

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra**



## **Clima Escolar e Participação Docente**

**A percepção dos professores de diferentes ciclos de  
ensino**

**Andreia Fonseca L. da Costa**

Coimbra 2010

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra**

## **Clima Escolar e Participação Docente**

**A percepção dos professores de diferentes ciclos de  
ensino**

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Gestão da Formação  
e Administração Educacional**

**Orientação: Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos  
e Professor Doutor António Gomes Ferreira**

**Andreia Fonseca L. da Costa**

**Coimbra 2010**

## **Agradecimentos**

Gostaria de deixar aqui um agradecimento especial a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho, com particular destaque para:

A Dra. Armanda Matos, pela orientação, incentivo, disponibilidade e sobretudo pela forma generosa como tem querido ao longo destes anos valorizar o meu trabalho. Um grande bem-haja e sincera admiração.

A todos os professores que aceitaram participar neste estudo e cujo trabalho voluntário viabilizou a parte prática deste estudo.

Aos familiares e amigos que, de alguma forma, deram o seu apoio e estímulo para o prosseguimento do trabalho.

À Gina e Isabel pela partilha, incentivo e motivação.

E por fim ao Sérgio, o meu reconhecimento e gratidão pelo apoio permanente, pelo estímulo, pela compreensão para com as minhas ausências e impedimentos e por partilhar comigo a convicção de que valeu a pena o sacrifício...

## Resumo

Considerando que o clima organizacional é o palco onde o indivíduo coloca as suas projecções, os seus desejos e desempenha seu papel (Dejours, 1985) e que influencia directamente a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização (Brunet, 1992), procurou-se com este estudo, conhecer a percepção dos professores acerca do clima da sua organização, tendo em conta várias dimensões: a relação entre os professores da escola e do agrupamento; a relação entre o agrupamento e a comunidade e a imagem dos professores relativamente aos alunos e ao conselho executivo.

O estudo teve como finalidade caracterizar o clima de escola, com base no olhar dos docentes e, com base nesse olhar, identificar os pontos fortes e os pontos fracos da organização, com vista ao diagnóstico necessário e à compreensão da vida na escola, conducente a uma melhoria da qualidade de vida e da educação, na organização em causa.

Para a concretização destes objectivos, efectuou-se um estudo de natureza quantitativa e descritiva, tendo sido elaborado um questionário, realizado intencionalmente para este estudo, para proceder à recolha de dados junto dos professores.

Esta investigação incidiu em dois agrupamentos escolares num concelho do litoral norte do país, com características semi-urbanas.

A análise dos dados, assim obtidos, indicou existir uma percepção positiva do clima de escola, em quase todos os aspectos considerados. Neste âmbito, concluiu-se que os professores têm uma imagem positiva da organização a que pertencem, considerando existir um bom clima relacional entre professores da escola, entre professores do agrupamento e entre o agrupamento e a comunidade. Com base na análise dos dados, verificamos também que os docentes possuem uma boa imagem dos alunos e do conselho executivo.

## **Abstract**

Considering that the organizational area is the stage where the individual places projections, his desires and performs his role (Dejours, 1985) and has a direct influence. Towards the satisfaction and members performance income the organization (Brunet, 1992), seeking with this essay, to Know the perception of teachers about the organizational climate, taking into account several dimensions (issues): the relation between the school teachers and the school group; the relation between the school group and the community; and the teachers image relatively to the students and to the executive administration.

The main aim of this study was to describe the character of the school climate, taking into account the teacher's perspective and, based on that to identify the strong and weak points of the organization, for necessary diagnosis and the comprehension of school climate, with the purpose to improve the quality of life and education, in organization itself.

In order to accomplish this goal, we carried out a study of quantitative and descriptive nature of the same, having been elaborated a quiz intentionally made for this study, in order to proceed the collection of data with the teachers.

This investigation has targeted two school groups in a district in the Northwest coast of the country, with semi-urban characteristics.

The analysis of these obtained data, has clarified the existence of a positive perception of the school climate, in almost every aspects, before mentioned. So, we may arrive to the conclusion that the teachers have a positive image of the organization they belong, considering the exhistance of a good relation climate among the school teachers, among group teachers and among the executive administration and the community.

Based on the data analysis, we also realized that the teachers have a good image of the students and of the school executive administration.

## Résumé

Considérant que le climat organisationnel est l'étape où l'individu place ses projections, ses désirs et remplit son rôle (Dejours, 1985) qui influe directement sur la satisfaction et la performance des membres d'une organisation (Brunet, 1992), avec cette étude nous avons cherché à apprendre la perception des enseignants sur le climat de l'organisation, en tenant compte de plusieurs dimensions: la relation entre les enseignants de l'école et le groupement; la relation entre le groupement la communauté et l'image des enseignants relativement aux étudiants et au conseil exécutif.

L'étude a concerné à caractériser le climat de l'école, basé sur le regard des enseignants et, en fonction de ce regard, à identifier les forces et les faiblesses de l'organisation, nécessaires pour le diagnostic et la compréhension de la vie à l'école, conduisant à une meilleure qualité de vie et d'éducation dans l'organisation.

Pour atteindre ces objectifs, une étude à caractéristiques quantitatives et descriptives a été menée, un questionnaire a été conduit intentionnellement pour cette étude pour recueillir des données auprès des enseignants.

Cette enquête a porté sur deux groupements scolaires dans une commune au littoral nord du pays, avec des caractéristiques semi urbaines.

L'analyse des données ainsi obtenues ont révélé une perception positive du climat de l'école, dans presque tous les aspects pris en considération. Dans ce contexte, il a été conclu que les enseignants ont une image positive de l'organisme auquel ils appartiennent, considérant qu'il est un bon climat relationnel entre les enseignants de l'école, entre enseignants de l'école groupement et entre les enseignants de l'école groupement et la communauté.

Sur la base de l'analyse des données, nous avons également constaté que les enseignants ont une bonne image de l'étudiant et le conseil d'administration.

# Índice Geral

<b>Introdução</b>	1
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b>	7
<b>Capítulo I – Capítulo I A Escola como Organização</b>	
1. Particularidades da Organização Escolar	8
2. Imagens Organizacionais da Escola	12
A imagem burocrática da escola	14
A imagem da escola como empresa	17
A imagem democrática da escola	20
A imagem da escola como arena política	22
A imagem da escola como anarquia organizada	24
A imagem da escola enquanto cultura	27
<b>Capítulo II – Clima de Escola</b>	
1. Introdução	31
2. Conceito de Clima Organizacional	32
3. Clima versus Cultura	34
4. Dimensões do Clima de Escola	37
5. Tipologias do Clima de Escola	41
6. Influência e efeitos do Clima na Organização e nos Professores	47
7. Importância do estudo do clima das organizações escolares	50
8. A importância do clima para uma cultura de mudança	51

## **Capítulo III – A Participação dos Professores**

1. Introdução	55
1.1. O Clima Escolar e a Participação Docente	55
2. Tipologias da Participação	57
2.1. Modelo de Participação de Alves Pinto	57
2.2. Modelo de Participação de Licínio Lima	59
2.3. Modelo de Participação de Carole Paterman	61
3. Satisfação e Participação no Trabalho	62
4. Obstáculos à Participação Docente	65
5. A Participação dos Professores e a Administração e Gestão das Escolas	66

## **Parte II – Estudo Empírico**

1. Introdução	78
---------------	----

## **Capítulo IV – Concepção e Desenvolvimento da Investigação**

1. Problema e Questões da Investigação	80
2. Natureza do Estudo	84
3. Variáveis e Hipóteses	85
4. Instrumentos de recolha de dados	89

## **Capítulo V – Estudo Piloto**

1. Introdução	91
2. Caracterização da amostra	92
3. Instrumentos de recolha de dados	97
4. Procedimentos	99
5. Apresentação e análise dos resultados	100

## Capítulo VI – Estudo Definitivo

1. Introdução	110
2. Local da Investigação	111
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas 1	111
2.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas 2	112
3. Caracterização da Amostra	112
4. Instrumentos de Recolha de Dados	118
5. Procedimentos	127
6. Apresentação e Análise dos Resultados	128
6.1. Estatística Descritiva	129
6.1.1. Permanecer/ mudar de Profissão	129
6.1.2. Relação entre os Professores da Escola	130
6.1.3. Relação entre os Professores do Agrupamento	134
6.1.4. Imagem dos professores relativamente aos Alunos	138
6.1.5. Imagem do Conselho Executivo	141
6.1.6. Relação entre o Agrupamento e Comunidade	146
6.1.7. Participação	151
6.1.8. Obstáculos à Participação	153
6.1.9. Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas	155
6.2. Estatística Inferencial	159
7. Discussão dos Resultados	167
Conclusão	179
Referências Bibliográficas	185
Anexos	193

## Introdução

Nos últimos anos tem emergido um interesse em relação às organizações educativas, em prol do desenvolvimento e da melhoria das mesmas.

O ritmo acelerado com que se processa a mudança na sociedade actual torna o conhecimento passageiro e o futuro difícil de prever. As diversas instituições têm que ser capazes de dar resposta a uma realidade mais complexa, mais interactiva e mais exigente. Por outro lado, as pessoas, para poderem fazer opções que lhes permitam o acesso a uma maior qualidade de vida, vêm-se confrontadas com a necessidade de aprender e acompanhar as mudanças.

À medida que a sociedade se vai tornando mais complexa, mais difícil se torna a definição do que a educação deve ser. Ao longo dos últimos anos, temos vindo a assistir a uma evolução dos sistemas educativos. Essa evolução está intimamente relacionada com a procura de respostas às expectativas da sociedade actual. De facto, as pressões sobre a sociedade fazem-se igualmente sentir nas organizações escolares.

A escola em Portugal tem sofrido muitas mudanças ao nível da sua organização e autonomia, particularmente após o 25 de Abril de 1974. Estes processos correspondem a mudanças que, para além de difíceis, requerem algum tempo para se consolidarem.

Exemplo disso é a recente alteração do regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar (Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril). A sua implementação ainda está em curso e não parece ser pacífica, visto provocar alguma preocupação nos professores.

Dado que de algum modo a escola está a mudar, interessou-nos compreender de que forma os professores vêm este processo de mudança, nomeadamente no que se refere ao clima de escola e à sua participação na vida da escola.

Assim, a nossa investigação centra-se no estudo da organização escolar, enquanto espaço social, com enfoque nos processos internos deste tipo de organização.

Esta temática surge igualmente motivada pela curiosidade em entender uma componente da organização escolar que consideramos fundamental para a sua compreensão mais global, em termos de dinâmicas e relações existentes.

Partimos da perspectiva de Brunet (1995, cf. Ventura, 1999, p.2), de que o elemento principal do clima organizacional “ é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho”. Esta definição de Brunet, tal como Ventura (1999) refere, vai ao encontro da teoria de Kurt Lewin (1951). Para este, “o comportamento de um indivíduo é função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia”. Tal perspectiva está na base do interesse pelo estudo do clima de escola, através do qual se procuram captar os aspectos essenciais da vida no interior das organizações escolares.

Os estudos sobre o clima de escola são, por isso, muito diversos, uma vez que as dimensões do clima abordadas também são múltiplas, razão pela qual, alguns investigadores consideram que o próprio conceito de clima de escola se constrói quando se seleccionam as dimensões a estudar.

Outro aspecto essencial sobre o clima de escola diz respeito à forma como este pode ser conhecido. Na realidade, o clima de escola tem sido estudado a partir das percepções dos indivíduos dentro da organização. Embora as percepções dos diversos actores da escola possam não ser coincidentes, tal facto não constitui um problema para quem investiga o clima, na perspectiva de que coexistem várias percepções do mesmo.

O clima de escola resulta, entre outros aspectos, da forma como os indivíduos no seio da organização imprimem as suas dinâmicas e constroem as relações inter - subjectivas, pelo que, dificilmente, encontraremos duas organizações iguais.

Em Portugal, a temática do clima organizacional foi estudada por diversos autores sob diferentes perspectivas. Teixeira (1995), Pereira (2000), Bica (2000) e Ferreira (2001) estudaram o clima organizacional, e procuraram compreender a sua relação com a participação docente.

Rocha (2005) e Dias (2007) estudaram o clima em perspectivas diferentes, mas igualmente interessantes. O primeiro analisou o clima organizacional e a sua relação com o trabalho dos auxiliares de acção educativa e o segundo estudou o clima organizacional na perspectiva dos alunos.

Apesar de diferentes no seu objectivo final e campo de estudo, todos os autores, na sua maioria, reconhecem que se trata de uma temática que merece continuar a ser estudada. Assim, num momento em que algumas alterações estão a ser introduzidas na organização e administração e gestão das escolas, interessou-nos contribuir para compreender o clima escolar e a participação dos professores, num contexto em que, como refere Ferreira (2001, p.2), aos professores é pedido que assumam uma dupla condição de agentes de ensino e de actores, numa escola com mais participação, responsabilidade e autonomia, e num momento em que se constata um certo mal-estar na profissão docente e uma crise de identidade profissional dos professores.

Os estudos sobre o clima de escola caracterizam-se pela identificação, descrição e explicação das percepções do ambiente de trabalho que os intervenientes escolares demonstram ou desenvolvem, através das suas interacções e as condições, os processos e os resultados da vida organizacional (Carvalho, 1992, pp.25-48).

Na nossa investigação, optámos por procurar saber quais eram as percepções dos professores sobre o clima da escola a que pertencem, considerando que essa visão se reveste de grande interesse.

Assim, partimos para a nossa investigação com a convicção de que a percepção dos professores sobre o clima de escola nos permitiria obter uma visão da escola e das suas dinâmicas particularmente relevante e pertinente.

Para a realização da nossa investigação, identificámos a seguinte pergunta de partida:

Quais as percepções que os professores têm do clima de escola e de que forma estas se relacionam com a sua participação na vida da escola?

Esta questão de partida constituiu o primeiro fio condutor a partir do qual se orientaram as nossas leituras e o desenho do nosso estudo.

Com este estudo não pretendemos generalizar resultados, mas antes contribuir para compreender (no caso específico dos agrupamentos de escolas de um

concelho do litoral Norte do país) o clima e a participação dos professores na organização escolar, num contexto de mudança.

Partimos do pressuposto apontado por Teixeira (1995, p.XI), de que “existe uma mútua dependência entre a escola e o professor: o professor faz a escola e a escola faz o professor”.

Como intervenientes da educação que somos, perspectivamos a escola como uma instituição democrática, daí considerarmos a variável “participação” no nosso estudo, pois esta constitui um valor intrínseco da democracia. Tal como refere Lima (2000, p.42), a constituição de uma escola democrática constitui um projecto que não é sequer possível sem a participação activa dos professores e alunos.

Tendo em conta o momento particular em que as escolas se encontram, as pressões que sobre elas se exercem e os problemas com que se têm de confrontar, consideramos ser pertinente o estudo do clima na organização escolar, na perspectiva dos professores.

Tal como sugere Lawton (1987, cf. Carvalho, 1992, p.17), os estudos sobre os estabelecimentos de ensino devem propiciar o controlo da qualidade de ensino pelos próprios professores e uma resposta positiva destes, tanto ao criticismo generalizado sobre a sua competência como às abordagens mais redutoras, feitas em nome da rendibilidade do sistema escolar.

O estudo do clima de escola também tem sido considerado relevante, enquanto objecto de investigação, pela sua dimensão aglutinadora. Na verdade, o clima de escola influencia as relações no contexto da organização e é influenciado por essas relações o que confere uma especificidade ao clima de cada organização.

O conhecimento proporcionado pelo estudo do clima de escola pode constituir um ponto de partida para um diagnóstico da organização escolar. O estudo do clima de escola faculta elementos essenciais para que a organização possa ser melhor compreendida e para que possam ser tomadas decisões devidamente fundamentadas.

O estudo do clima de escola permite, também, retratar a vida da organização a partir da percepção dos seus actores e ninguém conhece melhor a escola do que aqueles que lá vivem grande parte dos seus dias.

Neste sentido, procurámos identificar os aspectos fortes e os pontos críticos da organização escolar percebidos pelos professores, no domínio das relações

interpessoais, no domínio da participação e obstáculos à mesma e no domínio das suas expectativas face às novas alterações do regime jurídico de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Com base no que foi dito e em tudo o que lemos, sentimos que o clima de uma organização escolar pode ser definido como um elemento capaz de impulsionar significativamente a organização como um todo, no que diz respeito a atitudes, expectativas e condutas.

Assim, os nossos objectivos mais específicos prendem-se com entender:

Qual é a percepção que o professor tem do clima de escola tendo em conta diferentes dimensões do mesmo, tais como as relações entre os professores, entre a comunidade e o agrupamento, as imagens dos alunos e do conselho executivo.

Se as imagens que os professores têm do clima de escola são diferentes em função do ciclo de ensino a que pertencem.

Qual a relação entre a imagem que os professores têm de diferentes dimensões do clima de escola e o seu nível de participação da mesma.

Quais os factores que consideram ser os maiores obstáculos à sua participação;

Quais as expectativas dos professores relativamente ao novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei 75/2008) e a potenciais mudanças que irá introduzir na vida da escola.

A presente investigação, de natureza não experimental, centrou-se nos agrupamentos de escolas de um concelho do litoral, que se integra no distrito de Aveiro, na Beira Litoral do nosso país, e recorreu a uma metodologia de tipo quantitativo e descritivo, tendo sido elaborado um questionário para proceder à recolha de dados junto dos professores.

O presente trabalho encontra-se organizado partes distintas, cada uma subdividida por outros capítulos.

A parte I – Enquadramento Teórico – é composta por quatro capítulos.

No primeiro capítulo, fazemos uma breve abordagem à escola enquanto organização, onde salientamos as particularidades da organização escolar e alguns modelos e teorias da administração. No segundo capítulo, abordamos o clima de escola, onde esclarecemos o conceito, diferenciamos clima e cultura, destacamos as suas dimensões e tipologias, a sua influência na organização e nos professores, a importância do seu estudo e a sua importância para uma cultura de mudança. No terceiro capítulo, abordamos a participação dos professores e a sua relação com o clima organizacional, destacamos as diferentes tipologias e modelos de participação, analisamos os obstáculos à participação dos professores e, por fim, apresentamos uma breve panorâmica acerca da participação dos professores na administração e gestão das escolas.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos o Estudo Empírico, que também se encontra subdividido em três capítulos: Concepção e Desenvolvimento da Investigação; Estudo Piloto e Estudo Definitivo.

No capítulo que diz respeito à Concepção e Desenvolvimento da Investigação, fazemos uma exposição do problema de investigação e das questões que pretendemos ver esclarecidas com este estudo, descrevemos a natureza do estudo e as hipóteses formuladas e, finalmente é explicada a elaboração e a construção do instrumento de recolha de dados.

Segue-se o capítulo onde descrevemos o Estudo Piloto e apresentamos os resultados relativos ao nosso instrumento de recolha de dados.

No último capítulo, feita a caracterização da amostra e a descrição do questionário utilizado, apresentamos a análise dos dados, primeiramente através da estatística descritiva e posteriormente através da estatística inferencial, no sentido de analisar as diferentes relações entre as variáveis e testar as hipóteses traçadas.

Em seguida, apresentamos a discussão dos resultados, com o objectivo de responder às questões colocadas nesta investigação.

Por último, apresentamos as conclusões do nosso estudo, as suas limitações e apresentamos ainda algumas sugestões para futuras investigações.

# Parte I - Enquadramento Teórico

# Capítulo I

## A Escola como Organização

### 1. Particularidades da Organização Escolar

O interesse em torno das características organizacionais da escola é relativamente recente e tem vindo a aumentar nas últimas décadas, facto que não é independente da ênfase crescente em processos participativos na gestão das escolas. Actualmente temos mesmo assistido ao desenvolvimento de um processo de gestão mais participativo dentro das escolas.

São cada vez mais aqueles que se interessam pelo processo educativo na sua dimensão organizacional. Para olharmos e compreendermos a instituição escolar como uma organização, precisamos de debruçar-nos sobre o conceito e as características das organizações.

Várias são as tentativas de definição relativamente às organizações. Bertrand e colaboradores (1988, p. 4) definem organização de uma forma particularmente interessante e sucinta. Consideram-na “um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas), assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação) ”.

Huse (1980), citado por Ferreira e colaboradores (1998, p. 548), descreve a abordagem do desenvolvimento organizacional como a “aplicação dos conhecimentos das ciências comportamentais, num esforço a longo prazo para melhorar a capacidade de uma organização para lidar com as mudanças do seu ambiente externo e aumentar as suas capacidades para resolver os problemas internos”.

March e Simon, apesar de se oporem a uma definição de organização, referem em “Les Organizations”, que “as organizações são compostas por seres humanos em estado de interacção” (Teixeira, 1995, p.5).

Hall (1984, p. 23), também referido por Teixeira (1995, p. 5), apesar de assumir a dificuldade que sente em definir organizações pela sua complexidade e panóplia de elementos que as podem afectar, arrisca uma definição dizendo que “uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em actividades que estão relacionadas com um conjunto de objectivos”.

De uma forma bastante sintética, Barnarde (1938), citado por Prat (2000, p. 56), define organização como um “conjunto de pessoas que interactuam entre si para alcançarem um objectivo comum”.

Outra definição que consideramos de interesse para a compreensão do conceito de organização é a de Morgan (1996, p. 43). O autor considera que numa perspectiva mais ampla, as organizações podem ser vistas “como sistemas vivos, fortemente dependentes do meio que as rodeia e influencia directamente, e dos indivíduos que nele estão inseridos, também eles produtos desse ambiente exterior à organização”. Acrescenta ainda que assim, “a complexidade do estudo organizacional assume particular relevância pois se existem diferentes tipos de organizações, também há diferentes géneros de ambientes” (Morgan, 1996, p. 43).

Depois de revermos algumas definições de organização, bastante distintas mas próximas entre si, não se torna difícil perceber a instituição escolar enquanto organização e identificar as suas características organizacionais.

Vários são os estudos que têm sido realizados sobre as organizações. Contudo, a escola, enquanto organização, não tem despertado tanto interesse como merecia. De facto, o estudo da organização escolar é mais recente do que o das empresas. Segundo Costa (1996, p.19), a escola tornou-se, nos tempos mais recentes, um objecto de estudo privilegiado na área das ciências da educação, sendo o período correspondente aos anos 80/90, segundo Nóvoa (1992, p.19), direccionado para a valorização da escola enquanto organização. Trata-se assim de

um movimento de valorização da escola enquanto organização, que continua a prevalecer e em expansão nos dias de hoje, no sentido da obtenção de escolas com mais sucesso educativo.

De entre todas as organizações que compõem a sociedade, consideramos que a organização escolar pode ser uma das mais importantes. Concordamos com Teixeira (1995, p.5) quando refere que esta organização “de alguma maneira irá ter influência sobre todas as outras”.

Com base em diversos estudos e várias teorias organizacionais, a importância das características organizacionais da escola tem sido reforçada. Interessa pois, perceber a estrutura e a dinâmica das organizações escolares.

Uma das dificuldades neste domínio tem sido a aplicação dos conceitos de gestão e organização das empresas às escolas. Se por um lado a escola possui características que a assemelham a organizações empresariais, por outro lado, é detentora de características discretas que se opõem aos pressupostos frequentemente utilizados nas empresas e indústrias.

A este propósito, Whitaker (2000) apresenta a seguinte opinião:

No mundo da gestão fora do âmbito educacional, a tendência mais comum é considerar as escolas como organizações especializadas com exíguas necessidades ao nível da gestão e encará-las como isentas das exigências dos clientes...Embora existam algumas diferenças significativas entre escolas e empresas, não são ainda suficientes para que sejam encaradas como não organizações (p.101).

De acordo com este autor, se nos debruçarmos sobre a sua organização, (escola-professor-turma) verificamos que esta manifesta as mesmas características de uma organização empresarial: “Cada turma é uma unidade específica e complexa no interior de uma associação maior” (Whitaker, 2000, p. 102).

Andy e Aitken (1989), citados por Whitaker (2000, pp. 101-102), analisam algumas diferenças e semelhanças entre a organização escolar e a organização empresarial, concluindo que “resistir à lógica organizacional não é o caminho mais fácil para dirigir uma escola eficiente.”

No capítulo III do livro “Gerir a Mudança nas Escolas”, de Patrick Whitaker (2000), o autor enumera as funções de gestão inerentes a gestores industriais o

empresarias (criação, planeamento, organização, comunicação, motivação e avaliação). No decorrer do livro, concretamente no capítulo V, aplica as mesmas funções de gestão à sala de aula e conclui que “todas estas funções estão para o professor como o grão para o moinho, tal como acontece com os gestores industriais ou empresariais” (p.103). Segura e justificadamente a profissão de professor dispõe, também ela, de uma grande componente de experiência em gestão.

De acordo com Santos (1995) uma organização que educa deve assentar nos seguintes pilares: a racionalidade, como a disposição lógica dos elementos da organização; a flexibilidade, como a capacidade de adaptar-se às necessidades; a permeabilidade ou abertura em relação ao espaço exterior e a colegialidade para fazer frente ao individualismo, criado pela fragmentação de espaços, horários e mecanismos de colaboração (Santos, 1995, cf. Garin, 2000).

Temos portanto que considerar que as organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem com características organizacionais, se atendermos à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade (Santiago, 2000).

O carácter organizacional da escola pode ser visível em inúmeros aspectos ou características, “ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir, e processos e tecnologias para os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.” (Lima, 1992, p. 42).

Sem pretensões de dar resposta à questão de como deve a escola funcionar enquanto organização, interessa reflectir sobre o que dela devemos e podemos esperar nos tempos actuais e futuros, enquanto organização que deve certificar a adaptação e inovação necessárias ao processo educativo.

O desenvolvimento de teorias organizacionais, isto é, de diferentes modelos de análise das escolas como organizações constitui um contributo importante para essa reflexão.

## 2. Imagens Organizacionais da Escola

Seguidamente apresentamos a forma como têm sido conceptualizadas as organizações, analisando genericamente a contribuição de diferentes perspectivas teóricas que, no seu conjunto, ajudam a compreender a complexidade da realidade da escola actual enquanto organização.

A escola tem crescido imenso nas últimas décadas e apresenta-se como uma organização que pode comportar várias imagens, não existindo, no entanto, uma melhor ou única que sirva de exemplo para a globalidade das organizações escolares.

Esse crescimento tem-se verificado em várias dimensões, uma das quais a sua dimensão organizacional. Com efeito, as escolas ao longo do tempo converteram-se em organizações complexas com características próprias.

Pretendemos assim conhecer algumas teorias que mais interesse nos despertaram para este estudo, pois consideramos que a perspectiva dos diferentes autores pode ajudar a compreender e explicar a realidade actual das escolas. Concordamos com Teixeira (1995, p. 10), quando esta refere: “diversas teorias influenciaram no passado – e, muito provavelmente, continuarão a influenciar no futuro – o funcionamento das escolas ou, pelo menos, facilitam a compreensão do que nela se passa...”. A escola não deve ser só encarada à luz de um só modelo ou teoria, mas numa perspectiva que englobe diferentes linhas de pensamento. Pois, como referem Sedano e Perez (1989, p. 13), “ver a mesma realidade a partir de perspectivas diferentes ajuda à compreensão da realidade do seu objecto”. E continuam, considerando que “ ver a organização escolar a partir de diversos ângulos pode contribuir para superar uma visão unilateral e fragmentada. Pode além disso facilitar a compreensão das diversas visões dos professores e membros da comunidade escolar e facilitar a busca conjunta de uma escola mais eficaz, mais rica, com mais capacidade de educar o cidadão do próximo milénio, o homem de hoje e do futuro”.

Várias são as perspectivas dos diferentes autores que estudaram a escola enquanto organização, havendo igualmente diferentes tipologias das teorias organizacionais.

Teixeira (1995) apresenta uma tipologia com cinco teorias organizacionais que, na sua perspectiva, influenciaram e continuam a influenciar o funcionamento da escola. Para o seu estudo, identifica a Teoria da Burocracia, a Teoria da Administração Científica, a Teoria das Relações Humanas, a Teoria da Contingência e a Teoria Z, explicando não só as suas origens como a sua aplicação na vida das escolas. Na sua selecção, salienta a Teoria da Burocracia como a preferencial da maioria dos autores que estudam a escola, daí dar-lhe mais atenção.

Costa (1996) apresenta uma tipologia com seis teorias, que permitem conhecer várias dimensões organizacionais, e ajudar na interpretação ou gestão dos estabelecimentos de ensino. Com estes seis modos distintos, perspectiva a escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura, apelidando-os de imagens organizacionais da escola. Contudo, refere não existir “um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola” (1996, pp.7-8).

A escolha das seis imagens traduz-se nalguma abrangência no que diz respeito a esta área. Contudo, o autor reconhece alguma subjectividade nesta escolha. Para Costa, trata-se de uma proposta temporal e espacialmente situada, que poderá a curto prazo não corresponder à sua reflexão. No entanto, apesar de considerar a sua proposta algo precária, reconhece que se trata “de uma construção teórico-conceptual que, devido ao seu carácter sistemático usufrui de uma importante função heurística na análise das organizações escolares” (1996, p.8).

Não obstante, esta “selecção” ou proposta de Costa (1996), corresponde a um certo percurso histórico do pensamento organizacional e administrativo, que constitui ainda hoje, formas de ver, de pensar, de administrar, agir ou criticar as escolas.

Consideramos o objectivo do nosso estudo um fenómeno educacional. Como tal entendemos que os estudos de fenómenos educacionais, não podem ignorar a

escola na sua dimensão organizacional e administrativa. Assim, através de diferentes teorias, pretendemos não só clarificar os processos organizacionais dentro da escola, como entender a realidade escola-organização nos actuais contextos educativos.

Apresentaremos, de seguida, algumas imagens que consideramos relevantes para o estudo e a compreensão da evolução da escola enquanto organização, baseando-nos, sobretudo, na tipologia proposta por Costa (1996).

Estas imagens da escola (como burocracia, como empresa, como democracia, como arena política, como anarquia organizada e como cultura) auxiliam-nos na medida em que, a partir da sua compreensão, podemos olhar e pensar a realidade organizacional da escola de uma forma mais holística e real.

### A imagem burocrática da escola

O Modelo Burocrático terá sido um dos modelos mais utilizados para descrever as organizações. Em Portugal, no quadro da investigação realizada sobre a administração do sistema educativo e a organização da escola, a teoria da burocracia tem ocupado um lugar de destaque (Costa, 1996, p.50).

O estudo da escola como organização burocrática transfere para a escola características das organizações burocráticas, tais como a rigidez, a delegação de autoridade, a departamentalização, a especialização e os desempenhos mínimos aceitáveis, dando menos importância aos conflitos organizacionais, à definição problemática dos objectivos, às dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e às estruturas informais (Lima, 1992, p.70).

O mesmo autor (1992, p.63) refere que a consideração do modelo burocrático como o tipo mais puro tem a vantagem de possibilitar a concentração da nossa atenção num modelo teórico e não tanto em modelos normativos e salienta a consciência das dificuldades do modelo já presentes na obra de Weber, ao considerar o modelo burocrático como o tipo mais puro e como uma forma superior de estabilidade, precisão, fiabilidade e alcance.

Também na escola encontramos características da organização burocrática já que todas as actividades estão regulamentadas e planificadas, sofrendo este modelo de organização de uma clara obsessão pelos documentos escritos e comportamentos estandardizados; a pedagogia é uniforme e as relações humanas têm um carácter impessoal (Costa, 1996).

Segundo o mesmo autor (1996, p. 49) a imagem burocrática da escola tem vindo a ser utilizada quer por investigadores da educação, de acordo com uma perspectiva fundamentalmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento das instituições escolares, quer por responsáveis políticos e gestores.

A centralização das decisões, as regras estabelecidas centralmente não só nas actividades mas também na avaliação dos alunos, a planificação minuciosa de todas as actividades, a formalização, hierarquização e centralização da organização escolar, os procedimentos rotineiros baseados no cumprimento das normas, o currículo escolar uniforme definido pelo poder central para todos os alunos e para todas as escolas, a forma de contratação dos recursos humanos, o excesso de papéis, entre outros, ilustram a dimensão burocrática presente nas nossas escolas.

Também Lima (1991) analisa a escola enquanto organização na sua dimensão burocrática. O autor procede a uma crítica do modelo relativamente ao contexto nacional. Para ele a burocracia funciona socialmente, para obedecer às directrizes legais, na medida em que tem capacidade para traduzir operacionalmente, em termos administrativos, uma orientação política. Desta forma, considera relativa a sua eficácia contrapondo este conceito ao de eficiência. Refere que o controlo burocrático é a “máxima expressão de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controlo central, produtora de normativos que tudo contemplan e regulamentam até ao detalhe, uniformizadora e autocrática” (1992, p. 2).

O autor (1991) refere-se, no entanto, ao conceito de “anarquia organizada”<sup>1</sup>, como forma de introduzir um outro modo de organização, em ruptura com o modelo burocrático, salvaguardando que o termo anarquia não significa desorganização, apenas um tipo de organização que contrasta com a organização burocrática,

---

<sup>1</sup> Que desenvolvemos mais à frente.

relativa aos aspectos informais presentes na organização escolar. Lima (1991) apelida este fenómeno de “modo de funcionamento díptico da escola como organização” (p. 6).

Em certas organizações é possível que se possa agir apenas de acordo com os normativos jurídicos e regras formais, mas temos que admitir que nas organizações escolares é pouco credível que isto possa acontecer. A escola contempla inúmeras regras informais que circulam menos abertamente na organização.

Concordamos com Firmino (2002) quando refere que, “os princípios da burocracia representam um enorme legado, enquanto contributo para a organização capitalista bem como para a organização do Estado moderno. Esta forma de organização está presente em muitos aspectos das nossas vidas, enquanto expressão da racionalidade e do rigor da vida moderna” (p. 17).

Relativamente à aplicação do modelo ao estudo da escola, Lima (1992) refere:

O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais. É, de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola, apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades de monta na própria aplicação do modelo à escola (p.66).

No entanto, mesmo admitindo que a escola está sujeita a uma administração burocrática centralizada e apresenta características típicas da burocracia, não procuramos unicamente este modelo para a explicação do seu funcionamento, mas antes utilizamo-lo no confronto com outras perspectivas organizacionais.

## A imagem da escola como empresa

Uma outra perspectiva que tem sido utilizada na análise e gestão escolar recorre à imagem empresarial da escola. A utilização desta perspectiva teórica tem como grande referência o Taylorismo.<sup>2</sup>

Podemos considerar que o Taylorismo pretende tirar o maior partido dos recursos humanos e favorecer a melhor maneira de um funcionário dar o seu melhor. Este é analisado e posteriormente são lhe dadas as ferramentas para realizar a sua tarefa da melhor maneira, com maior eficiência, de acordo com as suas características.

Vários autores apresentam a sua opinião relativamente à aproximação entre o modelo empresarial e a organização escolar.

A escola como empresa, segundo Costa (1996, p. 31), corresponde ao decalque para a organização escolar dos princípios da Teoria da Administração Científica de Taylor e Fayol e da Escola Clássica o que faz com que a escola seja concebida como uma empresa educativa.

Também na escola, desde os tempos remotos até aos dias de hoje, o objectivo final é dar as ferramentas para os estudantes se instruírem e se aprimorarem. A escola vista como uma empresa baseia-se em ideais economicistas e mecanicistas, e numa visão dos alunos como matéria prima.

Para os estudiosos da eficácia na escola, a grande preocupação passa pela planificação detalhada, com objectivos precisos e operacionais. Gimeno (1982)

---

<sup>2</sup> O Taylorismo ou Administração Científica é o modelo de administração desenvolvido por Frederick Taylor em dois períodos. Num primeiro período, em 1903, com a publicação do livro "Shop Management" cuja principal preocupação era a racionalização do trabalho operário e a sua organização científica e num segundo período, em 1911, com a publicação de "The principles of scientific management".

A sua máxima era *one and only best way*, ou seja, este autor defendeu que havia uma única e melhor maneira de elaborar uma tarefa. Com base nesta perspectiva e, no sentido de identificar uma e única maneira de melhor executar uma tarefa, Taylor propõe que qualquer tarefa seja o mais simples possível. A base do seu método era a eficiência e a eficácia operacional na administração industrial.

Taylor defendia que os trabalhadores deveriam ter instruções sistemáticas e adequadas de forma a produzir mais e melhor. Ou seja, treinar os trabalhadores era o caminho para a eficiência e eficácia de uma empresa.

crítica esta obsessão na educação pela eficiência e pela pedagogia por objectivos, considerando que nesta perspectiva o aluno se torna uma máquina adaptativa. Realça a posição passiva de assimilação do aluno, em detrimento da elaboração (aprender fazendo). Nesta perspectiva, o carácter hierárquico e centralizador do sistema escolar tornam os alunos em meros executantes dos seus instrutores.

De acordo com Costa (1996, p. 25) esta visão empresarial da escola como produtiva, lucrativa, fábrica ou mesmo máquina, é sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção do homem economicista e mecanicista e por uma visão reprodutora da educação, em que o aluno é perspectivado como matéria prima que pode ser moldada. Na sua perspectiva, “conceber a escola como empresa significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área da produção industrial.” A transição destas características para a escola leva-nos para um conceito de empresa educativa.

Alguns autores assumem a visão empresarial da escola, como uma crise da escola e da organização do ensino. Para estes, a instituição escolar descaracterizou-se desligando-se da família e do meio, tornando-se “num tipo de administração anónima e numa indústria de transformação” (Coleman & Husén, cf. Costa, 1996, p.31). Outros autores não vêem dificuldades na aplicação das técnicas empresarias à escola e assumem esta realidade como a forma adequada de conduzir a escola. Gómez e Juménez, referidos por Costa (1996, p. 31), afirmam mesmo que “... o centro educativo pode ser entendido como uma empresa...”

Autores como Planchard (1974) e Bottery (1993), citados por Costa (1996), defenderam igualmente uma solução Taylorista nas escolas. Barroso (1993), referido por Costa (1996, p. 36), identifica Planchard como sendo uma referência da presença do taylorismo na educação em Portugal nos anos 40 e 60. Na perspectiva de Bottery (cf. Costa, 1996, p. 33), “tem que haver uma hierarquia clara, tanto directores como professores com responsabilidades directivas são gestores industriais, os professores são trabalhadores e os alunos são matérias-primas a ser processadas... esta linha de produção tem que ser implementada em termos de padrões educacionais”.

Referindo-se à utilização da imagem empresarial da escola, Lima (1992) enquadra esta analogia em três posições diferentes entre si e pertinentes de serem referidas. Assim, numa primeira dimensão refere aqueles que defendem a escola como empresa. Para eles a administração da escola é feita de forma igual à administração de outra organização qualquer. Através de um discurso normativo defendem que a escola deve estar ligada a conceitos como a eficiência e a formação técnica de gestores. Numa segunda análise, Lima refere aqueles que normalmente partem de uma postura de contestação relativamente ao funcionamento empresarial, mas assemelham a escola a uma fábrica utilizando uma perspectiva descritiva e explicativa da mesma enquanto organização. Numa terceira dimensão, refere a existência daqueles que recusam perspectivar a escola como empresa e que criticam dizendo que, do ponto de vista explicativo ou descritivo, essa comparação não é possível (1992, pp. 48-57).

Parece-nos pertinente referir outro autor que apresenta uma diferente opinião relativamente ao modelo em causa. Lorenzo (1985, cf. Costa, 1996, p.32) não defende uma total associação das noções de escola e empresa e alerta inclusive para os riscos que essa associação pode ter. Ressalva, no entanto, a existência de vantagens na utilização do modelo empresarial, relativamente aos objectivos, à direcção, à eficiência e à rentabilidade das pessoas e do meio. O autor propõe uma síntese entre as preocupações empresariais e as propostas de outros modelos em relação à organização e gestão da escola.

Como verificamos há diferentes opiniões relativamente à utilização dos modelos de gestão empresarial nas escolas. O que para uns é de fácil compreensão, para outros é de difícil aceitação, já que para os primeiros se trata fazer com que a escola adopte o que de melhor se faz na administração e gestão das empresas e para os segundos de reduzir a escola a uma indústria.

## A imagem democrática da escola

Ao contrário do que se passava anteriormente, a imagem da escola como democracia veio dar ênfase ao indivíduo e ao seu comportamento dentro da organização, assumindo-o como um elemento chave para a eficiência e rentabilidade organizacional. Há uma maior preocupação com a adaptação da organização ao homem e não do homem à organização.

De acordo com esta imagem democrática, a escola deixa de ser considerada como serviço local do estado e passa a ser concebida com base em diferentes princípios, tais como: a autonomia, a participação e a responsabilização perante os seus membros, a abertura a todos os seus interessados no processo educativo (Costa, 1996, p.68).

Este tipo de imagem organizacional tem como pressupostos a decisão colegial, ou seja, a decisão partilhada. Fomenta e valoriza comportamentos e atitudes de modo a criar condições de trabalho agradáveis e assim motivar todos os agentes da organização.

Um dos grandes defensores da escola democrática foi John Dewey, que concebe a educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como o *cadinho* onde essa preparação se processa (Costa, 1996, p. 62).

A visão de cunho democrático é discutida desde a década de vinte e tem como objectivo colocar no centro das preocupações organizacionais o factor humano.

De acordo com Costa (1996, p. 61), a teoria das relações humanas, desde os trabalhos iniciais efectuados a partir dos anos vinte até aos diversos desenvolvimentos posteriores – ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenómenos de cooperação e de participação, a satisfação e a realização dos trabalhadores –, constitui a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da escola.

Esta teoria, que surgiu com as investigações de Elton Mayo, realizadas entre 1924 e 1932 com uma equipa de trabalhadores da Western Electric Company em Chicago, veio trazer para o campo da organização escolar novos conceitos capazes de fazer entender a escola, enquanto organização, como um espaço formal, detentor

em simultâneo de espaços informais, com subgrupos dentro do grupo organizacional principal.

Esta teoria surge, não só como forma de ultrapassar as incongruências do Taylorismo, mas também como uma valorização do factor humano como base explicativa do funcionamento interno das organizações. De acordo com Aktouf (1989, citado por Costa, 1996, p.57), “apenas a meio dos anos 30 se deu conta que existia o humano na empresa”.

Esta perspectiva trouxe para o campo da organização escolar novos conceitos que anteriormente não eram considerados, tais como a motivação e satisfação dos elementos da organização. Discute-se, assim, a melhor forma de motivar os elementos da comunidade escolar, de forma a alcançar um maior sucesso. Ao contrário do que anteriormente se pensava, os trabalhadores reagem colectivamente, em função do grupo a que se sentem mais próximos. A compreensão desta perspectiva é primordial para a compreensão do que se passa dentro das organizações em geral e da escola em particular.

Consideramos que esta teoria trouxe elementos fundamentais no que diz respeito à percepção da organização escolar. A motivação, a adequação da organização ao trabalhador e a preocupação com a sua satisfação são elementos fulcrais, não só para a rentabilidade da organização, como para o bom funcionamento da mesma. Como refere Costa, (1996, p. 57) citando Aktouf (1989, p.200), é necessário, antes de mais, procurar ter empregados psicologicamente satisfeitos e o rendimento seguir-se-á e será durável. Caso contrário, depressa conhecerá o declínio. Chega-se a este objectivo através dos sentimentos, da vida em grupo, do sistema informal e do afectivo.

De acordo com esta perspectiva, e tendo em conta a importância do factor humano, os administradores devem enfatizar o bem-estar, a motivação e a comunicação, promovendo assim a satisfação dos trabalhadores. Estes factores de carácter psico-social influenciam o desempenho do trabalhador e consequentemente da organização. Esta teoria veio trazer não só uma perspectiva humana/ relacional bastante importante, mas também alertar para as componentes das condições de trabalho dentro das organizações.

Assim, a imagem da escola como democracia propõe, como refere Costa (1996, p.71) uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.

### A imagem da escola como arena política

Tal como a imagem democrática, a imagem da escola como arena política privilegia a participação de todos os membros de uma organização. O desenvolvimento da imagem da escola como arena política marca uma mudança na concepção da análise organizacional, recusando as perspectivas da imagem da escola como burocrática, empresarial e democrática.

Com esta perspectiva, as relações humanas e a noção de grupo ganham grande importância e a racionalidade e a previsibilidade, que caracterizavam as anteriores imagens da organização escolar, são postas de lado.

A visão da escola como arena política também destaca o enorme peso que as acções e relações entre os membros desempenham na configuração organizativa. Neste caso, o poder não parece ser algo que se estabeleça a priori sobre bases imanentes, de modo que o seu exercício seja inseparavelmente unido à sua fonte de origem. Pelo contrário, parece ser algo que se constrói na relação com os demais membros (López & Moreno, 1994, p. 33).

Como refere Bacharrach (1988, Costa, 1996, p. 77), trata-se de um modelo que surge a partir do desenvolvimento de várias linhas de investigação que recusaram a concepção homogénea e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos.

De acordo com Costa (1996, p.80), as escolas parecem dispor de características particulares para a aplicação dos modelos de análise política. Nesta perspectiva, as escolas funcionam como pequenos centros onde o conflito favorece

a procura de soluções que vão ao encontro dos interesses de todos, pois neste tipo de organizações todos são influentes (Costa, 1996):

As organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos (p.78).

Gronn (1986), citado por Costa (1996, pp. 80-81), identifica quatro factores que, na sua opinião justificam a caracterização da escola como arena política. São eles a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade. De acordo com o autor, cada actor vai construindo uma leitura da realidade organizacional assumindo uma postura activa e interventora, em função da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade.

As decisões na arena política resultam de complexos processos de negociação e compromisso que traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder/influência (Hughes, 1986, p. 29). Contudo, mesmo os grupos mais fracos nunca estão numa situação de total ausência de poder, pois haverá sempre uma margem de liberdade que se constituirá no poder que esses grupos possuem e de que dependerá a execução das decisões.

Costa (1996) sintetizou um conjunto de ideias de forma a esclarecer a imagem da escola como arena política. O autor considera que o interesse, o conflito, o poder e a negociação são os quatro conceitos fundamentais dos modelos políticos.

A escola como arena política caracteriza-se assim, por uma multiplicidade de comportamentos dos seus membros que, em conjunto, defendem os seus interesses através da negociação e do conflito.

A imagem da escola como arena política tem como uma das suas particularidades o carácter social. Desta forma, aceita a existência deste tipo de conflito, pois é através deles que se chega à solução.

## A imagem da escola como anarquia organizada

Uma outra perspectiva teórica vê na escola uma desorganização complexa, que é classificada por alguns autores como anarquia organizada.

Cohen, March e Olsen (1972), citados por Costa (1996, p. 91), propõem três características que formam a imagem da escola como anarquia organizada: objectivos problemáticos, tecnologias pouco claras e participação fluida.

Nesta perspectiva, a palavra anarquia não tem um sentido pejorativo ou negativo. Na realidade, esta imagem está relacionada com a desvinculação dos aspectos prescritivos ou normativos da escola.

Para Lima (1992, p.72), este modelo caracteriza-se por objectivos pouco claros e conflitantes e tecnologias ambíguas e incertas, ao contrário da imagem burocrática anteriormente referida.

Este modelo caracteriza a escola como uma organização onde se verifica uma indefinição de objectivos concretos, a falta de clareza, a incerteza, a instabilidade e a imprevisibilidade das decisões, a falta de compreensão dos processos e a participação fluida na tomada de decisões. Contudo, como refere Lima (1992), esta perspectiva não comporta necessariamente uma apreciação ou juízo de valor negativos.

De acordo com o mesmo autor (1991), esta perspectiva admite na escola a existência de não conformidade e de violação das regras formais, de modo a romper com o autoritarismo e a criar regras alternativas ao funcionamento dos estabelecimentos escolares, de forma a colmatar as falhas das regras formalmente instituídas e escritas em documentos oficiais.

De acordo com o modelo da anarquia organizada, na escola os objectivos são de natureza problemática, vagos e ambíguos, a tomada de decisões constitui uma oportunidade para descobrir objectivos e os eventos não são determinados pelas intenções.

Podemos considerar como exemplos destas características a atenção relativa que as escolas dão aos normativos oficiais, a existências de regras não formais e informais que ajudam na resolução de problemas. Para muitos autores é através

desta desorganização que a organização escolar se organiza, contornando regras e imposições formais que muitas vezes levam a desuniões e incoerências.

Curiosamente alguns estudos, nomeadamente de William Firestone e Robert Harriot (cf. Lima, 1992, p.74), mostram que as escolas primárias apresentam mais características do modelo burocrático, já as escolas secundárias apresentam características tendentes ao modelo de anarquia organizada.

No contexto desta perspectiva teórica, que vê a escola como uma anarquia organizada, foram desenvolvidas outras temáticas, nomeadamente a metáfora do caixote do lixo e a escola como sistema debilmente articulado. Segundo Lima (1992):

...a ambiguidade organizacional, característica da imagem da anarquia organizada, é ainda desenvolvida através do recurso a outras metáforas. Por exemplo a metáfora do modelo de “garbage can”. (p. 74)

No contexto da imagem da escola como anarquia organizada, foi assim desenvolvida uma metáfora que pretende explicar o processo de tomada de decisões nas organizações. Este modelo é descrito recorrendo à **metáfora de “caixote do lixo”**.

De acordo com este modelo, a tomada de decisões não segue os processos de sequencialidade lógica, mas ocorre de acordo com um contexto específico.

Uma descrição do modelo do caixote do lixo que considerámos interessante e esclarecedora é a de Cohen, March e Olsen (1972, citados por Costa, 1996, p. 94):

O processo caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores.

Esta metáfora, que se refere concretamente à tomada de decisões, descreve-a como um acto irracional, dependente do contexto situacional. Contudo, como refere Lima (1992, p.75), a utilização desta imagem tem a vantagem de chamar a atenção

para a falta de intencionalidade de certas acções organizacionais, contrapondo ao modelo burocrático um outro modelo no qual as soluções resultam de um conjunto de elementos independentes e desligados uns dos outros.

Na resolução de problemas, a tomada de decisões resulta do número de soluções existentes no momento específico. Assim, desde o problema até a sua resolução, não existe uma reflexão prévia ou racionalidade na tomada da decisão.

Segundo Costa (1996), a imagem da escola como caixote do lixo não significa que o seu funcionamento seja desorganizado. Há ordem na actividade organizacional, que o autor considera de uma ordem diferente e que não tem a ver com a racionalidade dos modelos tradicionais.

Este modelo, surge como uma alternativa dos anos setenta aos três modelos de decisão que o precederam, designadamente o modelo racional-burocrático, o modelo do consenso (participativo) e o modelo político (Estler, 1988, cf. Costa, 1996, p.96).

Esta metáfora chama a atenção para outros aspectos relevantes que têm sido reunidos em torno de uma outra imagem, a imagem da **escola como sistema debilmente articulado**, ou, como refere Lima (1992), a imagem do “loosely coupled systems”. Esta perspectiva refere-se à concepção da escola como uma organização em que, tal como refere Lima (1992), muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de acções, processos e tecnologias adoptadas e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos, etc. (p.75).

Nesta perspectiva as escolas são organizações desarticuladas já que, segundo Costa (1996, p.98), entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria.

Contudo, e apesar do que anteriormente foi dito, não quer dizer que dentro da escola haja uma desagregação, pois entre os diferentes elementos da organização existe, como refere o autor (1996), uma “lógica de confiança”.

De acordo com Orton e Weick, (1990, cf. Costa, 1996) é possível identificar oito tipos de articulação débil nas organizações: a articulação entre indivíduos, entre sub-

unidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre actividades e entre intenções e acções.

Nesta perspectiva o conjunto de elementos de uma organização carecem de união e aparecem desligados e desconectados no que diz respeito às suas acções e intenções, revelando, cada um, um certo poder e autonomia (Lima, 1992). A falta de organização provoca falta de harmonia entre as diferentes estruturas da organização. Todas as respostas e soluções parecem surgir acidentalmente, sem uma lógica e sequência entre o pensamento e a acção que levam à resolução dos problemas (Costa, 1996; Lima 1992).

O modelo de anarquia organizada caracteriza-se assim por, como afirma Lima (1992):

Desafiar o modelo bem instalado da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certas componentes das organizações. Ao modelo (...) da racionalidade tradicional, o modelo anárquico opõe a “loucura sensata”, ou o “disparate razoável”.

Consideramos assim que, quer a metáfora do processo de decisão como caixote do lixo, quer a metáfora da anarquia organizada representam um avanço na análise empírica das escolas.

### A imagem da escola enquanto cultura

O conceito de cultura organizacional tem evoluído ao longo do tempo. À semelhança do que se vai passando nos contextos empresariais, desenvolvem-se nos contextos escolares estudos sobre a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão da cultura, que garantam a efectiva concretização dos objectivos da eficácia e excelência escolar (Torres, 2003, p. 156).

A imagem da escola enquanto cultura constitui uma das principais imagens a ser utilizada por diversos investigadores nesta área.

Para Teixeira (1995, p.73), a cultura apresenta-se como elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações.

Através desta imagem podemos compreender a forma de organização escolar e a sua adaptação a novas realidades ou mudanças impostas pelo desenvolvimento das sociedades às organizações.

Na opinião de Lopéz e Moreno (1994) a cultura deve ser entendida como o conjunto de símbolos e significados que são partilhados pelos membros da organização e, conseqüentemente, orientam as suas acções. Segundo esta perspectiva, os grupos que possuem interesses comuns, tal como na perspectiva da escola como arena política, desenvolvem sistemas ideológicos para defenderem esses interesses e implicam-se em processos de negociação e em estabelecimento de alianças para gerir e resolver os conflitos.

Diversos autores concordam com o facto de que a construção da cultura gira à volta de valores que são partilhados entre as diversas estruturas e pessoas que compõem cada organização (Costa, 1996).

Os modelos culturais assumem que as crenças, valores e ideologias estão no coração das organizações. Os indivíduos têm certas preferências de valores e ideais, que influenciam o modo como se comportam e como vêem o comportamento dos outros membros. Estas normas tornam-se tradições partilhadas que são comunicadas no grupo e são reforçadas por símbolos e rituais.

No domínio educativo, a eficácia, a qualidade e a excelência são as palavras-chave, esperando que a organização escolar alcance cada uma delas. Pretende-se assim dotar a organização ou a empresa de uma identidade própria.

Como refere Costa (1996, p.126), o movimento das escolas eficazes veio, assim, nos últimos tempos, encontrar nas investigações sobre a cultura organizacional um dos seus mais fortes aliados e nos conceitos de qualidade e excelência algumas das suas mais utilizadas “bandeiras”.

O sucesso da organização depende então do grau de partilha de valores, rituais e formas de comunicação, que podem ou não constituir uma cultura forte, tendente à promoção do sucesso da mesma, devido à coesão que provoca (Costa, 1996).

A ligação da noção de cultura à realidade organizacional tem vindo a ser eleita como uma das principais áreas de interesse, desde o início dos anos oitenta. Teixeira (1995) e Costa (1996) referem a teoria Z como a teoria originária do modelo cultural, na sequência de investigações feitas por William Ouchi a algumas empresas bem sucedidas. Com estas investigações Ouchi conclui que a participação poderá ser um ponto-chave para o sucesso das empresas e organizações. O autor afirma que “esta teoria supõe, simplesmente, que trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade acrescida” (Teixeira, 1995, p. 27).

Neste contexto começa-se a falar na criação de uma cultura organizacional capaz de desenvolver nos seus trabalhadores um sentido de pertença, um conjunto de valores e objectivos comuns, capazes de criar atitudes participativas. Esta cultura deve ter como características um estilo corporativo, respeito, liberdade, democracia, confiança e preocupação pelo bem-estar dos trabalhadores.

Ouchi apelida de empresas tipo Z aquelas que conseguem oferecer empregos de longa duração, cujo processo de avaliação e promoção se fazem de forma lenta, em que a informação circula e principalmente, aquelas em que a gestão e as tomadas de decisão são feitas colectivamente através de processos participativos. Esta teoria salienta a capacidade das organizações em implicar os trabalhadores no processo mediante três factores: a confiança, a subtileza e a proximidade. (Sedano e Perez, 1992, p. 165).

Também nas escolas, podem ser aplicados alguns pressupostos da teoria Z. Uma característica que marca bastante a influência desta teoria é sem dúvida, a existência de uma cultura que influencia a forma de agir do trabalhador. Tal como é referido na teoria de Ouchi, também na escola se desenvolve uma cultura organizacional própria que se traduz numa forma de estar, de trabalhar e de agir. Como o próprio autor refere (1982, cf. Costa, 1996, p. 111) “os elementos humanos de uma cultura tipo Z, ultrapassam largamente os muros da empresa”.

A cultura e o clima da organização escolar<sup>3</sup> podem ser considerados nas escolas como preditores de eficácia. O tipo de cultura e clima organizacionais existentes na escola revelam bastante da sua organização, pois ambos os conceitos ocupam-se da explicação do funcionamento das organizações.

Hoje a escola tende a ser cada vez mais um espaço heterogêneo de convergência de forças e papéis. Assim, o estudo e a caracterização da organização escolar exigem a necessária compreensão não só da cultura como também do seu clima, pois dele depende muitas vezes a dinâmica e eficácia organizacional.

O estudo do clima de escola é para nós uma exigência para a compreensão global da organização escolar. Assim, pretendemos com o nosso estudo, perceber e analisar o clima escolar das escolas de um concelho do nosso país. Antes, porém, pretendemos esclarecer o conceito de clima de escola, um conceito que, pela sua importância neste estudo, merece especial atenção. É o que faremos no capítulo seguinte.

---

<sup>3</sup> Clima da organização escolar entendido como um conjunto de valores, atitudes e padrões de comportamento, formais e informais, existentes na organização escolar e que afectam a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras e com a organização a que pertencem.

## Capítulo II

### O Clima de escola

"O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola" (Fox, 1973, citado por Ventura, 1999, p.2).

#### 1. Introdução

É em concordância com a afirmação de Fox anteriormente apresentada que desenhamos o nosso estudo, na medida em que consideramos que o clima escolar pode ser um factor muito importante para o sucesso educativo. Iniciamos assim este capítulo, tentando esclarecer o conceito de clima escolar que por vezes é confundido com o conceito de cultura escolar.

De acordo com Nóvoa (1990, p. 72), a noção de Clima de escola estabeleceu-se no meio escolar a partir dos trabalhos de Halpin e Croft (1963).

Alguns estudos (e.g. Bica, 2000; Brunet, 1952; Ferreira, 2001; Pereira, 2000; Teixeira, 1995) sobre a eficácia e a melhoria da escola atribuem bastante importância ao clima da organização. Nestes casos, o clima é entendido como a forma dos membros da organização percepcionarem a cultura da mesma. Na opinião de muitos investigadores, o estudo da eficácia das escolas é extremamente redutor e até incompleto se não se analisar também o seu clima.

## 2. Conceito de clima organizacional

De acordo com Bica (2000, p. 20) a palavra clima tem origem na palavra grega “klima”, que designa “inclinação de um ponto da terra em relação ao sol”. Significa assim um conjunto de circunstâncias atmosféricas e meteorológicas. Metaforicamente, o termo é utilizado para designar a atmosfera moral, ou seja, o ambiente psicológico vivido num determinado meio.

A origem do conceito é vulgarmente localizada a partir de Kurt Lewin e dos seus trabalhos acerca dos estilos de chefia e a sua relação com o desempenho e satisfação dos participantes.

Muitas foram as definições encontradas aquando da nossa revisão bibliográfica. Contudo, apenas citaremos algumas que achamos mais pertinentes para a análise do tema em estudo. Aliás, a leitura de várias definições deste conceito revela o seu carácter multidimensional.

Schein (1992), citado por Firmino (2002, pp. 60-61), considera o Clima como sendo um dos múltiplos sentidos para a palavra Cultura, definindo Clima como uma abordagem que envolve os sentimentos dos membros da organização, quando interagem entre si e com os actores externos.

Ferreira e colaboradores (2001) referem:

O clima existe na realidade organizacional, é exterior ao indivíduo e difere das próprias percepções, pode ser avaliado através da percepção ou de medidas objectivas, distingue-se inter-organizacionalmente, é relativamente estável no tempo e influencia o comportamento dos indivíduos na organização. Forma-se em virtude de os indivíduos numa organização estarem expostos aos mesmos factores organizacionais, resultando, por isso, em percepções semelhantes (p. 433).

Segundo Aguilar (1997, p. 178), uma primeira definição sobre clima organizacional, como característica duradoura e que a distingue de outras definições de clima, é a de Moran e Volkwein (1992), que compreende aspectos como as percepções colectivas dos membros acerca da sua organização de acordo com dimensões tais como a autonomia, a confiança, a coesão, o reconhecimento e a

inovação, a interacção dos membros, a interpretação da situação, as normas, atitudes e valores.

Brunet (1992, p. 126) considera que o clima se refere às percepções que os vários actores de uma determinada organização têm em relação às práticas existentes na mesma organização. Segundo Teixeira, (1995, p. 165), o clima de uma organização é aquilo que os actores organizacionais vêem e sentem da sua organização.

Dentro do que se escreveu sobre o clima, podemos referir as expressões que mais vimos utilizar para a definição deste conceito, numa tentativa de resumo. Assim, expressões como “aquilo que os actores organizacionais apercebem e sentem dessa organização” (Gaziel, 1987, p.37), “ percepções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis” (Nóvoa, 1990, p.75), ou “percepções dos actores em relação às práticas existentes numa dada organização” (Brunet, 1992, pp.125-128), aparecem comumente como forma de explicar o conceito de clima organizacional.

Parece que não existe consenso entre os autores, sendo que este apenas se restringe à multidimensionalidade do conceito. Verifica-se bastante divergência no que concerne à sua natureza, às suas dimensões, à sua etiologia, à forma de o analisar e medir.

Em suma, de forma bastante genérica, consideramos o clima como uma representação criada pela interacção dos indivíduos numa dada organização. Toda esta variedade de informações acerca do clima organizacional mostra como pode ser difícil o seu estudo. Esta impossibilidade de uma única definição, concreta e objectiva, é um dos principais problemas com que os investigadores do clima se confrontam.

### 3. Clima versus cultura

O Clima e a Cultura Organizacional são conceitos que aparecem vulgarmente associados. Há quem os considere distintos e até mesmo divergentes e há quem os considere complementares. Contudo, se nos debruçarmos sobre o seu estudo, constatamos que a sua origem e evolução aparecem com cronologias diferentes. Assim, as investigações dedicadas ao Clima são bastante mais remotas que as dedicadas à Cultura: “Meio século de investigação em Clima versus cerca de pouco mais de década e meia de investigação em Cultura” (Ferreira et al., 2001, p. 432).

Dentro de uma perspectiva mais ampla, em que o clima interage e se relaciona com sujeitos que partilham vivências e uma estrutura de referência, é possível pensar o clima e a cultura organizacionais como dois conceitos dependentes e complementares. Contudo, há que diferenciar os conceitos. Vamos procurar diferenciá-los no que respeita à sua história evolutiva e à sua interpretação. Como referimos, o conceito de clima é anterior ao de cultura. A introdução do conceito de clima no estudo das organizações ocorre de 1939 a 1970 enquanto o conceito de cultura apenas surge de 1979 a 1985. O conceito de clima organizacional surgiu com um intuito prático, já a cultura aparece com um desígnio mais teórico, a partir da necessidade de explicar a diferença de desempenho entre organizações de diferentes países. Neste caso, o clima organizacional, entendido como parte da cultura, é insuficiente para a explicação do funcionamento das organizações. É aqui que os conceitos se encontram: “cultura e clima tratam presentemente de um fenómeno comum: o da criação e influência do contexto social no espaço organizacional” (Ferreira & colaboradores, 2001, p. 446).

Num sentido mais amplo, há quem considere os dois conceitos como sendo um só, na medida em que ambos traduzem um conjunto de variáveis presentes nas situações organizacionais. Ou seja, tanto o clima como a cultura ocupam-se da explicação do funcionamento das organizações. Contudo, diferenciam-se quanto ao método de investigação que é utilizado no seu estudo.

Enquanto o clima está mais ligado à resposta afectiva e emocional dos sujeitos face às percepções e aos conhecimentos que adquirem da organização, a cultura salienta as ideologias, valores e crenças partilhados pelos mesmos.

Relativamente aos métodos de investigação utilizados, o clima e a cultura manifestam diferenças. O clima, pelo seu carácter mais específico e pessoal, manifesta um carácter mais quantitativo, apoiando-se a investigação sobre o mesmo na aplicação e análise de questionários. Estes têm o objectivo de descrever fenómenos num determinado período de tempo e numa perspectiva externa. O clima refere-se mais a situações subjectivas e até manipuláveis. Procura avaliar o grau em que as características organizacionais são percebidas pelas pessoas como contribuindo para o seu bem-estar. Já a cultura refere-se mais a contextos complexos e de difícil manipulação. Avalia-se pela expressão dos valores e normas da unidade de referência, que pode ser a organização, o departamento ou um grupo. Pela sua natureza mais explicativa, o estudo da cultura recorre a metodologias qualitativas para explicar processos dinâmicos dentro de uma organização. As entrevistas e as observações são mais comuns no estudo da cultura. Contudo, verificamos a existência de vários estudos sobre a cultura, apoiados em métodos quantitativos, nomeadamente em questionários. Com efeito, o método de investigação mais adequado para o estudo do clima ou da cultura também não é um assunto consensual.

Para que melhor se compreenda, referimos a metáfora de Hofstede em que a cultura e o clima são comparados às camadas sucessivas de uma cebola. Em que as camadas mais superficiais representam o clima e as mais profundas a cultura. O clima representa o que acontece e a cultura traduz o porquê dos acontecimentos. Consideramos assim o clima mais vulnerável às oscilações, bem como mais facilmente manipulável, enquanto a cultura é mais resistente e mais difícil de mudar, ou seja, difícil de manipular (Hofstede, 1991, p.9).

Bica (2000, p. 20), apoiando-se numa diferenciação feita por Hoy e Tarter (1993), sintetiza as principais diferenças entre clima e cultura, tal como se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 1. Diferenças entre clima e cultura (adap. Bica, 2000, p.20)

<b>Clima</b>	<b>Cultura</b>
Refere-se as percepções do comportamento	Centra-se em pressupostos, valores e normas
Utiliza técnicas de investigação estatísticas	Utiliza técnicas de investigação etnográficas
Tem as suas raízes intelectuais na psicologia industrial e social	Tem as suas raízes intelectuais na antropologia e na sociologia
Assume uma perspectiva racional	Assume uma perspectiva naturalista
Examina o clima como uma variável independente	Evita as análises quantitativas
Os resultados utilizam-se para melhorar as organizações	

Como síntese, afirmamos que o clima é um conceito com um carácter mais individual e específico, enquanto a cultura tem um carácter mais colectivo ou até mesmo grupal. Ambos os conceitos estão ligados às organizações, podendo ajudar à sua compreensão.

## 4. Dimensões do Clima de Escola

“Se em relação à natureza multidimensional do clima o consenso é generalizado, o mesmo não acontece quanto às questões de natureza (organizacional versus psicológica) das dimensões, do processo de medida (descritivo versus avaliativo), da etiologia e do nível de análise” (Ferreira & colaboradores, 2001, p. 433).

Dimensão, estrutura, tipos de liderança, processos de decisão, grau de formalização, número de níveis hierárquicos, tipo de tecnologias, etc., representam alguns dos factores que caracterizam as organizações escolares.

No âmbito deste trabalho perguntamo-nos quais as dimensões a ter em conta no estudo do Clima Organizacional. Quais serão as mais importantes a ter em consideração?

A identificação das dimensões do clima representa um passo fundamental para se proceder à análise e avaliação do mesmo. Como referem Ferreira e colaboradores (2001, p. 435), em virtude da impossibilidade de definir dimensões universais do clima, alguns investigadores limitam o número de dimensões. Campbell (1970, cf Ferreira, 2001, p. 434) destaca quatro dimensões do clima organizacional: o grau de autonomia individual (responsabilidade, independência, iniciativa...), o grau de formalização imposto pelo trabalho, o sistema de recompensas materiais ou simbólicas (remuneração, benefícios, incentivos...) e o grau de consideração e apoio recebidos por parte das chefias da organização.

Também Brunet (1992, p.129), apesar de reconhecer a existência de inúmeras dimensões, refere que a maioria dos estudos do clima considera como dimensões a autonomia individual, o grau de estatuto imposto pelo cargo, o tipo de recompensas, a consideração, o calor, o apoio e o estímulo por parte da direcção.

Tal como Campbell, Anderson (1982, cf Aguilar, 1997, p. 179) propõe uma sistematização integradora que se traduz em quatro dimensões: a ecológica (tamanho da escola, características arquitectónicas, equipamentos...), o ambiente psicossocial (características pessoais dos membros da escola: físicas, psicológicas, sociais e económicas), o sistema social/ o meio (normas, processos de comunicação, estilos de liderança) e uma dimensão cultural (valores, ideologias que caracterizam os membros da comunidade educativa).

Wynne (1989, citado por Rocha, 2005, p. 28) sugere a existência de outras quatro dimensões que compõem o clima de escola. Assim, considera a satisfação que resulta das relações entre os membros da comunidade escolar, uma dimensão bastante pertinente para o seu estudo. Este autor salienta igualmente a diligência, considerando que esta enfatiza a produtividade, a eficiência, e relaciona-a com a competência nas tarefas desempenhadas pelos membros da comunidade. Por fim, refere a previsibilidade. Esta última toca num aspecto deveras importante no que concerne ao estudo do clima, na medida em que realça a importância das expectativas dos membros da comunidade para o bom funcionamento da organização escolar.

Muitas poderiam ser as dimensões escolhidas, contudo qualquer investigador que de alguma forma queira investigar o clima de uma escola, deve ter em conta a sua realidade e as variáveis em causa. Ou seja, distinguir e delinear o que realmente quer saber. É precisamente aqui que incide a maior dificuldade do estudo do clima de escola, porque, como refere Wynne (1989, p. 76), “estes elementos raramente estão em perfeita harmonia, mas é justamente através destas zonas de conflito que uma escola pode encontrar o seu equilíbrio dinâmico”.

Concluimos assim, e de acordo com os estudos realizados, que não é possível haver um consenso acerca das dimensões do clima. Sendo o clima de escola uma variável multidimensional, considera-se a existência de várias dimensões do clima, adequadamente seleccionadas para a especificidade de cada estudo. Tal como a dimensão, também o instrumento de estudo e análise do clima apenas faz sentido se for construído de acordo com a mesma especificidade. Como refere Nóvoa (1992, p. 129), citando Brunet, o clima é um conceito polivalente e sintético, que não é

possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes.

De acordo com Brunet (1992), o clima é parte integrante de um fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca influenciam a sua génese. Assim este autor apresenta um esquema deveras explicativo da génese do clima organizacional. Neste esquema podemos verificar as variáveis que intervêm na composição do clima organizacional.

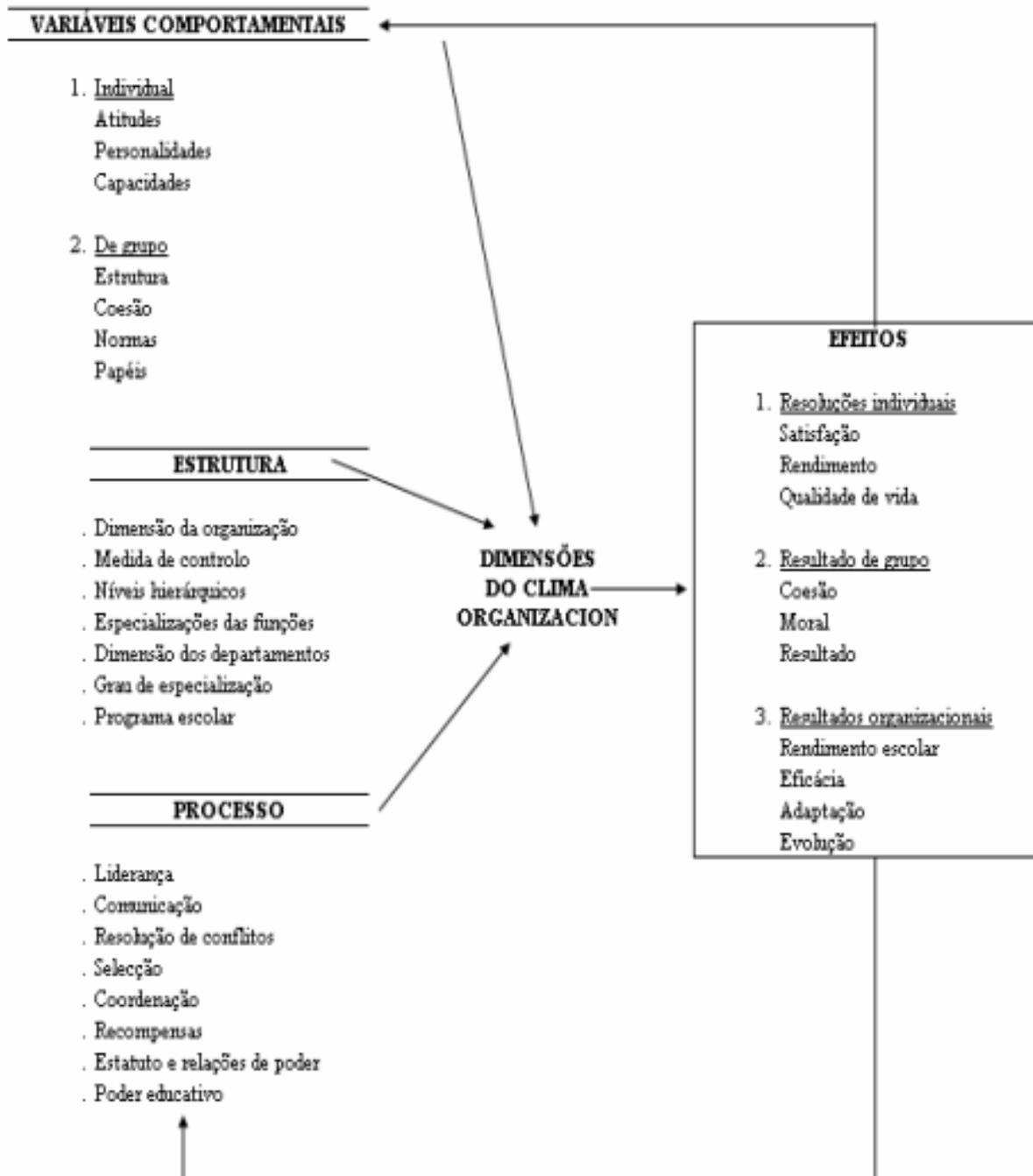


Figura 1. Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional (Brunet, 1992, p. 127)

Em síntese, praticamente todas as componentes das organizações, desde a sua localização física até aos seus objectivos, passando pelas pessoas, pelos

salários, refeitórios, condições de trabalho, limpeza, programas de incentivo, benefícios e pela integração com os colegas, bem como inúmeros outros componentes, são variáveis que influenciam o clima organizacional (Souza, 2003, p. 40).

## **5. Tipologias do Clima de Escola**

A articulação das diferentes dimensões anteriormente referidas permite a construção de diversas tipologias de clima de escola.

Ao iniciarmos a nossa pesquisa acerca das tipologias do clima organizacional, abrimos de imediato um leque de várias dimensões que nos levaram a diversos quadros conceptuais existentes. Várias são as possibilidades de acordo com as diferentes categorias do clima que se pretende estudar.

Muitos autores definiram tipos de clima de acordo com instrumentos de medida específicos. Assim, referimos Halpin e Croft como os primeiros a construir um instrumento para avaliação do clima de escola, o “Organizational Climate Description Questionnaire” (Carvalho, 1992, p. 38), que serviu de base para outros instrumentos. Das dimensões desse questionário, surgiram tipologias do clima de escola, que os autores consideraram fundamentais para a determinação das características de uma situação escolar específica.

Este questionário baseava-se em quatro dimensões relativas ao comportamento dos professores (entraves, intimidade, atitude e desimpedimento) e quatro dimensões relativas aos directores (ênfase na produção, indiferença, consideração e confiança).

A definição de cada tipo de clima está pois, relacionada com as diferentes dimensões atrás mencionadas e a escala em que estas se encontram. Assim, da combinação destas oito dimensões, são identificados vários tipos de clima (aberto, autónomo, controlado, familiar, paternal e fechado), situados numa escala contínua que vai de um clima mais aberto até um clima mais fechado.

Como pode verificar-se no Quadro 2, Halpin e Croft (1963, Rocha, 2005, p. 29), definem o clima de uma escola a partir do comportamento adoptado pelo director da escola e a resposta dos professores a tal comportamento. A partir da articulação das diferentes dimensões presentes no quadro, podemos caracterizar o clima organizacional.

**Quadro 2.** Tipologia do Clima de escola, de Halpin e Croft (adaptado de Carvalho, 1992)

<b><u>Clima de Escola e Escala de Dimensões</u></b>								
Mais Aberto				Mais Fechado				
Clima de Escola Continuum								
Professores	Dimensões	Aberto	Autónomo	Controlado	Familiar	Paternal	Fechado	
	Obstáculos	Aberto	Autónomo	Controlado	Familiar	Paternal	Fechado	
	Intimidade	<i>Moderado</i>	<i>Alto</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Baixo</i>	<i>Moderado</i>	
	Desimpedimento	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
	Espirito	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Moderado</i>	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	
	Ênfase na produção	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
	Director	Alheamento	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>
		Consideração	<i>Alto</i>	<i>Moderado</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Baixo</i>
		Confiança	<i>Alto</i>	<i>Moderado</i>	<i>Moderado</i>	<i>Moderado</i>	<i>Moderado</i>	<i>Baixo</i>

Assim, o clima aberto apresenta-se quando os professores se sentem motivados e envolvidos no seu trabalho e na própria instituição a que pertencem. O director assume uma postura incentivadora e valoriza o trabalho dos docentes. Estamos perante um quadro ideal em que todos se sentem satisfeitos moral e socialmente. As suas necessidades encontram-se satisfeitas.

No tipo de clima autónomo, impera a liberdade que o director confere aos docentes para que estes satisfaçam as suas necessidades e como consequência tenham um melhor desempenho profissional.

O clima controlado caracteriza-se pela maior importância que se dá à produtividade e a menor importância que se dá à satisfação dos trabalhadores. Neste tipo de clima não se desenvolvem grandes relações sociais e há uma forte tendência para o trabalho individualizado. A produção e o cumprimento das normas são a maior preocupação dos órgãos de gestão da escola.

O clima familiar, tal como o nome indica, caracteriza-se por um ambiente em que todos se sentem de igual forma dentro da escola, como pertencendo a uma mesma família. Há uma grande proximidade entre todos os elementos e é dada menor importância à parte produtiva.

O clima de tipo paternal reflecte-se por um grande distanciamento do projecto da escola. Há uma forte preocupação com a produtividade, com o controlo e a centralização de papéis, contudo os seus membros revelam pouco interesse ou preocupação pelo projecto da escola.

O clima fechado parece ser o menos adequado às escolas. Neste, os professores sentem-se moralmente em baixo, há pouca sociabilidade e identificação com o projecto da escola. Há uma forte tendência para a formalidade nas relações.

Finlayson (1973) reestruturou o questionário acima referido, acrescentando indicadores de alunos e responsáveis de departamento, às dimensões relativas aos comportamentos dos professores e directores. Assim, constrói o «Social Climate Index» que é composto por seis blocos de recolha de percepções, incluindo várias dimensões comportamentais tais como as percepções dos alunos sobre o comportamento dos alunos, as percepções dos alunos sobre o comportamento dos professores, as percepções dos professores sobre as interacções dos professores, as percepções dos professores acerca das suas interacções com a comunidade, as percepções dos professores relativas ao comportamento dos coordenadores de departamento e as percepções dos professores sobre o comportamento do Director.

A medida destes vários blocos é realizado por meio de escalas compostas por vários itens. O resultado médio de cada escala deste questionário é considerado

como a percepção avaliada. Finlayson (1981), citado por Pereira (2000, p.33), adverte para o facto de, apesar deste tipo de inquérito recolher uma grande quantidade de informação, ser impossível afirmar que a informação constitui um verdadeiro relatório dos comportamentos reais a que se referem. Segundo o autor, isto acontece porque as percepções podem ser influenciadas por diversos factores psicológicos e sociais.

Outro questionário também muito utilizado na avaliação do clima de escola é o *Profile of a School* de Likert e Likert (Nóvoa, 1990).

Como pode verificar-se no Quadro 3, o tipo de clima é definido por Likert em função de oito dimensões que possibilitam a caracterização do tipo de clima característico de uma organização. São elas: o processo de liderança, a motivação, as interacções, a comunicação, o controlo, a decisão, a fixação de objectivos e os objectivos de desempenho. Do relacionamento e da combinação destas dimensões, resulta um tipo de clima que pode ir do mais autoritário ao mais participativo, sendo este último, o ideal para um bom clima entre os intervenientes de uma organização (Pereira, 2000, p. 31).

De acordo com Likert (1975), Pereira (2000, p. 30) afirma que, tal como pode observar-se no quadro, quanto mais o clima de uma instituição estiver próximo do sistema participativo, melhores serão as relações entre a direcção e os restantes membros da escola.

Quadro 3. Tipologia de Clima Organizacional de Likert (adapt. de Pereira, 2000, p. 31)

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

Nóvoa (1990), com base na tipologia de Likert, divide o clima em dois tipos: aberto e fechado. A partir destes dois, cria outras quatro categorias. Subdivide o

clima aberto em consultivo e participativo e o clima fechado em autoritário ou paternalista.

Apesar de simplista, esta caracterização do Clima de escola, que pode ser observada no quadro mais abaixo, pode representar uma primeira orientação para compreender o clima de uma organização escolar. Através da sua análise podemos entender diferentes tipos de comportamento que vão do mais aberto ao mais fechado. Entendemos que entre o clima do tipo aberto e do tipo fechado poderão certamente existir outras categorias, contudo, através desta classificação verificamos os comportamentos mais comuns e susceptíveis de acontecer no seio da organização escolar.

Quadro 4. Tipologia do Clima de Escola (adapt. de Nóvoa, 1990, p. 78)

<u>Sub-categorias do Clima de Escola</u>			
<b>Clima de Escola</b>			
<b>Aberto</b>		<b>Fechado</b>	
<b>Consultivo</b>	<b>Participativo</b>	<b>Autoritário</b>	<b>Paternalista</b>
Existe uma repartição de poderes e uma auscultação permanente dos diferentes membros da comunidade educativa. As decisões de ordem geral estão concentradas na direcção do estabelecimento escolar.	Implicação de todos os membros da comunidade nas decisões da vida da escola. À direcção cabe apenas um papel de coordenação e regulação.	O ambiente de trabalho é de receio e intimidação. As decisões são tomadas pela direcção que posteriormente as transmite aos restantes membros da comunidade.	A maioria das decisões é tomada a nível das chefias com reduzidas margens de participação, pois a direcção tem uma atitude condescendente para com os membros da comunidade educativa.

De acordo com Brunet (1992), o clima pode ter diferentes denominações, que normalmente assentam em dois pólos: clima aberto e fechado. Entendendo o aberto como aquele em que o indivíduo é participativo e trabalha com empenho e o clima

fechado, aquele em que o trabalho é realizado de forma rígida e constrangedora, sem nunca haver consulta dos trabalhadores.

Caracterizar o clima segundo diferentes tipologias, pode ser visto como uma forma de perceber o seu carácter multidimensional. Tal como referem Ferreira e colaboradores (2001, p. 435), “outra forma de abordar a multidimensionalidade do clima consiste na inventariação de tipologias, as quais caracterizam o clima como um conjunto integrado de propriedades (aberto, democrático, apoio, familiar, etc.), não se podendo reduzir a simples dimensões, uma vez que se entendem como totalidades”.

Como resultado desta multidimensionalidade, diferentes autores têm diferentes opiniões acerca do clima organizacional, permanecendo mesmo divergentes em questões relacionadas com a sua natureza, etiologia, processo de medida, etc.

## **6. Influência do Clima na Organização e nos Professores**

Cada vez mais os estudos da qualidade e eficácia da escola enquanto organização passam por investigar o seu clima. Com efeito, na procura da qualidade, as investigações acerca da escola atribuem uma grande importância ao clima organizacional, na medida em que o clima de uma escola pode influenciar os seus membros. Esta influência sente-se no trabalho de cada membro e em última instância, na eficácia da organização escolar. Goupil (1985, cf Rocha, 2005, p. 32) defende a existência de uma correspondência entre a qualidade do clima organizacional percebido e o stress vivido pelos professores no seu trabalho.

Também Teixeira (1995, p. 167) refere que não é possível estudar a problemática das relações entre o professor e a escola sem, num determinado momento, nos confrontarmos com a questão do clima da escola.

De acordo com os resultados de inúmeros estudos (Teixeira, 1995; Pereira, 2000; Bica, 2000; Dias, 2007; Rocha, 2005) que foram realizados acerca do clima de escola, este influencia a motivação, a participação e o comportamento dos indivíduos, revelando assim a produtividade da organização, sendo que as

organizações altamente produtivas são caracterizadas por um clima de participação elevado.

No estudo de Manuela Teixeira (1995), realizado em diversas escolas do distrito de Lisboa, verificou-se que as imagens que os professores tinham da sua organização escolar estavam relacionadas com o modo como estes interagem na vida da escola. Com este estudo, a autora tentou comprovar que um bom clima de trabalho influencia positivamente a motivação dos vários membros da escola. A autora acrescenta que o clima influencia a forma como os professores se relacionam.

Vera Vila (1989), citada por Carvalho (1992, p. 47), atribui ao mal-estar dos professores diversas características do clima: a falta de consenso necessário a um funcionamento integrado da escola, a troca de ideias ineficaz entre os professores, a falta de reconhecimento pelo trabalho realizado, a pouca motivação dos alunos para o estudo. Também a participação dos professores na tomada de decisões na vida da escola é apontada como um factor que favorece uma maior satisfação por parte dos professores. Como refere Brunet (1992, citado por Rocha, 2005, p.33), o “clima organizacional tem um efeito directo sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização”.

De acordo com vários estudos realizados e com a opinião de diversos autores, quanto mais favorável for o clima de uma escola, mais positivo será o desenvolvimento dos vários intervenientes da mesma. Como refere Carvalho (1992, p. 47), quanto maior a satisfação dos professores, mais positiva é a percepção do clima. Ou como defende Brunet (1992, citado por Rocha, 2005, p. 33), a influência do clima sobre a organização parece assentar no tipo de relações interpessoais, na coesão do grupo de trabalho, no grau de implicações nas tarefas e no apoio recebido no trabalho.

O estudo do clima de escola pode fornecer às escolas informação pertinente para a sua auto-avaliação e diagnóstico, de forma a detectar e corrigir possíveis erros. Procurar um clima adequado e positivo deve ser uma preocupação básica de uma organização escolar que pretenda alcançar a eficácia.

De acordo com Hargreaves (1998, p. 15), a escola é um local de trabalho que se encontra estruturado por via de recursos e de relações que podem tornar o

serviço mais fácil ou difícil, mais frutuoso ou fútil, mais compensador ou desanimador.

A partir do que anteriormente foi referido, parece clara a importância que o clima tem no funcionamento da organização escolar.

O desenvolvimento de um clima organizacional aberto e positivo gera lealdade, empenho, confiança e participação e constitui um excelente estímulo para o auto-perfeccionamento. Neste sentido, o clima de escola, as dinâmicas de trabalho e as relações mantidas entre os professores figuram entre os aspectos mais importantes da sua vida e do seu trabalho.

A participação dos professores pode ser um indicador do tipo de clima na medida em que revela de certo modo, o “estado de espírito” e atitude do docente face à organização a que pertence. A vontade de tomar parte da vida da escola e interagir de forma activa na organização dá indicações acerca do ambiente da mesma. O cenário organizacional influencia as percepções, os valores e as atitudes das pessoas, o que faz com que o clima seja determinante para uma organização escolar (Schneider & Reichers, 1983, citados por Teixeira, 1995, p. 166).

Compreender o clima é pois, muito mais que perceber o bom ambiente da escola. É ultrapassar os limites daquilo que é observável. Em organizações onde o clima positivo não se faz notar, pelas mais variadas razões, não se nota o carácter inovador ou participativo que deve ser característico das organizações escolares. Normalmente este tipo de organização não consegue ter os seus trabalhadores motivados ou participativos. Em geral, o ambiente é difícil e as relações quase inexistentes. A mudança é tão necessária quanto difícil.

Dentro de uma organização, e porque esta é constituída por pessoas heterogéneas, a motivação e a participação são algo que se fomenta e cria. Dentro desta heterogeneidade característica do ser humano, existe uma homogeneidade organizacional. Ou seja, as pessoas que pertencem a uma organização têm uma grande homogeneidade de pensamento e de percepção porque foram seleccionadas, escolheram a organização e nela permaneceram por determinadas características (Schneider & Reichers 1983, citados por Teixeira, 1995, p. 166).

Em síntese, concordamos com Teixeira (1995) quando esta afirma que as componentes estruturais e a interacção entre os actores aparecem como elementos geradores do clima das organizações.

## **7. Importância do estudo do clima das organizações escolares**

Inúmeras investigações têm sido feitas sobre o clima, não só de organizações escolares, mas também em meios industriais, hospitalares e de serviços. Estas investigações têm como objectivo evidenciar algo que permita aos responsáveis das organizações intervir de modo eficaz no presente e no futuro das suas organizações (Ferreira & colaboradores, 2001. p. 432).

Segundo Brunet, referido por Dias, (2007), a importância da análise dos estabelecimentos escolares, efectuada de forma individualizada, deriva do princípio de que os respectivos climas organizacionais são diferentes, tendo em conta que resultam da interacção entre contextos e recursos ou estruturas e pessoas.

O estudo do clima das organizações escolares procura, de certo modo, a qualidade educativa. Segundo Carvalho (1992), a importância do estudo do clima de escola, prende-se ao facto de haver uma necessidade de conhecer melhor a vida no interior da organização escolar. As investigações existentes sobre a eficácia e melhoria deste tipo de organização atribuem ao clima uma grande importância, na medida em que este revela o modo como os seus membros percebem a organização. O clima organizacional encontra-se intimamente ligado à qualidade da escola. Avaliar as interacções entre os membros de uma organização escolar e a percepção que estes têm dessa mesma organização, ajuda a perceber até que ponto os intervenientes se encontram satisfeitos, motivados e participativos na vida da escola. O seu estudo permite igualmente diagnosticar ou fazer uma avaliação interna, que pode fornecer informações cruciais à tomada de decisões na organização escola que poderão ser importantes para a promoção e eficácia de uma mudança organizacional.

O ambiente de trabalho é vital para a motivação dos seus membros. Assim o clima tem um papel crucial relativamente à eficácia das acções das pessoas

pertencentes à escola. Desta forma, a análise do clima é por si só bastante importante, sendo fundamental percebê-lo para intervir de forma adequada. O clima pode ser medido e até alterado através de uma ajustada intervenção, por isso é conveniente estudá-lo, percebê-lo e acima de tudo melhorá-lo, fomentando boas práticas e potenciando os factores positivos de uma organização.

Moscovici (1975) ressalta que as relações interpessoais e o clima de grupo se influenciam reciprocamente, caracterizando um ambiente agradável e estimulante, ou desagradável e adverso, ou neutro e monótono, trazendo satisfações ou insatisfações pessoais ou grupais. O relacionamento pessoal pode manter-se harmonioso, permitindo o trabalho cooperativo, em equipa, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimentos e experiências para um produto maior do que a soma das partes. Os sentimentos positivos de empatia provocam aumento de interacção e cooperação, repercutindo-se favoravelmente nas actividades e em maior e melhor produtividade.

Em suma, o estudo do clima pode contribuir para aquilo que consideramos o ideal para qualquer organização, principalmente as de cariz educativo. A promoção de ambientes positivos, em que os seus membros se encontrem motivados e participantes activos no processo complexo que é a educação.

## **8. A importância do clima para uma cultura de mudança**

Os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa (Hargreaves, 1998, p. 12).

De acordo com o autor, socialmente as escolas e as igrejas representam as duas instituições que menos mudaram na sua estrutura arquitectónica ao longo da história. Serve isto para dizer que perante a evolução, a instituição escola permanece estável, sobrevivendo às mudanças de missões, de recursos, de alunos e de professores. Esta estabilidade às mudanças traduz-se na maior parte das vezes em resistências à mudança. Esta instituição tem uma necessidade grande de

se auto-proteger diante de mudanças que podem ameaçar a estabilidade conquistada ao longo da história.

Thurler (2001) caracterizou a instituição escolar de forma a explicar o carácter endurecedor da estrutura funcional da instituição. Assim, refere que a organização escolar é uma organização de trabalho rígida, que leva cada professor a proteger o seu horário, o seu território, os seus direitos; acrescenta que as relações entre os profissionais são mínimas, sustentadas pelo individualismo, deixando pouco espaço à discussão sobre as formas de trabalho. Este autor considera que a cultura da organização escolar é permeada por profissionais que desenvolvem um conjunto de rotinas individuais sem oportunidade de momentos de reflexão colectivos. Esta organização mostra-se limitada quanto à sua capacidade de projectar o futuro, pois a maioria dos profissionais tende a aderir a projectos rígidos já existentes. Thuler conclui dizendo que neste tipo de instituições, há uma autoridade burocratizada, rígida, conduzida individualmente pelo director da escola.

Estas características são apontadas como obstáculos à mudança, promovendo a inércia dentro da organização escolar. Quanto mais vincadas estiverem, mais difícil se torna o abandono destas rotinas que atrasam o processo educativo.

A mudança é algo resistente e difícil para o ser humano. Os membros da organização começam a sentir necessidade de estabilidade e ao mesmo tempo têm necessidade de mudança, necessidades claramente antagónicas. Mas caminhar para a mudança traz inúmeras incertezas e exige um clima organizacional aberto, ajustado a um quadro de processos dinâmicos e espaços flexíveis. Neste sentido, é possível que os hábitos se alterem e a mudança aconteça de forma espontânea e adequada.

Como já foi referido, um dos principais obstáculos à mudança em alguns contextos escolares, é um certo individualismo por parte dos professores. Considera-se que o isolamento pode funcionar como uma estratégia de adaptação ao ambiente de trabalho. A resistência à mudança e à participação na vida da escola de forma cooperante e em equipa já foi mais acentuada. Contudo, segundo Hargreaves (1998), é notória a existência de alguns “muros” que ainda necessitam

de ser derrubados. O individualismo é um dos factores que mais dificulta a mudança e interacção dos sujeitos no espaço organizacional.

No entanto, a mudança é a palavra-chave no ensino, visto que este deve acompanhar a evolução dos tempos e adaptar-se a eles. É necessária mudança para que haja inovação e eficácia.

Dentro das organizações escolares, a mudança, por vezes, além de morosa é difícil de implementar sem imposição. A natureza histórica e política da educação não permite que as mudanças na área sejam passivas. Nos últimos anos temos visto a organização escolar sofrer constantes alterações sem que os docentes tivessem oportunidade de se manifestar. É natural que tudo que seja “novidade” nem sempre tenha a melhor receptividade. Contudo, em ambientes em que o clima é aberto, a mudança acontece de uma forma bem mais apelativa e quase espontânea. Com o tempo, apercebemo-nos que as tentativas de mudança em contexto escolar, ignorando o clima da mesma, são susceptíveis de se mostrarem problemáticas e até contraproducentes. Há que criar nas escolas um clima organizacional que fomente a mudança e a abertura para que esta aconteça. Se todos se sentirem implicados no processo e pertencentes ao espaço organizacional, a adaptação será sempre pacífica e a mudança será aceite quase como um desafio, deixando de ser perspectivada como uma ameaça.

A mudança, bem como a inovação, necessitam de um clima profissional por parte dos membros da organização, capaz de favorecer a organização no trabalho, as relações profissionais, a cultura e a identidade colectiva. Para se proceder à mudança organizacional acredita-se que é necessário alterar atitudes, interiorizar valores e alterar a forma de participação dos membros da organização.

Moran e Volkweim (1992), citados por Souza, (2003, p. 40), definem clima organizacional de uma forma abrangente em que este é produzido pela interacção dos membros e reflecte as atitudes, normas e valores prevalecentes da cultura organizacional. De acordo com os autores, o clima actua como uma fonte de influência nos comportamentos apresentados, incluindo as percepções colectivas dos membros sobre a sua organização em relação a dimensões como a autonomia, a confiança, a coesão, o apoio, o reconhecimento, a inovação, a honestidade, etc.

Assim, já que o clima organizacional é o resultado da percepção colectiva, interessa analisá-lo para actuar melhor sobre ele.

De acordo com Hargreaves (1998, p. 16), nenhum membro de uma organização se limita às funções que lhe são atribuídas, antes ultrapassa essas funções de acordo com a percepção que tem da organização a que pertence. Contextos abertos criam condições favoráveis à participação dos seus membros. O envolvimento, o trabalho construtivo com colegas, o empenhamento compartilhado num aperfeiçoamento contínuo, têm sido apontados como tendo impacto visível no sucesso dos alunos.

Interessa-nos assim perceber como se processa a participação dos intervenientes na educação, pois consideramo-la fundamental para a caracterização e definição do carácter da organização.

## Capítulo III

# A Participação dos Professores

### 1. Introdução

Participar deriva do latim *participare*, que significa tomar parte. Entendemos assim que participar implica intervir activamente nas acções e decisões de uma organização.

A participação é um conceito bastante importante e discutido em contexto escolar, que ganhou relevo com a reorganização da escola em Portugal, após o 25 de Abril de 1974. O conceito de participação pressupõe uma escola activa e democrática. A partir daqui, o conceito foi elevado a nível normativo, o da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, ganhando assim um carácter legislativo.

Esta participação aparece relacionada não só com os professores, alunos e pessoal docente, como também com toda a comunidade educativa.

Consideramos a participação de todos os intervenientes na educação importante na medida em que esta fomenta a responsabilidade e a capacidade de diálogo, de cooperação e, acima de tudo, a capacidade de trabalho em equipa, características imperiosas para uma organização com carácter e dimensão social como a escola. Esta é uma instituição que envolve inúmeros intervenientes e em que todos têm o direito de participar.

#### 1.1. O Clima Escolar e a Participação Docente

Um dos objectivos deste estudo passa também por verificar se os professores participam da vida da escola e se sentem responsáveis por ela e pelo que nela acontece.

O clima da escola pode ser definido como uma série de atributos característicos de determinada instituição, que induzem a escola a agir consciente ou inconscientemente de determinada maneira de acordo com seus membros e com a sociedade na qual está inserida. Tais características dependem das percepções dos indivíduos sobre a realidade da escola e da sociedade global.

Para Brunet (1992), "são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam seu rendimento" (p.125).

Concordamos com a afirmação de Bordenave (1983, p.74) de que a participação é uma vivência colectiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando.

Assim, o professor dentro da organização não pode nem deve agir isoladamente. A escola é uma representação social que exige interacção. A forma dos professores se movimentarem e actuarem está intimamente ligada aos padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre eles.

Desta forma, o clima é um conceito que pode e deve ser trabalhado dentro da organização escolar de forma a fomentar não só a qualidade geral do trabalho, como a participação dos seus intervenientes.

Há obstáculos que podem impedir a participação dos professores no contexto laboral. No entanto, compreendemos que quanto melhor qualidade tiver o clima organizacional da escola, mais implicados os professores se sentirão nessa mesma organização. Essa implicação leva não só a uma satisfação e motivação pessoal, como a uma participação mais activa e empenhada. Brunet (1992, p. 138), considera que os efeitos do clima são múltiplos e importantes e acrescenta que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional.

Os desequilíbrios existentes na organização escolar em termos de participação, podem advir de divergências de vontades e possibilidades dos intervenientes educativos. Assim "nasce" o descontentamento que, tal como Bajoit (1988, cf. Pereira, 2000, p.17), é definido com um estado de insatisfação, e corresponde a uma avaliação que o indivíduo faz da sua participação no seio de um sistema de interacção.

## **2. Tipologias de Participação**

Cada indivíduo, dentro da organização, pode ter interesses e comportamentos diferentes ou até divergentes em relação aos objectivos estipulados formalmente pela organização. Cada trabalhador organiza-se consoante os seus interesses e motivações e não se limita às funções e papéis que lhe são atribuídos.

A participação pode ser vista como um reflexo da motivação que sentem, mas também como uma forma de os motivar. Aliás, a participação dos trabalhadores é uma técnica de motivação cada vez mais utilizada pelas organizações.

No contexto escolar, a participação começou a fazer parte da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo, após o 25 de Abril de 1974, passando assim a assumir-se como uma prática esperada nas organizações escolares. De uma forma geral e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo nacional, a participação é considerada um direito nas escolas. Os comportamentos de passividade e não participação, tal como refere Pereira (2000, p.14), passaram a assumir de imediato um carácter negativo.

Com efeito, as crescentes e complexas transformações sociais, induzidas por um mundo em mudança, conduziram a uma diferente organização no trabalho docente. Tal situação tem gerado o aumento de responsabilidades e alterações no desempenho do papel do professor (Martins, 2006, p. 100).

É variada a teoria existente sobre as formas que a participação pode assumir no funcionamento das organizações. Apresentamos a seguir uma breve síntese de alguns modelos de participação considerados por nós pertinentes para este estudo.

### **2.1. Modelo de Participação de Alves Pinto**

Alves Pinto (1995, pp.43-44) considera que os actores de uma organização ponderam e agem de acordo com as vantagens, custos e riscos de cada decisão. Em contexto escolar, o professor avalia as vantagens e desvantagens e escolhe a que considerar mais favorável para si.

A autora baseou-se em Bajoit (1988), acima referido, para realizar uma tipologia das formas de estar na escola. Tal como a de Bajoit, esta é baseada em dois factores: a cooperação e o controlo.

No seu entender, caso haja participação, esta pode ter duas formas: convergente/lealdade (orientada pela vontade de convergir com os objectivos da organização) e divergente/protesto (os objectivos pessoais entram em conflito com os da organização). Pelo contrário, se não houver participação, podem surgir dois tipos de atitude: apatia (ausência) ou abandono (ruptura e abandono da organização).

Estas formas de reagir perante a organização resultam da conjunção de posições do cruzamento entre a cooperação existente na organização e o controlo social que esta exerce sobre os seus membros.

Alves Pinto baseia-se na seguinte forma de ver os comportamentos do professor na escola, proposta por Bajoit (1988, cf. Teixeira, 1995, p. 163). Propõe assim quatro tipos de comportamento dos actores numa organização, como pode observar-se no quadro apresentado em baixo.

Quadro 5. Comportamentos do professor na escola - Formas de reagir ao descontentamento (adapt. de Teixeira, 1995, p.163)

COOPERAÇÃO	CONTROLO SOCIAL		
		Consolidado ou reproduzido	Posto em causa ou suprimido
	Deteriorada ou deprimida	<b>Lealdade</b>	<b>Protesto</b>
	Conservada ou melhorada	<b>Apatia</b>	<b>Abandono</b>

A partir deste quadro podemos analisar e identificar as diferentes atitudes e comportamentos dos professores.

Teixeira (1995) que na sua investigação apresenta esta perspectiva de Alves Pinto, baseada em Bajoit (1988), refere que podemos encontrar professores com uma atitude de lealdade, ou seja, professores empenhados no seu trabalho, enquadrados com os objectivos da organização, incentivados e incentivadores do trabalho comum, empenhados na realização dos projectos... Também encontramos aquele tipo de profissionais que muito embora sejam empenhados no seu trabalho e participativos, contestam todas as normas e orientações e discordam das propostas de trabalho. Estes são os que, de acordo com o quadro acima representado, apresentam uma atitude de protesto.

Por outro lado, há aqueles que apesar de estarem na escola, apenas fazem o que é estritamente obrigatório. Não possuem opinião e nada contestam, têm claramente uma atitude de apatia. Por último, há aqueles que pura e simplesmente abandonaram a instituição e/ou até a profissão.

Cada um destes comportamentos está intimamente ligado à imagem que cada um possui da organização e conseqüentemente à forma como cada um se move dentro dela. Bajoit (1988, citado por Pereira, 2000, p.17) refere que estas reacções podem acontecer em qualquer ordem, podem aparecer combinadas e podem reforçar-se ou enriquecer-se mutuamente.

Alves Pinto (1995, citado por Pereira, 2000, p.19), refere que a participação corresponde à expressão da forma de estar ou intervir num sistema de interacção social em que jogam os actores com os seus projectos, os constrangimentos das normas e as margens de liberdade utilizadas.

## **2.2. Modelo de Participação de Licínio Lima**

Lima (1992, pp. 178-185) classifica a participação de acordo com quatro critérios: democratização, regulamentação, envolvimento e orientação. Em cada um destes critérios apresenta vários tipos e graus de participação. A partir da sua análise, podemos qualificar a participação dos membros de uma organização:

**Democratização**: a participação pode assumir dois tipos:

***Directa***: intervenção directa nas decisões, realizada tradicionalmente pelo exercício do direito ao voto.

***Indirecta***: participação mediatizada e realizada por intermédio de representantes designados para o efeito.

**Regulamentação**: o autor destaca três tipos de participação:

- ***Participação Formal***: é praticada segundo os normativos legais. Aquela que se pode considerar legalmente autorizada e que está sujeita a um conjunto de regras explícitas no estatuto e regulamento da organização.

- ***Participação não Formal***: tem como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente. Constitui uma adaptação ou alternativa às regras formais.

- ***Participação Informal***: é um tipo de participação em que as regras são informais, à margem dos estatutos e regulamentos.

**Envolvimento**: neste critério, a participação pode assumir três tipos:

- ***Participação Activa***: caracteriza-se por um elevado grau de envolvimento, bem como um bom nível de conhecimentos acerca da organização.

- ***Participação Passiva***: é caracterizada pelo desinteresse e alienação de responsabilidades. São comuns atitudes de distanciamento e falta de informação.

- ***Participação Reservada***: caracteriza-se por uma atitude menos voluntária e mais reservada. Situa-se entre a participação activa e a passiva e pode evoluir para uma destas formas.

**Orientação**: este critério tem como referência o posicionamento dos actores perante os objectivos da organização. Pode assumir dois tipos:

- **Orientação Convergente:** participação exercida no sentido de realizar os objectivos da organização. Neste tipo de participação há consenso, manifestando-se por um alto nível de dedicação.

- **Orientação Divergente:** participação no sentido da ruptura e desacordo em relação às orientações formalmente estabelecidas.

Concordamos com a ideia de Lima (1992) de que a participação tem um papel fulcral em qualquer escola ou agrupamento e que é um fenómeno complexo que não se pode traduzir apenas em modelos pré-concebidos. Estes servem apenas para orientar e perceber o conceito multifacetado que é a participação.

### **2.3. Modelo de Participação de Carole Paterman**

Paterman (1970, cf Afonso, 1993) identificou três níveis de participação, relativamente à capacidade dos actores para interferir na tomada de decisões: a pseudo-participação, a participação parcial e a participação total.

**Pseudo-participação:** neste nível de participação os participantes não têm qualquer capacidade de influência e de intervenção sobre os processos de tomada de decisão. A participação reduz-se a um conjunto de técnicas usadas para convencer os participantes a aceitarem decisões que já foram tomadas pelos que têm poder de decidir.

**Participação Parcial:** o poder de decidir mantém-se nas mãos do topo hierárquico (gestores, directores, etc.), mas os participantes adquirem alguma capacidade para tomar decisões, sobretudo as de ordem executiva ou burocrática.

**Participação Total:** é o nível mais elevado da participação. Todos os actores são colocados numa situação igualitária. A todos é reconhecida a mesma capacidade para influenciar a tomada de decisões.

O estudo da participação nas organizações escolares, tal como refere Lima (1992, p. 129), remete para a problemática da democratização da educação e do ensino e para a construção da escola democrática.

Distinguímos anteriormente alguns modelos de participação que revelam vários tipos e formas de participar na vida da escola, de acordo com a perspectiva de diferentes autores, e que podem ajudar a compreender a participação dos professores no contexto actual, em que a democraticidade e a participação surgem como fundamentais no contexto dos mais recentes modelos de administração e gestão da educação.

### **3. Satisfação e Participação no Trabalho**

A satisfação no trabalho é um fenómeno complexo e de difícil definição. Uma parte dessa dificuldade decorre de a satisfação no trabalho ser um estado subjectivo em que a satisfação pode variar de pessoa para pessoa e estar sujeita a influências de forças internas e externas ao ambiente de trabalho imediato (Fraser, 1983, cf. Martinez, 2003).

A satisfação é considerada uma variável bastante importante e preditora do desempenho da profissão docente. A preocupação com a satisfação surge quando se começa a valorizar a componente humana no trabalho. Esta variável tem sido alvo de estudo e de crescente interesse nas mais variadas áreas, desde a década de 30 com Elton Mayo e a sua teoria das relações humanas.

Seco (2000, p.175) estudou a satisfação na actividade docente. Para a autora a satisfação no trabalho possui uma multiplicidade de definições. Esta refere que o conceito de satisfação profissional tem vindo a revelar-se um constructo multidimensional e plurifacetado que envolve factores como a natureza do próprio trabalho, as recompensas, as relações com os colegas e com as chefias, e as condições de trabalho, factores que, em interacção com as expectativas, valores e características pessoais, e com as diversidades e especificidades organizacionais,

podem gerar discrepâncias interindividuais na construção de uma atitude de satisfação em situação de trabalho.

Segundo Coda (1996, citado por Rocha, 2005, p. 43), as características pessoais como o sexo, idade, raça, valores e necessidades; as características do trabalho como os conflitos, a ambiguidade e participação na tomada de decisão; as características do ambiente de trabalho, como o nível do cargo e salário; as características do ambiente social, como o estilo de liderança e as relações entre os colegas, são apontados como factores determinantes do nível de satisfação no trabalho. Entendemos a satisfação profissional como grau de felicidade e de bem-estar que o indivíduo apresenta no trabalho (Hackman & Oldham, 1969, citados por Seco, 2000, p.87). Concordamos igualmente com a definição de Watson e colaboradores (1991, citados por Seco, 2000, p.87) que sugerem que a satisfação no trabalho docente está relacionada com o grau de satisfação ou bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que o envolvem.

March e Simon (1991), citados por Rocha (2005, p. 49) defendem que quanto maior for a satisfação do indivíduo no trabalho, menos tendência terá de procurar outros empregos. Com efeito, tal como refere Teixeira (1995, p. 161), “temos consciência de que qualquer relação encerra riscos de frustração. E que a frustração pode ser um convite à demissão, à desistência, ao abandono”.

Rocha (2005, p. 45), citando Michel (s/d), relaciona a satisfação com as teorias motivacionais afirmando que a satisfação é sentida depois da motivação, sendo uma das suas resultantes se acaso tiver havido a concretização de certas expectativas. Para o autor o sentimento de satisfação é experienciado por se alcançar algo que anteriormente se desejou e motivou a agir. Esta é traduzida por uma sensação de bem-estar que leva à motivação.

A satisfação no trabalho tem sido apontada como capaz de exercer influência sobre o trabalhador, influência essa que se pode manifestar no seu comportamento, com consequências não só nos indivíduos como nas organizações.

De acordo com Cavanagh (1992, cf. Martinez, 2003), as variações na satisfação no trabalho são resultados de diferenças na natureza do trabalho, em que podem ser considerados vários aspectos psicossociais do trabalho, de entre os quais destacamos o clima organizacional. O clima de uma organização tem um efeito determinante sobre a satisfação e o

rendimento dos membros de uma organização. Vários estudos sobre o clima de escola afirmam a existência de uma relação entre as percepções do ambiente de trabalho e a integração, desenvolvimento e satisfação dos professores.

Teixeira (1995, pp.182, 183) procurou verificar se as imagens que os professores diziam ter da escola influenciavam o seu nível de investimento nela. A autora concluiu que os professores que se dizem insatisfeitos com o relacionamento existente com a direcção da escola são os que se declaram, na sua maioria, pouco implicados na programação das actividades da escola. Verificou que os professores que se dizem igualmente insatisfeitos com o relacionamento entre colegas, são os que referem uma implicação baixa, tal como acontece com o relacionamento com os pais dos alunos. São os professores que se dizem insatisfeitos, aqueles que se envolvem menos na programação das actividades escolares

As pesquisas levadas a cabo por Bowers (1977) e Likert (1961, 1967, 1974) revelam que as organizações altamente produtivas se caracterizam, geralmente, por um clima de participação bastante elevado (Silva, 2008, p.103).

A forma como o indivíduo vive e sente a sua profissão tem implicações e consequências noutras atitudes e comportamentos, quer a nível individual, quer a nível organizacional, que se reflectem, de forma diferenciada, na qualidade de vida e na eficácia do trabalhador e da organização (Seco, 2000, p.54).

Parece-nos importante focar que, tal como em muitas outras profissões, também na actividade docente o bem-estar e a satisfação derivam de factores que podem ser considerados pouco objectivos. Tal como refere Seco (2000, p.47), os sentimentos de realização, as expectativas e a auto-estima podem ser considerados como factores subjectivos que interagem com variáveis objectivas ou de contexto tais como o clima organizacional, as condições de trabalho ou o sistema de incentivos.

#### **4. Obstáculos à Participação Docente**

A prática docente encontra-se muitas vezes condicionada por problemas e obstáculos que limitam a sua participação. No entanto, as características da função docente exigem trabalho em equipa, diálogo, cooperação e responsabilidade. A profissão docente possui assim uma dimensão altamente social. Muitas são as atitudes que podem surgir consoante os diferentes contextos.

Ferreira (1994, cf Ferreira, 2001, p.79) remete para a existência de obstáculos limitadores da participação docente, de diferentes naturezas: obstáculos simbólicos, estruturais e disfuncionais. Relativamente aos obstáculos simbólicos, estes estão ligados às crenças, culturas e valores profissionais dos professores. A falta de informação acerca da própria instituição e a hierarquia existente na escola constroem a participação.

Os obstáculos estruturais prendem-se com a própria estrutura da escola que muitas vezes não possibilita a concretização de trabalho em equipa e dificulta a elaboração colectiva de diferentes materiais escolares. Este tipo de obstáculos também pode resultar de conflitos de competências dos diferentes órgãos de gestão e administração escolar.

Os obstáculos disfuncionais remetem para a falta de articulação e coerência entre os objectivos estipulados para a organização e a sua prática. Estes produzem efeitos indirectos de desinteresse e falta de envolvimento por parte dos professores.

Ferreira (2001, p.81) refere também diferentes autores como Lima (1988-98), Barroso (1991-98) ou Teodoro (1997) que estudaram esta temática e apontaram factores condicionantes da participação docente. Entre eles destacamos a diversidade de formação científica e pedagógica-didáctica; a ausência de uma formação inicial e contínua adequada aos novos desempenhos necessários; a centragem quase exclusiva da acção educativa na sala de aula; o individualismo; entre outros.

Pelo facto de sermos docentes e pertencermos ao meio escolar arriscamos apontar um dos obstáculos que sentimos haver no seio da instituição escolar. Assim consideramos a instabilidade profissional, nomeadamente o grande número de professores contratados, como um dos grandes obstáculos ao envolvimento dos docentes na vida da escola.

## **5. A Participação dos Professores e a Administração e Gestão das Escolas**

Pretendemos agora traçar um breve resumo histórico e normativo da participação dos professores na administração e gestão das escolas.

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, importa situar a evolução da administração e gestão escolar à luz de um contexto histórico relativamente recente. Por esta razão, tentaremos analisar a evolução da administração e gestão escolar em Portugal, realçando a participação dos professores ao longo dos tempos.

De uma forma geral, a evolução da administração e gestão escolar no nosso país tem-se debatido entre a centralização e a descentralização, o que tem trazido ao longo dos tempos instabilidade, incertezas e até alguma dubiedade no que respeita à legitimidade do poder central e da escola pública.

É possível identificar diferentes momentos da história da administração e gestão escolar, que consideramos pertinentes para o entendimento actual da escola pública e da participação dos professores.

Começamos assim por traçar um esboço da escola do Estado Novo que, tal como refere Formosinho e Machado (2001), com o seu paradigma centralizador, colocado ao serviço do controlo social, melhor serviu a função educadora do Estado.

Relativamente à participação dos docentes na administração e gestão das escolas, durante o período do Estado Novo o seu papel foi bastante limitado não se prevendo a sua participação na direcção. A participação na gestão foi limitada à organização pedagógica das actividades educativas, a algumas actividades dos tempos livres, a arranjos dos espaços exteriores à escola e à relação com os pais dos alunos (Ferreira, 2005, p.503).

Segundo Formosinho & Machado (2001, p. 2) o Estado Novo assumiu-se como Estado-educador, a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo é deixado à administração central e passa pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino.

A participação de professores e alunos começa a ser evidenciada em Portugal, a partir da Reforma Veiga Simão (Lei nº5/73, de 25 de Julho), que visava a “democratização do ensino”, permitindo assim a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação (Formosinho & Machado, 2001, p.2). Contudo, esta reforma, por vários constrangimentos inerentes ao regime político vigente, assume maior expressão a partir do 25 de Abril de 1974.

É a partir desta data que os professores passam a ter um papel mais participativo no processo educativo. Até aí, faziam uma gestão limitada da sala de aula porque, institucionalmente, era o Director(a) da Escola quem dirigia os assuntos burocráticos e representava a escola junto das entidades locais e das Delegações e Direcções Escolares (Ferreira, 2005, p.557). Assim, a evolução do sistema educativo português é essencialmente marcada pela mudança do regime político trazida pela revolução de Abril de 1974.

Com esta revolução, dá-se a ruptura com o regime político que vigorou em Portugal durante algumas décadas, dando lugar a uma nova etapa da vida das organizações escolares. Começa assim a viver-se um novo período na vida das escolas. Instala-se o regime democrático e o poder começa a deslocar-se para as escolas (Lima, 1992).

Contudo, como refere Afonso (1994, p.127), a implementação de uma gestão escolar de natureza participativa nunca foi um objectivo político dos novos executivos que subiram ao poder após a revolução. De facto, esse “modelo” foi imposto pelo movimento espontâneo desenvolvido nas escolas, tendo sido depois integrado nas políticas oficiais, como apêndice democrático estranho, acrescentado à estrutura central e autoritária da administração educacional.

A participação é uma palavra-chave depois do 25 de Abril de 1974. Concordamos com Lima (1992, p.176), quando este afirma que a participação na educação e na escola começou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo.

De acordo com Lopes (2009, p.21), nas escolas os directores acabam por ser destituídos e as novas assembleias de estudantes e professores vão adquirindo voz. No entanto, a 21 de Dezembro, surge o Decreto-lei nº735-A/74 que incapacita estas

assembleias, transformando-as em meros órgãos consultivos. Retorna-se à centralização do poder.

Com este decreto a estrutura da gestão escolar foi alterada passando a ser baseada em comissões eleitas (conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo).

Segundo Afonso (1994, p.128), dado o clima político geral de confrontação e de anarquia organizacional, este decreto reflectia os três objectivos principais das autoridades educacionais: definir interlocutores credíveis nas escolas; reduzir a influência das assembleias-gerais de escola e por fim garantir a rápida recuperação das escolas à situação anárquica da altura.

Os conselhos directivos seriam os interlocutores de comunicação entre a escola e o poder central, sendo que os primeiros seriam responsáveis pelo regular funcionamento das escolas, de acordo com as leis definidas pelo Ministério da Educação.

Este decreto, implementado numa altura de grande instabilidade política, revelou-se bastante polémico no seio das escolas, sendo alvo de muita oposição por parte dos professores.

Na realidade o Ministério da Educação não conseguia impor as suas normas, sendo o decreto ignorado por muitas escolas. A situação política foi estabilizada apenas em 1976, com a aprovação da nova Constituição e a nomeação do primeiro Governo Constitucional, altura em que finalmente foi possível adequar e implementar o Decreto-lei nº 735-A/74, através da implementação de um novo decreto, o Decreto-lei nº 769-A/76. Com este decreto tomaram-se as primeiras medidas de uma “política regulatória sistemática, destinadas a reforçar o controlo do Ministério sobre os corpos eleitos” (Afonso, 1994, p.129).

Este modelo prevaleceu até aos anos oitenta e apesar das várias alterações, as políticas do Ministério continuaram a ter o mesmo objectivo de recuperação do seu controlo sobre o sistema.

Como refere Afonso (1994, p.130), a oposição dos professores e de alguns dos seus sindicatos contra as alterações do sistema, e a sucessão de governos fracos e efémeros, explicam a sobrevivência deste modelo até aos anos oitenta.

Barroso (2003, pp.63-92) refere a revolução de Abril de 1974 e a mudança do regime político como um marco importante para a evolução do sistema educativo português. Este autor identifica e divide o processo de construção institucional do sistema educativo português após a instauração do regime democrático (1974-2002), em quatro ciclos temporais, organizados segundo a dinâmica social dos processos de mudança das políticas educativas: a Revolução (inicia-se com o golpe militar de 1974 até 1976), a Normalização (período que se estende até 1986), a Reforma (estende-se desde 1986 até ao final do séc. XX) e o Descontentamento (inicia-se no séc. XXI).

A Revolução refere-se ao período revolucionário, em que se tentava activamente lutar contra “os vestígios do passado anti-democrático” (Barroso, 2003, p.66). É um período marcado por uma forte instabilidade política e pela falta de capacidade de intervenção do estado.

O ciclo da Normalização acontece com a aprovação da Constituição, em 1976, com a realização das primeiras eleições legislativas e com a nomeação do primeiro governo constitucional, iniciando-se assim um novo ciclo, marcado por uma política deliberada de “normalização” do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2003, p.68). Este período estendeu-se até 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

De acordo com Correia (1999, cf Barroso, 2003, p. 69), referindo-se à política educativa da década de 1980, “segundo uma tendência geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento de discursos em que as preocupações com a eficácia, com os padrões de qualidade e com a formação para o trabalho se sobrepuseram às preocupações com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade de classe, de raça ou de género”.

A aprovação da Lei de Bases em 1986 fechou o ciclo da Normalização e abriu uma nova fase, o ciclo da Reforma, ou o terceiro ciclo temporal. Este ciclo estende-se desde 1986 até ao final do séc. XX e pretende novamente realizar a reforma educativa.

De entre um conjunto variado de medidas tomadas nesse período (muitas delas destinadas a pôr em prática e a regulamentar a Lei de Bases do Sistema Educativo) são de destacar a contenção do acesso ao ensino superior público e um

forte estímulo à abertura de estabelecimentos de ensino superior privado; a criação das “escolas profissionais” (que configuram uma modalidade inovadora de tutela mista, entre o Ministério da Educação e outros promotores públicos ou privados); o reforço de dispositivos de avaliação (início da avaliação do ensino superior, introdução da avaliação aferida dos alunos, criação de um “observatório de qualidade das escolas” etc.) (Barroso, 2003, p.71).

Após a fase da Reforma, dá-se a fase do Descontentamento. O início do séc. XXI assinala o início deste ciclo marcado pela percepção de que o sector da educação está em crise. Este período é igualmente marcado por manifestações de descontentamento referentes ao estado da educação.

Como refere Barroso (2003, p.72), o que é significativo neste novo período é a passagem de um sentimento de uma “crise de problemas” para o de uma “crise de soluções”. É neste contexto que se assiste à promoção de um diagnóstico catastrofista sobre a situação em que se encontra o nosso sistema educativo.

Na terceira fase, da reforma, a lei de bases (lei nº46/ 86 de 14 de Outubro) reforçou os ideais de democracia, estabilidade e eficiência na escola, indo ao encontro de um modelo comum a todos (Formosinho & Machado, 2000).

Os anos oitenta são marcados pelos ideais de descentralização, participação e autonomia, que nesta altura ganham maior importância. A Lei de Bases do Sistema Educativo marca, no fundo, uma viragem no sistema educativo português, sobretudo devido à forma como redefine a organização dos estabelecimentos (Martins, 2006).

Surge assim nesta altura a ideia da comunidade educativa, como consequência da criação de um sistema de administração escolar descentralizado.

De acordo com Ferreira (2003, p.505) os professores ganharam, a partir de 1989/90, a possibilidade de participação na direcção de uma pequena parte do currículo, a Área Escola. Esta participação constituía até 10% do tempo escolar, como componente política de escola. Os professores adquiriram assim, no plano formal, o estatuto de participantes deliberativos, por via directa, na gestão curricular e na direcção da Área Escola, a partir de 1990.

Em 1991 é foi aprovado o Decreto-lei nº172/91 de 10 de Maio, desviando-se este radicalmente das anteriores propostas de reforma. A solução passou pela

existência de um gestor executivo nomeado pelo Conselho de Escola, antigo Conselho Executivo.

Este Decreto-lei traz consigo um variado conjunto de mudanças na administração das escolas, prevendo, como refere Martins (2006), o reordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão de todos os estabelecimentos de educação (pré-escolar, básico e secundário), originando um novo modelo para as escolas de carácter progressivo e abrangente.

Este Decreto-lei (nº 172/ 91 de 10 de Maio) tem como principais linhas de orientação, o estabelecimento de parâmetros tendentes a orientar a estrutura e o funcionamento do sistema educativo; a definição dos princípios de democraticidade, participação e interligação, que todos os níveis de gestão e administração devem seguir; a definição de formas de descentralização e desconcentração dos serviços e a criação de “departamentos regionais de educação” aos quais compete coordenar e acompanhar toda a acção educativa desenvolvida no seu perímetro de acção (Formosinho & Machado, 2000).

Esta nova reforma foi, tal como outras, fortemente contestada e alvo de algum cepticismo por parte de professores e investigadores de educação. Esta reforma revelou-se, segundo Afonso (1994, p.135), uma estratégia nova e mais inteligente do governo central e da liderança política do Ministério, no sentido de retomar o controlo sobre a gestão das escolas, partilhando-a com as comunidades locais.

De facto, esta nova abordagem revelou-se mais participativa, envolvendo na estrutura governativa da escola não só representantes das famílias, como também representantes da comunidade.

Concordamos com Afonso (1994, p. 135), quando refere que tal abordagem participativa, que se espera que permita uma mais equilibrada gestão e direcção das escolas, só poderá acontecer se houver uma efectiva descentralização das decisões directivas. Contudo, este decreto não foi generalizado a todas as escolas, apenas em algumas numa fase experimental.

Apesar das ferramentas dadas às escolas para aprofundar o poder de autonomia, através do Decreto-lei 43/ 89 de 3 de Fevereiro (que estabelecia o regime de autonomia aplicado às escolas dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico) este revelou-se uma iniciativa com características bastante redutoras, visto

as escolas não terem conseguido poderes efectivos de decisão, não permitindo nenhuma mudança ou abandono do sistema de ensino centralizado. Com este Decreto esperou-se que as escolas tivessem autonomia para gerir currículos, organizar actividades de complemento curricular, gerir horários, desenvolver projectos pedagógicos, decidir sobre bens e serviços a adquirir dentro do orçamento conseguido, recrutar pessoal não docente, gerir receitas internas e estabelecer parcerias com as demais instituições (Formosinho & Machado, 2000).

Continuou a haver necessidade de elaborar um diploma que garantisse sobretudo a democraticidade e a participação.

Assistiu-se assim, a um período de alguma indefinição no que diz respeito ao modelo organizacional a adoptar nas escolas, observando-se duas correntes de pensamento sobre esta questão. Uma assentava na valorização da participação dos actores exteriores à escola, do reforço do papel dos órgãos executivos na administração da escola e da redução do poder dos professores na escola. Uma outra corrente defendia uma “gestão democrática das escolas”, ou seja, uma valorização dos processos electivos dos órgãos de gestão escolar, do papel dos órgãos deliberativos da escola e o papel dos professores neste processo.

O novo modelo de administração escolar surge no final do ano lectivo 1997/98 com o Decreto-lei N°115-A/ 98 de 4 de Maio.

Este Decreto-lei (n° 115-A/ 98 de 4 de Maio) surge com o objectivo de equilibrar, responsabilizar e valorizar a participação de todos no processo educativo, alterando significativamente o que foi feito anteriormente. Sugere uma nova forma de organização e participação na escola. De acordo com este decreto, os principais órgãos de direcção, de administração e gestão são a assembleia de escola, o conselho executivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, sendo cinquenta por cento dos lugares no órgão de direcção destinados a professores.

Os princípios que orientam este decreto relativamente à administração das escolas dizem respeito aos valores da democraticidade e participação. Com ele surge uma nova forma de eleição dos órgãos de gestão e são criados alguns contratos de autonomia.

Relativamente ao contexto participativo, foi dada maior responsabilização aos órgãos executivos, em particular ao presidente da Direcção Executiva. Ferreira,

(2001, p.42) relativamente à participação dos docentes, cita o comentário proferido por Sérgio Vitorino publicado num artigo do Jornal de Notícias (06-01-98) que refere quanto à direcção executiva da escola que os docentes perdem mais poder, ao deixarem de ter a exclusividade de eleição dos seus membros: o Conselho Executivo, constituído por um presidente e dois vice-presidentes (ou em alternativa por um Director e dois adjuntos) é eleito pelo pessoal docente e não docente, por representantes dos alunos e dos pais.

De acordo com o que foi dito, este longo processo de administração democrática das escolas (desde o 25 de Abril de 1974) introduziu inúmeras mudanças nos processos de participação dos professores na gestão das escolas. No entanto, como refere Ferreira (2001, p.38), permanecem alguns valores considerados fundamentais e que estão consignados na Constituição da República Portuguesa desde 1976: o direito a eleger e ser eleito para os órgãos executivo e deliberativos da escola e a participar em igualdade de direitos e deveres nos seus órgãos pedagógicos; as decisões administrativas subordinam-se, por regra, às orientações pedagógicas. Esta orientação manifesta-se através da aprovação do Plano Anual de Actividades e do Projecto Educativo da escola ou estabelecimento de ensino. É dada grande a importância ao projecto educativo como instrumento de autonomia. Este projecto, elaborado pelo conselho pedagógico, representa um instrumento de autonomia pois significa a possibilidade de as escolas conceberem um projecto próprio de forma colegial. Denota-se assim grande ênfase dada à participação na organização escolar.

Este decreto faz surgir algumas críticas referentes aos contratos de autonomia que, apenas existem em algumas escolas e para outras é somente uma miragem. Outra das críticas mais frequentes é o facto de com este decreto a escola passar a ser vista muitas vezes como uma empresa em que os resultados são o que mais interessa, colocando em todo o processo educativo uma lógica competitiva. Segundo Ferreira (2001, p.34), a estratégia do ministério ter-se-á baseado numa hiper-regulamentação de cada traço da organização e da gestão das escolas. Isto foi concebido para pôr os gestores eleitos por professores numa “camisa-de-forças” de normas e regras, reduzindo o âmbito do seu arbítrio e margens de liberdade para a tomada de decisões.

Estas e outras críticas, fizeram com que este decreto fosse avaliado e concluiu-se que se denota pouca participação de alguns actores educativos (Lopes, 2009, cf. Afonso & Viseu, 2001).

Ao longo de todas estas alterações implementadas por inúmeros decretos, surge recentemente o Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, com o intuito de rever o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas.

Na página do ministério da educação<sup>4</sup> pode ler-se:

“Com o objectivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, institui-se um órgão de direcção estratégica designado por Conselho Geral. Neste órgão colegial de direcção têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local. Para garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares, tendo de ser observadas algumas regras elementares na composição deste órgão.

Cabe ao Conselho Geral a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo e plano de actividades) e o acompanhamento e fiscalização da sua concretização (relatório anual de actividades). Este órgão dispõe, ainda, da competência para eleger e destituir o director. A criação do cargo de director está estreitamente relacionada com o segundo objectivo, que consiste em reforçar a liderança das escolas, uma das medidas mais relevantes na reorganização do regime de administração escolar. O reforço da liderança das escolas pressupõe que em cada estabelecimento de ensino exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

O reforço da autonomia das escolas, que constitui o terceiro objectivo deste novo regime jurídico, está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas. Neste sentido, o decreto-lei estabelece um

---

<sup>4</sup> <http://www.min-edu.pt/np3/1690.html>

enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento aos alunos (conselhos e directores de turma). De resto, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no conselho pedagógico. A prestação de contas pressupõe, por um lado, a participação dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director, e por outro lado, o desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas”.

Não se pretendeu, como se pode verificar, o corte com as políticas educativas praticadas anteriormente, mas a sua continuidade, já que também este modelo continua a reforçar a participação dos diversos actores no processo educativo.

Um das medidas que mais se destacam em todo o processo de mudança legislativa são sem dúvida a figura do director como órgão unipessoal e não colegial e o reforço da autonomia das escolas.

De uma forma geral o diploma resume-se a três linhas de orientação. A primeira referente ao reforço da participação das famílias e da comunidade em geral na direcção dos estabelecimentos de ensino. A segunda remete-se à “criação de condições para que se criem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária...” (Decreto-lei 75/2008, p.3). Esta figura nova corresponde ao director, que detém várias responsabilidades, não só administrativas como financeiras e pedagógicas. Nele são concentradas inúmeras funções e poderes de decisão, mas também levadas responsabilidades. E a terceira referente à autonomia das escolas. Através do seu reforço pretende-se melhorar o sistema público de educação transferindo poderes e competências para a escola.

Surge assim uma estrutura organizacional renovada, com novos órgãos, nomeadamente o conselho geral (substituindo as assembleias de escola) e o director, que representa um órgão unipessoal eleito pelo conselho geral.

Naturalmente, e por todas as mudanças, este decreto foi alvo de fortes contestações e inúmeras manifestações. Muitos professores e organizações sindicais são da opinião que este decreto veio tornar o papel do professor cada vez

menos importante e redutor no que respeita à administração das escolas, visto o número de docentes no órgão de direcção ter sido reduzido.

Muitas são as questões levantadas pelos professores, contudo resta-nos esperar para perceber os resultados que este decreto pode trazer.

Todas estas reformas, embora com pouco sucesso, uniformidade ou consistência, acabaram por marcar alguma descontinuidade e contrariedade nas políticas educativas que actualmente se sentem no seio da organização escolar. Ainda assistimos a muitas incertezas, em que nem sempre a maior participação e democratização acontecem.

## **Parte II - Estudo Empírico**

## Introdução

Partindo da nossa experiência como professores, fomos-nos interrogando sobre a importância do clima escolar para a organização escolar. Muitos foram já os autores que se debruçaram sobre o clima escolar nas suas mais variadas vertentes e dimensões. Após uma revisão bibliográfica, ficámos com a noção da importância do clima escolar e do contributo que cada estudo realizado deu para a sua compreensão.

No entanto, apesar do estudo do clima de escola já ter sido motivo de inúmeras investigações, no contexto actual de mudança no sistema educativo e na organização e gestão das escolas, surgiu-nos uma questão que desencadeou a nossa vontade por continuar a estudar este tema: será que as conclusões retiradas dos estudos realizados até agora se poderão aplicar no contexto actual, nomeadamente após a formação de agrupamentos de escolas, em que os órgãos de administração e gestão são agora comuns aos diferentes ciclos? Será que os professores dos diferentes ciclos revelam as mesmas percepções relativamente à organização escolar a que pertencem?

Tentámos ainda perceber, a partir da perspectiva dos professores, se a sua participação na vida da escola se encontra associada à percepção que têm do clima escolar.

Parece-nos assim pertinente aprofundar o tema no contexto das características organizacionais actuais. Esperamos, desta forma, contribuir para uma compreensão mais alargada e actualizada do tema.

Nesta segunda parte apresentamos, num primeiro capítulo, considerações acerca da concepção e desenvolvimento da investigação, descrevemos o problema e as questões da investigação, a natureza do estudo, as variáveis e hipóteses formuladas e os instrumentos utilizados para a recolha e tratamento dos dados.

Num segundo capítulo, apresentamos o estudo piloto realizado com o intuito de analisar e aperfeiçoar o instrumento de recolha de dados elaborado por nós. Começamos por caracterizar a amostra, descrevemos o instrumento de recolha de dados e apresentamos a análise dos resultados obtidos no estudo piloto.

No terceiro capítulo, apresentamos o Estudo definitivo. Começamos por caracterizar o contexto em que ocorreu a pesquisa, a amostra, descrevemos as opções relativamente aos procedimentos da recolha de informação, ao tratamento, organização e análise dos dados e apresentamos os resultados obtidos, seguidos de uma discussão.

## **CAPÍTULO IV – Conceção e Desenvolvimento da Investigação**

### **1. Problema e questões da investigação**

Nos últimos anos, tem emergido um vasto interesse sobre o estudo da escola enquanto organização e como consequência, abriu-se caminho a um novo tema de debate relativamente à escola, o seu clima organizacional.

Como afirma Stewart (1979, citado por Fernández & Asensio, 1993, pp. 103-107) “o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles factores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interactivamente num processo dinâmico específico, conferem um estilo peculiar a toda a instituição, condicionada, por sua vez, por distintos produtos educativos”.

Muitos já foram os estudos que se debruçaram sobre o clima das instituições de ensino e a sua influência nos docentes (e.g. Bica, 2000; Dias, 2007; Ferreira, 2001; Pereira 2000; Rocha, 2005; Teixeira, 1995). De salientar são também os estudos levados a cabo por Licínio Lima, sobre a realidade portuguesa, acerca da participação dos docentes e discentes na escola secundária (1990-1988).

Esta temática revela tanto de interessante como de contraditório. Como refere Anderson (1982, pp. 368-420), “a imagem de clima varia consideravelmente de acordo com as dimensões do ambiente consideradas importantes na criação do clima...a imagem difere com as variáveis usadas para definir aquelas dimensões e com a forma de as medir”. A grande dificuldade dos investigadores do clima escolar é precisamente a complexidade do objecto de estudo.

A selecção do tema e das variáveis em análise não foi para nós objecto do acaso. Enquanto actores educativos, interessa-nos o ambiente que se está a viver nas escolas, já que diversos autores salientam que um bom ambiente no interior de uma organização é factor primordial para alcançar os objectivos definidos pela mesma, e que um trabalhador satisfeito e inserido, empenha-se e, acima de tudo, participa.

Com o presente estudo temos como objectivo compreender a perspectiva dos professores relativamente ao clima de escola e ainda confrontar a opinião dos diferentes ciclos de ensino relativamente a este tema, pois uma das muitas teses levantadas aquando da criação dos agrupamentos de escola foi, precisamente, o efeito perverso que esta medida poderia ter no entendimento dos inúmeros actores educativos pertencentes a um agrupamento escolar. Martins (2006) estudou o processo da formação dos agrupamentos escolares e conclui que este processo provocou algum mal-estar nas relações entre os actores dos diferentes níveis de ensino e acrescenta que “parece haver um certo afastamento e desconhecimento daquilo que se passa no agrupamento, ou seja, na escola sede.” Nas suas conclusões refere ainda que alguns “actores ao verem a gestão e a administração do agrupamento escolar a ser deslocada para a escola sede, parecem ter perdido o contacto com aquilo que se passa...” A perda de identidade das subunidades relativamente à escola sede, a desmotivação, o desânimo e a indiferença são alguns dos sintomas apontados pelo autor na formação dos agrupamentos escolares (Martins, 2006, pp. 252-254).

Por todas estas mudanças que se fazem sentir, e por todas aquelas que ainda se estão a verificar, o tema ganha bastante relevância e actualidade.

A reforma dos modelos e das estruturas, não só da direcção, como também da gestão das escolas, as profundas mudanças que ocorreram e continuam a ocorrer, não deixam indiferentes os professores e alteram consideravelmente o que se passa no interior das instituições. Torna-se imperioso pensar na problemática do ambiente interno da organização, para que o trabalho dos professores não seja afectado negativamente por aquilo que se passa no exterior da sala de aula. Hargreaves (1994, p.16) afirma que “a concessão de uma atenção adequada e positiva a assuntos exteriores à sala de aula pode melhorar significativamente a qualidade daquilo que acontece no seu interior”.

A participação dos professores na vida escolar é extraordinariamente importante para que a própria organização escolar evolua e se desenvolva de acordo com os seus objectivos. Considerando a participação como um elemento chave das organizações, também nas escolas esta é cada vez mais ponderada e exigida como forma de fomentar as mudanças que têm vindo a ser implementadas. Mas para que isso aconteça, os seus intervenientes devem manter uma atitude activa e motivada, ou seja,

é necessário promover um clima de escola favorável e impulsionador de práticas igualmente favoráveis.

Tendo em conta que nos encontramos em tempos de mudança nos quadros normativos das organizações escolares, de certo modo polémicas, torna-se pertinente perceber de que forma o clima de escola está associado à participação dos que dela fazem parte.

Pretendemos, assim, conhecer a perspectiva dos professores relativamente ao clima de escola e por outro lado, saber se a sua participação na vida da escola varia com as imagens que dizem ter da escola. Iniciamos assim este estudo com duas questões principais para as quais pretendemos obter resposta:

- Qual a percepção dos professores relativamente ao clima de escola?

- Qual a relação entre o grau de participação dos professores na vida da escola e as suas percepções acerca das diferentes componentes do clima organizacional de uma escola?

Como referem Ferreira e colaboradores (2001, p.435), é impossível definir dimensões universais do clima. Pretendemos assim avaliar o clima organizacional tendo em conta a opinião dos professores relativamente a diferentes dimensões do clima de escola, tais como as relações entre os professores da escola e do agrupamento, a imagem do conselho executivo/ director, as relações entre o agrupamento e a comunidade e as imagens dos alunos.

Relativamente à participação, pretendemos avaliar a imagem que os professores têm do seu grau de participação em diferentes momentos e tarefas da vida na escola e perceber igualmente quais os factores que eles identificam como obstáculos a essa participação.

Cada vez mais, e por todas as suas especificidades, a escola deve ser vista também como uma organização. Organização esta, detentora de inúmeras características que a tornam tão particular. Contudo podemos afirmar que cada escola é o que os seus elementos fazem dela, ou seja, cada escola tem um clima inerente, profundamente afectado pelas interacções sociais. Sem nunca esquecer o elemento

humano como parcela fundamental da organização escolar, é preciso ter em conta a sua satisfação, personalidade, motivações, aspirações, entre outros.

Diversas são as investigações que remetem para a importância do clima de trabalho como factor determinante e facilitador não só dos processos organizativos como também de inovação e mudança.

Ao propor uma mais alargada participação e envolvimento por parte dos professores, o novo modelo de administração e autonomia das escolas, deverá considerar o clima escolar da organização como forma de atingir os seus objectivos. As mudanças da organização e gestão dependem não só da aplicação de normativos de obrigatoriedade no que diz respeito à participação, mas também da implementação de medidas que poderão assegurar uma mais eficaz e voluntária participação dos professores. Concordamos com Hargreaves (1994, p.12) quando refere que “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa”.

A partir do problema anteriormente mencionado, e de acordo com a temática em estudo, algumas questões mais específicas foram levantadas:

Em que medida os professores sentem vontade de permanecer na profissão ou de mudar?

Que a percepção dos docentes acerca do clima de escola, nomeadamente das relações entre os professores da escola e do agrupamento; dos alunos; do conselho executivo/ director e das relações com a comunidade?

Em que medida a percepção que os professores têm do clima de escola varia com o ciclo de ensino a que pertence?

Qual a percepção que os professores têm acerca do seu grau de participação na vida da escola?

Em que medida a vontade de continuar ou não na profissão está associada à participação na vida da escola?

Qual a relação entre a percepção dos docentes acerca das diferentes dimensões do clima de escola, tais como a relação entre professores da escola e do agrupamento, as imagens dos alunos e do conselho executivo/ director, a relação do agrupamento com a comunidade e a sua participação na vida da escola?

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

Quais as expectativas dos professores relativamente ao novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei 75/2008), nomeadamente no que se refere às relações de colaboração entre professores, professores e órgão de gestão e colaboração com a comunidade?

Estas questões colocam-se de forma a dar resposta ao objectivo principal desta investigação, o de conhecer a perspectiva dos professores relativamente ao clima de escola e saber se a sua participação na vida da escola varia com as imagens que dizem ter da escola. O estudo das práticas participativas nas escolas é um tema actual e que deve ser compreendido e estudado de forma a procurar alternativas para algumas mudanças necessárias nas escolas.

## **2. Natureza do estudo**

Como já referimos, o estudo visa compreender a percepção dos professores acerca do clima de escola e a relação deste com a sua participação na vida da escola.

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, optámos por uma metodologia de natureza quantitativa e descritiva e utilizámos como técnica de recolha de dados o questionário.

Segundo Malhorta (1996), citado por Rocha (2005, p.68), este tipo de pesquisa tem como objectivo descrever algo que caracterize uma população. Este autor refere que este tipo de pesquisa pode descrever características de um grupo, estimar uma

proporção da população com determinados comportamentos ou características e verificar a existência de associações entre variáveis.

De acordo com Gil (1991, p. 46), esta abordagem tem como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objectivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Com o nosso estudo não pretendemos somente descrever a informação recolhida. Pretendemos, através da análise e da interpretação dos resultados, contribuir para um alargamento da discussão acerca das questões relacionadas com o clima escolar.

### **3. Hipóteses e Variáveis**

No nosso estudo tivemos em consideração diferentes variáveis.

Um primeiro conjunto de questões diz respeito à recolha de dados relativamente às características sócio-demográficas dos inquiridos. Esta parte é composta pelo conjunto de variáveis tais como sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo de serviço total e na escola, número de professores/ educadores na escola e o exercício de cargos na escola/ agrupamento.

A predisposição para a mudança de profissão foi operacionalizada através da questão “Se fosse completamente livre de escolher hoje a sua profissão, continuava a ser professor ou mudava de profissão?”, cujas respostas constituirão também um indicador da satisfação profissional dos inquiridos.

No nosso estudo, baseámo-nos na opinião de Nóvoa (1990), que considera que o “conceito de clima encerra dificuldades que ainda não foi possível ultrapassar”. No entanto, apoiamo-nos na definição de Gaziel (1987), encontrada em Teixeira (1995, p.165) que acaba por ir ao seu encontro: “o clima de uma organização é aquilo que os actores organizacionais “apercebem e sentem” dessa organização”.

O clima escolar foi operacionalizado através de uma escala que avalia as diferentes dimensões que considerámos para o estudo do clima (a imagem que os

professores têm acerca da relação entre os professores da escola e entre os professores do agrupamento; a percepção dos professores relativamente ao conselho executivo/ director; a imagem que os professores têm relativamente aos alunos e a percepção que os professores têm da relação entre o agrupamento e a comunidade).

Sendo que o clima, tal como Brunet afirma (1992, pp.125-128), se refere as percepções que os diferentes actores de uma determinada organização têm em relação às práticas nessa mesma organização, torna-se claro que não existe um único factor que isoladamente possa determinar o clima de escola. Existem, portanto, diversas formas de estudar o clima de escola, recorrendo a diversas dimensões.

Brunet (1992, cf. Pereira, 2000, p.30), reconhece a existência de dimensões comuns a muitos questionários de medida de clima nas organizações.

Halpin e Croft elaboraram o primeiro instrumento de avaliação do clima de escola. Este instrumento, como refere Carvalho (1992, p.38), é constituído por 64 itens agrupados em diferentes dimensões relativas aos professores e aos comportamentos da direcção.

Finlayson (data, citado em Carvalho, 1992) reestrutura o questionário de Halpin e Croft (Pereira, 2000, p.31) e acrescenta-lhe indicadores de alunos e responsáveis de departamento.

Teixeira (1995, p.168), para estudar o clima e a satisfação no trabalho inspirou-se no inquérito de Finlayson e considerou a imagem da direcção, dos colegas, das relações com o pessoal não docente, das relações com os pais, das condições de trabalho e da escola como propiciadora da realização profissional como as dimensões do seu estudo.

Gaziel (1987, p.167) considerou como dimensões do clima o comportamento do director, as relações pessoais entre colegas e o sentimento dos professores em relação ao local de trabalho.

No nosso estudo tivemos em consideração diferentes dimensões com base nos diferentes autores referidos. Com efeito, achámos importante seleccionar algumas dimensões que têm sido consideradas fundamentais para o estudo do clima.

Assim, para estudarmos o clima considerámos a relação entre os professores da escola e entre os professores do agrupamento, as imagens dos alunos e do conselho executivo/ director e a relação entre o agrupamento e a comunidade.

No que se refere à imagem que os professores têm acerca da relação entre eles, a mesma foi operacionalizada através de uma escala constituída por oito itens, que indagam os professores acerca do ambiente vivido na escola, da partilha de materiais, da realização de tarefas em colaboração, da partilha de momentos de lazer, do desenvolvimento de relações de amizade, entre outros.

Relativamente à imagem que os professores têm acerca da relação entre os professores do agrupamento, esta foi operacionalizada através de uma escala formada por dez itens, que questionam os professores acerca do apoio mútuo e da partilha de materiais e de momentos de lazer, das reuniões e da articulação do trabalho, do empenhamento no projecto educativo e do conhecimento mútuo acerca do trabalho desenvolvido pelos diferentes ciclos de ensino.

A imagem do conselho executivo/ director foi operacionalizada através de uma escala constituída por doze itens, que indagam os professores acerca do apoio prestado pelo conselho executivo, do reconhecimento dado ao seu trabalho, da importância dada às suas sugestões, do ambiente de cooperação, abertura e comunicação criado e da capacidade de liderança e bom desempenho de funções.

A imagem dos alunos foi operacionalizada através de uma escala constituída por doze itens, que questionam os professores acerca do interesse dos alunos nas aprendizagens e actividades escolares, do respeito, da indisciplina, da proximidade na relação com os professores e da colaboração entre alunos.

A percepção dos professores relativamente à relação entre o agrupamento e a comunidade foi operacionalizada através de uma escala constituída por dez itens, que indagam os professores acerca da integração do agrupamento na comunidade, da abertura e da promoção de actividades para a comunidade, da participação dos pais e das parcerias estabelecidas.

A participação na vida da escola foi operacionalizada através de uma escala que avalia a participação dos professores em diferentes momentos da vida da escola (colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, tarefas burocráticas, projectos, projecto educativo do agrupamento, reuniões, plano anual de actividades, colaboração com outros professores, momentos de convívio, iniciativas com a comunidade, iniciativas de animação cultural ou desportiva com outros membros da escola).

Neste estudo pretendemos ainda conhecer as opiniões dos professores relativamente aos obstáculos à sua participação na vida da escola. Com este objectivo foi elaborada uma questão onde são apresentadas alguns dos possíveis obstáculos à participação dos professores na vida da escola.

Por fim procurámos conhecer as expectativas dos professores referentes ao Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, questionando os professores acerca de possíveis mudanças trazidas por este Decreto-lei à vida da escola.

As hipóteses constituem e direccionam o estudo para a obtenção e interpretação dos dados, podendo constituir a solução do problema. De acordo com Polit e Hugler (1992), “Uma hipótese é uma predição ou explicação provisória da relação entre duas ou mais variáveis” (p.102).

Considerando as questões colocadas sobre o tema em estudo, avançamos com as seguintes hipóteses de trabalho:

H1 – A imagem que os docentes têm das relações entre os professores da escola e entre os professores do agrupamento está relacionada com o seu nível de participação na vida da escola.

H2 – A imagem que os docentes têm do conselho executivo/ director está relacionada com o seu nível de participação na vida da escola.

H3 - A imagem que os docentes têm dos alunos está relacionada com o seu nível de participação na vida da escola.

H4 - A imagem que os docentes têm das relações entre o agrupamento e a comunidade está relacionada com o seu nível de participação na vida da escola.

H5 – Existem diferenças na percepção do clima de escola pelos professores em função do ciclo de ensino a que pertencem.

H6 – A participação dos professores na vida da escola é diferente em função do ciclo de ensino a que pertencem.

H7 – O nível de participação dos professores na vida da escola é diferente em função da vontade de continuar ou não na profissão.

H8 – A percepção do clima de escola pelos professores é diferente em função da vontade de continuar ou não na profissão.

#### **4. Instrumento de recolha de dados**

Passamos agora à descrição do instrumento que nos permitiu recolher os dados. Visto o interesse do nosso estudo estar centrado na percepção dos professores, elaborámos um questionário para recolher as suas opiniões. A construção do questionário baseou-se em bibliografia considerada por nós relevante e em instrumentos de diferentes autores, como o questionário de Manuela Teixeira (1995), o Organizational Climate Description Questionnaire (O.C.D.Q.) de Halpin & Croft's (Hoy & Forsyth, 1986), entre outros.

A recolha de dados foi então efectuada através do QCEPP (Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores). Este questionário destina-se a avaliar a percepção dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola.

O questionário é constituído por um primeiro grupo de nove questões acerca das características sócio-demográficas e profissionais dos professores (sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, anos de serviço, anos de serviço na escola, número de professores da escola e cargos exercidos).

A questão 10 destina-se a avaliar a vontade dos professores continuarem na profissão, devendo estes assinalar com uma cruz uma das duas opções de resposta.

Segue-se uma escala constituída por cinquenta e dois itens que pretende avaliar as imagens que os professores têm acerca de diversos componentes do clima

organizacional. Esta escala divide-se em cinco subescalas, a primeira constituída por oito itens, avalia a imagem que os professores têm da relação entre os professores da escola; uma segunda, constituída por dez itens, avalia a relação entre os professores do agrupamento; uma terceira, constituída por dez itens, avalia a relação do agrupamento com a comunidade; a quarta constituída por doze itens, avalia a imagem que os professores têm dos alunos e uma quinta, constituída por doze itens, diz respeito às imagens que os professores têm do conselho executivo. Os professores devem indicar o seu grau de concordância relativamente aos diferentes itens numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

A questão 12 corresponde a uma escala destinada a avaliar a participação dos professores na vida da escola, composta por 10 itens, a que os professores devem responder numa escala de 1 (Muito baixa) a 5 (Muito elevada). Estes itens incidem sobre a participação dos professores em diferentes momentos da vida da escola (colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, tarefas burocráticas, projectos, projecto educativo do agrupamento, reuniões, plano anual de actividades, actividades escolares com outros professores, momentos de convívio, iniciativas com a comunidade, iniciativas de animação cultural ou desportiva com outros membros da escola).

Na questão 13 apresentam-se diversos factores, potenciais obstáculos à participação dos professores nas actividades da escola, devendo estes escolher os três que consideram ser os maiores obstáculos à sua participação.

Finalmente, o questionário apresenta uma questão sobre as expectativas dos professores relativamente às alterações que o Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril poderá trazer para as escolas, a que os professores devem responder numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Na elaboração desta questão, a nossa preocupação foi, por um lado, avaliar as expectativas relativamente aos efeitos do Decreto-lei em alguns aspectos do clima de escola, e por outro lado relativamente à concretização das finalidades enunciadas neste decreto-lei.

## CAPÍTULO V – Estudo Piloto

### 1. Introdução

É importante nas investigações de carácter social, após o questionário estar elaborado, garantir que este é de facto aplicável e que responde efectivamente às questões colocadas por nós, enquanto investigadores. Desta forma, numa primeira fase, deve fazer-se um estudo piloto, aplicando o questionário a um número reduzido de pessoas, de forma a avaliar a sua adequação. Na sua fase final é importante que este seja claro e compreensível para os inquiridos, não levantando dúvidas acerca do seu conteúdo.

Foi com base neste pressuposto que realizámos um estudo piloto de forma a construir um instrumento adequado aos objectivos e à amostra da nossa investigação.

A realização de um estudo piloto serve para avaliar a adequação dos instrumentos à finalidade que se deseja, bem como testar as suas características psicométricas, nomeadamente a fidelidade que é fundamental. Este tipo de estudo deve seguir a metodologia que se pretende utilizar no estudo final, de modo a possibilitar a alteração e a melhoria do instrumento. Os resultados do estudo piloto são bastante importantes e podem dar informações muito úteis a outros investigadores que pretendam utilizar metodologias ou instrumentos semelhantes.

Canhota (2008, pp. 70-71), refere algumas questões que podem orientar um estudo piloto. Muito embora se refiram a estudos clínicos, considerámo-las pertinentes e considerámo-las na realização do nosso estudo:

- O tempo de implementação proposto é realista?
- O plano de trabalho decorre da maneira correcta e esperada?
- A amostra em estudo é adequada?
- A metodologia da obtenção da amostra é correcta, de acesso possível e fácil?
- Existe alguma dificuldade com o instrumento de recolha de dados, nomeadamente com o questionário?

- É compreensível por todos?
- Mede de facto o que se deseja?
- Nas perguntas, existe lugar para todas as respostas?
- Existem perguntas frequentemente ou sistematicamente não respondidas ou mal respondidas?
- A taxa de respostas é adequada?
- A amostra seleccionada fornece a informação que se pretende obter?

Foi com o objectivo de respondermos a algumas destas questões que realizámos o estudo piloto.

## **2. Caracterização da Amostra**

A escolha da amostra do estudo piloto deve envolver alguns cuidados. Muito embora o objectivo do estudo piloto não seja o de analisar resultados nem obter respostas para a investigação propriamente dita, tivemos a preocupação de escolher uma amostra próxima da realidade do nosso estudo final. Desta forma, o estudo piloto foi conduzido com uma amostra constituída por trinta professores de diferentes ciclos de ensino de um mesmo agrupamento de escolas do litoral norte do país e, que não aqueles que vão participar no estudo definitivo, tendo sido o agrupamento escolhido pela facilidade da investigadora em recolher dados no mesmo.

A caracterização da amostra é feita com base nos dados recolhidos na primeira parte do instrumento, constituída por nove questões. Com estas questões recolhemos informações acerca do sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, anos de serviço, anos de serviço na escola, integração num agrupamento, exercício de cargos no agrupamento.

Dos 30 sujeitos que responderam ao questionário, 80% (24) são do sexo feminino e apenas 20% (6) pertencem ao sexo masculino (Quadro 1). Verifica-se, assim, que a população da amostra é maioritariamente do sexo feminino.

Quadro 1 – Distribuição dos Participantes por Sexo

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Masculino	6	20%
Feminino	24	80%
<b>Total</b>	30	100%

A média etária dos participantes é de 37.7 (DP=9.81), a moda é de 28 e a mediana é de 35.5, tendo os participantes idades compreendidas entre os 27 e os 60 anos de idade.

O Quadro 2 mostra como os inquiridos se distribuem em função das idades. Esta distribuição revela que 60% dos participantes (18) está entre os 27 e os 37 anos, 23.3% encontra-se entre os 38 e os 48 anos e apenas 16.7% entre os 49 e os 60 anos de idade.

Quadro 2 – Distribuição dos Participantes por Idade

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
27 - 37	18	60%
38 - 48	7	23.3%
49 - 60	5	16.7%
<b>Total</b>	30	100%

Relativamente às habilitações académicas, como pode verificar-se no Quadro 3, a maioria possui licenciatura (83.3%) e apenas um elemento possui bacharelato. Os restantes (13.4%) distribuem-se igualmente por mestrado ou pós graduação.

Quadro 3 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas

<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Bacharelato	1	3.30%
Licenciatura	25	83.30%
Mestrado	2	6.70%
Pós-Graduação	2	6.70%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Grande parte dos docentes (70%) pertence aos quadros, seja de zona pedagógica ou de nomeação definitiva e os restantes (30%) são contratados (Quadro 4).

Quadro 4 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional

<b>Categoria Profissional</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Professor Contratado	9	30%
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	10	33.30%
Professor de Quadro de Nomeação Definitiva	11	36.70%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

No que diz respeito ao ciclo de ensino de leccionação, 63.3% da amostra lecciona no 1º ciclo e apenas 10% no 2º ciclo. Os restantes 26.7% distribuem-se igualmente pelo pré-escolar e pelo 3º ciclo, como se pode verificar no Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino

<b>Ciclo de Ensino</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Pré-escolar	4	13,3%
1º Ciclo	19	63.4%
2º Ciclo	3	10%
3º Ciclo	4	13.3%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Como pode verificar-se no Quadro 6, no que concerne ao tempo de serviço, temos como valor mínimo 1 e valor máximo 31. Sendo a média de tempo de serviço de 14.17 anos (DP= 9.65), importa realçar que 36.6% possui mais de 15 anos de serviço.

Quadro 6 – Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço

<b>Anos de Serviço</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1 - 5	6	20%
6 - 15	13	43.30%
16 - 25	5	16.70%
mais de 25	6	20%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Verificamos que a média de anos de serviço na escola onde foi realizado o estudo piloto é de 4.7 (DP= 5.11), apresentando um valor máximo de 25 e um valor mínimo de 1. O Quadro 7 mostra que 73.4% dos professores têm até 5 anos de serviço na escola, 23.3% entre 6 e 15 anos e 3.3% entre os 16 e os 25 anos de serviço.

Quadro 7 – Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço na Escola

<b>Anos de Serviço na Escola</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1 - 5	22	73.40%
6 - 15	7	23.30%
16 - 25	1	3.30%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Relativamente ao exercício de cargos, verificamos no quadro 8, que 33.3% exerce um cargo para além das funções docentes e 66.7% não exerce qualquer outro cargo.

Quadro 8 – Distribuição dos Participantes por Exercício de Cargo

<b>Exercício de Cargo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	10	33.30%
Não	20	66.70%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

No que diz respeito ao tipo de cargos exercidos verificámos (Quadro 9) que da totalidade dos inquiridos que revelaram exercer cargos, 4 (13.2%) assume cargos de coordenação (de turma, ano, departamento); 2 (20%) desempenham funções de directores de turma e cada um dos restantes cargos indicados são exercidos por um professor 1 (10%) (membro do conselho transitório; delegados de grupo e directores de turma; coordenador de directores de turma e directores de turma e por fim, subcoordenadores e directores de turma).

Quadro 9 – Distribuição dos Participantes por Tipo de Cargo

<b>Tipo de Cargo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Coordenação	4	13.2%
Direcção de turma	2	6.6%
Membro do Conselho Transitório	1	3.3%
Delegação de grupo e Direcção de turma	1	3.3%
Coordenação de directores de turma e Direcção de turma	1	3.3%
Subcoordenação e direcção de turma	1	3.3%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>33%</b>

### 3. Instrumento de recolha de dados

Utilizámos como instrumento de recolha de dados um questionário elaborado intencionalmente para este estudo. Este foi elaborado tendo em conta a natureza das variáveis e as características da amostra.

De acordo com Ferreira (2001, p. 101), o questionário é uma importante fonte de dados, podendo abranger um grande número de pessoas num período de tempo reduzido, sendo utilizado frequentemente para se “obter informações sobre um dado assunto, que uma vez analisado, poderá permitir a determinação de relações entre diversas variáveis” (Silva & Pinto, 1990, p. 57).

O nosso questionário (QCEPP) foi elaborado de acordo com os objectivos e hipóteses da nossa investigação. Relativamente à estrutura, o questionário subdivide-se em várias dimensões, tendentes a caracterizar a percepção dos professores relativamente ao clima escolar e à sua participação na vida da escola.

O questionário é constituído por um primeiro grupo de nove questões acerca das características sociodemográficas e profissionais dos professores (sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, anos de serviço, anos de serviço na escola, número de professores da escola e cargos exercidos).

Segue-se a questão 10, relativa à **vontade de mudar de profissão** e questiona os professores se continuariam a ser professores ou mudariam de profissão, caso pudessem escolher.

O **clima escolar** é avaliado através de uma escala correspondente à questão 11. Esta escala é constituída por 55 itens agrupados em 5 subescalas que avaliam diferentes dimensões do clima organizacional. As dimensões do clima organizacional que tivemos em conta no nosso questionário foram os seguintes:

- as imagens das relações entre os professores da escola, analisadas por 10 itens que questionam acerca do ambiente vivido na escola, da partilha de materiais, da realização de tarefas de grupo, da colaboração nas mesmas e do desenvolvimento de relações de amizade.

- as imagens das relações entre os professores do agrupamento, analisadas por 10 itens que questionam a opinião dos professores acerca do apoio e partilha de materiais e de momentos de lazer e convívio entre professores do agrupamento, da articulação do trabalho, das relações de apoio e amizade desenvolvidas, e do empenhamento no projecto educativo.

- as imagens que os professores têm do conselho executivo, analisadas por 12 itens que questionam a opinião que os professores têm sobre o apoio prestado pelo conselho executivo/ director, o reconhecimento do seu trabalho, a importância dada às suas sugestões, o ambiente de cooperação, abertura e comunicação e a capacidade de liderança e bom desempenho de funções.

- as imagens das relações com os alunos, analisadas por 12 itens que questionam sobre o seu interesse nas aprendizagens e actividades escolares, o respeito pelos colegas e professores, os problemas de indisciplina, a relação de proximidade e colaboração com os professores.

- as imagens das relações do agrupamento com a comunidade educativa, analisadas por 11 itens que questionam os professores sobre a integração do agrupamento na comunidade, a abertura e promoção de actividades para/com a comunidade, o interesse da comunidade pela escola, as parcerias e relações mantidas e a promoção da participação dos pais.

Nesta escala que avalia o clima escolar os professores deviam indicar o seu grau de concordância com as afirmações numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Importa salientar que algumas das 55 afirmações foram

invertidas de forma a evitar o problema da distorção da resposta (Tuckman, 2000, p.332).

A questão 12 corresponde a uma escala que avalia o grau de participação dos professores na vida da escola. Desta forma, pedimos aos inquiridos que situassem a sua opinião, relativamente às 10 afirmações, numa uma escala de 1 (muito baixa) a 5 (muito elevada).

A questão 13 é composta por 11 afirmações relativas a factores que podem ser considerados **obstáculos à participação** dos professores na vida da escola e pede-se aos inquiridos que assinalem os três que considerem mais relevantes.

A questão 14 refere-se ao **Decreto-lei 75/2008** de 22 de Abril. Com esta questão pretendemos avaliar as expectativas dos professores relativamente à introdução do Decreto-lei acima referido e as mudanças que este pode trazer a diferentes aspectos da vida da escola, nomeadamente às relações entre os professores, entre professores e órgãos de gestão, entre a escola e a comunidade. Pede-se aos inquiridos que se pronunciem sobre 15 aspectos numa escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

Ao elaborarmos este item, tivemos como objectivo não só avaliar as expectativas relativamente aos efeitos do Decreto-lei em alguns aspectos do clima de escola mas também em relação à concretização das finalidades nele enunciadas.

## 4. Procedimentos

Após a conclusão da elaboração do questionário, tivemos a preocupação de submetê-lo à aprovação da CNPD (Comissão Nacional de Protecção de Dados) e da DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), de forma a obter autorização para passar os questionários em ambiente escolar. Posteriormente à autorização pelas entidades referidas, foi pedida a aprovação ao conselho executivo do Agrupamento onde o estudo piloto foi realizado.

Todos os questionários foram distribuídos no mesmo agrupamento, a professores de diferentes ciclos. Distribuímos o questionário tendo o cuidado de explicar os objectivos do estudo e assegurar o anonimato.

Após o preenchimento do questionário pelos inquiridos, alguns foram deixados na sala dos professores e outros foram-nos entregues pessoalmente, o que constituiu uma mais-valia, pois tivemos possibilidade de obter algum feedback por parte dos inquiridos.

O preenchimento do questionário suscitou à partida bastante interesse. Talvez pela situação de instabilidade trazida pelo novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário (Decreto-lei 75/2008) e pelas constantes mudanças no sistema de ensino, o retorno dos questionários e o diálogo com os inquiridos, a fim de obter opiniões sobre o mesmo, foi muito satisfatório.

Os dados foram tratados com recurso ao programa de análise estatística SPSS.

## **5. Apresentação e análise dos resultados**

Os dados foram analisados no sentido de verificar a adequação das questões do questionário, a clareza dos itens e a fidelidade das escalas, de forma a aperfeiçoar o questionário com vista à sua utilização no estudo definitivo.

Com base na análise dos dados e no feedback dado pela amostra em causa, detectámos algumas dificuldades e procedemos às correcções que considerámos necessárias no sentido de aperfeiçoarmos o questionário.

Algumas destas correcções prenderam-se com a estrutura e apresentação das questões, no sentido de as tornar mais claras, devido ao facto de não terem sido respondidas, ou ainda ao resultado da análise da consistência interna das escalas.

Assim, no primeiro grupo de questões, relativo à caracterização da amostra, decidimos eliminar a questão nº8 que se referia à integração ou não da escola num agrupamento, visto esta não ser necessária, dado que a amostra do nosso estudo final será constituída por professores de dois agrupamentos de escolas.

Sentimos a necessidade de acrescentar uma nova questão relativa ao número de professores existentes na escola, de forma a detectar escolas de lugar único, ou com

um número reduzido de professores, que possam estar na base de não-respostas a alguns itens. Assim o primeiro grupo manteve o mesmo número de questões.

Através dos dados recolhidos, procedeu-se à análise da consistência interna (Alpha de Cronbach) das escalas de avaliação construídas para medir a percepção dos professores acerca do clima escolar nas suas várias componentes e a percepção dos professores relativamente à sua participação na vida da escola.

A escala relativa ao clima escolar, como já foi referido, é constituída por diferentes dimensões. Assim, tivemos que proceder à análise da consistência interna das diferentes subescalas construídas para medir cada uma dessas dimensões.

- a percepção dos professores relativamente à relação entre os professores da escola;
- a percepção que os professores têm da relação entre os professores do agrupamento;
- as imagens que os professores têm do conselho executivo/director;
- as imagens que os professores têm dos alunos;
- a percepção que os professores têm da relação entre o agrupamento e a comunidade.

No que diz respeito à escala que avalia as imagens que os professores têm da relação entre os professores da escola, os resultados são apresentados no Quadro 10.

**Quadro 10** – Consistência Interna da Escala referente à percepção da 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	3.90	.759	.286	.642
11.7 É raro os professores da escola partilharem entre si momentos de lazer	3.47	.973	.461	.599
11.10 Há pouca colaboração entre os professores na realização de tarefas escolares	3.43	.898	.344	.631
11.17 Os professores da escola partilham materiais didácticos	3.80	.484	.198	.654
11.23 O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança	3.57	.679	.655	.563
11.28 Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e comportamento dos alunos	4.07	.450	.259	.646
11.37 Os professores colaboram entre si na planificação e organização das actividades da escola	3.90	.607	.316	.635
11.41 Desenvolvimento de relações de amizade entre professores	3.90	.759	.584	.572
11.44 Realização do seu trabalho com dedicação	3.63	.556	.160	.660
11.47 Realização das actividades da escola com empenho e dedicação	3.83	.592	-.062	.696

Relativamente à consistência interna, a escala revelou um alpha de Cronbach de .705, que pode ser considerado aceitável (Nunnally, 1978).

A análise da correlação entre cada um dos itens e o total da escala revelou correlações positivas. Os valores mais baixos foram encontrados para os itens 11.44 (*Os professores da escola realizam o seu trabalho com satisfação*) e 11.47 (*Os professores realizam as actividades da escola com empenhamento e dedicação*) de .160 e -.062, respectivamente.

Procedemos à análise do conteúdo dos itens que sugere que as correlações encontradas poderão ficar a dever-se ao facto de estes não se referirem especificamente à relação entre os professores, antes incidirem na satisfação e empenhamento no trabalho. Assim, decidimos retirá-los desta escala.

Ao analisarmos a escala que avalia a imagem que os professores têm da relação entre os docentes do Agrupamento, constatamos que a sua consistência interna é aceitável, visto apresentar um alpha de Cronbach de .826.

Relativamente à análise da correlação entre cada um dos itens e o total da escala, foram encontradas correlações positivas, tal como pode verificar-se no Quadro 11.

**Quadro 11** – Consistência Interna da Escala referente à percepção da 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	2.86	.875	.451	.816
11.8 As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração	3.14	1.060	.454	.817
11.14 Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade	2.69	.891	.555	.806
11.19 Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento	2.66	.857	.469	.814
11.20 O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento	3.48	.986	.157	.846
11.24 O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores	3.28	.922	.717	.789
11.27 É raro os professores do agrupamento partilharem entre si momentos de lazer	2.83	1.037	.592	.801
11.33 Os professores em geral revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento	3.55	.686	.506	.812
11.45 Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho	2.72	1.032	.737	.784
11.52 Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos	2.48	.911	.544	.807

Relativamente ao item 11.52 (*Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos*), uma análise mais cuidada do seu conteúdo leva-nos a concluir que poderia ser clarificado. Visto esta escala ter como objectivo medir a imagem que os professores têm relativamente ao relacionamento entre professores do agrupamento, achámos que a questão não especificava

claramente a que docentes se referia. Decidimos reformulá-la, de forma a torná-la mais clara. Assim, o item passou a ter a seguinte formulação: *Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos no agrupamento.*

Os itens referentes à imagem que os professores têm do Conselho Executivo são doze. A análise da sua consistência interna revelou um alpha de Cronbach de .891 que se encontra dentro dos valores aceitáveis, como se pode verificar no Quadro 12.

**Quadro 12** – Consistência Interna da Escala relativa à imagem do Conselho Executivo

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	1	,638	,880
11.9 O Conselho Executivo/ Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito.	3,28	,841	,187	,903
11.15 O Conselho Executivo/ Director é indiferente às sugestões dos professores	3,48	,871	,774	,872
11.18 O Conselho Executivo/ Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai	3,62	,728	,563	,884
11.22 O Conselho Executivo/ Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas	2,83	,928	,763	,872
11.29 O Conselho Executivo/ Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores	3,10	,900	,612	,881
11.34 O Conselho Executivo/ Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais	2,83	,759	,393	,892
11.38 A principal preocupação do Conselho Executivo/ Director é o cumprimento dos normativos oficiais	3	,802	,463	,889
11.43 Os professores sentem que o Conselho Executivo/ Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho	3,07	,884	,825	,869
11.46 O Conselho Executivo/ Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento	3	,926	,561	,884
11.50 O Conselho Executivo/ Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns	3,14	,915	,749	,873
11.54 O Conselho Executivo/ Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos	3,34	,721	,664	,879

Os itens demonstram uma correlação positiva com o total da escala. Contudo, verificámos que o item 11.9 (*O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito*) apresenta uma correlação mais baixa com o total da escala. Após a análise do conteúdo do item, concluímos que a sua formulação poderia ser clarificada, uma vez que já existe um outro item semelhante que se refere a actores específicos (11.18: *O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai.*) Procedemos então à sua reformulação a fim de o tornar mais claro e específico. Assim o item passou a ter a seguinte forma: *O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola.*

O Quadro 13 diz respeito à escala que avalia as imagens que os professores têm dos alunos.

**Quadro 13** – Consistência Interna da Escala referente à imagem dos Alunos

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
11.2 Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens	3.36	.951	.520	.770
11.6 Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores	3.71	.763	.691	.757
11.12 Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos	3.25	1.041	.349	.790
11.16 Os alunos mostram-se indiferentes face aos seus resultados escolares	3.18	.819	.332	.788
11.21 É raro os alunos recorrerem aos professores para resolverem os seus problemas pessoais	3.75	.701	.071	.807
11.26 Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares	3.54	.922	.569	.765
11.31 É habitual os alunos e os professores conviverem nos intervalos das aulas	3.04	1.071	.378	.787
11.36 Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares	3.79	.568	.503	.778
11.40 Os alunos gostam de andar na escola	3.89	.916	.590	.763
11.42 Em geral, os alunos têm um comportamento não conflituoso entre si, fora da sala de aula	3.32	.983	.337	.790
11.49 É frequente os alunos causarem problemas na escola	3.36	.826	.434	.779
11.53 Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado	3.54	.838	.560	.767

A análise da sua consistência interna revelou um alpha de Cronbach de .794 que se encontra dentro dos valores aceitáveis.

A escala contém doze itens com correlações positivas com o total da escala, à exceção do item 11.21 que apresenta uma correlação de .071. Apesar desta constatação, e após analisarmos o conteúdo do item, concluímos que este pode ser importante para avaliar a imagem da relação entre os professores e os alunos, na medida em que se refere à procura de apoio junto dos professores para a resolução de problemas. Dado tratar-se de um estudo inicial, e uma vez que o alpha de Cronbach mantendo o item é aceitável, decidimos mantê-lo e ter este aspecto em consideração quando o questionário for utilizado em estudos futuros com outras amostras.

A escala que diz respeito à percepção dos professores da relação do agrupamento com a comunidade, é composta por onze itens. A análise da sua consistência interna revelou um alpha de Cronbach de .827, que se encontra dentro de valores aceitáveis, como se pode verificar no quadro seguinte.

**Quadro 14** – Consistência Interna da Escala referente à percepção da 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	3.29	.854	.536	.81
11.11 Em geral, a comunidade não se interessa pelo que se passa na escola	3.11	1.133	.102	.866
11.13 O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade	3.21	.787	.525	.810
11.25 O agrupamento promove iniciativas para a comunidade	3.32	.819	.663	.797
11.30 O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local	3.18	.723	.636	.801
11.32 O agrupamento mantém boas relações de colaboração outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centro de saúde, etc.)	3.25	.645	.463	.816
11.35 O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia)	3.39	.567	.594	.808
11.39 As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na qualidade do ensino prestado	2.96	.637	.443	.817
11.48 O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais	3.36	.559	.532	.812
11.51 O agrupamento promove a participação dos pais na escola	3.29	.854	.619	.801
11.55 O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas	2.61	.786	.686	.795

Verificámos que estes itens apresentam correlações positivas elevadas com o total da escala à excepção do item 11.11 (*Em geral, a comunidade não se interessa pelo que se passa na escola*) que apresenta um valor mais baixo (.102). Depois de analisarmos o item, decidimos retirá-lo pois considerámos que este se centra mais no interesse da comunidade em relação ao agrupamento, enquanto os restantes se centram mais na atitude do agrupamento em relação à comunidade.

Após a análise da consistência interna da escala relativa ao clima, decidimos retirar três itens e reformular dois. Assim, no estudo definitivo, esta escala passa a ter apenas 52 itens.

A escala relativa à participação dos professores na vida da escola é composta por dez itens (Quadro 15). Constatamos que a sua consistência interna é aceitável visto apresentar um alpha de Cronbach de .831, como se pode verificar no Quadro 15.

**Quadro 15** – Consistência Interna da Escala referente à percepção do grau de participação dos professores na vida da escola

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
12.1 Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento	3.04	.999	.523	.816
12.2 Participação em tarefas burocráticas	2.89	1.166	.727	.791
12.3 Participação voluntária em projectos	3.43	.690	.544	.816
12.4 Participação no desenvolvimento do Projecto Educativo do agrupamento	2.93	.940	.546	.813
12.5 Participação activa nas reuniões	4.18	.772	.507	.818
12.6 Participação na elaboração do Plano Anual de Actividades	3.68	1.124	.644	.802
12.7 Colaboração com outros professores na realização das tarefas escolares	3.79	.630	.632	.811
12.8 Participação em momentos informais de convívio	3.50	0.88	.267	.839
12.9 Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares	3.18	.723	.299	.834
12.10 Colaboração com outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva	3	.981	.570	.811

Verificámos igualmente que estes itens têm uma correlação positiva com o total da escala. Relativamente à sua consistência interna, o valor apresentado sugere uma boa consistência revelando um alpha de Cronbach de .831.

Como a escala demonstrou boa consistência interna, não houve necessidade de proceder a qualquer alteração.

No que se refere à questão relativa às alterações do Decreto-Lei 75/2008, ao analisarmos os dados dos questionários verificámos que muitos inquiridos não tinham

respondido a esta questão, ou tinham colocado todas as respostas na posição central “não concordo nem discordo”.

Além disso, tivemos a oportunidade de abordar alguns dos inquiridos no sentido de obter algum feedback em relação a esta questão. Muitos afirmaram desconhecer o conteúdo do Decreto-Lei referido na questão. Assim tivemos o cuidado de clarificar a questão, referindo algumas das principais alterações que o Decreto-lei 75/2008 veio implementar, o que nos pareceu suficiente para que a questão fosse melhor entendida e identificada pelos inquiridos.

Finalizada a análise dos resultados do estudo piloto e feitas as alterações dos resultados consideradas necessárias, concluímos que o questionário revela consistência e adequação à recolha das informações pretendidas, reunindo assim as condições necessárias para ser aplicado no estudo final.

Após esta fase, passaremos a descrever o estudo definitivo.

## Capítulo VI - Estudo Definitivo

### 1.Introdução

O presente estudo tem por objectivo conhecer a percepção que os professores têm do clima organizacional e da sua participação na vida da escola.

Pretendemos, mais especificamente, conhecer as percepções que os professores têm acerca de diferentes aspectos da vida da escola (dos alunos, do órgão de gestão, da relação entre os professores da escola e entre os professores do agrupamento, da relação entre o agrupamento e a comunidade) e compreender se estas percepções estão relacionadas com o seu nível de participação na escola.

Num contexto relativamente recente, em que as escolas se encontram agrupadas, com um projecto educativo e órgãos de administração e gestão comum aos diferentes ciclos, interessa-nos ainda perceber se existem diferenças nas percepções que os professores dos diferentes ciclos têm acerca do clima de escola e no seu grau de participação na vida da escola.

Uma vez que este estudo decorreu num momento de turbulência e transição relativamente ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, foi nosso objectivo adicional conhecer as expectativas dos professores relativamente à implementação do decreto-lei 75/2008 e ao impacto que poderá vir a ter nas relações entre os professores, entre os professores e os órgãos de gestão, nas relações com a comunidade, entre outros.

A metodologia utilizada é de natureza quantitativa e descritiva, tratando-se de um estudo de carácter exploratório. A amostra utilizada é constituída por professores de dois agrupamentos de escolas de um concelho do litoral do país. Não pretendemos, assim generalizar os resultados e as conclusões a outras realidades e contextos, mas apenas contribuir para uma melhor compreensão das dinâmicas organizacionais relacionadas com a escola.

Neste capítulo apresentaremos o local onde decorreu a investigação, a caracterização da amostra, a descrição do instrumento de recolha de dados, os procedimentos adoptados e, por fim, a análise dos dados efectuada através da estatística descritiva e inferencial, seguida da sua discussão.

## **2. Local da Investigação**

O presente estudo foi desenvolvido em dois agrupamentos de escolas existentes num concelho situado no litoral norte do país. Com o objectivo de facilitar a realização do estudo, limitámos a recolha de dados a um único concelho, tendo esta sido efectuada junto da totalidade dos professores dos agrupamentos de escolas existentes no mesmo.

Pretendeu-se conhecer a totalidade dos agrupamentos do concelho e caracterizá-lo relativamente a esta temática, estando no entanto, conscientes da impossibilidade de generalização dos resultados a outros agrupamentos e regiões do país.

O concelho onde realizámos o nosso estudo faz parte da área metropolitana do Porto, situando-se no extremo Norte da Beira Litoral Este concelho é considerado um centro urbano de grande influência regional, com uma população residente actual de cerca de 30 000 habitantes e uma população flutuante estimada em 30 000.

### **2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas 1**

O Agrupamento de Escolas 1 foi legalmente constituído em Junho de 2003 e entrou em funcionamento a partir de 1 de Setembro do mesmo ano. Deste Agrupamento fazem parte uma Escola Básica do 2º e 3º ciclo (Escola Sede), seis Escolas do 1º Ciclo com Jardim-de-infância e um Jardim-de-infância.

As escolas deste Agrupamento tiveram ao seu serviço, durante o ano lectivo 2008/2009, 150 docentes distribuídos pelos diferentes ciclos.

## **2.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas 2**

O Agrupamento de Escolas 2 foi criado no início do ano lectivo 2007/2008 e é composto por uma Escola Secundária com 2º e 3º Ciclos (Escola Sede) e por duas Escolas do 1º Ciclo, uma Escola de 1º Ciclo com Jardim-de-infância e um Jardim-de-infância.

As escolas deste Agrupamento tiveram ao seu serviço durante o ano lectivo 2008/2009 165 docentes (inclusive substitutos), distribuídos pelos diferentes ciclos.

## **3. Caracterização da Amostra**

A nossa amostra é constituída por professores do ensino pré-escolar, dos primeiro, segundo e terceiro ciclos e do ensino secundário, a leccionar nos agrupamentos de escolas de um concelho do litoral norte do país.

O questionário foi distribuído a cerca de 300 professores, sendo que obtivemos resposta de 101 docentes. A esta amostra retirámos um sujeito devido ao facto de não ter respondido a vários itens do questionário.

A caracterização da nossa amostra foi feita através das primeiras nove questões que compõem o questionário, referentes a dados pessoais dos participantes (sexo e idade) e a dados profissionais (habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo de serviço total e na actual escola, número de professores na escola e exercício ou não de cargos na escola ou agrupamento).

Dos 100 sujeitos que compõem a amostra, 87 (87%) são do sexo feminino e apenas 13 (13%) pertencem ao sexo masculino (Quadro 16). Verifica-se, assim, que a amostra é maioritariamente do sexo feminino.

Quadro 16 – Distribuição dos Participantes por Sexo

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	13	13.0%
Feminino	87	87.0%
<b>Total</b>	100	100.0%

A média etária é de 42.81 (DP= 8.97), sendo o valor mínimo de 26 anos e o valor máximo de 61. O Quadro 16 mostra como os inquiridos se distribuem em função da idade. A análise do quadro revela que 39 (39%) dos participantes apresentam idades entre os 37 e os 47 anos, seguindo-se o grupo de 48-61, com 34 (34%) participantes e finalmente o grupo com idades entre 26 e 36, com 27 (27%) participantes.

Quadro 17 – Distribuição dos Participantes por Idade

<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
26 - 36	27	27.0%
37 - 47	39	39.0%
48 - 61	34	34.0%
<b>Total</b>	100	100.0%

No total dos respondentes da nossa amostra, 48 (48%) pertencem ao Agrupamento 1 e os restantes 52 (52%) pertencem ao Agrupamento 2 (Quadro 18).

Quadro 18 – Distribuição dos Participantes por Agrupamento Escolar

<b>Agrupamento</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Agrupamento 1	48	48.0%
Agrupamento 2	52	52.0%
<b>Total</b>	100	100.0%

No que diz respeito às habilitações académicas dos inquiridos, verifica-se através da análise do Quadro 19, que a maioria possui licenciatura (79%) e apenas quatro elementos (4%) possuem bacharelato. Os restantes (16%) distribuem-se igualmente por mestrado ou pós-graduação.

Quadro 19 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas

<b>Habilitações Académicas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bacharelato	4	4.0%
Licenciatura	79	79.0%
Mestrado	8	8.0%
Pós-Graduação	8	8.0%
Outro	1	1.0%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100.0%</b>

O Quadro 20 revela a distribuição dos inquiridos em função da categoria profissional. A maioria (80%) pertence aos quadros, seja de zona pedagógica (21%) ou de nomeação definitiva (59%) e os restantes (20%) são professores contratados.

Quadro 20 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional

<b>Categoria Profissional</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Professor Contratado	20	20%
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	21	21%
Professor de Quadro de Nomeação Definitiva	59	59%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>

No que diz respeito ao ciclo de ensino de leccionação (Quadro 21), verificamos que os ciclos de ensino que mais participaram no estudo foram o 1º Ciclo (40%) e o 2º Ciclo (26%). Os restantes 34% distribuem-se pelo pré-escolar, pelo 3º ciclo e pelo ensino secundário.

Quadro 21 – Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino

<b>Ciclo de Ensino</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pré-escolar	11	11%
1º Ciclo	40	40%
2º Ciclo	26	26%
3º Ciclo	11	11%
Secundário	12	12%
<b>Total</b>	100	100%

Relativamente ao tempo de serviço total (incluindo o presente ano lectivo 2008/2009), temos como valor mínimo 1 ano e valor máximo 36.

Um total de 31 professores (31%) apresenta entre 16 e 25 anos de serviço, 29 (29%) mais de 25 anos de serviço, 28 (28%) entre 6 e 15 anos e apenas 11 (11%) entre 1 e 5 anos de serviço (Quadro 22). A amostra apresenta uma média de 18.95 anos de serviço (DP= 9.93).

Quadro 22 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total

<b>Anos de Serviço</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 - 5	11	11.0%
6 – 15	28	28.0%
16 – 25	31	31.0%
mais de 25	29	29.0%
Casos Omissos	1	1.0%
<b>Total</b>	100	100.0%

Da amostra fazem parte 56% de professores que apresentavam entre 1 e 5 anos de serviço na escola onde se encontravam no período em que decorreu a nossa recolha de dados, 29% apresentavam entre 6 e 15 anos e 15% apresentavam entre 16 e 29 anos de serviço nessa escola (Quadro 23).

Estes valores, correspondentes ao tempo de serviço na escola, variam entre 1 (valor mínimo) e 29 (valor máximo), sendo a média de tempo de serviço na escola de 7.54 (DP= 7.32).

Quadro 23 – Distribuição dos Participantes por Anos de Serviço na Escola

<b>Anos de Serviço na Escola</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 – 5	56	56.0%
6 – 15	29	29.0%
16 – 29	15	15.0%
<b>Total</b>	100	100.0%

Considerou-se importante questionar os professores acerca do número de docentes na escola, na medida em que a partir dela poderíamos detectar escolas de lugar único e perceber se existe alguma situação em que as respostas ao questionário reflectissem esta situação, em particular a subescala sobre as relações entre os professores da escola.

No total dos respondentes, oito não responderam (8%). Da amostra fazem parte escolas que apresentam um número de docentes que varia entre 2 e 191, pelo que não encontrámos nenhuma situação em que o professor que responde é o único docente da escola.

Relativamente à distribuição de cargos, verificamos que, dos cem respondentes, 39% exerce um cargo para além das funções docentes, enquanto 61% não exerce qualquer outro cargo (Quadro 24).

Quadro 24 – Distribuição dos Participantes por Cargo exercido

<b>Exercício de Cargo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	39	39.0%
Não	61	61.0%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100.0%</b>

O Quadro 25 revela-nos o tipo de cargo dos respondentes que acima referiram exercer algum cargo (39%).

Quadro 25 – Distribuição dos Participantes por Tipo de Cargo

<b>Tipo de Cargo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Director/a de turma	9	22.9%
Coordenador/a de estabelecimento	5	12.8%
Delegado/a de disciplina	5	12.8%
Coordenador/a de departamento	3	7.7%
Coordenador/a de departamento, representante de grupo, director/a de turma	3	7.7%
Coordenador/a de ano	2	5.1%
Coordenador/a de Educação Especial	2	5.1%
Membro conselho geral transitório	2	5.1%
Delegado/a, director/a de turma, presidente do conselho geral	1	2.6%
Coordenador/a de estabelecimento e avaliador/a	1	2.6%
Coordenador/a de clube	1	2.6%
Coordenação da biblioteca	1	2.6%
Director/a de curso, representante de grupo	1	2.6%
Director/a de turma, coordenador/a de direcção de turma	1	2.6%
Representante de grupo	1	2.6%
Assessora de Executivo, direcção de turma	1	2.6%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100.0%</b>

Os cargos exercidos são vários e muitos dos professores acumulam mais do que um cargo. Assim, 31 professores exerce apenas um cargo (Delegado/a de disciplina, Director/a de turma, coordenador/a de Estabelecimento, Coordenador/a de ano, Coordenador/a de clube, Coordenador/a de Educação Especial, Coordenador/a de departamento, Membro do conselho geral transitório, Coordenador/a da Biblioteca ou Representante de grupo), 4 professores acumulam dois cargos (Coordenador/a de estabelecimento e Avaliadora, Director de Curso e Representante de grupo, Director de turma e Coordenador/a de direcção de turma ou Assessora de Executivo e Director/a de turma) e 4 professores acumulam simultaneamente três cargos (Delegado/a, Director/a de turma e presidente do conselho geral ou Coordenador/a de departamento, representante de grupo e director/a de turma).

## **4. Instrumento de Recolha de Dados**

### **O Questionário**

Para esta investigação foi elaborado um questionário, tendo como ponto de partida os objectivos delineados por nós para o estudo do clima escolar e da participação dos professores.

O questionário construído visa avaliar as seguintes variáveis: variáveis de caracterização dos respondentes, predisposição para mudar de profissão, clima de escola, participação, obstáculos à participação e expectativas relativamente ao Decreto-lei 75/2008.

A estrutura das questões é diferenciada, tratando-se, no entanto, na sua totalidade, de questões fechadas.

O questionário é constituído por um primeiro grupo de questões acerca das características pessoais e profissionais dos professores (sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, anos de serviço, anos de serviço na escola, número de professores da escola e cargos exercidos).

A questão dez pretende avaliar se os professores, caso tivessem essa possibilidade, mudariam ou não de profissão. Esta questão é fechada e o participante apenas deve assinalar se continuava a ser professor(a) ou se mudava de profissão.

Segue-se uma escala composta por cinquenta e dois itens sob a forma de escala de Likert, divididos em cinco subescalas destinadas a avaliar diferentes dimensões do clima de escola.

As dimensões do clima da escola que tivemos em conta no nosso questionário foram as seguintes:

- as imagens das relações entre os professores da escola, analisadas por 8 itens que questionam acerca do ambiente vivido na escola, da partilha de materiais e momentos de convívio, da colaboração na realização de tarefas e do desenvolvimento de relações de amizade.
- as imagens das relações entre os professores do agrupamento, analisadas por 10 itens que questionam a opinião dos professores acerca do apoio mútuo e da partilha de momentos de lazer e convívio,, das reuniões e da articulação do trabalho, do empenhamento no projecto educativo e do conhecimento do trabalho uns dos outros.
- as imagens dos professores relativamente ao conselho executivo/ director, analisadas por 12 itens que questionam a opinião que os professores têm sobre o apoio prestado por este órgão de gestão, o reconhecimento do seu trabalho, a importância dada às suas sugestões, o ambiente de cooperação, abertura e comunicação criado e a capacidade de liderança e bom desempenho de funções.
- as imagens das relações com os alunos, analisadas por 12 itens que questionam sobre o seu interesse nas aprendizagens e actividades escolares, o respeito pelos colegas e professores, os problemas de indisciplina, a relação de proximidade e colaboração com os professores.

- as imagens das relações do agrupamento com a comunidade educativa, analisadas por 10 itens que questionam os professores acerca da integração do agrupamento na comunidade, da abertura e promoção de actividades para/com a comunidade, das parcerias e relações mantidas e da promoção de actividades de participação dos pais.

Os professores devem indicar o seu grau de concordância numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Importa salientar que algumas das 52 afirmações foram elaboradas na forma invertida, de forma a evitar o problema da distorção da resposta (Tuckman, 2000, p.332).

A questão doze corresponde a uma escala destinada a avaliar o grau de participação dos professores na vida da escola/ agrupamento. Esta escala é formada por dez itens, correspondentes a diferentes tarefas relacionadas com a escola. Os respondentes devem indicar o seu grau de participação de acordo com uma escala que vai de um (muito baixa) a cinco (muito elevada).

Na questão 13 são apresentados onze factores que podem ser considerados **obstáculos à participação** dos professores na vida da escola e pede-se aos inquiridos que assinalem os três que consideram mais relevantes.

A questão 14 refere-se ao **Decreto-lei 75/2008** de 22 de Abril. Com esta questão pretendemos avaliar as expectativas dos professores relativamente à concretização das finalidades explicitadas no Decreto-lei, tais como o reforço da liderança e da autonomia e o reforço da participação da comunidade. Pretende-se igualmente conhecer as expectativas dos professores relativamente a eventuais consequências deste decreto-lei em alguns aspectos do clima de escola, tais como a colaboração entre os professores, entre estes e os órgãos de gestão, entre o agrupamento e a comunidade. Pede-se aos inquiridos que se pronunciem sobre 15 aspectos numa escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

Após a recolha dos questionários, analisámos a consistência interna (Alpha de Cronbach) das escalas de avaliação da percepção dos professores relativamente às diferentes dimensões do clima escolar: (1) relação entre os professores da escola, (2) relação entre os professores do agrupamento, (3) alunos, (4) conselho executivo/director, (5) relação entre o agrupamento e a comunidade. Foi ainda avaliada a consistência interna da escala que mede a percepção dos professores relativamente ao seu grau de participação na vida da escola.

Antes de procedermos à avaliação da consistência interna, procedemos à análise dos casos omissos, de acordo com o sugerido por Hair e colaboradores (Hair et al., 1998), de forma a determinar o carácter aleatório ou não aleatório da sua distribuição. Esta análise não foi possível, uma vez que a percentagem de casos omissos no presente estudo é inferior a 5%. Assim, concluímos pela aleatoriedade da distribuição e procedemos à substituição dos casos omissos pela média.

No que diz respeito à consistência interna das escalas, a primeira, que avalia a dimensão da relação entre os professores da escola é constituída por um total de oito itens, podendo assim o valor das respostas variar de oito a quarenta.

Esta escala apresenta um alpha de Cronbach de .697, uma média de 29.49 e um desvio padrão de 3.6. As correlações de cada item com o total da escala são estatisticamente significativas, variando de .318 a .467. Consideramos que, de acordo com os valores apresentados, esta escala apresenta uma consistência interna aceitável (Quadro 26).

**Quadro 26** – Escala relativa à percepção dos professores acerca da relação entre os professores da Escola. Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
11.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	3,960	,6182	,403	,667
11.7. É raro os professores da escola partilharem entre si momentos de lazer.	2,980	1,1975	,318	,707
11.10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	3,600	,7785	,450	,653
11.16. Os professores da escola partilham materiais didácticos.	3,840	,7617	,467	,650
11.22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	3,400	,8762	,339	,680
11.27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.	4,040	,7236	,324	,680
11.36. Os professores colaboram entre si na organização e planificação das actividades da escola.	3,880	,5556	,392	,671
11.40. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3,798	,7104	,555	,633

A escala que avalia a percepção dos professores acerca da relação entre os professores do Agrupamento é composta por dez itens, podendo variar o valor das respostas entre dez e cinquenta. Apresenta uma média de 32.3 e um desvio de padrão de 5.0.

Relativamente às correlações de cada item com o total da escala, estas variam entre .036 e .585, apresentando-se estatisticamente significativas, à excepção do item 11.32. Este item foi analisado durante o estudo piloto, em que apresentou uma correlação positiva de .506. No entanto, depois de uma análise mais atenta ao seu conteúdo, verificámos que de facto não incide na relação entre os professores do Agrupamento, mas antes no seu empenhamento no desenvolvimento do projecto educativo. Consideramos que em estudos futuros com outras amostras, em que este instrumento seja utilizado este item deve ser alvo de atenção e avaliação. Esta escala apresenta um Alpha de Cronbach de .761, evidenciada uma consistência interna razoável.

**Quadro 27 – Escala relativa à imagem que os professores têm da relação entre os Professores do Agrupamento. Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach**

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
11.3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.	3,333	,8409	,362	,749
11.8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.	3,303	,8463	,558	,723
11.13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar.	2,890	,9939	,533	,724
11.18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.	2,850	1,1225	,388	,750
11.19. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.	3,730	,7766	,316	,754
11.23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3,650	,7160	,585	,724
11.26. É raro os professores do agrupamento partilharem entre si momentos de lazer.	2,970	1,0584	,444	,739
11.32. Os professores em geral revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento	3,970	,6106	,036	,779
11.43. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.	2,920	,8608	,487	,733
11.49. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos no agrupamento.	2,770	,9519	,528	0,73

O quadro seguinte (Quadro 28) avalia a percepção dos professores relativamente à imagem que estes têm do Conselho Executivo. Esta escala é composta por doze itens, variando o valor de respostas entre um mínimo de doze e um máximo de sessenta. A média é de 41.8 e o desvio padrão é de 5.8.

Foram encontradas correlações estatisticamente significativas entra cada um dos itens e o total da escala, que variam entre .332 e .780. Foi encontrado um Alpha de Cronbach de .867, que pode ser considerado razoável.

**Quadro 28** – Escala relativa à imagem que os professores têm do Conselho Executivo. Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach.

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
11.4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo/Director.	3,520	,8702	,682	,847
11.9. O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre os elementos da escola.	3,660	,8435	,381	,869
11.14. O Conselho Executivo/Director é indiferente às sugestões dos professores	3,900	,6113	,665	,852
11.17. O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai.	3,950	,6723	,524	,858
11.21. O Conselho Executivo/Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	3,430	,8439	,780	,840
11.28. O Conselho Executivo/Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	3,540	,8217	,674	,848
11.33. O Conselho Executivo/Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	2,710	,7693	,432	,864
11.37. A principal preocupação do Conselho Executivo/Director é o cumprimento dos normativos oficiais.	2,677	,8857	,332	,873
11.42. Os professores sentem que o Conselho Executivo/Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3,606	,6327	,650	,852
11.44. O Conselho Executivo/Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.	3,560	,7152	,432	,864
11.47. O Conselho Executivo/Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	3,580	,6385	,577	,856
11.51. O Conselho Executivo/Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3,740	,7604	,591	,854

A escala relativa à imagem que os professores têm dos alunos é composta por doze itens, podendo variar o valor das respostas de doze a sessenta. A média é de 42.5 e o desvio padrão de 4.8. Esta escala apresenta um alpha de Cronbach de .753, evidenciando uma consistência interna razoável.

As correlações dos itens com o total da escala são positivas e estatisticamente significativas, à excepção do item 11.41, que apresenta, no entanto, uma correlação positiva de .173 (Quadro 29).

**Quadro 29** – Escala relativa à imagem que os professores têm dos Alunos. Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach.

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
11.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	3,384	,8003	,441	,730
11.6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	3,730	,6645	,429	,733
11.11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	3,260	,9808	,306	,751
11.15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.	3,320	,9307	,435	,731
11.20. É raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	3,570	,8196	,315	,746
11.25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.	3,747	,6566	,449	,731
11.30. É habitual os professores e os alunos conviverem nos intervalos das aulas.	3,390	,9200	,521	,718
11.35. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.	3,808	,4644	,393	,740
11.39. Os alunos gostam de estar na escola.	3,930	,4976	,402	,739
11.41. Em geral, os alunos têm um comportamento não conflituoso entre si, fora da sala de aula.	3,360	,8471	,173	,764
11.46. É frequente os alunos causarem problemas na escola.	3,515	,7435	,436	,731
11.50. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	3,500	,7850	,501	,723

A escala que avalia a percepção que os professores têm da relação entre o Agrupamento e a Comunidade é constituída por dez itens, podendo variar o valor das respostas entre dez e cinquenta. A média é de 36.8 e o desvio padrão de 3.8.

Esta escala apresenta uma consistência interna razoável, sendo o Alpha de Cronbach de .828. As correlações de cada item com o total da escala são estatisticamente significativas e variam entre .301 e .692, como pode verificar-se no Quadro 30.

**Quadro 30** – Escala relativa à percepção dos professores acerca da Relação entre o Agrupamento e a Comunidade. Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach.

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.	3,750	,6872	,450	,821
11.12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.	3,889	,6650	,531	,811
11.24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade.	3,850	,6256	,566	,808
11.29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.	3,830	,6204	,595	,805
11.31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.).	3,740	,5617	,653	,800
11.34. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de freguesia).	3,830	,5695	,692	,796
11.38. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.	3,410	,6046	,301	,834
11.45. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais.	3,740	,5245	,440	,820
11.48. O agrupamento promove a participação dos pais na escola.	3,790	,5183	,609	,806
11.52. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas.	3,030	,6735	,393	,827

A participação dos professores na vida da escola é avaliada por uma escala composta por dez itens, podendo o valor das respostas variar entre dez e cinquenta. A escala apresenta uma média de 35.5 e um desvio padrão de 5.1.

As correlações dos itens com o total da escala revelaram-se positivas e estatisticamente significativas e variam entre .309 e .667. A escala apresenta um Alpha de Cronbach de .814, que pode ser considerado aceitável (Quadro 31).

**Quadro 31** – Escala relativa ao grau de participação dos professores na vida da escola. Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alpha de Cronbach.

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	Alpha de Cronbach corrigido
12.1 Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento	3,250	,8211	,437	,803
12.2 Participação em tarefas burocráticas	2,850	1,0481	,309	,823
12.3 Participação voluntária em projectos	3,840	,7749	,420	,805
12.4 Participação no desenvolvimento do Projecto Educativo do agrupamento	3,384	,8129	,526	,794
12.5 Participação activa nas reuniões	4,170	,6971	,404	,806
12.6 Participação na elaboração do Plano Anual de Actividades	3,610	,9629	,581	,787
12.7 Colaboração com outros professores na realização das tarefas escolares	4,070	,7143	,485	,799
12.8 Participação em momentos informais de convívio	3,560	,8566	,561	,790
12.9 Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares	3,380	,7886	,607	,785
12.10 Colaboração com outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva	3,400	,8646	,667	,777

Finalizada a análise da consistência interna das escalas que compõem o questionário, concluímos que estas revelaram uma boa consistência interna, permitindo-nos, desta forma, considerar o nosso instrumento de recolha de dados adequado para ser utilizado no nosso estudo.

## 5. Procedimentos

A recolha de dados junto da nossa amostra do estudo definitivo foi efectuada após obtermos autorização para passarmos os questionários em meio escolar. Após a obtenção das respectivas autorizações, dirigimo-nos aos Conselhos Executivos dos Agrupamentos em causa, afim de explicarmos os objectivos do nosso estudo e garantir a confidencialidade dos dados. Este contacto foi essencial na medida em que, a partir

da opinião dos membros dos Conselhos Executivos, decidimos sobre a melhor forma de aplicarmos os questionários a todo o corpo docente. A recolha de dados decorreu durante os meses de Maio e Junho de 2009.

No Agrupamento de Escolas 1, a entrega dos questionários foi feita por intermédio dos representantes de cada ciclo de ensino (ensino pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico) com uma prévia explicação dos propósitos do estudo a cada um deles. No Agrupamento 2, a entrega foi feita a partir da nossa comparência nas diversas escolas dos diferentes ciclos, com a ajuda de alguns professores que se disponibilizaram para o efeito.

Após a recolha dos questionários, seguiu-se o tratamento estatístico dos dados no programa SPSS, versão 15.0, tendo sido utilizada estatística descritiva e inferencial .

Os resultados obtidos permitiram-nos caracterizar a amostra em estudo e analisar a percepção dos professores dos diferentes ciclos no que diz respeito ao tema em análise: o clima escolar e a participação dos professores.

## **6. Apresentação e Análise dos Resultados**

Procedemos de seguida à apresentação e análise dos resultados obtidos através do questionário. Inicialmente, apresentaremos a análise estatística descritiva de todas as variáveis incluídas na nossa investigação. Posteriormente, será apresentada a análise inferencial.

## 6.1. Estatística Descritiva

### 6.1.1. Permanecer / mudar de profissão

Dos cem inquiridos, apenas 94 responderam a esta questão, que consideramos constituir, também, um indicador da satisfação dos professores com a sua profissão. Assim, como se pode observar no Quadro 32, 57% dos professores dizem que continuavam a ser professores enquanto 39%, se pudessem, mudavam de profissão.

Apesar dos tempos de alguma instabilidade que actualmente vivemos dentro das escolas, parece que ainda assim a maioria dos professores não pondera mudar de profissão.

**Quadro 32** – Desejo de permanecer ou mudar de profissão

Mudança de Profissão	N	%
Sim	39	39
Não	57	57
Casos Omissos	4	4
Total	100	100

### 6.1.2. Relação entre os Professores da Escola

No que concerne à imagem que os professores têm da relação entre os professores da escola, podemos verificar a opinião dos participantes no Quadro 33.

**Quadro 33** – Percepção dos Professores acerca da relação entre os Professores da Escola

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.1 Os professores da escola ajudam-se na resolução de problemas	0	0	3	3	12	12	70	70	14	14	1	1
11.7 É raro os professores partilharem momentos de lazer	7	7	35	35	21	21	23	23	14	14	0	0
11.10 Há pouca colaboração na realização de tarefas escolares	6	6	60	60	22	22	12	12	0	0	0	0
11.16 Os professores partilham materiais didácticos	0	0	8	8	14	14	64	64	14	14	0	0
11.22 O ambiente é de abertura e confiança	2	2	15	15	29	29	49	49	5	5	0	0
11.27 É raro os professores conversarem acerca de problemas dos alunos	21	21	68	68	6	6	4	4	1	1	0	0
11.36 Os professores colaboram na planificação e organização das actividades da escola	0	0	3	3	13	13	77	77	7	7	0	0
11.40 O trabalho tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade	0	0	6	6	19	19	63	63	11	11	1	1

Relativamente ao item 11.1, verifica-se que há uma percentagem elevada de participantes cuja opinião é a de que os professores se ajudam mutuamente na resolução dos problemas. Uma percentagem de 70 concorda com esta afirmação e apenas 3% dos professores discordam. Apenas 12% não concordam nem discordam. A média das respostas a este item é de 3.9 (DP=. 62).

Relativamente à partilha de momentos de lazer, 35% dos inquiridos discordam da afirmação, enquanto 23% concordam que é rara. Apenas 7% discordam totalmente e 14% concordam totalmente que a partilha de momentos de lazer é rara. Na posição de não concordo nem discordo, encontramos 21% das respostas. O valor da média das respostas a este item é de 2.9 (D.P.=1.2).

Na questão que avalia a colaboração entre os professores na realização das tarefas, verificamos que 60% discordam que haja pouca colaboração e 12% concordam. A percentagem de 22% não concorda nem discorda da afirmação e 6% discordam totalmente que haja pouca colaboração entre os professores. Concluímos que a realização das tarefas é vista pela maioria dos inquiridos como sendo feita de forma colaborativa. A média das respostas deste item é de 3.6 (DP=. 78).

Relativamente à partilha de materiais didáticos, 64% da amostra concorda com a afirmação e 14% concorda totalmente. Apenas 8% discorda que a partilha de materiais aconteça. Na posição intermédia de nem concordo nem discordo, encontramos 14% dos inquiridos. A média das respostas a este item é de 3.8 (DP=.76).

Ao analisarmos o item 11.22 do Quadro 33, verificamos que na perspectiva de grande parte dos professores o ambiente na escola é de abertura e confiança, pois 49% concordam com esta afirmação e 5% concordam totalmente. Apenas 15% dos professores discordam e 2% discordam totalmente. Contudo, 29% dos inquiridos escolheram uma posição intermédia, afirmando não concordar nem discordar. O valor da média das respostas a este item é de 3.4 e o desvio padrão é de .87.

Na questão 11.27, pretende-se conhecer a percepção dos professores relativamente à comunicação entre os professores da escola no que diz respeito a problemas disciplinares dos alunos. Através da análise do Quadro 33, verificamos que 89% acham que existe comunicação entre os professores aquando de um problema disciplinar dos alunos, já que 68% dos inquiridos discordam que a comunicação seja rara e 21% discordam totalmente. Apenas quatro professores concordam e um

concorda totalmente que é raro os professores conversarem entre si sobre problemas de comportamento dos alunos. A média das respostas a este item é de 4.0 (DP=.72).

No que diz respeito ao item 11.36, na opinião dos professores parece existir colaboração na planificação e organização das actividades da escola, tendo 77% dos inquiridos concordado com a afirmação e 7% concordado totalmente. A percentagem de 13% não concorda nem discorda e apenas 3% dos professores discordam. O valor da média das respostas a este item é de 3.8 e o desvio padrão é de .55.

No último item desta escala (11.40), 63% dos participantes concordam que o trabalho na escola permitiu desenvolver relações de amizade entre si e 11% concordam totalmente. Por outro lado, 6% discorda, 1% não respondeu e 19% não concorda nem discorda. O valor da média das respostas deste item é de 3.7 e o desvio padrão é de .71.

### **Síntese:**

- uma grande percentagem dos professores considera que os professores da escola se ajudam mutuamente na resolução dos problemas (70%);
  
- 42% dos professores não concordam que a partilha de momentos de lazer é rara, mas 37% concordam ou concordam totalmente que os professores da escola raramente partilham momentos de lazer;
  
- No que se refere à percepção que têm acerca da colaboração dos professores na realização das tarefas escolares, 66% dos inquiridos discordam que haja pouca colaboração;
  
- segundo a maioria dos participantes (78%) há partilha de materiais didácticos entre os professores da escola;

- 54% dos participantes consideram o ambiente entre os professores da escola de abertura e confiança;
- a grande maioria dos professores discorda (68%) e discorda totalmente (21%) da afirmação que diz que o diálogo entre os professores acerca de problemas disciplinares dos alunos é raro;
- 77% dos professores sentem haver colaboração na organização e planificação das tarefas escolares;
- na percepção da maioria dos professores, o trabalho na escola tem permitido desenvolver relações de amizade, já que 63% concordam com a afirmação e 11% concordam totalmente.

### 6.1.3. Relação entre os Professores do Agrupamento

**Quadro 34** – Percepção dos Professores acerca da relação entre os Professores do Agrupamento

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.3 Os professores do agrupamento apoiam-se na resolução de problemas	2	2	12	12	42	42	37	37	6	6	1	1
11.8 Reuniões de trabalho constituem momentos de verdadeira colaboração	1	1	19	19	31	31	45	45	3	3	1	1
11.13 Os professores organizam-se para debater temas da actualidade escolar	6	6	33	33	31	31	26	26	4	4	0	0
11.18 Sente-se a existência de diferentes estatutos de professores	8	8	23	23	24	24	36	36	9	9	0	0
11.19 O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado	11	11	60	60	20	20	9	9	0	0	0	0
11.23 O trabalho no agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade	0	0	7	7	28	28	58	58	7	7	0	0
11.26 É raro os professores partilharem momentos de lazer	6	6	29	29	28	28	30	30	7	7	0	0
11.32 Os professores revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo	0	0	3	3	11	11	72	72	14	14	0	0
11.43 Os professores dos diferentes ciclos colaboram de modo a articularem o seu trabalho	5	5	24	24	47	47	22	22	2	2	0	0
11.49. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos	5	5	16	16	35	35	39	39	5	5	0	0

Segundo 43% dos inquiridos, existe apoio entre os professores do Agrupamento na resolução dos problemas (37% concorda e 6% concorda totalmente). Da totalidade dos professores, 42% não concordam nem discordam e 12% discordam. A média de respostas para este item é de 3.3 e o desvio padrão de .84.

Apesar de 45% dos professores concordar que as reuniões de trabalho são momentos de verdadeira colaboração e 3% concordar totalmente, 19% dos professores discordam, 6% discordam totalmente e 31% não concordam nem discordam. A média do total das respostas situa-se em 3.3 (D.P.= .84).

Uma percentagem de 39 discorda da afirmação de que os professores se organizam para debater temas da actualidade, já que 33% discordam e 6% discordam totalmente. Da totalidade da amostra, 31% não concordam nem discordam, 26% concordam e 4% concordam totalmente. Este item revelou uma média de 2.8 e um desvio padrão de .99.

No que diz respeito à existência de diferentes estatutos de professores (item 11.18), 45% são da opinião de que se sente a existência de diferentes estatutos de professores no agrupamento. Já 31% afirma não sentir a existência de diferentes estatutos. A média de respostas deste item é de 2.8 (D.P.=1.1).

Relativamente ao acolhimento dos professores mais novos (item 11.19), 60% discorda que este é negligenciado e 11% discorda totalmente. Apenas 9% concorda com a afirmação e 20 não concorda nem discorda. Assim, a média de respostas deste item é de 3.7 (D.P.=.77).

Segundo 65% dos professores, trabalhar no Agrupamento deu oportunidade de desenvolver relações de amizade, visto 58% concordar com a afirmação e 7% concordar totalmente. Apenas 7% discordam e 28% não concordam nem discordam. A média das respostas deste item situa-se em 3.6 e o desvio padrão em .71.

Uma percentagem de 37 dos professores do agrupamento é da opinião de que é raro os professores partilharem momentos de lazer entre si. Já 28% dos professores não concordam nem discordam desta afirmação e 35% consideram que esta partilha acontece. A média de respostas deste item é de 2.9 (D.P.=1.0).

No que diz respeito à elaboração do projecto educativo, a grande maioria da amostra acredita haver empenho na sua realização por parte dos professores do Agrupamento. Concordam com esta afirmação 72% dos inquiridos e 14% concordam

totalmente. Apenas 3% não concordam e 11% não concordam nem discordam. A média das respostas é de 3.9 e o desvio padrão de .61.

Uma percentagem de 47 dos inquiridos não concorda nem discorda da afirmação de que os professores dos diferentes ciclos colaboram no sentido de articular o seu trabalho. A percentagem que concorda é de 24% e a que não concorda é a de 29%, sendo a média de respostas de 2.9 (D.P.=1.0).

Dos participantes, 44% afirmam que os professores de um ciclo desconhecem o trabalho dos professores de outros ciclos, enquanto apenas 21% consideram que existe esse conhecimento. A média das respostas para este item é de 2.7 e o desvio padrão é de .95.

### **Síntese:**

- na opinião de uma grande percentagem dos inquiridos (43%), os professores do Agrupamento apoiam-se na resolução de problemas.
  
- no que diz respeito às reuniões de trabalho, 48% concordam e concordam totalmente que estas são verdadeiros momentos de colaboração.
  
- não parece haver consenso no que diz respeito ao facto de os professores se organizarem para debater temas da actualidade, já que 31% não concorda nem discorda da afirmação, 26% concorda e 33% não concorda.
  
- 45% dos professores têm a percepção de haver diferentes estatutos entre os professores do Agrupamento.
  
- a percepção da maioria dos professores (71%) é de que o acolhimento aos professores mais novos não é negligenciado.

- 65% dos professores sentem que o trabalho no Agrupamento fomentou o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.
- para 35% dos inquiridos é frequente os professores do agrupamento partilharem entre si momentos de lazer, enquanto que para 37% é raro isto acontecer.
- é consensual a percepção dos professores relativamente ao empenho no desenvolvimento do projecto educativo. A grande maioria (86%) considera que os professores se revelam empenhados na sua concretização.
- no que se refere à articulação e colaboração entre os diferentes ciclos, 47% não concordam nem discordam, mostrando não ter opinião formada sobre este assunto. A percentagem de 24 concorda e de 22 não concorda que existe articulação.
- 39% dos professores consideram que os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos e 35% parece não ter opinião sobre o assunto.

### 6.1.4. Imagem dos Professores relativamente aos Alunos

No que diz respeito à imagem que os professores têm dos alunos, os resultados podem ser observados no Quadro 35.

**Quadro 35 – Imagem dos Alunos**

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.2 Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens	0	0	18	18	27	27	52	52	2	2	1	1
11.6 Os alunos respeitam os professores	0	0	7	7	18	18	70	70	5	5	0	0
11.11 Existem muitos problemas de indisciplina	3	3	52	52	16	16	26	26	3	3	0	0
11.15 Os alunos mostram-se indiferentes face aos resultados escolares	2	2	56	56	16	16	24	24	2	2	0	0
11.20 É raro os alunos recorrerem aos professores para a resolução de problemas	6	6	60	60	19	19	15	15	0	0	0	0
11.25 Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares	1	1	3	3	22	22	67	67	6	6	1	1
11.30 É habitual alunos e professores conviverem durante os intervalos	3	3	14	14	31	31	45	45	7	7	0	0
11.35 Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares	0	0	2	2	16	16	80	80	1	1	1	1
11.39 Os alunos gostam de andar na escola	0	0	1	1	13	13	78	78	8	8	0	0
11.41 Os alunos têm um comportamento não conflituoso fora da sala de aula	1	1	20	20	22	22	56	56	1	1	0	0
11.46 É frequente os alunos causarem problemas na escola	2	2	60	60	24	24	13	13	0	0	1	1
11.50 Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem	0	0	15	15	23	23	59	59	3	3	0	0

Aproximadamente 54% dos professores têm uma percepção positiva relativamente ao interesse que os alunos mostram nas aprendizagens, já que 52% concordam com a afirmação e 2% concordam totalmente. Enquanto 18% discordam desta mesma afirmação, 27 % não concordam nem discordam e 1% não respondeu. O valor da média das respostas deste item é de 3.4 e o desvio padrão é de .80.

Grande parte dos inquiridos (70%) concorda com o facto de os alunos respeitarem os professores e 5% concordam totalmente. Apenas 7% discordam desta afirmação e 18% não concordam nem discordam. A média das respostas deste item é de 3.7 (D.P.=.66).

Relativamente ao item 11.11, 52% discordam da afirmação de que existem muitos problemas de indisciplina na sua escola, enquanto 29% concordam ou concordam totalmente com a mesma afirmação. O valor da média das respostas deste item é de 3.3 e o desvio padrão é de .98.

Dos inquiridos, 58% têm um parecer positivo relativamente à importância que os alunos dão aos resultados escolares discordando da afirmação de que os alunos são indiferentes aos resultados escolares, enquanto 26% concordam com a afirmação. A média das respostas deste item é de 3.3 (DP=.93).

Uma grande parte dos professores discorda que seja raro os alunos os procurarem os professores para a resolução dos problemas, já que 60% discordam da afirmação (11.20) e 6% discordam totalmente. No entanto 15% concordam e 19% não concordam nem discordam. O valor da média das respostas deste item é de 3.6 e o desvio padrão é de .82.

No que diz respeito ao item relativo ao entusiasmo dos alunos pelas actividades escolares (11.25), 73% dos professores acreditam que estes se sentem entusiasmados, enquanto 4% discordam ou discordam totalmente desta afirmação e 22% não concordam nem discordam. A média das respostas deste item é de 3.7 (D.P.=.66).

Na percepção de 52% dos professores, alunos e professores convivem durante os intervalos. Já 3% discordam desta afirmação, 17% discordam ou discordam totalmente e 31% não concordam nem discordam. O valor da média das respostas deste item é de 3.3 e o desvio padrão é de .92.

Dos inquiridos, 80% concordam com a afirmação de que existe colaboração por parte dos alunos nas actividades escolares e 1% concordam totalmente. Pelo contrário, uma percentagem de 16% não concorda nem discorda e de 2% discorda. A média das respostas deste item é de 3.8 (DP=.46).

Grande parte dos inquiridos considera que os alunos têm gosto por andar na escola, visto que 78% concordam com esta afirmação e 8% concordam totalmente. Apenas 1% discordam e 13% não concordam nem discordam. O valor da média das respostas deste item é de 3.9 e o desvio padrão é de .50.

No que diz respeito ao item 11.41, 57% dos inquiridos consideram não haver conflitos entre os alunos fora da sala de aula, enquanto 21% consideram o contrário. A média das respostas deste item é de 3.4 (DP=.85).

Ao analisarmos o item 11.46 verificamos que 13% têm a percepção de que é frequente os alunos causarem problemas, enquanto 62% consideram não ser frequente e 24% não concordam nem discordam desta afirmação. O valor da média das respostas deste item é de 3.5 e o desvio padrão é de .74.

Dos 100 participantes no estudo, 59% concordam que os alunos escutam os professores quando estes os repreendem e 3% concordam totalmente. Já 15% não concordam e 23% não concordam nem discordam. A média das respostas deste item é de 3.5 (D.P.=.78).

### **Síntese:**

- 54% dos inquiridos consideram que os alunos se interessam pelas aprendizagens;
- segundo a maioria dos professores (75%), os alunos respeitam os professores;
- 55% dos professores não consideram haver problemas de indisciplina;
- 58% dos professores discordam da opinião de que os alunos se mostram indiferentes aos resultados escolares,

- a percentagem de 66 da amostra não considera que seja raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas;
- uma elevada percentagem da amostra (73%) considera que os alunos revelam entusiasmo nas actividades escolares;
- segundo a opinião de 52% dos inquiridos, alunos e professores convivem nos intervalos das aulas;
- de acordo com 81% dos professores, os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares;
- grande parte dos inquiridos (86%) considera que os alunos gostam de andar na escola;
- no que diz respeito a conflitos, 57% da amostra afirmam que os alunos revelam um comportamento não conflituoso fora da sala de aula;
- 62% não concordam com a opinião de que é frequente os alunos causarem problemas na escola;
- a afirmação de que os alunos escutam os professores quando são repreendidos é aceite por 62% dos inquiridos.

### **6.1.5. Imagem do Conselho Executivo**

Uma das dimensões que tivemos em conta para medir o clima de escola foi a percepção dos Professores acerca do Conselho Executivo/ Director, nomeadamente no que se refere ao apoio manifestado aos professores, à criação de um bom ambiente de trabalho, à sua intervenção em situações de conflito, à comunicação, ao apoio ao trabalho dos professores, à criação de condições de cooperação, entre outros.

As respostas dos professores podem ser observadas no Quadro 36.

**Quadro 36 – Imagens do Conselho Executivo**

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.4 Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo Conselho Executivo/Director	1	1	11	11	34	34	43	43	11	11	0	0
11.9 O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito.	13	13	50	50	28	28	8	8	1	1	0	0
11.14 O Conselho Executivo/Director é indiferente às sugestões dos professores	13	13	65	65	21	21	1	1	0	0	0	0
11.17 O Conselho Executivo/Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito entre um professor e um pai	16	16	67	67	13	13	4	4	0	0	0	0
11.21 O Conselho Executivo/Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar problemas	1	1	11	11	41	41	38	38	9	9	0	0
11.28 O Conselho Executivo/Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores	2	2	8	8	31	31	52	52	7	7	0	0
11.33. O Conselho Executivo/Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais	0	0	14	14	48	48	33	33	5	5	0	0
11.37. A principal preocupação do Conselho Executivo/Director é o cumprimento dos normativos oficiais	1	1	17	17	38	38	35	35	8	8	0	0
11.42. Os professores sentem Conselho Executivo/Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho	0	0	3	3	38	38	53	53	5	5	1	1
11.44. O Conselho Executivo/Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento	6	6	51	51	36	36	7	7	0	0	1	1
11.47. O Conselho Executivo/Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns	0	0	6	6	32	32	60	60	2	2	0	0
11.51 O Conselho Executivo/Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos	0	0	4	4	33	33	48	48	15	15	0	0

Uma parte significativa dos professores sente que o seu trabalho é reconhecido pelo Conselho Executivo, visto 43% terem concordado com a afirmação e 11% terem concordado totalmente. Contudo 34% não concordam nem discordam e 11% discordam. A média das respostas deste item é de 3.5 (DP=.87).

No que diz respeito ao item 11.9, relativo à postura do Conselho Executivo quando chamado a intervir num conflito, 63% não consideram que este se abstenha de intervir. Apesar disso, 9% tem a percepção de que este se abstém neste tipo de situação e 28% não concordam nem discordam da afirmação. A média das respostas deste item é de 3.6 (DP=.84).

A maioria dos professores (78%) não considera que o Conselho Executivo seja indiferente às suas sugestões. Apenas 1% discordam e 21% não concordam nem discordam. A média das respostas deste item é de 3.9 (DP=.61).

No que diz respeito à intervenção do Conselho Executivo num conflito entre um professor e um pai, a percentagem de 83 considera que o Conselho Executivo não assume uma atitude de abstenção perante o problema. Já 4% da amostra consideram o contrário e 13% não concordam nem discordam com a afirmação. A média das respostas deste item é de 3.9 (DP=.67).

O item 11.21 refere-se à criação por parte do Conselho Executivo, de um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar problemas. A média de respostas deste item fixou-se no valor de 3.4 (D.P.=.84), sendo que 41% não concordam nem discordam da afirmação, 38% concordam e 9% concordam totalmente. Apenas 11% não concordam e 1% não concordam totalmente.

A maioria dos professores considera que o Conselho Executivo soube criar estruturas de comunicação eficazes com os professores. Uma percentagem de 52 concorda com a afirmação e 7% concordam totalmente. No entanto 8% discordam, 1% discordam totalmente e 31% não concordam nem discordam. A média de resposta deste item situa-se nos 3.5 e o desvio padrão nos .82.

No que respeita à postura relativamente aos poderes regionais e centrais, 33% consideram que o Conselho Executivo é muito subserviente perante os mesmos, 14% discordam desta subserviência. Da totalidade da amostra, 48% não concordam, nem discordam da afirmação. A média do valor das respostas é de 2.7 e o desvio padrão de 7.6.

Apesar de 18% dos inquiridos discordarem de que a maior preocupação do Conselho Executivo seja o cumprimento dos normativos oficiais, 43% têm a percepção de que essa a sua maior preocupação e 38% não concordam, nem discordam da afirmação. A média do valor das respostas é de 2.68 (DP=.89).

Os resultados recolhidos relativamente ao item 11.42 revelam que 58% dos professores consideram que o Conselho Executivo exerce uma liderança de apoio ao trabalho dos professores, enquanto apenas 3% discordam da afirmação. Contudo 38% não concordam, nem discordam. A média do valor das resposta deste item é de 3.6 e o desvio padrão é .63.

Apesar de 7% dos professores considerarem o Conselho Executivo ineficaz no que diz respeito à criação de condições de cooperação no agrupamento, 57% têm a percepção contrária. Do total dos inquiridos, apenas 1% não responderam e 36% não concordam nem discordam da afirmação. Sendo a média das resposta deste item fixada em 3.5 e o desvio padrão em .71.

A maior parte dos professores considera o Conselho Executivo capaz no que concerne ao envolvimento dos professores na prossecução de objectivos comuns, sendo que 60% concordam com a afirmação e 2% concordam totalmente. Apenas 6% discordam e 32% não concordam nem discordam. O valor da média deste item é de 3.5 e o desvio padrão .63.

Relativamente ao apoio prestado aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos, por parte do Conselho Executivo/ Director, os valores são claramente positivos, já que apenas 4% discordam de que o conselho executivo/Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos. Dos 100 participantes, 48% concordam e 15% concordam totalmente com a afirmação acima referida, sendo a média do valor das respostas de 3.74 (DP=.76).

### **Síntese:**

- de uma forma geral os professores concordam que o seu trabalho é reconhecido pelo Conselho Executivo;

- uma grande parte da amostra tem a percepção de que o conselho executivo não se abstém quando chamado a intervir num conflito. Apenas 9% pensa o contrário
- uma percentagem significativa (78%) dos professores considera que o Conselho Executivo não é indiferente às suas sugestões;
- a maioria dos docentes (83%) não concorda com a afirmação de que o Conselho Executivo se abstém quando chamado a interferir num conflito.
- 48% dos inquiridos tem a percepção de que o Conselho Executivo criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas, ao contrário de 11% que não concorda com a afirmação.
- uma grande parte dos docentes (59%) sente que o Conselho Executivo soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores;
- parece que uma grande parte dos professores (33%) tem a opinião de que o Conselho Executivo é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais. No entanto, 48% não concordam nem discordam;
- 43% dos professores partilham da opinião de que a maior preocupação do Conselho Executivo é o cumprimento dos normativos oficiais e 38% não concorda nem discorda;
- no item relativo ao tipo de liderança exercida, 58% dos professores sentem que o seu trabalho é apoiado, concordando com a afirmação de que o Conselho Executivo exerce uma liderança de apoio ao trabalho dos professores;
- 57% dos professores discordam da afirmação de que o Conselho Executivo tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento. Apenas 7% concordam com a afirmação;

- a maioria dos inquiridos (62%) considera que o Conselho Executivo tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns. Apenas 6% discordam;
- podemos afirmar que a amostra, na sua maioria (63%), sente que o Conselho Executivo presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.

### **6.1.6. Relação entre o Agrupamento e a Comunidade**

Outra das dimensões que tivemos em conta para medir o clima de escola, foi a relação entre o Agrupamento e a Comunidade, nomeadamente no que se refere à preocupação em promover um ensino adequado à população, à abertura das suas infra-estruturas à comunidade, à promoção de iniciativas para a comunidade, à sua integração na comunidade, ao tipo de relações que mantém com parceiros sociais, poderes locais e pais e à promoção de iniciativas com professores de outros agrupamentos.

Os resultados podem ser analisados no Quadro 37.

**Quadro 37** – Percepção dos Professores acerca da relação entre o Agrupamento e a Comunidade

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11.5 O Agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve	0	0	5	5	24	24	62	62	9	9	0	0
11.12 O Agrupamento abre as suas infra-estruturas à comunidade	0	0	3	3	19	19	63	63	14	14	1	1
11.24 O Agrupamento promove iniciativas para a comunidade	0	0	2	2	22	22	65	65	11	11	0	0
11.29 O Agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local	1	1	0	0	13	13	67	67	9	9	0	0
11.31 O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais	0	0	0	0	32	32	62	62	6	6	0	0
11.34 O Agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais	0	0	0	0	26	26	65	65	9	9	0	0
11.38 As parcerias que o Agrupamento possui com a comunidade fazem-se sentir na qualidade do ensino prestado	0	0	5	5	50	50	44	44	1	1	0	0
11.45 O Agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais	0	0	1	1	27	27	69	69	3	3	0	0
11.48 O Agrupamento promove a participação dos pais na escola	0	0	1	1	23	23	72	72	4	4	0	0
11.52 O Agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamento/escolas	2	2	14	14	64	64	19	19	1	1	0	0

Quando questionados acerca da promoção de um ensino adequado às características da população que serve, a maioria dos professores partilha da opinião

de que o Agrupamento tem esta preocupação, já que 62% concordam com a afirmação e 9% concordam totalmente. Apenas 5% dos professores discordam que haja esta preocupação e 24% não concordam nem discordam. A média de respostas deste item é de 3.75 e o desvio padrão é de .68.

Relativamente ao item (11.12) que se refere à abertura das infra-estruturas do Agrupamento à comunidade, 63% concordam que acontece e 14% concordam totalmente. Somente 3% discordam da afirmação, 19% não concordam nem discordam e 1% não respondeu. A média de respostas para este item situa-se no valor de 3.89 (DP=.66).

Da totalidade dos inquiridos, 76% consideram que o Agrupamento promove iniciativas para a comunidade, ao contrário de 2% que discordam da afirmação. A percentagem de 22 não concorda nem discorda. A média de respostas deste item situa-se no valor de 3.85 (DP=.62).

No que respeita à integração do Agrupamento na comunidade, 76% das respostas situam-se em valores positivos, considerando a maioria da amostra que o Agrupamento se encontra integrado na comunidade local: 67% concordam com a afirmação e 9% concordam totalmente. Apenas 13% não concordam, nem discordam. Apenas 1% assume discordar totalmente. A média de respostas deste item é de 3.83 e o desvio padrão é de .62.

Também no item 11.31 a opinião é positiva, visto que 62% concordam que o Agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais, 6% concordam totalmente e 32% não concordam nem discordam. A média de respostas deste item situa-se no valor de 3.74 e o desvio padrão é de .56.

Relativamente à relação de colaboração com os poderes locais, não há opiniões divergentes. Grande parte das respostas situa-se em valores positivos: 65% concordam há uma relação de colaboração e 9% concordam totalmente. Os restantes 26% não concordam nem discordam da afirmação. Este item tem uma média de respostas no valor de 3.83 (DP=.57).

Mais uma vez as opiniões convergem na sua maioria quando questionados acerca das parcerias com a comunidade. Do total dos professores, 44% concordam que estas parcerias promovem a qualidade do ensino, 1% concorda totalmente e 50% não

concordam nem discordam. Apenas 5% discordam da afirmação. A média de respostas deste item é de 3.41 e o desvio padrão é de .60.

Relativamente ao relacionamento mantido entre o Agrupamento e os Pais, 69% concorda que existe uma relação de cooperação e 3% concordam totalmente. A percentagem de 27 não concorda nem discorda e apenas 1% discorda. Este item tem uma média de respostas no valor de 3.74 (DP=.52).

A maioria da amostra partilha da opinião de que o Agrupamento promove a participação dos pais na escola. Apenas 1% discorda desta afirmação. A percentagem de 72 concorda, 4% concordam totalmente e 23% não concordam nem discordam. Este item tem uma média de respostas no valor de 3.79 (D.P.=.51).

No que concerne ao desenvolvimento de iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos, a maioria da amostra (64%) não concorda nem discorda desta afirmação, já 19% concordam, 1% concorda totalmente, 14% discordam e 2% discordam totalmente. A média das respostas fixa-se assim no valor 3 (DP=.67).

### **Síntese:**

- na percepção da maioria dos professores o Agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve (71%);
- os professores consideram que o Agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade, já que 63% concordam e 14% concordam totalmente com este facto;
- para os professores o Agrupamento é promotor de iniciativas para a comunidade, já que 65% concordam com esta afirmação e 11% concordam totalmente;
- 76% da amostra concordam e concordam totalmente que o Agrupamento se encontra bem integrado na comunidade local;
- no que concerne à relação com outros parceiros sociais, 68% consideram que o Agrupamento mantém boas relações com eles;

- no que concerne às relações com os poderes locais, 74% dos professores partilham da opinião de que o Agrupamento mantém boas relações de colaboração com eles;
- quando questionados acerca das parcerias que o Agrupamento possui com a comunidade, 45% dos inquiridos concordam e concordam totalmente que estas se fazem sentir na melhor qualidade do ensino prestado;
- a maioria da amostra acredita que o agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais, já que 69% concordam e 3% concordam totalmente com a afirmação;
- segundo a maioria dos professores (76%), o Agrupamento promove a participação dos pais na escola.

### 6.1.7. Participação

A percepção dos professores acerca da sua participação na vida da escola foi avaliada através de uma escala composta por dez itens correspondentes a várias actividades desenvolvidas na escola.

Na globalidade, as respostas apresentam uma média de 35.5 e um desvio padrão de 5.1. No Quadro 38 podem observar-se os resultados.

**Quadro 38** – Percepção dos Professores acerca da sua Participação na Vida da Escola

Itens	Muito Baixa		Baixa		Média		Elevada		Muito Elevada		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
12.1 Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento	2	2	14	14	45	45	35	35	4	4	0	0
12.2 Participação em tarefas burocráticas	10	10	27	27	37	37	20	20	6	6	0	0
12.3 Participação voluntária em projectos	1	1	1	1	30	30	49	49	19	19	0	0
12.4 Participação no desenvolvimento do Projecto Educativo do agrupamento	3	3	4	4	52	52	32	32	8	8	1	1
12.5 Participação activa nas reuniões	0	0	0	0	17	17	49	49	34	34	0	0
12.6 Participação na elaboração do Plano Anual de Actividades	5	5	4	4	31	31	45	45	15	15	0	0
12.7 Colaboração com outros professores na realização das tarefas escolares	0	0	1	1	19	19	52	52	28	28	0	0
12.8 Participação em momentos informais de convívio	0	0	9	9	41	41	35	35	15	15	0	0
12.9 Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares	2	2	5	5	54	54	31	31	8	8	0	0
12.10 Colaboração com outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva	1	1	10	10	49	49	28	28	12	12	0	0

Da análise do Quadro 38 concluímos que, no que diz respeito à colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, os professores na sua maioria consideram ter uma participação média e elevada, já que 45% afirmam que a sua colaboração é média e 35% que é elevada. Da totalidade da amostra, apenas 2% consideram a sua participação muito baixa e 14% baixa.

Relativamente a tarefas burocráticas, podemos considerar que se verifica uma participação média de 37% dos professores e baixa de 27% dos professores. São 20% os professores que afirmam ter uma participação elevada em tarefas burocráticas.

Apesar de 2% considerarem a sua participação voluntária em projectos muito baixa e baixa, 68% dos inquiridos consideram a sua participação voluntária em projectos elevada e muito elevada.

Quando questionados acerca da sua participação no desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento, a maioria dos professores considera a sua participação média (52%). Do total dos professores respondentes, 32% consideram a sua participação elevada e 8% muito elevada.

No que diz respeito a reuniões, nenhum professor considera ter uma participação baixa. A percentagem de 49 considera a sua participação elevada, 34% muito elevada e 17% média.

De acordo com a percepção dos inquiridos, a elaboração do Plano Anual de Actividades tem uma participação activa por parte dos professores já que 45% consideram a sua participação elevada, 31% média e 15% muito elevada. Apenas 9% consideram ter uma participação baixa ou muito baixa.

A colaboração com outros professores na realização das tarefas escolares é na sua maioria elevada (52%), sendo que 28% a consideram muito elevada e 19% média. Apenas 1% consideram ter uma participação baixa relativamente ao item.

Metade dos inquiridos considera a sua participação em momentos informais de convívio elevada e muito elevada. A outra metade distribui-se por uma participação média (41%) e baixa (9%).

Relativamente à colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares, 54% dos professores consideram a sua participação média, 31% consideram-na elevada e 8% muito elevada. Apenas 7% consideram que a sua participação foi baixa (5%) e muito baixa (2%).

A colaboração com outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva é considerada pela maioria dos professores (49%) média. Contudo 28% consideram a sua participação elevada e 12% muito elevada. Pelo contrário 11% consideram a sua participação reduzida.

### **Síntese:**

- da análise do quadro anterior (Quadro 38) percebe-se que as actividades que registam maior participação por parte dos professores são as reuniões, a colaboração com outros professores na realização das tarefas escolares, a participação voluntária em projectos, a participação na elaboração do Plano Anual de Actividades e a participação em momentos informais de convívio.

- as actividades que registam menor grau de participação são as tarefas burocráticas, a colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, a colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares, a participação no desenvolvimento do Projecto Educativo do agrupamento e por fim a colaboração com outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva.

### **6.1.8. Obstáculos à Participação**

Optámos por questionar os docentes acerca dos obstáculos que, na sua percepção, diminuíam a sua participação na vida escolar. Apontamos alguns dos possíveis obstáculos e deixamos um item com uma questão aberta, para o caso de quererem apontar um outro obstáculo. Cada professor poderia assinalar três itens que para si constituíssem os maiores obstáculos à sua participação.

**Quadro 39** – Percepção dos Professores acerca dos obstáculos à sua Participação na Vida da Escola

<b>Itens</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
13.3. A carga burocrática imposta pelo novo Estatuto da Carreira Docente diminui a disponibilidade para participar noutras actividades	91	91
13.7. O novo ECD diminui a motivação para participar	87	87
13.8. O nosso trabalho não é valorizado pelos pais dos alunos	27	27
13.9. A falta de instalações e equipamentos	18	18
13.10. Os alunos interessam-se pouco pela escola	15	15
13.2. Não me sinto realizado profissionalmente	14	14
13.5. Falta de autonomia da escola	11	11
13.1. O Conselho Executivo/Director não cria um ambiente favorável à participação	4	4
13.6. O mau ambiente entre os professores	4	4
13.11. Outros: Falta de tempo	3	3
13.4. Falta de identificação com o projecto educativo do agrupamento	2	2
13.11. Outros: Distância	2	2
13.11. Outros: Excesso de trabalho	2	2
13.11. Outros: Falta de incentivo financeiro	1	1

Assim, de acordo com os dados recolhidos, observamos que a maioria dos professores aponta a carga burocrática imposta pelo novo Estatuto da Carreira Docente e o novo Estatuto da Carreira Docente como factores de diminuição da motivação para participar. Como se pode verificar no Quadro 39, estes factores destacam-se notoriamente, tendo 91 e 87 de respostas, respectivamente.

O facto de o trabalho não ser valorizado pelos pais dos alunos também foi apontado por 27 professores como um obstáculo à participação, os alunos interessarem-se pouco pela escola foi referido por 15 professores e o facto de não se sentirem realizados profissionalmente por 14 docentes.

Com menos referências encontramos a falta de autonomia da escola, assinalada por 11 professores, o mau ambiente entre os professores e o facto do Conselho Executivo/Director não criar um ambiente favorável à participação com 4 respostas

cada e a falta de identificação com o projecto educativo do agrupamento, apontada por 2 professores.

Contudo foram assinalados outros obstáculos. Três professores referiram a falta de tempo, 2 acrescentaram a distância e o excesso de trabalho e 1 apontou a falta de incentivo financeiro como obstáculo à sua participação.

### **6.1.9. Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas**

O Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas implementado pelo Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, veio introduzir algumas alterações nas escolas. Assim, através de um conjunto de itens, tentamos perceber as expectativas e a percepção dos professores relativamente às finalidades explicitadas no Decreto-lei, mais especificamente em que medida este novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, irá promover lideranças fortes, a autonomia e o reforço da participação da comunidade.

Tivemos ainda como objectivo avaliar as expectativas dos professores relativamente aos efeitos do Decreto-lei em alguns aspectos do clima de escola, tais como a colaboração entre professores, entre os professores e os órgãos de gestão e entre o agrupamento e a comunidade.

Os resultados podem ser consultados no Quadro 40.

**Quadro 40** – Expectativas dos professores relativamente ao Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
14.1. Vai reforçar a autonomia do agrupamento	5	5	27	27	38	38	25	25	5	5	0	0
14.2. Vai diminuir a burocracia do agrupamento	12	12	46	46	29	29	13	13	0	0	0	0
14.3. Vai aumentar a democracia na gestão do agrupamento	15	15	34	34	39	39	10	10	2	2	0	0
14.4. Vai aumentar a eficácia do órgão de gestão do agrupamento	5	5	27	27	46	46	18	18	4	4	0	0
14.5. Vai reforçar a participação da comunidade na direcção	4	4	25	25	52	52	18	18	1	1	0	0
14.6. Vai diminuir a qualidade do ensino prestado no agrupamento	9	9	20	20	56	56	11	11	4	4	0	0
14.7. Vai reforçar a liderança do órgão de gestão do agrupamento	3	3	4	4	29	29	58	58	6	6	0	0
14.8. Vai diminuir o poder de decisão dos professores na direcção do agrupamento	2	2	13	13	31	31	43	43	11	11	0	0
14.9. Vai melhorar a cooperação entre o agrupamento e a comunidade	4	4	16	16	70	70	10	10	0	0	0	0
14.10. Vai diminuir a colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento	1	1	17	17	60	60	17	17	5	5	0	0
14.11. Vai aumentar a participação dos professores na vida do agrupamento	4	4	32	32	55	55	9	9	0	0	0	0
14.12. Vai diminuir a possibilidade de participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho geral) do agrupamento	1	1	16	16	60	60	19	19	4	4	0	0
14.13. Vai melhorar a cooperação entre os professores	5	5	42	42	48	48	4	4	1	1	0	0
14.14. Vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao director	0	0	18	18	35	35	39	39	8	8	0	0
14.15. Vai aumentar o controlo de Director por parte da comunidade	2	2	11	11	54	54	26	26	7	7	0	0

Relativamente ao item 14.1, a maior percentagem situa-se na resposta não concordo nem discordo. Contudo 30% dos professores acreditam que o Novo Regime de autonomia e gestão vai reforçar a autonomia do agrupamento. Pelo contrário 32% respondem que discorda ou discorda totalmente.

No que diz respeito à burocracia do agrupamento, 13% dos inquiridos concordam que esta vai diminuir e 29% não concordam nem discordam. No entanto, com valores superiores encontra-se a percentagem dos inquiridos que na sua percepção acreditam que a burocracia vai aumentar, sendo que 12% discordam totalmente e 46% discordam.

Grande parte dos docentes não acredita que a democracia vá aumentar na gestão do agrupamento, já que 15% discorda da afirmação e 34% discorda totalmente. A percentagem de 39 não concorda nem discorda e 12% tem a percepção que com o novo modelo de gestão nos agrupamentos, a democracia vai aumentar.

Quando confrontados com a afirmação de que com o novo modelo de gestão, a eficácia do órgão de gestão do agrupamento iria aumentar, 46% afirma não concordar nem discordar, 32% discordam e discordam totalmente e 22% concordam e concordam totalmente.

Relativamente à participação da comunidade na direcção, 29% discordam e discordam totalmente que esta vá ser reforçada e apenas 19% concordam e concordam totalmente com a afirmação. A grande percentagem dos inquiridos (52%) respondeu não concordar nem discordar da afirmação.

No que diz respeito à qualidade do ensino prestado no agrupamento, 15% concordam que com o novo modelo de gestão esta vá diminuir. Contudo, 29% acreditam que a qualidade não diminuirá e 56% não têm opinião formada.

A maioria dos inquiridos concorda que o novo modelo vai reforçar a liderança do órgão de gestão do agrupamento, sendo que 58% concordam com a afirmação e 6% concordam totalmente, sendo que apenas 7% têm opinião contrária.

Na percepção de 54% dos professores, o poder de decisão dos professores na direcção do agrupamento vai diminuir, 15% têm a opinião contrária e 31% não têm opinião formada.

Quando questionados sobre se a cooperação entre o agrupamento e a comunidade vai melhorar, 70% dos inquiridos optaram por posicionar a sua resposta no

não concordo nem discordo. No entanto 20% acreditam que esta cooperação vá aumentar e 10% não acreditam.

Mais uma vez, quando questionados sobre se a colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento vai diminuir, a maioria dos docentes (60%) não concorda nem discorda. A percentagem de 18 tem a percepção que a colaboração vai diminuir e 22% revelam uma percepção contrária.

Tal como nos anteriores, também neste item a maior percentagem de respostas situa-se na resposta não concordo nem discordo, com 55%. Contudo, 36% discordam e discordam totalmente que a participação dos professores na vida do agrupamento vai aumentar e apenas 9% concordam com a afirmação.

A maioria dos inquiridos (60%) não concorda nem discorda com a afirmação de que a possibilidade de participação dos diferentes ciclos na direcção (Conselho geral) do agrupamento vai diminuir. No entanto, 17% discorda e discorda totalmente com a afirmação e 23% concorda e concorda totalmente.

A maioria dos professores (48%) não concorda nem discorda com a afirmação de que a cooperação entre os professores vai melhorar. A percentagem de 47 discorda e discorda totalmente e apenas 5% têm a percepção positiva de que cooperação vai aumentar.

Grande parte dos professores concorda com a afirmação de que o novo modelo de gestão vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao director, sendo que 39% concorda com a afirmação e 8% concorda totalmente. Somente 18% dos inquiridos não concorda com a afirmação e os restantes não concordam nem discordam.

Relativamente ao facto do controlo de Director por parte da comunidade poder aumentar, 54% dos inquiridos não revelam ter opinião formada, tendo respondido não concordo nem discordo. A percentagem de 33 tem a percepção que este controlo vá aumentar e 13% têm opinião contrária.

Uma das possíveis explicações para o facto de termos elevadas percentagens de professores a dizerem que não concordam nem discordam das afirmações poderá ser a falta de conhecimento sobre este Decreto-lei e sobre as mudanças que este poderá trazer para a vida na escola.

## 6.2. Estatística Inferencial

Recorremos à estatística inferencial com o objectivo de analisarmos as relações entre algumas das variáveis consideradas neste estudo, assim como testar as hipóteses formuladas. Com este objectivo, foram utilizados o Teste t de student e a análise correlacional (Correlação de Pearson).

A fim de analisar a relação entre as diversas variáveis consideradas no nosso estudo, procedemos à análise das correlações entre as mesmas (Quadro 41).

**Quadro 41** – Resultados da Correlação de Pearson entre as variáveis consideradas no estudo

Variáveis	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço na Escola	Relação entre Professores da Escola	Relação entre Professores do Agrupamento	Imagem dos Alunos	Imagem do Conselho Executivo	Relação entre o Agrupamento e Comunidade	Participação
Tempo de Serviço	1							
Tempo de Serviço na Escola	.709**	1						
Relação entre Professores da Escola	.066	.150	1					
Relação entre Professores do Agrupamento	.317**	.303**	.693**	1				
Imagem dos Alunos	.107	-.050	.234**	.321**	1			
Imagem do Conselho Executivo	.333**	.297**	.519**	.649**	.186	1		
Relação entre o Agrupamento e Comunidade	.401**	.349**	.487**	.649**	.130	.638**	1	
Participação	.242*	.112	.291**	.394**	.226*	.317**	.334**	1

\* p<0.05

\*\* p<0.01

Os resultados apresentados no quadro 41 revelam que o tempo de serviço apresenta correlações estatisticamente significativas com a imagem que os professores têm acerca da relação entre os professores do agrupamento ( $r=.317$ ;  $p < 0.01$ ), com uma imagem que os professores têm do conselho executivo ( $r=.333$ ;  $p < 0.01$ ) e com a imagem dos professores relativamente à relação entre o agrupamento e a comunidade ( $r=.401$ ;  $p < 0.01$ ). O tempo de serviço também apresenta uma correlação significativa com a participação ( $r=.242$ ;  $p < 0.05$ ).

Podemos dizer que quanto mais tempo de serviço têm os professores, melhor é a sua percepção relativamente à relação entre os professores do agrupamento, assim como as imagens que têm do conselho executivo e que têm acerca da relação entre o agrupamento e a comunidade.

Verificamos também que o tempo de serviço está relacionado com a participação, sendo que quanto mais tempo de serviço têm os professores, mais elevada é a sua participação na vida da escola.

Relativamente à variável tempo de serviço na escola, verificamos que esta se encontra positivamente correlacionada com a percepção que os professores têm da relação entre professores do agrupamento ( $r=.303$ ;  $p < 0.01$ ), do conselho executivo ( $r=.297$ ;  $p < 0.01$ ) e da relação entre o agrupamento e a comunidade ( $r=.349$ ;  $p < 0.01$ ).

Tal como na análise anterior, podemos verificar no Quadro 41, que os professores que têm mais tempo de serviço na escola são aqueles que têm uma percepção mais positiva relativamente à relação entre os professores do agrupamento, ao conselho executivo e à relação entre o agrupamento e a comunidade.

Ao consultarmos o quadro, constatamos que a variável percepção dos professores acerca da relação entre os professores da escola apresenta uma correlação estatisticamente significativa com todas as variáveis consideradas neste estudo, à excepção do tempo de serviço e do tempo de serviço na escola.

Assim, podemos afirmar que quanto melhor é a percepção dos professores acerca das relações entre os docentes da escola, melhor é a percepção dos mesmos acerca das relações entre os professores do agrupamento, acerca dos alunos, acerca do conselho executivo e da relação entre o agrupamento e a comunidade. Podemos ainda verificar que quanto melhor é a percepção dos professores acerca das relações entre os docentes da escola, mais elevado é o grau de participação na vida da escola. Estes

dados sugerem, pois, que as diferentes dimensões do clima se encontram significativamente correlacionadas entre si.

A análise do quadro permite verificar que a variável referente à relação entre professores do agrupamento se correlaciona positivamente com todas as variáveis. Quanto mais positiva é a percepção dos professores relativamente à relação entre os professores do agrupamento, mais positiva se torna a percepção que têm dos alunos ( $r=.321$ ;  $p<0.01$ ), do conselho executivo ( $r=.649$ ;  $p<0.01$ ) e da relação entre o agrupamento e a comunidade ( $r=.649$ ;  $p<0.01$ ).

Também verificamos que quanto mais positiva é a imagem que os professores têm da relação entre os professores do agrupamento, maior é o seu grau de participação na vida da escola.

Através da análise do quadro 41, constatamos que a hipótese um - “A imagem que os docentes têm acerca das relações entre os professores da escola e entre os professores do agrupamento está relacionada com a sua participação na vida da escola”, recebeu apoio, ou seja, os dados sugerem que a participação é mais elevada quanto melhor for a percepção dos docentes acerca da relação entre os professores da escola e acerca da relação entre os professores do agrupamento.

As imagens que os professores têm do conselho executivo apresentam correlações estatisticamente significativas com todas as variáveis, à excepção da variável relativa à imagem que os professores têm acerca dos alunos.

Estes valores sugerem que aqueles que têm a percepção mais positiva acerca do conselho executivo, participam mais na vida da escola ( $r= .317$ ;  $p<0.01$ ) e têm igualmente uma percepção mais positiva das relações entre os professores da escola e do agrupamento.

Estes resultados revelam que a hipótese dois - “A imagem que os docentes têm do conselho executivo está associada ao seu nível de participação na vida da escola” - recebe apoio dos dados, sugerindo que os professores que têm a percepção mais positiva do conselho executivo revelam um grau mais elevado de participação na vida da escola.

Por sua vez, a variável referente à imagem que os professores têm dos alunos, para além de apresentar correlações estatisticamente significativas com as imagens das relações entre professores da escola e agrupamento já referidas, está ainda positivamente correlacionada com a participação dos professores na vida da escola ( $r=.226$ ;  $p<0.01$ ).

Estes dados revelam que os professores que têm a percepção mais positiva acerca dos alunos, revelam também um grau mais elevado de participação na vida da escola, proporcionando, assim, apoio à hipótese três (a imagem que os docentes têm dos alunos está relacionada com o seu nível de participação na vida da escola).

Podemos considerar que a variável percepção da relação entre o agrupamento e a comunidade revela uma correlação estatisticamente significativa com a imagem da relação entre os professores da escola e do agrupamento ( $r=.487$ ,  $p<.01$  e  $r=.649$ ,  $p<.01$ , respectivamente), com a imagem do conselho executivo ( $r=.638$ ) e com a participação ( $r=.334$ ). Estes dados sugerem que os professores que revelam uma percepção mais positiva acerca da relação entre o agrupamento e a comunidade são aqueles que têm a opinião mais favorável relativamente às variáveis acima referidas.

Concluimos assim que a hipótese quatro - “A imagem que os docentes têm acerca das relações entre a comunidade e o agrupamento está associada com a sua participação na vida da escola”, recebeu apoio dos dados, ou seja, os professores que têm uma opinião mais positiva acerca da relação entre a comunidade e o agrupamento, participam mais activamente na vida da escola.

Em síntese, após a análise do Quadro 41, concluimos, que as hipóteses um, dois, três e quatro recebem apoio dos dados, significando isto que a imagem que os professores têm relativamente às diferentes dimensões do clima consideradas (relação entre os professores da escola e do agrupamento, alunos, conselho executivo, relação entre o agrupamento e a comunidade) se encontram associadas à sua participação na vida da escola. Ou seja, quanto mais positiva é a percepção, mais alto é o grau de

participação. Os professores que têm uma opinião mais favorável relativamente às diferentes dimensões do clima, são aqueles que participam mais na vida da escola.

Com o objectivo de saber se a imagem que os professores têm das relações entre os professores, dos alunos, do conselho executivo e das relações do agrupamento com a comunidade é diferente em função do ciclo de ensino que leccionam (hipótese 5), efectuou-se um teste t de student. Os resultados podem ser observados no Quadro 42.

Tendo em conta que o número de inquiridos não é suficiente para uma análise por ciclos, especialmente no pré-escolar e 3º ciclo (n=11) em que o número de professores é mais baixo, decidimos juntá-los de forma a constituir dois grupos de análise de maior dimensão, sendo que o grupo 1 corresponde ao pré-escolar e 1º ciclo, pela sua proximidade e semelhança (funcionam mais frequentemente em edifícios separados da escola sede e onde se pratica o ensino em regime de monodocência, para além de que só com o D-L 115/A-98 e com a constituição dos agrupamentos de escolas passaram a ser abrangidos por um mesmo regime de autonomia, administração e gestão) e o grupo 2 corresponde aos 2º e 3º ciclos e secundário, ciclos que geralmente funcionam na escola sede do agrupamento e que já anteriormente funcionavam de acordo com o mesmo modelo de administração e gestão.

Assim o primeiro grupo é constituído pelo pré-escolar e 1º ciclo e o segundo grupo pelo 2º, 3º ciclos e secundário.

**Quadro 42** – Resultados do teste t de student para a questão da percepção do clima de escola pelos professores, em função do ciclo de ensino a que pertencem.

Dimensão	Grupo de Ensino	N	M	DP	t	Sig.
Relação Professores da Escola	Grupo 1	51	30,15	3,75	1,884	,063
	Grupo 2	49	28,81	3,37		
Relação Professores do Agrupamento	Grupo 1	51	33,63	5,43	2,625	,010
	Grupo 2	49	31,08	4,21		
Imagem dos Alunos	Grupo 1	51	43,81	4,74	2,840	,005
	Grupo 2	49	41,16	4,57		
Imagem do Conselho Executivo	Grupo 1	51	42,32	5,92	,781	,437
	Grupo 2	49	41,41	5,74		
Relação Agrupamento e Comunidade	Grupo 1	51	37,78	4,02	2,545	,012
	Grupo 2	49	35,89	3,35		

Os resultados (Quadro 42) mostram que a hipótese colocada - “Existem diferenças na percepção do clima de escola pelos professores em função do ciclo de ensino a que pertencem” apenas recebe apoio dos dados no que diz respeito à imagem dos alunos, da relação entre os professores do agrupamento e da relação entre agrupamento e comunidade.

O Quadro 42 demonstra que os professores do pré-escolar e do 1º ciclo têm percepções mais positivas acerca destas dimensões do clima de escola do que, os professores dos 2º e 3º ciclos e secundário.

Para testar a hipótese seis - “ Existem diferenças na participação dos professores na vida da escola em função do ciclo de ensino a que pertencem” – recorreremos tal como anteriormente, ao teste t de student.

**Quadro 43** – Resultados do teste t de student para a questão da participação dos professores em função do ciclo de ensino a que pertence

Dimensão	Grupo de Ensino	n	M	DP	t	Sig.
Participação	Grupo1	51	37,09	5,2	3,30	,001
	Grupo2	49	33,86	4,6		

Os professores que constituem o grupo 1 revelam maior grau de participação na vida da escola (M=37.1; DP=5.18), comparativamente com os professores que fazem parte do grupo 2 (M=33.9; DP=4.58). Com efeito, o Quadro 43 sugere existirem diferenças na participação dos professores em função do grupo de ensino (t=3.3; p<.001). A hipótese 6 recebe, assim, apoio dos dados.

A fim de testar a hipótese sete – “O nível de participação dos professores na vida da escola é diferente em função da vontade de continuar ou não na profissão” - utilizámos o teste t de student.

**Quadro 44** – Resultados do teste t de student para a questão da participação dos professores da escola em função da vontade de continuar ou não na profissão

Dimensão	Vontade de mudar de profissão	N	M	DP	t	Sig.
Participação	Sim	39	34.9	4,97	-.819	.415
	Não	57	35.8	5,24		

A análise do quadro 44 demonstra que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos dois grupos no que se refere à participação (p > 0.05). Ao consultarmos as médias verificamos que, de facto, os valores são próximos entre si.

Com o intuito de testar a hipótese oito - “A percepção do clima de escola pelos professores é diferente em função da vontade de continuar ou não na profissão”, utilizámos o teste t de student. O Quadro 45 apresenta os resultados.

**Quadro 45** – Resultados do teste t de student para a questão da percepção do clima de escola pelos professores em função da vontade de mudar de profissão

Dimensão	Vontade de mudar de profissão	N	M	DP	t	Sig.
Relação Professores da Escola	Sim	39	29,46	3,11	,276	,269
	Não	57	29,25	3,79		
Relação Professores do Agrupamento	Sim	39	31,05	4,53	-1,816	,602
	Não	57	32,87	5,00		
Relação Professores e Alunos	Sim	39	41,56	4,86	-1,427	,851
	Não	57	43	4,82		
Relação Professores e Conselho Executivo	Sim	39	40,46	5,74	-1,621	,854
	Não	57	42,36	5,56		
Relação Agrupamento e Comunidade	Sim	39	36,22	3,73	-,985	,891
	Não	57	37	3,79		

Os resultados (Quadro 45) não oferecem apoio à hipótese colocada - “Existem diferenças significativas na percepção do clima de escola pelos professores em função da vontade de mudar de profissão”.

Aqueles que dizem que continuavam a ser professores têm uma imagem mais positiva do clima de escola, apresentando uma média mais elevada nas diferentes dimensões, à excepção da relação entre professores da escola. No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas, pelo que a hipótese 8 não recebe apoio dos dados.

## **7. Discussão dos Resultados**

Podemos agora, depois da apresentação dos dados, discutir e procurar compreender os resultados obtidos, de forma a podermos retirar algumas conclusões. Esta discussão far-se-á em torno das respostas de uma amostra de docentes de dois agrupamentos de escolas, a um questionário que pretendeu obter informação sobre as percepções dos professores acerca do clima de escola.

Iniciámos este estudo com uma questão aglutinadora: “será que o grau de envolvimento e participação dos professores está relacionado com as diferentes componentes do clima organizacional de uma escola?”. No sentido de lhe dar resposta, procedemos à nossa investigação de forma a conhecer a percepção dos professores dos diferentes ciclos de ensino relativamente ao clima escolar e à sua participação na vida da escola.

Relativamente à vontade de manter ou mudar de profissão, verificámos que apesar dos tempos incertos que actualmente vivemos dentro das escolas, parece que ainda assim a maioria dos professores não pondera mudar de profissão. Com efeito, uma percentagem de 57 afirma que continuava a ser professor, enquanto 39% dos inquiridos, se pudessem, mudavam de profissão.

Estes dados são coerentes com os resultados encontrados por Ferreira (2001). Este autor tentou perceber o que aconteceria se os professores tivessem possibilidade de mudar de profissão. Concluiu que a maioria dos professores, se pudesse, não mudava de profissão. O autor foi mais além nesta questão e tentou analisar a sua relação com o facto de os professores terem ou não cargos de gestão. Concluiu que os docentes com cargos de gestão não mostraram interesse em mudar, ao contrário dos

professores sem cargos de gestão, que revelaram uma grande vontade pela mudança de profissão (Ferreira, 2001, p. 187).

No que respeita particularmente ao clima organizacional, partimos de diferentes dimensões para analisar a percepção dos professores relativamente ao mesmo. Assim, abordámos a percepção relativamente à relação entre os professores da escola, entre os professores do agrupamento, à imagem dos alunos, à imagem do conselho executivo/director e à imagem das relações entre o agrupamento e a comunidade.

Segundo a percepção dos docentes, a relação entre os professores da escola é satisfatória, já que a grande maioria destes professores revela uma opinião favorável no que concerne aos itens que avaliam a percepção da relação entre os professores da escola. Apenas o item 11.7, relativo à partilha de momentos de lazer, apresenta dados ligeiramente diferentes, sendo que 42% dos professores têm uma opinião favorável e 37% desfavorável. A maioria (70%) considera que há ajuda mútua na resolução de problemas; há colaboração entre os professores na realização das tarefas (60%); há partilha de materiais didácticos (78%); é frequente os professores conversam acerca de problemas disciplinares dos alunos (89%); existe colaboração na planificação e organização das actividades da escola (84%). A maioria dos professores considera que o ambiente da escola é de confiança (54%) e que permitiu desenvolver relações de amizade (74%).

Podemos assim verificar que a maioria dos professores se considera satisfeito em quase todas as situações apontadas.

Também nos estudos de Teixeira (1995), o relacionamento entre professores é assinalado como satisfatório ou altamente satisfatório. Podemos afirmar que os nossos dados são coerentes com os encontrados por esta autora.

Por sua vez, os resultados da análise correlacional efectuada sugerem que a variável relação entre os professores da escola está correlacionada com as outras dimensões do clima e com a participação, sugerindo que aqueles que melhor percebem a relação entre os professores da escola são aqueles que têm uma opinião mais positiva relativamente aos alunos, às relações entre professores do agrupamento, ao conselho executivo e às relações entre o agrupamento e a comunidade.

Não foram encontradas correlações entre o tempo de serviço total e na escola e a percepção que os professores têm da relação entre os professores da escola. Assim, concluímos que a forma como os docentes percebem a relação entre os professores da escola, não está relacionada com o seu tempo de serviço total ou na escola.

A percepção dos professores relativamente aos alunos é satisfatória ou altamente satisfatória já que, de uma forma geral, podemos dizer que uma boa parte dos professores tem uma percepção positiva relativamente ao interesse que os alunos mostram nas aprendizagens (54%); ao respeito que estes mostram pelos professores (70%); à não existência de problemas de indisciplina (52%); à importância que os alunos dão aos resultados escolares (58%); à procura dos professores por parte dos alunos para a resolução dos problemas (60%); ao entusiasmo dos alunos pelas actividades escolares (67%); ao convívio entre professores e alunos (52%); à colaboração existente por parte dos alunos nas actividades escolares (80%); ao gosto dos alunos por andar na escola (86%); à inexistência de conflitos entre os alunos fora da sala de aula (57%); à frequência com que os alunos causam problemas (62%) e à atenção dada pelos alunos aos professores quando estes os repreendem (59%).

Ao analisarmos a relação entre a percepção dos professores relativamente aos alunos e as outras variáveis, verificamos que existem correlações estatisticamente significativas entre as imagens dos alunos e a relação entre professores da escola, a relação entre professores do agrupamento e a participação, sugerindo desta forma que, neste caso, aqueles que têm uma melhor percepção dos alunos, têm igualmente uma percepção positiva da relação entre os professores da escola e do agrupamento. Os dados permitem ainda concluir que os professores que mais participam, têm uma percepção mais positiva dos alunos.

Com base nos dados obtidos, e relativamente à relação entre os professores do agrupamento, observamos que 43% consideram haver apoio entre os professores do agrupamento na resolução dos problemas e 42% parecem não ter opinião. A percentagem de 48 afirma que as reuniões de trabalho constituem momentos de verdadeira colaboração e apenas 20% discordam desta afirmação. Relativamente a organizarem-se para debater problemas da actualidade escolar, 39% dos professores discordam que isto aconteça, ao contrário de 30% que concordam e concordam

totalmente. A percentagem de 45 sente que existem diferentes estatutos de professores no agrupamento ao contrário de 31% que afirmam não sentir. De acordo com os dados percebemos que apenas 9% dos professores consideram que o acolhimento dos professores mais novos é negligenciado. A percentagem de 71 discorda ou discorda totalmente que isto aconteça e 20% não concordam nem discordam. Uma percentagem significativa dos professores considera que o trabalho no agrupamento tem permitido desenvolver relações de amizade (65%), contudo 7% discordam da afirmação. No que diz respeito à partilha de momentos de lazer, 35% consideram que seja raro acontecer e 37% consideram que esta partilha acontece. A percentagem de 86 considera que no agrupamento os professores revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo. Apenas 3% não concordam que haja este empenhamento. No que diz respeito à colaboração dos professores dos diferentes ciclos de modo a articularem o seu trabalho, uma percentagem elevada dos professores (86%) considera que esta colaboração acontece. Apenas 3% discordam da afirmação. Já no que concerne ao trabalho dos professores de outros ciclos, uma grande parte dos professores afirma que os professores de um ciclo desconhecem o trabalho dos professores de outros ciclos (44%).

Tal como no que se refere às relações entre professores da escola, também aqui as respostas revelam, de uma forma geral, a satisfação dos professores.

A análise inferencial dos dados permitiu chegar às seguintes conclusões: os professores que têm uma opinião mais positiva relativamente à relação entre os professores do agrupamento, têm também uma opinião mais favorável em relação às outras dimensões do clima e revelam um grau de participação mais elevado.

Tal como Teixeira (2005), também no nosso estudo a imagem que os professores têm do Conselho Executivo/Director é positiva e satisfatória. Uma grande parte dos professores sente que o seu trabalho é reconhecido pelo Conselho Executivo/ Director (54%) e apenas 12% não partilham desta opinião. Relativamente à postura do Conselho Executivo/ Director quando chamado a intervir num conflito, 9% são da opinião que este se abstém, ao contrário de 63% que têm a percepção contrária. A percentagem de 78 dos professores, não concorda que o Conselho Executivo/ Director seja indiferente às suas sugestões, apenas 1% pensa de maneira oposta. A maioria dos professores é da opinião de que o Conselho Executivo/ Director não toma uma

atitude de abstenção perante um problema ou conflito entre um professor e um pai (83%), apenas 4% são da opinião de que este se abstém. Relativamente ao facto do Conselho Executivo/ Director saber criar um ambiente em que os professores se sentem à vontade para partilhar problemas, 47% dos professores concordam com a afirmação e 12% discordam. Mais de metade dos docentes (59%) são da opinião de que o conselho executivo/ director soube criar estruturas de comunicação eficazes com os professores, já 10% considera que tal não aconteceu. No que diz respeito aos poderes centrais e regionais, 38% consideram que o conselho executivo/ director é muito subserviente e 14% têm a percepção contrária. No entanto, é de salientar que um número considerável dos professores parece não ter opinião formada sobre o assunto, não concordando nem discordando da afirmação. A percentagem de 43 considera que a principal preocupação do conselho executivo/ director é o cumprimento dos normativos oficiais, ao contrário de 17% que não têm esta percepção. Uma parte dos professores (58%) sentem que o conselho executivo/ director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho, apenas 3% não concordam e 38% não parecem ter opinião formada. Apenas 7% dos professores concordam que o conselho executivo/ director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento, ao contrário de 57% que têm a percepção oposta. Uma parte considerável da amostra considera o Conselho Executivo/ Director capaz no que concerne ao envolvimento dos professores na prossecução de objectivos comuns (62%) e 63% que este tem presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.

Com base nos dados podemos considerar que existem dois itens relativos à imagem do conselho executivo/ director, que mostram uma percepção menos positiva por parte dos professores. Nomeadamente no que respeita à postura do Conselho Executivo/ Director perante os poderes regionais e centrais, em que uma grande parte dos professores afirma que esta postura é de subserviência e ainda, o facto de a maior preocupação do Conselho Executivo ser o cumprimento dos normativos oficiais.

A análise das correlações existentes entre as variáveis consideradas no estudo leva-nos a concluir que a percepção que os professores têm do conselho executivo está positivamente correlacionada com as outras variáveis (tempo de serviço total e na escola, relação entre professores da escola e do agrupamento, relação entre o

agrupamento e a comunidade e participação), à excepção da percepção que os professores têm dos alunos.

Outra dimensão do clima analisada foi a relação do agrupamento com a comunidade. Ferreira (2001) e Teixeira (2005) estudaram igualmente esta dimensão. Assim podemos dizer que apesar de terem objectivos diferentes, ambos os estudos revelam que os professores concordam com a participação de outros agentes da comunidade educativa na escola, sejam os pais, os parceiros sociais ou o poder local.

Estas conclusões vão ao encontro da análise dos dados da nossa investigação, que teve também como preocupação analisar a relação entre o agrupamento e a comunidade. Concluímos que a relação existente entre o agrupamento e a comunidade é positiva e satisfatória na opinião dos professores.

A maioria dos professores da nossa amostra (71%) partilha da opinião de que o Agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve. Na percepção de 77% dos professores, o agrupamento abre as suas infra-estruturas à comunidade e 76% consideram que este promove iniciativas para a comunidade. Relativamente à integração, 75% têm a percepção de que o agrupamento se encontra bem integrado na comunidade local, 68% considera que este mantém boas relações de colaboração com os parceiros sociais e 74% com os poderes locais.

Relativamente às parcerias que o agrupamento mantém, 45% têm a percepção de que estas se fazem sentir na qualidade do ensino prestado, 5% têm a opinião contrária e 50% parece não ter opinião sobre o assunto.

Concretamente no que diz respeito à relação do agrupamento com os pais, grande parte dos inquiridos (72%) considera que esta relação é de cooperação. Já no que diz respeito ao desenvolvimento de iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos, a maioria da amostra (64%) não concorda nem discorda, situando a sua resposta na posição média. A percentagem de 16 considera que estas iniciativas acontecem e 20% são de opinião contrária.

A análise inferencial dos dados permitiu chegar à conclusão de que a percepção dos professores relativamente à relação entre o agrupamento e a comunidade está correlacionada com todas as variáveis consideradas, à excepção da imagem dos alunos.

A participação foi analisada a partir de uma escala que avalia o contributo e a participação dos professores em diferentes momentos da vida da escola (colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, tarefas burocráticas, projectos, projecto educativo do agrupamento, reuniões, plano anual de actividades, actividades escolares com outros professores, momentos de convívio, iniciativas com a comunidade, iniciativas de animação cultural ou desportiva com outros membros da escola).

Com base na análise dos dados, concluímos que a participação dos professores nos diferentes momentos e tarefas da vida da escola é considerada por eles média e elevada. Ferreira (2001), na sua investigação, também analisou a questão da participação e concluiu que mais de metade dos docentes considerou activa a sua participação na escola.

Teixeira (1995) procurou verificar se as imagens que os professores diziam ter da escola influenciavam o seu nível de investimento em diferentes aspectos da vida da escola (p. 182). Conclui que “os professores da amostra dizem-se muito implicados na vida da escola” e “a imagem que os professores têm da escola varia de forma significativa com o modo como dizem implicar-se na profissão”.

Apesar de analisarem diferentes aspectos, os dados da nossa investigação relativos à participação são coerentes com os dados obtidos nos estudos acima apontados. Foi encontrada uma relação entre a percepção dos professores acerca de todas as dimensões do clima organizacional e o seu grau de participação, sendo que aqueles que se demonstram mais satisfeitos, são também os que dizem participar mais na vida da escola.

Da análise dos dados concluímos que os professores consideram-se claramente mais activos na participação nas reuniões (83%), na colaboração com outros professores na realização das tarefas escolares (80%), na participação voluntária em projectos (68%) e na elaboração do Plano Anual de Actividades (60%). A actividade que tem menor grau de participação por parte dos professores é a participação nas tarefas burocráticas (37%).

De acordo com os dados denota-se que uma grande parte dos professores percebe que têm uma participação média na colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares (54%), no desenvolvimento do Projecto Educativo

do agrupamento (52%), na colaboração com outros membros da escola em iniciativas de animação cultural ou desportiva (49%) e na colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento (45%).

Relativamente à participação em momentos informais de convívio, 50% consideram que têm uma participação elevada e muito elevada.

A análise inferencial dos dados permitiu chegar à conclusão de que a participação não está associada ao tempo de serviço na escola, uma vez que não foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa entre as duas variáveis. Contudo, a participação encontra-se correlacionada com o tempo de serviço total e com todas as dimensões do clima consideradas neste estudo.

Assim, podemos concluir que a participação dos professores na vida da escola está correlacionada com a percepção/ imagem que estes têm da relação entre os professores da escola, bem como entre os professores do agrupamento. Quanto melhor é a relação entre os professores da escola ou do agrupamento, mais elevada é a sua participação. A imagem que os professores têm dos alunos e do conselho executivo também surge correlacionada com a variável participação. Quanto mais positiva é a imagem que os professores têm dos alunos e do conselho executivo, mais levada é a sua participação.

A imagem da relação entre o agrupamento e a comunidade também regista uma correlação positiva com a participação.

Podemos afirmar que os professores que têm melhor imagem das relações com os outros professores, sejam da escola ou do agrupamento e têm melhor imagem dos alunos e do conselho executivo, são aqueles que mais participam na vida da escola.

Assim, através da análise dos dados podemos afirmar que a hipótese um “A imagem que os docentes têm das relações entre os professores da escola e do agrupamento está relacionada com o seu nível de participação na vida da escola”, a hipótese dois “A imagem que os docentes têm do conselho executivo está relacionada com o seu nível de participação na vida da escola”, a hipótese três “A imagem que os docentes têm dos alunos está relacionada com o seu nível de participação na vida da escola”, a hipótese quatro “A imagem que os docentes têm das relações entre o agrupamento e a comunidade está relacionada com o seu nível de participação na vida

da escola” e a hipótese seis “ A participação dos professores na vida da escola é diferente em função do ciclo de ensino a que pertencem” recebem apoio dos dados.

Relativamente à hipótese cinco “Existem diferenças na percepção do clima de escola pelos professores em função do ciclo a que pertencem”, verificamos que apenas recebe apoio dos dados no que diz respeito à imagem dos alunos, da relação entre professores do agrupamento e da relação entre agrupamento e comunidade. Com base nos dados podemos afirmar que os professores do pré-escolar e do 1º ciclo têm percepções mais positivas acerca destas dimensões do clima de escola, que os professores do 2º e 3º ciclos e secundário.

Por fim, verificamos que a hipótese sete “O nível de participação dos professores na vida da escola é diferente em função da vontade de continuar ou não na profissão” e a hipótese oito “A percepção do clima de escola pelos professores é diferente em função da vontade ou não de continuar ou não na profissão” não recebem apoio dos dados.

Ainda no âmbito da participação, tentámos perceber quais os maiores obstáculos à participação dos professores na vida da escola.

Assim, a maioria dos docentes aponta como obstáculos à sua participação a carga burocrática imposta pelo novo Estatuto da Carreira Docente (considerando que este diminui a disponibilidade e a motivação para participar noutras actividades) e o facto de o trabalho não ser valorizado pelos pais dos alunos.

Na investigação de Ferreira (2001), são apontados como principais obstáculos os processos burocráticos de funcionamento da escola, a departamentalização excessiva das actividades escolares e o quadro normativo muito apertado e excessivamente legislado (p. 188). Analisando ambos os estudos e tendo em conta a sua distância temporal, concluímos que apesar de se situarem em momentos de diferentes legislações, ambos apontam a questão burocrática como obstáculo comum.

Tendo em conta os obstáculos referidos, consideramos que o contexto temporal de grande contestação ao estatuto da carreira docente, coincidente com a nossa recolha de dados, poderá ter sido um factor que influenciou as respostas dos participantes a esta questão. Assim, julgamos que estes nossos resultados devem ser contextualizados temporalmente para serem melhor compreendidos.

A mudança do regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar introduzida pelo Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril traz para o seio da escola algumas modificações que, na nossa opinião, merecem ser acompanhadas. Assim, através de uma questão referente a eventuais mudanças que o Decreto-lei pode trazer às escolas, pretendemos analisar as expectativas dos professores.

Após a análise dos dados, podemos assim concluir que os professores não revelam opiniões muito seguras relativamente ao Decreto-lei 75/2008, talvez por receio em arriscar afirmar algo que ainda não viram acontecer ou até algum desconhecimento do assunto. A média das respostas situou-se precisamente na posição intermédia.

Nesta questão, a possibilidade de resposta podia variar entre um valor total de quinze e setenta e cinco, contudo as respostas apresentaram uma média de 44.4 (D.P.=4.39), situando-se as maiores percentagens na opção de resposta “não concordo, nem discordo”.

Da análise dos dados, concluímos que poucos são os professores que afirmam acreditar que o novo regime de autonomia e gestão vá reforçar a autonomia do agrupamento. Da mesma forma, perspectivam que a burocracia vai aumentar, ao contrário da democracia na gestão do agrupamento, que poderá diminuir.

Relativamente ao novo modelo de gestão levar a um aumento da eficácia do órgão de gestão do agrupamento, grande parte não concorda nem discorda.

Quanto ao novo papel de participação da comunidade na direcção, mais uma vez a opinião fica-se pela posição intermédia revelando que os professores não concordam nem discordam do facto desta poder ser reforçada. Contudo uma grande parcela dos inquiridos (29%) considera que esta não será reforçada.

No que diz respeito à qualidade do ensino prestado no agrupamento, a maioria não concorda, nem discorda e 29% acredita que a qualidade não diminuirá.

Quanto ao poder de decisão dos professores na direcção do agrupamento, a maioria considera que este vá diminuir. (54%).

No que concerne à cooperação entre o agrupamento e a comunidade, uma grande parte dos inquiridos (70%) não concorda, nem discorda se esta poderá melhorar ou não.

A maioria dos professores, revela não concordar, nem discordar relativamente à colaboração entre os professores e o órgão de gestão do agrupamento. No entanto,

22% considera que esta colaboração vai diminuir.

Apesar de a maioria não concordar, nem discordar, uma parte dos inquiridos (36%) não acredita que a participação dos professores na vida do agrupamento vá aumentar.

Cerca de 48% dos professores parece não concordar, nem discordar no que se refere à melhoria da cooperação entre os professores. Contudo 47% consideram que esta não vai melhorar.

Grande parte dos professores concorda com a afirmação de que o novo modelo de gestão vai sujeitar os professores a uma situação de subserviência face ao director.

Relativamente ao aumento do controlo do Director pela comunidade, apesar de 54% dos inquiridos não concordar, nem discordar, 33% é de opinião que este controlo vai aumentar.

De uma forma sintética destacamos agora alguns dos resultados do nosso estudo. Uma das conclusões que podemos retirar diz respeito à associação encontrada entre o clima de escola e a participação dos professores na vida da mesma, sendo que quanto mais positiva for a percepção dos docentes relativamente ao clima de escola, mais elevada é a sua participação. Estes dados apoiam a existência de uma relação entre o grau de participação dos professores na vida da escola e as suas percepções acerca das diferentes componentes do clima organizacional de escola.

Tal como já referido anteriormente, concluímos que, de acordo com os dados obtidos, as opiniões dos professores sobre o clima de escola são maioritariamente positivas. Contudo, denotamos opiniões mais positivas relativamente a algumas dimensões do clima de escola, bem como um grau de participação mais elevado por parte dos professores do Grupo 1 (pré-escolar e 1º ciclo). Com efeito, os professores do grupo 1 têm uma imagem mais positiva dos alunos, das relações entre professores do agrupamento e das relações com a comunidade. É de destacar que, apesar dos professores do grupo 1 trabalharem geralmente em escolas separadas da escola sede, possuem uma opinião mais positiva das relações entre os professores do agrupamento que os restantes professores. Apesar de não ser fácil encontrar uma explicação clara para estas diferenças, estes resultados poderão estar associados a experiências ou expectativas positivas deste grupo de docentes relativamente à integração dos diferentes ciclos numa mesma unidade organizacional.

No que diz respeito às expectativas relativamente ao Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, os dados obtidos revelam que o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas poderá ter consequências menos positivas no clima de escola, na opinião dos professores. Entendemos igualmente que os professores sentem algumas indecisões e algum desconforto relativamente a este Decreto-Lei, situando grande parte das suas respostas na posição intermédia ou em níveis menos positivos.

## Conclusão

O estudo do clima organizacional em instituições de ensino tem como intuito contribuir para uma melhor compreensão da relação indivíduo – organização, podendo ajudar não só a melhorar a administração do sistema educativo, como também os índices de satisfação e motivação no trabalho. As investigações sobre o clima organizacional podem contribuir, ainda, para fomentar um bom desempenho e desenvolvimento da organização escolar.

De acordo com Dias (2007, p.81), o estudo do clima permite, simultaneamente, uma avaliação diagnóstica da organização escolar, que poderá constituir informação essencial às tomadas de decisão. Na perspectiva da autora, o seu estudo pode ser ainda considerado como um primeiro passo de uma avaliação interna da escola, bem como um importante elemento para a mudança organizacional. O estudo do clima é, pois, importante, devido precisamente à possibilidade que cria de se conhecerem os factos decorrentes da vida no seio da organização, e dos diálogos entre os seus actores sobre a eficácia organizacional.

Na actualidade, as Ciências da Educação têm-se debruçado sobre as condições e factores de natureza externa à aprendizagem propriamente dita, nas instituições de ensino, que influenciam as pessoas que nelas trabalham ou aprendem. Neste contexto, o estudo do clima organizacional de uma organização escolar pode ser entendido como uma fonte de informações com valor preventivo.

O clima escolar e a participação docente, segundo a perspectiva dos docentes de diferentes ciclos de ensino, constituíram o tema central da nossa investigação. Com efeito, procurámos compreender quais as percepções que os professores têm do clima de escola e de que forma estas se relacionam com a sua participação na vida da escola.

A presente investigação seguiu uma metodologia não experimental de tipo quantitativo e descritivo e foi realizada com uma amostra de professores de diferentes ciclos ensino dos agrupamentos de escolas de um concelho do litoral norte do país.

Na meta final, onde concluímos a nossa investigação, importa reflectir acerca dos resultados obtidos que, embora não se possam generalizar, representam mais um contributo para o estudo e entendimento do clima organizacional de escola, e ainda sugerir novas pistas que conduzam ao desenvolvimento de futuras pesquisas sobre esta temática.

Como refere Teixeira (1995), grande parte dos trabalhos sobre a ciência organizacional procura dar respostas às questões da interacção entre o homem e a organização. Foi também este o nosso propósito. Contudo, procurámos, a partir desta investigação, responder a algumas questões mais específicas que consideramos igualmente pertinentes.

Assim, o estudo que desenvolvemos foi orientado pelas seguintes interrogações:

Qual a percepção dos professores relativamente ao clima de escola?

Qual a relação entre o grau de participação dos professores na vida da escola e as suas percepções sobre as diferentes componentes do clima organizacional de uma escola?

Encontramo-nos num momento bastante conturbado no que se refere à mudança das políticas educativas. Tais mudanças e alterações, principalmente as que têm vindo a ser implementadas nos últimos anos, nomeadamente no que respeita ao decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, têm gerado perturbações na relação entre os professores e o Ministério da Educação.

Dado o contexto de mudança do regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei 75/2008), em que decorreu o nosso estudo, procurámos, ainda, conhecer as expectativas dos professores relativamente a estas mudanças, nomeadamente no que se refere às suas consequências em alguns aspectos do clima organizacional, tais como as relações de colaboração entre professores, entre professores e órgão de gestão e a colaboração com a comunidade.

De uma forma geral, os resultados apresentados no capítulo anterior permitem-nos concluir que os professores têm uma percepção positiva sobre o clima na sua

escola. Contudo, também identificam alguns pontos fracos da vida na escola ou agrupamento a que pertencem.

No que diz respeito à **vontade de permanecer ou mudar de profissão**, e apesar de nos encontrarmos num momento conturbado e de inúmeras manifestações a nível de educação, a maioria dos professores que participaram no nosso estudo manifesta vontade de permanecer na profissão.

Relativamente ao clima de escola, elaboramos uma escala a fim de medir algumas dimensões que consideramos relevantes. No que diz respeito à **relação entre os professores da escola** parece haver um bom entendimento e uma boa relação de colaboração entre eles.

Já a relação entre os **professores do agrupamento**, na perspectiva dos docentes, parece ser igualmente positiva. No entanto, um considerável número de professores pondera haver diferentes estatutos entre os professores do agrupamento. Na perspectiva dos professores, os pontos fracos da relação entre os professores do agrupamento são ainda a pouca partilha de momentos de lazer e o desconhecimento do trabalho dos professores de outros ciclos.

Nesta dimensão, as opiniões parecem ser mais negativas que na relação entre os professores da escola.

Quanto à imagem dos **professores relativamente aos alunos**, a maioria dos professores parece ter uma opinião positiva. Os professores consideram os alunos interessados, respeitadores e disciplinados. Concluimos que os professores assumem manter uma boa relação com os alunos, sendo esta de convivência e apoio. Em suma, percebemos que a imagem que os professores da nossa amostra têm dos alunos é consideravelmente positiva.

A imagem que os professores têm do **Conselho Executivo/ Director** é também positiva. Os professores sentem-se apoiados e vêem o seu trabalho valorizado. No entanto, grande parte dos professores tem a opinião de que o conselho executivo/ director é demasiado subserviente em relação ao poder central e às directrizes vindas do Ministério, concordando ainda com a afirmação de que a sua maior preocupação é o cumprimento dos normativos oficiais.

A relação entre o **agrupamento e a comunidade** é vista pela maioria dos professores como algo positivo e que acontece de forma adequada às características

da população que serve. Os resultados obtidos evidenciam claramente que os professores consideram que a relação entre o agrupamento e a comunidade é positiva, principalmente no que diz respeito à abertura e promoção de iniciativas para a comunidade.

Após a análise dos resultados, concluímos que o clima organizacional dos dois agrupamentos de escolas do concelho do litoral norte que participaram neste estudo é positivo relativamente às dimensões consideradas, na perspectiva dos professores.

Relativamente à **participação na vida da escola**, verifica-se que os professores consideram haver um mais elevado grau de participação ao nível das reuniões, da colaboração com outros professores em tarefas escolares, da participação voluntária em projectos, da elaboração do plano anual de actividades e em momentos informais e de convívio. Já as actividades mais burocráticas, a colaboração com membros da comunidade, o desenvolvimento do Projecto Educativo e a colaboração em iniciativas de animação cultural ou desportiva parecem ser as actividades em que há uma menor participação.

Para os docentes da nossa amostra, a demasiada carga burocrática imposta pelo Novo estatuto da carreira docente é um dos motivos que diminui a disponibilidade e a motivação para participar, bem como a falta de valorização do seu trabalho pelos pais e encarregados de educação e a falta de instalações e equipamentos. A falta de interesse dos alunos e a falta de realização profissional são igualmente considerados obstáculos à participação dos professores na vida da escola.

Os resultados do presente estudo sugerem, ainda, que a percepção favorável que os professores têm do clima de escola está positivamente correlacionada com o seu grau de participação na vida da escola, isto é, são aqueles que apresentam uma percepção mais positiva de todas as dimensões do clima organizacional avaliadas que participam mais na vida da escola

No que diz respeito ao ciclo de ensino, o nosso estudo sugere que são os professores do pré-escolar e do 1º ciclo que consideram participar mais na vida da escola, em comparação com os professores do 2º e 3º ciclos e secundário.

De acordo com os dados obtidos, verificamos ainda que há diferenças relativamente à percepção de algumas dimensões do clima de escola em função do ciclo de ensino dos professores. Assim, no que diz respeito à imagem dos alunos, à relação dos professores do agrupamento e à relação entre o agrupamento e a comunidade, são os professores do pré-escolar e do 1º ciclo que têm percepções mais positivas acerca das dimensões consideradas.

No que diz respeito ao **novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas**, foi necessário ter em consideração o momento e o contexto temporal em que os dados foram recolhidos, pois encontrávamo-nos num momento de transição legislativa e numa altura de frequentes manifestações por parte dos professores.

Da análise efectuada, concluímos que a maioria dos professores situou as suas respostas na posição intermédia, o que nos leva a pensar que não estariam seguros ou esclarecidos o suficiente acerca do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril. Contudo os dados sugerem que as expectativas dos docentes relativamente à implementação do novo regime não são positivas no que concerne à carga burocrática e ao aumento da democracia na gestão do agrupamento. Através dos dados podemos também verificar que, na perspectiva dos professores, a implementação deste novo regime não é de todo positiva relativamente à participação e à cooperação entre os professores.

Baseando-nos nos dados obtidos, consideramos que na percepção dos docentes a implementação do decreto-lei 75/2008 poderá não ter consequências positivas para o clima da sua organização escolar.

Ao longo de todo este processo de estudo e investigação, nem sempre conseguimos prosseguir da forma como tínhamos delineado. Por vezes vimo-nos confrontados com alguns obstáculos que tivemos que contornar, para não perturbar a objectividade e honestidade do nosso estudo.

Assim, os maiores obstáculos encontrados ao longo do desenvolvimento deste estudo prenderam-se com a reduzida participação da amostra inicialmente considerada (dos 310 questionários distribuídos, apenas obtivemos resposta de 101 professores), com a condicionante temporal e geográfica e a morosidade na recolha dos questionários, tendo em conta as várias etapas (elaboração, contacto com os

agrupamentos, pedidos de autorização às entidades competentes, distribuição e recolha dos mesmos).

As **limitações** do presente estudo prendem-se com razões de natureza diversa. A sua natureza não experimental e descritiva não permite a formulação de conclusões acerca de relações causais entre as variáveis, nomeadamente no que se refere à relação encontrada entre as percepções dos professores acerca do clima de escola e o seu grau de participação na vida da mesma.

Por outro lado, dado tratar-se de um trabalho de carácter exploratório e restrito a duas organizações escolares, existem limitações quanto às possibilidades de generalização para outras realidades. Assim, a reduzida dimensão da amostra não nos permite saber através desta investigação, se a tendência atrás descrita se verifica noutros agrupamentos escolares ou noutras regiões do país.

Desta forma, a replicação do estudo com amostras maiores, para além de dar um contributo adicional para a compreensão da temática do clima organizacional, poderá possibilitar o aperfeiçoamento do instrumento construído. Wells (1993, citado por Rocha, 2005, p.122) destaca que a replicação dos trabalhos de pesquisa é uma forma de reforçar a sua validação, por meio da confirmação dos dados por outro pesquisador ou noutro momento.

Parece-nos ainda útil que este tipo de estudos seja promovido pelas organizações educativas, de modo a reforçar a participação dos docentes na vida da escola. Com este trabalho limitámo-nos, apenas, a dar um contributo para a discussão e aprofundamento deste tema tão rico e inesgotável, no sentido de compreendermos melhor o fenómeno do clima escolar.

Ao presente estudo, centrado em dois agrupamentos escolares de características semi-urbanas, deverão seguir-se, pois, outros estudos comparativos em diferentes estabelecimentos de ensino, em contexto geográficos e sociais diferenciados, de forma a obter-se uma compreensão mais holística do tema.

Como refere Bica (2000, p.108), numa escola em que se detecte uma boa relação entre professores, entre professores e alunos e entre professores e conselho executivo/director, com certeza que poderemos dizer que a moral dos docentes será elevada e a satisfação e produtividade no trabalho serão igualmente proveitosas.

## Referências Bibliográficas

Afonso, N., (1993). *A Participação dos encarregados de educação na direcção das escolas*. Inovação, vol.6, nº2, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.131-154.

Afonso, N., (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Aguilar, M. (1997). *El clima social en los centros, Psicología social de las organizaciones educativas*. Kronos: Sevilha.

Alves Pinto, C. (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Anderson, C., (1982). The Search for School Climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420. Editora McGraw-Hill de Portugal

Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.26, pp.725-751, Especial, Out.

Bateman, T.; Snell, S. (1998). *Administração, Construindo Vantagem Competitiva*. Editora Atlas: São Paulo

Bertrand, Y.; Guillement, P. (1988). *Organização: uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget

Bica, J.; Monteagudo, J. (2000). *Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado. Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal*. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogia Social: Sevilla

Bris, M. (2000). Clima de Trabajo y Organizaciones que Aprenden. *Educar*, 27, 103-107.

Brunet, L. (1992). Clima de escola e eficácia da escola. In A. Nóvoa (ed), *As Organizações em Análise*. (pp. 121-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote

Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote

Canhota, C. (2008). *Investigação Passo a Passo: Qual a importância do estudo piloto?*. Lisboa: Associação Portuguesa de Médicos de Clínica Geral. pp.70-71.

Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa

Coda, R. (1996). Satisfação no Trabalho e Características das Políticas de Recursos Humanos para Executivos. Tese de Doutoramento. São Paulo. Disponível em: [www.umi.com/hp/Products/Dissertations.html](http://www.umi.com/hp/Products/Dissertations.html), 6 de Agosto de 2009

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA

Dejours, C. (1985). *A Loucura do Trabalho. Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. Porto Alegre: Age.

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.

Ferreira, J. et al. (1998). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw Hill

Ferreira, H. (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: Que Participação dos Professores na Organização da Escola e do Processo Educativo?*. Tese de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho

Ferreira, F. (2001). *Incentivos e Constrangimentos à Participação e ao Trabalho Colaborativo dos Docentes no Quadro do Novo Modelo de Administração e Autonomia das Escolas*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa.

Firmino, M. (2002). *Gestão das Organizações. Conceitos e Tendências Actuais*. : Lisboa:Escolar Editora.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa da Educação*, 5(3), 23-48.

Formosinho, J. (1999). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a Escola Portuguesa. In João Formosinho *et al*, *Comunidades Educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp.26-69.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal Democrático. In J. Formosinho, F.I. Ferreira, & J. Machado, (Eds.), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. e Machado, J. (2001). *A Administração das escolas no Portugal Democrático*. Disponível em: [http://www.cursoverao.pt/c\\_1998/joao.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm) em 20 de Março de 2010.

Gairin, J. (2000). Cambio de Cultura y Organizaciones que Aprenden. *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Universidade de Deusto.

Gairin, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Madrid: La Muralla.

Garvin, A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*. pp.78-91.

Gaziel, H. (1987). Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants du second degré tirent de leur travail. *Le travail humain*, vol.50, n°1, pp.35-45

Gil, A. (1991). *Como elaborar projectos de pesquisa* (3ª edição). São Paulo: Atlas.

Gimeno, J. (1982). *La pedagogia por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.

Grade, S. (2008). *A centralidade do Projecto Educativo na Administração Escolar*. Lisboa: Edições Colibri.

Hoy, W., Miskel, G., (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice* (Eight Edition). New York: McGrawHill.

Hoy, W.K. & Forsyth, P.B. (1986). *Effective Supervision: Theory Into Practice*. New York: Random House

Disponível em: [http://www.waynekhoy.com/pdfs/supervision\\_book.pdf](http://www.waynekhoy.com/pdfs/supervision_book.pdf)

Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores da Idade Pós-Moderna* (trad. portuguesa). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. Londres: Editora McGraw-Hill UK.

Hughes, M. (1986). *Theory and Practice in Educational Management*. In: Mereddyd

Leão, Fundação Manuel. (2007). *Programa Aves. Relatório sobre o Clima Organizacional. Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Disponível em: <http://www.slideshare.net/isabelpinto/aves-ensino-profissional-presentation>

Libâneo, J. (2004). *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática*. 5ª ed. Editora Alternativa.

Lima, L. & Afonso, A. (1990). Participação Discente e Socialização Normativa na Perspectiva de uma Sociologia das Organizações Educativas. *Aprender*, 11, 29-37.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Lima, L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Horizonte.

Lima, L. (1991). *Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: Problemas de Focalização no Estudo da Escola como Organização*. Revista Portuguesa de Educação, nº4, pp.1-18. Universidade do Minho.

Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical*. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*.

Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf> em 3 de Março de 2010.

Lopes, V. (2009). *Agrupamentos de Escolas: que realidade...que especificidades...A percepção dos professores do ensino pré-escolar e do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

López, Y. & Moreno, M. (1994). *Para Comprender las Organizaciones Escolares*. Sevilla: Repiso.

Martinez, M. & Paraguay, A. Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. *Cad. psicol. soc. trab.*, dez. 2003, vol.6, p.59-78. ISSN 1516-3717.

Martins, J. (2006). *Agrupamentos de Escolas Organização e Culturas*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais

Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas

Moscovici, S. (1975). *Sociedade contra natureza*. Trad. E. F. Alves. Petrópolis: Editora Vozes.

Murray, E. (1973). *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Nascimento, A. (2007). *Dimensões da Identidade Profissional docente na formação Inicial*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. pp. 207 – 218.

Nóvoa, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Pereira, J. (2000). *Participação e Clima num Processo de Mudança Institucional. Da organização tradicional aos Agrupamentos de Escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Pimenta, S. (1997). *Saberes da Docência e Identidade do Professor*. Nuances, vol III. PP. 5-14. Brasil: Presidente Prudente

Prat, M. (2000). *La Toma de Decisiones en la Organización*. Barcelona: Instituto Piaget.

Rocha, P. (2005). Dissertação de Mestrado. *O clima de escola e os auxiliares de acção educativa. Um estudo realizado nas escolas secundárias de Barlavento Algarvio*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Área de Educação.

Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Lima e Silva, R., Estrutura e dinâmica das organizações escolares. Pp. 1-11

Sedano, A. & Perez, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.

Silva, J. (2008). Dissertação de Mestrado. *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Trajectos individuais e impactos organizacionais*. Universidade de Extremadura. Faculdade de Educação. Departamento de Ciências da Educação.

Souza, Eduardo Lubisco. (2003). *Impactos da mudança no clima organizacional: um estudo de caso na TELET/CLARO DIGITAL*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Perspectivas Organizacionais. Lisboa: Editora McGraw Hill

Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. MacGraw Hill: Lisboa

Thurler, M.G. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas

Torres, L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Braga

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ventura, A. (1999). *Luc Brunet. Clima de trabalho e eficácia da escola*.

Disponível em:

<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/luc%20brunet.pdf> , 23 de Maio de 2009.

Vianna, C. (1999). *Os nós dos “nós”: crise e perspectiva da acção colectiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA

Wikipédia. (2008). [www.wikipédia.pt](http://www.wikipédia.pt)

Wynne, E. (1989). *Transmiting traditional values in contemporary schools*. Berkley: McCutchan.

[www.cm-sjm.pt](http://www.cm-sjm.pt)

# Anexos

## **Anexo 1 – Pedido de autorização e respectiva autorização para a recolha de dados em meio escolar à CNPD**

### **Comissão Nacional de Protecção de Dados**

**Assunto:** Pedido de autorização para passagem de questionário em ambiente escolar

Enquanto mestrande em Ciências da Educação, na área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me presentemente a elaborar a minha dissertação que tem como objectivo conhecer a opinião dos professores acerca do clima escolar e da participação dos professores.

Com este objectivo, necessito de proceder à recolha de dados através de um questionário (que segue em anexo), dirigido a Educadores e Professores do ensino básico e secundário.

As informações recolhidas com este questionário não têm carácter pessoal e serão utilizadas apenas para fins de investigação académica, jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas será assegurada.

Mais informo que a recolha e tratamento de dados deverá estar concluída no final do presente semestre, de forma a cumprir os prazos estabelecidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne a autorizar a passagem do referido instrumento de recolha de dados, com a maior brevidade possível.

Grata desde já pela Vossa atenção

Coimbra, 3 de Fevereiro de 2009

Pede deferimento



Exma. Senhora  
Dr.ª Andreia Lopes da Costa  
Email: deialopesdacosta@gmail.com

N/Ref.ª            02.02  
Ofic. nº            1941  
Data:              16/02/2009

**Assunto: Reposta a Pedido de Autorização para Aplicação de Questionários**

Em resposta ao seu pedido de autorização para a aplicação de questionários, para elaboração da tese, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na área da Gestão da Formação e Administração Educacional na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra com o objectivo de conhecer a opinião dos professores “acerca do clima escolar e da participação dos professores”, que pretende aplicar a Educadores e Professores do ensino básico e secundário, verifica-se que:

Os questionários são instrumentos de recolha que não requerem qualquer identificação pessoal, não havendo, portanto em qualquer momento do estudo acesso a dados identificativos dos inquiridos.

Da análise dos questionários e da exposição que os acompanha, verifica-se que não há tratamento de dados pessoais, não se aplicando, neste caso, a Lei 67/98, de 26 de Outubro Lei de Protecção de Dados Pessoais.

## **Anexo 2 – Pedido de autorização e respectiva autorização para a recolha de dados em meio escolar à DGIDC**

### **Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular**

**Assunto:** Pedido de autorização para passagem de questionário em ambiente escolar

Enquanto mestranda em Ciências da Educação, na área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me presentemente a elaborar a minha dissertação que tem como objectivo conhecer a opinião dos professores acerca do clima escolar e da participação dos professores.

Com este objectivo, necessito de proceder à recolha de dados através de um questionário (que segue em anexo), dirigido a Educadores e Professores do ensino básico e secundário.

As informações recolhidas com este questionário não têm carácter pessoal e serão utilizadas apenas para fins de investigação académica, jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas será assegurada.

Mais informo que a recolha e tratamento de dados deverá estar concluída no final do presente semestre, de forma a cumprir os prazos estabelecidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne a autorizar a passagem do referido instrumento de recolha de dados, com a maior brevidade possível.

Grata desde já pela Vossa atenção

Coimbra, 3 de Fevereiro de 2009

Pede deferimento

Andreia Lopes da Costa

andrea costa <deialopesdacosta@gmail.com>

---

## Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0027100001

3 mensagens

---

**mime-noreply@gepe.min-edu.pt** <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>  
Para: c.directivo@fpce.uc.pt, [deialopesdacosta@gmail.com](mailto:deialopesdacosta@gmail.com)

10 de Março de 2009 15:39

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0027100001, com a designação *Questionário sobre o Clima e Participação dos professores*, registado em 11-02-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Andreia Fonseca Lopes da Costa

Informo por este meio que o pedido de aplicação de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que o questionário submetido a análise cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Joana Brocardo

Directora-Geral

DGIDC

### **Anexo 3 – Pedido de colaboração dirigido ao Agrupamento Vertical de S. João da Madeira**



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo. Presidente do Conselho Executivo  
do Agrupamento Vertical de S. João da Madeira

Andreia Fonseca Lopes da Costa, vem por este meio, solicitar a V<sup>a</sup> Excelência a colaboração deste Agrupamento, para a realização de um estudo com os professores dos diferentes ciclos de ensino. O referido estudo enquadra-se no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional da Universidade de Coimbra e tem o propósito de conhecer a opinião dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola. Sem mais assunto de momento agradeço desde já a atenção e colaboração dispensada.

S. João da Madeira, 20 de Janeiro de 2009

#### **Anexo 4 – Pedido de colaboração dirigido ao Agrupamento Vertical de Escolas Oliveira Júnior e respectiva resposta**



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Exmo. Presidente do Conselho Executivo  
do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior

Andreia Fonseca Lopes da Costa, vem por este meio, solicitar a V<sup>a</sup> Excelência a colaboração deste Agrupamento, para a realização de um estudo com os professores dos diferentes ciclos de ensino. O referido estudo enquadra-se no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional da Universidade de Coimbra e tem o propósito de conhecer a opinião dos professores acerca do clima escolar e da sua participação na vida da escola. Sem mais assunto de momento agradeço desde já a atenção e colaboração dispensada.

S. João da Madeira, 20 de Janeiro de 2009

Autorização para a realização de estudo

Escola Sec. c/ 3º Ciclo EB S. J. Madeira N.º 3

Exm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> Andreia Costa,

Informo que foi autorizada a realização do estudo com professores dos diferentes ciclos de ensino deste Agrupamento vertical de Escolas Oliveira Júnior, conforme solicitado em missiva de 20 de Janeiro.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente da Comissão Administrativa Provisória,  
Irene Guimarães

## **Anexo 5 – 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, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, 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

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

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Pós – graduação

Outra situação

Qual? \_\_\_\_\_

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  Secundário

1º Ciclo  3º Ciclo

6. Anos de Serviço (incluindo o presente anolectivo): \_\_\_\_\_

7. Anos de Serviço nesta escola (incluindo o presente ano lectivo): \_\_\_\_\_

8. A sua escola está integrada num agrupamento?

Sim

Não

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. 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 conflito.					
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.					

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
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.).					

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
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 entre si 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. É 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 com um X a opção que corresponde à sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da escola, 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.					
12.5. 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.

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.	
13.11. Outros. Quais? _____	

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 6 – 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, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, 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

**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

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Pós – graduação

Outra situação

Qual? \_\_\_\_\_

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  Secundário

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. Quantos professores /educadores 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 \_\_\_\_\_

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. Com base na sua experiência de trabalho nesta escola, dê a sua opinião relativamente aos seguintes aspectos:

(em cada afirmação assinale com um **X** a opção que mais se aproxima 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 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 Conselho Executivo/Director é indiferente às sugestões dos professores.					
11.15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.					
11.16. Os professores da escola partilham materiais didácticos.					

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.17. O Conselho Executivo/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. É raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
11.21. O Conselho Executivo/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. É raro os professores do agrupamento partilharem entre si momentos de lazer.					
11.27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.					
11.28. O Conselho Executivo/Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.					
11.29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.					
11.30. É habitual os professores e os alunos conviverem 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. Os professores em geral revelam-se empenhados no desenvolvimento do projecto educativo do agrupamento					
11.33. O Conselho Executivo/Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.					
11.34. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de freguesia).					

	1	2	3	4	5
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.35. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.					
11.36. Os professores colaboram entre si na organização e planificação das actividades da escola.					
11.37. A principal preocupação do Conselho Executivo/Director é o cumprimento dos normativos oficiais.					
11.38. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.					
11.39. Os alunos gostam de estar na escola.					
11.40. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
11.41. Em geral, os alunos têm um comportamento não conflituoso entre si, fora da sala de aula.					
11.42. Os professores sentem que o Conselho Executivo/Director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
11.43. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.					
11.44. O Conselho Executivo/Director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.					
11.45. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais.					
11.46. É frequente os alunos causarem problemas na escola.					
11.47. O Conselho Executivo/Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.					
11.48. O agrupamento promove a participação dos pais na escola.					
11.49. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos no agrupamento.					
11.50. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
11.51. O Conselho Executivo/Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
11.52. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos/escolas.					

12. Assinale com um **X** a opção que corresponde à sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da escola, 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 activa 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.

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.	
13.11. Outros. Quais? _____	

14. O regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar foi recentemente alterado pelo Decreto-lei 75/2008 (*introdução de um órgão unipessoal na figura do director, criação do conselho geral, etc.*) Em que medida este 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.**