vantagens e deficiências das políticas adotadas nos EUA. Do ponto de vista dos investigadores, a retenção de docentes deve estar condicionada às políticas e a haver um alinhamento entre as recompensas oferecidas aos profissionais do ensino quando comparadas às oferecidas por outras atividades.

O princípio básico que impulsiona a oferta de professores é o seguinte: os indivíduos se tornarão ou permanecerão professores se o ensino representar a atividade mais atrativa a seguir entre todas as atividades disponíveis. Por atraente, queremos dizer desejável em termos de facilidade de entrada e compensação geral - salário, benefícios, condições de trabalho e satisfação pessoal (p. 175).

Estudos anteriores constataram que a satisfação dos professores não é influenciada por características demográficas nem pela dificuldade da tarefa, mas por características passíveis de serem controladas pelos administradores, viz., pelo ambiente de trabalho, rede de apoio, grau de autonomia e orientação para a tarefa, grau de sucesso no contexto da sala de aula e o quão seguro e organizado é o ambiente escolar (Stockard & Lehman, 2004). De qualquer forma, esta pode ser considerada uma boa notícia, uma vez que seria bem mais difícil alterar os dados demográficos dos estudantes do que elaborar políticas administrativas (Boyd et al., 2011).

Borman e Dowling (2008) investigaram a trajetória da carreira docente por via de uma meta-análise. Ao investigar os fatores geradores do desgaste no ensino, os pesquisadores elegeram quatro dimensões fundamentais para a compreensão dos fatos: (1) a rotatividade de professores de baixa qualidade provavelmente é benéfica para os resultados; (2) o desgaste na profissão é influenciado por fatores pessoais e profissionais e são propícios a mudanças ao longo da vida; (3) as características das condições de trabalho são moderadores importantes dessa relação; (4) os salários, os recursos educacionais e características organizacionais das escolas e dos estudantes são fatores que influenciam o desgaste na profissão. Os resultados indicam ainda que salários mais altos, a rede de colaboração de professores e o suporte administrativo estão relacionados com retenção e favorecem à mudança.

A relação entre a eficácia da escola e recrutamento, atribuição, desenvolvimento e retenção de professores foi examinados por Loeb, Kalogrides e Béteille (2012), revelando que as escolas mais eficazes são mais habilidosas em atrair e contratar professores efetivos, atribuem aos alunos os professores recém-contratados de forma mais equitativa e são capazes de manter professores mais qualificados.

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação publica anualmente o Estado da Educação, relatório responsável por apresentar os indicadores importantes do Sistema Educativo. O relatório de 2016 revelou que Portugal é o único país em que, além de serem poucos os alunos do Ensino Secundário que aceitam trilhar a carreira docente, são precisamente os alunos mais fracos que optam por esta carreira.

## **4. Método**

Como mencionamos, pretendemos, com o presente estudo, verificar em que medida as práticas de Gestão de Pessoas referidas na literatura, são utilizadas nas organizações de ensino, nomeadamente nos Colégios Particulares em Lisboa e Fortaleza. Este objetivo é satisfeito por meio de uma investigação de natureza qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas a diretores de colégios privados das duas capitais.

Neste capítulo está descrito o instrumento utilizado (guião de entrevista), a caracterização dos participantes, o procedimento de recolha de dados e o dispositivo de análise de conteúdo. Optámos por uma metodologia qualitativa, tanto por ser mais indicada quando o assunto foi pouco estudado, como por considerarmos que a via mais explicativa seja a forma adequada de atingir aos objetivos da investigação.

Tradicionalmente a investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a paradigmas. A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. No entanto, a distinção é usualmente empregada a nível do método. Cada tipo de método está, portanto, ligado a uma perspetiva paradigmática distinta e única (Carmo & Ferreira 2008, p.193).

Nas palavras de Bryman (2008), “toda pesquisa social é uma união do ideal e do viável” (p.23). Ao contrário do método quantitativo, que visa estimar os dados, a pesquisa qualitativa busca ressaltar as palavras, enfatizando a maneira pela qual os indivíduos interpretam o mundo social. Assim, ao invés de presumir os acontecimentos com base nos valores ou preconceitos dos investigadores, as ideias que emergem numa pesquisa qualitativa podem traduzir o significado da vida das pessoas, em seu mundo real, vivido (Yin, 2011).

### **4.1 Instrumento**

As técnicas de investigação qualitativa mais utilizadas são: a observação, a entrevista e a análise documental. Da mesma forma de outras técnicas de recolha de dados, a preferência pela entrevista tem suas especificidades e conseqüentemente indicações, como nas situações em que o investigador precisa de ganhar tempo valendo-se de informadores habilitados e quando as respostas das questões precisam ser confiáveis, mas não constam em documentos (Carmo & Ferreira, 2008).

O Guião de Entrevista é composto por perguntas abertas com o objetivo de identificar as boas práticas aos olhos dos diretores. Para formulação das perguntas procurámos contemplar as sete dimensões previstas no modelo de Pfeffer (1998), a saber: 1) Segurança de emprego (estabilidade), 2) Contratação seletiva (recrutamento e seleção), 3) Equipas autónomas e descentralização da decisão (participação e comunicação), 4) Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização (recompensas e avaliação do desempenho), 5) Formação alargada (formação e desenvolvimento), 6) Reduzida distinção de status e barreiras, incluindo indumentária, linguagem, instalações, e diferenças salariais entre níveis (recompensa), 7) Partilha alargada de informação financeira e sobre performance em toda a organização (comunicação).

Assim, com o intuito de averiguar a dimensão **1) Segurança no Emprego**, isto é, qual a garantia de estabilidade na organização, elaborámos três questões: a) O corpo de professores tem sempre alguma flutuação dependente do número de turmas que abre todos os anos, entre outros fatores. Há vantagens em fixar professores assim como também há em ter alguma rotação. Num eixo entre estabilidade do vínculo e política de flexibilidade, onde se situa a sua organização escolar? b) Quais critérios são aplicados para contratar um professor como efetivo? c) E quanto tempo dura o período em que um novo professor é considerado como estando à experiência?

Em relação a dimensão **2) Contratação Seletiva (recrutamento e seleção)**, fizemos três questões: a) Como a escola sabe que está a contratar os melhores professores possíveis? b) Como consegue atrair e reter os melhores? c) Que critérios usa para antecipar o seu desempenho pedagógico e enquanto membros da comunidade escolar? d) Como é verificada a eficácia do método de seleção?

Relativamente à dimensão **3) Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão (participação e comunicação)**, elaborámos quatro questões: a) Qual o grau ideal de autonomia na gestão pedagógica? Em que medida a escola consegue atingir este grau ideal? b) Como a escola garante que a autonomia não interfere na capacidade de manter elevada qualidade pedagógica? c) Em quais assuntos há centralização? d) Entende que há margem para mudança? Em que sentido?

No que respeita à dimensão **4) Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização (recompensas e avaliação do desempenho)**, realizámos quatro questões: a) Como considera os níveis remuneratórios praticados, quando comparados com escolas similares/mercado? b) Como é avaliado o desempenho docente nesta escola? c) Em que

medida a recompensa dos professores reflete esse desempenho? d) Mudaria alguma coisa no que é feito atualmente? Se sim, o quê?

Para a dimensão **5) Formação alargada (formação e desenvolvimento)**, preparámos três questões: a) Que investimento a escola faz em formação do corpo docente? b) Em que medida esse investimento vai além do praticado no mercado? c) Há dimensões que gostaria de ver focadas na formação para além das que já são oferecidas?

Sobre a dimensão **6) Reduzida distinção de status e barreiras, incluindo indumentária, linguagem, instalações, e diferenças salariais entre níveis (recompensa)**, perguntamos três aspetos: a) Qual o grau de formalidade que existe no trato entre diretores e professores? b) Em que medida os espaços e as instalações se diferenciam consoante a posição hierárquica? c) O que pode ser melhorado neste domínio?

Acerca da dimensão **7) Partilha alargada da situação financeira e sobre o desempenho em toda a organização (comunicação)**, realizámos duas questões: a) Em que medida ocorre o compartilhamento de informações sobre a situação financeira da escola e sobre o desempenho dos professores? b) E mudaria alguma coisa na situação existente? O quê?

O guião de entrevista compreendeu assim um total de 23 perguntas, que pretenderam analisar em que medida as sete dimensões básicas descritas no Modelo de Pfeffer (1998), embasam as práticas de gerenciamento de pessoas nos Colégios investigados.

## **4.2 Procedimento**

Para a condução do estudo empírico qualitativo, na amostra portuguesa, recorreremos primeiramente ao site da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (<http://www.aeep.pt>) que é uma associação de âmbito nacional, com cerca de 500 estabelecimentos associados, distribuído por todo o continente e pelas ilhas. Através do site seleccionámos uma amostra de 20 dos 80 colégios associados localizados no Concelho de Lisboa. Com a lista de instituições, procurámos no site de cada instituição o nome e o endereço eletrónico do(a) diretor(a). Posteriormente, enviámos uma carta-convite aos diretores dos respetivos Colégios convidando-os a participar no estudo. Enviámos a carta-convite por e-mail aos 16 dos 20 colégios selecionados, obtendo resposta positiva de quatro diretores.

A maioria das entrevistas foi agendada pelos próprios diretores e decorreram nas instalações dos colégios, com a duração de 60 a 90 minutos. Para garantir maior fiabilidade das informações facultadas e posterior transcrição, pedimos aos participantes, atempadamente, autorização para a gravação integral da entrevista.

Para a amostra brasileira, contactámos diretamente com o Presidente do Sindicato das Escolas Particulares do Ceará. Por e-mail, explicámos os objetivos e procedimento do estudo, pedindo-lhe para indicar mais três participantes, uma vez que ele próprio já seria um dos diretores entrevistados. Nos dias subsequentes, recebemos a indicação e o endereço eletrónico dos demais participantes. Da mesma forma, enviámos a carta-convite por e-mail e após a aceitação, enviámos o guião de entrevista, ligeiramente adaptado para o vocabulário português utilizado no Brasil. As respostas foram enviadas por e-mail nas semanas seguintes.

### 4.3 Participantes

O universo deste estudo é composto por oito diretores, sendo que quatro dirigem Colégios Privados em Lisboa e os outros tantos em Fortaleza. A maioria (75%) é do sexo masculino, com idade compreendida entre 40 e 60 anos, e uma média de antiguidade na educação superior a 20 anos.

Entrevistados	Género	Função	Cidade/País
E1	F	Diretora/Proprietária	Lisboa/Portugal
E2	M	Diretor	Lisboa/Portugal
E3	M	Diretor	Lisboa/Portugal
E4	M	Diretor	Lisboa/Portugal
E5	M	Diretor/Proprietário	Fortaleza/Brasil
E6	M	Diretor/Proprietário	Fortaleza/Brasil
E7	F	Diretora/Proprietária	Fortaleza/Brasil
E8	M	Diretor/Proprietário	Fortaleza/Brasil

### 4.4 Técnica de Análise de Dados Qualitativos

Hsieh e Shannon (2005) definem a análise qualitativa de conteúdo como um “método de pesquisa para a interpretação subjetiva do conteúdo de dados textuais através do processo de classificação sistemática de codificação e identificação de temas ou padrões” (pp. 1278). A análise é esboçada com o objetivo de codificar o conteúdo, isto é, de transformar o conteúdo das informações coletadas em dados. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pressupõe as seguintes fases: pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O sistema de categorias é o ponto central na análise qualitativa de conteúdo, mas não deve ser uma técnica empregada indistintamente devendo ser adaptada para se adequar ao estudo individual, uma vez que “desconsidera o uso de instrumentos totalmente padronizados precisamente porque coloca as relações com o objeto individual acima de tudo” (Mayring, 2014).

O sistema de categorização é misto (Bardin, 1977) pois partiu de categorias *a priori* (as resultantes da proposta de Pfeffer, 1998) bem como de outras emergentes da leitura recorrente dos textos transcritos (*a posteriori*) com o objetivo de extrair elementos de significado relevantes.

De posse do conteúdo (da amostra portuguesa, a transcrição das entrevistas na íntegra, e da amostra brasileira as respostas das entrevistas redigidas pelos próprios diretores) e com base nas leituras recorrentes das transcrições, fomos elaborando um dicionário das categorias e subcategorias e suas respectivas definições. O dicionário foi dividido por temas, associado a cada uma das perguntas da entrevista.

## 5. Resultados da Análise de Conteúdo das Entrevistas

Segundo Marshall e Rossman (1999), os estudos que utilizam metodologias qualitativas descreveram três objetivos principais: explorar, explicar ou descrever o fenômeno de interesse. Muitos estudos qualitativos são descritivos e exploratórios, outros apresentam-se declaradamente como explicativos, e procuram mostrar relações entre os eventos e o significado que esses relacionamentos têm.

Com o objetivo de compreender melhor as práticas de Gestão de Pessoas nos Colégios portugueses e brasileiros, optámos por utilizar uma metodologia qualitativa, mais precisamente a técnica de entrevistas que possibilita explorar o fenômeno em questão.

A análise dos conteúdos das entrevistas foi efetuada em várias etapas, pois, como explanado, o sistema de categorização baseou-se tanto nas categorias construídas *a priori* (a partir do modelo extraído da revisão de literatura), como nas subcategorias que emergiram *a posteriori* a partir do conteúdo transcrito das entrevistas, isto é, do *corpus* (Bardin, 2014).

Assim, uma vez nomeadas as 7 categorias e as 23 subcategorias, procedemos a elaboração de um Dicionário de Análise contendo a definição de cada uma delas com as perguntas correspondentes e os excertos das entrevistas. Posteriormente, efetuamos a análise das frequências, possibilitando quantificar e constatar as subcategorias mais referidas pelos entrevistados, assim como a ausência delas. Na última etapa procurámos identificar padrões de comportamento e constatar a existência de associação entre o discurso dos diretores e o modelo teórico adotado.

### Segurança de emprego

A categoria “Segurança de Emprego” remete-nos para os valores da empresa expressos na formulação das políticas de RH frente a situações de instabilidade, comuns em épocas de crises e/ou recessões económicas. As questões propostas nesta categoria fizeram emergir três subcategorias: Políticas de RH (estabilidade e flexibilidade), Competências Requeridas (*hard skills* e *soft skills*) e Tempo (legal e moral).

Na subcategoria *Políticas de RH* (Q1a - *Num eixo entre estabilidade do vínculo e política de flexibilidade, onde se situa a sua organização escolar?*), ainda que uma das diretoras tenha referido o lado negativo da prevalência da estabilidade do vínculo e outra tenha recordado que a opção pela flexibilidade também pode vir do lado do professor, verificou-se que a subcategoria *Estabilidade do Vínculo* é a prática que prevalece nas instituições de ensino

(N=29), isto é, os colégios procuram manter as pessoas no emprego, mesmo em situação de crise (Tabela 1).

*“... as vezes pelo nosso próprio defeito porque a demasiada estabilidade acaba por criar a pausa e a inatividade do crescimento pessoal, pouca necessidade de renovação, um bocadinho de preguiça, acomodação em descobrir mais, descobrir novas formas de fazer, portanto isso acabamos de ser prejudicados” (E1)*

*“Por outro lado, há os que se submetem a concursos públicos ou migram para outras instituições atraídos por salários mais elevados, benefícios, etc.” (E8)*

No que concerne à análise dos dados das subcategorias *Competências Requeridas* (Q1b - *Que critérios são aplicados para contratar um professor como efetivo?*) constatou-se que as *soft skills* foram as competências mais mencionadas pelos diretores com uma frequência de 31 vezes, enquanto as *hard skills* apenas 7 vezes.

Ainda na categoria “Segurança no Emprego”, a subcategoria *Tempo Legal e Tempo Moral* (Q1c - *E quanto tempo dura o período em que um novo professor é considerado como estando à experiência?*), resultou em 21 ocorrências, sendo 14 delas atribuídas ao Tempo Moral e 7 ao Tempo Legal.

*“Pela lei, e é o critério que nós usamos mais, quando renovamos o mesmo contrato pela terceira vez, a terceira vez já é um efetivo.” (E1)*

*“Temos uma equipe formada por três coordenadores que estão em constante contato com os professores e avaliando-os. Por isso nosso tempo de experiência é de apenas um mês.” (E7)*

**Tabela 3: Frequência das Subcategorias da Segurança no Emprego**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Nº de entrevistados que referem</b>	<b>Total de Frequência</b>
Segurança no Emprego	Políticas de RH	Estabilidade	8	29
		Flexibilidade	0	0
	Competências requeridas	<i>Hard skills</i>	5	7
		<i>Soft skills</i>	7	31
	Tempo	Legal	4	7
		Moral	7	14

## Contratação Seletiva

A categoria “Contratação Seletiva” engloba as subcategorias: Processo Seletivo (Instrumento e Métodos e os Responsáveis pelo processo), Políticas de Atração e Retenção, Técnicas Seletivas, Medidas de Eficácia do Método de R&S (Tabela 2).

Relativamente à subcategoria *Processo Seletivo* (Q2a - *Como a escola sabe que está a contratar os melhores professores possíveis?*), os Instrumentos e Métodos foram reportados 38 vezes, enquanto a subcategoria Responsáveis pelo processo apenas obteve 4 ocorrências.

*“Como exigência preliminar, o preenchimento de ficha de dados com prova de títulos. Uma espécie de validação profissional daquilo que o candidato traz no papel ele tem consigo de verdade. Em seguida, ele é submetido uma avaliação de conhecimento específico e outra de atualidades”.* (E5)

*“..., mas a pessoa que normalmente coordena o processo de recrutamento é alguém que está na casa há 50 anos e, portanto, é alguém que tem muita experiência quer da casa quer ao nível pedagógico.”* (E4)

A subcategoria *Políticas de Atração e Retenção* (Q2b - *Como consegue atrair e reter os melhores?*) obteve 13 ocorrências.

*“Oferecendo bom ambiente de trabalho, segurança trabalhista e salário condigno”.*

(E8)

A subcategoria *Técnicas Seletivas* (Q2c - *Que critérios usa para antecipar o seu desempenho pedagógico e enquanto membros da comunidade escolar?*), produziu 40 ocorrências, sendo, portanto, a mais expressiva desta categoria. Importante refletir porque essa pergunta fez os diretores mencionarem as técnicas e não o comportamento esperado.

*“É uma entrevista escrita em que a pessoa tem um conjunto de questões aos quais vai respondendo e essas perguntas já estão um bocadinho perfiladas com aquilo que é o nosso perfil e nós pedimos às pessoas. Depois, a partir das respostas se constrói um conjunto de questões que entra então a segunda fase que vais estar a partida o responsável da disciplina e mais um outro professor. E finalmente, eles apresentam a direção com um primeiro crivo, digamos assim, qual a ordem dos candidatos e porquê, depois logicamente em conjunto com a direção, nós podemos fazer ainda duas coisas, ou*

nova entrevista, se a gente entender que há ainda alguma dúvida que eventualmente possa surgir, ou se já passar para entrevista definitiva com a direção é dar seguimento a contratação, da parte de requisitos mais laborais e legais. (E2)

A subcategoria *Medidas de Eficácia do método de Recrutamento e Seleção (Q2d - Como é verificada a eficácia do método de seleção?)*, obteve 26 respostas, sendo o terceiro aspecto mais referido desta categoria.

*“Depois com o profissional na casa. ... depois é feito o acompanhamento do profissional, ou seja, nós não temos nenhum mecanismo formal que venha a confirmar aquela seleção. Acontece é que depois é feita uma avaliação do desempenho do professor e confirma ou não se foi uma boa contratação.” (E3)*

**Tabela 4: Frequência das Subcategorias da Contratação Seletiva**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Nº de entrevistados que referem</b>	<b>Total de Frequência</b>
Contratação Seletiva	Processo Seletivo	Instrumentos e Métodos	8	38
		Responsável	4	4
	Políticas de Atração e Retenção		6	13
	Técnicas Seletivas		8	40
	Medidas de eficácia do método de Recrutamento e Seleção		8	26

### **Equipas Autônomas e Descentralização da Decisão**

Na categoria “Equipas Autônomas e Descentralização da Decisão” temos quatro subcategorias: Grau de Autonomia (Autonomia nos processos e Centralização da decisão), Autonomia dentro do que é previsto no Projeto Educativo, Decisões Estratégicas e de Ordem Financeira e as Mudanças (Âmbito pedagógico e Âmbito financeiro) (Tabela 3).

No que respeita ao *Grau de Autonomia* (Q3a - *Qual o grau ideal de autonomia na gestão pedagógica? Em que medida a escola consegue atingir este grau ideal?*), foram evidenciadas no total 31 ocorrências, sendo que 17 delas indicam uma tendência para *Autonomia nos processos* e as outras 14 reconhecem que há *Centralização da decisão*.

*“..., mas a nível dos princípios, o poder da decisão e as grandes decisões que tem que tomar são sempre articuladas com a direção pedagógica, portanto há de facto autonomia, mas é uma autonomia que foi programada antes...”* (E4)

*“Têm, mas o problema de ser uma escola familiar em última análise há uma palavra final, sempre. Quando não é minha é da minha mãe, ...”* (E1)

No que concerne a subcategoria *Autonomia dentro do que é previsto no Projeto Educativo* (Q3b - *Como a escola garante que a autonomia não interfere na capacidade de manter elevada qualidade pedagógica?*), houve um total de 17 ocorrências.

*“... nós enquanto escola particular nós privilegiamos muito a autonomia e a liberdade dos grupos e das pessoas, mas ao mesmo tempo as pessoas, os grupos e os projetos, tem que se perceber que sendo uma escola particular nós temos o nosso projeto educativo e o nosso projeto educativo defende ali um conjunto de dimensões”.* (E4)

Relativamente a subcategoria “*Decisões Estratégicas e de Ordem Financeira*”, (Q3c - *Em quais assuntos há centralização?*), obtivemos apenas de 9 ocorrências.

*“Decisões que causam impacto e que possam comprometer, negativamente, a imagem da Instituição”.* (E6)

*“O fato de nós consultarmos muita gente não significa que nós façamos um levantamento democrático, mas a questão das contratações não consultamos ninguém. Agora não posso dizer que a efetivação de um professor seja uma decisão apenas da direção, há um envolvimento de muita gente. Claro que todas as decisões financeiras são tomadas no Conselho de Administração.”* (E3)

Na subcategoria *Mudanças* (Q3d - *Entende que há margem para mudança? Em que sentido?*), os entrevistados destacaram duas possibilidades, ambas com poucas ocorrências, ficando o *Mudanças no Âmbito pedagógico* com 6 respostas e o *Centralização no Âmbito financeiro* apenas com 3.

*“Em abstrato, margem, a partida penso que existirá, agora nós sentimos e das avaliações que vamos fazendo, ... procuramos avaliar o funcionamento da escola, a ligação à*

*direção, a comunicação dos coordenadores, para nós um princípio muito importante é, os pais quando entram em contato conosco a resposta deve ser o mais rápido possível, e se for por e-mail, o desejável é que o coordenador não responda a mais de 24 horas, se não for imediato, o mais depressa possível”. (E4)*

*“Se o colégio quisesse mudar o estilo de gestão teria que mudar o diretor, estou com um ano e meio. Estou a pouco tempo, eu não tenciono mudar, o que não quer dizer que se vier outro diretor não possa mudar”. (E3)*

**Tabela 5: Frequência das Subcategorias da Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Nº de entrevistados que referem</b>	<b>Total de Frequência</b>
Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão	Grau de Autonomia	Autonomia nos processos	8	17
		Centralização da decisão	6	14
	Autonomia dentro do que é previsto no Projeto Educativo		8	17
	Decisões Estratégicas e de Ordem Financeira.		7	9
	Mudanças	Mudanças no Âmbito pedagógico	5	6
		Centralização no Âmbito financeiro	2	3

### **Remuneração Relativamente Elevada e Contingente à Performance da Organização**

A categoria “Remuneração Relativamente Elevada e Contingente à Performance da Organização”, também possui quatro subcategorias: Políticas de Remuneração, Tipo de Avaliação (Avaliação Formal e Avaliação Informal), Política de Recompensa (Critérios estabelecidos pelo CCT, Critérios da Política Interna e Não reflete) e Mudança no Modelo de Gestão (Sim e Não) (Tabela 4).

A subcategoria *Políticas de Remuneração* (Q4a - *Como considera os níveis remuneratórios praticados, quando comparados com escolas similares/mercado?*), resultou em

20 ocorrências, e se por um lado os entrevistados salientaram que precisavam cumprir o Contrato Coletivo de Trabalho (N=5), por outro lado houve quem afirmasse ir além do que estava determinado no Código do Trabalho (N=2), criando um conjunto de compensações internas (N=8), compatíveis com escolas similares (N=3), apesar de acreditar que remuneração não motiva as pessoas (N=2).

*“Eu acho que o dinheiro não motiva todas as pessoas no trabalho, o que nós usamos são outras coisas para motivar as pessoas, ...”* (E1)

*“... há um contrato coletivo que é negociado entre o sindicato, portanto isto está convencionado”.* (E1)

*“... pela primeira vez assinado um acordo de empresa, que para lhe dar um ideia, o mesmo sindicato, agora ligado a FENPROF, que agora reivindica greves e anda aí com grande contestação, foi um dos sindicatos que assinou esse acordo de empresas, foi o único colégio particular do país que assinou e foi dado, precisamente pelos sindicatos como um bom exemplo da forma como uma entidade patronal se preocupa com essa dimensão”.*  
(E4)

No que respeita a subcategoria *Tipo de Avaliação*, (Q4b - *Como é avaliado o desempenho docente nesta escola?*), verificou-se que existem dois tipos de Avaliação: Formal com 16 ocorrências e a Informal com 8 ocorrências.

*“nós fazemos chamada avaliação de desempenho que habitualmente nos professores acontece na chamada mudança de escalão, portanto nós temos um conjunto de escalões e que depende do escalão onde está, pode ser de três em três anos, de cinco em cinco, e o que acontece é que todos os professores são avaliados e há, portanto, uma análise do seu desempenho, ...”* (E2)

*“Procuramos acompanhar também o interesse e envolvimento dos alunos pelas atividades e os resultados do ensino/aprendizagem através das avaliações, olimpíadas e pelo Exame Nacional do Ensino Médio”.* (E8)

Relativamente a subcategoria *Política de Recompensa*, (Q4c - *Em que medida a recompensa dos professores reflete esse desempenho?*), os diretores relataram três possibilidades, a primeira são os Critérios estabelecidos no CCT (N= 2), depois por Critérios da Política Interna (N=4) ou nem uma coisa nem outra, isto é a Recompensa não reflete o desempenho dos docentes (N=3).

“A partida está devidamente tabelada, ou seja, o professor que não tiver bom, o mínimo que tem que ter é bom para mudar de escalão, se não estiver bom não muda de escalão, a não ser no primeiro”. (E2)

“Em 2011 contratamos uma consultoria para desenvolver e implantar um Plano de Cargos e Salários, visto que o nosso Acordo Coletivo de Trabalho prevê apenas o piso salarial e nós, já algum tempo, sentíamos a necessidade de um plano de gestão das remunerações capaz de estimular o desenvolvimento profissional e manter as pessoas satisfeitas”. (E8)

“Não reflete, a avaliação de desempenho é um elemento formativo para os professores e melhoria dos processos”. (E4)

Para a subcategoria *Mudança no Modelo de Gestão* (Q4d - *Mudaria alguma coisa no que é feito atualmente? Se sim, o quê?*), verificou um certo equilíbrio nas respostas, uma vez que 5 diretores manifestaram desejo de mudança no modelo de gestão e outros 3 afirmaram estarem satisfeitos com o atual modelo de avaliação de desempenho e política de remunerações.

“Sim, dependendo do processo de inovação da Legislação, da qualidade pedagógica do profissional e das condições financeiras da Instituição”. (E6)

“Neste momento, não” (E8)

**Tabela 6: Frequência das Subcategorias da Remuneração Relativamente Elevada e Contingente à Performance da Organização**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Nº de entrevistados que referem</b>	<b>Total de Frequência</b>
Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização	Remuneração não motiva	2	4
	Cumprir o CCT	4	5
	Compatíveis com escolas similares	3	4
	Mais do que determina o CCT	1	2
	Compensações internas	4	8
	Avaliação Formal	7	16

	Tipo de Avaliação	Avaliação Informal	5	8
	Política de Recompensa	Critérios estabelecidos pelo CCT	2	2
		Critérios da Política Interna	4	4
		Não reflete	3	3
	Mudança no Modelo de Gestão	Sim	5	5
		Não	3	3

### Formação Alargada

A categoria “Formação Alargada” fez emergir três subcategorias, sendo elas: Tipo de Investimento (Âmbito legal, Políticas de Desenvolvimento de RH e Responsabilidade do Próprio Docente), Tamanho do Investimento (Superior ao Mercado e Semelhante às outras escolas) e Temáticas das Formações (Tabela 5).

A subcategoria *Tipo de Investimento* (Q5a - *Que investimento a escola faz em formação do corpo docente?*), obteve 20 ocorrências na sua totalidade, sendo que a mais citada foi *Políticas Internas de Desenvolvimento de RH* (N=15). Os entrevistados atribuíram à subcategoria *Responsabilidade do próprio docente* 4 ocorrências e para *Âmbito legal* apenas 1 ocorrência.

*“Nós agora há pouco tempo fizemos uma formação com a polícia e com o centro CPCJ (Comissão de Proteção de crianças e jovens), para identificar situações de risco, de maus tratos, saber identificar hematomas, feridas, saber datar uma ferida, para dizer se tem dois dias, mas isto é uma área que não é costume as pessoas do ensino privado estarem à procura. Nesse aspeto eu procuro que nós façamos coisas que saiam um bocadinho fora do que é esperado, porque as formações do que é esperado são mais do mesmo, ...”*  
(E1)

*“Todos os anos o corpo docente tem que ter no mínimo trinta horas de formação, é lei. Então, nesse aspeto nós cumprimos ao menos isso”.* (E1)

“A tabela salarial elaborada pela consultoria buscou um diferencial nos valores praticados no mercado, justamente para dar condições aos docentes de investirem eles próprios na sua formação continua.” (E8)

Com a subcategoria *Tamanho do Investimento*, (Q5b - *Em que medida esse investimento vai além do praticado no mercado?*), constatou-se que apenas 3 dos diretores consideraram que o investimento dos colégios na formação dos docentes é superior ao praticado no mercado e 4 deles afirmam que a prática é semelhante às outras escolas.

A Subcategoria *Temas das Formações* (Q5c - *Há dimensões que gostaria de ver focadas na formação para além das que já são oferecidas?*), os diretores indicam temas diversos, considerados, por cada instituição, relevantes para a formação dos docentes.

“... uma é a parte de facto da inovação e temos que olhar para o que estar aí, temos que olhar para o que estar a acontecer no nosso mundo atualmente de uma forma muito rápida e depois há uma outra parte que me parece muito importante que é a parte comportamental, isto é ajustar, alinhar a pessoa com as ideias, ou aquilo que é o nosso plano estratégico da instituição, ...” (E2)

**Tabela 7: Frequência das Subcategorias da Formação Alargada**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Nº de entrevistados que referem</b>	<b>Total de Frequência</b>
Formação alargada	Tipo de Investimento	Âmbito legal	1	1
		Políticas Internas de Desenvolvimento de RH	6	15
		Responsabilidade do próprio docente	4	4
	Tamanho do Investimento	Superior ao Mercado	3	3
		Semelhante às outras escolas	4	4
	Temas das formações		6	16

## **Reduzida Distinção de Status e Barreiras**

A subcategoria “Reduzida Distinção de Status e Barreiras” implica três subcategorias: Relações Informais, Usufruto dos Espaços e Ações de Melhoria (Tabela 6).

A subcategoria *Relações Informais* (Q6a - *Qual o grau de formalidade que existe no trato entre diretores e professores?*), ocorreu 12 ocorrências, sendo que 8 apresentam os aspectos positivos do trato informal nas relações entre diretores e professores enquanto 4 apontam os aspectos negativos deste tipo de relação.

*“Olhe, é uma característica do Externato, isto para bem e para mal, nunca foi algo muito marcado, muito definido porque a pedagogia do colégio sempre foi muito pautada pela humildade, pela simplicidade, trato humano, espírito de família, portanto não há nenhuma barreira ou política consciente de fazer aqui uma diferença entre um diretor e um funcionário da direção, ou um professor, não. Até mesmo a própria rotação dos cargos leva que as coisas fluam, agora de facto há um mínimo, o respeito, mas não há nenhuma barreira, os professores vêm, falam e sabem que sou professor e sou do meio deles e portanto, quando eu terminar minha função volto para a equipa de professores, portanto essa é a forma da instituição de se organizar”.* (E2)

Para a subcategoria *Usufruto dos Espaços* (Q6b - *Em que medida os espaços e as instalações se diferenciam consoante a posição hierárquica?*), os diretores diferenciaram apenas a utilização dos Espaços de Trabalho (N=6) e dos Espaços Comuns (N=4).

*“Temos sim, talvez seja a única distinção, porque também havendo cargos e tarefas diferentes, como acontece em todas as escolas, temos a sala dos professores e temos a sala dos colaboradores”.* (E4)

Na subcategoria *Ações de Melhoria* (Q6c - *O que pode ser melhorado neste domínio?*), os entrevistados salientaram a necessidade de melhoria nos *Espaços e Instalações* (N=4), dos *Níveis Remuneratórios* (N=1) e que *Não há necessidade de mudança* (N=3).

*“Precisávamos de um espaço destinado ao descanso e encontros informais para melhorar o entrosamento e espontaneidade”.* (E8)

*“Creio que não”.* (E3)

**Tabela 8: Frequência das Subcategorias da Reduzida distinção de status e barreiras**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Entrevistados</b>	<b>Total de Frequência</b>
<b>Reduzida distinção de status e barreiras</b>	Relações Informais	Aspetos positivos do trato informal	7	8
		Aspetos negativos do trato informal	3	4
	Usufruto dos espaços	Espaços de trabalho	6	6
		Espaços comuns	3	4
	Ações de melhoria	Espaços e Instalações	4	4
		Níveis Remuneratórios	1	1
		Não há necessidade de mudança	3	3

### **Partilha Alargada da Situação Financeira e Sobre o Desempenho**

A categoria “Partilha alargada da situação financeira e sobre o desempenho” resultou em duas subcategorias: Partilha de Informações e Mudança no Modelo Atual (Tabela 7).

A subcategoria *Partilha de Informações* (Q7a - *Em que medida ocorre o compartilhamento de informações sobre a situação financeira da escola e sobre o desempenho dos professores?*), resultou 13 ocorrências. De acordo com 4 diretores a *situação financeira só é compartilhada genericamente*, enquanto os outros 4 reconhecem que *assuntos financeiros não são compartilhados*. Relativamente ao Desempenho dos professores, em 3 colégios a *prática é compartilhar individualmente*, enquanto outros 2 relataram que o *Desempenho dos professores é compartilhado genericamente*.

“Na nossa escola (empresa familiar e integralmente privada) não faz parte da cultura organizacional partilhar dados financeiros (incluem-se nestes as dívidas de pais, vencimentos dos professores ou o lucro da empresa)”. (E8)

“Em relação ao desempenho dos professores há uma partilha dos dados recolhidos pelos alunos, que não é individual, ou seja, eu não tenho acesso aquilo que especificamente o meu colega fez, mas tenho acesso a uma imagem global do ciclo. Sim, aí tenho acesso, e devo e posso refletir”. (E3)

**Tabela 9: Frequência das Subcategorias da Partilha alargada da situação financeira e sobre o desempenho**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>		<b>Nº de entrevistados que referem</b>	<b>Total de Frequência</b>
<b>Partilha alargada da situação financeira e sobre o desempenho</b>	Partilha de Informações	Financeiro compartilhado genericamente	4	4
		Financeiro não compartilhado	4	4
		Desempenho dos professores compartilhado individualmente.	3	3
		Desempenho dos professores compartilhado genericamente	2	2
	Mudança no modelo atual	Sim	5	5
		Não	2	2
		Não respondeu	1	1

De posse das frequências das subcategorias, procurámos quantificar as categorias (sete dimensões do Modelo do Pfeffer) e averiguar quais as mais referidas pelos entrevistados, assim como a baixa frequência ou até a ausência delas, de modo a identificar padrões de comportamento e constatar a existência de associação entre o discurso dos diretores e o modelo teórico adotado. Esta constitui uma análise central considerando o objeto de investigação deste estudo. (Tabela 10)

Para uma melhor compreensão optámos por fazer constar na tabela uma coluna com a frequência total encontrada para cada categoria e outra fazendo constar apenas as frequências que correspondem a afirmação com valência positiva, i.e., todos os casos em que há reporte de que a prática em questão é efetivada.

**Tabela 10: Frequência das Categorias com Base no Modelo de Pfeffer**

<b>Categorias</b>	<b>Total de Frequência</b>	<b>Frequência valência negativa</b>	<b>Frequência valência positiva</b>
Segurança no Emprego	88	0	88
Contratação Seletiva	121	0	121
Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão	66	Centralização da decisão (14) Decisões Estratégicas e de Ordem Financeira. (9) Centralização no Âmbito financeiro (3)	40
Remuneração Relativamente Elevada e Contingente à Performance da Organização	64	Remuneração não motiva (2) Cumprir o CCT (4) Não reflete (3) Não haverá Mudança no Modelo de Gestão (3)	52
Formação Alargada	43	Âmbito legal (1) Responsabilidade do próprio docente (4)	38
Reduzida Distinção de Status e Barreiras	30	Aspetos negativos do trato informal (3) Níveis Remuneratórios (1)	26
Partilha Alargada da Situação Financeira e sobre o Desempenho	21	Financeiro compartilhado genericamente (4) Financeiro não compartilhado (4) Desempenho dos professores compartilhado genericamente (2) Não haverá Mudança no modelo atual (2)	9

## 6. Discussão dos Resultados e Conclusões

Decorrido todo este percurso, é o momento de responder à questão de investigação, que é precisamente identificar em que medida as práticas de Gestão de Pessoas de Elevado Desempenho, referidas na literatura, são utilizadas nas organizações de ensino, nomeadamente nos Colégios Particulares em Portugal e no Brasil.

Iniciámos com a revisão da literatura para identificar o modelo teórico que melhor atendesse à nossa necessidade. Para o efeito, recorremos ao Modelo das Sete Práticas de Organizações de Sucesso de Pfeffer (1998). Em seguida, conduzimos um estudo exploratório que visava identificar as práticas de GRH implementadas nas instituições de ensino. Deste modo, pode-se destacar o mérito da metodologia qualitativa e da entrevista, enquanto ferramenta de investigação, que possibilitou-nos uma aproximação dos fenómenos subjetivos, notadamente os valores que orientam a formulação das políticas e práticas de RH.

No que respeita à análise dos resultados, estes foram interpretados de forma a identificar uma ligação congruente entre o discurso dos diretores e o modelo teórico adotado.

Pfeffer (1998) refere que os sistemas de gestão de alto desempenho integram a *Segurança no Emprego* como uma dimensão fundamental, tendo em vista as organizações não desperdiçarem o esforço de selecionar e desenvolver sua força de trabalho, levar a uma contratação mais cuidadosa, evitando colocar ativos estratégicos ao alcance dos concorrentes. Além do mais, gera confiança entre empregados e empregadores, criando uma perspectiva a longo prazo.

No discurso dos gestores, verificámos as razões pelas quais os colégios optam pela Política de Estabilidade, que apesar de não ter sido a mais referida, foi a única categoria escolhida por unanimidade. Também constatámos que os colégios valorizam mais as *soft skills*, isto é, os traços de personalidade, as atitudes e comportamentos que são fatores imprescindíveis para o desempenho do trabalho docente, que são precisamente os atributos mais difíceis de mudar através do treinamento. Ao serem indagados por quanto tempo dura o período de experiência, apesar de serem obrigados a cumprir o Contrato Coletivo de Trabalho, os diretores referenciaram mais o Tempo Moral, isto é a cultura da Escola (e que vai além dos mínimos estipulados na Lei).

No domínio da *Contratação Seletiva*, o modelo de Pfeffer enfatiza a necessidade de as organizações despenderem grande esforço para um rigoroso procedimento de seleção. As

evidências também chamam atenção para o envolvimento da Direção e para o uso de diversas ferramentas de seleção, que devem ser confrontadas e validadas posteriormente com o desempenho do docente e assim melhorar a eficácia do processo seletivo.

Quanto a esta temática, os entrevistados demonstraram grande preocupação com os métodos e técnicas seletivas e até um considerável cuidado em verificar a eficácia do processo seletivo, em contrapartida parecem não atribuir importância na escolha dos responsáveis pela atividade de contratação. A grande maioria das ocorrências indicou que esta prática se encontra em vigor nas escolas sob estudo.

Relativamente às *Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão*, a teoria aponta fortes evidências de que equipas autogeridas demonstram mais autonomia, sentido de responsabilidade e iniciativa. Este modelo de gestão reduz a estratificação hierárquica e permite que os docentes contribuam de forma mais significativa com soluções e ideias na resolução dos problemas.

De modo geral, os diretores referiram pouco esta categoria, dando-nos fortes indícios de que só há autonomia no âmbito dos processos educativos rotineiros que estejam previstos no Projeto Educativo da escola. Isto é, fica evidente de que há centralização nas decisões, sobretudo quando são decisões de impacto estratégico e financeiro. Além disso, ainda que haja algum desejo de mudança no estilo de gestão pedagógica, há pouca iniciativa para que isso ocorra. No tocante ao domínio financeiro, os entrevistados admitem pouca ou nenhuma margem para descentralização nas decisões da gestão. A maioria das ocorrências indicou que parece haver boa vontade para aumentar ainda mais a autonomia das equipas docentes, em contrapartida, forte probabilidade para as tomadas de decisão permanecerem centralizadas.

A luz da teoria de Pfeffer, a *Remuneração Relativamente Elevada e Contingente à Performance da Organização* é prática de empresas bem-sucedidas que dispõem de um sistema de trabalho de alto desempenho, pois utiliza a compensação contingente à performance para motivar o empenho das pessoas. Nestas empresas os funcionários podem concentrar-se mais em elevar a sua performance ao invés de buscar melhoria salarial. Além do mais, a compensação pode ser o diferencial que fará com que o funcionário não queira mudar de emprego em épocas de crise, pois pode ser percebida como fator de justiça e equidade. Segundo o autor, este modelo de gestão não é restrito a determinados setores ou organizações, na verdade pode ser implementado na maioria dos sistemas de trabalho.

Quando indagados em que medida a recompensa reflete o desempenho dos professores, as respostas dos gestores relataram uma combinação de fatores que envolvem regulação sindical, a prática do mercado e até convicções pessoais como princípios para as políticas de

gestão das remunerações. Isto é, alguns sentem-se presos à determinação legal, outros assumem não haver nenhuma relação entre o desempenho e a remuneração e o restante dos colégios procura estabelecer políticas internas. Apesar desta categoria ter uma grande quantidade de ocorrências, a maioria delas deve-se à subcategoria do *Tipo de Avaliação (forma e informal)*, não quer dizer que esta prática seja congruente ao modelo. O que ficou evidente é que algumas escolas tomam iniciativas isoladas, através de políticas internas, mas sem qualquer tipo de rigor.

O modelo teórico de Pfeffer preconiza a *Formação Alargada* enquanto prática de gerenciamento de alto desempenho, pois se por um lado demanda uma força de trabalho qualificada e motivada, por outro proporciona nas pessoas iniciativa em identificar e resolver problemas, sugerir mudanças nos métodos de trabalho e arcar com a responsabilidade pela qualidade. Num mundo em constantes mudanças, investir no capital intelectual é crucial para organizações de sucesso.

Em se tratando de instituições de ensino, era expectável que no discurso dos diretores houvesse mais ocorrências para a categoria *Formação Alargada*, já que a “aprendizagem ao longo da vida” (Coolahan, 2002) foi apontada como estratégia da política educacional neste novo milênio e a escola é, por excelência, o lugar responsável por operacionalizar esta missão. Apesar de não estar contemplado nos objetivos deste estudo estabelecer comparativos das práticas de GRH entre os dois países, achamos por bem fazer aqui uma divisão, já que nesta categoria a diferença nos discursos dos gestores é significativa. Então, numa análise mais aprofundada, os resultados indicaram que esta prática se encontra em vigor nos colégios em Portugal, diferentemente do que ocorre na amostra brasileira.

O autor alega que, *Reduzir a Distinção de Status e Barreiras* contribui para que todos os funcionários sintam-se valorizados e assim comprometam-se em aprimorar os processos de trabalho. Deste forma, sistemas de trabalho de alto desempenho são capazes de aproveitar as ideias e habilidades de todas as pessoas, reduzir as diferenças de status simbolicamente, pelo uso dos espaços, vestimentas e linguagem, e de modo concreto através da diminuição da diferença salarial.

Apesar de esta categoria ter sido uma das menos referidas, a maioria dos entrevistados relatou relacionamentos informais, sem barreiras, onde prevalece o “espírito de família”. Quanto à possibilidade da redução de status através do equilíbrio dos níveis remuneratórios, apenas um diretor mencionou esta pretensão. Conclui-se que esta prática é adotada quase que na totalidade pelas instituições investigadas, sendo manifestada no cotidiano das relações de trabalho e no espírito de família característico das instituições de ensino básico. Qualquer que seja a distinção, é justificada pela natureza das funções, refletida nos níveis remuneratórios e

nas consequências sociais desta diferença, nomeadamente a nível do acesso à melhores condições de saúde, alimentação, transporte (o estacionamento, por exemplo, acaba por ser um privilégio dos que possuem veículo próprio).

De acordo com Pfeffer, a *Partilha Alargada da Situação Financeira e sobre o Desempenho* transmite confiança para as pessoas e a confiança é preceito para o trabalho em equipa, pois até mesmo funcionários treinados e motivados sentem-se sua contribuição limitada se não possuírem informações relevantes acerca do desempenho. Assim sendo, as organizações ambicionam ter uma prática de gerenciamento de alto desempenho devem compartilhar informações e preparar as pessoas para usá-las em momentos de tomada de decisão para o melhor funcionamento do negócio.

Esta foi, sem dúvida, a categoria que provocou mais estranheza, e conseqüentemente menos ocorrências. Ao nível da situação financeira da escola, os diretores assumiram compartilhar genericamente ou não compartilhar. Em nenhum dos colégios entrevistados há partilha de informações desta ordem. Na quase totalidade não é aplicada a prática de partilha de informação financeira pelo que se infere não fazer parte das práticas de gestão corrente. Quanto ao desempenho dos professores, a prática é um pouco menos radical, uma vez que existem comunicações individuais ou genéricas

Globalmente a maioria das sete práticas parecem estar em vigor, assim indicando que o modelo de Pfeffer (1998) encontra algum eco na gestão de talentos docentes. Porém, este eco não só não é perfeito (note-se na ausência de práticas de *Partilha da Situação Financeira*, bem como da tão expectável *Formação Alargada*) como pode ser menos eficaz do que os números aparentam. Esta menor eficácia decorre das práticas de GRH não serem independentes e sim interdependentes e deverem estar alinhadas com a estratégia da organização (Armstrong, 2014). É esta natureza de sistema interdependente que nos interessa salientar.

A partir dos dados recolhidos nesta investigação, torna-se possível inferir uma abordagem sistemática para as práticas de Gestão dos Docentes. Por exemplo, é provável que as *soft skills*, tão valorizadas pelas escolas, sejam profundamente conhecidas por funcionários *senior*, isto é, o responsável pelo processo é de extrema importância e não deveria ter sido tão pouco referido. Outra desarmonia: só fará sentido alargar as práticas de formação se for concedido maior poder de decisão aos professores e dispor de uma política de compensação contingente à performance. Também não fará muito sentido investir na formação dos não docentes se as pessoas não se sentirem confortáveis para contribuir com os novos conhecimentos. É curioso pensar numa relação de trabalho estável, com investimentos alargado

em formação, quase nenhuma distinção de status e não haver confiança no compartilhamento da situação financeira e dos desempenhos individuais e da organização.

No caso dos colégios entrevistados, fez todo o sentido alinhar a *Contratação Seletiva* com a *Segurança no Emprego*, uma vez que seja esperado a Estabilidade do Vínculo, é imprescindível haver um bom ajustamento de valores entre o docente admitido e a escola.

As reservas colocadas na divulgação dos resultados financeiros poderão ancorar no carácter conservador das instituições educativas privadas, normalmente com associações religiosas católicas ou familiares cuja doutrina tende a ver no dinheiro e especialmente no lucro um elemento secundário ou mesmo indesejável. Não obstante há que considerar que os docentes contratados também o são em face do alinhamento de valores com as escolas. Desta forma, as implicações potencialmente negativas que o incumprimento desta prática determinaria, por exemplo numa sociedade anglo-saxónica como aquela em que Jeffrey Pfeffer desenvolveu a sua teoria, poderão ser mitigadas neste contexto.

Com os resultados alcançados nesta investigação pretendemos contribuir para elaboração de um modelo de Gestão de Pessoas mais adequado às Instituições de Ensino, que venha a contemplar práticas de GRH que potencialmente contribuam para a atração e retenção de docentes. Assim, considerámos pertinente um estudo mais aprofundado, que abrangesse cumulativamente os docentes e não docentes, envolvendo um maior número de escolas e com uma representatividade geográfica mais extensa, para que seja possível identificar a perceção dos fenómenos organizacionais a partir de outros olhares, vistos de outro ângulo.

Historicamente os sistemas educacionais mostram-se vagarosos nos processos de mudança. No meio corporativo, é consenso afirmar que, implementar práticas de GRH requer tempo, maestria e experiência. Por outro lado, tem se tornado quase *clichê* nos manuais de Gestão falar da competitividade económica, da velocidade das mudanças no mundo do trabalho, do avanço frenético das tecnologias e dos consequentes desafios disto tudo.

Vejo as instituições de ensino como atores e produtores desta “peça”, por isso os gestores/diretores devem assumir, de forma coerente e ética, seu duplo papel de empregador e de formadores das próximas gerações. A realidade se impõe. Não podemos ficar paralisados diante do novo cenário. É necessário agir no tempo certo, com profissionalismo e firmeza, procurando atender às necessidades sociais, de competitividade e progresso, sobretudo incorporando as boas ferramentas das tecnologias da informação, sem, contudo, perder a essência formativa, humana e familiar, sem perder o foco na Missão.

## Referências Bibliográficas

- Ahmad, S., & Schroeder, R. G. (2003). The impact of human resource management practices on operational performance: recognizing country and industry differences. *Journal of operations Management*, 21(1), 19-43.
- Allen, D. G., Bryant, P. C., & Vardaman, J. M. (2010). Retaining talent: Replacing misconceptions with evidence-based strategies. *The Academy of Management Perspectives*, 24(2), 48-64.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. *Lisboa: edições*, 70, 225.
- Bardin, Laurence (2014). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Batt, R. (2002). Managing customer services: human resource practices, quit rates, and sales growth. *Academy of management journal*, 45(3), 587-597.
- Beechler, S., & Woodward, I. C. (2009). The global “war for talent”. *Journal of International Management*, 15, 273-285.
- Beer, M., Spector, B. A., Lawrence, P. R., Mills, D. Q., & Walton, R. E. (1984). *Managing human assets*. Simon and Schuster.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Caldwell, C., Truong, D. X., Linh, P. T., & Tuan, A. (2011). Strategic human resource management as ethical stewardship. *Journal of business ethics*, 98(1), 171-182.
- Camara, P. B.; Guerra, P. B. & Rodrigues, J. V (2007). *Novo Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição). *Lisboa: Universidade Aberta*, 001-89.
- Cascão, F. (2014). *Gestão de competências do conhecimento e do talento. O estado da arte da teoria e das melhores práticas na gestão das pessoas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ceitel, M., (2006). *Gestão de Recursos Humanos para o século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CNE, 2016. Estado da Educação 2015. Lisboa: Autor.
- CNE, 2017. Estado da Educação 2016. Lisboa: Autor.
- Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19, 304-313.
- Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão. Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo* (vol. COM (2010) 2020 FINAL). Bruxelas: Comissão Europeia.
- Coolahan, J. (2002), Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning, *OECD Education Working Papers*, No. 2, OECD Publishing, Paris.

- Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen Jr, D. J. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance.
- Delery, J. E., & Shaw, J. D. (2001). The strategic management of people in work organizations: Review, synthesis, and extension. In *Research in personnel and human resources management* -(pp. 165-197). Emerald Group Publishing Limited.
- Educação 2030: Rumo a uma educação inclusiva e de qualidade equitativa e a aprendizagem ao longo da vida para todos (Declaração de Incheon e Framework for Action), <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>
- Faugoo, D. (2009), Globalisation and its influence on strategic human resource management, competitive advantage and organisational success. *International Review of Business Research Papers*, Vol. 5 No. 4, pp. 123-33.
- Farndale, E., Scullion, H., & Sparrow, P. (2010). The role of the corporate HR function in global talent management. *Journal of world business*, 45(2), 161-168.
- Ferris, G., Hall, A., Royle, M. & Martocchio, J. (2004). Theoretical development in the field of Human Resources Management. Issues and challenges for the future. *Organizational Analysis*, 12 (3), 231-254.
- Fombrun, C., N. Tichy, & M. Devanna (1984). *Strategic Human Resource management*. Nova Iorque: Wiley.
- Gallardo-Gallardo, E., Dries, N., & González-Cruz, T. F. (2013). What is the meaning of ‘talent’ in the world of work? *Human Resource Management Review*, 23, 290-300.
- Gelade, G. A., & Ivery, M. (2003). The impact of human resource management and work climate on organizational performance. *Personnel psychology*, 56(2), 383-404.
- Gomes, J, Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C. & Marques, C. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gomes, J. F.S & Cesário, F. (Coord.). (2014). *Investigação em gestão de recursos humanos: um guia de boas práticas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Guest, D. E., Michie, J., Conway, N., & Sheehan, M. (2003). Human resource management and corporate performance in the UK. *British journal of industrial relations*, 41(2), 291-314.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288
- Indicators, O. E. C. D. (2012). Education at a glance 2012. *Editions OECD*.
- Jacoby, W., & Meunier, S. (2010). Europe and the management of globalization. *Journal of European Public Policy*, 17 (3), 299-317.
- Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., & Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management Journal*, 55(6), 1264-1294.
- Kurtz, M. (2015). *Teacher retention: Why do they stay?* (Doctoral dissertation, Edgewood College).

- Lepak, D. P., & Shaw, J. D. (2008). Strategic HRM in North America: looking to the future. *International Journal of Human Resource Management*, 19(8), 1486-1499.
- Lepak, D., Liao, H., Chung, Y., & Harden, E. (2006). A conceptual review of human resource management systems in strategic human resource management research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 25(1), 217-271.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education, Finance and Policy* 7(3), 269-304.
- Lopes, D., & Pinto, I. R., (2016). Conhecer os métodos quantitativos e qualitativos e suas aplicações em ciências sociais e humanas. In M. V. Garrido & M. Prada (Eds.), *Manual de Competências Acadêmicas* (pp. 282 - 341). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lune, H., & Berg, B. L. Qualitative Research Methods for the Social Sciences
- Macduffie, J. P. (1995). Human resource bundles and manufacturing performance: organizational logic and flexible production systems in the world auto industry. *Industrial and labor relations review*, 48(2), 197-221.
- Marshall, c., & Rossman, g. B. (1999). Designing qualitative research.
- Mayrhofer, W., Brewster, C., Morley, M. J., & Ledolter, J. (2011). Hearing a different drummer? Convergence of human resource management in Europe—A longitudinal analysis. *Human Resource Management Review*, 21(1), 50-67.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.
- Miles, R. & Snow, C (1978). *Organizational strategy, structure and process*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Moura, E. (2000). *Gestão dos recursos humanos: influências e determinantes do desempenho*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Neves, J., & Gonçalves, S. (2015). Gestão de Recursos Humanos em Portugal: Evolução conceitual, investigação e aplicação. In A. I. Ferreira, L. F. Martinez, F. G. Nunes & H. Duarte (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos para Gestores* (pp. 39 – 66). Lisboa: Editora RH.
- Odden, A., & Kelly, J. A. (2008). Strategic management of human capital in public education. *Madison, WI: Consortium for Policy Research in Education*. Retrieved January, 5, 2010.
- OECD (2007), *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, Editora Moderna Ltda., São Paulo.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Pfeffer J. (1998). Seven practices of successful organizations. *California Management Review*, 40, 96–124
- Rabbanee, F. K., Haque, M. M., & Hasan, F. U. A. D. (2010). Globalisation and human development-realities and recommendation for developing countries. *Asian Affairs*, 30(1), 32-49.

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60,180-185, 261.
- Rosenzweig, P. M., & Nohria, N. (1994). Influences on human resource management practices in multinational corporations. *Journal of international business studies*, 25(2), 229-251
- Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259.
- Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Peretti, J.M., Bayad, M., Alis, D.& Chevalier, F. (2009). *Gestão dos Recursos Humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stăniș, A. & Todericiu, R. (2014). Globalization Implications for Strategic Human Resource Management. In I. Boldea (Ed.), *Globalization and intercultural dialogue: multidisciplinary perspectives* (pp. 240 – 246). Târgu-Mureș: Arhipelag XXI.
- Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Tarique, I., & Schuler, R. S. (2010). Global talent management: Literature review, integrative framework, and suggestions for further research. *Journal of world business*, 45(2), 122-133.
- Ulrich, D. (1998). A New Mandate for Human Resources. In <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/A-New-Mandate-for-Human-Resources.pdf>
- UNESCO. (2004). *Education for all Global Monitoring Report: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- Wright, P. M., Gardner, T. M., & Moynihan, L. M. (2003). The impact of HR practices on the performance of business units. *Human resource management journal*, 13(3), 21-36.
- Wright, P. M., McMahan, G. C., McCormick, B., & Scott, S. W. (1998). Strategy, core competence, and HR involvement as determinants of HR effectiveness and refinery performance. *Human Resource Management (1986-1998)*, 37(1), 17.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

## ANEXOS

### **ANEXO A: Guião de Entrevista (Versão aplicada em Portugal)**

#### **1) Segurança no Emprego: garantia de estabilidade na organização**

- a) O corpo de professores tem sempre alguma flutuação dependente do número de turmas que abre todos os anos, entre outros fatores. Há vantagens em fixar professores assim como também há em ter alguma rotação. Num eixo entre estabilidade do vínculo e política de flexibilidade, onde se situa a sua organização escolar?
- b) Que critérios são aplicados para contratar um professor como efetivo?
- c) E quanto tempo dura o período em que um novo professor é considerado como estando à experiência?

#### **2) Contratação Seletiva: recrutamento e seleção**

- a) Como a escola sabe que está a contratar os melhores professores possíveis? Como consegue atrair e reter os melhores?
- b) Que critérios usa para antecipar o seu desempenho pedagógico e enquanto membros da comunidade escolar?
- c) Como é verificada a eficácia do método de seleção?

#### **3) Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão: participação e comunicação**

- a) Qual o grau ideal de autonomia na gestão pedagógica? Em que medida a escola consegue atingir este grau ideal?
- b) Como a escola garante que a autonomia não interfere na capacidade de manter elevada qualidade pedagógica?
- c) Em quais assuntos há centralização?
- d) Entende que há margem para mudança? Em que sentido?

#### **4) Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização: recompensas e avaliação do desempenho**

- a) Como considera os níveis remuneratórios praticados, quando comparados com escolas similares/mercado?
- b) Como é avaliado o desempenho docente nesta escola?
- c) Em que medida a recompensa dos professores reflete esse desempenho?
- d) Mudaria alguma coisa no que é feito atualmente? Se sim, o quê?

**5) Formação alargada: formação e desenvolvimento**

- a) Que investimento a escola faz em formação do corpo docente?
- b) Em que medida esse investimento vai além do praticado no mercado?
- c) Há dimensões que gostaria de ver focadas na formação para além das que já são oferecidas?

**6) Reduzida distinção de status e barreiras, incluindo indumentária, linguagem, instalações, e diferenças salariais entre níveis (recompensa)**

- a) Qual o grau de formalidade que existe no trato entre diretores e professores?
- b) Em que medida os espaços e as instalações se diferenciam consoante a posição hierárquica?
- c) O que pode ser melhorado neste domínio?

**7) Partilha alargada da situação financeira e sobre o desempenho em toda a organização (comunicação)**

- a) Em que medida ocorre o partilhamento de informações sobre a situação financeira da escola e sobre o desempenho dos professores?
- b) E mudaria alguma coisa na situação existente? O quê?

## **ANEXO B: Guião de Entrevista (Versão com o vocabulário português utilizado no Brasil)**

### **1. Segurança no Emprego: garantia de estabilidade na organização**

- a) O quadro de professores tem sempre alguma variação dependendo do número de turmas que abre todos os anos, entre outros fatores. Existem vantagens em reter professores assim como também em haver rotatividade. Num eixo entre estabilidade do vínculo e política de flexibilidade, onde se situa a sua organização escolar?
- b) Quais critérios são adotados para manter/renovar o contrato de trabalho de um professor?
- c) Por quanto tempo a escola considera que o novo professor ainda está em Período de Experiência?

### **2. Contratação Seletiva: recrutamento e seleção**

- a) Como a escola sabe que está contratando os melhores professores possíveis?
- b) Como consegue atrair e reter os melhores?
- c) Quais critérios são usados para antecipar o desempenho pedagógico do professor e enquanto membros da comunidade escolar?
- d) Como é verificada a eficácia do método de seleção?

### **3. Equipes Autônomas e Descentralização da Decisão: participação e comunicação**

- a) Qual o grau ideal de autonomia da equipe pedagógica? Em que medida a escola consegue atingir este grau ideal?
- b) Como a escola garante que a autonomia não interfere na capacidade de manter uma elevada qualidade pedagógica?
- c) Em quais assuntos há centralização da decisão?
- d) Há margem para possíveis mudanças? Em que sentido?

### **4. Recompensas e Avaliação do Desempenho**

- a) Como considera os níveis de remuneração praticados, quando comparados com escolas similares e com o mercado?
- b) Como é avaliado o desempenho docente nesta escola?
- c) Em que medida a recompensa dos professores reflete o desempenho deles?
- d) Mudaria alguma coisa no que é feito atualmente? Se sim, o quê?

**5. Formação alargada: Formação e Desenvolvimento**

- a) Quais investimentos a escola faz na formação do corpo docente?
- b) Em que medida esse investimento vai além do praticado no mercado?
- c) Existem temas/assuntos que gostaria de ver focadas nas formações para além das que já são oferecidas?

**6. Distinção de status e barreiras, incluindo vestimenta, linguagem, instalações e diferenças entre os níveis salariais**

- a) Qual o grau de formalidade existente no relacionamento entre diretores, professores e demais funcionários?
- b) Em que medida as atividades, os espaços e as instalações se diferenciam consoante a posição hierárquica?
- c) O que pode ser melhorado neste domínio?

**7. Partilha da situação financeira e do desempenho dos professores em toda a organização (comunicação)**

- a) Em que medida ocorre o compartilhamento de informações sobre a situação financeira da escola e sobre o desempenho dos professores?
- b) Algo poderia ser mudado na situação existente? O quê?

### Anexo C – Dicionário de Análise

Categoria	1 – Segurança no emprego	
<b>Pergunta</b>	a) Num eixo entre estabilidade do vínculo e política de flexibilidade, onde se situa a sua organização escolar?	
<b>Subcategoria</b>	Política de Estabilidade no Emprego	Política de Flexibilidade no Emprego
<b>Definição</b>	Política de Estabilidade: Quando as pessoas são mantidas na empresa mesmo em épocas de crise, isto é, quando a demissão é a última opção.	Política de Flexibilidade: Quando as pessoas são demitidas por qualquer motivo que elas não têm controlo como em períodos de recessão econômica ou erros cometidos pela alta gestão.
<b>Exemplos</b>	Estabilidade	<p>“Nós estamos muito mais no lado da estabilidade do vínculo com o corpo docente e com as funcionárias, privilegiamos isso acima de tudo, as vezes pelo nosso próprio defeito porque a demasiada estabilidade acaba por criar a pausa e a inatividade do crescimento pessoal, pouca necessidade de renovação, um bocadinho de preguiça, acomodação em descobrir mais, descobrir novas formas de fazer, portanto isso acabamos de ser prejudicados nisso porque pomos todas as nossa fichas na estabilidade do emprego de quem trabalha aqui.” (E1)</p> <p>“Na nossa Instituição, sendo da livre iniciativa, nós optamos pela estabilidade, em razão do investimento que fazemos no profissional através de permanente atualização, treinamentos, participação em Seminários, Congressos de Natureza Pedagógica. A quebra de vínculo é uma opção que lamentamos, e ocorre quando não há formação e turmas e/ou não adequação as normas da Instituição.” (E6)</p>

<b>Categoria</b>	<b>1 – Segurança no emprego</b>	
<b>Pergunta</b>	b) Que critérios são aplicados para contratar um professor como efetivo?	
<b>Subcategoria</b>	<i>Hard skills</i> (facilmente adquiridas)	<i>Soft skills</i> (difíceis de mudar através do treinamento)
<b>Definição</b>	É o conhecimento técnico necessário para o trabalho.	São as competências comportamentais, isto é, os traços de caráter, atitudes e comportamentos importantes para o desempenho no trabalho.
<b>Exemplos</b>	Hard Skills	<p>“...procuramos uma pessoa competente a nível da sua área ou do âmbito da sua intervenção, seja um professor de matemática, de português ou da disciplina que for... logicamente competências académicas que é o objetivo da nossa instituição.” (E2)</p> <p>“A análise dos seus resultados pedagógicos e o preparo profissional...” (E8)</p>
<b>Exemplos</b>	Soft Skills	<p>“Tem uma expressão que se usa que é vestir a camisola, e isso nota-se em tudo, em pequenas coisas, a pessoa que tem um comportamento em virtude da escola e não dela própria no seu trabalho, ter a preocupação de como é que esta criança está dentro da escola e não como é a relação desta criança comigo, por exemplo.” (E1)</p> <p>“...assiduidade, inexistência de sucessivos atrasos, empatia com a turma, compromisso com o trabalho e, investimento permanente na política de estudo continuado, colaboração com o conjunto escolar para melhoria do clima organizacional.” (E8)</p>

<b>Categoria</b>	<b>1 – Segurança no emprego</b>	
<b>Pergunta</b>	c) E quanto tempo dura o período em que um novo professor é considerado como estando à experiência?	
<b>Subcategoria</b>	Tempo legal (Para cumprir o CCT)	Tempo moral (Cultura da Escola)
<b>Definição</b>	Conjunto de regras da legislação trabalhista, celebrado entre uma entidade sindical e uma ou mais empresas.	Conjunto de regras adquiridas no dia a dia através da cultura, tradição e educação, que moldam o comportamento das pessoas em uma sociedade.
<b>Exemplos</b>	Tempo legal	<p>“Pela lei, e é o critério que nós usamos mais, quando renovamos o mesmo contrato pela terceira vez, a terceira vez já é um efetivo.” (E1)</p> <p>“É o período que está previsto legalmente, são os três anos.” (E3)</p>
<b>Exemplo</b>	Tempo moral	<p>“Temos uma equipe formada por três coordenadores que estão em constante contato com os professores e avaliando-os. Por isso nosso tempo de experiência é de apenas um mês.” (E7)</p> <p>“A escola contrata o professor por um período de 30 dias. Porém, os 30 dias iniciais o professor não assume a regência de sala... Caso seja aprovado nessa etapa a experiência será expandida por igual período (mais 30 dias), agora, em sala de aula. Daí, se tudo bem, ele é efetivado.” (E5)</p> <p>“De 1 a 2 anos é tempo suficiente para uma observação mais detalhada do novo professor.” (E6)</p>

Categoria	2 – Contratação Seletiva	
<b>Pergunta</b>	a) Como a escola sabe que está a contratar os melhores professores possíveis?	
<b>Subcategoria</b>	Instrumentos e métodos de seleção	Responsável pelo processo e pela decisão
<b>Definição</b>	Refere-se a todo o processo, desde convocação dos candidatos aos instrumentos e métodos utilizados, capazes de garantir a seleção do melhor candidato.	Pessoa responsável por conduzir o processo seletivo e decidir, dentre os candidatos, qual deles é o melhor professor.
<b>Exemplos</b>	Instrumentos e Métodos	<p>“... a seleção pelo currículo, as entrevistas, o dar uma aula, os professores do primeiro ciclo, muitas vezes sempre que possível para além da aula é pedido que escrevam uma redação sobre um determinado tema e portanto, a abordagem, o conteúdo, este processo dar-nos aqui um conjunto de elementos quer queira, quer não no limite é sempre subjetivo...” (E4)</p> <p>“Sempre que temos tempo disponível, procuramos recrutar um número significativo de candidatos. Primamos por um processo seletivo bem elaborado, com seu início marcado pela identificação do perfil técnico e comportamental da vaga e conduzido por um dos coordenadores. Além da análise do Curriculum Vitae, da entrevista e teste de conhecimento técnico, procuramos informações sobre o desempenho em outras instituições e recomendações de outros profissionais.” (E8)</p>
<b>Exemplos</b>	Responsável	<p>“..., mas a pessoa que normalmente coordena o processo de recrutamento é alguém que está na casa há 50 anos e, portanto, é alguém que tem muita experiência quer da casa quer ao nível pedagógico.” (E4)</p> <p>“Por se tratar de uma empresa de pequeno porte, não temos RH. Portanto a escolha ou seleção se dá após entrevista com a direção da escola e com a coordenação.” (E7)</p> <p>“... e reconheço que fazer entrevistas com duas pessoas tem esta vantagem, enquanto um está atendo a imagem corporal, as expressões, o outro tem tempo de estar fazendo perguntas, e quando trocamos o outro estar atento as questões mais.” (E3)</p>

<b>Categoria</b>	<b>2 – Contratação Seletiva</b>
<b>Pergunta</b>	b) Como consegue atrair e reter os melhores?
<b>Subcategoria</b>	Políticas de Atração e Retenção
<b>Definição</b>	Conjunto de políticas e ações elaboradas e implementadas com o objetivo de melhorar o status e a competitividade da atividade docente.
<b>Exemplos</b>	<p>“E agora olhando para a natureza da função docente ultimamente no país, também damos conta de que não é fácil contratar em determinadas áreas, ... Portanto há aqui uma realidade muito diferente hoje em dia comparada com dez anos ou quinze anos atrás em que já não há professores para determinadas áreas, e pelo que temos lido será mais complicado no futuro. Nesse momento, em termos de país, penso que já há déficit de professores”. (E2)</p> <p>“Adotamos um critério de salários compatíveis com as escolas da mesma região geográfica; seguir o caminho interno de construção de bom clima organizacional; equipe técnica qualificada e com isso o professor percebe que o trabalho profissional o motiva ao estudo continuado; pesquisar e crescer profissionalmente”. (E5)</p> <p>“Crédito da nossa Instituição de Ensino junto à comunidade educacional, cumprindo a Legislação Trabalhista, incentivo e treinamentos constantes durante sua permanência em nossa Instituição.” (E6)</p>

Categoria	2 – Contratação Seletiva
<b>Pergunta</b>	c) Que critérios usa para antecipar o seu desempenho pedagógico e enquanto membros da comunidade escolar?
<b>Subcategoria</b>	Técnicas Seletivas
<b>Definição</b>	Conjunto de técnicas utilizadas pela escola para perceber o nível de ajustamento técnico e alinhamento cultural entre o docente e a organização.
<b>Exemplos</b>	<p>“Pela aula experimental, também aprendemos muito pela forma como eles reagem ao nosso projeto educativo, ... a reação das pessoas a essa matéria, é aí que nós avaliamos também se essa pessoa está enquadrada conosco, se não está, se consegue ter capacidade de improviso sobre aquilo, o que é que consegue retirar daquela matéria, aí avaliamos muito mais a parte pedagógica do que propriamente na aula que as pessoas geralmente vêm dar para os alunos.” (E1)</p> <p>“O melhor termômetro tem sido os estudantes da turma com regência e avaliação periódica com cada mestre. Também, as avaliações de desempenho, cumprimento das rotinas profissionais, ritos colaborativos, empatia com os estudantes e demais profissionais. Entrega nos prazos da lista de obrigações profissionais com atribuições de sua responsabilidade, com a turma, equipe técnica e a escola.” (E5)</p> <p>“Temos uma proposta pedagógica bem elaborada que define e orienta nossas atividades. Logo nos primeiros momentos é possível perceber como o docente reage a nossa proposta e se demonstra alinhamento com a sua linha de educação. Outro indício é a participação nos cursos e encontros de aperfeiçoamento, bem como o relacionamento com os colegas e os alunos.” (E8)</p>

Categoria	2 – Contratação Seletiva
Pergunta	d) Como é verificada a eficácia do método de seleção?
Subcategoria	Medidas de eficácia do método de recrutamento e seleção
Definição	Verificação do grau de ajuste cultural e da congruência de valor entre o candidato admitido e a escola, através do acompanhamento e/ou avaliação do desempenho
Exemplos	<p>“Olhe, nós de momento, não fazemos a posteriori a não ser a partir daquilo que a gente vai observando, porque o professor quando entra tem um acompanhamento, ou seja a pessoa que vamos atribuir o lugar tem um conjunto de procedimentos a nível interno, de acompanhamento da parte do responsável da disciplina que vai acompanhando ... Nós temos três cursos de formação, no ano um, ano dois e ano três, portanto essa formação que é chamada formação inicial é dada, também é facultada para o professor e logicamente de um modo formal e informal vamos recolher informação para uma decisão final. Então nós temos aqui um processo que está desenhado, e vamos recolhendo estas informações todas e no final a direção toma a decisão de acordo com todas estas informações.” (E2)</p> <p>“Depois com o profissional na casa. ... depois é feito o acompanhamento do profissional, ou seja, nós não temos nenhum mecanismo formal que venha a confirmar aquela seleção. Acontece é que depois é feita uma avaliação do desempenho do professor e confirma ou não se foi uma boa contratação.” (E3)</p> <p>“... se estivermos a pensar em termos de instrumento, será o próprio processo de avaliação da carreira docente. Provavelmente será difícil pensar uma ferramenta para aferir esta eficácia, pois veja se estivermos a falar numa lógica de empresas, a falar em objetivos, o que que é o objetivo? É os alunos terem uma determinada média? ... O ranking é apenas um indicador, então a esse nível será muito difícil, e não havendo receitas temos que procurar ir por aí, procurando indicadores, e por isso nós acreditamos muito nesse modelo de gestão pedagógica que é um modelo de muita proximidade, a nível interno e com as famílias porque também a nível interno vamos conseguindo monitorizar os resultados dos alunos, o percurso dos alunos, do ponto de vista de um professor, monitorizar como ele está a integrar-se e assim conseguimos fazer esta monitorização de forma diária praticamente.” (E4)</p>

Categoria	3 – Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão	
<b>Pergunta</b>	a) Qual o grau ideal de autonomia na gestão pedagógica? Em que medida a escola consegue atingir este grau ideal?	
<b>Subcategoria</b>	Autonomia nos processos	Centralização da decisão
<b>Definição</b>	A equipa pedagógica tem autonomia para conduzir processos pedagógicos de rotina.	A decisão final é tomada apenas pela Direção ou Conselho de Direção
<b>Exemplos</b>	Autonomia nos processos	“...nós acabamos por ter direta ou indiretamente pelo menos três pessoas ou três grupos que acompanham as pessoas que estão cá a trabalhar. Estes grupos têm autonomia, logicamente que nós nos colégios e nomeadamente aqui em Portugal, apesar de haver o conselho pedagógico, o conselho de coordenadores, etc. claro que tudo está no diretor ou na direção pedagógica, mas nós delegamos muitas funções, o que é função organizativa passa diretor de ciclo, tudo o que é parte pedagógica passa pelo delegado de disciplina, que em conjunto com a direção, tomam as de decisões, mas há de facto delegação de competências, portanto todas estas pessoas tem as suas responsabilidades, e a direção só intervém em último caso, quando há um conflito, ou quando algumas das ações, ou do que foi definido que não está a ser cumprida e aí é que há a intervenção da direção, mas isso só quando é uma coisa extraordinária, isso não é habitual acontecer.” (E2)
<b>Exemplos</b>	Centralização da decisão	“Não tem termo de comparação, é difícil eu responder a esta pergunta, mas eu explico que nós na verdade temos uma gestão que é unipessoal e está centrada no diretor, e se eu quisesse responder de uma forma bruta, diria é o diretor que manda, seria uma coisa assim deste gênero, todavia não é assim que eu vejo as coisas e como eu exerço a minha liderança, nós temos aqui a funcionar no colégio três órgãos formalmente instituídos que são órgão de reflexão e decisão que é o Conselho de Direção, Conselho de Administração e o Conselho Pedagógico e ainda tem um quarto que é o Conselho de delegados que envolve os alunos que é feito comigo, mas há muitas decisões que não passa por ali logicamente, eu diria que a cúpula é o no fundo o despacho que o diretor geral tem com o diretor pedagógico, é aí que as decisões são tomadas, mas há um longo processo de decisão, de envolvimento das pessoas, ...” (E3)

Categoria	3 – Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão
<b>Pergunta</b>	b) Como a escola garante que a autonomia não interfere na capacidade de manter elevada qualidade pedagógica?
<b>Subcategoria</b>	Autonomia prevista no Projeto Educativo
<b>Definição</b>	Refere-se aos cuidados e mecanismos capazes de, ao mesmo tempo, incentivar a criatividade e participação das equipas, mas também de garantir a eficácia dos processos e resultados educacionais.
<b>Exemplos</b>	<p>“Há um projeto educativo que é sagrado, então autonomia dentro dos <i>deadlines</i> que nós temos aqui, é claro que as vezes foge, acontece, mas nós estamos cá para lembrar e voltar atrás um bocadinho, lembrar que existe uma linha mestra, que existem objetivos em conjunto...” (E1)</p> <p>“Sim, mas é uma autonomia acompanhada...” (E2)</p> <p>“Educação é uma missão feita a várias mãos que se soma aos esforços de conjunto, confiados pelos diversos setores da escola sob a engrenagem criativa da autonomia. Sem perder o princípio hierárquico, lideranças setoriais e esforços compartilhados.” (E5)</p>

Categoria	3 – Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão
<b>Pergunta</b>	c) Em quais assuntos há centralização?
<b>Subcategoria</b>	Decisões de ordem financeira e estratégicas
<b>Definição</b>	As decisões de impacto financeiro e estratégicas são centralizadas
<b>Exemplos</b>	<p>“Eventualmente talvez a parte económica, mesmo assim eu nem diria isso porque todos os professores e todos os grupos disciplinares podem pedir o orçamento, não há digamos aqui nenhuma decisão, pois apesar de ser da exclusiva competência da direção, mas todas as decisões são habitualmente ouvidas...” (E2)</p> <p>“É difícil porque tendencialmente nós fazemos sempre consulta, é o método de funcionamento dos Jesuítas, fazer sempre muita consulta, e eu não sendo um Jesuíta utilizo o mesmo sistema. O fato de nós consultar muita gente não significa que nós façamos um levantamento democrático, mas a questão das contratações não consultamos ninguém. Agora não posso dizer que a efetivação de um professor seja uma decisão apenas da direção, há um envolvimento de muita gente. Claro que todas as decisões financeiras são tomadas no Conselho de Administração.” (E3)</p> <p>“Partilhar, nós acabamos por partilhar praticamente tudo, agora centralizamos e em última análise centralizamos as decisões, por exemplo, a decisão de recrutar aquela pessoa, a decisão de distribuição da carga horária, a distribuição das turmas, aí é centralizado, podemos ouvir, mais uma vez, podemos e ouvimos, os vários atores, nomeadamente os coordenadores e são sobretudo os coordenadores que conhecem as turmas e que são consultados”. (E4)</p>

Categoria	3 – Equipas Autónomas e Descentralização da Decisão	
<b>Pergunta</b>	d) Entende que há margem para mudança? Em que sentido?	
<b>Subcategoria</b>	Mudanças nas decisões de âmbito pedagógico	Mudanças nas decisões do âmbito financeiro
<b>Definição</b>	Entrevistados descrevem a gestão pedagógica em constante processo de mudança e decisão compartilhada.	Entrevistados admitem pouca ou nenhuma margem para descentralização da gestão financeira.
<b>Exemplos</b>	Âmbito Pedagógico	<p>“Em abstrato, margem a partida penso que existirá, agora nós sentimos e das avaliações que vamos fazendo, ... os pais quando entram em contato conosco a resposta deve ser o mais rápido possível, e se for por e-mail, o desejável é que o coordenador não responda a mais de 24 horas, se não for imediato, o mais depressa possível e portanto havendo uma avaliação regular, pedimos aos pais, os alunos e vários níveis, portanto margem existe sempre pois se para nós a avaliação é uma coisa importante e se somos nós que damos o passo para nos auto avaliarmos de forma constante, a partir do momento em que é identificado alguma coisa para correção, obviamente que esse elemento tem que ser corrigido, se está identificado, damos o passo para corrigir, agora até a data, os indicadores que temos tido globalmente apontam para um certo alto grau de confiança neste modelo de gestão pedagógica, não temos sentido, antes pelo contrário, o que nós temos sentido é um reforço, inclusivamente do ponto de vista dos alunos e das famílias, na confiança neste modelo”. (E4)</p>
<b>Exemplos</b>	Âmbito Financeiro	<p>“Se o colégio quisesse mudar o estilo de gestão teria que mudar o diretor, estou com um ano e meio. Estou a pouco tempo, eu não tenciono mudar, o que não quer dizer que se vier outro diretor não possa mudar”. (E3)</p> <p>“Sempre será possível mudarmos decisões e mesmo que o financeiro tenha total centralização são bem-vindas opiniões que visem uma melhor distribuição de renda”. (E7)</p>

<b>Categoria</b>	<b>4 – Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização</b>	
<b>Pergunta</b>	a) Como considera os níveis remuneratórios praticados, quando comparados com escolas similares/mercado?	
<b>Subcategoria</b>	Políticas de Remuneração	
<b>Definição</b>	Os diretores entrevistados relataram uma combinação de fatores que envolvem regulação legal, valores pessoais e a prática do mercado como bases para as políticas internas de gestão das remunerações.	
<b>Exemplo</b>	Remuneração não motiva	“Uma escola não deve escolher a diferenciação da qualidade, como certeza na atração ou fidelização de seus funcionários, a partir da remuneração acima da média do mercado, com seu quadro. É um risco e pode comprometer a saúde financeira da instituição”. (E5)
<b>Exemplo</b>	Cumprir o CCT	“Nós nos guiamos pelo Contrato Coletivo de Trabalho. Existe um modelo que não é uma lei, mas tem força de lei que é o Contrato Coletivo de Trabalho que é celebrado entre a instituição de ensino particular e o sindicato dos professores, e esse contrato tem todos os pisos salariais com as progressões de carreira, ...” (E1)
<b>Exemplo</b>	Compatíveis com escolas similares	“Nossa Instituição está de acordo com os níveis de remuneração praticados no mercado e de acordo com as orientações do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino”. (E6)
<b>Exemplo</b>	Mais do que determina o CCT	“... pela primeira vez assinado um acordo de empresa, que para lhe dar um ideia, o mesmo sindicato, agora ligado a FENPROF, que agora reivindica greves e anda aí com grande contestação, foi um dos sindicatos que assinou esse acordo de empresas, foi o único colégio particular do país que assinou e foi dado, precisamente pelos sindicatos como um bom exemplo da forma como uma entidade patronal se preocupa com essa dimensão. Então existe uma tabela salarial própria que está, a partir de dezembro do ano passado, que foi quando foi assinado o acordo, foi publicado no boletim do trabalho em fevereiro, então existe uma tabela própria...” (E4)
<b>Exemplo</b>	Compensações internas	“Agora, há depois outra vertente que são as atividades que vão além da atividade letiva e aí sim nós podemos estabelecer alguns prêmios, alguma compensação, as vezes passa por compensações internas, isto é eventualmente nós temos estabelecido que os filhos dos nossos professores e nossos funcionários tem um desconto quando estão connosco cá no colégio, depois oferecemos outras compensações a nível de saúde, temos por exemplo um médico, uma enfermaria para os professores usufruírem, também oferecemos a piscina para natação aos nossos funcionários, ou seja há um conjunto desses benefícios que não tenham um valor monetário, mas que nós privilegiamos. (E2)

<b>Categoria</b>	<b>4 – Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização</b>	
<b>Pergunta</b>	b) Como é avaliado o desempenho docente nesta escola?	
<b>Subcategoria</b>	Avaliação formal	Avaliação informal
<b>Definição</b>	Avaliação de desempenho formal: Quando a escola utiliza uma ferramenta própria com critérios e prazos estabelecidos pela lei para mudança de escalão.	Avaliação de desempenho informal: Quando os comportamentos e resultados são observados no dia-a-dia, através dos fatos, sem a utilização de instrumentos próprios.
<b>Exemplos</b>	Avaliação formal	<p>“Formalmente, sempre que os professores passam de escalão, aí há um processo formal de avaliação e é um processo complexo, algo burocrático até porque envolve certificação pelo tempo de serviço, envolve o levantamento das faltas dadas, envolve a assistência às aulas, envolve as qualificações, envolve o inquérito feito pelos próprios professores”. (E3)</p> <p>“Anualmente aplicamos uma Avaliação de Desempenho em todos os setores. Na educação infantil e ensino fundamental I são os pais que avaliam como percebem a atuação dos educadores. A partir do fundamental II ao Ensino Médio são os próprios alunos que avaliam os professores. (E8)</p>
<b>Exemplos</b>	Avaliação informal	<p>“Informalmente, por exemplo, os alunos têm vários parâmetros de avaliação, e esses dados são inseridos de forma que nós conseguimos retirar muitas informações daqueles dados, por exemplo nós conseguimos perceber quando há uma tendência numa turma que não está a compreender o assunto, ou quando é o aluno, ou a turma em geral, nós conseguimos compreender quando há uma avaliação externa, ou quando há exames nacionais, ou conseguimos compreender qual é o nível de realidade da avaliação que a professora faz aos alunos comparando a avaliação que o Estado faz aos alunos”. (E1)</p>

<b>Categoria</b>	<b>4 – Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização</b>		
<b>Pergunta</b>	c) Em que medida a recompensa dos professores reflete esse desempenho?		
<b>Subcategoria</b>	Âmbito legal (previsto no CCT)	Recompensas internas	Não reflete
<b>Definição</b>	Pelos critérios estabelecidos pelo CCT	Através dos critérios da política interna	A recompensa não está relacionada com o desempenho
<b>Exemplos</b>	Âmbito legal	“A partida está devidamente tabelada, ou seja, o professor que não tiver bom, o mínimo que tem que ter é bom para mudar de escalão, se não estiver bom não muda de escalão, a não ser no primeiro, assim que entra, mas pelo tempo, no primeiro escalão desde que tenha o suficiente progride para o escalão seguinte. São 8 escalões estabelecidos de modo nacional”. (E2)	
<b>Exemplos</b>	Recompensas internas	“De algum modo, ainda que os vencimentos sejam tabelados, é possível entregar mais trabalho, nós não damos prémios. Não há prémios monetários. Em Portugal o professor tem uma carga horária de 35 horas, onde 22 tem de ser letivas, a partir do momento em que damos mais tempos letivos aos professores, ao invés de 22, 23, 24 ou 25 estas horas são consideradas extras e são pagas a parte e, portanto, os professores que tem um desempenho é proposto mais trabalho, e obviamente mais dinheiro”. (E3)	
<b>Exemplos</b>	Não reflete	“Não, ou seja, o desempenho não está de maneira nenhuma ligada a remuneração deles. Nem tampouco aqueles privilégios que eu estava a falar porque não há uma relação formal entre o desempenho e o privilégio que nós damos, porque se dermos a um teremos que dar a todos, não há relação nenhuma”. (E1)	

<b>Categoria</b>	<b>4 – Remuneração relativamente elevada e contingente à performance da organização</b>	
<b>Pergunta</b>	d) Mudaria alguma coisa no que é feito atualmente? Se sim, o quê?	
<b>Subcategoria</b>	Sim	Não
<b>Definição</b>	Entrevistados manifestaram desejo de mudança, de modo que houvesse algum impacto da avaliação de desempenho na política de remunerações.	Entrevistados demonstram estar satisfeitos com o atual modelo de avaliação de desempenho e política de remunerações.
<b>Exemplos</b>	Sim	<p>“Eu gostava de ter uma avaliação e uma compensação. Que fosse uma avaliação formal de desempenho que fosse uma coisa que tivesse os mesmos parâmetros para toda a gente e que toda a gente cumprisse todos os anos e que não fosse uma autoavaliação que é discutida informalmente, eu gostava de ter um processo verdadeiro, e também para mim eu gostava que os funcionários fizessem um processo de avaliação da liderança, da escola, da chefia, eu gostava que fosse mais integrado”. (E1)</p> <p>“Claramente sim, eu acho que deveria haver, e é uma das ferramentas que temos vindo a trabalhar mais na área até dos não docentes, porque lá está, as carreiras estão muito tabeladas o que não nos dá muitas vezes muita margem para termos critérios, digamos para um lado justo mas pra outro lado que sejam, portanto, também motivadores, portanto nós de facto ainda não começamos pela parte dos professores, uma vez que é aquela que bem ou mal está mais definida, ...” (E2)</p>
<b>Exemplos</b>	Não	“Não, não mudaria”. (E3)

<b>Categoria</b>	<b>5 – Formação alargada</b>		
<b>Pergunta</b>	a) Que investimento a escola faz em formação do corpo docente?		
<b>Subcategoria</b>	Âmbito legal (Para cumprir o CCT)	Políticas internas de Desenvolvimento de RH	Responsabilidade do próprio docente
<b>Definição</b>	Conjunto de regras da legislação trabalhista, celebrado entre uma entidade sindical e uma ou mais empresas.	Conjunto de diretrizes que orientam as ações de treinamento e desenvolvimentos dos professores.	Os entrevistados atribuíram aos professores a responsabilidade pelas ações de formação.
<b>Exemplos</b>	Tempo legal	“Todos os anos o corpo docente tem que ter no mínimo trinta horas de formação, é lei. Então, nesse aspecto nós cumprimos ao menos isso”. (E1)	
<b>Exemplos</b>	Política de Desenvolvimento de RH da escola	<p>“até os três anos, mas depois nós continuamos, naqueles três anos tem um programa específico, depois temos um outro da escola de educadores que lhe atribuímos, que está muito vocacionada sobretudo para aqueles professores que estão com seis, sete anos de escola. É uma formação de várias áreas, pedagógica, comportamental, mesmo a nível da própria instituição, da identidade da instituição, portanto é um mês durante um ano, são quatro semanas ao longo do ano letivo, portanto abrange toda essa área e depois temos além dessa formação, temos o que chamamos de itinerário da espiritualidade, que eles abrangem várias áreas, por exemplo tem uma para aqueles que tem vinte anos de casa, em que é tempo para fazerem uma pausa, mas também para fazeres um repensar da pedagogia, do posicionamento da instituição”. (E2)</p> <p>“Anualmente a direção reúne para identificar áreas ou setores onde há maior necessidade de atuação, a partir do momento em que estão identificados pela direção, depois a partir daí procuramos estabelecer contatos ou parcerias com entidades que nos oferecem confiança”. (E4)</p>	
<b>Exemplos</b>	Responsabilidade do próprio docente	“No passado a escola patrocinava - como política de formação, retenção e melhoria da qualidade - aos professores cursos de pós-graduação. Mesmo, acertado, registrado e homologado os professores deixavam a escola e levavam os investimentos consigo para outra instituição. Melhor abrir mão que um professor recendido. Então, com muita tristeza, abandonamos esse belo projeto por falta de acordos não cumpridos. (E5)	

<b>Categoria</b>	<b>5 – Formação alargada</b>	
<b>Pergunta</b>	b) Em que medida esse investimento vai além do praticado no mercado?	
<b>Subcategoria</b>	Além do que praticado no mercado	Semelhante às outras escolas
<b>Definição</b>	Os entrevistados afirmam que o investimento na formação dos docentes é superior ao praticado por outras escolas.	Os entrevistados acreditam que o investimento na formação dos docentes é semelhante ao praticado pelas outras escolas.
<b>Exemplos</b>	Superior	<p>“Eu diria que vai muito além. Se comparamos com a escola pública, vai muito além do que é praticado na escola pública. Mas nós também fazemos algumas formações da escola pública que estão relacionadas com exames nacionais, por exemplo. Mas nós temos outras formações, temos. Vai para além do que é praticado no mercado”. (E3)</p> <p>“Em relação as outras escolas, tenho ideia que sim, ainda que conheça outras escolas que fazem iniciativas muito semelhantes, portanto agora estamos a falar das grandes escolas privadas”. (E2)</p>
<b>Exemplos</b>	Semelhante	<p>“Nós aqui conhecemos alguma escolas particulares para as quais nós trabalhamos em conjunto e quando eu digo em conjunto é que nós não olhamos para certas escolas como concorrentes, mas como parceiros e com algumas dessas escola, a nossa tem uma aposta diferente de outras e ai poderá haver de alguma forma processos que eu admito serem semelhantes, não conheço a realidade, mas admito serem semelhantes, ... a direção da escola no fundo será obrigada a oferecer formação aos professores, portanto é nesse sentido que também me leva que, não conhecendo a realidade de outras escolas, admito que quase todas acabem por apostar umas numas áreas e outras em outras”. (E4)</p> <p>“Acredito que essa seja compatível com a prática das outras escolas”. (E8)</p>

<b>Categoria</b>	<b>5 – Formação alargada</b>
<b>Pergunta</b>	c) Há dimensões que gostaria de ver focadas na formação para além das que já são oferecidas?
<b>Subcategoria</b>	Temas das Formações
<b>Definição</b>	Os diretores indicam temas relevantes a serem abordados nas próximas ações formativas dos docentes.
<b>Exemplos</b>	<p>“... eu gostava de fazer uma formação em primeiros socorros, ou na terceira idade”, que não tem a ver com as crianças, mas isso é bom, ...” (E1)</p> <p>“Olhe, penso que na nossa abordagem focamos em dois pontos, uma é a parte de facto da inovação e temos que olhar para o que estar aí, temos que olhar para o que estar a acontecer no nosso mundo atualmente de uma forma muito rápida, então essa parte da inovação é uma parte que temos que dar atenção, e depois há uma outra parte que me parece muito importante que é a parte comportamental, isto é ajustar, alinhar a pessoa com as ideias, ou aquilo que é o nosso plano estratégico da instituição, portanto alinharmos esta parte e por isso são duas áreas importantes, também uma terceira área que tem a ver com a área da qualidade certificada, também estamos a dar passos por aí e queremos de facto até o ano 2021”. (E2)</p> <p>“Depende sempre das necessidades de cada escola. Neste momento ou de um ano para cá, nós começamos a apostar nesta aprendizagem cooperativa, ... no próximo período letivo termos um programa de formação para as educadoras de infância e primeiro ano sobre consciência fonológica”. (E4)</p>

Categoria	6 – Reduzida distinção de status e barreiras	
<b>Pergunta</b>	a) Qual o grau de formalidade que existe no trato entre diretores e professores?	
<b>Subcategoria</b>	Aspetos positivos do trato informal nas relações entre diretores e professores.	Aspetos negativos do trato informal nas relações entre diretores e professores
<b>Definição</b>	Os entrevistados descreveram os aspetos positivos do modo informal como as pessoas se relacionam tendo em conta o tipo de empresa (familiar ou instituição religiosa) os valores da organização e as posições hierárquicas.	Os entrevistados descreveram os aspetos negativos do modo informal como as pessoas se relacionam tendo em conta o tipo de empresa (familiar ou instituição religiosa) os valores da organização e as posições hierárquicas.
<b>Exemplos</b>	Aspetos positivos	<p>“Existe uma linha que não é passada, apensar de eu e a minha mãe, que somos as diretoras atuais, somos muito brincalhonas, portanto brincamos com todas e todas brincam conosco, toda a gente sabe que pode nos contar uma anedota, pode falar sobre a nossa minissaia, sobre a nossa maquiagem, há uma abertura, mas há uma linha que é passada e eu sinto que não é passada dessa formalidade que é bom porque existe um nível de respeito, ... eu acho que é saudável, é uma distância saudável”. (E1)</p> <p>“Olhe, é uma característica do Externato, isto para bem e para mal, nunca foi algo muito marcado, muito definido porque a nossa pedagogia sempre foi muito pautada pela humildade, pela simplicidade, trato humano, espírito de família, portanto não há nenhuma barreira ou política consciente de fazer aqui uma diferença entre um diretor e um funcionário da direção, ou um professor, não. Até mesmo a própria rotação dos cargos leva que as coisas fluam, agora de facto há um mínimo, o respeito, mas não há nenhuma barreira, os professores vêm, falam e sabem que sou professor e sou do meio deles e portanto, quando eu terminar minha função volto para a equipa de professores, portanto essa é a forma da instituição de se organizar”. (E2)</p>
<b>Exemplos</b>	Aspetos negativos	<p>“..., mas é mal porque há coisas que não chegam até mim porque não há essa relação de proximidade”. (E1)</p> <p>“Agora digo, tem as suas vantagens e inconvenientes, portanto lá estar, muitas vezes para nós não é fácil não sendo irmãos, sendo um professor como qualquer outro. Claro que tem sempre a questão, ok amanhã não estará mais como professor, então és um igual aos outros, então traz os seus desafios”. (E2)</p>

<b>Categoria</b>	<b>6 – Reduzida distinção de status e barreiras</b>	
<b>Pergunta</b>	b) Em que medida os espaços e as instalações se diferenciam consoante a posição hierárquica?	
<b>Subcategoria</b>	Espaços de trabalho	Espaços comuns
<b>Definição</b>	Entrevistados afirmam que a utilização dos espaços se diferencia tão somente pela natureza da atividade	Entrevistados afirmam que as áreas comuns são compartilhadas indistintamente.
<b>Exemplos</b>	Espaços de trabalho	<p>“Temos sim, talvez seja a única distinção, porque também havendo cargos e tarefas diferentes, como acontece em todas as escolas, temos a sala dos professores e temos a sala dos colaboradores”. (E4)</p> <p>“Dentro da normalidade. Cada membro da comunidade escolar, independente de hierarquia, desenvolve suas atividades de acordo com a sua necessidade, nos espaços que necessitam. É claro que quem precisa usar a sala da direção são os diretores, assim como as salas de aula são espaços dos docentes. Refeitório, pátios, banheiros e estacionamento são áreas comuns”. (E8)</p>
<b>Exemplos</b>	Espaços comuns	<p>Não, tudo igual”. (E2)</p> <p>“Em termos de fatores distintivos, casas de banho é a mesma se o homem é professor ou colaborador não interessa. (E4)</p>

<b>Categoria</b>	<b>6 – Reduzida distinção de status e barreiras</b>		
<b>Pergunta</b>	c) O que pode ser melhorado neste domínio?		
<b>Subcategoria</b>	Espaços e Instalações	Níveis Remuneratórios	Nada a Melhorar
<b>Definição</b>	Refere-se a melhorias nos espaços e ambientes sejam eles específicos ou comuns.	Refere-se redução das diferenças nos níveis remuneratórios.	Os entrevistados não sentem necessidade de mudança.
<b>Exemplos</b>	Melhorias nos espaços e ambientes	<p>“Eu gostava que tivesse uma sala de professores que tivesse condição de relaxar, pois nós temos uma sala de professores que é toda para trabalhar, tem computador, impressoras, e eu gostava de ter uma zona que fosse mesmo só para descansar”. (E1)</p> <p>“Precisávamos de um espaço destinado ao descanso e encontros informais para melhorar o entrosamento e espontaneidade”. (E8)</p>	
<b>Exemplos</b>	redução das diferenças na remuneração	<p>“entrou em vigor precisamente neste ano letivo, este novo contrato coletivo de trabalho, estamos a trabalhar nele e ao fim as coisas aqui foram pacíficas, mas ainda estamos no ajuste até mesmo em termos remuneratório e estamos a olhar para isto. Digamos a nossa filosofia, a nossa ideia a olharmos para todas estas mudanças que tem vindo a acontecer é enquadrá-las no melhor possível e não provocar desequilíbrios e isso tem sido o grande motivo e o grande objetivo de muitas reuniões que nós vamos fazendo e vendo como isto está a entrar nas pessoas, mas como é que isto está a afetar ou não a relação entre as pessoas, ...” (E2)</p>	
<b>Exemplos</b>	Não há necessidade de mudanças	<p>“Creio que não”. (E3)</p> <p>“Continuar com a política da escola. O conforto das salas de aulas deve ser sempre a prioridade”. (E5)</p>	

<b>Categoria</b>	<b>7 – Partilha alargada da situação financeira e sobre o desempenho</b>	
<b>Pergunta</b>	a) Em que medida ocorre o compartilhamento de informações sobre a situação financeira da escola e sobre o desempenho dos professores?	
<b>Subcategoria</b>	Situação Financeira	Desempenho dos Professores
<b>Definição</b>	Refere-se ao grau de compartilhamento de dados financeiros com os funcionários.	Refere-se ao grau de compartilhamento do desempenho dos professores com os colegas de trabalho.
<b>Exemplos</b>	Financeiro compartilhado genericamente	<p>“Ao nível dos professores, nós damos essas informações só genéricas, só se há saldo positivo, se não há saldo positivo, se há um investimento que é dado, normalmente eles também tomam as decisões internamente, ao apresentarem o seu orçamento eles fazem esse trabalho individual, ...” (E2)</p> <p>“Sobre a situação financeira são partilhadas algumas situações sem entrar em detalhes, eu lembro por exemplo, foi uma das grandes conquistas do dr. João, quando entrou-se nos anos da crise económica forte nos últimos sete, oito anos em que o colégio ressentiu-se, como aconteceu em todas as empresas em Portugal, e houve a necessidade de atuar em alguns setores, na altura em alguns anos houve saídas de alunos, e então como foi feito e tem sido frequente, é dar algum feedback aos trabalhadores que é “estamos com algumas dificuldades, as exigências são grandes, portanto atenção a isto, aquilo”. (E4)</p>
<b>Exemplos</b>	Financeiro não compartilhado	<p>“Não ocorre. Só ocorreu quando estivemos na pior situação em que todos sentiam” (E1)</p> <p>“Com relação a informações de ordem financeira não há nenhum compartilhamento”. (E7)</p>
<b>Exemplos</b>	Desempenho dos professores compartilhado individualmente.	“O desempenho da escola existe um processo de avaliação que nós entendemos que ele deve existir, é importante e que deve ser comunicado. A questão da comunicação é que deve ser comunicado a quem é de direito, ou seja, eu devo receber a minha avaliação, se eu partilhar isso é uma questão pessoal”. (E4)
<b>Exemplos</b>	Desempenho dos professores compartilhado genericamente	“Em relação ao desempenho dos professores há uma partilha dos dados recolhidos pelos alunos, que não é individual, ou seja, eu não tenho acesso aquilo que especificamente o meu colega fez, mas tenho acesso a uma imagem global do ciclo. Sim, aí tenho acesso, e devo e posso refletir”. (E3)

<b>Categoria</b>	<b>7 – Partilha alargada da situação financeira e sobre o desempenho</b>	
<b>Pergunta</b>	b) E mudaria alguma coisa na situação existente? O quê?	
<b>Subcategoria</b>	Sim	Não
<b>Definição</b>	Os diretores acreditam que há margem para mudança dessa prática.	Os diretores acreditam que não há necessidade de mudar o modelo atual.
<b>Exemplos</b>	Sim	<p>“Acho que poderia ter uma maneira eficaz de divulgar todos os anos os resultados”. (E1)</p> <p>“Se há uma coisa que caracteriza a escola, independentemente de concordar ou sentir que fazia parte, se há uma coisa que aprendi aqui no colégio em mais e duas décadas é, no bom sentido, o sentimento de estarmos permanentemente insatisfeitos, que pode ser melhorar”. (E4)</p>
<b>Exemplos</b>	Não	<p>“Não, não há se quer da parte dos trabalhadores do colégio uma exigência para tal”. (E3)</p> <p>“Nunca havíamos pensado nesta questão, porque não acreditamos que essa prática contribua com os processos e com os resultados, pelo contrário acreditamos que o sigilo das informações seja uma demonstração de respeito para com as pessoas”. (E8)</p>