UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Clima escolar e participação docente :a opinião dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico

Clementina de Jesus Alhinho dos Santos

Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Gestão da Formação e Administração Educacional), apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra sob a orientação do Prof. Doutor António Gomes Alves Ferreira e da Prof. Doutora Armanda Pinto da Mota Matos.

2010

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Clima escolar e participação docente :a opinião dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico

Santos, Clementina de Jesus Alhinho dos Santos

Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Gestão da Formação e Administração Educacional), apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra sob a orientação do Prof. Doutor António Gomes Alves Ferreira e da Prof. Doutora Armanda Pinto da Mota Matos.

2010

Índice

Introdução 3

Parte I – Enquadramento Teórico 10

Capítulo I – A escola no contexto organizacional 11

1. Introdução 11
2. A escola – uma organização complexa 12
3. Modelos organizacionais 14

3.1. Escola – Empresa 14

3.2. Escola – Burocracia 17

3.3. Escola – Democracia 19

3.4. Escola – Arena política 22

3.5. Escola – Anarquia 25

3.6. Escola – Cultura 28

4. Os modelos de gestão das escolas portuguesas depois de 1974 31

Capítulo II - Clima organizacional 39

1. Introdução 39
2. Definição do conceito 39
3. Perspectivas sobre a conceptualização do clima organizacional 43
4. Clima e cultura organizacional 45
5. Causas do clima 47
6. Métodos e instrumentos de medida do clima 49
7. Tipologia dos climas de escola 50
8. Influência e efeitos do clima 56
9. A importância do estudo sobre o clima escolar 59

Capítulo III – Participação 63

1. Introdução 63
2. Abordagem ao conceito e ao contexto da participação na escola 63
3. Modelos de participação 66

3.1.Paterman 66

3.2. Guy Bajoit 67

3.3. Alves Pinto 68

3.4. Manuela Teixeira 69

3.5. A participação na escola segundo Licínio Lima 70

4. A participação na gestão das escolas 73
5. Obstáculos à participação 76
Parte II – Estudo Empírico 80
1. Introdução 81
Capítulo IV – Concepção e planeamento da investigação 82
1. O problema em estudo 82
2. A pertinência e questões do estudo 82
3. Metodologia 85
4. Hipóteses e variáveis 85
5. Instrumento de recolha de dados 89
Capítulo V - Estudo Piloto 91
1. Introdução 91
2. Caracterização da amostra 91
3. Instrumento de Recolha de Dados 96
4. Procedimento 98
5. Apresentação e Análise dos Resultados 99
Capítulo VI – Estudo Definitivo 108
1. Introdução 108
2. Caracterização do contexto em que decorreu a pesquisa 108
3. Caracterização da amostra 113
4. Instrumento de recolha de dados 118
5. Procedimento 126
6. Apresentação e análise dos resultados 127
6.1. Estatística descritiva 127
6.2. Estatística inferencial 156
7. Discussão dos resultados 168
Conclusão 183
Referências Bibliográficas 190
Referências Legislativas 198
Anexos 199

Índice

Quadro 1	Tipologia do Clima Organizacional de Likert	54
Quadro 2	Reacções individuais ao descontentamento	68
Quadro 3	A participação na escola segundo Lima	71
Quadro 4	Distribuição dos Professores por Sexo (Estudo Piloto)	92
Quadro 5	Distribuição dos Professores por Idade (Estudo Piloto)	92
Quadro 6	Distribuição dos Professores por Habilitações Académicas (Estudo Piloto)	93
Quadro 7	Distribuição dos Professores por Categoria Profissional (Estudo Piloto)	93
Quadro 8	Distribuição dos Professores por Ciclo de Ensino (Estudo Piloto)	93
Quadro 9	Distribuição dos Professores por Anos de Serviço (Estudo Piloto)	94
Quadro 10	Distribuição dos Professores por Anos de Serviço na Escola Actual (Estudo Piloto)	94
Quadro 11	Distribuição dos Professores em função do exercício de cargos na escola/agrupamento (Estudo Piloto)	95
Quadro 12	Distribuição dos Professores por Cargo Exercido (Estudo Piloto)	95
Quadro 13	Consistência Interna referente à Relação entre os professores da escola (Estudo Piloto)	100
Quadro 14	Consistência Interna referente à Relação entre os professores do agrupamento (Estudo Piloto)	101
Quadro 15	Consistência Interna referente à percepção dos professores sobre os alunos (Estudo Piloto)	102
Quadro 16	Consistência Interna referente à percepção dos professores sobre o Conselho Executivo/Director do agrupamento (Estudo Piloto)	103
Quadro 17	Consistência Interna da Escala referente à Relação do agrupamento com a comunidade (Estudo Piloto)	104
Quadro 18	Consistência Interna da escala relativa à Participação na vida da escola e do agrupamento (Estudo Piloto)	105
Quadro 19	Distribuição dos professores por sexo (Estudo Definitivo)	114
Quadro 20	Distribuição dos professores por idade (Estudo Definitivo)	114
Quadro 21	Distribuição dos professores por habilitações académicas (Estudo Definitivo)	115
Quadro 22	Distribuição dos professores por categoria profissional (Estudo Definitivo)	115
Quadro 23	Distribuição dos professores por ciclo de ensino (Estudo Definitivo)	116
Quadro 24	Distribuição dos professores por anos de serviço (Estudo Definitivo)	116
Quadro 25	Distribuição dos professores por anos de serviço na escola actual (Estudo Definitivo)	117

Quadro 26	Distribuição dos professores em função do exercício de cargos (Estudo Definitivo)	117
Quadro 27	Distribuição dos professores por cargo exercido (Estudo Definitivo)	118
Quadro 28	Escala referente à relação entre os professores da escola (Estudo Definitivo)	121
Quadro 29	Escala referente à relação entre os professores do agrupamento (Estudo Definitivo)	122
Quadro 30	Escala referente à percepção dos professores sobre os alunos (Estudo Definitivo)	123
Quadro 31	Escala referente à percepção dos professores sobre o Director do agrupamento (Estudo Definitivo)	124
Quadro 32	Escala referente à relação do agrupamento com a comunidade (Estudo Definitivo)	125
Quadro 33	Escala relativa à participação dos professores na vida da escola e do agrupamento (Estudo Definitivo)	126
Quadro 34	Distribuição dos professores por opção profissional	127
Quadro 35	Percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola	129
Quadro 36	Percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento	132
Quadro 37	Percepção dos professores sobre os alunos	135
Quadro 38	Percepção dos professores sobre o director	139
Quadro 39	Percepção dos professores sobre a relação do agrupamento com a comunidade	143
Quadro 40	Participação dos professores na vida da escola e do agrupamento	147
Quadro 41	Obstáculos à participação nas actividades da escola e do agrupamento	149
Quadro 42	Opinião dos professores sobre o novo regime de autonomia e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008)	151
Quadro 43	Correlação de Pearson entre as variáveis: tempo de serviço (carreira e escola); clima e participação	157
Quadro 44	Diferenças entre os 4 ciclos de ensino na percepção do clima de escola (ANOVA)	160
Quadro 45	Diferenças entre os 4 ciclos de ensino na percepção do clima de escola (ANOVA)	161
Quadro 46	Diferenças entre os 2 grupos de ensino na percepção do clima de escola (teste t de student)	162
Quadro 47	Diferenças entre os 4 ciclos de ensino no grau de participação na vida da escola (ANOVA)	163
Quadro 48	Diferenças entre os 4 ciclos de ensino no grau de participação na vida da escola (ANOVA)	163
Quadro 49	Diferenças entre os 2 grupos de ensino no grau de participação na vida da escola (teste t de student)	164
Quadro 50	Diferenças na opção profissional em função do tempo de serviço (teste t de student)	164
Quadro 51	Diferenças na opção profissional em função do clima de escola (teste t de student)	165
Quadro 52	Diferenças no grau de participação na escola em função da opção profissional (teste t de student)	166
Quadro 53	Diferenças entre os 4 ciclos de ensino na opção profissional (Qui quadrado)	167
Quadro 54	Diferenças entre os 2 grupos de ensino na opção profissional (Qui quadrado)	168

Introdução

A evolução social tem privilegiado as organizações sobre outras formas espontâneas de inserção e produção social. Esta mudança na sociedade impulsiona o desenvolvimento das organizações e promove o seu estudo. O estudo da escola como organização proporciona o seu conhecimento e análise enquanto "unidade pedagógica, organizativa e de gestão" (Barroso, 2005, p.55).

Diferentes teorias tentam explicar o funcionamento da organização escolar: atribuindo-lhe características de uma empresa, de uma organização burocrática ou de uma democracia; percebendo-a como um sistema político em miniatura, como uma anarquia ou analisando-a como detentora de uma cultura que determina a sua eficácia e sucesso.

A teoria da escola como empresa identifica a centralização, a hierarquia formal, a divisão de tarefas administrativas, a definição precisa de cargos e funções, a sobrevalorização da eficiência e produtividade, a padronização das tarefas, a uniformização dos processos, a individualização do trabalho (Costa, 1998).

A teoria burocrática salienta a uniformidade nas tomadas de decisão, a incidência das regras administrativas, a centralização da administração escolar (Formosinho, 1994), a estrutura piramidal da organização escolar, a utilização obsessiva de documentos escritos, as relações impessoais e os comportamentos estandardizados (Costa, 1996b).

O modelo democrático de escola baseia-se na orientação fortemente normativa, na visão harmoniosa e consensual da organização, na representação formal legitimada por procedimentos eleitorais, nos processos de decisão participativos, na valorização dos comportamentos informais (Costa, 1996b).

A visão da escola como arena política apoia-se na diversidade de interesses e ideologias, bem como na importância do poder e do conflito na organização escolar (Costa, 1996b).

A teoria da anarquia é considerada um contraponto da teoria da burocracia (Lima, 1991) e posiciona a escola como uma organização cujo

funcionamento é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida (Costa, 1996b).

A abordagem cultural contribui para a compreensão da escola, pondo ênfase na cultura como determinante da qualidade e do sucesso da escola. A cultura forma-se a partir de acções e das relações que se criam e desenvolvem e traduz-se em manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (Costa, 1996b).

A gestão escolar no sistema educativo português alicerça-se numa componente fortemente normativa e burocrática. Contudo, este modelo parece redutor para caracterizar o funcionamento da escola, uma vez que a gestão define-se como democrática a partir de 74 e caracteriza-se por uma certa anarquia organizada no período imediatamente a seguir à revolução de 25 de Abril, onde a política entrou e condicionou o funcionamento da escola. Mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português veio consolidar os princípios da democracia e da participação, preconizando a autonomia e o projecto educativo da escola, cuja importância é salientada e determinada pelos actuais modelos de gestão escolar, revelando-se estes como condição e instrumento que parecem necessários a uma cultura de escola.

O estudo da escola não abrange apenas a explicação do seu funcionamento, através dos modelos teóricos descritos, se pretendemos compreender e analisar os factores que caracterizam a dinâmica organizacional da escola e que influenciam o desempenho dos seus membros. Neste âmbito, parece-nos pertinente o estudo do clima escolar, enquanto meio de acesso a um conjunto de informações sobre a escola, cuja análise e compreensão pode permitir o conhecimento da organização escolar e indicar caminhos para a qualidade da acção educativa (Revez, 2004).

De acordo com Chiavenato (1989), o clima organizacional é percebido ou experimentado pelos membros da organização e influencia o seu comportamento. Brunet (1992, p.125) defende que são os actores que determinam a organização, sendo esta o reflexo das suas acções. Neste sentido, podemos dizer, que são as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si que constroem uma escola.

Os professores, enquanto actores implicados no contexto educativo e para o qual contribuem como agentes singulares na mudança, na

transformação da escola e no desenvolvimento da acção pedagógica, desempenham um papel importante na organização escolar. Como tal, a sua opinião parece-nos pertinente, tendo em conta o momento actual que se caracteriza por diversas mudanças onde relevam factores como a alteração do estatuto do docente, a reestruturação da carreira, as novas normas de avaliação e as alterações ao modelo de administração e gestão das escolas.

Neste contexto surge o nosso interesse em conhecer a opinião dos professores sobre a realidade escolar que vivenciam no seu dia-a-dia, concretamente, no que concerne ao clima de escola e à sua participação nas actividades da mesma.

Como defendem Gaziel (1987), Yves Bertrand e Pierre Guillemet (1994), o clima de uma organização traduz-se nas percepções, avaliações e sentimentos que os seus membros têm da mesma. Na opinião de Ghilardi e Spallarossa (1989), a avaliação do nível de envolvimento dos professores nas actividades da escola pode ser um elemento útil para conhecermos o clima da organização escolar.

A investigação aqui apresentada centra-se na percepção dos professores sobre o clima organizacional da escola e sobre a sua participação na mesma.

O estudo desenvolveu-se a partir de algumas interrogações:

Quais as percepções dos professores dos diferentes ciclos de educação e ensino relativamente ao clima de escola, atendendo às dimensões consideradas: relação entre os professores, percepção sobre os alunos e sobre o director e relação entre o agrupamento e a comunidade.

Qual o grau de participação dos professores dos diferentes ciclos de ensino na escola e de que modo a sua participação se relaciona com a percepção do clima?

Quais os factores que os docentes consideram ser obstáculos à sua participação?

Como é que os professores percepcionam as mudanças que o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei 75/2008) poderá introduzir na vida das escolas?

Será que os professores estão interessados em continuar na profissão docente?

Para encontrarmos respostas para estas questões, ou seja, para atingirmos os nossos objectivos, realizámos uma investigação não experimental, de natureza quantitativa e recorremos ao questionário como instrumento de recolha de dados. Trata-se de um estudo descritivo que não permite generalização ou previsões. O campo de estudo limita-se a dois agrupamentos de escolas do pré-escolar e do ensino básico, de um concelho situado no litoral da zona centro do país.

O presente estudo, está estruturado em duas partes, correspondendo a primeira parte ao enquadramento teórico e a segunda parte ao estudo empírico.

A primeira parte, ou seja, o enquadramento teórico, é composta por três capítulos.

No primeiro capítulo referimos a escola como organização, focamos algumas das suas especificidades, apresentamos modelos teóricos que tentam explicar o funcionamento da organização escolar e um breve percurso dos regimes que caracterizam a gestão das escolas portuguesas, depois de 1974.

No segundo capítulo abordamos o clima organizacional, salientando algumas definições do conceito, referindo as causas e as perspectivas sobre a sua conceptualização. Fazemos uma breve referência às diferenças entre clima e cultura organizacional, descrevemos algumas tipologias do clima, segundo diferentes autores, e apresentamos algumas ideias sobre a importância do estudo sobre o clima escolar.

No terceiro capítulo abordamos a participação, referindo algumas ideias sobre o conceito, descrevendo modelos de participação, segundo Paterman, Bajoit, Alves Pinto, Manuela Teixeira e Licínio Lima e fazendo uma breve referência à participação na gestão das escolas e aos obstáculos à participação.

A segunda parte do estudo realizado corresponde ao Estudo Empírico e comporta três capítulos: Concepção e Planeamento da Investigação (IV); Estudo Piloto (V) e Estudo Definitivo (VI).

No capítulo referente à concepção e planeamento da investigação apresentamos o problema da investigação, a pertinência do estudo e as questões que lhes estão subjacentes. Referimos a metodologia, as variáveis e

as hipóteses formuladas, fazemos um breve apontamento dos procedimentos utilizados e descrevemos o instrumento de recolha de dados, o questionário.

No capítulo quinto, o estudo piloto, fazemos uma breve referência às suas finalidades, caracterizamos a amostra utilizada no estudo piloto, descrevemos os procedimentos, o instrumento de recolha de dados e apresentamos a análise dos resultados obtidos que têm como finalidade o aperfeiçoamento e a adequação do instrumento de recolha de dados ao estudo definitivo.

No capítulo VI, apresentamos o estudo definitivo, onde caracterizamos o contexto da pesquisa e a amostra, descrevemos o instrumento de recolha de dados e apresentamos a análise estatística descritiva e inferencial dos dados. Concluímos este capítulo com a discussão dos resultados.

Encerramos a nossa investigação com a conclusão do estudo, indicando as suas limitações.

São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é.

Luc brunet

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – A escola no contexto organizacional

1. Introdução

Pertencer a uma organização faz parte do mundo moderno. Quase todos nascemos e vivemos nelas. A maternidade, o hospital, a escola, o banco, o museu, a empresa são alguns exemplos dessa realidade e de como o nosso relacionamento com elas é forte e inevitável, quer seja como utilizadores, fornecedores ou membros integrantes. A evolução da sociedade, no último século, tem sido no sentido da prevalência das organizações sobre outras formas espontâneas de inserção e produção social. O indivíduo já não pertence apenas ao grupo da família ou dos amigos mas também a outros constituídos através de procedimentos formalizados (Hall, 1984; Sousa, 1990).

Para compreendermos a escola no âmbito organizacional é necessário tentarmos perceber o que é uma organização, recorrendo a diferentes autores que nos dão algumas definições de organização. Umas idênticas outras complementares. Encontramos organização definida como um conjunto de indivíduos que podem comunicar entre si e que têm um objectivo comum (Marques, s.d.) ou como um "conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos comuns" (Mélèse, 1979, citado em Teixeira, 1995, p. 5). No mesmo sentido se pronunciam March e Simon (1979, citado em Teixeira, 1995, p. 5) ao referirem que "as organizações são compostas de seres humanos em estado de interacção" ou Chiavenato (1989) para quem as pessoas são o “elemento básico” da organização, e as suas interacções a condição necessária à existência desta. Também Alves Pinto (1995, p. 167) se refere à organização como espaço de interacções regido por um conjunto de normas e códigos específicos e uma determinada gestão do poder.

Hall (1984, p. 23) entende que "as organizações são entidades complexas que contêm uma série de elementos e são afectadas por muitos factores diversificados". Esta definição orienta-nos no confronto com a escola como realidade organizacional: a sua complexidade e a sua afectação à sociedade envolvente. Parece-nos complementar a definição de organização

como um "sistema social inserido num meio social mais vasto" de Sousa (1990, p. 19).

Peiró (1996, citado em Canavarro, 2008) aponta as organizações como entidades sociais, racionalmente estruturadas, “orientadas de forma explícita e consciente para fins e objectivos específicos que variam nos seus conteúdos”, cujos elementos têm funções distintas.

Neste capítulo abordamos a perspectiva organizacional da escola, apresentamos algumas teorias que tentam explicar o seu funcionamento e referimos o percurso dos modelos de gestão das escolas públicas portuguesas após a revolução de 1974.

2. A escola – uma organização complexa

A escola é uma organização complexa que é difícil caracterizar ou definir, principalmente, porque se trata de uma realidade que envolve pessoas. Pessoas diferentes, com interesses, origens e perspectivas diferentes. Mesmo na escola de uma comunidade pequena, onde há apenas um professor, uma auxiliar e um grupo de crianças, há uma complexidade de factores que interagem no processo educativo; as crianças, o professor, os pais e toda a comunidade envolvente (autarquia, família, estruturas sócio económicas, culturais e recreativas locais, empresas e entidades empregadoras de uma forma geral). A complexidade do estudo sobre a escola aumenta proporcionalmente à dimensão desta.

A escola tem um papel fundamental na sociedade organizacional em que vivemos pois a sua missão consiste em formar cidadãos competentes para participarem activamente na sociedade. Uma missão que deve ser desenvolvida em condições de qualidade, equidade, eficácia e eficiência, as quais dependem da organização da escola e da dinâmica dos seus actores. Entre estes relevam os professores e os alunos sem os quais a escola não existe. Embora não sejam actores convergentes na forma de ver a escola, pois diferem no modo de agir, de pensar, de compreender o mundo, nas suas funções e no seu estatuto, eles são condição essencial para a sua existência, constituem a invariante que determina a escola.

Apesar da importância da organização escolar e do contributo desta para a unidade e desenvolvimento da sociedade, o seu estudo não tem merecido o interesse que devia, sendo menos aprofundado e mais recente do que o estudo das empresas (Teixeira, 1995; Costa, 2010). De acordo com Nóvoa (1992), é no período correspondente aos anos 80/90 que a investigação educacional se direcciona para o estudo da escola como organização. Neste contexto, Lima (1998, p.47) refere que a imagem organizacional da escola é uma das menos difundidas, quer no campo "das representações sociais dos professores, alunos, pais, etc.", quer no campo académico.

Esta realidade parece estar ligada à dificuldade ou ao receio de aplicação dos conceitos de gestão e organização das empresas à escola, na medida em que esta apresenta características que a associam a outras organizações, mas também detém particularidades que tornam difícil a aplicação dos critérios utilizados na administração e gestão empresarial.

No âmbito desta problemática, Lima (1998, p.39) refere que considerar a escola como uma organização não parece merecer contestação, mas "a sua caracterização enquanto tal é bastante menos consensual". Para esta falta de consensualidade concorre o facto de existirem elementos apontados e valorizados como diferenciadores da escola em relação a outras organizações: os objectivos, os quais são considerados difíceis de definir e menos consensuais que os objectivos de outras organização industriais; a matéria-prima humana, pois a finalidade da actividade educativa consiste em formar pessoas; as relações de proximidade entre os gestores escolares e os professores, resultantes de uma mesma formação e da partilha dos mesmos valores; a ambiguidade do estatuto a atribuir aos alunos (membros, clientes, beneficiários?); a dificuldade de avaliar e medir os resultados segundo critérios do tipo económico (Lima, pp. 55-56, 61).

Contudo, Lima (1998, pp. 48, 64) entende que os argumentos utilizados para diferenciar a escola de outras organizações não são "sólidos", pois a escola detém características que lhe conferem um carácter organizacional "ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc".

Também Santiago (2000, citado em Lima e Silva, 2005) se pronuncia sobre as organizações educativas, referindo-as como sistemas de aprendizagem organizacional, tendo em conta a qualificação e autonomia dos seus profissionais, a sua ligação permanente ao conhecimento, a centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e as finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade.

Apesar da escola apresentar estas características organizacionais, não é possível, segundo Lima (1998), aprofundar o seu estudo enquanto organização sem recorrer aos modelos teóricos de análise organizacional, os quais vamos abordar de seguida.

3. Modelos organizacionais

O estudo científico das organizações situa-se no início do século XX e intensificou-se posteriormente numa tentativa de compreender a realidade com vista a uma possível intervenção nesse campo. A análise organizacional começou pelas empresas mas, hoje, tende a aplicar-se a todas as organizações. Esta análise abrange alguns modelos teóricos organizacionais, através das quais diversos autores como Jorge Costa, Licínio Lima e Manuela Teixeira tentam explicar o funcionamento da escola e ajudar à sua compreensão.

A escola, como realidade organizacional, apresenta características particulares cujo funcionamento vamos tentar compreender com base em alguns dos modelos organizacionais, apoiando-nos sobretudo na tipologia de Costa (1996b).

3.1. Escola – Empresa

A concepção empresarial da escola (produtiva, lucrativa, fábrica) encontra a sua fundamentação nos modelos de organização e administração industrial, resultantes dos trabalhos de Frederick Taylor e de Henri Fayol.

Taylor, empenhado em desenvolver a produtividade nacional, procura encontrar soluções com vista ao aumento da eficiência nas empresas. Para tal, considera como essencial a separação da função administrativa das restantes

tarefas dos trabalhadores, e o estudo científico do trabalho pela administração (Costa, 1996b). Investe no estudo das tarefas e das relações entre operário e patrão, defendendo como regras da administração científica a ciência, a cooperação, a harmonia na empresa, o rendimento máximo, a formação de cada trabalhador e a elevação dos salários dos operários (Teixeira, 1995). Este último aspecto está ligado ao facto de Taylor considerar que o bem-estar do operário contribui para a sua eficiência laboral. Torna-se, por isso, necessário que o ambiente de trabalho seja agradável e que as condições incluam a motivação salarial (Teixeira, 1995).

Na procura do desempenho ideal, Taylor estuda os tempos e os movimentos de cada tarefa, através da sua desagregação, de forma a minimizar o tempo de execução e a alcançar a especialização e automatização do operário no trabalho.

No modelo de análise e organização do trabalho de Taylor distinguem-se cinco fases: definição de um tempo - padrão para cada tarefa, tendo por objectivo a máxima rapidez de desempenho; identificação do modo mais eficaz de realização das tarefas para serem padronizadas; selecção dos trabalhadores a partir dos princípios da divisão do trabalho e da especialização de cada um; treino dos trabalhadores para o seu local de especialização; incentivos salariais, a fim de fomentar o interesse e rapidez nas tarefas. (Hampton, 1986, citado em Costa, 1996b, p. 26).

Taylor cria, assim, a teoria da administração científica, cuja finalidade é a eficiência das empresas, dando origem a uma corrente de pensamento denominada taylorismo (Hampton, 1992; Teixeira, 1995).

Mais tarde, o engenheiro francês Henri Fayol interessou-se igualmente pela eficiência nas organizações, mas incidiu a sua investigação no estudo da estrutura organizacional da empresa como um todo, procurando a solução para uma administração eficaz. Separa a função administrativa e, defendendo a administração como uma ciência, elabora princípios que a devem reger e que são, segundo Costa (1996b, p. 29): “divisão do trabalho; autoridade e responsabilidade; disciplina; unidade de controlo; unidade de direcção; subordinação do interesse particular ao interesse geral; remuneração do pessoal; centralização; hierarquia; ordem; equidade; estabilidade do pessoal; iniciativa; e união do pessoal”.

Ao analisarmos a escola numa perspectiva taylorista, estamos, à partida, a percepcioná-la numa visão economicista, mecanicista do homem e reprodutora da educação, onde o aluno se insere como matéria-prima a ser moldada. A aplicação deste modelo teórico à escola tem sido abordada por diversos autores como Bottery, Costa, Teixeira ou Lima.

Bottery (1993, citado em Costa, 1996b, p. 33) evidencia a influência taylorista na hierarquia, associa os directores e professores com funções directivas a gestores industriais, os professores a trabalhadores e os alunos a matéria-prima.

Costa (1996b) identifica a escola - empresa na estrutura organizacional hierárquica, formal e centralizada; na definição precisa de cargos e funções; na sobrevalorização da eficiência e produtividade; na planificação rigorosa dos objectivos a alcançar; na identificação da melhor maneira de executar cada tarefa e consequente padronização; na uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos e na individualização do trabalho.

Teixeira (1995) encontra aproximação ao taylorismo no calendário escolar, nos programas minuciosos e uniformes, na organização das salas, nos horários rígidos, no toque de entrada e saída das aulas e na ligação estreita entre instrução e controlo.

Lima (1988, citado em Costa, 1996b, p. 35) identifica a centralização, a hierarquia formal, a divisão de tarefas administrativas e a ideia da máxima rentabilidade e eficiência como frutos do taylorismo na administração do sistema educativo.

As influências da organização taylorista no ensino português parecem datar dos anos 50 e 60, segundo Lima (1991, citado em Costa, 1996b), e um dos seus defensores de referência foi Planchard (1974, citado em Costa, 1996b) que apoiava a organização científica das actividades pedagógicas. Contudo, a aceitação da escola como empresa educativa parece despertar opiniões diversas.

De acordo com Lima (1998, pp. 55-64), a associação da escola a uma empresa depara-se com analogias e comparações que abrangem, essencialmente, três posições. Numa primeira posição, encontram-se os que defendem esta associação, através de um discurso normativo, alegando que a administração da escola e a administração de uma empresa correspondem a

princípios gerais que são comuns. Numa segunda posição, situam-se aqueles que contestando o funcionamento empresarial, utilizam uma perspectiva descritiva e explicativa para comparar a escola a uma fábrica. Numa terceira posição, encontram-se aqueles que contestam a associação da escola a uma empresa, criticando essa comparação do ponto de vista descritivo ou explicativo.

Neste âmbito, Costa (1996b) refere ainda uma outra posição, a daqueles que não defendem uma associação total entre empresa e escola, mas reconhecem vantagens na utilização do modelo, em campos como o dos objectivos, da direcção, da eficiência e rentabilidade das pessoas e meios.

A visão da escola como uma empresa educativa não parece ser consensual, porque embora alguns encontrem vantagens na aplicação de técnicas de gestão das empresas, outros continuam a salientar as particularidades da escola, alegando que estas não permitem a industrialização das escolas.

3.2. Escola – Burocracia

A burocracia pode definir-se como um modelo de organização formal que se caracteriza pela racionalidade, previsibilidade e segurança quanto ao futuro, consensualidade sobre os objectivos e estabilidade nos processos de planeamento e decisão. A racionalidade é a base para se atingirem os objectivos com eficiência.

A origem do modelo burocrático é atribuída ao sociólogo alemão Max Weber, cujas investigações o tornaram o primeiro e maior teorizador da Sociologia da Burocracia. Weber (1971, citado em Teixeira, 1995) estuda um modelo puro, ideal de administração, o qual incide sobre três tipos de autoridade: tradicional (autoridade do pai), carismática (autoridade do líder) e racional-legal (com base na lei). Para o autor a burocracia corresponde ao tipo ideal (como construção conceptual) de organização administrativa que se caracteriza pela racionalidade e pela eficiência e é legitimada pela autoridade legal “que se traduz na igualdade de tratamento perante a lei e no carácter universal e abstracto da sua aplicação” (Costa, 1996b, p.42).

Merton (1978, citado em Silva, 2006), que se inspirou e aplicou as ideias de Weber às práticas organizacionais, associa burocracia a uma estrutura construída social e racionalmente, onde as normas definem as acções e os objectivos a alcançar.

O modelo burocrático assenta em algumas premissas que o caracterizam: hierarquia de autoridade e de funções, a autoridade é dada pelo cargo ou especialização, existe uma cadeia formal de comando; administração impessoal com base em regras e regulamentos formais escritos, a estruturação interna da organização baseia-se na formalização e no tratamento igual para todos; qualificação profissional adquirida através de exames; recrutamento e promoção em função do mérito, onde contam o tempo de serviço e o desempenho, o emprego constitui uma carreira; responsabilização do topo (Teixeira, 1995; Hall, 1984; Hampton, 1992).

Uma análise da organização escolar, com base nos estudos de diferentes autores, revela várias características do seu funcionamento que a aproximam ao modelo burocrático. De acordo com Costa (1996b), a imagem burocrática da escola evidencia-se na centralização das decisões nos órgãos do Ministério da Educação, na regulamentação de toda a actividade com base na divisão do trabalho, no funcionamento previsível apoiado numa planificação da organização, na formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional das escolas (modelo piramidal), na utilização obsessiva de documentos escritos, nos comportamentos estandardizados, nas relações impessoais, na pedagogia uniforme e na concepção burocrática da função docente.

Fernandes (1991), ao descrever a escola como uma organização burocrática, salienta a administração centralizada, a uniformidade e a rigidez do sistema. Administração centralizada porque é o poder político que escolhe e determina as linhas mestras da educação e os mecanismos de controlo da mesma. A uniformidade porque se trata de uma organização igual para todo o país: ao nível dos cursos curriculares, ao nível dos programas, dos critérios de avaliação, dos horários, constituição de turmas, colocação do pessoal docente e não docente. A rigidez porque o funcionamento da escola obedece a orientações e regras estabelecidas, o que impede a alteração de situações por razões pedagógicas ou especificidades locais.

No mesmo sentido, pronuncia-se Formosinho (1994) ao explicar o funcionamento da escola pelos princípios do paradigma burocrático. O autor realça a uniformidade nas tomadas de decisão e na incidência das regras administrativas e o elevado grau de centralização da administração escolar. Alerta, ainda, para as dificuldades ao nível da inovação neste modelo de organização, cuja educação apela para a passividade e conformismo.

Também Teixeira (1995) considera que a organização burocrática da escola está patente nas regras definidas pelo poder central, no currículo escolar uniforme, no processo de avaliação dos alunos e na colocação do pessoal docente.

A aplicação do modelo burocrático ao estudo da escola, segundo Lima (1998, p.73), "acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consciência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais".

Contudo, a análise de Lima sobre a escola não se limita à abordagem burocrática, o autor reconhece a influência de outros modelos teóricos para explicar o funcionamento da escola, como é o caso da anarquia organizada. Face à realidade que vivemos na escola, concordamos com Lima, pois o modelo burocrático pode ser útil para explicar a obsessão com os documentos escritos, que se revelam na carga burocrática apontada pelos docentes das escolas, a centralização do poder de onde emanam os normativos que orientam e definem as políticas educativas, mas é necessário recorrer a outros modelos para acompanhar o estudo da escola. Por um lado, entendemos que a escola não se rege só por regras formais e abstractas e, por outro, as alterações introduzidas com os novos modelos de administração e gestão das escolas aproximam estas de outros modelos organizacionais que vamos abordar.

3.3. Escola – Democracia

O modelo democrático ou colegial de escola pode caracterizar-se com base em alguns indicadores: orientação fortemente normativa; visão harmoniosa e consensual da organização: valores comuns; partilha de poder e participação de todos os intervenientes, tendo por objectivo a harmonia e o

consenso na organização; importância da autoridade profissional, a qual assenta na competência e especialização dos professores; representação formal na constituição dos órgãos de gestão e coordenação, legitimada por procedimentos eleitorais; desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial com base na partilha de compromissos e de consensos; valorização dos comportamentos informais na organização; aprofundamento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da inserção de técnicos na organização (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas); desenvolvimento de uma pedagogia personalizada (Costa, 1996b).

A fundamentação teórica deste modelo organizacional situa-se na teoria das relações humanas, cuja origem é atribuída às chamadas *Experiências de Hawthorn*, resultantes da investigação de Elton Mayo sobre o comportamento dos homens no trabalho. Mayo defende o homem social em oposição ao homem económico, impulsiona o estudo da motivação dos indivíduos na organização e o impacto da liderança na produtividade. Os seus estudos revelam que o comportamento do operário não é independente do comportamento do grupo a que ele pertence e trazem uma nova perspectiva da organização como sistema social inter-relacionado, formado por um grupo de indivíduos que desempenham diversos papéis sociais, sendo a actividade na empresa um deles e dependente dos outros (Teixeira, 1995).

Ao desenvolver as chamadas *Experiências de Hawthorn*, Mayo insere mudanças na orientação e no objecto de estudo da análise organizacional e da teoria administrativa. As investigações nestas áreas passam a interessar-se pelos factores sociais e psicológicos do comportamento organizacional. O reconhecimento da importância do papel do homem na organização é responsável pela inserção de especialistas em psicologia e sociologia nas organizações e pela criação de novos espaços de intervenção (Costa, 1996b). Salienta-se a importância dada ao comportamento humano e ao contexto informal numa organização, que se traduz num relacionamento à margem da hierarquia estabelecida, num actuar por normas não escritas, como é o caso do chamado currículo oculto da escola (organização informal dentro da organização formal). Também as necessidades, motivações e satisfações individuais e grupais, assim como a liderança e a participação nos processos

de decisão, passam a estar em foco. O homem é agora considerado como um ser social, em interacção com os outros e provido do seu lado emocional e afectivo (Costa, 1996b; Teixeira, 1995).

Esta orientação teórica reflecte-se no entendimento da organização escolar, pondo ênfase na pessoa, no grupo e nos seus comportamentos; valorizando a cooperação, a participação, a satisfação e a realização dos intervenientes no processo educativo.

O desenvolvimento da concepção democrática da escola encontra em John Dewey um dos seus autores mais marcantes. Considerado o principal teorizador do movimento pedagógico *Escola Nova* e o filósofo da democracia e da mudança social, é inegável a sua contribuição para mudar o entendimento da escola e da educação. Baseado numa pedagogia activa e orientada para a autonomia, responsabilização e participação dos alunos nos processos pedagógicos, Dewey defende a educação como o meio para desenvolver o processo de humanização de forma democrática, respeitando o aprendente individual, e a escola como uma sociedade viva, cujos princípios devem ser basicamente sociais e coerentes com uma vida democrática (Costa, 1996b; Domínguez, 1997). Para Dewey, a escola deve desenvolver o ideal democrático, como reflexo e contributo de uma sociedade melhor e mais justa (Domínguez, 1997).

O filósofo e pedagogo português António Sérgio (1984, citado em Costa, 1996b) defende as ideias de Dewey na organização da escola e projecta a criação de *municípios escolares*, cuja organização tem por base a escola activa.

Apesar dos objectivos de Dewey estarem ligados à componente pedagógica, o seu pensamento foi preponderante nos chamados *modelos humanistas de organização*: a *educação personalizada*, que se traduz na valorização do indivíduo como prioridade do processo educativo, e a *escola comunidade educativa,* baseada na operacionalização de três princípios fundamentais da pessoa: singularidade, autonomia e abertura (Costa, 1996b). A interligação destas duas concepções faz sentido para o autor espanhol Moreno (1978, citado em Costa, 1996b) que propõe, como resposta à situação de crise e à necessidade de mudança, a escola como *comunidade educativa democrática*, tendo por base a interdependência e a solidariedade.

Na realidade portuguesa pode situar-se a perspectiva organizacional da escola como democracia em duas vertentes: a escola comunidade educativa e a gestão democrática das escolas.

A concepção de escola como comunidade educativa surge na sequência da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo e assenta nos princípios de descentralização, participação e integração comunitária. De acordo com João Formosinho (1989, citado em Costa, 1996b) a concepção de escola-comunidade educativa é uma alternativa ao modelo burocrático centralizado, como serviço local do estado. Nesta perspectiva, a escola passa a assentar nos princípios da autonomia, da participação, da responsabilização dos seus membros e da integração do ensino na comunidade.

A inserção da democracia no modelo de gestão das escolas portuguesas tem origem na Revolução do 25 de Abril de 1974 e traz consigo uma concepção da escola baseada na participação, na autonomia e no envolvimento de todos os intervenientes na vida escolar.

3.4. Escola – Arena política

Ao mencionar-se a natureza política das organizações parte-se do pressuposto de que estas são constituídas por grupos, os quais são diferentes, têm interesses diferentes e a sua relação baseia-se no poder que podem exercer em situações de conflito (Afonso, 1994).

Os modelos políticos surgem a partir de alterações no domínio das concepções organizacionais, durante os anos setenta, que vieram sobrepor as interpretações sociológicas mais modernas às teorias clássicas, dando lugar a investigação noutros campos como o do poder na organização. De acordo com Bush (1986, citado em Costa, 1996b), estes modelos:

> partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e de regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais. (p. 79)

O novo modelo de análise organizacional tem origem em diversas linhas de investigação que afastaram a racionalidade e a previsibilidade dos modelos empresarial e burocrático e a consensualidade do modelo democrático, trocando a homogeneidade pela heterogeneidade e a harmonia pelo caos (Costa, 1996b). Trata-se de uma perspectiva que vem realçar a diversidade de interesses e ideologias bem como a importância do conflito e do poder nas organizações (Canavarro, 1996). As pessoas são diferentes, não pensam nem agem uniformemente, o que as leva aos conflitos. Para defenderem os seus interesses elas usam os recursos e o poder de que dispõem.

Esta análise das organizações, como sistemas políticos em miniatura, é considerada conveniente atendendo ao facto das organizações, tal como os sistemas políticos, serem contextos sociais complexos onde os actores agem, utilizam estratégias, poderes e influências, dão azo a situações de conflito, a coligações, a negociações, em função dos seus interesses, individuais ou grupais, e da concretização dos seus objectivos (Costa, 1996b).

A aplicação dos modelos de análise política às organizações escolares é considerada adequada por alguns autores, como Hoyle, Ball e Gronn.

Hoyle (1986, citado em Costa, 1996b) defende a sua posição com base em dois fundamentos: a fraca articulação nas diferentes áreas de actividade e a existência de competitividade e conflito na tomada de decisões, resultado da oposição entre a legitimidade formal dos responsáveis pela direcção e gestão escolar e outras formas democráticas e profissionais de actuação e visualização da escola.

Para Ball (1989, citado em Costa, 1996b, p.83), as escolas, tal como outras organizações sociais, são "*campos de luta*, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas". Consequentemente, este autor pensa ser essencial a compreensão dos conflitos para a compreensão da escola.

Segundo Gronn (1986, citado em Costa, 1996b, pp. 80), existem quatro factores que caracterizam a escola como arena política: escassez de recursos; diversidade ideológica dos seus actores; conflitualidade de interesses e diferenças de personalidade.

De acordo com Costa (1996b), a concepção de escola como arena política baseia-se em quatro factores: interesse, conflito, poder e negociação.

O interesse, seja pessoal (questões de autonomia, estatuto, recompensas), profissional (opções pedagógicas) ou político, leva o indivíduo a agir num determinado sentido e contribui para o funcionamento e dinâmica organizacional.

Os conflitos resultam da colisão de interesses "e podem ser institucionalizados ou ignorados nas regras formais ou informais do sistema político escolar" (Afonso, 1994, p. 37). Os defensores da abordagem política entendem o conflito como algo natural e benéfico para a mudança organizacional. Os conflitos não se devem exclusivamente aos interesses no interior da organização, mas também estão sujeitos a factores externos.

O poder é entendido como a capacidade de agir sobre os indivíduos ou grupo, e a forma como é exercido gera reciprocidade e dependência. Na organização surgem confrontos de poder, pois existem indivíduos diferentes, quer na formação quer na função que exercem, que detêm formas de poder diferentes: poder coercivo, poder da posição oficial, poder pessoal, poder de especialista e poder de controlo das recompensas.

Podemos considerar, ainda, dois tipos diferentes de poder: o poder de autoridade e o poder de influência. A autoridade pertence à dimensão formal, é um poder legítimo, legal que assenta na hierarquia da organização. A influência constitui o poder informal que não tem origem em processos de legitimação legal, mas sim no conhecimento, na experiência, no carisma ou no controlo dos recursos.

Na organização escolar, além dos gestores e directores escolares, também os professores possuem diversas formas de poder (físico, pessoal, cognoscitivo, normativo e autoritário) que podem usar em situações de conflito e em tomadas de decisão.

A negociação faz parte dos processos de tomada de decisão porque todos têm algum poder, ou meios para contestar, o que torna necessária a negociação.

Para clarificar e caracterizar a organização escolar como arena política e tomando Costa (1996b) como referência, destacam-se alguns indicadores: a escola é um sistema político em miniatura, constituída por uma pluralidade e

heterogeneidade de indivíduos e de grupos com objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos distintos; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; os interesses (pessoais ou de grupo) situam-se quer no interior da escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional; as decisões têm como base o poder e a influência dos diversos indivíduos e grupos e são conseguidas, basicamente, a partir de processos de negociação; interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave na concepção desta abordagem organizacional.

Os modelos políticos podem contribuir para o estudo e compreensão do funcionamento da escola, devido à sua orientação descritiva e analítica dos comportamentos, da tomada de decisões, do conflito, da importância do poder e dos grupos, e tendo em conta que o interesse o conflito o poder e a negociação estão presentes na organização escolar. Ou, como refere Canavarro (1996), a política faz parte da organização.

Afonso (1994) recorre a estes modelos para explicar o funcionamento da escola no seu estudo sobre a reforma da administração escolar. Este autor centrou o seu estudo nas disfunções organizacionais das escolas secundárias públicas, entendendo a escola como um sistema político onde as diferentes clientelas agem com interesses e objectivos diferentes, tendo como meta influenciarem ou controlarem as decisões de modo a que estas lhes sejam favoráveis ou não criem entraves ao seu espaço de poder.

3.5. Escola – Anarquia

A abordagem anárquica vem cortar com os traços dominantes das teorias ou modelos apresentados anteriormente, à excepção do modelo político, opondo à racionalidade, previsibilidade e clareza, a imprevisibilidade, a turbulência e a incerteza do funcionamento organizacional.

Segundo Cohen, March, e Olsen (1972, citados em Costa, 1996b, p. 91), as organizações educativas podem caracterizar-se como uma anarquia organizada com base em três características: objectivos problemáticos, tecnologias pouco claras e participação fluida.

Também Lima (1998, pp. 78-79) considera que a anarquia organizada se identifica com objectivos pouco claros e conflituantes e tecnologias ambíguas e incertas. Na perspectiva do autor, o que caracteriza a organização escolar como uma anarquia organizada são os objectivos mal definidos e inconsistentes, os processos ambíguos, improvisados e incompreendidos e a participação fluida nos processos de decisão.

Para Lima (1998), estas características ou tipos de ambiguidade opõem a anarquia ao modelo racional ou burocrático. O autor refere, no entanto, que este modelo não deve ser entendido numa perspectiva negativa, nem pretende ser um modelo explicativo de todas as organizações ou de todas as partes e componentes da organização, mas podem encontrar-se conexões em algumas características de algumas escolas.

Na perspectiva deste modelo organizacional as teorias tradicionais deixam de ter sentido no que respeita às organizações escolares, uma vez que a ambiguidade faz parte e delineia a actividade destas organizações em vários níveis: objectivos, planeamento, tecnologias, tomada de decisões, ambiente e liderança (Costa, 1996b).

A ambiguidade organizacional, que caracteriza a teoria da anarquia organizada, é também desenvolvida através da metáfora do Caixote do Lixo, a qual pretende explicar o processo de tomada de decisões (Lima, 1998). Segundo esta metáfora, os processos de tomada de decisões decorrem sem uma sequência lógica, sem obedecer a uma hierarquia, a uma ordem e racionalidade, eles acontecem em contextos situacionais onde não se verifica qualquer articulação entre objectivos e estratégias, entre problemas e soluções (Costa, 1996b).

Esta visão do processo de tomada de decisão surge como alternativa aos três modelos de decisão anteriores: modelo racional-burocrático, modelo do consenso (participativo) e o modelo político.

Embora desafiando as concepções de racionalidade dos modelos anteriores, a concepção de anarquia organizada ou a perspectiva das decisões escolares como Caixote do Lixo não se traduzem na existência de um funcionamento das instituições desarticulado ou desorganizado, mas sim no facto de existir uma ordem diferente que pode ser entendida se tivermos em conta que a harmonia e a coesão não são fáceis de conseguir entre as

diversas componentes da organização: pessoas, estruturas e processos (Costa, 1996b; Lima, 1991).

De acordo com Lima (1998), a metáfora do Caixote do Lixo tem a vantagem de apontar para a ausência de intencionalidade em certas acções organizacionais e de oferecer uma contra proposta ao modelo burocrático, onde as soluções não resultam de um processo sequencial, mas de um conjunto de elementos independentes e desligados uns dos outros.

A perspectiva de desarticulação entre problemas e decisões, de ausência de sequência lógica no processo de tomada de decisão e de dificuldade de coesão e harmonia dentro da organização tem encontrado substrato numa outra imagem, a imagem da escola como sistema debilmente articulado (Lima, 1998). Esta abordagem assenta no entendimento de que muitos dos elementos das escolas se encontram desligados e são relativamente independentes, quer no que se refere a intenções, a acções, processos ou a resultados obtidos (Lima, 1998).

O estudo da desarticulação organizacional, segundo Costa (1996b), parte do pressuposto de que as estruturas das escolas estão pouco ligadas à instrução e daí não controlarem a acção educativa, prevalecendo as normas e valores. Para esta realidade contribui a dependência da escola dos interesses sociais, focando-se, por isso, nos currículos, na avaliação e certificação para responder ao mercado do trabalho e à estratificação social (Costa, 1996b).

No campo da aplicação do modelo anárquico ao estudo da organização escolar portuguesa, destaca-se Licínio Lima (1998) que recorre ao modelo anárquico e ao modelo burocrático para explicar o funcionamento das escolas secundárias em Portugal, no período de 1974 a 1988. Para o autor, a anarquia não é sinónimo de má organização ou desorganização, ela representa uma outra forma de organização que contrasta com a organização burocrática, pois admite a existência da falta de articulação entre estruturas, procedimentos e decisões e aceita que as regras formais da organização podem ser violadas.

Lima (1991) não só considera a utilidade da teoria da anarquia organizada em contraponto com a teoria da burocracia, como entende que o modo de funcionamento da organização escolar pode ser “díptico”:

A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas". (p. 6)

A utilização do modelo anárquico no contexto escolar português ainda é recente, mas o seu contributo para o estudo da organização escolar parece-nos que não deve ser ignorado.

3.6. Escola – Cultura

As investigações iniciais ligadas à cultura organizacional reportam-se aos trabalhos de Ouchi, Pascal e Athos, quando estudaram e compararam empresas japonesas e empresas norte-americanas. Ouchi (1982, citado em Teixeira, 1995, p. 26) procura encontrar a razão para o sucesso das empresas japonesas de forma a adaptar as características destas às organizações americanas, resultando dessa fusão de ideias a chamada teoria Z. Esta teoria assenta numa cultura de empresa que permita a criação de valores e objectivos comuns, no emprego de longa duração, no contacto por parte dos trabalhadores com todos os sectores, na circulação da informação de modo a que todos possam sentir-se parte da comunidade organizacional e participar nas decisões (citado por Teixeira, 1995).

Pascale e Athos fazem uma análise comparativa entre empresas norte-americanas e empresas japonesas e tentam mostrar que estas devem o seu sucesso ao tipo de gestão que praticam, o qual se caracteriza por uma cultura organizacional própria e pela valorização de outras dimensões descuradas pelos americanos: o saber-fazer, o estilo, o quadro de pessoal e os objectivos superiores (1984, citados em Costa, 1996b).

A prioridade atribuída à cultura surge como a chave para o êxito das organizações que consideram um conjunto de elementos onde se destacam os valores, os heróis, os rituais e as cerimónias e uma rede de comunicações (histórias, mitos, anedotas, boatos) que integram o tecido organizacional. É,

ainda, a existência de uma cultura forte que dá à organização, por um lado, a flexibilidade para responder com inovação às mudanças ambientais e, por outro lado, a firmeza traduzida num conjunto de valores partilhados entre os seus membros (Costa, 1996b).

A definição de cultura organizacional apresenta dificuldades originadas pela divergência de opiniões que se estendem desde os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos até às funções e aos elementos que a constituem. O consenso encontra-se reduzido a cinco aspectos, no entender de Ott (1989, citado em Costa, 1996b, p. 116): a cultura organizacional existe; cada cultura organizacional é única; é um conceito socialmente construído; representa um modo de compreensão e atribuição de sentido à realidade e constitui um poderoso meio de orientação para o comportamento organizacional.

Bertrand (1991, citado em Teixeira, 1995, p. 75) considera a construção social, o dinamismo e o conhecimento como elementos da cultura organizacional:

> A cultura organizacional é um processo sócio-dinâmico e um conjunto de conhecimentos (percepções, juízos, intuições, informações, estratégias, valores, etc.) utilizados pelos grupos tendo em vista apetrechar-se com os melhores meios de sobrevivência num mundo caracterizado por relações antagónicas entre as pessoas e os grupos.

Já Edgar Schein (1991, citado em Costa, 1996b, p.118) defende que a cultura organizacional se identifica com os pressupostos de base partilhados por um determinado grupo de indivíduos, sendo esses pressupostos entendidos como verdadeiros, invisíveis e interiorizados pelos indivíduos, expressos nas concepções acerca da relação com o ambiente, da natureza da realidade e da verdade, da natureza humana, da natureza da actividade humana, da natureza das relações humanas.

A análise da cultura organizacional escolar parte da analogia com as empresas e reporta-se à eficácia, à qualidade e ao sucesso da escola, sendo estas características representativas de uma cultura forte. Embora possa haver unanimidade quanto ao reconhecimento de uma análise da escola segundo a

perspectiva cultural, esta não é percepcionada de modo unívoco. De acordo com Costa (1996b), existem duas tendências: tendência managerial e tendência socio-antropológica. A primeira corresponde a uma dimensão prescritiva que defende a gestão pela cultura e a intervenção nos aspectos simbólicos que fomentem a identidade e eficácia organizacional. A segunda corresponde a uma dimensão descritiva que considera as manifestações culturais e simbólicas a partir dos interesses, das divergências e dos conflitos.

A abordagem cultural no contexto da análise organizacional escolar contribui para a compreensão desta (Teixeira, 1995) e constitui uma das principais imagens que, de acordo com Costa (1996b), pode sintetizar-se nos seguintes aspectos: a escola é diferente das outras organizações e cada escola é diferente de qualquer outra escola; cada escola tem características específicas que definem a sua cultura, a qual se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; o tipo de cultura de uma escola determina a sua qualidade e o seu sucesso e as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros; os defensores desta perspectiva estudam o interior da cultura escolar, nomeadamente as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento; a prioridade de um gestor não deve ser a estrutura, as formas ou os processos racionais de decisão, mas os aspectos simbólicos da organização escolar.

A associação deste modelo organizacional ao contexto educativo das escolas portuguesas é referida por Teixeira (1995) e Costa (1996b).

De acordo com Teixeira (1995, p. 80), os documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, cuja actividade tem início em 1986, apresentam a ideia de se criarem escolas com identidade própria e, segundo a sua perspectiva, o projecto educativo pode ser importante para o reforço de uma cultura de escola e pode constituir um instrumento dessa mesma cultura.

Segundo Costa (1996b), as linhas de orientação subjacentes à Reforma do Sistema Educativo, iniciada em 1986, abrangem diversos indicadores da imagem cultural da escola, como a identidade da escola, os valores, a autonomia, o projecto educativo, a comunidade e a defesa de lideranças expressivas na administração das escolas.

De facto, as propostas de reforma, iniciadas em 86, preconizam a escola como comunidade educativa, com autonomia pedagógica e administrativa, a criação de um projecto educativo como instrumento dessa mesma autonomia e de uma identidade própria. O actual regime de administração e gestão das escolas visa o reforço da autonomia das escolas, da participação e da liderança. Como já referia Teixeira em 1995, parece-nos que existem orientações para o desenvolvimento de uma cultura de escola.

É sobre o percurso dos modelos de gestão das escolas portuguesas que incide o próximo ponto deste capítulo.

4. Os modelos de gestão das escolas portuguesas depois de 1974

Depois da revolução de 25 de Abril de 1974, o sistema educativo português recebe as influências do processo revolucionário e do contexto sociopolítico, marcado inicialmente por uma hegemonia política de esquerda. Com efeito, dá-se a ruptura com os modelos de administração e gestão anteriores, que eram modelos de gestão autocrática e de direcção não democrática, e surgem formas de autogestão e de autonomia legitimadas por práticas de democracia directa, a que Lima (1998) chama de "ensaio autogestionário", entendido como um período que se identifica com uma certa anarquia nas escolas.

Procura-se, deste modo, "um novo ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as concepções autogestionárias" (Lima, 1998, p.204).

Algumas das práticas de gestão do pós revolução foram reconhecidas pela administração central e regulamentadas pelo Ministério da Educação, dando origem ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, diploma legal que consagra a designada "gestão democrática".

Esta gestão democrática das escolas, preconizada pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, reflecte os princípios da democracia representativa institucionalizados na Constituição da República Portuguesa de 1976 e assenta nos seguintes pilares: uma direcção colegial e representativa; o princípio da elegibilidade para os diferentes cargos; estruturas de participação para professores, alunos e pessoal não docente (com maioria do corpo docente); a

divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (conselho directivo) e da autoridade profissional/pedagógica (conselho pedagógico e dos grupos); os profissionais da docência asseguram e orientam a coordenação pedagógica da escola (Delgado & Martins, 2002).

Trata-se de um modelo que introduz o princípio da participação democrática, mas não contempla a descentralização e a autonomia, seguindo a tradição centralista do poder e do controlo político e administrativo das escolas, a qual tem resistido aos propósitos reformistas. (Costa, 1991; Barroso, 1997; Lima, 1998). De acordo com Lima (1998), o protagonismo da gestão - execução cabe aos professores mas o protagonismo da direcção cabe ao Ministério.

A propósito da gestão democrática, Lima (1998, p.323) ainda refere que esta "foi transformada numa gestão de/por professores", pois os discentes e o pessoal não docente perdem poder de intervenção e os parceiros externos - pais, encarregados de educação, autarquias - continuam afastados de uma intervenção significativa nas escolas. A gestão das escolas assenta, assim, em grande parte, na responsabilidade colegial dos professores representados pelo Conselho Directivo, que é eleito pelos seus pares.

Sintetizando o período pós 25 de Abril de 74, Lima (1998) distingue duas edições na gestão democrática: o ensaio autogestionário, de 74 até finais de 76, que se caracteriza pela deslocação do poder para as escolas, pela participação activa e pela democracia directa, e a normalização a partir de 1976, consagrada pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, que se caracteriza pelo retorno do poder central e pela reconstrução da centralização administrativa.

Á luz das teorias organizacionais e de acordo com Costa (1996), o período de normalização da gestão democrática das escolas portuguesas apresenta indicadores do modelo organizacional da escola como democracia. Contudo, Lima (1998), ao estudar a participação na organização das escolas secundárias no período de 1974 - 88, recorre aos modelos organizacionais da burocracia e da anarquia organizada. O autor não se cinge ao modelo burocrático para analisar a organização escolar, considerando o modelo anárquico útil como contraponto às explicações dadas pela burocracia. Neste âmbito é de referir que o ensaio autogestionário foi entendido como um período que se identifica com uma certa anarquia nas escolas em que a política entrou

e condicionou o funcionamento da escola, de acordo com Afonso (1994) e Lima (1998).

Depois de 76, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e os regimes de administração e gestão das escolas que vão surgindo posteriormente, ao abrigo do Decreto-Lei nº 43/89, do Decreto-Lei nº 172/91, do Decreto-Lei nº 115-A/98 e do recente Decreto-Lei nº 75/2008, preconizam a descentralização e a autonomia das escolas, os quais vamos abordar de seguida.

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra os princípios de participação e democraticidade e introduz o conceito de "escola - comunidade educativa", preconizando um modelo de escola democrata com autonomia pedagógica e administrativa (Costa, 1991). A sua orientação normativa propõe a participação da comunidade educativa e local na direcção das escolas; a elaboração de um projecto educativo; a autonomia institucional em áreas de âmbito administrativo, financeiro, organizacional, curricular, pedagógico e cultural; a descentralização e desconcentração de estruturas com a criação de departamentos regionais, estruturas locais e institucionais e a prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre critérios administrativos (Delgado & Martins, 2002; Pires, 1995; Tripa, 1994).

Para dar resposta à exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo torna-se necessário alterar os modelos de gestão vigentes.

Neste contexto e no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, iniciados em 1989/90, são aprovados o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, e o Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio.

O regime jurídico de autonomia das escolas do Decreto-Lei nº 43/89, cuja importância se reporta ao facto de definir, pela primeira vez, um quadro orientador genérico e flexível da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundárias, introduz alterações significativas no campo da autonomia em três áreas da vida escolar: cultural, pedagógica e administrativa (Brito, 1991; Costa, 1991). Este regime **a**presenta como princípios de autonomia: a descentralização regional e local; o envolvimento da comunidade e a desregulamentação da administração educativa, declarando o projecto educativo como instrumento e expressão da autonomia da escola. Como se pode ler no n.º 1 do artigo 2.º, a autonomia é definida como "a

capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo". Manifesta-se, assim, uma autonomia com limites, uma vez que a norma não a define como auto-gestão da escola mas como um exercício resultante da construção e realização do projecto educativo (Costa, 1991). Como referem Vicêncio, Soares e Rodrigues (2003/2004), a "autonomia das escolas depende da construção da comunidade educativa e da afirmação da identidade da escola, formulada num Projecto Educativo próprio".

O modelo de direcção, administração e gestão das escolas instituído, em regime de experiência, pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, constitui uma tentativa de alteração ao modelo de gestão das escolas vigente. Este regime apresenta como princípios de base: a autonomia da escola (pedagógica, científica, cultural e administrativa); a democraticidade; a participação; a descentralização e a integração comunitária. Com efeito, um dos seus principais objectivos é a integração da escola no meio em que se insere, prescrevendo o apoio e a participação da comunidade na vida da escola (Costa, 1996a; Ventura, Castanheira e Costa, 2006).

As principais alterações introduzidas por este modelo são a participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos na tomada de decisão interna à escola; a tentativa de profissionalização da gestão e a substituição da gestão colegial por uma gestão unipessoal. Contudo os cargos de gestão continuam a ser entregues ao pessoal docente. Esta medida não foi implementada para além das escolas do regime experimental inicial, devido à contestação dos sindicatos e à mudança política no Governo. (Ventura, Castanheira e Costa, 2006)

Com efeito, os modelos de gestão das escolas a partir de 86, com a reforma do sistema de ensino, caracterizam-se pela democracia, pela colegialidade e pelo reforço da autonomia**.** Um exemplo desta intenção é o Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho, através do qual o Ministro da Educação encarrega João Barroso de realizar um estudo prévio de natureza prospectiva e operacional para a execução de um "programa de reforço da autonomia das escolas". Neste âmbito surgem medidas como a constituição dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e dos

agrupamentos de escolas, as quais se inserem no campo da reorganização da rede escolar.

Os TEIP surgem, a partir do ano lectivo 1996/97, numa lógica de escola – organização em contraponto ao conceito de escola – edifício, desenvolvendo projectos plurianuais, e têm como finalidades essenciais a articulação da educação pré-escolar e do 1,º ciclo com os outros ciclos, a gestão integrada de recursos que promovam o desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e ocupação de tempos livres, e o redimensionamento da rede escolar. (Delgado & Martins, 2002; Silva, 1998).

Os agrupamentos, considerados, segundo a Lei 24/99, "uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto comum com vista à realização de diversas finalidades" (Ventura e colaboradores, 2006), surgem, em regime de experiência, através do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, como instrumentos de preparação do novo regime de autonomia e gestão das escolas, determinado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio.

Este novo regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário defende a autonomia das escolas e a descentralização como aspectos fundamentais de uma nova organização da Educação. Consagra a participação de toda a comunidade educativa e a figura inovadora dos contratos de autonomia, tendo como instrumentos da autonomia da escola o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades.

De acordo com este modelo as escolas passam a ter quatro órgãos de administração e gestão: assembleia, conselho executivo ou director, conselho pedagógico e conselho administrativo, sendo a Assembleia o órgão que assegura os princípios de democraticidade e de participação, representando toda a comunidade educativa e descentralizando a política educativa. (Ventura *et al*., 2006)

Ao prever a existência de um conselho executivo ou de um director para a direcção executiva das escolas, a legislação reflecte a tendência política de manter a colegialidade na gestão das escolas. Menos de um por cento das escolas optam por um director executivo. (Ventura *et al*., 2006)

O regime introduzido em 98 é substituído pelo actual modelo de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 4 de Maio, que apresenta como principais objectivos: reforçar a participação das famílias e da comunidade, reforçar lideranças e reforçar a autonomia das escolas.

No actual modelo, a administração e gestão das escolas/agrupamentos são da responsabilidade dos seguintes órgãos: Conselho Geral; Director; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

O Conselho Geral é o órgão colegial de direcção estratégica que se destina à concretização do primeiro objectivo, assegurando a participação da comunidade educativa, a quem presta as contas da escola. O reforço da participação dos pais e de outros elementos da comunidade na gestão e avaliação das escolas, associada a uma autonomia efectiva, contribui para a descentralização e, consequentemente, para uma democracia participativa e para a mobilização das comunidades locais (Formosinho, 2005c), mas, também, pode representar o aumento do controlo social e, deste modo, facilitar a entrada de uma acção mais política à escola.

O director configura a aplicação do segundo objectivo, o reforço das lideranças. É um órgão unipessoal e não colegial, como anteriormente, primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa, sendo-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica.

O Conselho Pedagógico sofre redução dos seus membros e competências, acentuando-se o seu carácter consultivo. Esta redução no Conselho Pedagógico e o facto das eleições inter-pares darem lugar a escolhas da confiança do director diminuem as chefias intermédias e constatam o reforço da liderança.

A autonomia das escolas é, de acordo com o artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, a faculdade do agrupamento tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, organização curricular, gestão de recursos humanos, acção social escolar, gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. A extensão da autonomia depende da dimensão e capacidade do agrupamento, bem como da autoavaliação e da avaliação externa.

Os instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas são, segundo o artigo 9.º do Decreto-Lei 75/2008, o projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades, o orçamento e, ainda, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação, para efeitos de prestação de contas. O desenvolvimento da autonomia processa-se através do contrato de autonomia, celebrado na sequência de procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa.

O Decreto-Lei 75 /2008 preconiza um modelo de gestão de escola próximo do conceito de administração empresarial, onde a regulação, a avaliação, o prestar de contas, a qualidade e a eficácia estejam presentes.

Em síntese, podemos dizer que a gestão escolar no sistema educativo português alicerça-se numa componente fortemente normativa e burocrática. Contudo, este modelo não parece ser o único que pode explicar o funcionamento da escola, na medida em que a gestão define-se como democrática a partir de 1974 e caracteriza-se por uma certa anarquia organizada no período imediatamente a seguir à revolução de 25 de Abril de 74, onde a política entrou e condicionou o funcionamento da escola. Mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português veio consolidar os princípios da democracia e da participação, preconizando a autonomia e o projecto educativo da escola, cuja importância é salientada e determinada pelos actuais modelos de gestão escolar, revelando-se estes como condição e instrumento que parecem necessários a uma cultura de escola.

A evolução da organização escolar levou à introdução de novos modelos de gestão que preconizam a construção de uma identidade e de uma cultura de escola, como meios para se atingir a qualidade na educação e a eficácia da escola. Contudo, a alteração dos modelos vigentes pode ter implicações ao nível da dinâmica da escola e das interacções que lhes estão subjacentes.

Neste sentido, o estudo do clima assume particular interesse para nós, na medida em que entendemos que ele pode contribuir para a compreensão e análise da organização escolar neste contexto de mudança.

Assim, e sendo nosso objectivo conhecer o clima das escolas que integram agrupamentos de um concelho da área geográfica de trabalho, dedicamos o próximo capítulo ao clima organizacional e à importância do seu estudo.

Capítulo II - Clima organizacional

1. Introdução

A evolução dos tempos no sector da economia, onde surgem factores como a competitividade e a excelência associados à necessidade de aumento da produtividade, rentabilização de recursos e, naturalmente, o lucro, fizeram surgir a necessidade de reformular ou criar novas políticas de gestão e, consequentemente, a necessidade de aprofundar o estudo sobre as organizações. Neste sentido os investigadores procuram compreender os factores organizacionais que influenciam o desempenho dos indivíduos e dos grupos e as variáveis que interferem com eles ou das quais eles possam estar dependentes.

Neste contexto se encontra o interesse pelo clima organizacional, atendendo à possível influência na organização, no comportamento e na motivação dos membros organizacionais. O estudo do clima de escola insere-se no clima organizacional, tendo por finalidades a compreensão dos comportamentos dos actores escolares e das relações e interacções que se estabelecem entre os intervenientes no processo educativo.

No presente capítulo abordamos o conceito de clima organizacional e as perspectivas sobre a sua conceptualização. Tentamos compreender as diferenças entre o clima e a cultura organizacional e referimos as causas do clima e os métodos e instrumentos de medida utilizados. Apresentamos, ainda, a tipologia dos climas de escola e uma breve análise da importância do estudo sobre o clima escolar.

2. Definição do conceito

Tendo a sua origem na palavra grega *klima* que “significa a inclinação de um ponto da terra em relação ao sol”, o sentido inerente ao termo clima está ligado às condições atmosféricas e meteorológicas (Bertrand & Guillemet, 1994, p.185). Esta é a razão pela qual surge a metáfora meteorológica para o clima organizacional, reconhecendo o carácter multidimensional deste como acontece com o clima atmosférico e associando a variedade de manifestações climatéricas às variações do clima nas organizações.

Aproveitando a abrangência da metáfora, poder-se-ia dizer que os conflitos são como tempestades ou chuvadas, os problemas comunicacionais como nevoeiro, os períodos negativos como nuvens e as correntes emocionais como ventos. (Bertrand & Guillemet, 1994; Ferreira, Neves, Abreu e Caetano, 1996).

Neste contexto referimos, ainda, Pereira (2008, p. 294) para quem o clima organizacional é "etéreo e volúvel como o meteorológico" e Brunet (1992, p.138) que considera a percepção do clima organizacional como algo que se processa de uma forma consciente e inconsciente, em simultâneo, por todos os actores de uma organização e que, "tal como o clima atmosférico, os afecta, sem que necessariamente estejam ao corrente da sua composição".

Em sentido figurado, o termo clima é, assim, utilizado para indicar o meio, o ambiente, as condições morais ou psicológicas de um determinado contexto.

O conceito de clima organizacional surge como alvo de interesse e discussão pela primeira vez com Argyris (1958, citado em Calado & Sousa, 1993, p. 201), cujas investigações apontam para as relações interpessoais como determinantes do clima organizacional (Neves, 2000). Embora, anteriormente, Kurt Lewin (1939, citado em Vala, Monteiro & Lima, 1988) tenha dado o seu contributo com os seus estudos sobre os comportamentos organizacionais, interessando-se pelas organizações como "ambientes psicologicamente significantes para os seus membros" e defendendo que a "percepção dos atributos organizacionais partilhados pelos membros de um grupo é determinante dos comportamentos" (Calado & Sousa, 1993, p. 201; Torres, 1997, p.11). Na chamada teoria do "campo social", desenvolvida por Lewin, o comportamento é função da personalidade e do seu meio ambiente, em simultâneo (1955 como citado em Rocher, 1989, p. 34)

O conceito de clima organizacional integra uma grande parte dos estudos sobre a organização e o seu sistema psicossocial. Contudo, o conceito é discutido por diversos autores, com diferentes perspectivas e critérios, focando alguns a sua intersecção com a cultura organizacional.

Apesar da controvérsia, diversos estudiólogos tentam compreender e definir o conceito de clima aplicado às organizações e é das suas ideias que faremos, de seguida, uma breve abordagem.

Bertrand e Guillemet (1994) defendem o clima organizacional como um conjunto de características psicossociais da organização, apreendidas pelos seus membros e que influenciam o seu comportamento. Resulta de um conjunto de forças que interagem no sistema psicossocial: os comportamentos e motivações dos indivíduos, os seus estatutos e papéis, a dinâmica dos grupos, os sistemas de influência e a forma como o poder e a autoridade são exercidos. O clima organizacional distingue a organização e constitui a sua personalidade (Bertrand & Guillemet, 1994).

Na esteira de Gaziel (1987, p. 37), para quem o clima organizacional "é o conjunto das percepções e dos sentimentos do indivíduo" em relação à sua organização, Teixeira (1995) adopta esta definição do conceito, considerando-a a mais defendida pelos autores que se dedicam a esta problemática.

Também, Kozlowski e Hults (1987, citado em Teixeira, 1995, p. 165) consideram o clima como o conjunto de percepções do indivíduo acerca da organização, representando essas percepções interpretações das características, acontecimentos e processos organizacionais mais evidentes.

Nóvoa (1990, citado em Teixeira, 1995, p. 165) segue esta linha, atribuindo o clima às percepções dos indivíduos sobre o seu trabalho e os seus papéis, em interrelação com os outros membros e com o meio social.

Para Vala e colaboradores (1988), o clima reporta-se à percepção partilhada dos atributos organizacionais.

Dessler (1988, citado em Teixeira, 1995, p. 165) acrescenta às percepções as opiniões que os indivíduos constroem sobre a organização nos campos da autonomia, estrutura, recompensas, consideração, cordialidade, apoio e abertura.

Luc Brunet (1992), que estuda o clima da organização escolar, refere a imprecisão que tem envolvido o conceito e identifica três definições. A primeira associa o clima aos aspectos objectivos da organização como a dimensão, a tecnologia, a hierarquia, a produtividade dos trabalhadores, o absentismo, ou seja, o clima é visto através da relação entre as características físicas da organização e os dados objectivos do comportamento do trabalhador. A segunda debruça-se sobre as necessidades individuais do trabalhador e, consequentemente, sobre a sua satisfação e a terceira centra o seu elemento

principal na percepção que o trabalhador tem do seu ambiente de trabalho, sobrepondo a dimensão perceptiva à dimensão objectiva da realidade.

Segundo o autor, é esta última definição que tem sido o centro das teorias recentes e que tem acompanhado a evolução dos estudos sobre o clima organizacional, associando a este algumas características relativamente permanentes:

- diferencia a organização (cada organização ou escola tem uma personalidade e um clima próprio, que a pode distinguir das outras);

- decorre dos comportamentos e políticas dos membros organizacionais, especialmente da direcção, pois depende de variáveis físicas (estrutura) e humanas (processos);

- é percepcionado pelos membros da organização;

- serve de referência para interpretar uma certa situação, na medida em que a percepção do clima influencia a resposta dos sujeitos às solicitações do meio ambiente;

- determina o comportamento dos membros organizacionais, funcionando como um campo de força que pode interferir ou controlar as actividades (Brunet, 1992).

Brunet (1992, p.125) conclui que o clima organizacional se traduz nas "percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização". Para o autor são os actores que determinam a organização, sendo esta o reflexo das suas acções.

Seguindo a opinião deste investigador, no estudo do clima organizacional da escola deve-se ter em conta as seguintes características:

- Os actos e os comportamentos da direcção ou do director são os principais factores que determinam o clima da organização.
- As percepções têm consequências sobre o comportamento dos membros da escola.
- O clima é um conceito polivalente e sintético, a sua avaliação requer a análise das suas componentes.
- É possível existirem climas diferentes na organização, mas, geralmente, há uma certa partilha das percepções do clima organizacional entre os seus membros.

- O clima revela estabilidade no tempo e a sua evolução é lenta. Baseia-se em variáveis relativamente permanentes e a sua modificação depende de alterações ao nível dos alicerces da organização.

3. Perspectivas sobre a conceptualização do clima organizacional

Para compreendermos melhor as várias posições dos diferentes autores na conceptualização do clima organizacional, Moram e Volkwein (1992, citado em Ferreira *et al*., 1996, p. 308) propõem quatro perspectivas que abordam o conceito de clima organizacional: perspectiva estrutural, perspectiva perceptiva, perspectiva interaccionista e perspectiva cultural. Neves (2000) identifica-as como perspectiva organizacional, perspectiva psicológica, perspectiva psicossocial e perspectiva cultural, referindo que elas podem ser separáveis, mas não se excluem umas às outras.

Segundo a *perspectiva estrutural* (ou objectivista), o clima reporta-se às características objectivas da organização, as quais são externas ao indivíduo e independentes das suas percepções. (Ferreira *et al*., 1996; Neves, 2000). Estas características que incluem a dimensão, a estrutura, o estilo de liderança, processos de decisão, grau de formalização, hierarquias, tecnologias, etc., apresentam uma certa estabilidade no tempo, objectividade, não dependem da percepção dos sujeitos e diferenciam a organização. “A estrutura é vista como uma realidade base que molda e constrange a atmosfera” (Calado & Sousa, 1993, p. 207).

De acordo com a perspectiva estrutural o clima é uma revelação objectiva das características da organização, é externo ao indivíduo, faz parte da realidade organizacional que o indivíduo apreende e influencia o comportamento dos sujeitos na organização. (Ferreira *et al*., 1996; Neves, 2000). Desta visão resulta que os mesmos contextos originam as mesmas percepções.

A *perspectiva perceptiva* (ou subjectiva) encontra o seu foco no indivíduo e não nos atributos organizacionais. Nesta perspectiva o clima resulta da forma como o indivíduo percebe as diferentes variáveis organizacionais que encontra. Ele reage em função do modo como percepciona e interpreta essas variáveis. O “clima percepcionado” exprime a forma como o sujeito vê o seu ambiente de

trabalho e este pode ser diferente do percepcionado por outros. Ele muda em função da percepção individual do sujeito e esta em função de inúmeros factores como o espaço de trabalho, a situação profissional, o nível hierárquico, as funções desempenhadas. (Ferreira *et al*., 1996)

Ao privilegiar a natureza individual, o entendimento perceptivo sugere-nos o clima como algo de instável, não uniforme e próximo da opinião pessoal (Neves, 2000), porque as percepções são susceptíveis de comportar subjectividade, avaliação pessoal, sentimentos, experiências pessoais prévias, estímulos e condicionalismos.

Esta concepção reconhece o significado atribuído pelo indivíduo aos factos organizacionais mas não valoriza a influência social que acontece nas relações interpessoais nem o contributo das variáveis organizacionais (Neves, 2000).

A *perspectiva interaccionista* apresenta-se "como uma reconciliação do objectivismo da primeira e do subjectivismo da segunda" (Calado & Sousa, 1993, p. 201). No âmbito *desta perspectiva* o clima organizacional resulta da interacção dos indivíduos como resposta às características organizacionais, dando importância ao acordo perceptivo e ao processo comunicacional (Neves, 2000). Este entendimento reproduz a teoria de Lewin, segundo a qual o impacto do meio ambiente em conjunto com a personalidade do indivíduo determina o seu comportamento, sendo a percepção que os membros têm da sua organização relevante nos seus comportamentos (Calado & Sousa, 1993; Ferreira *et al.*, 1996)

Esta perspectiva situa a origem do clima na combinação da envolvente económico-cultural, em geral, com as variáveis organizacionais e as variáveis individuais (Neves, 2000). O clima encontra o seu sentido nas interacções dos indivíduos, sendo construído socialmente e não por uma realidade objectiva.

Mas as interacções dos sujeitos que concorrem para a construção duma estrutura de referência comum" que se traduz na noção de clima", são condicionadas, à partida, pela cultura organizacional, ou seja, por um conjunto de valores, normas e padrões de comportamento, artefactos, mitos que são apreendidos e compartilhados pelos membros da organização e que orientam a forma de interagir dos sujeitos na organização (Ferreira *et al.*, 1996, p. 313)

Na perspectiva cultural a cultura organizacional emerge como factor importante que condiciona a formação do clima organizacional, atendendo à sua influência na contextualização e formação das interacções, que se desenvolvem nas organizações, e ao facto das interacções condicionarem a constituição do clima organizacional (Torres, 1997). O clima surge, assim, como algo que é construído por um grupo de indivíduos que interagem e partilham uma estrutura de referência comum que contextualiza as suas interacções, a cultura organizacional (Neves, 2000).

Tendo em conta esta perspectiva "o clima é um conceito sistémico que resulta das características organizacionais percebidas pelos indivíduos, percepção esta moderada pela personalidade de quem percebe, pelas estruturas cognitivas que envolvem a interacção e pela cultura organizacional" (Ferreira *et al.*, 1996, p. 313; Neves, 2000, p. 50).

Na perspectiva cultural, como na perspectiva interaccionista, são as interacções das pessoas na organização que dão origem ao clima, só que esta perspectiva acrescenta à interacção a partilha da cultura organizacional, pois considera que esta influencia a percepção das características organizacionais.

O clima e a cultura organizacional apresentam-se, assim, não como dois conceitos isolados e independentes mas interligados, existindo alguma "zona de sobreposição, constituindo o clima e a cultura um *iceberg*, do qual a parte visível é apenas o clima" (Ferreira *et al.*, 1996, p. 313; Neves, 2000, p. 51).

4. Clima e cultura organizacional

O conceito de clima organizacional **e**steve durante muito tempo relacionado com o que o leva o indivíduo a sentir-se bem ou mal numa organização. A evolução dos estudos com vista à clarificação do conceito tem-se deparado com algumas barreiras, nomeadamente o papel importante que tem vindo a ser atribuído à cultura organizacional, de origem mais recente (Sarmento, 1994).

Neste contexto podem-se apontar diferentes perspectivas. Existem alguns autores que entendem a cultura como uma dimensão do clima, outros que compreendem este como uma variável dependente da cultura e, ainda, os que se referem aos dois conceitos como próximos ou sinónimos.

Edgar Shein (1990, p.109) refere-se ao clima como sendo apenas uma manifestação de superfície da cultura, logo mais visível do que esta: “climate is only a surface manifestation of culture”.

Para Vala e colaboradores (1988, p. 668) a cultura organizacional é um conceito “mais amplo e mais profundo do que o conceito de clima”. Estes autores consideram o clima como uma dimensão da cultura, a dimensão de percepção da organização, a qual se reporta “aos diferentes conjuntos de crenças acerca do ambiente organizacional que correspondem a descrições molares e significativas das práticas e dos procedimentos de uma organização”.

Também Correia Jesuíno (1990, citado em Torres, 1997, p.11) partilha deste entendimento. Para o autor, o conceito de clima organizacional corresponde a um dos níveis ou graus da cultura, aquele que está ligado aos esquemas perceptivos e avaliativos dos actores organizacionais.

Moran e Volkwein (1992, citados em Torres, 1997, p.12) salientam o papel específico da cultura organizacional, considerando o clima como uma resposta que tem origem na interacção dos actores organizacionais que partilham e estão sujeitos à mesma cultura organizacional. Sobre esta manifestam-se Torres (1997) e Vala e colaboradores (1988) que a descrevem como um factor de diferenciação das organizações, responsável pela sua especificidade e identidade, mais duradouro e profundo do que o clima organizacional.

Na perspectiva de Bertrand e Guillemet (1994 p. 184), o clima organizacional aproxima-se da cultura organizacional, ambos abrangem “comportamentos repetidos, normas, valores dominantes, as regras do jogo”. Também Kelley (1980, citado em Ghilardi & Spallarossa, 1989, p. 113) associa o clima às normas, aos valores, ao definir o clima de escola como um “conjunto de normas, valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um ambiente específico”.

Schneider, Ouchi e Wilkins (1985, citados em Torres, 1997, p.12) entendem os dois conceitos como sinónimos. No mesmo sentido se pronunciam Katz e Kahn (1970, citados em Chiavenato, 1993, p.774) quando referem que “toda a organização cria a sua própria cultura ou clima, com seus próprios tabus, costumes e usos”.

No âmbito da compreensão dos dois conceitos é de referir que a cultura se associa aos aspectos cognitivos e valorativos da organização e que o clima se associa aos aspectos perceptivos dos actores na organização (Sarmento, 1994; Vala *et al*.). Salienta-se, ainda, que os dois conceitos se encontram ligados a diferentes disciplinas académicas. O clima organizacional apoia-se sobretudo na psicologia social e a cultura organizacional na antropologia e na sociologia (Torres, 1997).

Também no campo metodológico se podem apontar diferenças. Os estudos sobre o clima organizacional utilizam essencialmente métodos quantitativos, questionários, e a investigação da cultura organizacional recorre a métodos geralmente qualitativos, como entrevistas, observações e interpretação de dados (Ferreira *et al*., 1996).

5. Causas do clima

De acordo com Brunet (1992, p. 127) a determinação das causas do clima parece levantar algumas dificuldades porque "o clima faz parte de um fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua génese." Contudo o autor apresenta três variáveis determinantes na origem do clima: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais, para as quais encontra alguma consensualidade (ver Figura 1).

A estrutura integra as características físicas da organização: dimensão da organização; níveis hierárquicos; especialização das funções; dimensão dos departamentos; grau de centralização; programa escolar.

O processo organizacional reporta-se à forma como é feita a gerência dos recursos humanos e engloba: o estilo de gestão, o tipo de comunicação, a forma de resolver os conflitos; a selecção; a coordenação; recompensas; estatuto e relações de poder; projecto educativo.

As variáveis comportamentais têm um papel importante na formação do clima e referem-se aos modos de funcionamento individuais e grupais.

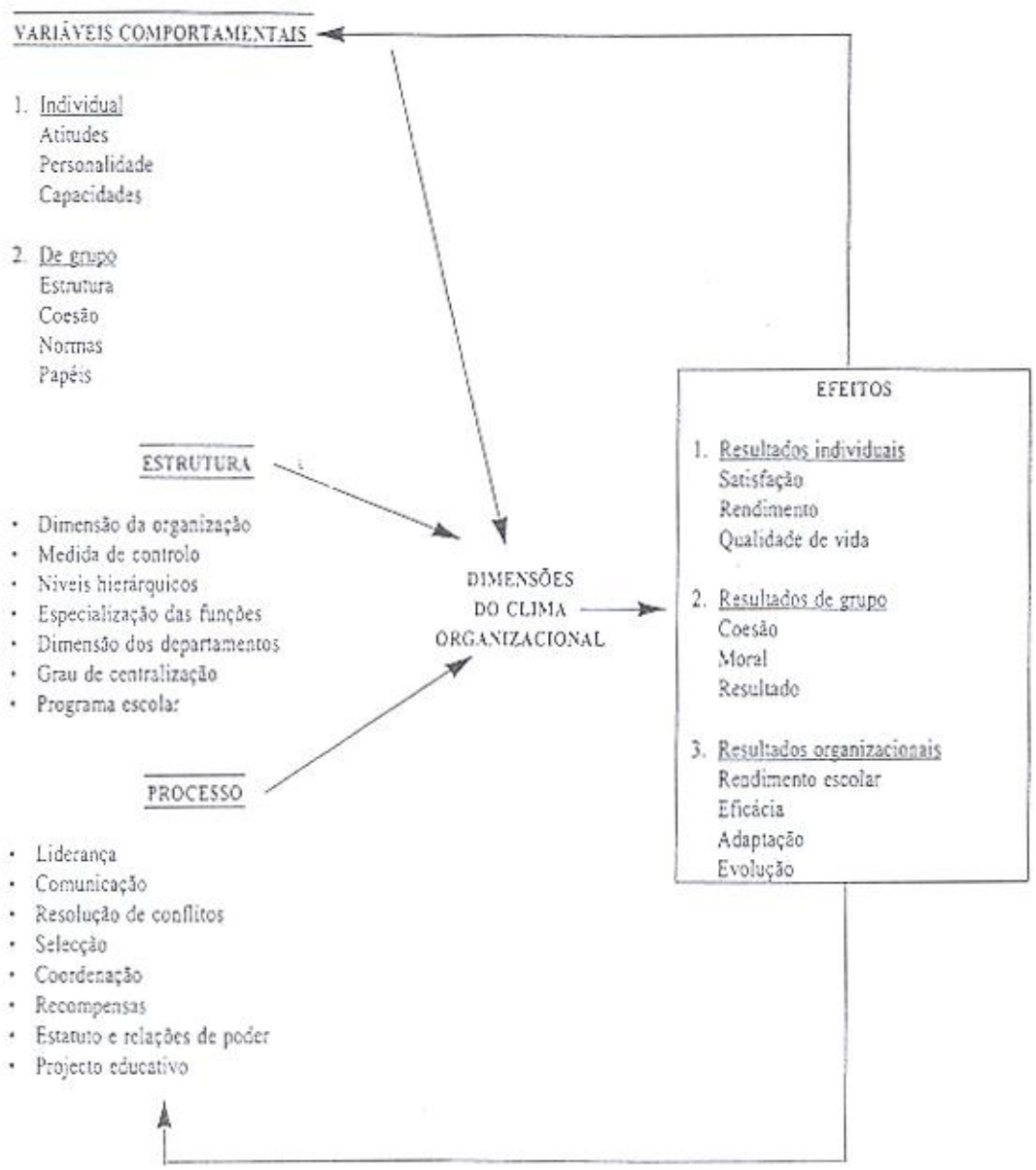

Figura 1 – *Variáveis que intervêm na composição do clima* organizacional (Brunet, 1992, p. 127)

Brunet, (1992) conclui que o clima é um fenómeno cíclico, cujos efeitos actuam sobre as suas componentes, é um catalisador dos comportamentos observados nos actores organizacionais e que a resposta dos dirigentes perante as situações tem repercussões ao nível do clima. Para o autor, o clima de uma escola traduz-se nas percepções dos seus actores sobre as práticas existentes.

Fox (1973, citado em Brunet, 1992, p.128) aponta alguns factores responsáveis na constituição do clima: o tipo de programa; os processos utilizados, as condições ambientais que caracterizam a escola; os

departamentos, o pessoal e os membros da direcção. Este autor defende que cada escola tem o seu próprio clima e que este tem um papel importante na qualidade de vida e na produtividade dos docentes e alunos, assumindo a influência do clima na qualidade de vida e eficácia da escola.

Halpin e Croft (1962, citado em Ghilardi & Spallarossa, 1989, p. 115) defendem uma relação entre o comportamento de quem dirige e a resposta dos dirigidos, os docentes, como factor determinante para o clima de uma escola.

6. Métodos e instrumentos de medida do clima

As diversas tentativas de medição do clima parecem consistir, principalmente, em duas metodologias: operacionalização de dimensões do conceito através de escalas constituídas por itens relacionados com aspectos da organização ou através de itens descritivos que se organizam em escalas e pretendem recolher informação que possa depois indicar elementos ou dimensões que permitam o estudo do conceito (Ferreira *et al*., 1996)

Ferreira e colaboradores (1996) consideram este segundo método profícuo porque proporciona o conhecimento de especificidades de cada organização.

De uma forma geral, os investigadores do clima organizacional utilizam métodos quantitativos. A esta opção parece estar subjacente a ideia de que os estudos sobre o clima têm por base uma epistemologia positivista e esta orientação está associada à quantificação (Vala *et al*., 1988).

De facto, o questionário escrito parece ser considerado o instrumento de recolha de dados mais utilizado para a medição do clima. Ele é constituído por diversas questões que enumeram práticas ou procedimentos organizacionais, sobre as quais os inquiridos terão de se pronunciar através de escalas de resposta nominais ou de intervalo (Ferreira *et al*., 1996).

No entender de Cullen (1988, citado em Ferreira *et al*., 1996, p. 314), os instrumentos de recolha de dados deverão: (1) salientar as descrições e não os sentimentos, utilizando-se afirmações claras e objectivas que não induzam à avaliação ou à resposta afectiva; (2) evitar perturbar a percepção do inquirido sobre a organização e (3) apresentar questões direccionadas à organização como um todo e não a partes ou a elementos.

Há que salientar que a construção de "escalas puras" para medição do clima organizacional não é uma tarefa fácil porque as percepções dos indivíduos sobre a organização são sempre selectivas e imbuídas de juízos de valor ou comparação (Ferreira *et al*., 1996, p. 315).

7. Tipologia dos climas de escola

O clima organizacional aponta para "um composto multidimensional de elementos […], os quais exercem considerável influência no modo como os indivíduos se comportam na situação de trabalho" (Ferreira *et al*., 1996, p. 308). O consenso quanto à natureza multidimensional do clima não parece acompanhar a escolha das dimensões e das medidas dessas dimensões.

Para avaliar e perceber o clima numa organização, em geral, e numa escola, em particular, parece não existir um único factor que, por si só, possa ser considerado como determinante do clima. É necessário recorrer a diversas dimensões (Dias, 2007).

Os estudos apontam para diversas dimensões do clima: dimensões relacionadas com o contexto, com a estrutura e com os processos. Dentro dessa heterogeneidade podem identificar-se algumas dimensões comuns a muitos questionários de medida do clima: *a autonomia individual* que integra a responsabilidade individual, a independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizacionais; *o grau de estrutura imposto pelo cargo* que representa o nível a que os objectivos e os métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direcção; *o tipo de recompensas* que se identifica com as remunerações e com as promoções dos membros da organização e *a consideração, o calor e o apoio* que se refere ao estímulo e apoio prestados pelos órgãos dirigentes (Campbell et al., 1970, citado, em Brunet, 1992, p.129)

Carvalho (1992) apresenta a sistematização proposta por Anderson que inclui quatro dimensões do clima: ecológica, ambiente psicossocial, sistema social e dimensão cultural. *A dimensão ecológica* reporta-se aos elementos estruturais, características físicas e materiais da escola, como a dimensão e os equipamentos. *O ambiente psicossocial* refere-se às características pessoais, físicas, psicológicas, sociais e económicas dos membros da escola. *A dimensão do sistema social* remete-nos para as orientações normativas e

reguladoras dos comportamentos e interacções que se desenrolam na escola e englobam os processos de comunicação e de decisão, a cooperação, a competitividade, estilos de liderança. *A dimensão cultural* integra os valores, as ideologias e as estruturas cognitivas dos membros da escola.

Os americanos Andrew Halpin e Don Croft (1963, citados em Carvalho, 1992) construíram um dos primeiros instrumentos de medida do clima de escola. Um questionário designado por "Organizational Climate Description Questionaire", com base em sessenta e quatro itens agrupados em quatro dimensões do clima organizacional.

A partir de um amplo inquérito realizado com professores, Halpin e Croft (1962, citados em Ghilardi & Spallarossa, 1989, p. 114) consideraram oito factores como essenciais para o estudo do clima escolar. Quatro factores relacionam-se com o comportamento dos professores: o grau de envolvimento e empenho dos professores na escola; o nível de interferência das tarefas burocráticas e de rotina no trabalho; a satisfação das necessidades sociais e auto - realização no trabalho e o grau de coesão social entre os professores. Os outros quatro factores relacionam-se com o comportamento do dirigente: direcção distanciada, formal e burocrática; direcção que visa a produtividade através do controlo e da comunicação unidireccional; direcção dinâmica que impulsiona e motiva o professor através do próprio exemplo e direcção que se baseia na consideração e no respeito pela personalidade do professor.

Com base nos oito factores elaboraram uma tipologia do clima escolar, com seis categorias que vão do clima mais aberto ao mais fechado, baseados na relação entre o comportamento adoptado pelo dirigente e a resposta dos professores a tal comportamento.

O clima aberto - caracteriza-se pelo bom trabalho em equipa, sem conflitos, com relações interpessoais cordiais, professores satisfeitos e motivados para superar dificuldades e frustrações e um grau de desempenho baixo. Uma direcção que não enfatiza a produtividade nem mantém um controlo apertado, facilita o trabalho dos professores porque planifica as actividades e é pouco exigente em relação às actividades burocráticas e de rotina, e impulsiona o profissional através do seu exemplo. Uma actuação de liderança onde as regras e os processos estabelecidos não são inflexíveis e impessoais. A intervenção do professor é aceite na acção directiva.

O clima autónomo - o dirigente confere aos professores completa liberdade para a decisão sobre as estruturas de interacção, de modo que eles possam encontrar no interior do grupo os modos mais adequados para satisfazer as próprias necessidades sociais. Quem dirige facilita a actividade dos professores e permite que trabalhem segundo os seus ritmos. A gestão é impessoal, sem forçar a produtividade, com controlo escasso sobre as actividades e, em geral, procura satisfazer as necessidades sociais dos professores. A direcção tem uma função propulsora, através do exemplo do seu trabalho.

O Clima controlado – caracteriza-se por impulsionar a produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais. O dirigente é considerado directivo. Os professores dispõem de pouco tempo para estabelecer relações de amizade com os colegas e regista-se um baixo grau de sociabilidade. O trabalho é em geral individual e os contactos entre os professores são impessoais. A satisfação pelo trabalho nasce do cumprimento das próprias tarefas e não da satisfação das próprias necessidades sociais.

O Clima familiar – existe uma elevada cordialidade tanto ao nível dos comportamentos dos professores como da direcção. Esta não é distante nem impessoal nas atitudes e pouco faz, directa ou indirectamente, para dirigir ou avaliar as actividades dos professores. O grupo docente manifesta a presença de relações interpessoais amigáveis e um alto grau de sociabilidade.

O Clima paternalista - caracteriza-se pela inexistência de trabalho em conjunto e de relações interpessoais amigáveis, estando os professores divididos em facções. A direcção tenta de forma ineficaz controlar os docentes e satisfazer as suas necessidades pessoais. O dirigente está omnipresente, controlando, examinando e dizendo às pessoas como fazer o seu trabalho.

O Clima fechado - o dirigente é frio e impessoal. Existe maior controlo e direcção das actividades dos professores. Contudo, a direcção não é eficaz nem mostra capacidades para salvaguardar o bem-estar dos professores, que estão desmotivados e não trabalham bem em conjunto.

Também, Likert (1961, citado em Brunet, 1992, p.130) propõe dois grandes tipos de clima, *autoritário* e *participativo,* que podem ser observados em qualquer tipo de organização, resultantes da combinação de oito dimensões:

- métodos de direcção;
- natureza das forças de motivação;
- natureza dos processos de comunicação;
- natureza dos processos de influência e de interacção;
- modelo utilizado para a tomada de decisões;
- estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais;
- processo de controlo utilizado;
- definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Os dois tipos de clima organizacional, *autoritário* e *participativo,* situam-se numa escala contínua que vai de um sistema muito autoritário, fechado, até um sistema muito participativo, aberto, tendo cada um duas subdivisões.

Clima de tipo autoritário

Sistema 1 – autoritarismo explorador – a direcção não confia nos professores. Os objectivos e as decisões partem do topo da organização e são comunicadas directamente sem comentários. Uma atmosfera de trabalho com receio, castigos, ameaças e, ocasionalmente, recompensas, caracteriza este clima.

Sistema 2 – autoritarismo benévolo – confiança condescendente da direcção nos professores. As decisões são tomadas no topo da hierarquia, mas com alguma delegação de poderes. As recompensas e alguns castigos são os métodos utilizados para motivar os professores. As interacções são estabelecidas com condescendência e precaução. O processo de controlo situa-se no topo da hierarquia, com rara participação dos níveis intermédios e inferiores. Há possibilidade de desenvolvimento de dinâmicas informais na organização (grupos de docentes, por exemplo) que dificilmente resistem aos objectivos da escola.

Clima de tipo participativo

Sistema 3 – carácter consultivo – a direcção tem confiança nos professores; as políticas e decisões partem do topo da organização, mas é permitida a participação a diversos níveis organizacionais. A comunicação é descendente. As recompensas, os castigos ocasionais e a participação são utilizados para motivar os professores. A quantidade de interacções é moderada e tem um nível de confiança elevado. Existe delegação de

processos de controlo de cima para baixo, com sentido de responsabilidade. Pode desenvolver-se uma organização informal, mas esta pode aderir ou resistir aos objectivos da organização.

Sistema 4 – participação de grupo – a direcção tem confiança total nos professores. O processo de tomada de decisões espalha-se pela organização, estando bem integrado nos diferentes níveis hierárquicos. A comunicação pode ser ascendente, descendente e horizontal. Os professores estão motivados pela participação e pela implicação, pelos objectivos, pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação do rendimento em função dos objectivos. Existem relações de amizade e de confiança entre a direcção e os respectivos actores escolares. O controlo é feito por todos os níveis da escala hierárquica, devido à implicação e ao elevado sentido de responsabilidade. Todos os membros da organização trabalham em conjunto para alcançarem os objectivos e finalidades da organização. (Brunet, 1992; Carvalho, 1992)

Quadro 1 – *Tipologia do Clima Organizacional de Likert (Brunet, 1992, pp. 130-131; Carvalho, 1992, p.41)*

Dimensão	Tipo de Clima Organizacional			
	Autoritário (Sistema 1)	Paternalista (Sistema 2)	Consultivo (Sistema 3)	Participativo (Sistema 4)
Processo de Liderança	- Autocrático	- Autoritário - Alguma confiança	- Consulta - Confiança elevada	- Delegação de responsabilidades - Confiança elevada
Motivação	- Hostilidade - Desconfiança - Insatisfação	- Condescendência - Pouca satisfação - Ausência de responsabilidade	- Razoável satisfação - Sentimento de responsabilidade	- Implicação - Participação
Interacções	- Ausência de cooperação - Influência descendente	- Pouca cooperação - Influência descendente	- Cooperação moderada - Influência moderada nos dois sentidos	- Cooperação generalizada - Influência dos membros
Comunicação	Pouca comunicação Distorção e desconfiança	Pouca comunicação Precaução na comunicação	Predomina a descendência	- Descendente, lateral e ascendente
Controlo	- Feito a nível superior	- Feito a nível superior	- Delegação de processos de controlo	- Implicação dos níveis inferiores
Decisão	- Tomada a nível superior - Pouco motivante	- Tomada a nível superior - Ausência de trabalho em equipa	- Tomada a nível superior - Membros tomam decisões mais específicas	- Decisão disseminada por toda a organização
Fixação de objectivos	- Os objectivos são ordens	- Os objectivos são ordens	- Estabelecidos depois de discutidos	- Participada
Objectivos de desempenho	- Nível médio	- Nível elevado	- Nível muito elevado	- Nível elevadíssimo

Brunet (1992, p.130) entende que o clima de uma escola “assenta em dois pólos de uma mesma escala contínua que são designados de aberto e fechado.” Enquanto que o primeiro se insere num meio de trabalho

participativo, onde os sujeitos tem reconhecimento próprio, o segundo caracteriza-se por ser autocrático, rígido, constrangedor.

Os diferentes climas, conforme a natureza, podem produzir diversos efeitos e estes podem atingir vários níveis: "motivation du personnel, sentiment de responsabilité, support ou résistance aux buts de l'organisation, etc." (Goupil, Brunet & Archambault, 1985, p. 478), podendo até repercutir-se ao nível do stress e da ansiedade dos membros organizacionais (Van Dijkhuizen & Reiche, 1980, citado em Goupil, Brunet & Archambault, 1985, p. 478)

Brunet (1992) considera que é o clima organizacional mais próximo do clima participativo - sistema 4 (Participação de grupo) o que proporciona melhores relações entre a direcção e os outros membros da escola. O inverso também se verifica. Nos climas mais próximos do sistema 1 (Autoritarismo Explorador) as relações entre os diversos actores escolares são piores: "Ainsi, plus un climat est coercitif, plus il risque de créer du stress et de l'anxiété" (Goupil, Brunet & Archambault, 1985, p. 478).

Finlayson (1981) refere que o clima organizacional da escola é diferente do clima social em geral e apresenta alguns factores que considera essenciais para a avaliação do clima escolar: o comportamento dos alunos entre si; as interacções entre alunos e professores e a comunicação entre a escola e a comunidade onde se insere. A sua abordagem é, assim, mais abrangente, porque para além do comportamento do dirigente e dos professores, inclui o comportamento dos alunos entre si, o relacionamento entre os alunos e os professores e a relação da escola com a comunidade. Tendo em conta estes factores relacionados com o processo educativo, este autor elaborou quatro dimensões ou escalas sobre as percepções de cada grupo:

- percepções dos alunos sobre o comportamento dos outros alunos e dos seus professores – escala que engloba a satisfação, aceitação de tarefas, implicação nas tarefas e imposição destas pelos professores;

- percepções dos professores sobre as suas interacções – no âmbito da integração, familiaridade, desunião do grupo e entraves;

- percepções dos professores sobre a sua interacção com a comunidade – integram as relações com professores de outras escolas, relações com diversas associações e parceiros sociais, relações com os pais;

- percepções dos professores relativamente ao comportamento dos chefes de departamento - incluem o grau de previsão na acção, o interesse pessoal e profissional, a burocracia e a compreensão no âmbito das relações sociais com os professores ;

- percepções dos professores sobre o comportamento do director - esta escala envolve o grau de tomada de consciência, o interesse profissional pelos professores, o interesse pessoal pelos professores, a burocracia, o espírito de cooperação e a compreensão que releva dos comportamentos facilitadores das relações sociais.

Teixeira (1995) inspirou-se no inquérito de Finlayson para o seu estudo sobre o professor e a escola, onde insere o clima de escola, a partir da imagem dos professores. Privilegiando as interacções escolares e a forma como o clima as pode influenciar, a autora baseia-se em alguns aspectos da vida da escola para a sua investigação: *imagens da direcção*, abrangendo o apoio prestado ao nível de problemas disciplinares dos alunos e a relação entre professores e direcção; *imagens dos colegas; imagens do relacionamento com o pessoal não docente; imagem das relações com os pais*; *imagens das condições de trabalho* e *imagens da escola como propiciadora (ou não) da realização profissional dos professores*.

A autora reconhece que a escolha destes aspectos da vida da escola, incluem os três factores que compõem o clima psico-social da escola, segundo Gaziel: o comportamento do director; as relações entre colegas e o modo como se sentem os professores face à escola (Teixeira, 1995, p.167).

8. Influência e efeitos do clima

A importância do estudo sobre o clima organizacional parece estar associada à sua influência sobre a organização e sobre os seus membros. Neste sentido se pronuncia Neves (2000, p. 27), referindo que esta influência existe e abrange as expectativas e o desempenho dos indivíduos na organização. Esta perspectiva é reforçada por Goupil e colaboradores (1985) ao defenderem que o clima pode ter efeitos a diversos níveis como o da motivação, da responsabilidade, podendo até ter repercussões ao nível do stress e da ansiedade dos membros organização.

Nos seus estudos sobre as organizações, Chiavenato (1989) considera que o clima organizacional está relacionado com a motivação dos actores organizacionais, defendendo que quanto mais elevada é a motivação dos membros da organização, mais se eleva o clima organizacional, revelando-se em relações de satisfação, de interesse e colaboração. O contrário também é verdadeiro, segundo este autor, na medida em que a baixa motivação também baixa o clima organizacional, traduzindo-se, neste caso, em estados de desinteresse, de apatia e de insatisfação.

A motivação também é apontada por Brunet (1992) como um factor que é afectado pelo modo como os membros da organização percepcionam o clima, referindo que um clima de escola autoritário tenderá a cortar ou restringir a iniciativa individual e poderá levar à passividade dos seus membros.

Teixeira (1995) também refere que o clima da organização e a motivação dos actores organizacionais parecem estar relacionados, citando Schneider e Reichers (1983) para quem o clima constitui uma alternativa útil às interpretações motivacionais do comportamento do indivíduo no trabalho.

A influência do clima também é associada à estrutura e ao funcionamento da organização.

As investigações de Payne e Mansfield (1973, citado em Neves, 2000, p. 27) sobre a relação entre o clima e a estrutura e o funcionamento organizacional mostraram a influência da dimensão organizacional nas relações interpessoais: “ Quanto maior a organização, mais formalizados são os papéis, mais estruturadas e reguladas as tarefas, mais hierarquizadas e formalizadas são as relações interpessoais, etc., e, consequentemente, mais o clima da organização é percebido como frio e alienante”.

No que respeita a esta problemática, Carvalho (1992) refere que os estudos sobre as condições do clima salientam a influência da dimensão da escola nas relações que aí se desenvolvem, sendo a escolas de maior dimensão que tendem a ter uma clima mais fechado e maior resistência à mudança e à inovação.

Os resultados dos estudos de Payne e Mansfield (1973, citado em Neves, 2000, p. 27) mostraram, ainda, a influência da posição hierárquica nas percepções dos membros organizacionais sobre o clima, revelando que “quanto mais elevado o nível hierárquico do indivíduo na organização, mais ele

percebe a sua organização como menos autoritária, mais orientada para as pessoas, mais inovadora, etc., emergindo um clima mais aberto e participativo." (Neves, 2000, p. 28)

Carvalho (1992) também refere as investigações de Brunet (1983), cujas conclusões evidenciam que a percepção do clima varia em função da posição hierárquica, sendo as posições dominantes as que tendem a perceber o clima como menos autocrático, mais amigável, mais centrado nos interesses dos indivíduos e mais propício à renovação.

Segundo Calado e Sousa (1993, p. 206), os estudos de Schneider (1972), Gorman e Malloy (1972) também apoiam esta perspectiva: os que estão nos níveis hierárquicos mais altos tem uma percepção mais positiva do clima.

No âmbito das condições do clima, Carvalho (1992) refere que as percepções positivas sobre o clima escolar estão associadas às regras e regulamentos da escola que incentivam a cooperação entre os alunos, que valorizam e orientam os alunos para o sucesso escolar. Ao contrário, segundo Brunet (1983, citado em Carvalho, 1992, p. 44), as regras e os regulamentos demasiado restritivos favorecem um clima impessoal.

O estilo de liderança escolar é uma das variáveis mais associada à existência de diferentes climas, tal como percepcionados pelos professores, de acordo com Carvalho (1992). Segundo o autor, as percepções mais positivas do clima de escola dependem de um estilo participativo de gestão, contribuindo favoravelmente um comportamento da direcção que se traduza no respeito e consideração pelo trabalho do professor, na ênfase na produtividade, na boa comunicação e na confiança mútuas. Uma actuação contrária, que se caracterize por más relações entre director e professores, é geradora de um clima negativo, conflitual.

A este propósito, Brunet (1992) defende que o clima organizacional participativo é o que proporciona melhores relações entre a direcção e os outros membros da escola. Em contraponto está o clima autoritário, o qual, segundo Goupil, Brunet e Archambault (1985), influencia negativamente as relações entre os diversos actores escolares.

Os efeitos do clima também se repercutem ao nível da satisfação e do rendimento dos membros da organização, atendendo aos estudos realizados

por diversos autores. De acordo com Muchinsky (1977, citado em Calado & Sousa, 1993, p. 206), o clima e a satisfação no trabalho estão correlacionados. Esta opinião é partilhada por Brunet (1992, p. 133) que defende que "o clima organizacional tem um efeito directo e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização", sendo "o tipo de relações interpessoais, a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido no trabalho as principais características do clima que parecem influenciar nitidamente a satisfação". Carvalho (1992, p. 47) refere-se precisamente a estas características, sobre as quais diz assentar a influência do clima sobre a satisfação dos professores, concluindo que "quanto maior a satisfação dos professores mais positiva é a percepção do clima".

De acordo com Brunet (1992, p. 138), "os efeitos do clima são múltiplos e importantes, e neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio da mudança", porque, segundo a sua opinião, o sucesso de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está dependente da natureza do clima da escola.

Tendo em conta a opinião de Brunet , o estudo do clima parece-nos importante no contexto social de mudança que se vive actualmente nas escolas. Por um lado, a pressão social sobre a escola traz a necessidade de uma resposta que se centre na eficácia e na qualidade e, por outro, os professores necessitam a estar à altura dos papéis que lhes são exigidos: a educação e formação dos alunos, a capacidade para a Gestão e administração das escolas, a organização do tempo para dar resposta à concretização de projectos e às solicitações dos normativos, em constante alteração.

A importância do estudo sobre o clima, que abordamos no ponto seguinte, situa-se no facto de ele nos proporcionar um conjunto de informações que podem ajudar à compreensão e análise da organização escolar.

9. A importância do estudo sobre o clima escolar

A importância dos estudos sobre o clima escolar parece estar associada à necessidade de se conhecerem melhor os factos e as situações que fazem parte da organização escolar. Este conhecimento é entendido como útil para a

compreensão global da realidade escolar e visto como necessário no que concerne à administração autónoma das escolas (Carvalho, 1992; Revez, 2004). Considera-se, neste âmbito, a necessidade de resposta das escolas face à pressão social exercida sobre elas, os benefícios de uma análise da organização escolar como apoio aos processos de mudança e à pretendida eficácia da escola (Carvalho, 1992).

Com efeito, a aplicação de instrumentos que avaliem o clima das escolas, poderá proporcionar um conjunto de informações sobre a organização escolar que se pode traduzir no conhecimento dos pontos fortes e fracos da organização, na caracterização dos problemas, na identificação das suas causas, na determinação de estratégias de intervenção, na avaliação da capacidade de actuação e de melhoria da organização (Neves, s.d.). A identificação dos problemas constitui um ponto de partida essencial para se encontrarem as medidas que contribuam para a sua resolução, tendo em conta as causas identificadas e os objectivos fixados (Neves, s.d.)

O estudo do clima constitui, assim, um suporte para a avaliação interna da escola, tendo em conta que a análise e compreensão do conjunto de informações que proporciona permitem o conhecimento da dinâmica da escola e das condições em que esta ocorre (Dias, 2007).

De facto, ao contemplar várias dimensões, o estudo do clima escolar pode ajudar na avaliação pluridimensional da organização escolar, pois possibilita uma percepção da realidade concreta que constitui cada escola, ou seja, dos seus modos de funcionamento, dos seus recursos humanos e materiais, da sua autonomia, das interacções escolares e das potencialidades de mudança (Teixeira, 1995; Revez, 2004). Com esta avaliação podem-se conhecer os aspectos menos conseguidos ou mesmo problemáticos e, a partir deles, definir estratégias que conduzam à sua resolução.

A importância do estudo do clima das escolas torna-se evidente se considerarmos que a informação é fundamental para a adopção de medidas conscientes que contribuam para a qualidade e mudança educativas (Revez, 2004). Neste sentido, a informação interessa a todos aos intervenientes no processo educativo, cuja trabalho e empenho é essencial, e pode ser muito útil aos responsáveis pelos processos de tomadas de decisão, já que os mesmos podem compreender, através do estudo do clima, as relações existentes entre

os diversos actores da escola, os possíveis conflitos existentes na organização e os aspectos mais positivos ou negativos que lhes estão inerentes (Revez, 2004; Dias, 2007). O conhecimento destes factores pode trazer uma consciencialização dos dirigentes sobre a sua actuação e sobre as suas responsabilidades na introdução das alterações necessárias à melhoria e à inovação da organização escolar.

A análise do clima escolar ganha importância no contexto actual que se caracteriza por mudanças na organização da escola, as quais devem basear-se em pesquisas sobre as condições e as experiências do quotidiano escolar (Revez, 2004, p.76).

Como refere Brunet (1992, p.138), "o conhecimento do clima permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho e, deste modo, facilita a planificação dos projectos de intervenção e de inovação".

De acordo com Gaziel (1987), Yves Bertrand e Pierre Guillemet (1994), o clima de uma organização traduz-se nas percepções, avaliações e sentimentos que os seus membros têm da mesma. Chiavenato (1989) defende que o clima organizacional é percebido ou experimentado pelos membros da organização e influencia o seu comportamento.

Neste contexto, podemos dizer que os professores reagem e actuam em função do clima que percebem e apreendem na escola, e esta perspectiva remete-nos para a ligação entre o clima de escola e a participação dos professores. Como refere Brunet (1992, p. 132), "o ser humano age constantemente de acordo com o seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos".

A este propósito, referimos, ainda, Ghilardi e Spallarossa (1989) para quem a avaliação do nível de envolvimento dos professores nas actividades da escola pode ser um elemento útil para conhecermos o clima da organização escolar.

Assim, para compreendermos e analisarmos o clima da organização escolar, considerámos importante conhecer o grau de participação dos docentes nas actividades da escola.

Sendo a participação objecto do nosso estudo, apresentamos o capítulo seguinte onde tentamos descrever as concepções teóricas que envolvem o conceito de participação e as formas de participar na organização, segundo alguns autores.

Capítulo III – Participação

1. Introdução

É a relação com os outros, inerente à natureza humana, que dá ao ser humano a dimensão de pessoa. A pessoa tem necessidade dos outros, de se relacionar com os outros (Teixeira, 1995). A relação encerra, no entanto, riscos de frustração e essa frustração pode condicionar o envolvimento do indivíduo na relação, levando-o à fuga, à desistência, ao abandono ou ao individualismo.

As relações sociais são, de facto, complexas e o indivíduo age estrategicamente numa lógica de custos benefício. Ele faz as suas escolhas e actua segundo o que pode ser mais gratificante para si ou segundo aquilo que menos exige de si, numa procura de domínio sobre as finalidades da relação e sobre o controlo da mesma. (Alves Pinto, 1995)

Esta complexidade que envolve a acção do indivíduo e as relações que eles estabelece, definem a sua participação na sociedade, na organização, em geral, e na escola, em particular.

Neste capítulo abordamos o conceito de participação e a sua contextualização na organização escolar. Apresentamos os modelos de participação segundo Carole Paterman, Guy Bajoit, Alves Pinto, Manuela Teixeira e Licínio Lima. Fazemos uma breve incursão da participação na gestão das escolas e referimos os obstáculos à participação.

2. Abordagem ao conceito e ao contexto da participação na escola

Participar tem origem no latim *participare*, que significa ter a sua parte em, comunicar. A participação, acto ou efeito de participar, pressupõe a existência de acção, cooperação, colaboração, envolvimento e comunicação.

Segundo Friedberg (1988, citado em Alves Pinto, 1995, p.159) “cada um de nós, quer queira quer não, quer esteja disso consciente quer não, participa a todo o momento da vida dos conjuntos sociais de que faz parte”. Alves Pinto (1995, p. 160) assume esta posição, e segundo a sua perspectiva sociológica da acção, qualquer comportamento implica acção. E esta não deixa de ser uma estratégia racional dos membros da organização, em cujo investimento estão subjacentes os seus próprios objectivos pessoais, numa relação instrumental

em que conta o valer a pena, o fazer sentido, a convergência ou divergência entre o projecto pessoal e o projecto organizacional. Nesta lógica, a participação dos indivíduos nas organizações pode estar ligada aos possíveis ganhos ou perdas que eles percepcionem ou, como refere Sainsaulieu (1983, p.71), os membros da organização agem em função "de l'évaluation des gains qu'ils peuvent réaliser et des enjeux qu'ils peuvent maîtriser."

Sandra Michel (s.d.), no seu estudo sobre a implicação no trabalho, a qual define como o empenhamento no trabalho e a identificação do trabalhador com a sua função profissional, considera os factores individuais, culturais e organizacionais como importantes para a implicação do profissional na organização. Os factores culturais e individuais apontam para a história pessoal e cultural do indivíduo, na medida em que esta afecta o lugar do trabalhador na organização, interferindo com este os valores morais e religiosos, a hierarquização social, as aspirações sociais. Os factores individuais estão ligados à necessidade de realização ou de sucesso e ao *locus de controlo*, interno ou externo, que consiste na atribuição da origem dos acontecimentos vividos a causas pessoais ou a causas externas, respectivamente. A implicação no trabalho parece ser maior nos sujeitos com *locus de controlo* interno.

Os factores organizacionais reportam-se às características e estruturas da organização que interferem na relação do indivíduo com o seu trabalho, como os desafios propostos, os incentivos ou desincentivos, os meios disponibilizados, o reconhecimento, as compensações e a autonomia. (Michel, s.d.).

Por isso, as formas de estar ou de intervir na organização, em geral, e na escola, em particular, tem que ser compreendidas tendo em conta "os objectivos da organização, os projectos ou intencionalidade do actor, os constrangimentos do sistema de acção e, as margens de liberdade que se apresentam ao actor ou que ele decide utilizar" (Alves Pinto, 1995, p. 167). Lima (1998, p.135) refere, também, que é necessário ter em conta os valores políticos e culturais, as orientações normativas, os objectivos formais e os objectivos e estratégias informais da organização para a análise da participação.

Na escola existem regras definidas por normativos emanados dos órgãos centrais e regionais do Ministério de Educação, orientações que derivam do processo de aplicação/adaptação dessas normas e orientações da própria comunidade escolar. Trata-se de um conjunto de orientações que condicionam toda a acção escolar desenvolvida pelos intervenientes no processo educativo. Assim, a participação na escola deve reportar-se a um contexto onde se cruzam as orientações formais centrais, regionais e locais com as orientações de tipo individual ou colectivo, que constituem as reacções das pessoas.

No entender de Davies *et al*. (1989, p. 24), a propósito dos seus estudos sobre a participação das famílias na escola, a participação refere-se, essencialmente, às actividades "que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas" e à influência na definição de uma política educativa de âmbito nacional.

Licínio Lima (1998) considera a participação como:

> referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados (p. 182).

O autor reporta-se à participação como necessária à efectivação da democracia no país, na sociedade e na organização, nomeadamente na escola. Para o autor "o conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder" (Lima, 1998, p. 134).

Também Guerra (2002, p.43) se refere à participação como um dever de cidadania "que encerra em si mesma o valor de virtude democrática."

Tendo em conta estes princípios, a participação deve estar presente nos processos de tomada de decisão, quer ao nível da gestão e direcção, quer ao nível dos projectos e actividades planeadas e desenvolvidas pelos intervenientes do processo educativo. De referir que a participação se insere

em duas dimensões: a institucional e a pedagógica, estando na primeira a garantia do envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo e na segunda a implicação nas aprendizagens e na formação cívica dos alunos como contributo para a prática democrática (Costa, 1996a).

Neste sentido acrescenta Guerra (2002, p.47): "a participação não se refere só à gestão (e aos seus aspectos formais), afecta o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, a vida da escola e a sua dinâmica". Ela decorre de múltiplas e variadas formas, dentro e fora das estruturas formais. Através da opinião, da crítica, das ideias, da actuação no seio da escola, das iniciativas, das tomadas de decisão, da avaliação da actividade e da representação.

Para Gil Villa (1995, citado em Guerra, 2002, p.47) a participação na escola envolve três contextos: o político, o académico e o comunitário.

Independentemente do contexto, a participação requer uma promoção partilhada, em que todos impulsionem estratégias que conduzam à intervenção participativa, e a criação de condições estruturais, temporais e espaciais que proporcionem a colaboração, a confiança, a comunicação e a motivação (Guerra, 2002).

3. Modelos de participação

A participação dos actores processa-se de forma diferente e variável na organização, em geral, e na escola, em particular. (Teixeira, 1995).

Paterman, Bajoit, Alves Pinto, Teixeira e Lima estudam e caracterizam a participação dos indivíduos, de acordo com as suas próprias perspectivas, as quais apresentamos em seguida.

3.1.Paterman

Segundo a perspectiva de Carole Paterman (1970, citado em Afonso, 1993, p.138) a participação pode ser definida a partir de "três níveis, consoante a capacidade de decisão garantida aos participantes".

No primeiro nível existe a chamada pseudo-participação, onde os participantes não possuem qualquer capacidade de intervenção nos processos de tomada de decisões. As decisões já foram tomadas previamente.

No segundo nível existe uma participação parcial: os participantes têm capacidade de influenciar as decisões, mas não as tomam. O poder e as decisões pertencem aos directores ou gestores.

No terceiro nível a participação é total. É o nível mais elevado de participação que corresponde a uma situação ideal na qual é reconhecida a todos a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar.

3.2. Guy Bajoit

Hirschman, numa perspectiva utilitarista, propõe três categorias de condutas sociais ou políticas para explicar as reacções individuais ao descontentamento: abandono, fuga ou defecção (exit) que expressa a saída do sistema; protesto (voice) que se traduz em ficar, mas em conflito mais ou menos declarado e a lealdade ou fidelidade (loyalty) (Bajoit, 1988).

Guy Bajoit (1988) inspira-se na proposta de Hirschman para caracterizar as condutas dos indivíduos face ao descontentamento nas organizações, mas considera-a incompleta. Para o autor a noção de lealdade de Hirschman é demasiado ampla e acrescenta uma quarta categoria: a apatia. Reconhece que o indivíduo pode optar por partir (defecção ou abandono) ou ficar, escolhendo ficar e reagir com o protesto ou ficar calmo (lealdade) e distingue aqui: o ficar calmo participando activamente (lealdade) e o ficar calmo participando passivamente (apatia) (Bajoit, 1988).

As quatro formas de reagir ao descontentamento, segundo Bajoit (1988), constituem meios de resposta às diferentes relações sociais que se estabelecem e estas comportam duas dimensões: a cooperação na organização e o controlo social que esta exerce. Estas duas dimensões presentes em qualquer organização influenciam as reacções individuais e estas produzem efeitos diferentes sobre a cooperação e o controlo social.

A lealdade, pelo conformismo que supõe, e a apatia, porque não dá azo ao conflito, consolidam ou reproduzem o controlo social mas, enquanto a lealdade conserva ou melhora a cooperação, a apatia já a deteriora ou suprime.

O protesto põe em causa o controlo social e a defecção (ou abandono) suprime-o. No caso do protesto, a cooperação é conservada ou melhorada

porque o indivíduo põe em causa o controlo social com o objectivo de tornar a cooperação mais satisfatória. No caso da defecção, a cooperação é deteriorada ou suprimida porque se trata de uma reacção de fuga.

Quadro 2 – *Reacções individuais ao descontentamento* (Bajoit, 1988)

		Controle Social	
		Consolidada ou reproduzida	*Posto em causa ou suprimido*
Cooperação	*Conservada ou melhorada*	Lealdade	Protesto
	Deteriorada ou suprimida	Apatia	Defecção

Bajoit (1988) salienta que estas quatro reacções ao descontentamento podem observar-se em qualquer ordem, podem combinar-se e, ainda, reforçar-se ou enfraquecer-se reciprocamente.

3.3. Alves Pinto

Alves Pinto (1995) recupera a tipologia de Bajoit para compreender as formas de estar dos indivíduos nas organizações, em geral, e na escola, em particular, e aplica-a à participação na escola.

A autora assume o postulado da escola de Palo Alto, relativo à comunicação e adapta-o à participação: ”não se pode não participar”, mesmo quando não se participa está-se “a escolher uma modalidade específica de participação” (Alves Pinto, 1995, pp. 159-160). Esta participação pode ser activa e consciente ou uma participação por assimilação, sendo exemplo, neste caso, a participação nos órgãos consultivos.

Inspirando-se em Bajoit e considerando que o indivíduo actua segundo o que pode ser mais gratificante para si ou segundo aquilo que menos exige de si, numa procura de domínio sobre as finalidades da relação e sobre o controlo da mesma, Alves Pinto (1995) propõe uma tipologia de formas de estar na escola.

Nesta tipologia identifica a lealdade como forma de participação convergente e o protesto como forma de participação divergente.

Na participação convergente (lealdade) o actor organizacional coopera, respeitando os objectivos da organização, embora possa estar de acordo ou em desacordo nas diferentes circunstâncias. A cooperação é aprofundada e as regras são respeitadas.

Na participação divergente (protesto) os objectivos dos actores organizacionais estão em conflito com os objectivos da organização. Existe cooperação mas as regras são subvertidas.

A participação apática caracteriza-se pela ausência de investimento na cooperação com os outros actores da interacção organizacional (Alves Pinto, 1995). Os actores não são leais aos objectivos do grupo, não conseguem ir embora e também não protestam (Bajoit, 1988). Há uma "ausência espiritual com presença física" (Teixeira, 1995, p. 163). Dir-se-ia que há rotina e conformismo.

O abandono traduz-se na saída da organização. Representa "a forma extrema de degradação da cooperação com os outros actores" (Alves Pinto, 1995, p. 166). Caracteriza-se pelo comportamento de ruptura, quer ao nível da cooperação com a organização, quer ao nível da dependência das regras.

3.4. Manuela Teixeira

Manuela Teixeira (1995) estuda a participação segundo o critério de trocas sociais. Parte da tipologia de Bajoit e aplica-a à escola, baseando-se numa análise dos comportamentos do professor de acordo com as atitudes de lealdade, protesto, pragmatismo e abandono e segundo o critério das trocas sociais.

As trocas sociais devem ser consideradas do ponto de vista das finalidades e do controlo da desigualdade na relação. Segundo o tipo de finalidades, as trocas sociais podem ser exclusivas, o indivíduo ou o grupo só atinge os seus objectivos impedindo o outro de o realizar, ou inclusivas, o indivíduo ou o grupo atinge o objectivo com a colaboração dos outros. (Teixeira, 1995)

As trocas sociais tendem a ser desiguais e essa desigualdade pode ser aceite consensualmente - trocas consensuais, ou não haver consenso sobre o mecanismo gerador da desigualdade - trocas não consensuais.

Estas trocas sociais podem conjugar-se duas a duas:

- Trocas complementares: as consensuais e inclusivas;
- Trocas competitivas: as consensuais e exclusivas;
- Trocas contraditórias: as não consensuais e exclusivas;
- Trocas conflituais: as não consensuais e inclusivas.

Estes quatro tipos de trocas sociais correspondem, por sua vez, às atitudes ou formas de estar na escola já referidas e que podemos adaptar ao tipo de participação dos professores:

- Trocas complementares, consensuais e inclusivas - atitude de lealdade: professores "casados" com os objectivos da escola, que se empenham e estão motivados para a realização de projectos e actividades. Incentivadores do trabalho em grupo, com os colegas.

- Trocas competitivas, consensuais e exclusivas - atitude de pragmatismo: profissionais que já se demitiram, já se desmotivaram em relação à sua profissão, não contestam e apenas cumprem o estritamente necessário e obrigatório.

- Trocas contraditórias, não consensuais e exclusivas - atitude de abandono: o professor demitiu-se completa e totalmente das suas funções na escola.

- Trocas conflituais, não consensuais e inclusivas - atitude de protesto: profissionais que se empenham no trabalho, mas vivem protestando. Contestam as normas, as orientações novas, discutem ou discordam das propostas dos colegas.

Teixeira (1995) conclui que na escola há membros que participam, adoptam comportamentos de lealdade e protesto, e os que não participam, adoptam a apatia ou o abandono.

3.5. A participação na escola segundo Licínio Lima

A participação assume um papel fundamental no contexto democrático e, consequentemente, na reorganização do sistema educativo após o 25 de Abril de 74, como se pode depreender da sua inserção na Constituição de 1976 e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Costa, 1996a).

Neste contexto, em que a participação é consagrada como direito e instrumento de uma vivência democrática, ela deve constituir uma prática esperada, de acordo com Lima (1998). O autor qualifica essa participação praticada com base em quatro critérios: Democraticidade; Regulamentação; Envolvimento e Orientação. E através destes critérios identifica diferentes formas e tipos de participação na escola.

Quadro 3 - *A participação na escola segundo Lima (1998)*

Critérios	Tipos de participação
Democraticidade	- Participação directa - Participação indirecta
Regulamentação	- Participação formal - Participação não formal - Participação informal
Envolvimento	- Participação activa - Participação reservada - Participação passiva
Orientação	- Participação convergente - Participação divergente

Democraticidade - a participação constitui um instrumento de efectivação da democracia que limita os diferentes tipos de poder e assegura a expressão de ideias e projectos e a concorrência democrática no processo de tomada de decisões. Os participantes podem intervir directa ou indirectamente.

- Participação directa - consiste na intervenção directa no processo de tomada de decisões, através do voto.
- Participação indirecta - a participação realiza-se através de representantes, devido à dificuldade de participação de todos no processo de tomada de decisões. Os representantes são designados por eleição, nomeação ou concurso.

Regulamentação - a existência de normas legais ou de regras imprecisas, não formais, referentes à participação na organização, determinam os diferentes tipos de intervenção: participação formal, não formal e informal.

- Participação formal - corresponde a uma participação prevista e regulamentada, cuja prática se rege por disposições legais que a orientam, organizam, estruturam e legitimam.
- Participação não formal - tem por base um conjunto de regras definidas na organização que constituem formas de desenvolvimento, adaptações ou alternativas às regras formais.
- Participação informal - nasce a partir da acção organizacional, tendo como suporte regras/orientações informais criadas na organização e partilhadas, em geral, por pequenos grupos. Trata-se de uma participação em que os membros da organização escolhem finalidades e interesses específicos não definidos formalmente.

Envolvimento - o envolvimento traduz-se nas atitudes e no empenho dos actores nas actividades organizacionais, de acordo com as suas possibilidades de participação. Em função desse envolvimento que pode ser elevado, calculista ou passivo, surgem diferentes formas de participação: activa, reservada e passiva.

- Participação activa - caracteriza-se por um elevado envolvimento na organização, conhecimento de direitos, deveres, possibilidades de participação e capacidade de influenciar as decisões.
- Participação reservada - identifica-se como uma participação com sentido táctico, uma acção cautelosa de forma a defender interesses ou a evitar riscos. Entre a participação activa e a participação passiva, ela pode evoluir para um elevado ou fraco envolvimento.
- Participação passiva - corresponde a um envolvimento baixo ou muito baixo, que pode revelar-se em atitudes e comportamentos de desinteresse, alheamento, alienação em relação a responsabilidades, resistência à aceitação de cargos ou funções, desconhecimento das normas que regem a organização e uma certa apatia.

Orientação - caracteriza a participação segundo o posicionamento dos actores face aos objectivos oficiais em vigor na organização, os quais podem ser objecto de interpretações diversas e de uma aceitação consensual ou não. As diferentes posições dão origem à participação convergente ou à participação divergente.

- Participação convergente – consiste numa participação empenhada na realização dos objectivos formais da organização, orientada para o consenso na consecução desses objectivos. Pode configurar formas de militância, dinamismo ou tornar-se ritualista e formalista, constituindo, neste caso, um entrave à inovação e à mudança.
- Participação divergente – revela-se numa actuação em sentido diverso ou contrário às orientações oficialmente estabelecidas. Existe uma ruptura, transitória ou não, com os objectivos formais da organização que pode assumir sentidos e interpretações diferentes, conforme o conteúdo e o carácter dos objectivos formais e o processo democrático que lhe esteja subjacente: contestação ou mudança e inovação.

Se por um lado a participação remete para o exercício da liberdade, por outro ela indica a participação de todos os cidadãos no funcionamento da administração pública. No âmbito educativo, significa a participação de todos na tomada de decisões, como evidencia o artigo 45.º, n.º 2, da Lei de Bases do Sistema Educativo: "Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo" (Costa, 1996a, p.46; Pires, 1995, p.136).

4. A participação na gestão das escolas

De acordo com Lima (1998, p.204), o 25 de Abril despoletou "um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflituante" nas escolas, nomeadamente nas escolas do ensino secundário, o qual se desenvolveu, num primeiro momento, "em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central". A participação que até então não constituía uma prática na organização escolar nem tinha base legal (Vicêncio, Soares & Rodrigues, 2003/2004), torna-se "uma das palavras-chave da política educativa depois do 25 de Abril de 1974" e passa "constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo" (Lima, 1998, pp.180-181).

Com efeito, a Constituição de 1976 e a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, reconheceram os princípios orientadores de um contexto democrático onde a participação é consagrada como direito de todos e estratégia para a gestão organizativa.

O papel importante dado à participação na educação e na gestão das escolas está consagrado no artigo 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, alínea l):

> Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

O Capítulo VI, desta mesma lei, refere-se à administração do sistema educativo, para a qual determina os princípios da democraticidade e participação de todos os implicados com interligação da comunidade, da família, das autarquias e outros agentes de desenvolvimento local.

Segundo Barroso (1995, p. 7), a gestão participativa, cuja origem atribui ao "movimento das relações humanas" difundido a partir dos estudos de Elton Mayo, "corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão."Um envolvimento que conta com a participação na definição de objectivos e estratégias e na planificação de acções que visem a sua concretização, na resolução de problemas, nos processos de tomada de decisão, no acesso à informação, e no controlo da execução.

Trata-se de uma participação alargada que tem ganho o interesse do debate a partir da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988-89), com incidência na composição dos órgãos de administração e gestão das escolas e respectiva representatividade dos diferentes membros (Formosinho, 2005a).

Contudo, ambiguidades e contradições parecem afectar a consolidação efectiva de uma maior participação dos diversos actores na gestão das escolas. Diferentes estratégias têm sido tomadas no âmbito deste processo.

Barroso (1995) distingue duas fases após 1976. A primeira é marcada por princípios e estruturas de gestão participativa centradas essencialmente nos professores, ausência de descentralização, do reforço da autonomia das escolas, da participação dos pais e outros representantes da sociedade local. A segunda fase caracteriza-se pela aprovação de legislação que parece relevar a participação dos pais e da comunidade na gestão das escolas, mas que não reforça o poder das autarquias e anuncia restrições ao poder profissional dos professores.

Apesar das orientações normativas, das diferentes estratégias discutidas e das medidas tomadas no contexto democrático, pós 1976, a gestão participativa não parece ser fácil de concretizar.

De acordo com Barroso (1995), a participação na gestão das escolas passa por um ordenamento jurídico que distribua de um modo coordenado e equilibrado as atribuições e competências pelos diversos actores e parceiros da organização escolar e a concretização de um conjunto de medidas:

- Descentralização que conceda poderes de decisão e meios às autarquias e aos parceiros educativos locais no sentido do desenvolvimento de uma política local de educação.

- Transformação da escola ou agrupamento numa unidade autónoma de gestão, em que os seus órgãos tenham poderes e meios para definirem uma política de estabelecimento e desenvolverem os seus projectos educativos.

- Criação de estruturas e processos de gestão participativa nas escolas que permitam o envolvimento de todos os seus trabalhadores.

- Preservação da função reguladora do Estado e administração central como garantia da unidade e qualidade da educação e ensino públicos.

No âmbito da gestão participativa, os professores desempenham um papel primordial não só por serem profissionais com formação especializada e qualificada, mas também porque a gestão da escola “é uma dimensão do próprio acto educativo” (Barroso, 2005). Existe todo um conjunto de actividades de carácter pedagógico e educativo que se desenvolvem e são inerentes à própria escola. Acresce o facto das mudanças no ensino terem alterado o papel e a dinâmica de acção do docente, transformando-o num “gestor de situações educativas” (Barroso, 2005). As funções do professor não se limitam à transmissão de conhecimentos, elas abrangem a definição de objectivos, a

organização de estratégias de educação e ensino, a adaptação e gestão de currículos, a criação das condições necessárias à aprendizagem, a disponibilização e rentabilização de recursos, bem como a avaliação das suas actividades. Funções que o professor desenvolve como membro de um grupo num contexto organizativo.

Se a participação do professor pode ser considerada importante para uma gestão eficaz e adequada às finalidades da escola, também é essencial ter em conta a necessidade de uma formação que permita ao docente agir em conformidade com o seu papel de agente primordial na consecução dos objectivos de uma participação qualificada, quer ao nível da gestão, quer ao nível das funções docentes como membro de um grupo que planifica, desenvolve e realiza estratégias para a concretização dos objectivos da escola.

A realidade presente e a inerente possibilidade do desempenho de funções de gestão requer que os professores possuam conhecimentos na área da administração educacional.

5. Obstáculos à participação

Como já referimos, a participação dos actores processa-se de forma diferente e variável na organização, em geral, e na escola, em particular, porque os comportamentos dos actores não são permanentes ou imutáveis. Os comportamentos podem ser determinados ou influenciados por diversos factores, internos e externos, que constituem obstáculos à actuação do sujeito.

A participação encerra, assim, condicionalismos que podem advir do próprio sujeito ou da organização em que se insere.

Loureiro (1997, p.148) no seu estudo sobre o desenvolvimento da carreira docente, refere que os professores se empenham menos nas actividades profissionais em consequência de factores pessoais e profissionais. Nos factores pessoais evidencia os familiares, como o casamento e o nascimento dos filhos, e nos factores profissionais salienta a ausência de estabilidade profissional e a inexistência de promoções ou progressão na carreira.

De facto, a interacção entre as perspectivas negativas face à profissão e a baixa motivação parece diminuir o investimento dos professores na escola,

segundo Loureiro (1997, p.148), o que pode ser compreensível, pois, como refere Guerra (2002, p.54), partir de pressupostos negativos não favorece o envolvimento ou o empenhamento em qualquer actividade ou projecto. Se a pessoa não antevê qualquer benefício em se envolver ou considerar que a participação em determinada área exige tempo e energia que ela não está disposta a dar, a sua disponibilidade para participar tenderá a diminuir (Alves Pinto, 1995, p.167).

Bajoit (1988) aponta diversos factores que podem afectar a participação dos indivíduos: o tipo de actuação dos dirigentes; o carácter público ou privado da organização, o que torna as chefias mais receptivas à produção ou à passividade; o tipo de controlo da organização, pode existir um controlo organizacional que não permite o protesto ou a saída; a recepção no grupo; a existência de competição.

De acordo com Guerra (2002, p.53), a estrutura da organização também se integra nas causas que podem dificultar o envolvimento dos membros organizacionais. Para o autor, uma organização escolar com uma estrutura demasiado hierarquizada não promove a decisão partilhada. Guerra (2002, p.53) considera, ainda, que a organização curricular e o horário escolar compartimentado também condicionam o tempo e o espaço para a participação, não permitindo o trabalho em equipa e não criando espaços para a discussão de ideias.

Sarmento (1994, p.78) salienta o isolamento dos professores na sala de aula com os seus alunos como causa de uma cultura do individualismo que dificulta a abertura à colaboração e à partilha de problemas com os colegas. Também Dias (2008) refere que o professor gosta de preservar a autonomia e a privacidade da sala de aula, mas, ao fazê-lo, afasta a colegialidade e a partilha de problemas ou dificuldades no desempenho profissional.

No âmbito desta problemática, parece-nos importante referir que a falta de informação ou o desconhecimento das normas não contribuem para a participação do professor. Neste sentido se pronuncia Guerra (2002, p.52), pois considera que um actor escolar que desconhece os seus direitos, as regras de funcionamento da escola e dos seus órgãos, as suas possibilidades de intervir, terá mais dificuldades em participar activamente.

Relacionando o envolvimento do professor na escola com as fases da carreira, Loureiro (1997, p.148) verificou que o baixo investimento aparece relacionado com as seguintes fases: “pôr-se em questão”; “serenidade e distanciamento afectivo” e “desinvestimento amargo” (na fase da pré-reforma).

Segundo Huberman (1992) a fase designada “pôr-se em questão” traduz-se no questionamento pessoal, cuja origem pode ir desde a rotina até uma crise existencial. O entusiasmo inicial para lutar pelo ensino e aceitar as mudanças diminui, e o professor adopta uma atitude mais reflexiva (Damião, 1997). A justificação para a diminuição do envolvimento do professor, nesta fase, pode situar-se na monotonia vivida no dia-a-dia, durante anos, ou pode estar relacionada com o seu desencanto pela profissão por entender que o seu esforço e empenho não são reconhecidos (Huberman, 1992).

A fase designada por serenidade e distanciamento afectivo está ligada ao estado de ânimo do professor e surge, na maioria das vezes, na sequência da fase do questionamento (Huberman, 1992). Os anos de experiência no desempenho da actividade docente dão serenidade ao professor e tornam-no menos permeável à opinião e à avaliação dos outros. O entusiasmo, a ambição e, consequentemente, o investimento na profissão diminuem em conjunto com a preocupação constante com os problemas quotidianos, há uma exigência menor em relação às metas a alcançar e a promoção pessoal deixa de ser uma prioridade (Garcia, 1999; Huberman, 1992).

O “desinvestimento amargo” caracteriza-se por um fraco envolvimento do professor no final da carreira que se manifesta no distanciamento face às ambições, aos ideais e ao entusiasmo inicial com o trabalho (Huberman, 1992). A pessoa reflecte sobre a sua vida e sente necessidade de se desligar cada vez mais do seu trabalho para investir em si própria, nos seus interesses pessoais e sociais fora da profissão.

Tendo em conta o que foi exposto no presente capítulo, pensamos que a participação deve ser entendida como um processo quotidiano, como parte integrante da democracia na organização escolar e como instrumento de envolvimento e co-responsabilização de toda a comunidade educativa.

Participar faz parte da interacção social que envolve a intervenção activa nas decisões, na planificação e na avaliação da actividade que se desenvolve na escola (Guerra, 2002).

A falta de experiência ao nível da participação dificulta a vivência da participação. É necessário que haja espaço, tempo e prática para que a participação se efective e desenvolva. O espaço pode estar organizado de forma a permitir ou dificultar a participação. Marc e Picard (1992, citados em Guerra, 2002, p. 53) defendem o espaço como uma variável importante da interacção. O tempo para a cooperação é um factor a ter em conta nas orientações e nas planificações das actividades.

A obsessão pela eficácia não deve limitar o espaço e o tempo que possibilitem a troca de opiniões, substituir as decisões colegiais pelas unilaterais e impedir a partilha de informação.

Criar um clima organizacional onde exista a colaboração, a confiança, a comunicação e a motivação requer tempo, prática e persistência (Guerra, 2002).

Parte II – Estudo Empírico

1. Introdução

Assim como as experiências pessoais e profissionais, qualquer investigação implica um percurso que nasce e evolui, muitas vezes, a partir de interrogações, formulação de hipóteses, e vai-se construindo através da pesquisa, da análise, da reflexão, da definição de objectivos, da avaliação crítica e do empenho. Estas parecem-nos ser condições essenciais para a construção de um estudo que mais do que representar um projecto de realização pessoal e profissional, deve constituir um instrumento que possa vir a ser útil a outros profissionais, tanto ao nível da investigação como do contributo para o investimento do docente na compreensão e melhoria das escolas e da educação.

Conscientes das limitações que envolvem o investigador na realização de qualquer projecto e, principalmente, a incerteza de conseguir alcançar as suas finalidades, procurámos desenvolver o presente estudo de forma coerente e honesta, visando aprofundar a compreensão e o conhecimento da realidade escolar e do sentir na docência através das opiniões dos professores.

A investigação realizada centra-se na percepção dos professores sobre o clima organizacional da escola e sobre a sua participação na mesma, tendo em perspectiva a actuação dos docentes como actores implicados no contexto educativo e para o qual contribuem como agentes singulares na mudança, na transformação da escola, no desenvolvimento da acção pedagógica, na educação e formação dos alunos. A este propósito, lembramos Teixeira (1995, Introdução): “perspectivar qualquer reforma do Sistema Educativo, qualquer nova maneira de tornar a educação melhor e mais eficaz é, necessariamente, pensar nos professores, no modo como se espera que eles actuem”.

A parte II da presente dissertação corresponde ao estudo empírico e integra os capítulos V, VI e VII. O capítulo V descreve o problema e as questões subjacentes à investigação, a metodologia, as variáveis e as hipóteses que se pretendem testar e os instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados. O capítulo seguinte, capítulo VI, apresenta o estudo piloto realizado para o aperfeiçoamento do questionário. O capítulo final, capítulo VII, é dedicado ao estudo definitivo, o qual engloba a caracterização do contexto da pesquisa, os procedimentos inerentes à mesma e a apresentação e discussão dos resultados.

Capítulo IV – Concepção e planeamento da investigação

1. O problema em estudo

A evolução dos tempos caracteriza-se pela mudança, por novas ideologias, por diferentes orientações políticas e sociais e, consequentemente, pelas transformações sociais. À medida que a sociedade se vai transformando, mais difícil e contraditório se torna, por vezes, o nosso entendimento da mesma e das alterações que nos afectam. No âmbito da escola torna-se pertinente, analisar, reflectir e compreender o que esta é ou deve ser e de como devem corresponder os seus actores às novas realidades.

Neste contexto surge o presente estudo, cuja finalidade se fundamenta no interesse em conhecer a perspectiva do profissional que vive a realidade das escolas do ensino básico agrupadas, resultante da aplicação do modelo de administração e gestão definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, recentemente alterada pelo novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, determinado pelo Decreto-lei 75/2008,de 22 de Abril.

Com esta investigação visamos compreender as percepções dos professores dos diferentes ciclos de ensino acerca do clima organizacional da escola e da sua participação na mesma e, ainda, saber se as suas percepções do clima organizacional estão relacionadas com o seu grau de participação na escola.

2. A pertinência e questões do estudo

A escola tem um papel fundamental e implicativo na sociedade. John Dewey (Domínguez, 1997) defende-a como uma comunidade viva que deve estar ao serviço da sociedade. Criada por esta como resposta às suas necessidades, a escola tem de estar à altura da sua missão, contribuindo para tal a forma como se organiza e a dinâmica dos seus actores. Entre estes, os professores desempenham um papel vital. Cabe-lhes a responsabilidade de formar os futuros cidadãos, apoiando-se no conhecimento científico, na investigação, no desenvolvimento de estratégias, na criação de condições para uma escola que se paute pela qualidade, eficácia e inovação.

À partida, todos os professores conhecem e compreendem o seu papel. Existem, no entanto, alguns factores que parecem dificultar o desafio que se lhes impõe: a perda de poder e controlo sobre as condições de trabalho; o domínio da sua actividade e formação pela obsessão com a eficácia e com o controlo de diferentes formas de conhecimento e a contradição dos objectivos propostos. Por um lado defende-se a autonomia, a competência e a responsabilidade do professor para com os seus alunos, por outro exige-se que cumpra as suas obrigações em conformidade com as políticas e normativos que as regulamentam minuciosamente (Fernandes, 2000).

O contexto actual, caracterizado por diversas mudanças onde relevam factores como a alteração do estatuto do docente, a reestruturação da carreira, as novas normas de avaliação e as alterações ao modelo de administração e gestão das escolas, entre outros, pode interferir na motivação do professor, nas suas expectativas em relação à profissão, na sua estabilidade e interesse pelo ensino e, consequentemente, no clima das escolas. Como defendem Gaziel (1987), Yves Bertrand e Pierre Guillemet (1994), o clima de uma organização traduz-se nas percepções, avaliações e sentimentos que os seus membros têm da mesma. Luc Brunet (1992) refere, ainda, que as percepções do indivíduo afectam a sua motivação, a qual está relacionada com o clima organizacional, segundo Chiavenato (1989).

A escola é um espaço de interacções e todos os intervenientes no processo educativo e as relações que estabelecem entre si são importantes para o clima que se desenvolve nos estabelecimentos de educação e ensino.

Como qualquer organização, uma escola depende fortemente da actuação de quem a dirige e das relações que se estabelecem entre os seus membros. (Chiavenato, 1987). Estas são importantes para o clima da escola e para a mudança no campo da educação, a qual exige a implicação e o esforço dos professores.

Reconhecendo o papel fundamental do professor na dinâmica da escola e em qualquer processo de mudança, o contributo do clima para a qualidade das relações que se estabelecem e as implicações do momento actual que se vive nas escolas, pareceu-nos pertinente conhecer as opiniões dos docentes acerca do clima escolar e da sua participação nas actividades da escola.

Para atingir esse objectivo colocamos as seguintes questões, mais específicas, a que pretendemos dar resposta com o presente estudo:

1- Quais as percepções dos professores dos diferentes ciclos de ensino relativamente ao clima de escola?

2 - Qual o grau e o âmbito da participação dos professores dos diferentes ciclos de ensino na escola?

3- Existe alguma relação entre as percepções que os professores têm das diferentes dimensões do clima de escola e o seu grau de participação na mesma?

4 - Quais os factores que os docentes consideram ser obstáculos à sua participação?

5 - Como é que os professores percepcionam as mudanças que o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação e ensino poderá introduzir na vida das escolas?

6 - Será que os professores estão interessados em continuar na profissão docente?

7 – O tempo de serviço dos professores está relacionado com a percepção que têm do clima de escola e com a sua participação na mesma?

Pensamos que um estudo sobre a forma como os professores percepcionam a escola e se envolvem nela é importante para os ajudar a reflectir sobre a sua actuação e as formas como poderão intervir na organização escolar. Principalmente, se considerarmos que a percepção dos indivíduos sobre uma determinada realidade pode influenciar o seu comportamento e a qualidade das suas interacções, os quais, por sua vez, podem influenciar o ambiente em que vivem ou trabalham. Como defende Chiavenato (1989) o clima organizacional é percebido ou experimentado pelos membros da organização e influencia o seu comportamento.

Ao contemplar várias dimensões, o estudo do clima pode ajudar na avaliação diagnóstica da organização escolar e esta pode constituir uma informação útil aos responsáveis pelos processos de tomadas de decisão. Neste sentido, podemos considerar o estudo do clima como suporte para uma análise da escola, um contributo para a compreensão das interacções escolares e um instrumento importante no contexto da mudança organizacional.

O trabalho realizado parece-nos, ainda, relevante porque pode proporcionar informações e pontos de partida para outras investigações mais profundas neste âmbito.

3. Metodologia

Para atingirmos os nossos objectivos, a obtenção de respostas às nossas questões, recorremos à investigação não experimental, utilizando o método quantitativo quanto à obtenção e tratamento de dados. Trata-se de um estudo descritivo que não nos permite (nem assumimos) qualquer pretensão de generalização ou de previsões. Dá-nos, no entanto, alguma informação que esperamos ser útil para compreendermos melhor a opinião dos professores sobre a realidade das escolas básicas agrupadas e possibilitar pontos de partida para outras investigações neste âmbito.

Seleccionamos como método de recolha de dados o inquérito, optando pelo questionário como seu instrumento. A escolha do instrumento prende-se com o facto de se pretender canalizar a informação para uma determinada problemática, considerando os indicadores definidos à partida, obter o maior número de dados possível para a investigação e poder recolher a informação de uma forma abrangente, que inclua os docentes dos dois agrupamentos inseridos na área geográfica de trabalho.

O questionário utilizado foi alvo de um estudo piloto, o qual consistiu na aplicação do instrumento de recolha de dados a um grupo de sujeitos que não integra a amostra utilizada no estudo definitivo, mas com as mesmas características.

Para a análise dos dados fornecidos pela amostra em estudo, através dos questionários, recorremos à estatística descritiva e inferencial de forma a permitir a apresentação dos dados e discussão dos resultados.

4. Hipóteses e variáveis

Na realização da presente investigação foram consideradas diversas variáveis tendo em conta as finalidades do estudo, os conceitos em causa e a sua operacionalização.

O primeiro grupo de questões, que constituem a primeira parte do questionário utilizado para a recolha dos dados, integra as variáveis sócio-demográficas que visam caracterizar a amostra e auxiliar a análise inferencial que se vai realizar posteriormente para aprofundar a informação obtida. Estas variáveis são: o sexo; a idade; as habilitações académicas; a categoria profissional; o ciclo de ensino; os anos de serviço e os anos de serviço na escola; o número de professores que trabalham na mesma escola e o exercício de cargos na escola ou no agrupamento.

A segunda parte do questionário introduz uma variável, designada opção profissional, operacionalizada através da questão: "Se fosse completamente livre de escolher hoje a sua profissão, continuava a ser professor ou mudava de profissão?", a qual pode constituir um indicador da opinião favorável dos docentes sobre a sua profissão.

O clima escolar é um *constructo* que integra diversas dimensões e, por isso, o seu estudo é feito através de uma escala estruturada em cinco dimensões: percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola; percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento; percepção dos professores sobre os alunos; percepção dos professores sobre o director e percepção dos professores sobre a relação entre o agrupamento e a comunidade. Cada uma destas dimensões é operacionalizada através de uma escala com diversos itens. A relação entre os professores da escola comporta oito itens que perscrutam a ajuda entre os docentes na resolução de problemas; a partilha de momentos de lazer; a colaboração na realização das tarefas escolares; a partilha de materiais didácticos; o ambiente entre os professores (incidindo no grau de abertura e confiança); a partilha dos problemas disciplinares dos alunos; a colaboração na organização e planificação das actividades da escola e a existência de relações de amizade.

A relação entre os professores do agrupamento é operacionalizada numa escala composta por nove itens, através dos quais se pretende conhecer os seguintes aspectos: solidariedade na resolução de problemas; colaboração nas reuniões; interacção sobre a actualidade escolar; existência ou inexistência de diferentes estatutos de professores no agrupamento; acolhimento dos professores mais novos; proximidade entre os professores (relações de

amizade); partilha de momentos de lazer; articulação e conhecimento do trabalho entre os diferentes ciclos do agrupamento.

A percepção dos professores sobre os alunos é constituída por doze itens que visam indicar: o interesse dos alunos pelas aprendizagens, pelas actividades e pelos resultados escolares; o respeito dos alunos pelos professores; se existem problemas de indisciplina; a proximidade e abertura entre professores e alunos; a colaboração entre alunos e se os alunos gostam de estar na escola.

A escala que avalia a percepção dos professores sobre o director integra doze itens que incidem: no apoio dado pelo director, tanto ao nível dos problemas como ao nível do trabalho e das iniciativas; no ambiente e na comunicação existente; na cooperação; na capacidade de liderança e abertura.

A relação do agrupamento com a comunidade operacionaliza-se através de uma escala de dez itens, referentes à abertura e à integração do agrupamento na comunidade; à adequação do ensino à população; à parceria com os poderes locais e com os parceiros sociais; à influência destas parcerias na qualidade do ensino; à participação dos pais na escola e à cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas.

Outra variável considerada no estudo foi a participação na vida da escola e do agrupamento, que é operacionalizada através de uma escala que contempla diversas componentes da vida profissional docente: colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento; participação voluntária em projectos; participação activa nas reuniões; colaboração nas actividades escolares; participação em momentos informais de convívio e colaboração com membros da comunidade.

Para complementar o estudo da participação, pretendeu-se conhecer as opiniões dos professores relativamente aos obstáculos à sua participação na vida da escola. Para o efeito, colocou-se uma questão que apresenta alguns dos possíveis obstáculos à participação dos professores: o ambiente criado pelo director; a realização profissional; a carga burocrática; a identificação com o Projecto Educativo do Agrupamento; a autonomia da escola; o ambiente entre os professores; o novo ECD; a valorização do trabalho pelos pais dos alunos; a falta de instalações e equipamentos; o interesse dos alunos pela escola. Esta questão inclui, ainda, um item que corresponde a uma questão

aberta, cujo objectivo é saber se existem outros obstáculos à participação, no entender dos professores, diferentes dos propostos no questionário.

Como já referimos, a recente aplicação do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar é objecto de interesse para o nosso estudo. Considerámos diversos aspectos que podem ser afectados pela aplicação do novo regime e sobre os quais pretendemos conhecer a opinião dos professores. Alguns desses aspectos dizem respeito às finalidades definidas no próprio Decreto-Lei 75/2008 (por exemplo: o reforço da autonomia, o reforço da liderança ou o reforço da participação da comunidade), outros aspectos estão relacionados com o impacto que este modelo pode ter ao nível das diferentes dimensões do clima, tais como as relações entre professores e o órgão de gestão, a relação entre professores, a relação com a comunidade e a relação com os alunos.

A investigação enquadra-se no campo da procura do conhecimento, da descoberta e da procura da verdade. Como tal, ela parte e evolui através de hipóteses que se formam e tentam dar respostas às nossas interrogações, às nossas tentativas de analisar e compreender as situações. Elas constituem sugestões de resposta, relações supostas ou conjecturais e provisórias entre as variáveis (Lima, 1981; Tuckman, 2005).

As hipóteses formuladas para o nosso estudo são as seguintes:

HP1 Existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores e a sua percepção do clima de escola

HP2 Existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores e a sua participação na escola

HP3 Existe uma relação entre a participação dos professores e as suas percepções acerca do clima de escola

HP4 Existem diferenças entre os professores dos diferentes ciclos de ensino na percepção que têm acerca do clima de escola

HP5 A participação dos professores na escola é diferente em função do ciclo de ensino a que pertencem

HP6 Existem diferenças na opção profissional dos professores em função do seu tempo de serviço

HP7 As percepções dos professores acerca do clima escolar são diferentes em função da sua opção profissional

HP8 Existem diferenças no grau de participação dos professores na escola em função da sua opção profissional

HP9 Existem diferenças entre os ciclos de ensino na opção profissional

5. Instrumento de recolha de dados

O Instrumento de recolha de dados utilizado, considerando o objectivo do estudo em causa, foi o questionário de avaliação do clima escolar e da participação dos professores (Costa, Matos & Ferreira, 2010).

Este questionário é composto por questões abertas (questão n.º 9.1., por exemplo) fechadas dicotómicas (questão n.º 9, por exemplo) e ainda questões que apresentam um formato de resposta de tipo Likert (questão n.º 11, por exemplo).

Os indicadores que constituem as escalas resultam de proposições que se apresentam de forma positiva e negativa de modo a diminuir a possibilidade de respostas mecânicas e irreflectidas que induzam à distorção das respostas. (Tuckman, 2005; Ghiglione & Matolon, 1995).

O primeiro grupo de questões do instrumento de recolha de dados é constituído por questões objectivas, abertas e fechadas, que visam a recolha de dados sócio-demográficos que permitam caracterizar a amostra, ou seja, conhecer o perfil dos professores inquiridos. É colocada uma questão que se relaciona com a opção profissional dos inquiridos e que contempla duas opções de resposta: continuar ou mudar de profissão.

Segue-se a escala que avalia o clima escolar com cinco subescalas que abrangem a relação entre os professores e entre o agrupamento e a comunidade, a percepção sobre os alunos e sobre o director. A escala de resposta aos diversos itens apresenta o formato de tipo Likert, com cinco opções: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo e concordo totalmente.

O questionário integra uma escala que avalia a participação dos professores na vida da escola que contempla a participação em diversos âmbitos, sendo que alguns dos itens estão relacionados com as dimensões do clima. Os professores devem responder a estes itens numa escala que comporta cinco opções de resposta: Muito Baixa; Baixa; Média; Elevada e

Muito Elevada. No âmbito da participação insere-se, ainda, uma questão que apresenta diversos factores que podem constituir obstáculos à participação dos professores na escola. Os inquiridos devem indicar os três factores que consideram ser os maiores obstáculos à sua participação.

A última questão tem a finalidade de avaliar a percepção dos professores sobre as implicações do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definido pelo Decreto-lei 75/2008,de 22 de Abril, em alguns aspectos da organização escolar. Os diversos itens da questão têm cinco opções de resposta: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo e concordo totalmente.

Capítulo V - Estudo Piloto

1. Introdução

A procura de precisão e de uma recolha de dados fidedignos tornou necessário testar o instrumento de recolha de dados antes da sua aplicação definitiva. Nesse sentido, realizamos um estudo piloto para analisarmos as características psicométricas do questionário de avaliação do clima escolar e da participação dos professores (Costa, Matos e & Ferreira, 2010), instrumento escolhido para a nossa investigação.

O estudo piloto consiste num teste que serve para avaliar a qualidade das questões que vão ser utilizadas, a sua forma, a sua ordem e a sua consistência interna. Possibilita, também, averiguar se os conteúdos das mesmas são correctamente interpretados pelos inquiridos.

O tratamento estatístico dos dados integra a análise das correlações entre o resultado global e as respostas a cada item e esta mostra-nos, através dos valores obtidos, se o indicador deve continuar ou ser retirado, se ele é importante ou não acrescenta nada à dimensão a que pertence (Lima, 1981, p. 80).

Funciona, assim, como um ensaio que pode ajudar a redefinir os indicadores, elementos essenciais para as dimensões escolhidas, uma vez que constituem os dados empíricos que exteriorizam as variáveis (Lima, 1981: 78).

Trata-se de um estudo em pequena escala, relativamente ao estudo definitivo, que tem por objectivo a obtenção de informações essenciais para a investigação definitiva ou principal.

2. Caracterização da amostra

O estudo piloto utiliza uma amostra reduzida que seja constituída por um grupo de sujeitos externo à população em estudo, mas com as mesmas características (Lima, 1981, p. 16).

No presente estudo utilizamos uma amostra de trinta professores da educação pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico a leccionarem em agrupamentos de escolas do concelho da Figueira da Foz.

A amostra em análise resultou da recolha de trinta questionários, dos sessenta distribuídos aos professores, e a sua caracterização deriva dos dados fornecidos pelos inquiridos através das respostas às primeiras nove questões do questionário, as quais abrangem as seguintes variáveis: sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino que lecciona, anos de serviço, anos de serviço na escola onde trabalha, número de professores que trabalham na mesma escola e cargos que exerce.

O quadro das respostas dadas à questão relacionada com o sexo revela-nos que a maioria (83,3%,), num total de 25, corresponde ao sexo feminino. Apenas cinco inquiridos (16,7%) pertencem ao sexo masculino (Quadro 4).

Quadro 4 – *Distribuição dos Professores por Sexo*

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	5	16,7
Feminino	25	83,3
Total	30	100,0

A análise dos dados mostra-nos que os respondentes apresentam idades entre os vinte e oito e os cinquenta e quatro anos de idade, num total de vinte e nove respostas (96,7%). Só um dos inquiridos não indicou a idade. A média etária situa-se nos 41,9 anos de idade e o desvio padrão é de 6,5 (Quadro 5).

Quadro 5 – *Distribuição dos Professores por Idade*

Idade (anos)	Frequências	Percentagem
Até 30	1	3,3
De 31 a 40	11	36,7
De 41 a 50	15	50,0
Mais de 51	2	6,7
Casos omissos	1	3,3
Total	30	100,0

A distribuição das respostas obtidas mostra-nos que a maioria (vinte e três) dos professores, no valor de 76,7%, são licenciados, cinco (16,7%) possuem o grau de Mestre, um (3,3%) tem o bacharelato e outro a pós-graduação (Quadro 6).

Quadro 6 – *Distribuição dos Professores por Habilitações Académicas*

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem
Bacharelato	1	3,3
Licenciatura	23	76,7
Mestrado	5	16,7
Pós-graduação	1	3,3
Total	30	100,0

Através das respostas à questão referente à categoria profissional dos respondentes podemos observar que quatro professores são contratados (13,3%) e os restantes vinte e seis pertencem aos quadros de zona pedagógica e de nomeação definitiva, encontrando-se doze (40%) na primeira situação e catorze (46,7) na segunda. (Quadro 7).

Quadro 7 – *Distribuição dos Professores por Categoria Profissional*

Categoria profissional	Frequência	Percentagem
Professor contratado	4	13,3
Professor QZP	12	40,0
Professor QND	14	46,7
Total	30	100,0

Os professores que fazem parte da amostra distribuem-se pelos quatro ciclos de ensino, mas situam-se em maioria nos 1.º (33,3%) e 3.º ciclos (30%). Sete (23,3%) pertencem à educação pré-escolar (23,3%) e apenas quatro (13,3%) pertencem ao 3.º ciclo do ensino básico (Quadro 8).

Quadro n.º 8 – *Distribuição dos Professores por Ciclo de Ensino*

Ciclo de ensino	Frequência	Percentagem
Educação Pré-escolar	7	23,3
1.º Ciclo	10	33,3
2.º Ciclo	4	13,3
3.º Ciclo	9	30,0
Total	30	100,0

O tempo de serviço (incluindo o ano lectivo em que decorre a recolha de dados, ou seja, 2008/2009) dos trinta professores inquiridos varia entre os seis e os trinta e quatro anos, sendo a média de 18,47 anos de serviço e o desvio padrão de 7,30. O Quadro 6 apresenta a distribuição dos docentes por anos de serviço, mostrando que a maioria, dezanove (63,3%), tem entre 11 e 20 anos de serviço; cinco (16,7%) entre 21 e 30; 3 (10,0%) não ultrapassam os 10 anos de serviço e outros 3 (10,0%) trabalham há mais de 30 anos. (Quadro 9).

Quadro 9 – *Distribuição dos Professores por Anos de Serviço*

Anos de serviço	Frequência	Percentagem
Até 10	3	10,0
De 11 a 20	19	63,3
De 21 a 30	5	16,7
Mais de 30	3	10,0
Total	30	100,0

O tempo de serviço na escola actual (incluindo o ano lectivo em que decorre a recolha de dados, ou seja, 2008/2009) dos trinta professores inquiridos varia entre um e vinte e dois anos, sendo a média de 6,13 anos de serviço na escola e o desvio padrão de 5,72. O Quadro 10 apresenta a distribuição dos docentes por anos de serviço na escola actual, mostrando que a maioria, dezanove (63,3%), não ultrapassa os cinco anos de serviço na escola onde lecciona actualmente. Os restantes professores distribuem-se da seguinte forma: oito (26,7%) estão a trabalhar entre seis e quinze anos e três (10%) há mais de quinze anos.

Quadro 10 – *Distribuição dos Professores por Anos de Serviço na Escola Actual*

Anos de serviço na escola actual	Frequência	Percentagem
Até 5	19	63,3
De 6 a 15	8	26,7
Mais de 15	3	10,0
Total	30	100,0

Vinte e seis dos trinta inquiridos responderam à questão sobre o número de professores que trabalham na mesma escola, indicando desde um a cento e sete colegas que partilham a escola onde exercem funções. A média dos dados das respostas é de 44,81 e o desvio padrão é de 40,24. Nesta amostra

estão representadas escolas pequenas, com um só professor, médias e de dimensão mais alargada.

Dos vinte e nove inquiridos que responderam à questão n.º 9 (Exerce algum cargo na sua escola/Agrupamento?), uma maioria de dezanove (63,3%) professores não exerce cargos (Quadro 11).

Quadro 11 – *Distribuição dos Professores em função do exercício de cargos na escola/agrupamento*

Exerce algum cargo na sua escola/Agrupamento	Frequência	Percentagem
Sim	10	33,3
Não	19	63,3
Casos omissos	1	3,3
Total	30	100.0

Dos dez (33,3%) professores que responderam positivamente à questão n.º 9, cinco (16,6%) são directores de turma, acumulando, um deles, o cargo de mediador de Curso EFA. Os restantes cinco distribuem-se por cinco cargos diferentes: coordenadora do Conselho de Docentes; coordenador das bibliotecas escolares; Vice-presidente do Conselho Executivo; coordenador do Desporto Escolar e directora de curso (Quadro 12).

Quadro 12 – *Distribuição dos Professores por Cargo Exercido*

Cargos exercidos	Frequência	Percentagem
Coordenadora do Conselho de Docentes	1	3,3
Coordenador das bibliotecas escolares	1	3,3
Vice-presidente do Conselho Executivo	1	3,3
Director(a) de turma	4	13,3
Coordenador Desporto Escolar	1	3,3
Directora de Curso	1	3,3
Directora de Turma e Mediadora Curso EFA	1	3,3
Total	10	33,3

3. Instrumento de Recolha de Dados

O instrumento de recolha de dados que utilizámos foi o questionário de avaliação do clima escolar e da participação dos professores (Costa, Matos & Ferreira, 2010).

Este questionário, construído a partir de indicadores relacionados com o quadro teórico de referência, visa recolher dados para o nosso estudo, o qual tem como objectivo conhecer a opinião dos professores sobre o clima organizacional das escolas e sobre a sua participação nas mesmas. No contexto da participação procuram-se conhecer, também, os factores que os docentes consideram constituir obstáculos à sua participação. Inserimos, ainda, uma questão para abordarmos a opção profissional dos docentes inquiridos.

Atendendo ao novo modelo de gestão, definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008,de 22 de Abril, o questionário tem, ainda, o objectivo de obter informação sobre as alterações que poderão surgir nas vidas profissionais dos docentes e no clima organizacional, segundo a perspectiva destes.

O primeiro grupo de questões do instrumento de recolha de dados é constituído por nove questões objectivas, abertas e fechadas, que têm como finalidade a recolha de dados sócio-demográficos que permitam caracterizar a amostra: sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino que lecciona, número de anos de serviço na carreira e na escola onde trabalha, número de professores que integram a escola e cargos que exerce.

A questão número dez visa medir a escolha profissional dos inquiridos, através da opção de resposta entre continuar a ser professor ou mudar de profissão.

A questão seguinte, questão número onze, corresponde a uma escala constituída por cinquenta e cinco itens e pretende avaliar a percepção dos professores sobre o clima da escola e do agrupamento. Comporta cinco subescalas: relação entre os professores da escola; relação entre os professores do agrupamento; percepção dos professores sobre os alunos; percepção dos professores sobre o Conselho Executivo/Director do agrupamento; relação do agrupamento com a comunidade. Cada subescala compõe-se de diversos itens, os quais têm como opções de resposta: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo e concordo totalmente.

Para o estudo da participação dos professores na vida da escola e do agrupamento é utilizada a questão número doze. Trata-se de uma escala que visa medir a percepção dos docentes sobre a sua participação e é composta por dez itens. Alguns dos itens estão relacionados com as dimensões do clima: colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento; colaboração com os colegas na realização das actividades escolares; colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.

Para cada item apresentam-se cinco opções de resposta: Muito Baixa; Baixa; Média; Elevada e Muito Elevada.

Ainda no âmbito da participação, introduzimos a questão número treze constituída por dez itens que indicam factores que podem ser obstáculos à participação dos professores na escola e no agrupamento, tais como, por exemplo, o ambiente desfavorável criado pelo Conselho Executivo/Director do agrupamento ou a não realização profissional. Os participantes devem indicar os três factores que consideram ser os maiores obstáculos à sua participação nas actividades da escola e do agrupamento.

Através da última questão procuramos conhecer a opinião dos professores sobre as mudanças que o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008,de 22 de Abril, poderá trazer. Os quinze itens que compõem a questão visam avaliar a percepção dos professores sobre alguns aspectos onde a aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 poderá ter efeitos.

Três itens representam os três grandes objectivos do diploma legal que insere o novo modelo de gestão das escolas: reforçar a participação das famílias e das comunidades locais na direcção estratégica das escolas; reforçar as lideranças das escolas e reforçar a autonomia das escolas (e.g. vai reforçar a autonomia do agrupamento). Oito itens decorrem dos objectivos e de algumas alterações previstas no Decreto-Lei n.º 75/2008 (e.g. vai aumentar a eficácia do órgão de gestão do agrupamento). Os outros itens estão relacionados com as dimensões do clima e com a participação (e.g. vai melhorar a cooperação entre os professores).

A escala de resposta aos diversos itens apresenta o formato de tipo Likert, com 5 opções: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo e concordo totalmente.

4. Procedimento

Depois de definido o instrumento de recolha de dados, procedeu-se à verificação de detalhes que devem ser respeitados e a ter em conta antes da sua aplicação. Nomeadamente, a introdução que deve conter os objectivos do questionário, o estudo a que este se destina e a utilização que o investigador vai dar à informação prestada pelos inquiridos. É essencial, ainda, assegurar o anonimato e a confidencialidade relativamente aos dados recolhidos e que todas as questões sejam claras e objectivas, tanto no que se refere aos conteúdos como no que concerne às instruções de preenchimento.

Foram realizados alguns trâmites legais necessários à aplicação dos questionários. Solicitamos a autorização da Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) e da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), cujas respostas foram positivas. O deferimento destas entidades foi anexo aos pedidos de autorização dirigidos aos Senhores Presidentes dos Conselhos Executivos/Directores dos Agrupamentos onde se pretendiam aplicar os questionários, para entrega dos mesmos aos professores. Optou-se por uma entrega pessoal para explicar a importância do estudo e da recolha dos instrumentos, para esclarecer as dúvidas que pudessem surgir e para fornecer os contactos do responsável pela investigação, caso fossem necessários para qualquer apoio.

Os questionários destinados ao estudo piloto foram distribuídos pela investigadora ou através de colegas aos professores em exercício de funções na educação pré-escolar, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em dois agrupamentos do concelho da Figueira da Foz, tendo como finalidade a obtenção de uma amostra constituída por docentes que não pertencem às escolas onde se vai aplicar o instrumento de recolha de dados para o estudo definitivo.

Depois de recolhidos 30 questionários, procedemos ao tratamento estatístico dos dados através do programa SPSS. Criámos uma base de dados

com todas as questões do questionário e depois procedemos à análise estatística.

5. Apresentação e Análise dos Resultados

A análise estatística e teórica dos resultados obtidos no estudo piloto permitiu-nos aferir e reformular algumas questões, tendo em vista o aperfeiçoamento do questionário para a sua aplicação definitiva.

As correcções ou reformulações aconteceram ao nível da estrutura e apresentação das questões, como a divisão do questionário em partes, o aumento da letra e a reordenação de alguns itens, ao nível da linguagem e informação para tornar as questões mais claras. Houve, ainda, introdução e retirada de alguns itens e ajustes em termos designativos. Neste âmbito foi necessário alterar a denominação de presidente do conselho executivo para director, devido à alteração destes cargos no espaço de tempo que decorreu entre o estudo piloto e o estudo definitivo.

No primeiro grupo de questões destinadas à caracterização da amostra apenas foram feitas duas correcções. A primeira abrange a questão n.º 3, habilitações académicas, e a segunda a questão n.º 8, número de professores que trabalham na sua escola. No primeiro caso modificou-se a ordem dos itens por se considerar mais adequada uma ordenação de acordo com a sequência temporal em que podem ser obtidas as respectivas habilitações. No segundo caso introduziu-se mais informação (se não sabe o número exacto, indique o número aproximado) na questão para a tornar mais clara.

Relativamente à questão destinada à recolha de informação sobre o clima da escola e do agrupamento (questão n.º 11) foi necessário procedermos a reajustamentos, com o objectivo de clarificação das questões e de recolha de dados fidedignos, tendo por base a análise teórica e da consistência interna, .

Em primeiro lugar procedemos à recodificação dos itens negativos e depois à análise da consistência interna dos indicadores por subescala: relação entre os professores da escola; relação entre os professores do agrupamento; imagem dos alunos; imagem do Conselho Executivo/Director do agrupamento; relação do agrupamento com a comunidade.

A escala que mede a percepção que os professores têm da relação entre os professores da escola contém 10 itens. A análise da consistência interna deu-nos um Alpha de Cronbach de ,824 e correlações positivas entre cada item e o total da escala (Quadro 13). Apesar da consistência interna ser boa, foi necessário atender a alguns factores. Os itens: "Os professores da escola realizam o seu trabalho com satisfação" e "Os professores realizam as actividades da escola com empenhamento e dedicação", 11.44 e 11.47, respectivamente, foram retirados desta escala com base numa nova análise mais cuidada do seu conteúdo. Com efeito, consideramos serem itens cujo conteúdo não se refere, especificamente, à relação entre os professores da escola, mas sim ao seu empenho ou satisfação no trabalho.

Quadro 13 – *Consistência Interna referente à Relação entre os professores da escola*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas	4,100	,6074	,559	,807
11.7. É raro os professores da escola partilharem entre si momentos de lazer	3,033	1,1290	,372	,832
11.10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares	3,433	,8584	,457	,814
11.17. Os professores da escola partilham materiais didácticos	3,800	,5509	,754	,794
11.23. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança	3,133	,9732	,522	,808
11.28. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos	3,933	,9803	,525	,808
11.37. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola	3,933	,5833	,812	,788
11.41. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores	3,800	,7611	,528	,807
11.44. Os professores da escola realizam o seu trabalho com satisfação	3,167	,8743	,402	,820
11.47. Os professores realizam as actividades da escola com empenhamento e dedicação	3,867	,6814	,529	,807

A escala que mede a percepção que os professores têm da Relação entre os professores do agrupamento abrange 10 itens e apresenta um Alpha de Cronbach de, 823, o que revela um coeficiente de fidedignidade bom, e correlações positivas entre cada item e o total da escala (Quadro 14). Procedeu-se, no entanto, a uma reformulação com base nas mesmas razões

apontadas na subescala anterior, tendo o item n.º 11.33, "Os professores em geral revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento", sido retirado com base na análise do seu conteúdo.

Quadro 14 – *Consistência Interna referente à Relação entre os professores do agrupamento*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas	3,483	,7250	,422	,815
11.8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração	3,333	,8023	,538	,805
11.14. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar	3,133	,8604	,420	,815
11.19. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento	2,433	1,1043	,624	,794
11.20. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento	3,433	1,1943	,671	,787
11.24. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores	3,600	,8944	,435	,814
11.27. É raro os professores do agrupamento partilharem entre si momentos de lazer	3,100	1,0939	,408	,820
11.33. Os professores em geral revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento	3,900	,5477	,607	,806
11.45. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho	2,867	1,0080	,462	,812
11.52. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos	2,414	,8912	,603	,797

Para se medir a percepção que os professores têm dos alunos utilizou-se uma escala com 12 itens. A análise feita à sua consistência interna revelou um Alpha de Cronbach de ,876 e correlações item-total positivas, não tendo sido necessário fazer quaisquer alterações (Quadro 15)

Quadro 15 – *Consistência Interna referente à percepção dos professores sobre os alunos*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens	3,448	1,0030	,516	,892
11.6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores	3,793	,7134	,534	,891
11.12. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos	3,100	1,2134	,688	,884
11.16. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares	3,200	1,0306	,731	,881
11.21. É raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais	3,207	1,1259	,679	,884
11.26. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares	3,567	,7279	,739	,884
11.31. É habitual os professores e os alunos conviverem nos intervalos das aulas	2,900	1,0619	,224	,909
11.36. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares	3,800	,7144	,695	,885
11.40. Os alunos gostam de estar na escola	3,733	,6397	,810	,882
11.42. Em geral, os alunos têm um comportamento não conflituoso entre si, fora da sala de aula	3,567	,8976	,493	,893
11.49. E frequente os alunos causarem problemas na escola	3,367	,9279	,763	,880
11.53. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado	3,241	1,0053	,708	,882

A escala utilizada para medir a percepção que os professores têm do Conselho Executivo / Director do agrupamento é constituída por um grupo de 12 itens que revelam correlações positivas com o total da escala. O Alpha de Cronbach de ,913 indicia uma boa consistência interna. Não se efectivou qualquer alteração (Quadro 16).

Quadro 16 – *Consistência Interna referente à percepção dos professores sobre o Conselho Executivo/Director do agrupamento*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo/Director	3,200	1,0306	,558	,911
11.9. O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito	3,700	,8769	,593	,909
11.15. O Conselho Executivo/Director é indiferente às sugestões dos professores	3,500	1,0086	,646	,907
11.18. O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai	3,897	,8447	,576	,910
11.22. O Conselho Executivo/Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas	3,133	1,0417	,786	,900
11.29. O Conselho Executivo/Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores	3,233	,9714	,745	,902
11.34. O Conselho Executivo/Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais	2,793	,7134	,619	,908
11.38. A principal preocupação do Conselho Executivo/Director é o cumprimento dos normativos oficiais	2,733	,9803	,727	,903
11.43. Os professores sentem que o Conselho Executivo/Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho	3,467	,7303	,660	,907
11.46. O Conselho Executivo/Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento	3,034	1,0333	,698	,904
11.50. O Conselho Executivo/Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns	3,333	,8442	,702	,904
11.54. O Conselho Executivo/Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos	3,433	,8172	,551	,911

No que se refere à percepção dos professores sobre a relação do agrupamento com a comunidade, a escala contém onze itens e apresenta um Alpha de Cronbach de ,787 (Quadro 17). A sua consistência é aceitável, mas o item 11.11, “em geral, a comunidade não se interessa pelo que se passa na escola”, foi retirado com base nas análises estatística e teórica. Apresenta uma correlação muito baixa com o total da escala e se o retirarmos o Alpha de Cronbach sobe para ,863.

A análise do conteúdo mostra-nos que os outros itens focam a acção do agrupamento enquanto este foca a acção da comunidade em relação ao agrupamento, assumindo, portanto, outra perspectiva. O que se pretende

conhecer, de facto, é a percepção dos professores acerca do relacionamento do agrupamento com a comunidade.

Quadro 17 – *Consistência Interna da Escala referente à Relação do agrupamento com a comunidade*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve	3,931	,5832	,491	,767
11.11. Em geral, a comunidade não se interessa pelo que se passa na escola	3,100	1,0619	-,188	,863
11.13. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade	3,767	,5040	,326	,782
11.25. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade	3,667	,7581	,653	,746
11.30. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local	3,586	,7664	,598	,752
11.32. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.)	3,700	,5960	,733	,745
11.35. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de freguesia)	3,833	,5307	,331	,781
11.39. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado	3,433	,7739	,547	,758
11.48. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais	3,467	,7761	,697	,740
11.51. O agrupamento promove a participação dos pais na escola	3,667	,6609	,746	,739
11.55. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas	2,767	,9353	,446	,772

A escala relativa à participação dos professores, é constituída por 10 itens e apresenta um Alpha de Cronbach de ,712, que pode ser considerado aceitável. No entanto, foi necessário proceder a algumas rectificações, com base na análise do Quadro 18 e do conteúdo dos itens.

A análise dos dados da consistência interna revelou uma correlação muito baixa entre o item 12.5. e o total da escala (r=.067). Mas a média deste item é muito alta, o que sugere que se trata de um item pouco discriminativo e que pode resultar do facto de a participação nas reuniões ser comum a todos os professores.

Assim, reformulamos este item, alusivo à participação nas reuniões, qualificando essa participação de activa, no sentido de o tornar mais claro e discriminativo. Consideramos esta correcção necessária porque ao referirmos

apenas a participação nas reuniões podemos estar a induzir os respondentes no sentido de uma participação meramente presencial. E o que se pretende não é esta participação do professor, que à partida pode ser efectiva, mas o seu grau de envolvimento. O item 12.5. passa a ter a seguinte formulação final: participação activa nas reuniões.

Quadro 18 – *Consistência Interna da escala relativa à Participação na vida da escola e do agrupamento*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
12.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento	2,967	,9279	,606	,645
12.2. Participação em tarefas burocráticas (ex.: elaboração de horários, preenchimento de mapas…)	2,733	1,0807	,204	,725
12.3. Participação voluntária em projectos (ex.: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma…)	3,367	,9279	,577	,651
12.4. Participação no desenvolvimento do Projecto Educativo do agrupamento	3,345	,8418	,097	,732
12.5. Participação nas reuniões	4,500	,5724	,067	,725
12.6. Participação na elaboração do Plano Anual de Actividades	3,655	,9201	-,159	,775
12.7. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares	3,800	,7611	,728	,634
12.8. Participação em momentos informais de convívio (ex.: comemorações, festas…)	3,467	,8193	,529	,664
12.9. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares	3,200	,7611	,527	,666
12.10. Colaboração com os outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva	3,333	,9589	,711	,622

No âmbito da mesma questão, o item n.º 12.6, relativo à participação no Plano Anual de Actividades (P.A.A.) foi retirado. Apresenta uma correlação baixa e negativa com o total da escala, desfasada em relação aos valores verificados nos outros itens, que indica que o item não contribui para medir a participação dos professores na escola. Tais resultados podem justificar-se pelo facto de haver diversos planos de actividades e uma participação efectiva dos docentes nesse documento. Os planos de actividades de turma e da escola são da responsabilidade do professor, o P.A.A. do departamento são elaborados pelos professores em conjunto com o coordenador e o P.A.A. do agrupamento resulta dos planos de actividades dos diversos departamentos.

A mesma perspectiva levou à supressão do item n.º 12.4, referente ao Projecto Educativo do agrupamento, tendo a análise dos dados revelado valores de correlação muito baixos.

Uma análise mais atenta do item n.º 12.2, participação em tarefas burocráticas (ex.: elaboração de horários, preenchimento de mapas…) e a correlação baixa que apresenta com o total da escala levou-nos a retirá-lo, dado que consideramos que o item n.º 12.1, colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, já contempla a participação nesse tipo de tarefas. O item n.º 12.10, colaboração com os outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva, foi, também, retirado já que consideramos que o item n.º 12.3, participação voluntária em projectos (ex.: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma…), engloba esse tipo de participação. Desta forma concentra-se a informação de um mesmo contexto no mesmo indicador.

Na questão n.º 13, referente aos obstáculos à participação dos professores, procedemos à reformulação do item 13.3, "*A carga burocrática imposta pelo novo Estatuto da Carreira Docente diminui a disponibilidade para participar noutras actividades*", destinado à recolha de informação sobre a carga burocrática, ficando este item com a seguinte formulação final: "A carga burocrática imposta actualmente diminui a disponibilidade para participar noutras actividades". Esta alteração foi realizada, não só porque o ECD já está contemplado como obstáculo num outro item (13.7. O *novo ECD diminui a motivação para participar)*, mas, também, porque foi nestes dois itens que se verificou uma percentagem exéquo e mais elevada de respostas: 76,7% de respostas afirmativas e 23,3% de respostas negativas. A leitura dos dados colocou-nos a dúvida quanto ao item 13.3, se neste caso a resposta está ligada ao estatuto ou à carga burocrática e levou à sua alteração.

A questão n.º 13 foi, ainda, alargada com a inserção de um novo item: 13.11. Outro. Qual? Este item constitui uma questão aberta que visa possibilitar aos inquiridos a indicação de outros factores que eles considerem obstáculos à sua participação e que não estejam mencionados nos restantes 10 itens da questão.

Na questão 14, referente ao novo modelo de gestão, consideramos ser necessário enriquecer o enunciado para informar um pouco os inquiridos sobre o regime definido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. A análise dos dados recolhidos mostram-nos uma concentração de respostas na opção "não concordo nem discordo" em 40 % dos sujeitos e um dos inquiridos não respondeu à questão, argumentando desconhecer o diploma legal. Estes resultados podem sugerir o desconhecimento pelos professores relativamente a este decreto, pelo que a clarificação do enunciado pode ajudar os participantes a identificarem este decreto-lei e as mudanças que implementou.

Assim, o enunciado ficou com a seguinte formulação final: O regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar foi recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, (um director substitui o Conselho Executivo, o Conselho Geral substitui a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico sofre redução dos seus membros e competências, etc.). Em que medida o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários (D-L 75/2008) vai alterar os seguintes aspectos da vida das escolas?

O estudo piloto permitiu-nos avaliar o instrumento de recolha de dados e fazer as correcções e reajustamentos que se revelaram pertinentes, através da análise dos resultados. Consideramos que esta análise contribuiu para melhorar o questionário, tornando-o mais consistente e adequado para obter a informação pretendida no estudo definitivo.

Capítulo VI – Estudo Definitivo

1. Introdução

Neste capítulo apresentamos o estudo definitivo, no âmbito do qual procedemos à aplicação do instrumento de recolha de dados, o questionário, para obtenção de informação que permita responder às questões formuladas.

Descrevemos o contexto da pesquisa, caracterizamos a amostra e analisamos a consistência interna das escalas construídas para avaliação do clima escolar e da participação dos professores.

Em seguida apresentamos os resultados obtidos através da análise estatística descritiva e inferencial.

2. Caracterização do contexto em que decorreu a pesquisa

A presente investigação decorreu em dois agrupamentos de escolas de um concelho da zona centro do país, na designada região da Beira Litoral. Limitamos a recolha de dados a estes dois agrupamentos para facilitar a realização do estudo, nomeadamente a entrega e recolha dos questionários, uma vez que se situam ambos na zona de trabalho.

A caracterização dos agrupamentos baseia-se em informação fornecida pela direcção dos agrupamentos e na consulta dos respectivos Projectos Educativos.

Os dois agrupamentos (A e B) localizam-se no litoral, numa área dominantemente urbana, cujas bases do desenvolvimento económico assenta nas actividades terciárias como o comércio e o turismo. No âmbito laboral salientam-se a actividade portuária, a pesca, a construção naval, a indústria do cimento, da celulose e do vidro. No âmbito cultural existem diversas associações e colectividades que desenvolvem actividades ligadas ao teatro, à música, ao folclore, ao desporto e à solidariedade.

Agrupamento de Escolas A

O agrupamento de escolas A encontra-se sediado numa freguesia urbana, em cuja população activa o sector primário representa 10%, o sector

secundário 36% e o sector terciário 54%. Mais de 50% da população residente dedica-se ao comércio e serviços.

O agrupamento é composto por três jardins-de-infância, oito escolas do 1.º ciclo e a escola com 2º e 3º ciclos do ensino básico, sede do agrupamento homologado em Junho de 2003. Trata-se de estabelecimentos de educação e ensino pertencentes à rede pública que abrangem quatro freguesias. A maioria dos estabelecimentos situa-se em áreas residenciais urbanas. Um fica numa zona considerada periférica, dois em meio semi-urbano e outros dois localizam-se num meio rural.

Os edifícios apresentam-se, de uma forma geral, bem conservados e equipados, com obras de conservação ou remodelação recentes, datando do presente ano lectivo a inauguração de novas instalações para um dos jardins-de-infância.

O corpo docente do agrupamento é constituído por dez educadores de infância (5 QE, 4 QZP, 1 contratado), trinta e cinco professores do primeiro ciclo (11 QE, 21 QZP, 3 contratados), dezoito professores do segundo ciclo (14 QE, 1 QZP, 3 contratados), vinte e oito professores do terceiro ciclo (25 QE, 1 QZP, 2 contratados), e onze professores da Educação Especial (7 QE, 4 QZP).

O corpo não docente integra trinta e sete funcionários, estando seis auxiliares na educação pré-escolar, sete no ensino do primeiro ciclo e dezasseis na escola sede do agrupamento. O restante pessoal integra sete elementos do pessoal administrativo e um guarda-nocturno.

No cômputo geral encontramos distribuídos pelos vários níveis de educação e ensino cerca de novecentos alunos. Cento e vinte e dois na educação pré-escolar, quatrocentos e sessenta e quatro no 1.º ciclo, cento e cinquenta e três no 2.º ciclo e cento e quarenta e sete no 3.º ciclo. A maioria dos alunos reside na área de abrangência do estabelecimento de educação ou ensino que frequenta.

O agrupamento considera existirem factores como as dificuldades socioeconómicas e o nível de escolaridade dos pais que afectam algumas famílias e podem prejudicar o sucesso e o percurso escolar dos alunos, constituindo uma causa de diferenciação nos resultados escolares. Nesse sentido, e também para dar resposta à maioria das famílias, cujos pais estão inseridos no mercado de trabalho, o agrupamento tem desenvolvido a

Componente de Apoio Social à família através do fornecimento de almoços e do prolongamento de horário a todas as crianças dos estabelecimentos de educação e ensino do agrupamento, que deles necessitam.

O agrupamento tem, ainda, como finalidades o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade. A escola sede do agrupamento tem em funcionamento as seguintes actividades de enriquecimento curricular: Laboratório de Matemática; Clube de Inglês; Clube de Alemão; Clube de Xadrez; Clube de Educação Tecnológica; Clube de Informática; Clube de Música; Oficina de Artes; Clube de Ténis de Mesa; Clube do Desporto Escolar; Clube de Rádio; Oficina Tecnomat; Clube de Imagem; Biblioteca/Centro de Recursos; Projecto Educação Sexual em Meio Escolar; Salas de ATL (com a presença de monitoras). Nas escolas básicas do 1.º ciclo do agrupamento também existem algumas actividades de enriquecimento curricular: Educação Física; Música; Expressão Plástica; Inglês; Apoio ao Estudo; Psicomotricidade; Actividade Física Adaptada; Natação e Terapia da Fala.

O agrupamento desempenha um papel importante no campo da educação especial, sendo referência no Projecto Integrado de Intervenção Precoce do distrito de Coimbra. Este projecto visa responder às necessidades das famílias cujas crianças apresentem atraso de desenvolvimento ou estejam em risco de atraso grave de desenvolvimento, preferencialmente, crianças dos zero aos três anos podendo prolongar-se até aos seis anos de idade. Nele se encontram destacadas educadoras que prestam serviço no concelho do agrupamento e em concelhos limítrofes.

Um elevado número de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente frequentam as escolas do agrupamento: alunos que apresentam limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Neste agrupamento desenvolvem-se, ainda, outros projectos em parceria com os órgãos do poder local e as instituições escolares, sociais e culturais do concelho e do distrito. Estes projectos visam, essencialmente,

promover a integração social, o sucesso escolar, a formação profissional da população, a inserção dos educandos na comunidade, o envolvimento das famílias e a promoção da leitura.

O Projecto Educativo do agrupamento tem como objectivos específicos: a melhoria dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono escolar; o aumento da frequência escolar; a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; promover a participação dos docentes nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento; desenvolver a relação com a comunidade, fomentando a participação da autarquia, empresas, instituições locais e comunidade educativa na dinâmica deste agrupamento de escolas; contribuir para uma formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional dos docentes; dinamização de projectos e de actividades inseridas no Plano Anual de Actividades e nos Projectos Curriculares de Turma; participação e dinamização de outros projectos e actividades extracurriculares.

Agrupamento de Escolas B

O agrupamento de escolas B encontra-se situado numa freguesia urbana e insere-se numa zona escolar e residencial. No aspecto económico domina o sector terciário. É composto por cinco jardins-de-infância, sete escolas do 1.º ciclo e a escola com 2º e 3º ciclos do ensino básico sede do agrupamento, constituído desde 1 de Setembro de 2003. Os vários estabelecimentos de educação e ensino situam-se em freguesias maioritariamente urbanas, exceptuando-se uma escola do 1.º ciclo e um jardim-de-infância.

Os edifícios apresentam-se, de uma forma geral, bem conservados e equipados, com obras de conservação ou remodelação recentes.

O corpo docente do agrupamento é constituído por catorze educadores de infância (10 QE, 4 QZP), quarenta e oito professores do primeiro ciclo (31 QE, 16 QZP, 1 contratado), setenta e um professores do segundo ciclo (59 QE, 4 QZP, 8 contratados), vinte e seis professores do terceiro ciclo (21 QE, 5 contratados), e oito professores da Educação Especial (7 QE, 1 QZP).

O corpo não docente integra sessenta e um funcionários, estando nove auxiliares na educação pré-escolar e onze no ensino do primeiro ciclo. O restante pessoal encontra-se na escola sede do agrupamento: vinte e três auxiliares, doze funcionários administrativos, três funcionários para cozinha e refeitório, dois guardas-nocturnos e um auxiliar de manutenção.

Mil, oitocentos e trinta e quatro alunos frequentam este agrupamento. Cento e oitenta e oito na educação pré-escolar, oitocentos e cinquenta e sete no 1.º ciclo, seiscentos e dois no 2.º ciclo e cento e oitenta e sete no 3.º ciclo.

Embora a população escolar tenha sofrido um decréscimo de alunos nas instituições periféricas à cidade, quer ao nível dos Jardins-de-infância, quer ao nível das escolas do 1º Ciclo, ela teve um aumento significativo nos estabelecimentos de educação e ensino pertencentes ao centro da cidade.

O agrupamento depara-se com a problemática dos centros urbanos no sentido de dar uma resposta adequada às necessidades das famílias. Desta forma, todos os jardins-de-infância e escolas do agrupamento possuem a Componente Social de Apoio à Família / A.T.L.'s (Actividades dos Tempos Livres). Nos Jardins-de-infância é da responsabilidade da autarquia e no 1º Ciclo das Associações de Pais e de I.P.S.S.'s.

A equipa da Educação Especial constitui, também, uma das estruturas de apoio do agrupamento. Os docentes dessa equipa asseguram as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, privilegiando o apoio educativo "dentro da sala de aula" e recorrendo apenas aos apoios externos para os alunos que necessitem de uma intervenção específica ao nível das suas dificuldades.

Nos diversos estabelecimentos do agrupamento desenvolvem-se vários projectos em parceria com os órgãos do poder local e as instituições escolares, sociais e culturais do concelho e distritos limítrofes. Estes projectos visam, essencialmente, a promoção da saúde, o desenvolvimento pessoal, a prevenção de comportamentos de risco, a melhoria no ensino da matemática, a promoção do envolvimento dos pais na vida escolar, a integração de alunos em currículo alternativo, a preservação ambiental, cultural e patrimonial aliada à formação de uma consciência cívica e ecológica, a divulgação e promoção das energias alternativas e o enriquecimento e desenvolvimento das estruturas de apoio, quer tecnológicas quer formativas.

No Projecto Educativo do agrupamento estão consignadas como metas a atingir nos três anos de vigência do mesmo: criar condições facilitadoras para a formação integral do aluno e do seu sucesso; fomentar a interacção entre a escola e a comunidade e criar condições para que todas as escolas do agrupamento desenvolvam o sentido de pertença a uma comunidade educativa.

3. Caracterização da amostra

A presente investigação foi desenvolvida com uma amostra de cento e quarenta e oito professores da educação pré-escolar, do primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, em exercício de funções nas escolas pertencentes a dois agrupamentos (A e B) de um concelho da zona centro do país.

Foram distribuídos duzentos e cinquenta questionários. A taxa de retorno é de cerca de 60,0 % e distribui-se equitativamente pelos dois agrupamentos.

A caracterização da amostra resulta da informação obtida através das respostas dos participantes às primeiras nove questões do questionário, as quais abrangem as seguintes variáveis: sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino que lecciona, anos de serviço, anos de serviço na escola, número de professores que trabalham na mesma escola e cargos exercidos.

Sexo

Na questão referente ao sexo houve uma participação de 99,3%, havendo apenas um caso de omissão na resposta. A maioria dos inquiridos pertence ao sexo feminino, 126 (85,1%). Só 21 professores (14,2%) representam o sexo masculino. (Quadro 19).

Quadro 19 – *Distribuição dos professores por sexo*

Sexo	Número	Percentagem
Masculino	21	14,2
Feminino	126	85,1
Casos omissos	1	0,7
Total	148	100,0

Os dados parecem evidenciar uma realidade na classe docente, principalmente ao nível da educação pré-escolar, na qual predomina uma docência feminina.

Idade

Dos 148 participantes, apenas 3 não responderam à questão da idade. A análise dos dados revela-nos que a idade dos professores da amostra se situa entre os vinte e seis e os sessenta anos, num total de 145 respostas (98,0%). A média etária situa-se nos 44,3 anos de idade e o desvio padrão é de 7,5 (Quadro 20).

Quadro 20 – *Distribuição dos professores por idade*

Idade (anos)	Número	Percentagem
Até 30	9	6,1
De 31 a 40	32	21,7
De 41 a 50	75	50,7
Mais de 51	29	19,5
Casos omissos	3	2,0
Total	148	100,0

Habilitações académicas

O Quadro 21, referente à distribuição dos participantes em função das habilitações académicas, mostra que a maioria dos professores é licenciada. À excepção do bacharelato, que representa 9,5% (14 professores) da amostra, os outros graus apresentam valores numéricos que acompanham de forma inversa a sequência temporal da valorização académica: 110 (74,3%) licenciados; 17 (11,5%) pós-graduados e 7 (4,7%) com grau de Mestre.

Quadro 21 – *Distribuição dos professores por habilitações académicas*

Habilitações académicas	Número	Percentagem
Bacharelato	14	9,5
Licenciatura	110	74,3
Pós-graduação	17	11,5
Mestrado	7	4,7
Total	148	100,0

Categoria profissional

A análise dos dados revela que num total de 147 professores (só um caso sem resposta) a maioria, 95 (64,2%), são do quadro de nomeação definitiva (QND). Dos restantes participantes, 35 (23,6%) pertencem ao quadro de zona pedagógica (QZP) e 17 (11,5%) são contratados. Este facto parece apontar para uma certa estabilidade no corpo docente dos dois agrupamentos (Quadro 22).

A análise do número de docentes por categoria profissional, nos dois agrupamentos, revela que apesar da maioria dos professores pertencer ao quadro de nomeação definitiva, são os docentes contratados e os que pertencem ao QZP que mais participaram no nosso estudo.

Quadro 22 – *Distribuição dos professores por categoria profissional*

Categoria profissional	Número	Percentagem
Professor contratado	17	11,5
Professor QZP	35	23,6
Professor QND	95	64,2
Casos omissos	1	0,7
Total	148	100,0

Ciclo de ensino

Dos 147 professores que responderam à questão sobre o ciclo de ensino, 53 (35,8%) pertencem ao 1.º ciclo, o que corresponde à maioria, 40 (27,0%) pertencem ao 2.º ciclo, 30 (20,3%) ao 3.º ciclo e 24 (16,2%) à educação pré-escolar. (Quadro 23).

Quadro n.º 23 – *Distribuição dos professores por ciclo de ensino*

Ciclo de ensino	Número	Percentagem
Educação Pré-escolar	24	16,2
1.º Ciclo	53	35,8
2.º Ciclo	40	27,0
3.º Ciclo	30	20,3
Casos omissos	1	0,7
Total	148	100,0

Anos de serviço

O tempo de serviço dos146 professores (98,6%) que responderam a esta questão varia entre um e trinta e nove anos, sendo a média de 19,9 anos de serviço e o desvio padrão de 8,5. O Quadro 24 apresenta a distribuição dos docentes por anos de serviço, mostrando que a maioria, 61 (41,2%), tem entre 16 e 25 anos de serviço; 40 (27,0%) entre 6 e 15; 36 (24,3%) mais de 25 anos e 9 (6,1%) não ultrapassam os 5 anos de serviço.

Quadro 24 – *Distribuição dos professores por anos de serviço*

Anos de serviço	Número	Percentagem
Até 5	9	6,1
De 6 a 15	40	27,0
De 16 a 25	61	41,2
Mais de 25	36	24,3
Casos omissos	2	1,4
Total	148	100,0

Anos de serviço na escola actual

O tempo de serviço na escola actual dos 143 (96,6%) professores que responderam a esta questão varia entre 1 e 30 anos, sendo a média de 5,4 e o desvio padrão de 6,1. O Quadro 25 mostra que a maioria dos professores, num total de 96 (64,9%), lecciona há menos de cinco anos na escola actual e os dados das frequências indicam que para 38,5% dos docentes este é o primeiro ano.

Quadro 25 – *Distribuição dos professores por anos de serviço na escola actual*

Anos de serviço na escola actual	Número	Percentagem
Até 5	96	64,9
De 6 a 15	35	23,6
De 16 a 25	10	6,8
Mais de 25	2	1,4
Casos omissos	5	3,4
Total	148	100,0

Número de professores que trabalham na mesma escola

O objectivo desta questão foi o de constatar a existência de escolas com um professor, uma vez que os dados poderiam reflectir-se no estudo, sobretudo nas respostas referentes à relação entre os professores da escola.

Os resultados obtidos, através de 141 respostas (95,3%), mostram que 7 participantes (4,7%) não responderam a esta questão e apenas um docente (0,7%) respondeu que trabalha sozinho. Este docente não foi retirado da amostra porque pertence a um dos agrupamentos, onde existe a situação de um só titular de grupo ou turma, mas não de um só colega na escola.

O número de professores que trabalham na mesma escola varia entre 1 e 120, sendo a média de 43,2 e o desvio padrão de 41,4.

Exerce algum cargo na sua escola / agrupamento?

Apenas 33 (22,3%) professores dos 146 professores que responderam à questão n.º 9 (Exerce algum cargo na sua escola/agrupamento?) exercem cargos. A maioria, num total de 113 docentes (76,4%), não exerce cargos (Quadro 26).

Quadro 26 – *Distribuição dos professores em função do exercício de cargos*

Exerce algum cargo na sua escola / agrupamento?	Número	Percentagem
Sim	33	22,3
Não	113	76,4
Casos omissos	2	1,4
Total	148	100.0

Qual o cargo que exerce?

O Quadro 27 indica-nos o tipo de cargo exercido pelos professores que responderam a esta questão, cujo total não corresponde ao número de respostas afirmativas dadas à questão anterior. Um total de 33 professores responderam positivamente à questão anterior, mas só 32 (21,6%) referiram o cargo exercido.

Quadro 27 – *Distribuição dos professores por cargo exercido*

Cargos exercidos	Número	Percentagem
Coordenador(a) de estabelecimento	8	5,4
Director(a) de turma	8	5,4
Coordenador(a) de Departamento	5	3,4
Membro do Conselho Geral	4	2,7
Representante de Grupo/Disciplina	4	2,7
Coordenador(a) de Ano	2	1,4
Director(a) de turma e Coordenador da Promoção da Educação para a Saúde	1	0,7
Total	32	21,6

Dos 32 professores que referiram o cargo exercido, 8 (5,4%) são Coordenadores de estabelecimento e 9 (6,1%) são Directores de Turma, acumulando, um deles, o cargo de Coordenador da Promoção da Educação para a Saúde. Os restantes professores distribuem-se por mais quatro cargos: 5 (3,4%) são Coordenadores de Departamento; 4 (2,7%) integram o Conselho Geral; 4 (2,7%) são Representantes de Grupo/Disciplina e 2 (1,4%) são Coordenadores de Ano.

4. Instrumento de recolha de dados

O Instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário de avaliação do clima escolar e da participação dos professores (Costa, Matos & Ferreira, 2010), que adaptámos para utilizar no nosso estudo e aperfeiçoámos mediante o estudo piloto.

A primeira parte do questionário é constituída por nove questões que visam recolher os dados sócio-demográficos que permitam caracterizar a amostra: sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de

ensino, anos de serviço, anos de serviço na escola, número de professores que trabalham na escola e cargos exercidos.

A questão seguinte, questão número nove, de tipo dicotómico, tem como finalidade avaliar a escolha profissional dos inquiridos, através da opção de resposta entre continuar ou mudar de profissão.

A questão número onze corresponde a uma escala que pretende avaliar a percepção dos professores sobre o clima da escola e do agrupamento. É constituída por cinquenta e um itens que se inserem em cinco subescalas: relação entre os professores da escola (com oito itens); relação entre os professores do agrupamento (com nove itens); percepção dos professores sobre os alunos (com doze itens); percepção dos professores sobre o director (com doze itens) e relação do agrupamento com a comunidade (com dez itens). A escala de resposta aos diversos itens apresenta o formato de tipo Likert, com cinco opções: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo e concordo totalmente.

A questão número doze consiste numa escala que pretende avaliar a participação dos professores na vida da escola e do agrupamento. É constituída por seis itens que contemplam a participação em diversos âmbitos: colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, participação voluntária em projectos, participação nas reuniões, colaboração nas actividades escolares, participação em momentos informais de convívio; colaboração com a comunidade. A cada item correspondem cinco opções de resposta: Muito Baixa; Baixa; Média; Elevada e Muito Elevada.

A questão número treze é formada por onze itens. Os primeiros dez apresentam factores susceptíveis de dificultar a participação dos professores na escola e no agrupamento e o último consiste numa questão aberta que visa possibilitar a indicação de outros factores. Os participantes devem indicar os três factores que consideram ser os maiores obstáculos à sua participação.

A questão número catorze tem a finalidade de avaliar a percepção dos professores sobre as implicações do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definido pelo Decreto-lei 75/2008,de 22 de Abril, em alguns aspectos da organização escolar, nomeadamente, o reforço da autonomia do agrupamento, o reforço da

participação da comunidade na direcção (Conselho Geral) do agrupamento e o reforço da liderança do órgão de gestão do agrupamento que são aspectos ligados aos três grandes objectivos do diploma legal que introduz o novo regime. Dos outros aspectos considerados, alguns decorrem de alterações previstas no Decreto-Lei n.º 75/2008, como o poder de decisão dos professores na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, a participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, o controlo do director por parte da comunidade, e outros estão relacionados com o clima de escola e com a participação, tais como a cooperação entre o agrupamento e a comunidade, a colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento, a cooperação entre os professores e para a participação: vai aumentar a participação dos professores na vida do agrupamento. Os dezasseis itens que compõem a questão têm cinco opções de resposta: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo e concordo totalmente.

Os dados obtidos com a aplicação do questionário permitiram a realização da análise à consistência interna das cinco escalas de avaliação construídas para medir a percepção dos professores sobre o clima escolar: relação entre os professores da escola; relação entre os professores do agrupamento; percepção dos professores sobre os alunos; percepção dos professores sobre o director e relação do agrupamento com a comunidade.

A primeira escala mede a percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola e contém oito itens, pelo que o valor das respostas pode variar entre 8 e 40. Apresenta uma média de 28,9 e um desvio padrão de 4,3. A análise da consistência interna revelou um coeficiente de fidedignidade aceitável, com um Alpha de Cronbach de ,796, e correlações positivas e estatisticamente significativas entre cada item e o total da escala, com valores entre ,317 e ,658 (Quadro 28).

Quadro 28 – *Escala referente à relação entre os professores da escola*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas	3,770	,8089	,658	,751
11.7. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer	2,838	1,1191	,354	,809
11.10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares	3,568	,8663	,544	,768
11.16. Os professores da escola partilham materiais didácticos	3,777	,7633	,598	,761
11.22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança	3,378	,9361	,614	,755
11.27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos	3,973	,8077	,317	,801
11.35. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola	4,020	,5651	,411	,788
11.39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores	3,669	,8280	,650	,751

A segunda escala mede a percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento e abrange nove itens, pelo que o valor das respostas pode variar entre 9 e 45. A análise estatística dos dados mostra uma média de 27,7 e um desvio padrão de 5,4. Apresenta um Alpha de Cronbach de ,820, o que revela um bom coeficiente de fidedignidade. As correlações entre cada item e o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, pois os valores situam-se entre ,203 e ,658. (Quadro 29).

Quadro 29 – *Escala referente à relação entre os professores do agrupamento*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas	3,279	,8789	,612	,792
11.8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração	3,257	,8581	,590	,795
11.13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar	3,143	1,0102	,505	,804
11.18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento	2,561	,9981	,556	,797
11.19. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento	3,432	,9909	,510	,803
11.23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores	3,367	,8813	,658	,786
11.26. Raramente os professores do agrupamento partilham entre si momentos de lazer	2,770	1,0504	,537	,800
11.42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho	3,074	,8966	,556	,798
11.48. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos	2,878	,9469	,203	,838

A terceira escala visa medir a percepção dos professores sobre os alunos e é constituída por doze itens. A análise estatística dos dados revela uma boa consistência interna, já que o Alpha de Cronbach é de ,834. O total obtido nesta escala pode variar entre 12 e 60 e a média é de 40,8 (DP = 6,3). As correlações entre os itens e o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, como demonstram os valores obtidos: de ,279 a ,663 (Quadro 30).

Quadro 30 – *Escala referente à percepção dos professores sobre os alunos*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens	3,392	,9305	,552	,816
11.6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores	3,349	,9731	,663	,806
11.11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos	2,891	1,1256	,568	,815
11.15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares	3,265	,8676	,442	,825
11.20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais	3,480	,8765	,279	,837
11.25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares	3,595	,7362	,542	,819
11.30. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas	3,245	,9518	,319	,836
11.34. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares	3,845	,5435	,525	,823
11.38. Os alunos gostam de estar na escola	3,878	,7085	,479	,823
11.40. Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula	3,230	,9835	,429	,827
11.45. E frequente os alunos causarem problemas na escola	3,258	,9765	,576	,814
11.49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado	3,378	,8838	,642	,809

A quarta escala tem a finalidade de medir a percepção dos professores sobre o director do agrupamento e é constituída por um grupo de doze itens que revelam correlações positivas altas e estatisticamente significativas com o total da escala (de ,482 a ,759). O valor das respostas pode variar entre 12 e 60 e a média é de 39,5 (DP = 7,5). O Alpha de Cronbach de ,913 indicia um coeficiente de fidedignidade muito bom (Quadro 31).

Quadro 31 – *Escala referente à percepção dos professores sobre o Director do agrupamento*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Director	3,265	1,0123	,666	,905
11.9. O Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola	3,534	,8282	,482	,912
11.14. O Director é indiferente às sugestões dos professores	3,676	,8900	,672	,904
11.17. O Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai	3,617	,8671	,599	,908
11.21. O Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas	3,115	,9865	,735	,901
11.28. O Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores	3,230	,8890	,759	,900
11.32. O Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais	2,874	,7272	,603	,908
11.36. A principal preocupação do Director é o cumprimento dos normativos oficiais	2,824	,9527	,563	,910
11.41. Os professores sentem que o Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho	3,230	,8967	,745	,901
11.43. O Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento	3,318	,9334	,575	,909
11.46. O Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns	3,385	,7606	,727	,903
11.50. O Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos	3,459	,8196	,704	,903

A quinta escala, que mede a percepção dos professores sobre a relação do agrupamento com a comunidade, comporta dez itens e revela uma boa consistência interna, já que o Alpha de Cronbach encontrado é de ,890. O valor das respostas pode variar entre 10 e 50 e a média é de 36,3 (DP = 5,2). As correlações entre os itens e o total da escala são positivas, elevadas e estatisticamente significativas, com valores entre ,515 e ,737 (Quadro 32).

Quadro 32 – *Escala referente à relação do agrupamento com a comunidade*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
11.5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve	3,701	,7506	,624	,880
11.12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade	3,696	,8384	,614	,881
11.24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade	3,810	,7315	,737	,872
11.29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local	3,782	,6651	,735	,873
11.31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.)	3,845	,5915	,652	,879
11.33. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de freguesia)	3,694	,6862	,550	,885
11.37. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado	3,452	,7198	,518	,887
11.44. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais	3,653	,7157	,691	,875
11.47. O agrupamento promove a participação dos pais na escola	3,646	,7359	,719	,873
11.51. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas	3,034	,8604	,515	,890

A escala que mede a participação dos professores na escola e no agrupamento é constituída por 6 itens. O valor das respostas pode variar entre 6 e 30 e a média é de 21,3 (DP = 3,4). As correlações entre os itens e o total da escala alicerçam-se em valores que variam entre ,491 e ,620, revelando-se elevadas e estatisticamente significativas. O Alpha de Cronbach de ,815. indica um bom coeficiente de fidedignidade (Quadro 33).

Quadro 33 – *Escala relativa à participação dos professores na vida da escola e do agrupamento*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach Corrigido
12.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento (em projectos, iniciativas, tarefas burocráticas…).	3,338	,8772	,577	,787
12.2. Participação voluntária em projectos (ex.: clubes, ateliers, projectos de animação cultural ou desportiva, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma…).	3,395	,8211	,567	,788
12.3. Participação activa nas reuniões.	3,878	,6989	,491	,804
12.4. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares	3,804	,7795	,598	,782
12.5. Participação em momentos informais de convívio (ex.: comemorações, festas…).	3,466	,8761	,620	,776
12.6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3,453	,7767	,619	,777

A análise da consistência interna das escalas que integram o estudo do clima e da participação, utilizadas no estudo definitivo, revelou uma boa consistência interna.

Os resultados obtidos através da análise da consistência interna das escalas que compõem o questionário, conseguida através da aplicação de técnicas estatísticas, confirmam a adequação do instrumento de recolha de dados para o estudo em curso.

5. Procedimento

Depois de realizado o estudo piloto, procedeu-se à aplicação do instrumento de recolha de dados na amostra definitiva do nosso estudo.

Foram feitos os pedidos de autorização para aplicação dos questionários aos Senhores Directores dos Agrupamentos onde se pretendia recolher a informação. Aos pedidos anexaram-se as autorizações da Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) e da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), já obtidas anteriormente.

Optou-se por uma entrega pessoal para explicar a importância da recolha dos instrumentos, para disponibilizar os contactos da responsável pela investigação e para esclarecer as dúvidas que pudessem surgir.

Com a devida autorização dos Senhores Directores, os questionários foram distribuídos pela investigadora e pelos coordenadores de departamento,

uma vez que estes tinham acesso privilegiado aos professores da escola sede. A recolha dos questionários foi feita pela investigadora e pelas coordenadoras da educação pré-escolar, nas escolas sedes dos dois agrupamentos.

Inicialmente, foi definido o prazo de um mês para a recolha dos questionários, mas foi necessário alargá-lo para dois meses e meio de forma a possibilitar a recepção de um número considerado aceitável para a investigação.

Após a recolha dos dados procedeu-se ao seu tratamento e análise estatística, descritiva e inferencial, através do programa SPSS.

6. Apresentação e análise dos resultados

A apresentação dos resultados contempla a análise estatística descritiva e a análise inferencial. De seguida, vamos expor a análise estatística descritiva das variáveis que integram o estudo e, posteriormente, a análise inferencial.

6.1. Estatística descritiva

Opção profissional

No que diz respeito à questão colocada para saber se os professores querem continuar ou mudar de profissão, a maioria dos docentes quer continuar a ser professor. Esta opção expressa-se nas 85 respostas dos inquiridos que correspondem a 57,4% de um total de 145 participantes. Observamos, no entanto, que existe um número significativo de professores (60), correspondente a 40,5% da amostra, com vontade de mudar de profissão. (Quadro 34).

Quadro 34 – *Distribuição dos professores por opção profissional*

Opção Profissional	Número	Percentagem
Continuava a ser professor	85	57,4
Mudava de profissão	60	40,5
Casos omissos	3	2,0
Total	148	100,0

Clima de Escola

O estudo do clima de escola contempla cinco dimensões: percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola; percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento; percepção dos professores sobre os alunos; percepção dos professores sobre o director e percepção dos professores sobre a relação do agrupamento com a comunidade.

Relação entre os professores da escola

Apresentamos a análise dos dados obtidos no âmbito da percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola, cujos resultados constam do Quadro 35.

Quadro 35 – *Percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola*

Itens	Discordo totalmente		Discordo		NCND		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas	0	0	15	10,1	24	16,2	89	60,1	20	13,5
11.7. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer	6	4,1	49	33,1	23	15,5	55	37,2	15	10,1
11.10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares	11	7,4	86	58,1	29	19,6	20	13,5	2	1,4
11.16. Os professores da escola partilham materiais didácticos	1	0,7	10	6,8	27	18,2	93	62,8	17	11,5
11.22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança	4	2,7	24	16,2	43	29,1	66	44,6	11	7,4
11.27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos	32	21,6	91	61,5	14	9,5	8	5,4	2	1,4
11.35. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola	0	0	4	2,7	10	6,8	113	76,4	21	14,2
11.39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores	2	1,4	13	8,8	32	21,6	86	58,1	15	10,1

A maioria dos participantes da amostra, ou seja, 109 (73,6%) defende que os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas. Oitenta e nove professores (60,1%) concordam e 20 (13,5%) concordam totalmente que os docentes se ajudam mutuamente na resolução de problemas. Apenas 15 (10,1%) professores discordam desta opinião e 24 (16,2%) não concordam nem discordam.

Os professores raramente partilham momentos de lazer para uma maioria relativa de docentes, ou seja, 70 (47,3%). Em percentagem menor, 55 (37,2%), encontramos os profissionais que discordam, ou seja, não consideram essa partilha rara, mas sim que os professores partilham momentos de lazer. Um grupo de 23 professores (15,5%) não concordam nem discordam.

No que se refere à colaboração na realização das tarefas escolares, os professores defendem que ela existe. Uma maioria expressa em 97 respostas (65,5%) discorda face à proposição de que existe pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares, sendo que destes, 86 (58,1%) discordam e 11 (7,4) discordam totalmente. Os restantes elementos dividem-se em dois grupos quase equiparados: Vinte e dois (14,9%) divergem desta posição e 29 (19,6%) não concordam nem discordam.

A análise do Quadro revela que uma maioria bem expressiva, 110 (74,3%) professores, considera que os professores da escola partilham materiais didácticos, sendo que destes, 93 (62,8%) concordam e 17 (11,5%) concordam totalmente. Apenas 11 (7,5%) respondentes têm opinião contrária e vinte e sete (18,2%) não concordam nem discordam.

O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança segundo 77 (52,0%) respondentes, pois 66 (44,6%) concordam e 11 (7,4%) concordam totalmente. Em minoria estão os 43 (29,1%) que não concordam nem discordam e os 28 (18,9%) que discordam dessa opinião.

Como indica o Quadro 35, a maioria dos professores, 123 (83,1%), discorda que raramente conversem entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos, já que 91 (61,5%) discordam e 32 (21,6&) discordam totalmente. Apenas 14 professores (9,5%) não concordam nem discordam e 10 (6,8%) concordam que os professores raramente conversam entre si sobre os problemas de comportamento dos alunos.

Em conformidade com a opinião da grande maioria (90,6%), os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola, visto que 113 (76,4%) concordam e 21 (14,2%) concordam totalmente. Apenas 10 (6,8%) não concordam nem discordam e 4 (2,7%) discordam.

De acordo com os resultados, 101 professores (68,2%), o que corresponde à maioria das respostas a esta questão, defendem que o trabalho na escola onde leccionam tem permitido desenvolver relações de amizade com

os colegas. Destes, 86 (58,1%) concordam e 15 (10,1%) concordam totalmente. Em oposição a esta maioria encontram-se 32 (21,6%) que não concordam nem discordam e 15 (10,2%) que discordam.

Síntese dos resultados

Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas, de acordo com 73,3%, e colaboram na realização das tarefas escolares, segundo 65,5%. Também colaboram na organização e planificação das actividades da escola, em conformidade com a opinião da maioria (76,7%).

Os dados revelam que existe partilha de materiais didácticos (maioria de 74,0%).

O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança, para 52,0% dos respondentes, e o trabalho na escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores, de acordo com 68,0% dos docentes inquiridos.

A maioria dos professores (47,3%) concorda que raramente há partilha de momentos de lazer, mas discorda (83,3%) que os docentes raramente conversem entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.

De acordo com os dados obtidos, as opiniões dos professores são positivas e parecem indicar que existe colaboração, apoio e confiança, embora a partilha de momentos de lazer seja rara.

Relação entre os professores do agrupamento

Os resultados obtidos nesta dimensão do clima de escola, através dos nove itens que compõem a escala, apresentam-se no Quadro 36.

Quadro 36 – *Percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento*

Itens	Discordo totalmente		Discordo		NCND		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas	4	2,7	24	16,2%	52	35,1%	61	41,2%	6	4,1%
11.8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração	2	1,4%	32	21,6%	42	28,4%	70	47,3%	2	1,4%
11.13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar	9	6,1%	35	23,6%	33	22,3%	66	44,6%	4	2,7%
11.18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento	3	2,0%	26	17,6%	42	28,4%	57	38,5%	20	13,5%
11.19. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento	16	10,8%	65	43,9%	39	26,4%	23	15,5%	5	3,4%
11.23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores	5	3,4%	18	12,2%	49	33,1%	68	45,9%	7	4,7%
11.26. Raramente os professores do agrupamento partilham entre si momentos de lazer	4	2,7%	41	27,7%	35	23,6%	53	35,8%	15	10,1%
11.42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho	5	3,4%	37	25,0%	50	33,8%	54	36,5%	2	1,4%
11.48. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos	4	2,7%	37	25,0%	53	35,8%	45	30,4%	9	6,1%

Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas, segundo a opinião da maioria dos respondentes, isto é, 67 (45,7%), uma vez que 61 (41,2%) concordam e 6 (4,1%) concordam totalmente. Existem, no entanto, 52 (35,1%) que não concordam nem discordam e 28 (18,9%) que discordam.

Se atendermos ao parecer da maioria (48,7%) dos participantes, existe colaboração nas reuniões de trabalho do agrupamento, já que 70 professores (47,3%) concordam e 2 (1,4%) concordam totalmente. Um grupo de 42 (28,4%) docentes não concordam nem discordam e no entender de 34 (23,0%) a colaboração não existe.

De acordo com a maioria das respostas, ou seja 70 (47,3%), os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar, sendo que 66 (44,6%) concordam e 4 (2,7%) concordam totalmente. Opinião contrária revela uma minoria de 44 (29,7%) professores que discordam da organização desses debates. Apenas 33 (22,3%) não concordam nem discordam.

A análise dos dados indica que os professores têm a sensação de haver diferentes estatutos no agrupamento. Esta opinião é defendida por 77 (52,0%) respondentes da amostra, o que corresponde à maioria, pois 57 (38,5%) concordam e 20 (13,5%) concordam totalmente. Existem 42 (28,4%) professores que não concordam nem discordam e 20 (19,6%) que discordam.

Como indica o Quadro 36, uma maioria de 81 (54,7%) professores discorda que o acolhimento aos mais novos seja negligenciado. Representam 26,4% (39 os que não concordam nem discordam e 18,9% (28) os que concordam que existe negligência no acolhimento dos mais novos.

Para a maioria dos professores, isto é, 75 (50,6%), o trabalho no agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade. Um grupo de 49 (33,1%) docentes não concorda nem discorda e 23 (15,6%) opõem-se à maioria, discordando.

Tal como os professores da escola, os professores do agrupamento raramente partilham momentos de lazer. Pelo menos é o que sugere a maioria de 68 (45,9%) professores, dos quais 53 (35,8%) concordam e 15 (10,1%) concordam totalmente que a partilha momentos de lazer é rara. Contudo, 45

(30,4%) docentes discordam desta opinião, considerando que a partilha de momentos de lazer não é rara e 35 (23,6%) não concordam nem discordam.

No que respeita à articulação entre ciclos, as opiniões parecem divididas, pois 56 (37,9%) professores concordam que existe articulação, mas 50 (33,8%) não se pronunciam nem a favor nem contra e 42 (28,4%) discordam da sua existência.

Tal como na questão anterior, a distribuição dos dados evidencia uma divisão nos professores. Um grupo de 54 (36,5%) docentes concorda que desconhece o trabalho dos colegas dos outros ciclos e outro grupo de 53 (35,8%) não concorda nem discorda. Só 41 (27,7%) professores assumem conhecer o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos.

Síntese dos resultados

Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas, de acordo com a opinião da maioria dos respondentes (45,7%).

Também se organizam para debater temas da actualidade escolar, segundo a maioria das respostas (47,3%).

As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração, em conformidade com o parecer da maioria (48,7%).

Para a maioria dos professores (50,6%) o trabalho no agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade. Contudo, a maioria (45,9%) também afirma que raramente partilha momentos de lazer.

Os docentes concordam com a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento (52,0% das respostas), mas discordam que o acolhimento aos mais novos seja negligenciado (54,7% das respostas).

Relativamente à articulação entre ciclos, as opiniões parecem divididas, já que 37,9% dos professores concordam que existe articulação, mas 33,8% não concordam nem discordam.

Observa-se a mesma situação no que se refere ao conhecimento do trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos, uma vez que 36,5% dos docentes concordam que desconhecem o trabalho dos colegas e 35,8% não concordam nem discordam.

As percepções dos docentes sobre a relação entre os professores do agrupamento é maioritariamente positiva, pois existem alguns itens, como a

partilha de momentos de lazer e a sensação de haver diferentes estatutos de professores, em que a opinião não é tão favorável e outros, como a articulação entre ciclos e o conhecimento do trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos, em a opinião dos docentes se mostra dividida.

Percepção dos professores sobre os alunos

No cômputo geral, a análise dos dados mostra-nos uma percepção positiva dos alunos. Os resultados obtidos são os indicados no Quadro 37.

Quadro 37 – *Percepção dos professores sobre os alunos*

Itens	Discordo totalmente		Discordo		NCND		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens	4	2,7%	27	18,2%	31	20,9%	79	53,4%	7	4,7%
11.6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores	9	6,1%	25	16,9%	19	12,8%	92	62,2%	1	0,7%
11.11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos	5	3,4%	56	37,8%	19	12,8%	52	35,1%	15	10,1%
11.15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares	2	1,4%	72	48,6%	38	25,7%	33	22,3%	2	1,4%
11.20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais	9	6,1%	82	55,4%	28	18,9%	29	19,6%	0	0
11.25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares	0	0	15	10,1%	37	25,0%	89	60,1%	7	4,7%
11.30. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas	4	2,7%	33	22,3%	41	27,7%	61	41,2%	8	5,4%
11.34. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares	0	0	4	2,7%	23	15,5%	113	76,4%	8	5,4%
11.38. Os alunos gostam de estar na escola	0	0	8	5,4%	23	15,5%	95	64,2%	21	14,2%
11.40. Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula	7	4,7%	30	20,3%	40	27,0%	64	43,2%	7	4,7%
11.45. É frequente os alunos causarem problemas na escola	6	4,1%	70	47,3%	33	22,3%	32	21,6%	6	4,1%
11.49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado	3	2,0%	27	18,2%	33	22,3%	81	54,7%	4	2,7%

De acordo com os dados, os professores consideram que os alunos demonstram interesse pelas aprendizagens. Esta opinião é manifesta por 86 (58,1%) respondentes, dos quais 79 (53,4%) concordam e 7 (4,7%) concordam totalmente. Os restantes professores dividem-se, em número igual, entre o discordar, 31 (20,9%), e o não concordar nem discordar, 31 (20,9%).

Como na questão anterior, os resultados são positivos. Uma maioria de 93 (62,8%) professores concorda que os alunos os respeitam, pois 92 (62,2%) concordam e 1 (0,7%) concorda totalmente. Dos restantes participantes, 34 (23,0%) discordam da opinião da maioria e 19 (12,8%) não concordam nem discordam.

No que respeita à indisciplina dos alunos, os dados revelam uma certa ambivalência de opiniões. Embora 67 (45,3%) professores concordem que existem muitos problemas de indisciplina, 61 (41,2%) discordam. Apenas 19 docentes (12,8%) não concordam nem discordam.

Para a maioria dos professores, que corresponde a 74 (50,0%), os alunos não são indiferentes aos seus resultados escolares. Os restantes docentes dividem-se entre os 38 (25,7%) que não concordam nem discordam e os 35 (23,6%) que concordam com a indiferença dos alunos face aos resultados escolares.

A análise dos dados revela-nos que uma maioria de 91 (61,5%) docentes assume que os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais. Dos restantes participantes, 29 (19,6%) discordam da maioria e 28 (18,9%) não concordam nem discordam.

Relativamente ao entusiasmo dos alunos com as actividades escolares, a maioria dos professores, que corresponde a 96 (64,9%), tem uma opinião positiva, ou seja, concorda que os alunos se mostram entusiasmados com as actividades escolares. Apenas 37 (25,0%) docentes não concordam nem discordam e 15 (10,1%) discordam.

Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas, segundo a opinião da maioria dos professores, expressa num total de 69 respostas (46,6%), das quais 61 (41,2%) correspondem ao concordo e 8 (5,4%) ao concordo totalmente. Os restantes professores dividem-se entre os 37 (25,0%) que discordam e os 41 (27,7%) que não concordam nem discordam.

No que se refere à colaboração dos alunos entre si durante as actividades escolares, os professores revelam unanimidade. Uma maioria bem expressiva de 121 (81,8%) docentes concorda que os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares. Apenas 23 (15,5%) não concordam nem discordam e só 4 (2,7%) discordam.

Face à concentração de 116 (78,4%) respostas nas opções concordo e concordo totalmente, podemos dizer que os professores entendem que os alunos gostam de estar na escola. São apenas 23 (15,5%) os que não concordam nem discordam e 8 (5,4%) os que discordam.

Embora não se possa considerar uma maioria muito expressiva, 71 (48,0%) professores defendem que os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula. Os restantes participantes dividem-se entre os 40 (27,0%) que não concordam nem discordam e os 37 (25,0%) que discordam.

A maioria dos professores, expressa em 76 respostas (51,4%), discorda que seja frequente os alunos causarem problemas na escola. Apenas 38 (25,7%) consideram que frequentemente os alunos causam problemas na escola e 33 (22,3%) não concordam nem discordam.

De acordo com os dados, a maioria dos professores, num total de 85 (57,4%), concorda que os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado. Um grupo de 33 (22,3%) docentes não concorda nem discorda e outro de 30 (20,3%) discorda.

Síntese dos resultados

A maioria dos professores considera que os alunos demonstram interesse pelas aprendizagens, não são indiferentes aos seus resultados escolares e mostram-se entusiasmados com as actividades escolares. Esta opinião revela-se em 58,1%, 50,0% e 64,9% das respostas, respectivamente.

Existe colaboração entre os alunos nas actividades escolares, para a maioria dos professores, que corresponde a 81,8%, e os alunos gostam de estar na escola, segundo a maioria de respostas de 81,8%.

Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores, de acordo com a maioria (62,8%) dos participantes, recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais, segundo uma maioria de 61,5%, e escutam os

professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado, de acordo com a maioria de 57,4%.

Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas, segundo a opinião da maioria dos professores (46,6%).

Os professores consideram que os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula e que não é frequente causarem problemas na escola. Esta opinião expressa-se em 48,0% das respostas, no primeiro caso, e em 51,4% das respostas, no segundo caso.

No entanto, há uma divisão entre os professores relativamente à existência de problemas de indisciplina dos alunos, pois 45,3% concordam que eles existem e 41,2% discordam.

A percepção dos professores sobre os alunos é positiva. Esta opinião favorável abrange o campo das aprendizagens, a relação dos alunos com os professores e a indisciplina dos alunos. Apenas um item relacionado com a indisciplina revela divisão na opinião dos professores, entre o concordo e o discordo.

Percepção dos professores sobre o director

No âmbito do clima escolar consideramos importante conhecer a percepção dos professores sobre o director. Apresentamos a análise dos resultados no Quadro 38.

Quadro 38 – *Percepção dos professores sobre o director*

Itens	Discordo totalmente		Discordo		NCND		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Director	12	8,1%	17	11,5%	46	31,1%	64	43,2%	8	5,4%
11.9. O Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola	18	12,2%	57	38,5%	59	39,9%	14	9,5%		
11.14. O Director é indiferente às sugestões dos professores	23	15,5%	71	48,0%	39	26,4%	13	8,8%	2	1,4%
11.17. O Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai	20	13,5%	65	43,9%	49	33,1%	9	6,1%	3	2,0%
11.21. O Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas	10	6,8%	25	16,9%	60	40,5%	44	29,7%	9	6,1%
11.28. O Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores	6	4,1%	21	14,2%	60	40,5%	55	37,2%	6	4,1%
11.32. O Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais			21	14,2%	93	62,8%	19	12,8%	10	6,8%
11.36. A principal preocupação do Director é o cumprimento dos normativos oficiais	3	2,0%	32	21,6%	64	43,2%	34	23,0%	15	10,1%
11.41. Os professores sentem que o Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho	8	5,4	17	11,5%	61	41,2%	57	38,5%	5	3,4%
11.43. O Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento	11	7,4%	56	37,8%	56	37,8%	19	12,8%	6	4,1%
11.46. O Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns	1	0,7%	18	12,2%	56	37,8%	69	46,6%	4	2,7%
11.50. O Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3	2,0%	14	9,5%	51	34,5%	72	48,6%	8	5,4%

De acordo com as respostas dos nossos inquiridos, a maioria dos professores, que corresponde a 72 (48,6%), vê o seu trabalho reconhecido pelo director. Os restantes docentes distribuem-se da seguinte forma: 46 (31,1%) não concordam nem discordam e 29 (19,6%) discordam.

A opinião que prevalece é a de que o director não se abstém quando chamado a intervir num conflito, como revelam as respostas de 75 professores (50,7%), que constituem a maioria. Uma minoria de 59 docentes (39,9%) não concorda nem discorda e apenas 14 (9,5%) consideram que o director se abstém.

Para a maioria dos professores, o director não é indiferente às suas sugestões. Esta posição é defendida por 94 (63,5%) professores. Um grupo de 39 docentes (26,4%) não concorda nem discorda. O Director só é indiferente às sugestões dos professores para 15 (10,1%) respondentes.

No que diz respeito ao item colocado para se saber se o director se abstém quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai, os dados das respostas estão em conformidade com os resultados obtidos na questão anterior relacionada com a mesma temática, a intervenção do director nos conflitos, sendo, neste caso, a maioria mais expressiva: 85 (57,4%) professores entendem que o director não se abstém quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai. Um grupo de 49 (33,1%) docentes não concorda nem discorda e apenas 12 (8,1%) têm uma opinião contrária à maioria.

Questionados sobre a criação de um ambiente, por parte do director, em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas, a maioria dos professores, isto é, 60 (40,5%), não concorda nem discorda. Contudo, esta maioria é relativa, pois 53 docentes (35,8%) consideram que o director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas. Apenas 35 (23,6%) professores discordam desta opinião.

No que se refere à criação de uma estrutura de comunicação eficaz entre os professores e o director, parece haver uma divisão dos docentes: 61 (41,2%) concordam que o director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores, mas 60 (40,5%) não concordam nem discordam. Apenas 27 (18,2%) docentes discordam que essa estrutura de comunicação esteja criada.

Uma maioria de 93 professores (62,8%) não concorda nem discorda que o director seja muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais. Apenas 29 docentes (19,6%) concordam com essa subserviência e 21 (14,2%) optaram por discordar.

A maioria dos professores, expressa em 64 respostas (43,2%), não concorda nem discorda que a principal preocupação do Director seja o cumprimento dos normativos oficiais. Os resultados obtidos seguem a tendência anterior, já que a maioria das respostas centram-se na opção não concordo nem discordo. Apenas 49 (33,1%) professores concordam que a principal preocupação do Director é o cumprimento dos normativos oficiais e 35 (23,6%) não concordam que assim seja.

Como na resposta a outros itens, a opinião dos professores também está dividida relativamente ao apoio do director ao seu trabalho. Existem dois grupos com maior número de respostas, um que concorda que o director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho e outro que não concorda nem discorda com esse apoio. Esta conclusão resulta dos seguintes dados: 62 professores (41,9%) concordam e 61 (41,2%) não concordam nem discordam. Uma minoria de 25 (16,9%) discorda, ou seja, não sentem que o director exerça uma liderança de apoio ao seu trabalho.

A análise dos dados mostra-nos uma maioria de 67 docentes (45,3%) que se posiciona a favor da eficácia do director na criação de condições de cooperação no agrupamento. Apenas 25 (16,9%) têm uma percepção oposta relativamente às condições de cooperação no agrupamento. Uma minoria de 56 professores (37,8%) não se identifica com nenhuma das posições, já que não concordam nem discordam.

Para a maioria dos professores, 73 (49,3%), o director tem sabido envolvê-los na prossecução de objectivos comuns. Existem 56 docentes (37,8%) que não concordam nem discordam e apenas 19 (12,8%) discordam.

Segundo os resultados obtidos, a maioria dos professores, num total de 80 (54,0%), sente-se apoiada pelo director nos problemas disciplinares com os alunos, pois 72 (48,6%) concordam e 8 (5,4%) concordam totalmente com a afirmação proposta no item 11.50: O Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos. Apenas 17 docentes (11,5%) discordam que o director preste apoio nos problemas

disciplinares com os alunos. Uma minoria de 51 participantes (34,5%) não se manifesta a favor ou contra, uma vez que não concorda nem discorda.

Síntese dos resultados

Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo director, de acordo com uma maioria de 48,6%, e defendem que o mesmo não é indiferente às suas sugestões, também segundo uma maioria de 63,5% professores.

A opinião da maioria é a de que o director não se abstém quando chamado a intervir num conflito, quer seja entre os elementos da escola quer seja com os pais. No primeiro caso a maioria é de 50,7% e no segundo caso a maioria é de 57,4%.

A maioria dos docentes (45,3%) defende a eficácia do director na criação de condições de cooperação no agrupamento. Esta opinião positiva também se verifica no envolvimento dos professores na prossecução de objectivos comuns, expressa em 49,3% das respostas.

A percepção positiva dos docentes refere-se, ainda, ao apoio do director nos problemas disciplinares com os alunos. A maioria dos professores (54,0%) sente-se apoiada.

A existência de um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas não parece ser consensual. A maioria dos professores (40,5%) não concorda nem discorda.

O mesmo acontece nas questões relativas à subserviência do director em relação aos poderes regionais e centrais e à preocupação do director com o cumprimento dos normativos oficiais. A maioria das respostas centra-se no não concordo nem discordo, sendo no primeiro caso de 62,8% e no segundo de 43,2%.

No que diz respeito à criação de uma estrutura de comunicação eficaz com os professores, a maioria está dividida, já que 41,2% dos docentes concordam e 40,5% não concordam nem discordam.

Situação idêntica observa-se na questão sobre o exercício de uma liderança de apoio ao trabalho dos professores por parte do director. A opinião dos participantes está dividida: 41,9% concordam e 41,2% não concordam nem discordam.

A percepção positiva abrange a maioria dos itens considerados na escala que avalia a percepção dos professores sobre o director. Salienta-se a opinião favorável dos docentes relativamente ao apoio do director em situações de conflito, nos problemas disciplinares com os alunos, na criação de condições de cooperação e no envolvimento dos professores na prossecução de objectivos comuns. Esta opinião positiva expressa-se, ainda, quando vêem o seu trabalho reconhecido pelo director e consideram que este não é indiferente às suas sugestões.

Relação do Agrupamento com a comunidade

Constituída por dez indicadores, esta escala permitiu obter os resultados apresentados no Quadro 39.

Quadro 39 – *Percepção dos professores sobre a relação do agrupamento com a comunidade*

Itens	Discordo totalmente		Discordo		NCND		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve	2	1,4%	7	4,7%	37	25,0%	88	59,5%	13	8,8%
11.12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade	2	1,4%	14	9,5%	27	18,2%	89	60,1%	16	10,8%
11.24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade	1	0,7%	10	6,8%	20	13,5%	101	68,2%	15	10,1%
11.29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local	1	0,7%	5	3,4%	31	20,9%	98	66,2%	12	8,1%
11.31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.)			2	1,4%	33	22,3%	99	66,9%	14	9,5%
11.33. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia)			5	3,4%	49	33,1%	79	53,4%	14	9,5%
11.37. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado			13	8,8%	61	41,2%	65	43,9%	7	4,7%
11.44. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais	1	0,7%	5	3,4%	51	34,5%	77	52,0%	13	8,8%
11.47. O agrupamento promove a participação dos pais na escola	1	0,7%	11	7,4%	36	24,3%	90	60,8%	9	6,1%
11.51. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas	6	4,1%	31	20,9%	65	43,9%	42	28,4%	3	2,0%

De acordo com a maioria dos professores, expressa num total de 101 respostas (68,2%), o agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve. Apenas nove (6,1%) docentes divergem da maioria e 37 (25,0%) não concordam nem discordam.

Relativamente à abertura do agrupamento às iniciativas da comunidade, também se observa uma percepção positiva dos professores. Para a maioria dos professores, num total de 105 (70,9%), o agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade: 89 (60,1%) professores concordam e 16 (10,8%) concordam totalmente. Só 17 docentes (18,2%) têm uma opinião contrária à maioria. Não concordam nem discordam 27 docentes (18,2%).

No que se refere à promoção de iniciativas para a comunidade, a opinião dos professores ainda é mais expressiva. A informação obtida revela-nos que 116 docentes (78,4%) concordam que o agrupamento promove iniciativas para a comunidade. Apenas 20 docentes (13,5%) não concordam nem discordam e 11 (7,4%) discordam da maioria.

No item referente à integração do agrupamento na comunidade local, a maioria dos professores segue a tendência anterior, já que 110 docentes (74,3%) entendem que o agrupamento se encontra bem integrado na comunidade local. Neste total que exprime a maioria, 98 (66,2%) concordam e 12 (8,1%) concordam totalmente. Apenas 6 (4,1%) participantes discordam que o agrupamento esteja bem integrado na comunidade local e 31 (20,9%) não concordam nem discordam**.**

Os dados obtidos mostram que a maioria dos professores, isto é, 113 (76,4%), defende que o agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais, sendo 93 (66,9%) respostas dos docentes que concordam e 14 (9,5%) dos que concordam totalmente. Só 2 professores (1,4%) professores se opõem à maioria e trinta e três (22,3%) não concordam nem discordam.

O Agrupamento também mantém boas relações de colaboração com os poderes locais. Esta é a opinião da maioria dos professores que se manifesta em 93 respostas (62,8%), que integram as 79 (53,4%) da opção concordo e 14 (9,5%) da opção concordo totalmente. Apenas cinco docentes (3,4%) discordam da opinião da maioria e 49 (33,1%) não concordam nem discordam.

Relativamente à influência das parcerias do agrupamento na qualidade do ensino, os professores percepcionam-na de forma positiva. De facto, 72 docentes (48,6%) admitem que as parcerias do agrupamento com a comunidade contribuem para a qualidade do ensino prestado e apenas 13 (8,8%) têm uma percepção contrária. Uma minoria de 61 professores (41,2%) não se manifesta a favor ou contra, pois não concorda nem discorda.

O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais, de acordo com a opinião de 90 professores (60,8%), os quais representam a maioria. Apenas 6 (4,1%) discordam dessa opinião. Um grupo de 51 docentes (34,5%) não se pronuncia de forma positiva ou negativa sobre a cooperação entre o agrupamento e os pais, visto que não concorda nem discorda.

As respostas dadas no item relacionado com a participação dos pais na escola seguem a tendência anterior quanto à percepção positiva dos professores no âmbito da relação do agrupamento com a comunidade, em geral, e com os pais, em particular. Com efeito, 99 professores (66,9%) concordam que o agrupamento promove a participação dos pais na escola e apenas 12 (8,1%) pensam de forma diferente. Os restantes 36 docentes (24,3%) não concordam nem discordam.

A maioria dos professores, ou seja 65 (43,9%), não concorda nem discorda que o agrupamento desenvolva iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas. Os restantes docentes dividem-se entre concordar e discordar: 45 professores (30,4%) concordam e 37 (25,0%) discordam.

Síntese dos resultados

O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve, segundo uma maioria de 68,2% dos professores, e encontra-se bem integrado na comunidade local, para uma maioria de 74,3%.

A maioria dos professores, correspondente a 78,4%, concorda que o agrupamento promove iniciativas para a comunidade e abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade, de acordo com 70,9% dos professores.

Os professores defendem a existência de boas relações de colaboração entre o agrupamento e outros parceiros sociais (maioria de 76,4%) e entre o agrupamento e os poderes locais (maioria de 62,8%).

Os professores (48,6%) também admitem que as parcerias do agrupamento com a comunidade contribuem para a qualidade do ensino prestado.

Para a maioria dos professores, o agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais (60,8%) e promove a sua participação na escola (66,9%).

No que respeita às iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas, os professores já não revelam nenhuma tendência, uma vez que a maioria (43,9%) não concorda nem discorda.

A análise dos dados revela uma percepção positiva dos professores sobre a relação do agrupamento com a comunidade, expressa na opinião favorável dos docentes relativamente a 9 dos 10 itens da escala construída para avaliação desta dimensão. Apenas num item, através do qual se pretende saber se o agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas, a maioria das respostas centram-se na opção não concordo nem discordo.

Participação dos professores na vida da escola e do agrupamento

Os resultados obtidos sobre a participação dos professores na vida da escola e do agrupamento constam do Quadro 40.

Quadro 40 – *Participação dos professores na vida da escola e do agrupamento*

Itens	Muito Baixa		Baixa		Média		Elevada		Muito Elevada	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
12.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento (em projectos, iniciativas, tarefas burocráticas...)	4	2,7	18	12,2%	60	40,5%	56	37,8%	10	6,8%
12.2. Participação voluntária em projectos (ex.: clubes, ateliers, projectos de animação cultural ou desportiva, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...)	3	2,0	12	8,1%	67	45,3%	54	36,5%	11	7,4%
12.3. Participação activa nas reuniões	0	0	2	1,4%	40	27,0%	80	54,1%	26	17,6%
12.4. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares	0	0	4	2,7%	50	33,8%	65	43,9%	29	19,6%
12.5. Participação em momentos informais de convívio (ex.: comemorações, festas...)	4	2,7	13	8,8%	54	36,5%	64	43,2%	13	8,8%
12.6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares	1	0,7	12	8,1%	65	43,9%	59	39,9%	11	7,4%

No âmbito da colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, a maioria dos professores divide-se entre a colaboração média e a colaboração elevada. Com efeito, 60 professores (40,5%) assumem ter uma colaboração média, 56 (37,8%) referem ter uma colaboração elevada e 10 (6,8%) acham a sua colaboração muito elevada. Apenas 18 (12,2%) consideram a sua colaboração baixa e só 4 professores (2,7%) admitem ter uma colaboração muito baixa.

No que se refere à participação voluntária em projectos, observa-se uma situação idêntica à verificada na colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento. Os professores estão divididos entre a participação média e a participação elevada: 67 professores (45,3%), têm uma participação média; 54 professores (36,5%) têm uma participação elevada e 11 (7,4%)

referem a sua participação como muito elevada. À participação baixa correspondem apenas 12 (8,1%) respondentes e à muito baixa só 3 (2,0%).

Relativamente à participação activa nas reuniões, existe uma maioria expressiva de 80 professores (54,1%) que pensa ter uma participação activa elevada nas reuniões. Se contarmos com os 26 docentes (17,6%) que definem a sua participação como muito elevada, concluímos que a participação nas reuniões é elevada. Em minoria estão os docentes que consideram a sua participação média: 40 (27,0%). A participação baixa é quase inexistente, só é apontada por 2 (1,4%) respondentes.

Segundo os dados obtidos, a colaboração dos professores na realização das actividades escolares é elevada, pois 65 (43,9%) participantes da nossa amostra, e que representam a maioria, afirmam que a sua colaboração na realização das actividades escolares é elevada e 29 (19,6%) asseguram ser muito elevada. Apenas 50 docentes (33,8%) consideram colaborar de forma mediana e só 4 (2,7%) entendem a sua colaboração como baixa.

A maioria dos professores considera ter uma participação elevada em momentos informais de convívio: 64 (43,2%) têm uma participação elevada e 13 (8,8%) têm uma participação muito elevada. Existem, no entanto, 54 (36,5%) que entendem ter uma participação média. Apenas 13 docentes (8,8%) referem a sua participação como baixa e 4 (2,7%) como muito baixa.

No que concerne à colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares, a opinião dos professores divide-se, maioritariamente, entre a colaboração média e a colaboração elevada. Esta conclusão baseia-se nos seguintes dados: 65 professores (43,9%) consideram ter uma colaboração média, 59 (39,9%) admitem colaborar elevadamente e 11 (7,4%) colaboram de forma muito elevada. Apenas 12 (8,0%) afirmam ter uma colaboração baixa e só 1 (0,7) participante no estudo tem uma colaboração muito baixa.

Síntese dos resultados

Em geral os professores consideram a sua participação média ou elevada. Os valores mais elevados foram encontrados na participação activa dos professores nas reuniões, na colaboração com outros professores na realização das actividades escolares e na participação em momentos informais

de convívio, onde se regista uma participação elevada, apresentando as percentagens de 71,7%, 63,5% e 52,0%, respectivamente.

No que se refere à colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, à colaboração com os membros da comunidade em iniciativas escolares e à participação voluntária em projectos, a participação dos professores é elevada e média, como revelam os dados.

- Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento: 44,6% dos professores referem ter uma colaboração elevada e 40,5% assumem ter uma colaboração média.

- Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares: 47,3% dos docentes admitem colaborar de forma elevada e 43,9% consideram ter uma colaboração média.

- Participação voluntária em projectos: 45,3% dos professores têm uma participação média e 43,9% têm uma participação elevada.

Obstáculos à participação dos professores

Os resultados obtidos acerca dos obstáculos à participação, através das opiniões dos professores que participaram neste estudo, são apresentados no Quadro 41.

Quadro 41 – *Obstáculos à participação nas actividades da escola e do agrupamento*

Obstáculos	Número	Percentagem
A carga burocrática imposta actualmente diminui a disponibilidade para participar noutras actividades	134	90,5
O novo ECD diminui a motivação para participar	110	74,3
O nosso trabalho não é valorizado pelos pais dos alunos	57	38,5
A falta de instalações e equipamentos	34	23,0
Falta de autonomia da escola	31	20,9
Os alunos interessam-se pouco pela escola	27	18,2
O Director não cria um ambiente favorável à participação	16	10,8
Falta de identificação com o Projecto Educativo do Agrupamento	6	4,1
Não me sinto realizado profissionalmente	3	2,0
O mau ambiente entre os professores	3	2,0
Pouca valorização dos professores	3	2,0
Falta de autonomia do professor	3	2,0
Sobrecarga horária / Excesso de trabalho	2	1,4
Distância casa - local de trabalho	2	1,4
Falta de actividades mais interessantes	1	0,7
Actividades de Enriquecimento Curricular da Escola	1	0,7
Excessivo Programa a leccionar	1	0,7
Falta de recursos humanos	1	0,7

Os resultados obtidos nesta questão comportam os 10 obstáculos à participação propostos no questionário e os 8 sugeridos pelos professores que participaram no estudo.

O obstáculo mais apontado pelos docentes que integram a amostra do nosso estudo é a carga burocrática imposta actualmente. A maioria dos professores, num total de 134 (90,5%), entende ser este um dos maiores obstáculos à sua participação nas actividades da escola e do agrupamento.

Logo em segundo lugar vem o novo Estatuto da Carreira Docente, escolhido por 110 professores (74,3%) que o consideram um factor desmotivante em relação à sua participação.

Como terceiro obstáculo, tendo em conta o número de respostas, isto é, 57 (38,5%), surge a desvalorização do trabalho do professor pelos pais dos alunos.

A falta de instalações e equipamentos é tida em conta como obstáculo por 34 docentes (23,0%), a falta de autonomia da escola por 31 (20,9%) e o pouco interesse dos alunos pela escola é assinalado como obstáculo à participação por 27 professores (18,2%). Para 16 professores (10,8%) o director não cria um ambiente favorável à participação e apenas 6 docentes (4,1%) salientam a falta de identificação com o Projecto Educativo do Agrupamento como um obstáculo à sua participação. Os restantes factores propostos aos professores como possíveis obstáculos à sua participação na vida da escola e do agrupamento: “Não me sinto realizado profissionalmente” e “O mau ambiente entre os professores”, apenas foram referidos por 3 docentes (2,0%), cada um.

Os professores sugeriram 8 obstáculos à sua participação, os últimos do Quadro 41, que recebem o apoio de 3, 2 e 1 docente: pouca valorização dos professores; falta de autonomia do professor; sobrecarga horária / excesso de trabalho; distância casa - local de trabalho; falta de actividades mais interessantes; actividades de Enriquecimento Curricular da Escola; excessivo programa a leccionar e falta de recursos humanos.

Novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas

O regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e

secundário definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, foi recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Atendendo a esta situação, quisemos conhecer a opinião dos professores sobre as alterações que o novo regime poderá trazer, através de dezasseis itens que traduzem alguns aspectos da vida das escolas.

De seguida, fazemos a análise dos resultados obtidos, apresentados no Quadro 42.

Quadro 42 – *Opinião dos professores sobre o novo regime de autonomia e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008)*

Itens	Discordo totalmente		Discordo		NCND		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
14.1. Vai reforçar a autonomia do agrupamento	3	2,0	49	33,1	37	25,0	53	35,8	4	2,7
14.2. Vai diminuir a burocracia no agrupamento	28	18,9	78	52,7	33	22,3	5	3,4	1	0,7
14.3. Vai aumentar a democracia na gestão do agrupamento	31	20,9	43	29,1	48	32,4	19	12,8	2	1,4
14.4.Vai aumentar a eficácia do órgão de gestão do agrupamento	10	6,8	51	34,5	52	35,1	29	19,6	4	2,7
14.5.Vai reforçar a participação da comunidade (pais, autarquia, associações...) na direcção (Conselho Geral) do agrupamento	4	2,7	32	21,6	70	47,3	37	25,0	3	2,0
14.6. Vai diminuir a qualidade do ensino prestado no agrupamento	6	4,1	61	41,2	50	33,8	20	13,5	8	5,4
14.7. Vai reforçar a liderança do órgão de gestão do agrupamento	2	1,4	22	14,9	38	25,7	66	44,6	18	12,2
14.8. Vai diminuir o poder de decisão dos professores na direcção (Conselho Geral) do agrupamento	0	0	25	16,9	33	22,3	60	40,5	27	18,2
14.9. Vai melhorar a cooperação entre o agrupamento e a comunidade (pais, autarquia, associações...)	5	3,4	32	21,6	78	52,7	30	20,3	1	0,7%
14.10. Vai diminuir a colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento	2	1,4	49	33,1	53	35,8	34	23,0	8	5,4
14.11. Vai aumentar a participação dos professores na vida do agrupamento	12	8,1	56	37,8	56	37,8	21	14,2	0	0
14.12. Vai diminuir a possibilidade de participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho Geral) do agrupamento	1	0,7	32	21,6	56	37,8	48	31,1	11	7,4
14.13. Vai melhorar a colaboração entre os professores	9	6,1	52	35,1	65	43,9	17	11,5	2	1,4
14.14. Vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao Director	4	2,7	23	15,5	42	28,4	51	34,5	26	17,6
14.15. Vai aumentar o controlo do Director por parte da comunidade	3	2,0	31	20,9	66	44,6	38	25,7	7	4,7
14.16. Vai melhorar a relação entre os professores e os alunos	16	10,8	51	34,5	72	48,6	5	3,4	2	1,4

No que se refere à autonomia do agrupamento, não se verifica uma maioria absoluta centrada em determinada opinião. A maioria das respostas a esta questão divide os professores em dois grupos, um que discorda que o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar vá reforçar a autonomia do agrupamento e outro que concorda que vai reforçar. Esta conclusão resulta dos seguintes dados: 52 professores (35,1%) discordam e 57 (38,5%) concordam. Alguns participantes, isto é, 37 (25,0%), não concordam nem discordam.

A maioria dos professores, num total de 116 (71,6%), discorda que a burocracia vá diminuir no agrupamento, com a aplicação do novo Decreto-Lei, pois 78 (52,7%) discordam e 28 (18,9%) discordam totalmente. Apenas 6 professores (4,1%) defendem que a burocracia vai diminuir e 33 (22,3%) não concordam nem discordam.

A análise dos dados revela que a maioria dos docentes, 74 (50,0%), entende que o novo regime não vai aumentar a democracia na gestão do agrupamento, pois 43 (29,1%) discordam e 31 (20,9%) discordam totalmente face ao item14.3: “Vai aumentar a democracia na gestão do agrupamento”. Apenas 21 professores (14,2%) concordam que a democracia vai aumentar e 48 (32,4%) não concordam nem discordam.

A eficácia do órgão de gestão do agrupamento não vai aumentar segundo a maioria das respostas dos professores, que se revela em 61 respostas (41,2%). Existem, no entanto, 52 docentes (35,1%) que não concordam nem discordam e 33 (22,3%) que concordam que a eficácia do órgão de gestão vai aumentar.

Relativamente ao reforço da participação da comunidade na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, a maioria dos professores, ou seja, 70 (47,3%), não concorda nem discorda. Em minoria e em número quase idêntico estão os que concordam ou discordam quanto ao reforço da participação da comunidade: 40 (27,0%) no primeiro caso e 36 (24,3%) no segundo caso.

Para a maioria dos professores a qualidade do ensino prestado no agrupamento não vai diminuir: 67 (45,3%) professores optaram por discordar da afirmação “vai diminuir a qualidade do ensino prestado no agrupamento”. Apesar desta evidência, parece-nos dever referir que 28 docentes (18,9%)

entendem que a qualidade do ensino vai diminuir, pois 20 (13,5%) concordam e 8 (5,4%) concordam totalmente. Os restantes 50 (33,8%) participantes não concordam nem discordam.

A liderança do órgão de gestão do agrupamento vai ser reforçada com a aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, segundo a maioria dos professores, a qual se manifesta em 84 (56,8%) respostas, entre concordo (44,6%) e concordo totalmente (12,2%). Um grupo de 38 docentes (25,7%) não se pronuncia a favor ou contra e 24 (16,2%) discordam da opinião da maioria.

A diminuição do poder de decisão dos professores na direcção (Conselho Geral) do agrupamento vai ser uma realidade para a maioria dos professores, que representa a opinião de 87 docentes (58,8%), visto que 60 (40,5%) concordam e 27 (18,2%) concordam totalmente. O poder de decisão dos professores na direcção do agrupamento não vai diminuir para 25 (16,9%) docentes da amostra. Não se pronunciam a favor nem contra 33 participantes (22,3%).

No caso da cooperação entre o agrupamento e a comunidade os professores não se declaram contra ou a favor quanto às repercussões do novo regime, pois a maioria das suas respostas, 78 (52,7%) situam-se na opção não concordo nem discordo. Os restantes inquiridos dividem se entre discordar e concordar, já que 37 (25,0%) discordam que a cooperação entre o agrupamento e a comunidade vá melhorar e 31 (20,9%) concordam.

Os dados obtidos relativamente à possível diminuição da colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento, mostram a concentração de respostas em dois grupos, representando cada um pouco mais de um terço das respostas. A maioria dos professores divide-se, assim, entre os 53 (35,8%) que não concordam nem discordam e os 51 (34,5%) que discordam. Os restantes 42 (28,4%) perspectivam a diminuição da colaboração.

Para a maioria dos professores a sua participação na vida do agrupamento não vai aumentar. Embora um número significativo de 56 professores (37,8%) não concordem nem discordem quanto à influência do novo regime nessa participação, 68 (45,9%) discordam que ela vai aumentar. Apenas 21 (14,2%) concordam com o aumento da participação.

Relativamente à participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, a leitura dos dados não nos permite dizer que existe uma maioria clara em determinada posição. Embora 57 professores (38,5%) declarem concordar que a participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho Geral) do agrupamento vai diminuir, 56 (37,8%) não concordam nem discordam e uma minoria de 33 (22,3%) discorda.

Os resultados obtidos acerca da colaboração entre os professores revelam uma situação idêntica à verificada anteriormente: 65 professores (43,9%) não concordam nem discordam que vá haver uma melhoria na colaboração entre os professores e 61 (41,2%) consideram que essa colaboração não vai melhorar, pois 54 discordam e nove discordam totalmente. Apenas 19 docentes (12,8%) concordam que a colaboração vai melhorar.

A maioria dos professores, 77 (52,0%), expressa a sua opinião concordando (34,5%) ou concordando totalmente (17,6%) que o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao Director. Apenas 27 docentes (18,2%) discordam da maioria e 42 (28,4%) não se manifestam a favor ou contra.

No âmbito do controlo do director por parte da comunidade, os professores parecem não saber se ele vai aumentar ou não, visto que a maioria respondeu que não concordam nem discordam, num total de 66 respostas, o que corresponde a 44,6 %. Para 45 professores (30,4%) o controlo do director vai aumentar e 34 (23,0%) discordam desta opinião.

No que concerne à relação entre os professores e os alunos, o maior número de respostas recai sobre a opção não concordo nem discordo, com 72 respostas (48,6%). Mas apenas com uma diferença de 5 respondentes (3,4%) está o número de professores, 67 (45,3%), que discordam e discordam totalmente em relação à melhoria nas relações entre os professores e os alunos. Apenas 7 (4,7%) docentes pensam que a relação vai melhorar.

Síntese dos resultados

A maioria dos professores (71,6%) considera que a burocracia não vai diminuir no agrupamento, com a entrada em vigor do novo regime e entende que o novo regime não vai aumentar a democracia na gestão do agrupamento

(50,0%). Observamos, também, que para a maioria dos professores (41,2%) a eficácia do órgão de gestão não vai aumentar e que a liderança deste órgão vai ser reforçada (56,8%). Os professores vão perder poder de decisão na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, segundo uma maioria de 58,8%, e vão ficar sujeitos a uma situação de subserviência face ao Director, de acordo com 52,0%. A maioria dos professores (45,9%) considera, também, que a sua participação na vida do agrupamento não vai aumentar.

A opinião da maioria dos professores (45,3%) parece positiva quanto à influência do novo regime no ensino, pois admite que a qualidade do ensino prestado no agrupamento não vai diminuir.

Relativamente ao reforço da participação da comunidade no agrupamento, a maioria dos professores (47,3%) não concorda nem discorda e revelam esta mesma posição no que respeita à cooperação entre o agrupamento e a comunidade, pois a maioria dos professores (52,7%) não concorda nem discorda, e em relação ao controlo do director por parte da comunidade, já que a maioria (44,6 %) parece não saber se ele vai aumentar ou não, optando por não concordar nem discordar.

No que respeita ao reforço da autonomia, a maioria das respostas a esta questão divide os professores em dois grupos, um que discorda (35,1%) que o novo regime vá reforçar a autonomia do agrupamento e outro que concorda (38,5%) que vai reforçar. O mesmo acontece relativamente à colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento, um grupo não concorda nem discorda (35,8%) que essa colaboração vá diminuir e outro discorda (34,5%). A situação é idêntica no que se refere à diminuição da participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, visto que a leitura dos dados mostra que os professores se dividem entre o concordo (38,5%) e o não concordo nem discordo (37,8%).

A divisão de opiniões mantém-se, tanto em relação à melhoria na colaboração entre os professores como no que respeita à melhoria da relação entre professores e alunos. No caso da colaboração entre os professores, estes dividem-se entre o discordar (41,2%) e o não concordar nem discordar (43,9%) com a melhoria da colaboração. No caso da relação entre professores e alunos, cerca de metade dos professores (48,6%) não se definem numa

posição positiva ou negativa e outros tantos (45,3%) consideram que essa relação não vai melhorar.

6.2. Estatística inferencial

Para testar as hipóteses formuladas no âmbito do presente estudo, recorremos à estatística inferencial. Esta integra a análise da relação entre algumas variáveis e a verificação da probabilidade de existirem diferenças estatisticamente significativas entre grupos. No primeiro caso foi realizada uma análise correlacional (Correlação de Pearson) entre as variáveis: tempo de serviço; dimensões do clima de escola e participação dos professores na escola. No segundo caso, foram utilizados a análise de variância One-Way ANOVA, o teste t de student e o Qui-quadrado, de forma a testar as possíveis diferenças entre os ciclos de ensino na percepção do clima e no âmbito da participação na escola e, ainda, se a opção de continuar ou mudar de profissão difere em função do tempo de tempo de serviço, do clima, da participação ou do ciclo de ensino.

Os resultados da análise estatística inferencial são apresentados a seguir.

Para testarmos as três primeiras hipóteses: “existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores e a sua percepção do clima de escola”; “existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores e a sua participação na escola” e “existe uma relação entre a participação dos professores na escola e as suas percepções acerca do clima de escola”, recorremos à análise correlacional - Correlação de Pearson, adequada para testar a relação entre duas variáveis contínuas.

O teste à primeira e à segunda hipótese foi efectuado, quer tendo em conta o tempo de serviço na carreira, quer considerando o tempo de serviço na escola. Uma vez que temos uma amostra que abrange um número considerável de professores que exercem funções na escola onde leccionam há menos de cinco anos, pretendemos averiguar se os anos de serviço numa dada escola estão associados às percepções do clima organizacional.

O Quadro 43 apresenta os resultados obtidos através da análise correlacional.

Quadro 43 – *Correlação de Pearson entre as variáveis: tempo de serviço (carreira e escola); clima e participação*

Variáveis	Anos de serviço na carreira	Anos de serviço na escola	Relação entre os professores da escola	Relação entre professores do agrupamento	Percepção sobre os alunos	Percepção sobre o Director	Relação do agrupamento com a comunidade	Participação na escola
Anos de serviço na carreira	1							
Anos de serviço na escola actual	, 494** ,000	1						
Relação entre os professores da escola	-,059 ,479	-,251** ,002	1					
Relação entre professores do agrupamento	-,074 ,374	-,248** ,003	,516** ,000	1				
Percepção sobre os alunos	,013 ,880	-,127 ,130	,442** ,000	,387** ,000	1			
Percepção sobre o Director	-,052 ,533	-,222** ,008	,432** ,000	,772** ,000	,302** ,000	1		
Relação do agrupamento com a comunidade	-,025 ,765	-,139 ,099	,322** ,000	,695** ,000	,229** ,005	,779** ,000	1	
Participação na escola	,186* ,024	,011 ,901	,354** ,000	,311** ,000	,129 ,118	,321** ,000	,360** ,000	1

Legenda: * p< 0.05
** p< 0.01

A análise do Quando 43 revela <u>correlações estatisticamente significativas</u> <u>entre os anos de serviço na escola e a percepção dos professores</u>:

- sobre a relação entre os professores da escola (r= -,251; p<0,01).
- sobre a relação entre os professores do agrupamento (r= -,248; p<0,01).
- sobre o director (r= -,222; p<0,01).

A análise destes resultados permite-nos, assim, dizer que a hipótese 1 de que existe uma relação entre o tempo de serviço e o clima de escola, só recebe apoio dos dados no que se refere à relação entre os anos de serviço na escola e algumas dimensões do clima, nomeadamente, a relação entre os professores da escola, a relação entre

os professores do agrupamento e a percepção dos professores sobre o director.

No entanto, as correlações, embora significativas, são negativas. O que nos leva a depreender que os anos de serviço na escola não estão, neste caso, associados a uma percepção mais positiva do clima. Com efeito, são os professores que trabalham há mais anos na escola que têm uma opinião mais desfavorável acerca da relação entre os professores da escola, da relação entre os professores do agrupamento e acerca do director. Já os anos de serviço na carreira não apresentam correlações significativas com nenhuma das dimensões do clima de escola.

Existe uma correlação estatisticamente significativa entre os anos de serviço na carreira e a participação na escola ($r= ,186$; $p<0.05$).

Observamos, neste caso, que a correlação é positiva. Estes dados apoiam a hipótese 2 de que existe uma relação entre a participação dos professores na escola e o seu tempo de serviço, ou seja, são os professores com mais tempo de serviço na carreira que participam mais na escola.

Existem correlações estatisticamente significativas e positivas entre a percepção dos professores sobre o clima de escola e a sua participação na mesma, à excepção da dimensão relativa à percepção dos professores sobre os alunos. A análise dos dados mostra-nos que existe uma relação:

- entre a percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola e a sua participação ($r= ,354$; $p<0.01$);
- entre a percepção dos professores acerca da relação entre os professores do agrupamento e a sua participação ($r= ,311$; $p<0.01$);
- entre a percepção dos professores sobre o director e a sua participação ($r= ,321$; $p<0.01$);
- entre a percepção dos professores acerca da relação do agrupamento com a comunidade e a sua participação ($r= ,360$; $p<0.01$).

Face à leitura dos dados podemos concluir que a hipótese 3, de que existe uma relação entre a participação dos professores na escola e as suas percepções do clima de escola, recebe o apoio dos dados,

excepto no que se refere às percepções que os professores têm dos alunos.

A percepção positiva do clima de escola, excepcionando a dimensão da percepção sobre os alunos, parece estar associada a uma maior participação dos professores.

Para testar as hipóteses 4 e 5: "existem diferenças entre os professores dos diferentes ciclos de ensino na percepção que têm acerca do clima de escola" e "a participação dos professores na escola é diferente em função do ciclo de ensino a que pertencem", decidimos fazer dois tipos de análise. Começamos por analisar as diferenças entre os professores dos quatro ciclos de ensino na percepção do clima de escola e, posteriormente, procedemos à análise das diferenças entre grupos de ensino na percepção do clima de escola. Para esta segunda análise agrupamos os professores dos quatro ciclos de ensino em dois grupos: o primeiro grupo é constituído pela educação pré-escolar e pelo 1.º ciclo e o segundo grupo é constituído pelos 2.º e 3.º ciclos.

Pareceu-nos pertinente esta análise, uma vez que o primeiro grupo vivencia uma realidade diferente do segundo grupo, marcada pela mono docência, pelo ambiente de escolas de dimensões menores, com menos colegas de trabalho e estão separados da escola sede do agrupamento.

Ciclos de ensino – C*lima de escola*

Para realizarmos a análise das diferenças entre os professores dos quatro ciclos de ensino na percepção que têm acerca do clima de escola, recorremos à análise de variância One-Way ANOVA. No caso da análise das diferenças entre os dois grupos de ensino na percepção do clima de escola, recorremos ao teste t de student. Apresentamos os resultados nos Quadros 44, 45 e 46.

A análise de variância One-Way ANOVA apresenta-se nos Quadros 44 e 45.

Quadro 44 – *Diferenças entre os 4 ciclos de ensino na percepção do clima de escola (ANOVA)*

Dimensão do Clima	Ciclo de ensino	Número	Média	Desvio padrão
Relação entre os professores da escola	Pré-escolar	24	29,1	4,5
	1.º ciclo	53	30,9	4,0
	2.º ciclo	40	27,5	4,1
	3.º ciclo	30	27,6	3,7
Relação entre os professores do agrupamento	Pré-escolar	24	29,2	4,9
	1.º ciclo	53	28,2	5,4
	2.º ciclo	40	26,8	5,9
	3.º ciclo	30	27,1	4,9
Percepção dos professores sobre os alunos	Pré-escolar	24	43,0	5,7
	1.º ciclo	53	43,5	5,3
	2.º ciclo	40	37,0	6,1
	3.º ciclo	30	39,2	6,0
Percepção dos professores sobre o director	Pré-escolar	24	39,7	7,3
	1.º ciclo	53	39,9	7,0
	2.º ciclo	40	38,8	8,5
	3.º ciclo	30	39,9	7,2
Relação do agrupamento com a comunidade	Pré-escolar	24	36,8	4,7
	1.º ciclo	53	36,2	4,6
	2.º ciclo	40	36,5	6,4
	3.º ciclo	30	35,9	4,7

O Quadro 44 mostra as médias dos diferentes ciclos de ensino em todas as dimensões do clima. A sua análise permite verificar que os seus valores não são tão próximos nas dimensões referentes à relação entre os professores da escola e à percepção dos professores sobre os alunos. Os valores médios mais elevados pertencem ao 1.º ciclo, quer no caso da primeira dimensão (M=30,9; DP=4,0) quer no caso da segunda dimensão (M=43,5; DP=5,3). Contudo, nesta dimensão, a percepção dos professores sobre os alunos, o valor médio do 1.º ciclo é quase o mesmo da educação pré-escolar (M=43,0; DP=5,7).

Quadro 45 – *Diferenças entre os 4 ciclos de ensino na percepção do clima de escola (ANOVA)*

Dimensão do Clima		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	f	Sig.
Relação entre os professores da escola	Entre grupos	347,348	3	115,783	6,936	,000
	Dentro dos grupos	2387,269	143	16,694		
	Total	2734,616	146			
Relação entre os professores do agrupamento	Entre grupos	103,423	3	34,474	1,164	,326
	Dentro dos grupos	4235,543	143	29,619		
	Total	4338,966	146			
Percepção dos professores sobre os alunos	Entre grupos	1163,522	3	387,841	11,582	,000
	Dentro dos grupos	4788,656	143	33,487		
	Total	5952,178	146			
Percepção dos professores sobre o director	Entre grupos	30,125	3	10,042	,175	,913
	Dentro dos grupos	8218,687	143	57,473		
	Total	8248,812	146			
Relação do agrupamento com a comunidade	Entre grupos	14,761	3	4,920	,178	,911
	Dentro dos grupos	3954,404	143	27,653		
	Total	3969,165	146			

A análise de variância indica-nos, de facto, diferenças estatisticamente significativas entre os quatro ciclos de ensino e a percepção do clima, mas apenas em relação a estas duas dimensões do clima: percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola ($f=6,936$; $p <0.01$) e percepção dos professores sobre os alunos ($f=11,582$; $p <0.01$).

A comparação das médias, através do teste *post hoc*, método de Scheffé, permite-nos compreender entre que grupos se registam essas diferenças. No que concerne à percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola, as diferenças verificam-se entre o 1.º ciclo e os 2.º e 3.º ciclos.

A leitura dos dados leva-nos a concluir que o 1.º ciclo tem uma percepção mais positiva da relação entre os professores da escola do que o 2.º e o 3.º ciclos.

No que diz respeito à percepção dos professores sobre os alunos, as diferenças registam-se entre o 1.º ciclo e os 2.º e 3.º ciclos e entre a educação pré-escolar e o 2.º ciclo. No primeiro caso, são os professores do 1.º ciclo que têm uma percepção mais positiva dos alunos. No segundo caso, os dados mostram-nos que os educadores têm uma percepção mais positiva dos alunos do que os professores do 2.º ciclo.

Uma vez analisadas as diferenças entre os quatro ciclos de ensino, procedemos então à realização de um test t de student para analisar as diferenças entre os dois grupos de ensino formados. O primeiro que integra o pré-escolar e o 1.º ciclo e o segundo que integra o 2.º e o 3.º ciclo de ensino.

Os resultados são apresentados no quadro 46.

Quadro 46 – *Diferenças entre os 2 grupos de ensino na percepção do clima de escola (teste t de student)*

Dimensão do Clima	Grupo de ensino	Número	Média	Desvio padrão	t	Sig.
Relação entre os professores da escola	Grupo 1 (Pré-escolar e 1.º ciclo)	77	30,3	4,2	4,1	,000
	Grupo 2 (2.º e 3.º ciclos)	70	27,5	3.9		
Relação entre os professores do agrupamento	Grupo 1 (Pré-escolar e 1.º ciclo)	77	28,5	5,3	1,7	,089
	Grupo 2 (2.º e 3.º ciclos)	70	27,0	5,5		
Percepção dos professores sobre os alunos	Grupo 1 (Pré-escolar e 1.º ciclo)	77	43,3	5,4	5,6	,000
	Grupo 2 (2.º e 3.º ciclos)	70	37,9	6,1		
Percepção dos professores sobre o director	Grupo 1 (Pré-escolar e 1.º ciclo)	77	39,8	7,1	,436	,663
	Grupo 2 (2.º e 3.º ciclos)	70	39,3	7.9		
Relação do agrupamento com a comunidade	Grupo 1 (Pré-escolar e 1.º ciclo)	77	36,4	4,6	,193	,847
	Grupo 2 (2.º e 3.º ciclos)	70	36,2	5,7		

Os resultados obtidos, através do teste t de student, com os dois grupos de ensino, são idênticos aos obtidos para os quatro ciclos de educação e ensino, através da análise de variância One-Way ANOVA. Assim, as diferenças entre os dois grupos de ensino registam-se apenas em relação às mesmas dimensões do clima: percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola ($t=4,1$; $p <0.01$) e percepção dos professores sobre os alunos ($t=5,6$; $p <0.01$). Em qualquer dos casos, são os professores do primeiro grupo de educação e ensino que demonstram ter uma percepção mais positiva, tanto da relação entre os professores da escola ($M=30,3$; $DP=4,2$) como dos alunos ($M=43,3$; $DP=5,4$).

Assim, a hipótese 4, de que existem diferenças entre os professores dos diferentes ciclos de ensino na percepção que têm acerca do clima de escola, recebe apoio dos dados apenas no que diz respeito à percepção dos

professores sobre a relação entre os professores da escola e à percepção dos professores sobre os alunos.

Ciclos de ensino – *Participação na escola*

Para realizarmos a análise das diferenças entre os professores dos quatro ciclos de ensino no grau de participação na vida da escola, recorremos à análise de variância One-Way ANOVA. No caso da análise das diferenças entre os dois grupos de ensino no grau de participação na vida da escola, recorremos ao teste t de student.

Apresentamos os resultados nos Quadros 47, 48 e 49.

Os Quadros 47 e 48 apresentam a análise de variância One-Way ANOVA realizada para testar a possibilidade de existência de diferenças entre os 4 ciclos de ensino no grau de participação na vida da escola.

Quadro 47 – *Diferenças entre os 4 ciclos de ensino no grau de participação na vida da escola (ANOVA)*

Dimensão	Ciclo de ensino	Número	Média	Desvio Padrão
Participação dos professores na escola	Pré-escolar	24	21,4	3,1
	1.º ciclo	53	21,5	3,4
	2.º ciclo	40	21,2	3,6
	3.º ciclo	30	21,3	3,3

Os valores das médias, tal como mostra o Quadro 47, são muito próximos, verificando-se o valor mais elevado no 1.º ciclo (M=21,5; DP=3,4).

Quadro 48 – *Diferenças entre os 4 ciclos de ensino no grau de participação na vida da escola (ANOVA)*

Dimensão		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	f	Sig.
Participação dos professores na escola	Entre grupos	2,924	3	,975	,083	,969
	Dentro dos grupos	1682,234	143	11,764		
	Total	1685,158	146			

Como se pode observar, não se verificam diferenças estatisticamente significativas na análise de variância entre os quatro ciclos de educação e

ensino no que se refere à participação dos professores na escola (f=.083; p> 0.05).

O Quadro 49 apresenta o teste t de student realizado para testar a possibilidade de existência de diferenças entre os 2 grupos de ensino no grau de participação na vida da escola.

Quadro 49 – *Diferenças entre os 2 grupos de ensino no grau de participação na vida da escola (teste t de student)*

Dimensão	Grupo de ensino	Número	Média	Desvio padrão	t	Sig.
Participação dos professores na escola	Grupo 1 (Pré-escolar e 1.º ciclo)	77	21,5	3,3	,479	,633
	Grupo 2 (2.º e 3.º ciclos)	70	21,2	3.4		

Como na análise anterior, os resultados do *teste t de student* também não sugerem qualquer diferença entre os dois grupos de educação e ensino no grau de participação dos professores na escola (t=.479; p> 0.05).

A hipótese 5 não recebe, assim, apoio dos dados.

Opção profissional – *Tempo de serviço*

- *Clima*

- *Participação*

Para testarmos a hipótese 6, "existem diferenças na opção profissional dos professores em função do seu tempo de serviço", recorremos ao teste t de student.

Os resultados constam do Quadro 50.

Quadro 50 – *Diferenças na opção profissional em função do tempo de serviço (teste t de student)*

Tempo de Serviço	Opção Profissional	Número	Média	Desvio padrão	t	Sig.
Anos de serviço na carreira	Continuava a ser professor	84	19,4	8,4	-1,044	,298
	Mudava de profissão	59	20,9	8,4		
Anos de serviço na escola actual	Continuava a ser professor	83	4,9	5,2	-1,225	,224
	Mudava de profissão	57	6,3	7,3		

A hipótese 6 não recebeu apoio dos dados. Com efeito, os resultados do teste t de student não revelam diferenças estatisticamente significativas na opção profissional em função do tempo de serviço, nem em relação aos anos de serviço na carreira (t=-1,044; p> 0.05), nem em relação aos anos de serviço na escola (t=-1,225; p> 0.05).

A hipótese 7, de que as percepções dos professores acerca do clima escolar são diferentes em função da sua opção profissional, foi testada mediante o teste t de student.

Os resultados são apresentados no Quadro 51.

Quadro 51 – *Diferenças na opção profissional em função do clima de escola (teste t de student)*

Dimensão do Clima	Opção Profissional	Número	Média	Desvio padrão	t	Sig.
Relação entre os professores da escola	Continuava a ser professor	85	29,4	3,8	1,379	,171
	Mudava de profissão	60	28,3	5,0		
Relação entre os professores do agrupamento	Continuava a ser professor	85	28,9	4,7	3,065	,003
	Mudava de profissão	60	26,1	6,0		
Percepção dos professores sobre os alunos	Continuava a ser professor	85	42,7	5,8	4,695	,000
	Mudava de profissão	60	37,9	6,1		
Percepção dos professores sobre o director	Continuava a ser professor	85	40,6	7,0	2,117	,036
	Mudava de profissão	60	37,9	8,2		
Relação do agrupamento com a comunidade	Continuava a ser professor	85	36,8	4,4	1,345	,181
	Mudava de profissão	60	35,6	6,0		

A análise dos resultados indica-nos que os professores que manifestam a vontade de continuar e os professores que dizem que mudariam de profissão têm percepções diferentes do clima de escola, mas apenas em algumas dimensões:

- percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento(t=3,065; p <0.05);
- percepção dos professores sobre os alunos(t=4,695; p <0.05);
- percepção dos professores sobre o director(t=2,117; p <0.05).

No que diz respeito à relação entre os professores do agrupamento, a diferença aponta para a vontade de continuar a ser professor nos docentes com uma percepção mais positiva da relação entre os professores do agrupamento (M=28,9; DP=4,7).

Considerando os dados referentes à percepção dos professores sobre os alunos (M=42,7; DP=5,8), podemos dizer que são os professores com uma percepção mais positiva dos alunos que pretendem continuar na profissão.

Relativamente à percepção dos professores sobre o director, também são os docentes com uma percepção mais positiva que demonstram vontade de continuar a leccionar (M=40,6; DP=7,0).

A hipótese 7, de que as percepções dos professores acerca do clima escolar são diferentes em função da sua opção profissional, recebe apoio dos dados apenas no que diz respeito à percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento, à percepção dos professores sobre os alunos e à percepção dos professores sobre o director.

A hipótese 8, de que existem diferenças no grau de participação dos professores na escola em função da sua opção profissional, foi testada mediante o teste t de student.

Os resultados apresentam-se no Quadro 52.

Quadro 52 – *Diferenças no grau de participação na escola em função da opção profissional (teste t de student)*

Dimensão	Opção Profissional	Número	Média	Desvio padrão	t	Sig.
Participação dos professores na escola	Continuava a ser professor	85	21,3	3,7	-,086	,932
	Mudava de profissão	60	21,3	3,2		

A análise dos dados não revela diferenças estatisticamente significativas no grau de participação dos professores na escola entre aqueles que manifestam a vontade de continuar e aqueles que dizem que mudariam de profissão (t= -,086; p> 0.05).

A hipótese 8 não recebe apoio dos dados.

Para testar a hipótese 9, "existem diferenças entre os ciclos de ensino na opção profissional", recorremos ao Qui quadrado**.** Como já referimos, a análise reporta-se aos quatro ciclos de educação e ensino separados e agrupados, sendo, neste último caso, o primeiro grupo constituído pela educação pré-escolar e pelo 1.º ciclo e o segundo pelos 2.º e 3.º ciclos.

Os resultados são apresentados nos Quadros 53 e 54.

Quadro 53 – *Diferenças* entre os 4 ciclos de ensino na *opção profissional (*Qui quadrado*)*

			Opção Profissional		
			Continuava a ser professor	Mudava de profissão	Total
Ciclo de Ensino	Pré-escolar	Resultados obtidos	15	9	24
		Resultados esperados	14,0	10,0	24,0
		Residual	1,0	-1,0	
	1ºciclo	Resultados obtidos	34	17	51
		Resultados esperados	29,8	21,3	51,0
		Residual	4,3	-4,3	
	2ºciclo	Resultados obtidos	16	23	39
		Resultados esperados	22,8	16,3	39,0
		Residual	-6,8	6,8	
	3ºciclo	Resultados obtidos	19	11	30
		Resultados esperados	17,5	12,5	30,0
		Residual	1,5	-1,5	
Total		Resultados obtidos	84	60	144
		Resultados esperados	84,0	60,0	144,0

Os resultados obtidos (Quadro 53) revelam que não existem diferenças entre os quatro ciclos de ensino no que se refere à vontade de continuar ou na profissão. O valor do X2 obtido foi de .6,744 (p = .081).

Quadro 54 – *Diferenças* entre os 2 grupos de ensino na *opção profissional (*Qui quadrado*)*

			Opção Profissional		
			Continuava a ser professor	Mudava de profissão	Total
Grupo de Ensino	Pré-escolar e 1.º ciclo	Resultados obtidos	49	26	75
		Resultados esperados	43,8	31,3	75,0
		Residual	5,3	-5,3	
	2º e 3ºciclos	Resultados obtidos	35	34	69
		Resultados esperados	40,3	28,8	69,0
		Residual	-5,3	5,3	
Total		Resultados obtidos	84	60	144
		Resultados esperados	84,0	60,0	144,0

A análise dos dados (Quadro 54) também não mostra, neste caso, diferenças entre os dois grupos de ensino no que diz respeito à vontade de continuar a ser professor ou mudar de profissão. O valor do X2 obtido foi de .3,155 (p = .076).

A hipótese 9, de que existem diferenças entre os ciclos de ensino na opção profissional, não recebeu apoio dos dados.

7. Discussão dos resultados

Depois de apresentarmos e analisarmos os dados recolhidos através do questionário de avaliação do clima escolar e da participação docente, vamos proceder à discussão dos resultados.

Neste ponto procuramos compreender e analisar os resultados obtidos na presente investigação, de forma a retirar algumas conclusões dos mesmos.

No que diz respeito à questão colocada para saber se os professores querem continuar ou mudar de profissão, a maioria dos docentes (57,4%) quer continuar a exercer a profissão docente. Contudo, devemos referir que um número significativo de professores (40,5%) está interessado em mudar de profissão.

Estes resultados equiparam-se aos obtidos por Costa (2010) no seu estudo sobre o clima escolar e participação docente: a maioria dos professores (57,0%) não pretende mudar de profissão.

Sobre esta questão debruçou-se Teixeira (2001), quer nos seus estudos quer em estudos orientados por si, e os resultados desses estudos vão ao encontro dos aqui apresentados: a maioria dos professores declara querer permanecer professor. Esta opinião confirma-se nos estudos de Huberman 1989), Braga da Cruz (1989) e Loureiro (1997) (citados em Teixeira, 2001).

Os resultados da análise inferencial indicam-nos que os professores que manifestam a vontade de continuar e os professores que dizem que mudariam de profissão têm percepções diferentes do clima de escola, mas apenas em três das dimensões consideradas: percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento; percepção dos professores sobre os alunos e percepção dos professores sobre o director. De acordo com esta análise, são os docentes com uma percepção mais positiva da relação entre os professores do agrupamento, dos alunos e do director que demonstram vontade de continuar a leccionar.

Teixeira (1995) conclui, também, que são os professores que pretendem permanecer na profissão que têm uma opinião mais favorável sobre a sua relação com o órgão de direcção da escola.

A hipótese 7, de que as percepções dos professores acerca do clima escolar são diferentes em função da sua opção profissional, recebeu apoio dos dados relativamente às três dimensões consideradas no estudo do clima já referidas.

A hipótese 6, de que existem diferenças na opção profissional dos professores em função do seu tempo de serviço, não recebeu apoio dos dados.

A hipótese 8, de que existem diferenças no grau de participação dos professores na escola em função da sua opção profissional, e a hipótese 9, de que existem diferenças entre os ciclos de ensino na opção profissional, também não receberam apoio dos dados.

No estudo do clima escolar foram consideradas cinco dimensões: percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola; percepção dos professores sobre a relação entre os professores do

agrupamento; percepção dos professores sobre os alunos; percepção dos professores sobre o director e percepção dos professores sobre a relação do agrupamento com a comunidade.

No que concerne à percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola, a análise dos dados aponta para uma percepção positiva dos docentes. A maioria dos professores manifesta uma opinião favorável relativamente à sua relação com os colegas em todas as vertentes consideradas, exceptuando-se a partilha de momentos de lazer. Neste caso, 47,3% dos professores considera que raramente partilham entre si momentos de lazer e apenas 37,2% têm uma opinião contrária. No âmbito desta dimensão, os restantes resultados podem considerar-se positivos. A maioria dos docentes ajudam-se mutuamente na resolução de problemas, de acordo com 73,3%, colaboram na realização das tarefas escolares, segundo 65,5%, e, também colaboram na organização e planificação das actividades da escola, em conformidade com 76,7%. Os dados revelam, ainda, que existe partilha de materiais didácticos, para 74,0%, e que os docentes conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos, segundo 83,3%. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança, para 52,0%, e o trabalho na escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores, de acordo com 68,0% dos docentes.

Estes resultados aproximam-se dos obtidos por Manuela Teixeira (1995) no seu estudo sobre o clima de escola, onde concluiu que o relacionamento entre os professores era considerado satisfatório ou altamente satisfatório.

Também Costa (2010), num estudo sobre clima escolar e participação docente, conclui que parece haver entendimento e colaboração na relação entre os professores da escola.

Os resultados da análise inferencial revelam que a percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola está correlacionada negativamente com os anos de serviço na escola e positivamente com a participação dos professores. Segundo essa análise, os anos de serviço na escola não estão associados a uma percepção mais positiva da relação entre os professores da escola. De facto, são os professores que trabalham há mais anos na escola que têm uma opinião mais desfavorável acerca da relação entre os professores da escola.

A correlação entre a percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola e a sua participação é positiva, o que nos indica que são os professores que têm uma percepção positiva da relação entre os professores da escola os que mais participam.

Os resultados da análise inferencial indicam-nos, ainda, diferenças estatisticamente significativas entre os professores dos diferentes ciclos de ensino na percepção que têm acerca da relação entre os professores da escola. Com efeito, os professores do 1.º ciclo têm uma percepção mais positiva da relação entre os professores da escola do que os docentes do 2.º e do 3.º ciclos.

No que respeita à relação entre os professores do agrupamento, a percepção dos docentes é positiva em relação à maioria dos itens: apoio na resolução de problemas; colaboração nas reuniões de trabalho; desenvolvimento de relações de amizade; organização de debates sobre temas da actualidade escolar e acolhimento dos professores mais novos. A percepção já não pode considerar-se positiva em relação à partilha de momentos de lazer e à sensação de haver diferentes estatutos de professores e parece dividida relativamente à articulação entre ciclos e ao conhecimento do trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos. De um modo geral, as maiorias de opinião não são tão expressivas como na relação entre os professores da escola.

Como se observou em relação aos professores da escola, também os professores do agrupamento se apoiam na resolução de problemas, embora neste caso os dados mostrem que a maioria (45,7%) não é tão expressiva, ou seja, não existe tanta concordância em relação a esse apoio. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração (48,7%) e o trabalho no agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade (50,6%). Os professores organizam-se para debater temas da actualidade escolar (47,3%) e o acolhimento aos professores mais novos não é negligenciado (54,7%).

Quanto à partilha de momentos de lazer os dados são idênticos. Quer os professores da escola (47,3%) quer os professores do agrupamento (45,9%) raramente partilham momentos de lazer.

Relativamente à sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento, a maioria dos docentes (52,0%) concorda. A articulação entre ciclos e o conhecimento do trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos parece dividir as opiniões: 37,9% dos professores concordam que existe articulação, mas 33,8% não concordam nem discordam; 36,5% dos docentes concordam que desconhecem o trabalho dos colegas e 35,8% não concordam nem discordam.

Nas conclusões do seu estudo, Costa (2010) refere que a percepção dos docentes sobre a relação entre os professores do agrupamento parece ser positiva, mas aponta, também, a opinião menos favorável dos professores relativamente ao conhecimento do trabalho dos professores de outros ciclos e a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.

Como na relação entre os professores da escola, os resultados da análise inferencial revelam que a percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento está correlacionada com os anos de serviço na escola e com a participação. No primeiro caso a correlação é negativa, o que significa que os anos de serviço na escola não estão associados a uma percepção mais positiva do relacionamento entre os professores do agrupamento. No estudo de Costa (2010) os resultados são diferentes, pois são os professores com mais tempo de serviço na escola os que têm uma percepção mais positiva da relação entre os professores do agrupamento.

No segundo caso a correlação é positiva, o que nos permite dizer que a percepção positiva da relação entre os professores do agrupamento está associada a uma maior participação dos professores. Estes resultados também se verificam em Costa (2010): os professores que percepcionam positivamente a relação entre os professores do agrupamento participam mais.

A análise dos dados obtidos mostra-nos uma percepção positiva dos professores em relação aos alunos, a qual se expressa numa opinião favorável sobre as vertentes consideradas: aprendizagens; relacionamento com os alunos e indisciplina. Apenas um item relacionado com a indisciplina revela divisão na opinião dos professores, entre o concordo e o discordo.

De igual modo Costa (2010), no estudo que realizou acerca da imagem dos professores sobre os alunos, observou que os professores têm uma opinião favorável em relação aos alunos.

A maioria dos professores (58,1%) considera que os alunos demonstram interesse pelas aprendizagens, não são indiferentes aos seus resultados escolares (50,0%) e mostram-se entusiasmados com as actividades escolares (50,0%). Esta opinião favorável observa-se, também, em relação à colaboração dos alunos nas actividades escolares (81,8%) e ao facto dos alunos gostarem de estar na escola (78,4%).

Os resultados obtidos parecem, ainda, apontar para uma relação onde existe respeito e proximidade entre professores e alunos. Relativamente ao respeito dos alunos pelos professores, estes consideram que esse respeito existe (62,8%) e que os alunos os escutam quando eles os repreendem por comportamento inadequado (57,4%). A maioria dos docentes (61,5%) concorda que os alunos recorrem a eles para resolverem os seus problemas pessoais e que é habitual o convívio nos intervalos das aulas, embora, neste caso, a maioria seja relativa (46,6%), não chega aos 50,0% dos inquiridos.

No âmbito dos problemas de comportamento dos alunos, os professores entendem que os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula (48,0%) e que não é frequente os alunos causarem problemas na escola (51,4%). Contudo, a opinião divide-se no caso da indisciplina. Embora 45,3% aponte para a sua existência, 41,2% discordam.

Os resultados da análise estatística inferencial revelam-nos diferenças estatisticamente significativas entre os professores dos diferentes ciclos de ensino na percepção dos alunos. Com efeito, os professores do 1.º ciclo têm uma percepção mais positiva dos alunos do que os professores do 2.º e do 3.º ciclos e os professores da educação pré-escolar têm uma percepção mais positiva dos alunos do que os professores do 2.º ciclo.

Relativamente à percepção dos professores sobre o director, a análise dos dados mostra que ela é maioritariamente positiva. Existem três aspectos considerados na escala de avaliação desta dimensão do clima em que os professores não têm uma opinião favorável nem desfavorável e dois em que as opiniões se dividem.

Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo director (48,6%) e defendem que o mesmo não é indiferente às suas sugestões (63,5%). Relativamente à intervenção do director nos conflitos, a opinião que prevalece é a de que o director não se abstém quando chamado a intervir num conflito, quer seja entre os elementos da escola (50,7%) quer seja com os pais (57,4%). Os docentes defendem a eficácia do director na criação de condições de cooperação no agrupamento (45,3%) e no envolvimento dos professores na prossecução de objectivos comuns (49,3%). A percepção positiva dos docentes refere-se, ainda, ao apoio do director nos problemas disciplinares com os alunos. A maioria dos professores (54,0%) sente-se apoiada.

Existem três aspectos, como a criação de um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas, a subserviência do director em relação aos poderes regionais e centrais e a preocupação do director em cumprir os normativos oficiais, em que os professores não se manifestam a favor ou contra. Em qualquer dos casos, o maior número de respostas (40,5%; 62,8% e 43,2%, respectivamente) centra-se na opção não concordo nem discordo. Embora se deva referir que 35,8% dos docentes concordam que o director soube criar um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.

Observamos, ainda, que os professores estão divididos em duas questões: criação de uma estrutura de comunicação eficaz por parte do director e o exercício de uma liderança de apoio ao seu trabalho. Em ambos os casos os professores dividem-se entre os que têm uma opinião favorável (41,2% e 41,9%, respectivamente) e os que optam por não concordar nem discordar (40,5% e 41,2%, respectivamente).

Nos estudos de Teixeira (1995) e Costa (2010) os professores têm uma imagem satisfatória da direcção da escola. Contudo, Costa (2010) refere que muitos professores consideram o conselho executivo/director demasiado subserviente em relação ao poder central e preocupado com o cumprimento dos normativos oficiais.

Os resultados da análise inferencial indicam uma correlação negativa entre os anos de serviço na escola e a percepção dos professores sobre o director do agrupamento. Este facto permite-nos concluir que os anos de serviço na escola não estão associados a uma percepção mais positiva do

director, ou seja, são os professores que trabalham há mais anos na escola que têm uma opinião mais desfavorável acerca do director. Estes resultados diferem dos de Costa (2010), os quais revelam que são os professores com mais anos de serviço que têm uma imagem mais positiva do conselho executivo, embora seja de salientar que se trata, neste caso, da imagem do conselho executivo e não do director, como acontece no nosso estudo.

Observamos, também, uma correlação entre a percepção dos professores sobre o director e a sua participação. Neste caso, a correlação é positiva, o que nos leva a considerar que a percepção positiva do director parece estar associada a uma maior participação dos professores.

Na dimensão do clima referente à relação entre o agrupamento e a comunidade, os resultados revelam uma percepção positiva dos professores. A maioria dos docentes (74,3%) concorda que o agrupamento se encontra bem integrado na comunidade local e tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve (68,2%). Os professores consideram que o agrupamento promove iniciativas para a comunidade (78,4%) e abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade (70,9%). Para a maioria dos professores (60,8%) o agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais e promove a sua participação na escola (66,9%). Defendem, também, que o agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais e com outros parceiros sociais (76,4%) e admitem que as parcerias do agrupamento com a comunidade contribuem para a qualidade do ensino prestado (48,6%).

A opinião dos professores só não se revela maioritariamente positiva no que respeita ao desenvolvimento de iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas, por parte do agrupamento, pois apenas 30,4% concordam que o agrupamento desenvolve essas iniciativas. Dos restantes docentes, 43,9% não concorda nem discorda e 25,0% discordam**.**

Também Costa (2010) conclui, no seu estudo sobre a relação entre o agrupamento e a comunidade, que os professores têm uma opinião favorável. Teixeira (1995) estuda a imagem dos professores sobre as relações com os pais e refere que os docentes consideram esse relacionamento satisfatório ou altamente satisfatório.

A análise inferencial dos dados mostra uma correlação positiva entre a percepção dos professores sobre a relação do agrupamento com a comunidade e a sua participação. Os dados permitem-nos concluir que a percepção positiva dos professores nesta dimensão corresponde a uma maior participação dos docentes.

Relativamente às hipóteses formuladas referentes ao clima de escola, podemos concluir que a hipótese 1, de que existe uma relação entre o tempo de serviço e o clima de escola, só recebe apoio dos dados no que se refere à relação entre os anos de serviço na escola e algumas dimensões do clima, nomeadamente, a relação entre os professores da escola, a relação entre os professores do agrupamento e a percepção dos professores sobre o director, sendo os professores que trabalham há mais anos na escola os que têm uma opinião mais desfavorável acerca da relação entre os professores da escola, da relação entre os professores do agrupamento e acerca do director.

A hipótese 3, de que existe uma relação entre a participação dos professores na escola e as suas percepções acerca do clima de escola, recebe o apoio dos dados, excepto no que se refere às percepções que os professores têm dos alunos. A percepção positiva do clima de escola, excepcionando a dimensão da percepção sobre os alunos, parece estar associada a uma maior participação dos professores. Contudo, apesar de não se ter encontrado uma correlação estatisticamente significativa entre a participação dos professores e a sua percepção sobre os alunos, a correlação é positiva.

A hipótese 4, de que existem diferenças entre os professores dos diferentes ciclos de ensino na percepção que têm acerca do clima de escola, recebe apoio dos dados apenas no que diz respeito à percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola e à percepção dos professores sobre os alunos. No que diz respeito à percepção dos professores sobre a relação entre os professores da escola, os professores do 1.º ciclo têm uma percepção mais positiva do que os professores do 2.º e do 3.º ciclos. No que se refere à percepção dos professores sobre os alunos, os professores do 1.º ciclo têm uma percepção mais positiva do que os professores do 2.º e do 3.º e os professores da educação pré-escolar têm uma percepção mais positiva do que os professores do 2.º ciclo.

A hipótese 7, de que as percepções dos professores acerca do clima escolar são diferentes em função da sua opção profissional, recebe apoio dos dados apenas no que diz respeito à percepção dos professores sobre a relação entre os professores do agrupamento, à percepção dos professores sobre os alunos e à percepção dos professores sobre o director, sendo os docentes com uma percepção mais positiva que demonstram vontade de continuar a leccionar.

O estudo da participação dos professores é feito através de uma escala que contempla diversos aspectos da vida profissional do docente no seu envolvimento com a escola: colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento; participação voluntária em projectos; participação activa nas reuniões; colaboração nas actividades escolares; participação em momentos informais de convívio e colaboração com membros da comunidade.

Segundo a análise da informação obtida, os professores consideram a sua participação média ou elevada. A participação elevada prevalece no contexto da participação activa dos professores nas reuniões, na colaboração com outros professores na realização das actividades escolares e na participação em momentos informais de convívio, onde se registam as percentagens de 71,7%, 63,5% e 52,0%, respectivamente.

A participação média ou elevada está patente na colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, na colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares e na participação voluntária em projectos. No primeiro caso, na colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, 44,6% dos professores consideram a sua colaboração elevada e 40,5% consideram-na média. No segundo caso, a colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares, 47,3% dos docentes admitem colaborar elevadamente e 43,9% referem a sua colaboração como média. No terceiro caso, a participação voluntária em projectos, 45,3% dos docentes têm uma participação média e 43,9% têm uma participação elevada.

Face aos dados expostos, parece haver aumento da participação quando ela está relacionada, por um lado, com as actividades formais inerentes

ao quotidiano escolar do professor e, por outro lado, às actividades informais de convívio.

Costa (2010) chegou a conclusões idênticas no seu estudo sobre a participação docente, observando, também, uma participação mais elevada ao nível das reuniões, da colaboração com outros professores nas actividades escolares e da participação em momentos informais de convívio.

A análise inferencial efectuada correlacionou de forma positiva a participação dos professores com os anos de serviço e com o clima escolar. De facto, são os professores com mais tempo de serviço na carreira que participam mais na escola. Esta conclusão também se verifica no estudo de Costa (2010). Já Pereira (2000), no seu estudo sobre participação, conclui que a orientação da participação é tendencialmente divergente com o aumento dos anos de serviço.

A correlação entre a participação dos professores na escola e a percepção dos professores sobre o clima da escola só não é estatisticamente significativa relativamente à percepção dos professores sobre os alunos. Assim, podemos concluir que a percepção positiva do clima de escola, excepcionando a dimensão da percepção sobre os alunos, parece estar associada a uma maior participação dos professores, embora, como já referimos, a correlação da participação com esta dimensão da percepção sobre os alunos seja positiva.

Os resultados obtidos revelam alguma coerência com os estudos de Teixeira e Costa. A análise de Teixeira (1995), no seu estudo sobre o clima e a implicação dos docentes, revela que a imagem dos professores sobre a escola parece determinar e ser determinada pela forma como o professor se implica na escola. Costa (2010) também encontrou uma relação entre a percepção do clima e a participação dos professores, concluindo que são os docentes mais satisfeitos que admitem participar mais na escola.

No contexto da participação pretendemos conhecer a opinião dos professores sobre os factores que consideram ser os maiores obstáculos à sua participação na vida da escola.

Os obstáculos mais apontados pelos docentes são a carga burocrática imposta actualmente (90,5%), o novo Estatuto da Carreira Docente (74,3%) e a desvalorização do trabalho do professor pelos pais dos alunos (38,5%).

A escolha destes obstáculos parece-nos reveladora do momento actual vivido pelos professores, onde relevam as alterações ao Estatuto da Carreira Docente, e talvez devam ser consideradas tendo em conta este contexto.

No estudo de Costa (2010) os professores também escolhem como maiores obstáculos à sua participação, a carga burocrática, o novo Estatuto e a desvalorização do trabalho do professor pelos pais dos alunos. Devemos salientar que ambos os estudos se realizaram num contexto temporal muito próximo.

A recente entrada em vigor do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, motivou a sua inserção no presente estudo. Tendo em conta as possíveis alterações que possam surgir, pretendemos conhecer a opinião dos professores sobre o novo regime.

Segundo a opinião da maioria dos professores, o novo regime não é visto como favorável em relação a determinados aspectos. Em relação a outros, os professores não se pronunciam nem a favor nem contra. Existe, ainda, um grupo de itens cujas respostas mostram uma divisão de opiniões.

Contudo, de uma forma geral, a análise dos dados não nos mostra expectativas positivas dos professores em relação ao novo regime.

As perspectivas dos professores não parecem favoráveis relativamente ao novo regime, se considerarmos a opinião da maioria dos docentes nos seguintes aspectos:

- a burocracia não vai diminuir (71,6%);
- a democracia não vai aumentar (50,0%);
- a participação dos professores na vida do agrupamento não vai aumentar (45,9%);
- o poder de decisão dos professores na direcção (Conselho Geral) vai diminuir (58,8%);

- vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao Director (52,0%).

As perspectivas dos professores também não parecem maioritariamente positivas em relação à eficácia do órgão de gestão do agrupamento, pois só 22,3% concordam que a eficácia do órgão de gestão vai aumentar. Dos restantes docentes, 41,2% (maior número de respostas) consideram que a eficácia do órgão de gestão não vai aumentar e 35,1% não concordam nem discordam.

A maioria (56,8%) dos professores defende, ainda, que a liderança do órgão de gestão do agrupamento vai ser reforçada.

A perspectiva dos professores não segue a tendência anterior no que respeita a ensino. A maioria dos professores (45,3%) entende que a qualidade do ensino prestado no agrupamento não vai diminuir. Contudo, 18,9 % dos docentes não partilham esta opinião, uma vez que consideram que a qualidade do ensino prestado no agrupamento vai diminuir.

No que respeita ao reforço da participação da comunidade na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, à melhoria da cooperação entre o agrupamento e a comunidade e ao aumento do controlo do director por parte da comunidade, os professores centram as suas respostas na opção não concordo nem discordo, com os respectivos valores: 47,3%; 52,7% e 44,6 %.

No entanto, devemos salientar que só 27,0% concordam com o reforço da participação da comunidade na direcção (Conselho Geral) do agrupamento e 24,3% não concordam. A melhoria da cooperação entre o agrupamento e a comunidade só vai aumentar para 20,9% dos docentes, já que 25,0% defendem que a cooperação entre o agrupamento e a comunidade não vai melhorar. O controlo do director por parte da comunidade vai aumentar para 30,4%, e não vai aumentar para 23,0%.

Nos restantes seis itens os dados apresentam divisão de opiniões. Relativamente ao reforço da autonomia do agrupamento, 35,1% dos professores discordam e 38,5% concordam. Em relação à diminuição da participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, 38,5% consideram que a participação vai diminuir e 37,8% não se manifestam contra ou a favor. No que respeita à melhoria na colaboração entre os professores, 43,9% não concordam nem discordam e 41,2%

consideram que a colaboração entre os docentes não vai melhorar. Quanto à melhoria na relação entre professores e alunos, 48,6% não se pronunciam a favor ou contra e 45,3% discordam que a relação vá melhorar. No que se refere à possibilidade do novo regime vir diminuir a colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento, 35,8% não concordam nem discordam e 34,5% não concordam. Contudo, 28,4% perspectivam que a colaboração vai diminuir.

A leitura dos dados deve ter em conta que o novo regime é recente e que as opiniões dos docentes podem ser baseadas mais numa reacção à mudança do que no conhecimento e experiência vivida na prática.

Ao analisar a opinião dos professores sobre o novo regime, Costa (2010) reconhece que os docentes não parecem seguros nas suas respostas, as quais se centram na posição intermédia (não concordo nem discordo), e aponta o desconhecimento em relação ao Decreto-Lei 75/2008.

Numa síntese dos resultados podemos dizer que a maioria dos professores prefere continuar na profissão e esta posição está associada à percepção positiva do clima nas dimensões relacionadas com a relação entre os professores do agrupamento, com a percepção dos professores sobre os alunos e com a percepção dos professores sobre o director.

A percepção dos professores sobre o clima de escola é positiva e parece estar associada a uma maior participação dos docentes nas actividades da escola. Nas dimensões referentes à relação entre os professores da escola e à percepção dos professores sobre os alunos, são os professores do primeiro ciclo e os educadores de infância que parecem ter uma percepção mais positiva.

A participação dos professores na escola é média ou elevada, e tende a aumentar com os anos de serviço e com a percepção positiva do clima de escola, à excepção da dimensão relativa à percepção dos professores sobre os alunos.

Apesar do grau de participação ser médio ou elevado, os professores reconhecem que a carga burocrática, o novo Estatuto da Carreira Docente e a desvalorização do seu trabalho por parte dos pais dos alunos diminuem a disponibilidade e a vontade de participar.

Relativamente ao novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, parece-nos que existe uma certa perspectiva desfavorável dos docentes e divisão de opiniões quanto às alterações que vão surgir, o que pode ter algum fundamento face à recente introdução do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril.

Conclusão

Os tempos actuais, onde emergem novas orientações políticas e sociais, caracterizam-se pela mudança na organização escolar e exigem a adaptação do professor, cujo papel é essencial na dinâmica da escola e em qualquer processo de mudança.

A escola, como espaço de interacção, caracteriza-se pelas relações que se estabelecem entre os seus membros e todos os intervenientes no processo educativo são importantes no processo de mudança.

As novas políticas de administração e gestão da escola, as alterações introduzidas na carreira docente, exercem pressão sobre os professores. Exigem-se novos papéis, a abertura à mudança, à colegialidade e à cooperação. O papel do professor já não se identifica só com a sala de aula, mas alarga-se à escola, à comunidade educativa, aos seus parceiros. (Estrela, 2001). A conjuntura actual exige mais tempo, mais empenho e a dedicação absoluta do professor à escola.

Este confronto com a mudança, em que os professores manifestam o seu desagrado com as alterações ao Estatuto da Carreira Docente, gere tensões e ambiguidades que o professor tenta ultrapassar, contestando ou não a sua posição e os seus direitos.

Apesar do momento actual, a maioria dos docentes continua a ver a sua escola de forma positiva, a participar nas actividades da escola e não hesita em optar pela continuidade na profissão. Como refere Estrela (1997), os professores de hoje podem não ser os professores incontestados e carismáticos de tempos anteriores, com um estatuto reconhecido pela sociedade em geral e um papel preponderante sobre os alunos, mas continuam a preferir a profissão docente e a considerar-se empenhados nela.

Teixeira (2001), a propósito dos estudos que realizou e comparou, conclui que os professores se declaram maioritariamente satisfeitos com a sua profissão, apesar das contrariedades com que se deparam.

Os resultados do nosso estudo sobre o clima de escola revelam uma percepção positiva dos professores em quase todos os aspectos considerados.

A relação entre os professores da escola, parece caracterizar-se pelo apoio mútuo, pela colaboração e pela partilha. Os docentes ajudam-se na

resolução de problemas, colaboram na realização, organização e planificação das actividades da escola, partilham materiais didácticos e as suas preocupações com os alunos. Manifestam ter um ambiente de abertura e confiança e desenvolver relações de amizade entre eles. Nesta relação em que existe cooperação, confiança e proximidade excepciona-se a partilha de momentos de lazer, a qual é rara segundo a opinião da maioria dos docentes da nossa amostra.

A relação entre os professores do agrupamento também se revela positiva relativamente à existência de relações de amizade, ao apoio e à colaboração entre os docentes. Contudo, os docentes sentem que existem diferentes estatutos de professores no agrupamento e só alguns reconhecem que existe articulação e conhecimento do trabalho realizado pelos colegas dos outros ciclos. Quanto à partilha de momentos de lazer, os professores do agrupamento, tal como os professores da escola, raramente partilham momentos de lazer.

A percepção dos professores sobre os alunos é bastante favorável. Segundo a opinião dos docentes, existe um bom relacionamento que se caracteriza pelo respeito, pelo apoio do professor aos alunos e pelo convívio nos intervalos das aulas. Os alunos gostam de estar na escola, interessam-se pelas aprendizagens e, de uma forma geral, não existem problemas de comportamento.

A percepção dos professores sobre o director é positiva na maioria dos aspectos considerados. Os docentes vêem o seu trabalho reconhecido pelo director, consideram que este se interessa pelas suas sugestões e sentem-se apoiados nas situações de conflito e nos problemas disciplinares com os alunos. O director favorece a cooperação e o envolvimento dos professores na prossecução de objectivos comuns. Já no que concerne à comunicação entre os professores e o director e ao apoio deste ao trabalho do docente, apenas alguns professores reconhecem que a comunicação é eficaz e que o director os apoia no seu trabalho.

Relativamente à subserviência do director em relação aos poderes regionais e centrais, à preocupação do Director em cumprir os normativos oficiais e à criação de um ambiente favorável à partilha de problemas, a percepção da maioria dos professores não é positiva nem negativa. Só alguns

consideram que o director é subserviente aos poderes regionais e centrais, preocupado em cumprir os normativos oficiais e promotor de um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.

Existe uma boa relação de cooperação e parceria entre o agrupamento e a comunidade, de acordo com a opinião dos professores. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local, promove um ensino adequado à população que serve e desenvolve iniciativas em parceria com a comunidade. O agrupamento mantém uma boa cooperação com os pais, com os poderes locais e com outros parceiros sociais, contribuindo estas parcerias para a qualidade do ensino prestado.

O único ponto fraco da relação entre o agrupamento e a comunidade parece ser a cooperação do agrupamento com professores de outros agrupamentos /escolas, pois esta só é reconhecida por alguns professores.

A análise dos resultados parece evidenciar a existência de um clima positivo nos dois agrupamentos de escolas que participaram no nosso estudo, segundo a opinião dos professores.

De acordo com Carvalho (1992), o clima positivo está ligado à cooperação e ao apoio entre os professores, ao bom relacionamento entre professores e alunos e à boa comunicação entre director e professores. O autor refere, ainda, que o bom funcionamento da escola parece estar relacionado com um clima assente no respeito e na confiança mútuas.

A participação dos professores na vida da escola é média ou elevada e tende a aumentar com os anos de serviço e com a percepção positiva do clima de escola.

O grau de participação elevada corresponde à participação activa dos professores nas reuniões, à colaboração com outros professores na realização das actividades escolares e à participação em momentos informais de convívio. A participação média ou elevada está patente na colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, na participação voluntária em projectos e na colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.

A participação mais elevada parece estar relacionada, por um lado, com as actividades formais inerentes ao quotidiano escolar do professor e, por outro

lado, às actividades informais de convívio. Estes resultados reportam-nos ao estudo de Sarmento (1994, p.78), onde o autor observa que o envolvimento em reuniões e em espaços de convívio pode ser um efeito do isolamento do professor na sala de aula com os seus alunos. Sarmento (1994) refere que os professores procuram os espaços de reunião e convívio para se sentirem integrados no grupo, para aliviar tensões e para estabelecer amizades. Ao procurarem uma compensação para o seu isolamento, os professores investem numa interacção que se baseia mais em espaços de afectividade do que "na construção racional de perspectivas comuns de ensino" (Sarmento, 1994, p.79).

Os obstáculos à participação mais apontados pelos docentes são a carga burocrática imposta actualmente, o novo Estatuto da Carreira Docente e a desvalorização do trabalho do professor pelos pais dos alunos.

Parece-nos poder concluir que o presente estudo revela professores empenhados, com uma participação tendencialmente elevada na escola e no agrupamento, embora considerem que a carga burocrática, o novo Estatuto da Carreira Docente e a não valorização do trabalho pelos pais dos alunos sejam factores que diminuem a disponibilidade e a vontade de participar na vida da escola. Como refere Formosinho (2005b, p. 91), "os professores foram socializados num modelo centralizado, cuja estrutura conhecem", mas talvez esta estrutura iminentemente burocrática os esteja a afectar mais que nunca.

Relativamente às perspectivas dos professores sobre o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, as conclusões revelam que, de uma forma geral, as expectativas dos professores não são positivas.

A opinião da maioria dos professores só se revela positiva em relação à repercussão do novo regime na qualidade do ensino prestado, embora alguns docentes entendam que a qualidade do ensino vai diminuir.

No que diz respeito à carga burocrática, ao aumento da democracia na gestão do agrupamento, ao aumento da eficácia do órgão de gestão e à participação dos professores na vida do agrupamento, as perspectivas dos docentes não se apresentam como favoráveis ao novo regime.

As expectativas dos professores são igualmente desfavoráveis no que se refere ao poder de decisão dos professores na direcção (Conselho Geral) do agrupamento, à participação dos professores na vida do agrupamento e à sujeição dos professores a uma situação de subserviência face ao Director, na medida em que consideram que o poder de decisão dos professores na direcção e a participação na vida do agrupamento vai diminuir e que o novo regime vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao Director.

Nos restantes aspectos considerados, a maioria dos professores não se manifesta a favor ou contra ou apresenta-se dividida nas suas opiniões. Contudo, existem sempre docentes que revelam uma opinião desfavorável em relação ao novo regime.

As incertezas, as dúvidas e até um certo negativismo parecem estar presentes quanto às recentes alterações na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino. Como já referimos, a leitura dos dados deve ter em conta a recente introdução do novo regime e que as opiniões dos docentes podem ser baseadas mais numa reacção à mudança do que no conhecimento e experiência vivida na prática. Ao colocarmos a questão estamos conscientes desta realidade e de que as alterações são susceptíveis de criar apreensões, dúvidas que podem conduzir a um sentimento de insegurança ou negativismo.

A presente investigação envolveu algumas dificuldades que pensamos ser conveniente referir, como alerta ou informação para os futuros investigadores.

As dificuldades sentidas no decorrer do estudo prenderam-se, essencialmente, com a morosidade que envolveu a recolha de dados. Numa primeira fase, esteve relacionada com os procedimentos inerentes às autorizações das entidades competentes para a distribuição do questionário. Numa segunda fase, deparamo-nos com a fraca e demorada disponibilidade dos professores para participarem no estudo. Os docentes alegavam, por um lado, falta de tempo porque tinham muito trabalho na escola e muitas reuniões, por outro lado, achavam o questionário extenso e exaustivo.

Salientamos as limitações da presente investigação. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa e descritiva que não permite estabelecer relações de causalidade entre as variáveis consideradas. A amostra com que trabalhamos não se presume ser representativa de todos os professores da educação pré-escolar e do ensino básico. Os resultados não podem considerar-se generalizáveis, tanto pelo número de participantes, como pelo facto dos dois agrupamentos de escolas onde recolhemos a amostra se inserirem numa realidade diferente de outros contextos geográficos do país, em que a realidade contextual e o meio envolvente podem divergir e definir a opinião dos professores.

Para contornar estas limitações sugerimos a realização de outras investigações que possibilitem alargar a amostra e diversificar os contextos em estudo. Por exemplo, um estudo comparativo entre agrupamentos de escolas de diferentes zonas do país ou a realização de estudos que permitam conhecer a opinião de outros actores escolares sobre o clima de escola. Consideramos que a replicação da investigação é ainda útil como meio para aperfeiçoar o instrumento de recolha de dados.

Os resultados do estudo são positivos, na medida em que sugerem um clima favorável ao relacionamento e à participação do professor. Como refere Michel (s. d.), o clima positivo e motivador permite que o profissional participe na definição de objectivos e dos meios para os realizar, recorra à iniciativa e desenvolva as suas aptidões pessoais.

Apesar destes resultados, estamos conscientes de que a introdução do novo regime de administração e gestão das escolas pode encerrar algumas dificuldades. Mesmo que a sensibilização para a necessidade de mudança esteja feita, a sua concretização não é fácil. Por um lado, não existe a tradição histórica e cultural da participação das famílias e da comunidade na escola, por outro lado, as reformas dos normativos não determinam só por si a efectiva autonomia da escola.

A autonomia da escola não depende apenas de um quadro normativo, nem constitui um fim em si mesma, ela requer a criação de condições, a interacção e responsabilização de todos “na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação” e deve ter como fundamento “a

formação das crianças e jovens", razão de existir das escolas. Barroso (1997, p.21).

Consideramos que as políticas e os normativos delimitam a actuação da escola e a actividade do professor, mas não garantem a sua prática efectiva nem a eficácia que preconizam.

No presente contexto social e político, em que se defrontam e perspectivam mudanças sociais, em geral, e na escola, em particular, que podem afectar a continuidade de algumas escolas e, consequentemente, a estabilidade profissional dos docentes, a investigação deve ter um papel activo e profícuo de forma a contribuir para uma reflexão mais profunda e fundamentada sobre as escolas e sobre os professores. Esta parece-nos ser uma das vias para ultrapassar dificuldades e construir alicerces para uma escola e uma profissão docente que se querem seguras e aptas a enfrentar os desafios que os esperam.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (1993). A Participação dos encarregados de educação na direcção da escola. *Inovação*, vol.6, n.º 2, 131-154. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. G. (1994). A reforma da administração escolar – a abordagem política em análise organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alves Pinto, C. (1995). Sociologia da Escola. Lisboa: McGraw-Hill

Bajoit, G. (1988). Exit, Voice, Loyalty… and Apathy: les réactions individuelles au mécontentement. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 325-345.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Edição do Ministério da Educação.

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

Bertrand, Y. & Guillemet P. (1994). Organizações: uma abordagem sistémica. Lisboa: Instituto Piaget.

Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (ed*), As organizações escolares em análise* (pp. 121-139). Lisboa: Publicações D. Quixote, I.I.E.

Calado, M. & Sousa, E. (1993). Clima Organizacional e Suas Significações: Literatura Revisitada. *Análise Psicológica*, nº 2 (XI), 201-211. Lisboa: ISPA.

Canavarro, J. M. A. P. (1996). *Paradigmas organizacionais*. Aveiro: ISCIA.

Canavarro, J. M. A. P. (2008). Dinâmicas organizacionais. Textos de apoio à unidade curricular: *Dinâmicas Organizacionais,* do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional. F.P.C.E. da Universidade de Coimbra.

Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores.* Lisboa: EDUCA.

Chiavenato, I. (1987). *Administração de recursos humanos (*3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (1989). *Recursos humanos na empresa: pessoas, organizações e sistemas* (2.ª ed.). São Paulo: Atlas.

Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral da administração* (4.ª ed.). São Paulo: Makron Books.

Costa, J. A. (1996a). *Gestão escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola* (4.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Costa, J. A. (1996b). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, A. F. L. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente – A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino.* Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.

Davies, D., Fernandes, J. V., Soares, J. C., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M. A., Vilhena, M. C., Oliveira, M. T., Dias, M., Silva, P., Marques, R. & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e Perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

Delgado, J. M. & Martins, E. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999 Continuidade e Rupturas.* Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento/Ministério da Educação. Recuperado em 10 de Dezembro, 2008, de http://www.dapp.minedu.pt/est_plan/pdf/autonomia.pdf

Dias, M. L. S. (2007). *O Clima de Escola visto pelos alunos - Um estudo numa escola secundária no concelho de Odivelas*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Dias, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Domínguez, E. (1997). El experimentalismo y el cientificismo de J. Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva. In Antoni J. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 65-82). Barcelona: Ariel.

Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. S. (1991). O insucesso escolar. In Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J., *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 187-213). Porto: Edições ASA.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. *Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P. N. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Mcraw-Hill de Portugal.

Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Finlayson, D. S. (1981). Comment évaluer le 'climat' de l'école. In A. Beaudot, *Sociologie de L'école* (pp. 121-135). Paris: Dunot.

Formosinho, J. (Coord.) (1994). Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica. *Administração Escolar, III módulo,* Caderno n.º 1. Porto: ISET.

Formosinho, J. (2005a). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 307-319). Porto: ASA.

Formosinho, J. (2005b). A evolução do modelo de administração da escola de interesse público em Portugal (1926-86). In Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, F. I., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 91-114). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2005c). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, F. I., *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições ASA.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gaziel, H. H. (1987). Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants du second degré tirent de leur travail. Le Travail Humaine, vol. 50, n. º 1 pp. 35-45.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1989). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições ASA.)

Gomes, A. D. (1994). Mudança Organizacional: Mudar a Cultura ou Mudar a Estratégia? *Análise Psicológica*, nº 1 (XII), 15-30. Lisboa: ISPA.

Goupil, G., Brunet, L. & Archambault, J. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, n.º 3, 477-487.

Guerra, M. A. S. (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola.* Porto: Porto Editora.

Hall, R. H. (1984). *Organizações: estrutura e processos* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

Hampton, D. R. (1992). *Administração contemporânea* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Lima, M. P. (1981). *O Inquérito Sociológico – Problemas de Metodologia* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Lima, L. C. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 1-20.

Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (4.ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

Lima e Silva, R. (2005). Estrutura e dinâmica das organizações (escolares). Revista Iberoamericana de Educación, n.º 35/8, 1-11. Recuperado em 19 de Junho, 2010 de http://www.rieoei.org

Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In Estrela, M. T. (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Marques, M. P. (s.d). *Relações de poder na empresa – A gestão na nova realidade social*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Michel, S. (s.d.). Motivação, satisfação e implicação. In N. Aubert, J. P. Gruère, J. Jabes, H. Laroche & S. Michel, *Management*, I. (pp. 259-303). Porto: Rés.
Pires, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (2.ª ed.). Porto: Edições Asa.

Neves, A. (s. d.). *Clima organizacional – Diagnóstico*. Recuperado em 18 de Julho, 2010, de www.ensino.uevora.pt/tmp/cursos/Mosi7/coto/modulo6.PDF

Neves, J. G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos.* Lisboa: RH Editora.

Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, J. M. R. (2000). *Participação e clima num processo de mudança institucional – da organização tradicional aos agrupamentos de escolas.* Estudo do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Porto: ISET.

Pereira, O. G. (2008). *Fundamentos de comportamento organizacional*. (3.ª ed.) Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Pires, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (2.ª ed.). Porto: Edições Asa.

Projecto Educativo (2007-2010). Agrupamento de Escolas A.

Projecto Educativo (2007-2010). Agrupamento de Escolas B

Revez, M. H. A. (2004). *Gestão das organizações escolares - Liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Rocha, Filipe (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas.* Aveiro: Livraria Estante Editora.

Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral I* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
Sarmento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora

Sainsaulieu, R., Tixier, P. E. & Marty., M. O. (1983). *La démocratie en organisation.* Paris: Librairie des Méridiens.

Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist,* vol. 45, n.º 2, 109-119.

Silva, A. M. C. (1998). TEIP – Uma experiência inovadora de autonomia. In Dias, A., Silva, A. M. C., Alves Pinto, C. & Hapetian, I., *Autonomia das escolas – um desafio* (pp. 67-96). Lisboa: Texto Editora.

Silva, E. A. (2006). As perspectivas de análise burocrática e política. In Lima, L. C. (org.), *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.

Sousa, A. de, (1990). *Introdução à gestão – Uma abordagem sistémica.* Lisboa: Editorial Verbo.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola.* Amadora: McGraw-Hill.

Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? In Teixeira, M. (org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET.

Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Tripa, M. R. P. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias.* Rio Tinto: Edições ASA.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J., Monteiro, M. B. & Lima, M. L. (1988). Culturas organizacionais – Uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social,* vol. XXIV, n.º 101-102, 663-687.

Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 4e, 128-136. Recuperado em 30 de Junho, 2009, de
www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9_htm.htm -

Vicêncio, A., Soares, H. & Rodrigues, S. (2003/2004). Análise e Gestão Escolar – A participação dos Actores Educativos. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Recuperado em 30 de Julho, 2010, de
pessoa.fct.unl.pt/amv10999/interesses/AGE/AGE.pdf

Referências Legislativas

Constituição da República Portuguesa

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Portaria n.º 561/77, de 8 de Setembro

Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto

Lei n.º 24/1999 de 22 de Abril

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto

Parecer n.º 3/2008 de 28 de Fevereiro, do Conselho Nacional de Educação

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 4 de Maio.

Anexos

Anexo 1- Questionário do Estudo Piloto

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Questionário

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa tese de Mestrado em Ciências da Educação, que tem como objectivo conhecer a opinião dos professores acerca do clima escolar e da participação dos professores.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.

Não há respostas certas ou erradas. O importante é conhecer a sua opinião sincera.

Obrigada pela colaboração

Nas questões que se seguem, assinale com um X a resposta que corresponde ao seu caso, ou escreva quando for necessário.

1. Sexo:

Masculino ☐
Feminino ☐

2. Idade: ____

3. Habilitações académicas:

Bacharelato	☐	Mestrado	☐
Licenciatura	☐	Pós – graduação	☐
Doutoramento	☐		

4. Categoria Profissional:

Professor contratado	☐
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	☐
Professor de Quadro de Nomeação Definitiva	☐
Professor Estagiário	☐

5. Ciclo de Ensino (se leccionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior número de turmas):

Educação pré-escolar	☐	2º Ciclo	☐
1º Ciclo	☐	3º Ciclo	☐

6. Anos de Serviço (incluindo o presente ano lectivo):_____

7. Anos de Serviço nesta escola (incluindo o presente ano lectivo):_____

8. Número de professores que trabalham na sua escola: _____

9. Exerce algum cargo na sua escola / agrupamento?

Sim ☐
Não ☐

9.1. Se anteriormente respondeu sim, indique qual o(s) cargo(s) que exerce_____

10. Se fosse completamente livre de escolher hoje a sua profissão (assinale com um x a sua opção):

10.1. Continuava a ser professor (a) ☐
10.2. Mudava de profissão ☐

11. De seguida encontra uma série de afirmações relativas à vida na escola e agrupamento. Assinale com um X, a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala: 1.Discordo totalmente; 2.Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5.Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.					
11.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.					
11.3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.					
11.4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo/Director.					
11.5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.					
11.6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.					
11.7. É raro os professores da escola partilharem entre si momentos de lazer.					
11.8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.					
11.9. O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflitoentre os elementos da escola.					
11.10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.					
11.11. Em geral, a comunidade não se interessa pelo que se passa na escola.					
11.12. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.					
11.13. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.					

11.14. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar.					
11.15. O Conselho Executivo/Director é indiferente às sugestões dos professores.					
11.16. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.					
11.17. Os professores da escola partilham materiais didácticos.					
11.18. O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai.					
11.19. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.					
11.20. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.					
11.21. É raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
11.22. O Conselho Executivo/Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					
11.23. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.					
11.24. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
11.25. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade.					
11.26. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.					
11.27. É raro os professores do agrupamento partilharem entre si momentos de lazer.					
11.28. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.					
11.29. O Conselho Executivo/Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.					
11.30. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.					
11.31. É habitual os professores e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.					
11.32. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.).					
11.33. Os professores em geral revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento					
11.34. O Conselho Executivo/Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.					
11.35. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de freguesia).					

11.36. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.					
11.37. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.					
11.38. A principal preocupação do Conselho Executivo/Director é o cumprimento dos normativos oficiais.					
11.39. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.					
11.40. Os alunos gostam de estar na escola.					
11.41. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
11.42. Em geral, os alunos têm um comportamento não conflituoso entre si, fora da sala de aula.					
11.43. Os professores sentem que o Conselho Executivo/Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
11.44. Os professores da escola realizam o seu trabalho com satisfação.					
11.45. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.					
11.46. O Conselho Executivo/Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.					
11.47. Os professores realizam as actividades da escola com empenhamento e dedicação.					
11.48. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais.					
11.49. E frequente os alunos causarem problemas na escola.					
11.50. O Conselho Executivo/Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.					
11.51. O agrupamento promove a participação dos pais na escola.					
11.52. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos.					
11.53. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
11.54. O Conselho Executivo/Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
11.55. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas.					

12. Assinale agora com um X, a opção que corresponde à sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da escola e agrupamento, utilizando a seguinte escala: 1. Muito Baixa; 2. Baixa; 3. Média; 4.Elevada e 5. Muito Elevada.

	1	2	3	4	5
	Muito Baixa	Baixa	Média	Elevada	Muito Elevada
12.1.Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento.					
12.2. Participação em tarefas burocráticas (ex.: elaboração de horários, preenchimento de mapas…).					
12.3. Participação voluntária em projectos (ex.: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma…).					
12.4. Participação no desenvolvimento do Projecto Educativo do agrupamento.					
12.5. Participação nas reuniões.					
12.6. Participação na elaboração do Plano Anual de Actividades.					
12.7. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.					
12.8. Participação em momentos informais de convívio (ex.: comemorações, festas…).					
12.9. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.					
12.10. Colaboração com os outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva.					

13. Dos itens abaixo indicados, assinale por favor, os três (3) factores que considera serem os maiores obstáculos à sua participação nas actividades da escola e agrupamento.

13.1. O conselho executivo/director não cria um ambiente favorável à participação.	
13.2. Não me sinto realizado profissionalmente.	
13.3. A carga burocrática imposta pelo novo Estatuto da Carreira Docente diminui a disponibilidade para participar noutras actividades.	
13.4. Falta de identificação com o Projecto Educativo do Agrupamento.	
13.5. Falta de autonomia da escola.	
13.6. O mau ambiente entre os professores.	
13.7. O novo ECD diminui a motivação para participar.	
13.8. O nosso trabalho não é valorizado pelos pais dos alunos.	
13.9. A falta de instalações e equipamentos.	
13.10. Os alunos interessam-se pouco pela escola.	

14. O regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar foi recentemente alterado pelo Decreto-lei 75/2008. Em que medida o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários (D-L 75/2008), vai alterar os seguintes aspectos da vida das escolas?

(assinale com um X a opção correspondente à sua opinião)

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
14.1. Vai reforçar a autonomia do agrupamento.					
14.2. Vai diminuir a burocracia no agrupamento.					
14.3. Vai aumentar a democracia na gestão do agrupamento.					
14.4. Vai aumentar a eficácia do órgão de gestão do agrupamento.					
14.5. Vai reforçar a participação da comunidade na direcção (Conselho Geral) do agrupamento (pais, autarquia, associações…).					
14.6. Vai diminuir a qualidade do ensino prestado no agrupamento.					
14.7. Vai reforçar a liderança do órgão de gestão do agrupamento.					
14.8. Vai diminuir o poder de decisão dos professores na direcção (conselho geral) do agrupamento.					
14.9. Vai melhorar a cooperação entre o agrupamento e a comunidade (pais, autarquia, associações…).					
14.10. Vai diminuir a colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento.					
14.11. Vai aumentar a participação dos professores na vida do agrupamento.					
14.12. Vai diminuir a possibilidade de participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho Geral) do agrupamento.					
14.13. Vai melhorar a cooperação entre os professores.					
14.14. Vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao director.					
14.15. Vai aumentar o controlo do Director por parte da comunidade.					

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Anexo 2- Questionário do Estudo Definitivo

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa tese de Mestrado em Ciências da Educação, que tem como objectivo conhecer a opinião dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de investigação, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.

Não há respostas certas ou erradas. O importante é conhecer a sua opinião sincera.

Obrigada pela colaboração

I Parte

Nas questões que se seguem, assinale com um X a resposta que corresponde ao seu caso, ou escreva quando for necessário.

1. Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

2. Idade: ____

3. Habilitações académicas:

Bacharelato ☐ Mestrado ☐

Licenciatura ☐ Doutoramento ☐

Pós – graduação ☐

4. Categoria Profissional:

Professor contratado ☐

Professor de Quadro de Zona Pedagógica ☐

Professor de Quadro de Nomeação Definitiva ☐

Professor Estagiário ☐

5. Ciclo de Ensino (se leccionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior número de turmas):

Educação pré-escolar ☐ 2º Ciclo ☐

1º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐

6. Anos de Serviço (incluindo o presente ano lectivo):_____

7. Anos de Serviço nesta escola (incluindo o presente ano lectivo):_____

8. Número de professores que trabalham na sua escola: _____
(se não sabe o número exacto, indique o número aproximado)

9. Exerce algum cargo na sua escola / agrupamento?

Sim ☐

Não ☐

9.1. Se anteriormente respondeu sim, indique qual o(s) cargo(s) que exerce_____

II Parte

10. Se fosse completamente livre de escolher hoje a sua profissão (assinale com um x a sua opção):

10.1. Continuava a ser professor (a) ☐

10.2. Mudava de profissão ☐

11. De seguida encontra uma série de afirmações relativas à vida na escola e no agrupamento. Assinale, com um X, a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala: 1.Discordo totalmente; 2.Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5.Concordo totalmente.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.					
11.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.					
11.3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.					
11.4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Director.					
11.5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.					
11.6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.					
11.7. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.					
11.8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.					
11.9. O Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola.					
11.10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.					
11.11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.					
11.12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.					
11.13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar.					
11.14. O Director é indiferente às sugestões dos professores.					

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.					
11.16. Os professores da escola partilham materiais didácticos.					
11.17. O Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai.					
11.18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.					
11.19. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.					
11.20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
11.21. O Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					
11.22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.					
11.23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
11.24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade.					
11.25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.					
11.26. Raramente os professores do agrupamento partilham entre si momentos de lazer.					
11.27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.					
11.28. O Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.					
11.29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.					
11.30. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.					
11.31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.).					
11.32. O Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.					
11.33. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de freguesia).					

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.34. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.					
11.35. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.					
11.36. A principal preocupação do Director é o cumprimento dos normativos oficiais.					
11.37. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.					
11.38. Os alunos gostam de estar na escola.					
11.39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
11.40. Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.					
11.41. Os professores sentem que o Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
11.42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.					
11.43. O Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.					
11.44. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais.					
11.45. E frequente os alunos causarem problemas na escola.					
11.46. O Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.					
11.47. O agrupamento promove a participação dos pais na escola.					
11.48. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos.					
11.49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
11.50. O Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
11.51. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas.					

III Parte

12. Assinale agora, com um X, a opção que corresponde à sua opinião relativamente à sua participação na vida da escola e do agrupamento, utilizando a seguinte escala: 1. Muito Baixa; 2. Baixa; 3. Média; 4.Elevada e 5. Muito Elevada.

	1	2	3	4	5
	Muito Baixa	Baixa	Média	Elevada	Muito Elevada
12.1.Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento (em projectos, iniciativas, tarefas burocráticas…).					
12.2. Participação voluntária em projectos (ex.: clubes, ateliers, projectos de animação cultural ou desportiva, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma…).					
12.3. Participação activa nas reuniões.					
12.4. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.					
12.5. Participação em momentos informais de convívio (ex.: comemorações, festas…).					
12.6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.					

13. Dos itens abaixo indicados, assinale com um X os três (3) factores que considera serem os maiores obstáculos à sua participação nas actividades da escola e do agrupamento.

13.1. O Director não cria um ambiente favorável à participação.	
13.2. Não me sinto realizado profissionalmente.	
13.3. A carga burocrática imposta actualmente diminui a disponibilidade para participar noutras actividades.	
13.4. Falta de identificação com o Projecto Educativo do Agrupamento.	
13.5. Falta de autonomia da escola.	
13.6. O mau ambiente entre os professores.	
13.7. O novo ECD diminui a motivação para participar.	
13.8. O nosso trabalho não é valorizado pelos pais dos alunos.	
13.9. A falta de instalações e equipamentos.	
13.10. Os alunos interessam-se pouco pela escola.	
13.11. Outro. Qual? _____	

IV Parte

14. O regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar foi recentemente alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, (um director substitui o Conselho Executivo, o Conselho Geral substitui a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico sofre redução dos seus membros e competências, etc.). Em que medida o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários (D-L 75/2008) vai alterar os seguintes aspectos da vida das escolas?

(assinale com um X a opção correspondente à sua opinião)

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
14.1. Vai reforçar a autonomia do agrupamento.					
14.2. Vai diminuir a burocracia no agrupamento.					
14.3. Vai aumentar a democracia na gestão do agrupamento.					
14.4. Vai aumentar a eficácia do órgão de gestão do agrupamento.					
14.5. Vai reforçar a participação da comunidade (pais, autarquia, associações…) na direcção (Conselho Geral) do agrupamento.					
14.6. Vai diminuir a qualidade do ensino prestado no agrupamento.					
14.7. Vai reforçar a liderança do órgão de gestão do agrupamento.					
14.8. Vai diminuir o poder de decisão dos professores na direcção (Conselho Geral) do agrupamento.					
14.9. Vai melhorar a cooperação entre o agrupamento e a comunidade (pais, autarquia, associações…).					
14.10. Vai diminuir a colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento.					
14.11. Vai aumentar a participação dos professores na vida do agrupamento.					
14.12. Vai diminuir a possibilidade de participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho Geral) do agrupamento.					
14.13. Vai melhorar a colaboração entre os professores.					
14.14. Vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao Director.					
14.15. Vai aumentar o controlo do Director por parte da comunidade.					
14.16. Vai melhorar a relação entre os professores e os alunos.					

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.