



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Clima Organizacional, Participação e Integração dos
Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos Agrupamentos
de Escolas**

Ana Patrícia Fernandes Martinho

Dissertação de Mestrado em

Gestão da Formação e Administração Educacional

Coimbra 2010



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Clima Organizacional, Participação e Integração dos
Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos Agrupamentos
de Escolas**

Ana Patrícia Fernandes Martinho

Dissertação de Mestrado em

*Gestão da Formação e Administração Educacional
realizada sob a orientação de:*

Doutor António Gomes Alves Ferreira

Doutora Armanda Pinto Mota Matos

Coimbra 2010

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero manifestar o meu especial reconhecimento à minha orientadora Doutora Armanda Pinto Mota Matos, pelo profissionalismo, orientação e disponibilidade que demonstrou ao longo de todo o Mestrado.

Ao Doutor António Gomes Ferreira, meu orientador, pelo encorajamento e disponibilidade que demonstrou na altura de delinear o problema de investigação, bem como pelo acompanhamento que prestou durante toda a elaboração da dissertação da tese.

À minha grande amiga Lucília pela amizade, ajuda e partilha que sempre disponibilizou.

Às colegas Helena e Fátima pela ajuda na recolha de dados.

A todos os colegas que de forma desinteressada participaram neste estudo.

Às minhas irmãs pelas palavras de encorajamento.

À minha mãe, por ter estado sempre ao meu lado, encorajando-me a concretizar mais esta tarefa.

Por último, mas de todo o coração, agradeço ao meu pai pelo amor incondicional e permanente incentivo na minha valorização profissional e humana.

Resumo

A presente investigação tem como objectivo conhecer as percepções dos professores acerca do clima de escola e da sua participação e envolvimento na vida da organização escolar e, em particular, comparar as percepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico e as dos professores dos restantes ciclos de ensino. Pretende-se, ainda, compreender como vêm os professores da educação pré-escolar e do ensino básico a integração do 1º ciclo nos agrupamentos de escolas.

Com este objectivo realizou-se um estudo não experimental, de tipo quantitativo, exploratório e descritivo com uma amostra de 186 professores da educação pré-escolar e do ensino básico, pertencentes a dois agrupamentos de escolas, um do distrito de Coimbra e outro do distrito de Aveiro. Recorreu-se ao questionário como técnica de recolha de dados.

Como principais conclusões deste trabalho, destacamos a percepção positiva que os professores, em geral, revelam acerca das diferentes dimensões do clima de escola analisadas. Os dados sugerem uma relativa diferenciação entre ciclos de ensino no que se refere à percepção do clima de escola, tendo os professores da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico uma visão mais positiva dos alunos e da relação entre os professores da escola do que os professores dos 2º e 3º ciclos. Conclui-se, ainda, que a percepção dos professores acerca do clima de escola está associada ao seu grau de participação e envolvimento na vida da mesma. Há ainda a reter a ideia de que a maioria dos professores inquiridos defende que o 1.º ciclo está bem integrado na vida do agrupamento de escolas.

Palavras – Chave: Clima; Participação; Envolvimento; Integração; Agrupamentos de Escolas.

Abstract

The present investigation has as aim know teachers perceptions about school climate and their participation and involvement in the life of school organization and, in particular, compare the perceptions of primary school teachers and that from teachers of remaining teaching cycles. We also have the pretension of understand how primary school and kindergarten teachers see the integration of the first cycle in school groups.

Attending this goal we realized a non experimental study, of quantitative type, exploitative and descriptive with a sample of 186 teachers from preschool and basic education, pertaining to two school groups, one from the district Coimbra and another from the district Aveiro. We turned to the questionnaire as technique of data collect.

As main conclusions of this investigation we detail the positive perception that teachers, in a general way, reveal about the different dimensions of school climate analyzed. Data suggest a relative difference between teaching cycles in which concerns the perception of school climate, having preschool and primary school education teachers' one point of view more positive about students and about the relation between the teachers from the school than the teachers of 2nd and 3rd cycles. We also conclude that the teachers' perception about school climate has an association to their participation and involvement grade in the life of the school. There is still to remain the idea that the majority of inquired teachers defends that the first cycle is well integrated in the life of school groups.

Key-Words: Climate; Participation; Involvement; Integration; School Groups.

Resumé

Cette recherche vise à comprendre les perceptions des enseignants sur le climat scolaire et leur participation et leur implication dans la vie de l'école et, en particulier, de comparer les perceptions des enseignants du 1er cycle d'éducation de base et les enseignants des autres niveaux d'éducation. L'objectif est également de comprendre comment ils voient les enseignants des élèves du préscolaire et du primaire à l'intégration d'un cycle dans les groupes d'écoles. Dans ce but, nous avons réalisé une étude non-expérimentale, quantitative, exploratoire et descriptive auprès d'un échantillon de 186 enseignants d'éducation préscolaire et de base, appartenant à deux groupes d'écoles, l'un district de Coimbra et l'autre du district d'Aveiro. On a utilisé le questionnaire comme technique de collecte de données.

Les principales conclusions de ce travail, nous mettons en évidence la perception positive que les enseignants en général, révèlent sur les différentes dimensions de l'analyse du climat scolaire. Les données suggèrent une différenciation relative entre les cycles de l'enseignement en ce qui concerne la perception du climat scolaire et les enseignants du préscolaire et 1^{er}. Les enseignants de l'école maternelle et ceux de l'école primaire ont une vision plus positive de la relation entre les élèves et les enseignants que les enseignants des 2^e et 3^e cycles. On a également conclu que la perception des enseignants sur le climat scolaire est liée à leur degré de participation et d'implication dans la vie de celui-ci. Il y a encore à retenir l'idée que la majorité des enseignants interrogés font valoir que l'école primaire est bien intégrée dans la vie de l'groupement d'écoles.

Mots-clés : climat ; la participation ; l'engagement ; l'intégration ; les groupes scolaires.

Índice Geral

Introdução	14
Parte I – Enquadramento Teórico	
Capítulo I – Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
1. O Estatuto da Escola do 1.º Ciclo	17
2. A Evolução da Gestão das Escolas do 1.º ciclo	18
3. A Dimensão das Escolas do 1.º Ciclo como questão central: Estrutura Física das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
4. O Campo Organizacional do 1.º Ciclo: a influência da organização pedagógica na organização administrativa	28
4.1. A Escola Primária como Organização	30
4.2. A Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	31
4.3. A Organização dos Professores do 1.º Ciclo	32
4. A Formação dos Professores do 1.º Ciclo	33
Capítulo II – Os Agrupamentos de Escolas	
1. Antecedentes dos Agrupamentos de Escolas	37
2. A Filosofia dos Agrupamentos de Escolas	38
3. O Percorso da Implementação dos Agrupamentos de Escolas	43
4. O Agrupamento de Escolas à luz da Legislação Actual	56
Capítulo III – Clima da Escola	
1. A Escola como Organização	60
2. O Clima de Escola	
2.1. Clima e Cultura	64
2.2. A Origem e Evolução do Clima Organizacional	66
2.3. Medir e Avaliar o Clima	70

3. A participação	76
Parte II – Estudo Empírico	
1. Introdução	82
Capítulo IV – Concepção e Planeamento da Investigação	
1. Problema e Questões da Investigação	83
2. Natureza do Estudo	84
3. Variáveis e Hipóteses	85
4. Instrumentos de Recolha de Dados	86
Capítulo V – Estudo Piloto	
1. Introdução	88
2. Caracterização da Amostra	88
3. Instrumento de Recolha de Dados	92
4. Procedimentos	94
5. Apresentação e Análise dos Resultados	94
Capítulo VI – Estudo Definitivo	
1. Introdução	104
2. Caracterização da Amostra	104
3. Instrumento de Recolha de Dados	110
4. Procedimento	119
5. Apresentação e Análise dos Resultados	120
5.1. Estatística Descritiva	
5.1.1. Percepção dos Professores acerca da Relação entre os Professores da Escola	120

5.1.2. Percepção dos Professores acerca da Relação entre os Professores do Agrupamento	123
5.1.3. Percepção dos Professores acerca dos Alunos	126
5.1.4. Percepção dos Professores acerca do(a) Director(a)	131
5.1.5. Percepção dos Professores acerca da Relação Agrupamento/Comunidade	135
5.1.6. Grau de Participação na Vida do Agrupamento	139
5.1.7. Grau de Envolvimento na Vida do Agrupamento	141
5.1.8. Percepção da Integração do 1.º Ciclo no Agrupamento	143
5.2. Estatística Inferencial	150
6. Discussão dos Resultados	160
Conclusão	171
Referências Bibliográficas	176
Referências Legislativas	183
Sites Consultados	184
Anexos	185

Índice de Quadros

Quadro 1 – A participação dos professores do 1.º ciclo em órgãos de gestão	25
Quadro 2 – Matriz curricular do 1.º ciclo	31
Quadro 3 – Tipos de Clima, segundo Likert.	72
Quadro 4 – Distribuição dos Participantes por Sexo	89
Quadro 5 – Distribuição dos Participantes por Idade	89
Quadro 6 – Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas	89
Quadro 7 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional	90
Quadro 8 – Distribuição dos Participantes por Ciclos de Ensino	90
Quadro 9 – Distribuição dos Participantes por tempo de serviço Total em Anos	91
Quadro 10 – Distribuição dos Participantes em Relação ao Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual	91
Quadro 11 – Distribuição dos Participantes em Relação ao Tempo de Serviço Total em Anos no Agrupamento	92
Quadro 12 – Distribuição dos Participantes por Cargo de Gestão	92
Quadro 13 – Consistência Interna da escala referente à Relação entre Professores da Escola	96
Quadro 14 – Consistência Interna da escala referente à Relação entre Professores do Agrupamento.	97
Quadro 15 – Consistência Interna da escala referente à Percepção acerca dos alunos	98
Quadro 16 – Consistência interna da escala referente à Percepção acerca do Director	99
Quadro 17 - Consistência interna da escala referente à Relação com a Comunidade.	100
Quadro 18 - Consistência interna da escala referente à Participação	101
Quadro 19 – Consistência interna da escala relativa ao Envolvimento no Agrupamento	102
Quadro 20 – Consistência interna da escala relativa à Integração do 1.º Ciclo na Vida do Agrupamento	103
Quadro 21 – Distribuição dos Participantes por Agrupamento	105
Quadro 22 – Distribuição dos Participantes por Sexo	106
Quadro 23 – Distribuição dos Participantes por Idade	106

Quadro 24 – Distribuição dos Participantes por Habilitações	106
Quadro 25 – Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional	107
Quadro 26 – Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino em que Leccionam	107
Quadro 27 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em anos	108
Quadro 28 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço na Escola	108
Quadro 29 – Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço no Agrupamento	109
Quadro 30 – Distribuição dos Participantes por Cargo de Gestão no Agrupamento	109
Quadro 31 – Distribuição dos Participantes por Cargo de Gestão no Agrupamento	110
Quadro 32 – Consistência Interna da escala relativa à Relação entre os Professores da Escola	111
Quadro 33 – Consistência interna da escala relativa à Relação entre Professores do Agrupamento	112
Quadro 34 – Consistência Interna relativa à escala da percepção acerca dos Alunos	113
Quadro 35 – Consistência Interna relativa à escala da percepção acerca do Director	114
Quadro 36 – Consistência Interna relativa à escala da Relação com a Comunidade	115
Quadro 37 – Consistência interna da escala relativa à Participação na vida da Escola/Agrupamento	116
Quadro 38 – Consistência Interna da escala relativa ao Envolvimento dos Professores	117
Quadro 39 – Consistência Interna da escala relativa à Integração do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Vida do Agrupamento	118
Quadro 40 – Percepção dos Professores acerca da relação entre os Professores da Escola.	120
Quadro 41 – Percepção dos Professores acerca da relação entre os Professores do Agrupamento	123
Quadro 42 – Percepção dos Professores acerca dos alunos	127
Quadro 43 – Percepção dos Professores acerca do Director	131
Quadro 44 – Percepção dos Professores acerca da relação do Agrupamento com a Comunidade.	135
Quadro 45 – Percepção dos Professores acerca do seu Grau de Participação na vida da Escola e do Agrupamento	139
Quadro 46 – Percepção dos Professores acerca do seu Grau de Envolvimento no Agrupamento	141

Quadro 47 – Percepção dos Professores do 1.º ciclo e dos professores dos restantes ciclos relativamente à integração do 1.º ceb na vida do agrupamento	144
Quadro 48 - Média e Desvio Padrão das Dimensões do Clima de Escola, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	151
Quadro 49 - Resultados da ANOVA para as dimensões do Clima, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	152
Quadro 50- Resultados do teste t de Student para as dimensões do clima de escola, em função do ciclo de ensino (grupo 1: pré-escolar e Grupo 2: 2.º e 3.º ciclos).	153
Quadro 51 - Média e Desvio Padrão da Participação e do Envolvimento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	154
Quadro 52 - Resultados da ANOVA para a Participação e o Envolvimento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	154
Quadro 53 - Resultados do teste t de Student para a participação e envolvimento em função do ciclo de ensino por grupos (grupo 1: pré-escolar e 1.º ciclo e Grupo 2: 2.º e 3.º ciclos)	155
Quadro 54 - Média e Desvio Padrão da Integração do 1.ºceb. na Vida do Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	156
Quadro 55 - Resultados da ANOVA para a Integração do 1.º ceb. na vida do Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores	156
Quadro 56 - Resultados do teste t de student para a integração do 1.º ceb. no agrupamento em função do ciclo de ensino por grupos (grupo 1: pré-escolar e 1.º ciclo e Grupo 2: 2.º e 3.º ciclos)	157
Quadro 57- Resultados da Correlação de Pearson entre as variáveis do clima, da participação e do envolvimento.	157
Quadro 58- Resultados da Correlação de Pearson entre as diferentes variáveis para os professores do 1.º ciclo.	159

Lista da Figuras

Figura 1 – Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional 69

Introdução

Com o modelo de Autonomia, Administração e Gestão, instituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o 1.º ciclo do ensino básico, bem como o pré-escolar, o 2.º ciclo e o 3.º ciclo foram definitivamente integrados numa lógica de agrupamento de escolas, que tinha como objectivos a articulação e a sequencialidade dos currículos do Ensino Básico, a gestão de forma articulada dos recursos e projectos, a descentralização e inserção no território escolar do Projecto Educativo.

Mais tarde, o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, veio alterar alguns dos órgãos de direcção, administração e gestão, mas manteve a lógica dos agrupamentos verticais de escolas.

Hoje, passados 12 anos da instituição definitiva dos agrupamentos de escolas, até que ponto o 1.º ciclo está integrado nesta lógica organizativa? E até que ponto há diferenças na percepção dos professores do 1.º ciclo, em relação aos outros professores, sobre assuntos da vida escolar?

Este estudo tem como objectivo principal conhecer as percepções dos professores acerca do clima de escola e da sua participação e envolvimento na vida da organização escolar e, em particular, comparar as percepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico e as dos professores dos restantes ciclos de ensino. Pretende-se, ainda, compreender como vêem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico a integração do 1º ciclo nos agrupamentos de escolas.

O estudo foi realizado com uma amostra de docentes da educação pré-escolar e do ensino básico de dois agrupamentos verticais, um do distrito de Coimbra e um outro do distrito de Aveiro, e pretendeu atingir os seguintes objectivos mais específicos:

- Perceber como percebem os professores dos diferentes ciclos de ensino o clima de escola;
- Compreender como percebem os professores dos diferentes ciclos de ensino a sua participação e envolvimento na escola e no agrupamento;
- Saber como vêem os professores dos diferentes ciclos de ensino a integração do 1.º ciclo no agrupamento de escolas;

- Verificar se existe alguma relação entre a percepção do clima e o envolvimento e participação dos professores na vida do agrupamento;
- Verificar se existe alguma relação entre a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento de escolas e a percepção que têm do clima escolar;
- Averiguar se existe alguma relação entre a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento de escolas e o seu grau de participação e envolvimento no mesmo;
- Verificar, no caso dos professores do 1.º ciclo, se o tempo de serviço está relacionado com a sua percepção sobre a sua integração no agrupamento, bem como com o seu envolvimento e participação.

Com vista à concretização destes objectivos iniciou-se uma revisão da literatura, a fim de alicerçar o estudo.

Esta revisão da literatura constitui a primeira parte do trabalho, onde são abordados três temas: no primeiro capítulo, a “Caracterização do 1.º ciclo do ensino básico”, onde se pretende retratar este nível de ensino, mostrando a sua especificidade; no 2º capítulo “Os Agrupamentos de Escolas”, no qual se reflecte sobre esta dinâmica organizacional; e finalmente, no terceiro capítulo, “O clima escolar”, onde se apresenta uma reflexão sobre o que é o clima organizacional, como tem sido estudado e medido, e qual a sua relação com a participação dos professores na escola.

Na segunda parte do trabalho descreve-se o estudo empírico realizado em dois agrupamentos de escolas. Esta segunda parte está organizada em três capítulos. No primeiro apresenta-se a concepção e o desenvolvimento da investigação, no qual se descrevem o problema e as questões da investigação, a natureza do estudo, as variáveis e hipóteses formuladas e, finalmente, as etapas para a construção dos instrumentos de recolha de dados. No capítulo seguinte descreve-se o estudo piloto: a caracterização da amostra, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos adoptados e a apresentação e análise dos resultados. No último capítulo da segunda parte deste trabalho apresenta-se o estudo definitivo. Descreve-se a amostra utilizada, o instrumento de recolha de dados e o procedimento seguido. Ainda neste capítulo apresentam-se, analisam-se (recorrendo à estatística descritiva e à estatística inferencial) e discutem-se os resultados obtidos na investigação. Terminamos o trabalho com a conclusão, as referências bibliográficas, as referências legislativas, os sites consultados e, finalmente, os anexos.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º ciclo do ensino básico é frequentemente objecto de estudo em dissertações de mestrado e doutoramento. Fala-se na sua especificidade, baseada essencialmente na relação professor-aluno e na organização do currículo, feita de forma globalizadora.

Neste capítulo iremos explorar um pouco dessa especificidade, começando por analisar o estatuto da escola do 1.º ciclo. Segue-se uma reflexão sobre a evolução da gestão das escolas do 1.º ciclo; a dimensão das escolas do 1.º ciclo como questão central (a estrutura física das escolas do 1.º ciclo); o campo organizacional do 1.º ciclo (a influência da organização pedagógica na organização administrativa); e finalmente a abordagem à formação dos professores do 1.º ciclo.

1. O Estatuto da Escola do 1.º Ciclo

A Escola do 1.º ciclo foi ao longo do tempo encarada como serviço local do Estado (Formosinho, 1989, citado por Ferreira, 2005), pertencendo à Administração Periférica do Estado (Caupers, 1996, citado por Ferreira, 2005). Esta perspectiva resulta do facto da escola do 1.º ciclo ser um serviço da Administração Directa do Estado, mas também ser alvo da Administração Periférica “que é um serviço disperso territorialmente com base em clientelas e, obviamente, na natureza do serviço” (Ferreira, 2005, p. 441). Já durante a I República (1911-1926) a escola primária foi, através das Juntas Escolares, com sede nas Câmaras Municipais, e dos Inspectores de Conselho Escolar, um Serviço Local do Estado (Ferreira, 2005). O mesmo cenário foi repetido no Estado Novo e no Pós 25 de Abril (até aos finais de 1984), mas desta vez através das Delegações Escolares Concelhias ou de Zona Escolar e das Direcções de Distrito Escolar. Desde então, até 1998 a “situação manteve-se apesar da profusão legislativa, anunciando e enunciando novas competências para as Câmaras Municipais” (Ferreira, 2005, p.442).

No âmbito do que Ferreira (2005) designou de como “profusão legislativa”, verificou-se a desconcentração legal (mas não de facto) da administração escolar, substituindo as Direcções Escolares pelos Centros de Área Educativa (1993) e das

Delegações Escolares pelos Agrupamentos de Escolas (entre 1998 e 2003) conforme a dinâmica de constituição de agrupamentos em cada município. Assim, de acordo com o mesmo autor, a “escola primária passou de um serviço local a outro serviço local – o Agrupamento” (Ferreira, 2005, p. 442).

A partir do Decreto-Lei 115-A/98, de 22 de Abril, completado pelo Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 12 de Junho, todos os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo, bem como os dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico deveriam agrupar-se autonomamente. Para combater a resistência de alguns municípios, educadores de infância e professores em formar os agrupamentos de escolas, o XV Governo Constitucional criou condições para que, com o Despacho 13.313, de 2003, a constituição de agrupamentos verticais fosse compulsiva e funcionassem a partir do ano lectivo 2003/2004. Esta normativa viria a acabar com a lógica dos agrupamentos horizontais, que só excepcionalmente foram mantidos.

A Escola do 1.º ciclo tem sido assim, na opinião de Ferreira (2005, p.443), “a área operacional, o local de produção e realização do trabalho educativo para os alunos, o último escalão da estrutura organizativa da Administração Educativa (...) o local de concretização ou de substituição das políticas educativas e da organização administrativa da educação por outras – as dos principais «actores» escolares, os professores”.

2. A Evolução da Gestão das Escolas do 1.º CEB

A administração e gestão das escolas do 1º ciclo do ensino básico foi diferenciada da administração e gestão das escolas dos restantes níveis de ensino durante um longo período de tempo. Evidencia-se na legislação, ao longo do tempo, uma tentativa de transferência da gestão destes estabelecimentos de ensino, do poder central para o poder local, através de medidas de desconcentração/descentralização.

Em 1919, surge a legislação que passa a administração do ensino primário a nível concelhio, para uma junta escolar, constituída por dois vereadores da câmara, um representante das juntas de freguesia do concelho, o inspector do círculo ou um seu delegado, o secretário de finanças do concelho e, finalmente, três professores eleitos por todos os docentes desse mesmo concelho. A junta escolar tinha como competências: a gestão financeira, a gestão do pessoal e a gestão das instalações e equipamento, e a assistência social. A partir de 1919, com o Decreto-lei 6137, de 29 de Setembro, a

escola era gerida pelo Director de escola, nomeado pelo Governo, que era um órgão de supervisão e controlo disciplinar e burocrático da escola.

Mais tarde, com a Reforma de Março de 1933, já no Estado Novo, no quadro de um sistema altamente centralizado e hierárquico, e do “Estado Educador”, foi instituída uma pesada centralização do ensino, onde tudo era controlado a partir do poder central. O director de escola perdeu as suas funções de mediação e coordenação pedagógica, sendo reduzido a uma figura de controlo burocrático e disciplinar, que presta contas da vida escolar à Administração Central. Este órgão era nomeado pelo Inspector Geral sob proposta do Inspector do Distrito Escolar (art. 31 do Decreto Lei nº 22369, de 1933). Foram instituídos também os directores de zonas escolares (para áreas com mais de 20 docentes). Os municípios perderam todo o poder em matéria de administração do ensino primário, bem como os professores, através da centralização da administração das escolas em serviços distritais e locais, e de directores que eram pessoas de confiança do Governo, com o objectivo de evitar qualquer subversão às orientações erigidas.

Após o 25 de Abril de 1974, o órgão individual de direcção da Escola Primária, que era o Director da escola, passou a ser eleito pelo Conselho Escolar a que pertencia. O Conselho Escolar, órgão colegial da escola primária, juntamente com o Director, eram os órgãos de gestão da Escola Primária. O Conselho Escolar era composto por todos os docentes em exercício em cada estabelecimento de ensino (no caso das escolas com mais de três professores). Ao director cabiam as decisões ao nível administrativo, enquanto que as questões pedagógicas cabiam ao Conselho Escolar (Despacho 40/75). Para além destas duas figuras da gestão escolar, havia, a um nível superior hierarquicamente, as estruturas designadas inicialmente por Comissões Concelhias ou de Zona encarregues de fazer prevalecer a burocratização dos processos de decisão, às quais a escola tinha que pedir autorizações, pareceres, homologações e dar satisfações. Em 1977, estas delegações passaram a chamar-se Delegações de Zona Escolar e, em 1981, Delegações Escolares, que passaram a ter apenas funções de apoio administrativo.

O decreto-lei n.º 172/91¹ de 10 de Maio que regulava o ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, uniformizou, de um certo modo a modalidade de gestão das escolas, criando, no entanto, alguma diferenciação no que respeitava aos níveis de ensino. Enquanto que no pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico se criou o

¹ Este decreto esteve em experiência em cerca de 50 escolas. No entanto, nunca chegou a ser adoptado e generalizado a todas as escolas do país.

conceito de área escolar, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, a direcção, administração e gestão eram asseguradas por órgãos próprios de cada estabelecimento de ensino. O então novo conceito introduzido visava “assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere” (Preâmbulo do decreto-lei n.º 172/91 de 10 de Maio). A área escolar correspondia então ao grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispunham de órgãos de direcção, administração e gestão comuns. As escolas eram agrupadas em áreas escolares tendo em conta critérios de gestão pedagógica como o número de alunos, o número de lugares docentes e a dispersão geográfica das escolas. As áreas escolares tinham como órgãos de direcção o conselho de área escolar, o director executivo, o conselho administrativo, o conselho pedagógico e o coordenador de núcleo. O conselho de área escolar era o órgão de direcção e o responsável pela orientação das actividades da área escolar “com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno” (art.º 7). O conselho de área escolar era composto por sete representantes dos docentes, um representante do pessoal não docente, três representantes dos pais e encarregados de educação, um representante da câmara municipal, um representante dos interesses sócio-económicos da região e um representante dos interesses culturais da região. O presidente era um representante dos docentes eleito pelo próprio conselho de área escolar. Este órgão tinha como algumas competências a eleição, destituição ou renovação do mandato do director executivo; a aprovação do regulamento interno da escola, projecto educativo e planos anuais e plurianuais de actividades. O director executivo era, como já foi referido, eleito pelo conselho escolar e era o responsável pela administração e gestão nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, e pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola. Era, obrigatoriamente, um docente profissionalizado, pertencente a nível de ensino da escola a que concorria. Era eleito por concurso promovido pelo presidente do conselho da escola. O director poderia ser ainda eleito pelo director regional da educação, quando o conselho de escola não o pudesse seleccionar.

Tendo como base o “Estudo Prévio” de João Barroso sobre autonomia e gestão e na sequência do despacho n.º 27/97, de 2 de Julho, o Governo lançou o novo “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” sob a forma do decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio.

As escolas do 1.º ciclo do ensino básico seriam, então, anexas a escolas de outros níveis de ensino num agrupamento com gestão comum.

As escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância seriam integrados “de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido” (preâmbulo do decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio). Esta nova forma de administração e gestão escolar subordinava-se ao “primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa” (art.4.º, alínea b).

Os órgãos de administração e gestão das escolas, definidos pelo referido decreto eram: a Assembleia; o Conselho Executivo, ou Director; o Conselho pedagógico; o Conselho administrativo.

A Assembleia era o órgão que definia as linhas orientadoras da actividade da escola. Da sua composição faziam parte representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. Era o próprio agrupamento que definia o número de elementos que compunham a assembleia, num máximo de 20 elementos. O número total de representantes do corpo docente não poderia ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcionasse a educação pré-escolar ou do 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo. O presidente da Assembleia deveria ser eleito de entre os seus membros docentes.

A Direcção Executiva era assegurada por um conselho executivo ou por um director. Este era o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

O Conselho Executivo era constituído por um presidente e dois vice-presidentes. Nas escolas em que funcionasse a educação pré-escolar ou do 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois dos membros do conselho executivo deveriam ser professor do 1.º ciclo, um, e educador de infância, o outro².

O Conselho Pedagógico era o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didactico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. A sua composição era definida pelo regulamento interno de cada escola,

² Lei 24/99 de 22 de Abril.

devendo estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 elementos.

O Conselho Administrativo era composto pelo presidente do conselho executivo ou director, um dos seus vice-presidentes e pelo chefe dos serviços de administração escolar. Era o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor

O Coordenador de Estabelecimento existia em todos os estabelecimentos que tivessem três ou mais docentes, e que não fossem a sede do agrupamento. Este teria de ser docente dos quadros, a exercer funções no estabelecimento, e era eleito por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento. Ao Coordenador competia coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva; cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; veicular as informações relativas a pessoal docente e aos alunos; promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

O 1.º ciclo estava agora integrado numa “rede” administrativa composta por outros níveis de ensino. Seriam a Assembleia e o Conselho Pedagógico, os órgãos que mais poder de decisão tinham na vida do Agrupamento. O 1.º ciclo participava nestes órgãos com os seus representantes. No entanto, verificava-se uma crescente diferenciação de valores e funções entre os professores e os gestores escolares (Dias, 2008).

Uma outra situação que parece ter surgido foi a falta de informação dos docentes face à nova legislação em vigor e o sentimento de falta de autonomia dos professores. Havia assim, uma certa “confusão” em relação ao papel de cada órgão e um sentimento generalizado de perda de autonomia por parte dos professores.

Em 2008 surgia o modelo de gestão e administração escolar que está em vigor até hoje. Este novo modelo de gestão introduziu o Conselho Geral e o Director, mantendo o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

As escolas do 1.º ciclo continuam agrupadas, mas agora os agrupamentos são na grande maioria verticais³.

Em relação a alguns órgãos o 1.º ciclo deixou de ter a sua representação garantida pela legislação⁴.

O Conselho Geral é o órgão de representação estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. É constituído por número ímpar não superior a 21 elementos. Nele estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos, o município e a comunidade local. O número de representantes do pessoal docente e não docente não pode exceder, no seu conjunto, 50% dos participantes. Os representantes do pessoal docente são eleitos pelo respectivo corpo, depois de se candidatarem em listas separadas. A legislação apenas refere que as listas do pessoal docente devem assegurar, em termos a referir pelo agrupamento, a representação adequada dos diferentes níveis e ciclos de ensino assim como da categoria dos professores titulares. A conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com a média mais alta de Hondt. Há assim, a possibilidade de não haver professores do 1.º ciclo com lugar no Conselho Geral, dependendo da sua posição na lista candidata.

O Conselho Geral tem competências que vão desde a eleição do seu presidente, até à eleição do director e aprovação dos vários projectos da escola e regulamento interno.

O Director é o órgão de gestão e administração do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial e é coadjuvado por um subdirector e por um a três adjuntos. Ao contrário do que referia o modelo de gestão e administração escolar anterior, não está salvaguardada a representação do 1.º ciclo neste órgão de gestão. Podem concorrer ao lugar de director docentes dos quadros do ensino público, professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, de entre outros pré-requisitos.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didactico, da orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Neste órgão de gestão participam os coordenadores de todos os departamentos curriculares, representantes dos pais e

³ Só excepcionalmente se mantêm agrupamentos horizontais.

⁴ Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril.

encarregados de educação e alunos (do secundário). Com a excepção do Director, nenhum dos participantes do Conselho Pedagógico pode participar no Conselho Geral. A participação do 1.º ciclo, no Conselho Pedagógico, está assegurada pelo seu representante de departamento.

O Coordenador da Escola é um órgão designado pelo director, de entre os professores em exercício efectivo de funções na escola ou estabelecimento de educação pré-escolar. O coordenador pode ser exonerado a todo o tempo por despacho fundamentado do director. Este órgão de gestão tem a competência de coordenar as actividades educativas, em coordenação com o director; cumprir e fazer cumprir as decisões do director; transmitir as informações relativas a pessoa docente e não docente e aos alunos; e promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

Com base na análise dos dois últimos modelos de gestão e administração escolar, pode-se sintetizar a participação dos professores do 1.º ciclo nos órgãos de gestão da seguinte forma:

Quadro 1 – *A participação dos professores do 1.º ciclo em órgãos de gestão.*

Decreto Lei 115-A/98		Decreto Lei 75/2008	
Assembleia	Obrigatoriedade de integrar representantes do 1.º ciclo (art.9º)	Conselho Geral	Está salvaguardada a representação do pessoal docente, mas não há referência à obrigatoriedade de participação do 1.º ciclo. Depende do que está definido no regulamento interno da escola. No entanto, as listas que se candidatam a este lugar devem “assegurar (...) a representação adequada dos diferentes níveis e ciclos de ensino”(art.15º).
Conselho Executivo ou Director	Constituído por um presidente e dois vice-presidentes. Um dos membros deve ser educador-de-infância ou professor do 1.º ciclo. (art.16º) ⁵	Director	O Director é coadjuvado por um subdirector e por um a três adjuntos. Não há referência ao 1.º ciclo.
Conselho Pedagógico	A composição é da responsabilidade de cada escola, a definir no regulamento interno. Deve ser assegurada uma participação multidisciplinar (art.25º)	Conselho Pedagógico	A composição é da responsabilidade de cada escola, a definir no regulamento interno. Está assegurada a participação dos coordenadores de departamentos curriculares (art.32º).

Apesar de se verificar na legislação uma perda de referência à participação do 1.º ciclo em órgãos de direcção e gestão como o Conselho Geral ou o Director ou sub-Director, a realidade é que muitos agrupamentos continuam a assegurar esta participação. Há uma sensibilidade, por exemplo, na elaboração das listas concorrentes

⁵ Alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, art. 16ª, n.º 4: Nas escolas em que funcione a educação pré-escolar, ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois dos membros do conselho executivo devem ser educador de infância, um, e professor do 1.º ciclo, outro.

ao Conselho Geral, para que, realizando a média de Hondt haja professores do 1.º ciclo com lugar assegurado neste órgão de representação estratégica.

3. A dimensão das Escolas Primárias como questão central: Estrutura física das escolas do 1.º CEB

As escolas do 1.º ciclo são um serviço disperso territorialmente e a sua dimensão varia consoante a clientela que as comunidades ofereciam aos poderes decisores da construção de edifícios (Ferreira, 2005).

São mais de duzentos, os anos de intervalo que vão desde as “Escolas Conventuais”, passando pelas “Escolas Conde Ferreira” do final da monarquia, pelas “Escolas dos Centenários” do Estado Novo, pelas mais modernas “Escolas P3” e pelas recentes “Escolas Básicas Integradas”, embora, até hoje tenhamos em actividade escolas com quase todas estas características. Todavia, é preciso levar em consideração que a evolução arquitectónica das escolas acompanhou as mensagens intelectuais que tiveram lugar quando estas foram construídas.

A questão da dimensão das escolas do 1.º ciclo é referida por Pires (2003) como um “factor inibidor da identidade organizacional, da inovação, da mudança, bem como da aplicação de medidas estruturais de grande amplitude, nomeadamente, ao nível da administração e gestão centrada na escola” (Pires, 2003, p.42). Assim, a qualidade educativa do ensino primário poderia aumentar se o “número de crianças, encarregados de educação, docentes e não docentes que se possam reunir para conviver, (in)formar, decidir e socializar” (Pires, 2003, p.42) fosse mais considerável. Seria então fundamental um alargamento da dimensão das escolas primárias.

Segundo Barroso (1995), terá sido a constituição oficial do Ensino Mútuo a influenciar toda a administração específica do sistema nacional de ensino em Portugal e a base ideológica do primeiro “projecto-tipo” de edifício escolar. Eram necessárias escolas com salas de aula em número suficiente para um professor e a sua turma, e de forma que o professor tivesse a atenção de todo o seu grupo de alunos. Construíram então, as escolas centrais (Carta de Lei de 1878, até aos princípios do século XX), de grandes dimensões e escolas não centrais, mais pequenas. Algumas destas limitavam-se a ter uma ou duas salas de aula, mas outras já tinham instalações para gabinete de professores, arquivo e biblioteca. Em 1932 surge um projecto para a maior escola primária do país, com mais de 20 salas, museu e gabinete para professores, salão para cinema e conferências, ginásio, balneários, posto médico, central telefónica, cozinha,

refeitórios, etc. Porém, estas instalações acabaram por ser destinadas a uma escola secundária (actualmente Escola Secundária D. Filipa de Lencastre, em Lisboa).

Com a implementação dos edifícios conhecidos por “Planos dos Centenários” (1941), com base nos ideais para a educação do Estado Novo, com o esvaziamento do currículo e com a redução do ensino primário, retrocedeu-se nos espaços que privilegiavam actividades pedagógicas para além das consideradas essenciais (ler, escrever e contar) (Pires, 2003). Este é, até hoje, o modelo mais abundante, no interior do País.

Até 1960, a construção de edifícios escolares teve como princípio uma sala para dois grupos de alunos, um de manhã e outro de tarde. Desta forma, em muitas zonas, a partir dos anos 60 até meados dos anos 90, alguns edifícios funcionavam em regime triplo (três grupos de alunos por sala, ao longo do dia, em períodos de 4,5 horas cada).

A partir da segunda metade dos anos 50 e nos anos 60 construíram-se escolas para o sexo masculino e feminino, no mesmo espaço, mas fisicamente separadas. Algumas destas escolas, no regime de coeducação, acabaram por transformar-se numa única escola de grandes dimensões, mas sem as instalações consideradas fundamentais, como refeitórios, cozinha, centro de recursos, gabinete de professores, entre outras.

Posteriormente surgem os edifícios escolares designados por Escolas Abertas Tipo P3, com o objectivo de conduzir a um novo modelo de organização pedagógica, com base num trabalho mais cooperante e aberto entre os professores. No entanto, este objectivo não foi concretizado.

Finalmente, as Escolas Básicas Integradas e novos edifícios escolares começaram a surgir em algumas localidades, por iniciativas camarárias. Estes edifícios concentram todos os ciclos do ensino básico.

Ainda no que respeita aos edifícios, uma boa parte deles não tem quaisquer condições de funcionamento, ao nível de aquecimento, de higiene e limpeza, de alimentação e de apoio a crianças doentes. A escola é um local de passagem, onde, no entanto, se produzem imensos afectos e imensos recalcamientos (Ferreira, 2005), mas que nem sempre tem as condições físicas necessárias.

As escolas do 1.º ciclo são além da última estrutura da Administração Educativa, um local de trabalho, “onde, pelo menos em 40% delas, não trabalham mais do que dois professores, por vezes um de manhã e outro à tarde” fazendo com que fique “física, psicológica e sócio-profissionalmente isolado” (Ferreira, 2005, p. 444).

Recentemente, as perspectivas sobre a dimensão da escola primária e as suas implicações levantaram a problemática da impossibilidade de reforço de autonomia em escolas pequenas. Barroso (1997), citado por Dias (2003, p. 49) refere que

as exigências decorrentes do reforço da autonomia das escolas obrigam a desenvolver a sua capacidade de gestão. Isto (...) obriga à existência de estruturas organizativas adequadas que são incompatíveis, (...), com escolas de reduzida dimensão, como acontece normalmente no caso da educação pré-escolar e do 1.º ciclo (p.49).

Realmente, a possibilidade de aspirar à autonomia, depende também da dimensão da organização, em relação ao seu espaço físico, aos seus recursos humanos e materiais, da participação dos seus diferentes actores em processos de decisão política (Dias, 2003). Deste modo, como defende Afonso (citado por Dias, 2003, p.49) “no sentido da sua revalorização, o 1.º ciclo teria que passar pela efectiva constituição de verdadeiros estabelecimentos de ensino, nos planos institucional e organizacional, dotados de meios e de massa crítica necessária para a gestão estratégica de um projecto pedagógico próprio”.

Na actualidade, os órgãos do governo desenvolvem uma reorganização da rede escolar, dando destaque às escolas do 1.º ciclo, defendendo que a dimensão de algumas escolas deste ciclo de ensino prejudica o sucesso escolar dos seus alunos e caminhando no sentido da extinção destas escolas (Resolução do Conselho de Ministros n.º44/2010) e construção de Centros Escolares.

4. O campo organizacional do 1.º ciclo: a influência da organização pedagógica na organização administrativa

Importa também reflectir sobre a escola primária como campo organizacional de “geometria específica” (Pires, 2003). Há um consenso entre os diversos autores na ideia de que o ensino primário tem uma realidade pedagógica e organizacional com características que o distinguem de outros níveis de ensino.

João Formosinho (1998) caracteriza o 1.º ciclo como a “iniciação às aprendizagens académicas”, tendo na sua organização curricular uma “visão mais globalizadora”, onde se aposta no “gradualismo pedagógico, na inter-relação entre as áreas, na coordenação, na própria implementação do currículo”(Formosinho, 1998, p.13). Esta organização curricular é geralmente baseada na monodocência para facilitar a integração curricular do conjunto das várias aprendizagens académicas, que os alunos

vão iniciar. O mesmo autor aborda ainda a questão das relações pessoais neste nível de ensino, referindo que atendendo à faixa etária dos alunos, exige-se uma relação pedagógica mais dependente das relações pessoais e uma maior proximidade afectiva. Assim, há uma “natural dependência da relação pedagógica da relação pessoal” que “leva (...) a maior responsabilidade do professor pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, ao nível afectivo, ao nível emocional, a nível social e ao nível moral visto que é muito difícil na relação pedagógica global conseguir distinguir-se estes diferentes aspectos” (Formosinho, 1998, p.14).

Todas estas características levam à construção de uma cultura profissional muito específica dos docentes do 1.º ciclo. Estes definem-se como “professores de crianças”, que trabalham com um grupo constante de alunos, que lhes permite um “maior conhecimento (...) e maior acompanhamento de cada uma das crianças” e de uma maior relação entre si e os pais dos alunos. Assim o professor do 1.º ciclo tem “uma responsabilidade integral por tudo o que se passa com os alunos e na sala” (Formosinho, 1998, p.14).

Foi, na opinião de Barroso (1995), a generalização do “ensino mútuo” que terá influenciado a “montagem de uma administração específica de todo o sistema nacional de ensino” (citado por Dias, 2003, p.43). Foi na introdução do ensino mútuo em Portugal, que se verificou a articulação da dimensão pedagógica e educativa, e a dimensão política e administrativa. O ensino mútuo esteve na origem do primeiro “projecto-tipo” de edificio escolar. Foi então inevitável a presença de um modelo de organização para a escola, como existe para a igreja, o exército ou a fábrica, de forma a haver uma tecnologia organizativa comum (Barroso, 1995, citado por Pires, 2003, p.43).

Com a escola de massas surgiu a necessidade de delinear uma organização pedagógica, para a aula e para a escola, que foi satisfeita com a introdução do método simultâneo, ou seja, aquele método pedagógico em que os professores conseguem a atenção simultânea de todos os seus alunos. Isto levou à homogeneização dos grupos e divisão de exercícios escolares. Consequentemente, utilizando este método no quadro da construção de um sistema nacional de ensino primário, foram tomadas medidas no que respeita ao espaço da sala de aula. Algumas dessas medidas foram: divisão dos programas e dos alunos em cursos ou graus, que por sua vez se dividiam em classes; estabelecimento de horários rígidos; a colocação de um professor por cada classe a leccionar em salas separadas (nas escolas de pequenas dimensões em que só havia uma sala, o professor seria ajudado por até três ajudantes).

Voltando aos tempos mais actuais, Formosinho (1998) refere que o currículo do 1.º ciclo do ensino básico está investido de uma iniciação às aprendizagens académicas e organizado de uma forma globalizadora. A própria monodocência é uma característica específica da organização curricular do 1.º c.e.b., de modo a facilitar a integração curricular das diferentes aprendizagens académicas. Também a relação pedagógica é mais dependente das relações pessoais, tendo em conta a faixa etária dos alunos. Esta relação pedagógica traduz-se numa proximidade afectiva mais acentuada, entre professor e alunos.

4.1. A Escola Primária como organização

A escola adquiriu desde cedo um conjunto de características burocráticas, na medida em que aplicava lógicas de racionalidade e eficiência prescritas em regulamentos escritos pormenorizadamente (Barroso, 1995). Na escola, todo o funcionamento é prescrito, nomeadamente no que respeita a faltas, horários, competências dos órgãos e colocação de professores.

Ao mesmo tempo, a escola primária integra-se na “anarquia organizada” (March, Cohen & Olsen, 1970), pela sua forte ambiguidade de preferências, com incerteza nos seus objectivos, tecnologias mal dominadas e pouco claras, participação fluida, variável e pouco definida (Barroso, 1995, e Estêvão, 1998, citados por Costa, 2008).

De acordo com Pires (2001b), “nas escolas do 1º ciclo funcionam (...) situações de aprendizagem organizacional, de inovação nos mais diversos domínios, inclusive da gestão, da liderança, do sucesso educativo” (p. 31). Esta imagem organizacional da escola primária corresponde à “anarquia organizada”

Finalmente, a escola do 1.º ciclo enquadra-se no “sistema debilmente articulado”, uma vez que as relações entre indivíduos, entre subunidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambiente, entre ideias, entre actividades, entre intenções e acções são debilmente articuladas. Mesmo sem esta articulação de métodos e processos de actuação do trabalho pedagógico “tudo funciona na mesma...” (Costa, 2008, p.55).

4.2 Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º ciclo do Ensino Básico é organizado curricularmente tendo em vista uma educação de âmbito global (Quadro 2).

São definidos através do despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro os tempos mínimos semanais⁶ para a leccionação dos programas e o desenvolvimento dos currículos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Quadro 2 – *Matriz curricular do 1.º ciclo*

COMPONENTES DO CURRÍCULO	
<i>Educação para a cidadania</i>	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:
	Língua Portuguesa;
	Matemática;
	Estudo do Meio;
	Expressões: Artísticas; Físico-Motoras.
	Formação Pessoal e Social
	Áreas curriculares não disciplinares ⁷ ;
	Área de projecto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.
	Total: 25 horas
	Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa ⁸ :
	Educação Moral e Religiosa.
	Total: 1 hora
	TOTAL: 26 horas
	Actividades de enriquecimento ⁹

⁶ 8 horas para a Língua Portuguesa (incluindo uma hora diária para a leitura); 7 horas para a Matemática; 5 horas para o Estudo do Meio (metade para o Ensino Experimental das Ciências); 5 horas para serem geridas de forma flexível nas áreas das expressões e restantes áreas curriculares.

⁷ Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma.

⁸ Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

⁹ Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

Cabe ao professor titular de turma elaborar o projecto curricular de turma, que será o principal orientador das actividades da turma. Este é “o conjunto de estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola¹⁰, visando adequá-lo ao contexto de cada turma” (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2.º, ponto 4). No 1.º ciclo é concebido, aprovado e elaborado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes.

Dito de outra forma, o projecto curricular de turma é a reconstrução do currículo nacional em função das características dos alunos de uma turma e do seu percurso escolar, tendo em consideração as directrizes definidas no projecto educativo do agrupamento.

A avaliação dos alunos do 1.º ciclo é apresentada de forma qualitativa. Dependendo das definições de cada agrupamento, esta avaliação pode ir desde o fraco, não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem até ao satisfaz muito bem ou satisfaz plenamente.

4.3. A Organização dos Professores do 1.º ciclo

O 1.º ciclo é apresentado em regime de monodocência e é interdisciplinar. Depois da entrada em vigor do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril (e já com o anterior, o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio), os professores devem trabalhar de forma articulada entre si e, para isso, cada agrupamento tem em funcionamento os departamentos curriculares (“A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes”. (Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, artigo 43, n.º 2).

O 1.º ciclo constitui assim um departamento curricular e os professores reúnem-se em Conselho de Docentes ou Reunião de Departamento. Nestas reuniões são discutidos vários assuntos referentes ao ciclo, quer administrativos quer pedagógicos, no entanto é muito pouca a margem de decisão deste órgão, já que as principais decisões (mesmo no que se refere a visitas de estudo, por exemplo) devem ser levadas pelo coordenador de departamento a Conselho Pedagógico, para aprovação.

¹⁰ O projecto curricular de escola deixa de ser contemplado no novo modelo de gestão escolar. Desta forma, o projecto curricular de turma deve ter em conta o desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento.

Dependendo dos agrupamentos, realizam-se reuniões de professores a leccionar o mesmo ano de escolaridade para planificar ou até mesmo para a elaboração de fichas de avaliação comuns a todas as escolas do agrupamento.

O coordenador pedagógico do 1.º ciclo tem a função de acompanhar o trabalho dos professores, promovendo a cooperação entre os docentes do 1.º ciclo, e destes com os professores dos restantes departamentos curriculares do agrupamento. É ainda função do coordenador pedagógico assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos, assim como colaborar na organização e acompanhamento das actividades curriculares, realizadas no âmbito do plano anual de actividades do Agrupamento.

Assim, o coordenador pedagógico pode servir como um elo de ligação entre todos os professores do 1.º ciclo do agrupamento.

5. A formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas décadas de 60, 70 e 80, com a expansão e generalização da escolaridade obrigatória viveu-se em Portugal, um período de grande carência de professores, que se solucionou graças a uma formação e recrutamento intensivos de professores, associados a uma diminuição da taxa de natalidade nos anos subsequentes. Alarcão e colaboradores (2006), salientam, no que refere à formação inicial de professores, que se passou de um ciclo quantitativo para um novo ciclo em que se dá prioridade a aspectos qualitativos.

Em toda a Europa Comunitária, a formação de professores do ensino secundário é feita pelas universidades, enquanto que a formação dos professores dos restantes ciclos varia de país para país, sendo que em Portugal pode ser feita nas universidades, nas escolas superiores de educação públicas ou instituições de ensino superior/universitário privado não sujeitas a nenhum acompanhamento e realizada com recursos humanos em certos casos precários, que suscitam sérias apreensões (Alarcão et al. 2006).

Em Portugal a habilitação de professores é enquadrada pelo Decreto-lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, que estabelece o respectivo ordenamento jurídico, apontando os princípios gerais a seguir, a natureza, os objectivos e organização da formação inicial contínua e especializada, assim como as formas de planeamento e coordenação da formação.

O período entre o final dos anos 60 até Abril de 74, caracterizou-se pela integração, nos currículos de formação, da concepção de “cultura e sociedade

hegemónica no regime totalitário salazarista e identificável na organização hierárquica, burocrática e autoritária” que servia como linha orientadora à formação inicial dos professores (Lopes, et al., 2007).

O período após Abril de 1974 caracterizou-se pela oposição aos documentos do período anterior numa visão transformadora da educação. É nos planos de estudos que se identifica o novo modelo de escola e sociedade que se desejava. Na introdução ao Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário de 1976-1977 refere-se que a renovação da sociedade portuguesa implica a renovação das estruturas docentes e que “o ensino constitui uma força nuclear de realização e de libertação de um povo”, pretendendo-se que o professor “seja um ponto de consciência emergente capaz de dinamizar e de encaminhar a história no sentido da justiça”. Na perspectiva da formação preconizava-se a participação crítica, esclarecida e transformadora que centra no conhecimento as possibilidades de emancipação social.

Neste período, as competências a formar baseavam-se em discursos profundamente ideológicos:

Repensar o acto educativo de forma científica e criativa; dominar conhecimentos antropológicos, sociológicos e culturais que permitam interpretar os comportamentos, organização e valores da nossa sociedade e a sua evolução; intervir como agente transformador de um processo social; dominar a metodologia (...); dominar conhecimentos e técnicas pedagógico-didácticas.

(Objectivos da Escola do Magistério Primário – Programas das Escolas do Magistério Primário de 1977).

Em 1980 iniciou-se um novo período na formação de professores, influenciado, em termos políticos, pela emergência de um conjunto de pressões externas sofridas pelo Estado Português. A grande alteração refere-se ao clima de formação, que reflecte o carácter normalizador deste período e na centralização das “decisões curriculares, na perda de poder dos alunos em participar nos processos de decisão relativamente à sua avaliação e ao desenvolvimento curricular, e no progressivo esvaziamento da formação da dimensão ideológica e política que a caracterizou no período anterior” (Lopes et al, 2007). Há uma tentativa de despolitização, na medida em que os documentos já não indiciam a ideologia da documentação da década de 70 e caracterizam-se mais por uma profissionalidade centrada na sala de aula e na pedagogia.

Na década de 90, após a extinção das Escolas do Magistério Primário, a formação inicial de professores do 1.º ciclo foi assegurada, exclusivamente, pelas

escolas superiores de educação, o que provocou profundas transformações no domínio curricular.

Como instituições de ensino superior, as ESEs vieram alterar as formas de relação educativa que caracterizavam a formação de professores do 1.º ciclo. Esta tinha agora um clima tipicamente académico e denunciador de relações hierárquicas e competitivas. O currículo passou a centrar-se na sociedade e na pedagogia, e raramente incidia na reflexão política.

Inicialmente, o bacharelato era a habilitação necessária para o ensino, apenas em 1990 se exigiu a licenciatura como habilitação mínima para o exercício da docência no ensino primário, colocando em igualdade, ao nível de habilitações profissionais, todos os educadores e professores do ensino não superior em Portugal (Ferreira, & Mota, 2009). As Escolas Superiores de Educação reestruturaram a estrutura da sua formação, acrescentando um ano aos até então três anos de formação.

O acordo entre os países da União Europeia denominado Processo de Bolonha, veio, a partir de 2005 veio reestruturar todo o ensino superior em Portugal. O objectivo era a criação, até 2010, de um espaço europeu de ensino superior onde o conhecimento, a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados constituíssem um factor de coesão europeia.

Ao nível da formação de professores, pretendia-se que houvesse uma abrangência de níveis e ciclos de ensino, em que estes pudessem intervir, possibilitando assim uma maior mobilidade de docentes entre os mesmos. Nesta perspectiva, a habilitação do docente do 1.º ciclo, passa a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1.º ciclo, ou habilitação conjunta para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

A habilitação profissional para todos os docentes passa a ser o mestrado. É necessário, desta forma, para leccionar o 1.º ceb, uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Ensino. Dá-se destaque à área da metodologia de investigação educacional, para que

o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007).

Por outro lado, há referência ao domínio oral e escrito da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores.

O 1.º ciclo tem sido, portanto, alvo de alterações no que se refere à sua organização/gestão.

Com a constituição de agrupamentos verticais fala-se também na diluição do 1.º ciclo num grupo de três ciclos. De facto a imagem da escola do 1.º ciclo, como escola primária isolada tende a desaparecer, e também de uma certa forma, algumas características que lhe estavam subjacentes, nomeadamente o isolamento e de certa forma a sua vincada especificidade.

O próprio professor do 1.º ciclo tende a ser cada vez menos generalista e mais especializado em certas áreas de conhecimento, através das diversas acções de formação continua, nomeadamente “O Ensino do Português” ou “O novo programa de matemática”.

No próximo capítulo iremos fazer uma abordagem aos agrupamentos de escolas, onde tentaremos também posicionar o 1.º ciclo dentro desta lógica organizacional.

Capítulo II – Os Agrupamentos de Escolas

A constituição dos Agrupamentos de Escolas veio alterar o modo de organização e gestão das escolas do 1.º ciclo e estabelecimentos de educação pré-escolar, integrando-os, pela primeira vez, numa lógica organizativa com os restantes ciclos de ensino. No entanto, todo o processo que levou ao modelo de organização das escolas na actualidade foi complexo e teve várias fases.

Neste capítulo, iremos analisar algumas questões relacionadas com os agrupamentos de escolas. Em primeiro lugar abordaremos os antecedentes dos agrupamentos de escolas. Analisamos também a filosofia dos agrupamentos de escolas e o percurso de implementação destes. Finalmente debruçar-nos-emos sobre o agrupamento de escolas à luz da legislação actual.

1. Antecedentes dos agrupamentos de escolas

De acordo com Lima (2001) a criação dos agrupamentos de escolas remonta a 1985, quando da criação das C+S¹¹ (Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro). Mais tarde, através do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, que estabelece a “escola básica de nove anos”, criam-se as primeiras escolas básicas integradas.

A questão dos agrupamentos de escolas foi também merecedora de atenção nos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988). João Formosinho, em 1987, num seminário realizado em Maio, em Braga, já se referia à quebra do princípio da uniformidade na estrutura de administração das escolas, referindo que a Lei de Bases previa a organização de escolas em agrupamentos. Admitia-se também que cada escola deveria ter um órgão de gestão próprio, que poderia ser comum a várias escolas, no caso da criação de agrupamentos. Previa-se ainda a existência de secções do Conselho Pedagógico para cada ciclo. Porém a grande ruptura com o modelo que estava em vigor, era o facto de se pretender um verdadeiro órgão de direcção, descentralizando a administração escolar e atribuindo autonomia às escolas.

Após o seminário referido, um grupo de investigadores da Universidade do Minho, foi encarregue pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, de apresentar

¹¹ Escolas Preparatórias e Secundárias.

propostas relativas à direcção e gestão das escolas. Estas seriam publicadas em Janeiro de 1988, num volume intitulado *Documentos Preparatórios II*¹². Neste documento, os autores defendem a existência de diversos modelos de direcção, conforme a tipologia das escolas. Propõe-se a criação do Conselho Local de Ensino Básico e outras medidas que pressupõem um sistema educativo descentralizado e com ampla autonomia para as escolas básicas e secundárias. Os autores sugerem, ainda, a criação de agrupamentos de escolas, sob uma direcção única. Para o 1.º ciclo, propõe-se a criação de agrupamentos horizontais, designados por núcleos escolares.

Na Proposta Global de Reforma que apresentou ao Governo, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo assume várias destas propostas e introduz o conceito de “associação de escolas”. Estas teriam o objectivo de reforço da unidade do ensino básico, do planeamento em comum de actividades de complemento curricular, de ocupação de tempos livres, entre outros, e poderiam abranger escolas da mesma localidade ou de localidades contíguas e de vários níveis de educação e ensino. Estas poderiam ainda escolher as estruturas de coordenação e poderiam optar por ter um único conselho de direcção e um projecto educativo comum (CRSE, 1988, citado por Lima, 2004).

Enquanto as propostas pressupunham uma verdadeira descentralização da administração, a autonomia da escola e a criação de um órgão de direcção democrática, no interior desta, o Governo optava por uma reorganização do Ministério da Educação, insistindo numa lógica modernizadora e gestionária de tipo centralizado-desconcentrado, a partir da implementação das direcções regionais. Estas seriam os serviços intermédios entre a administração central e as escolas, e tinham apenas autonomia administrativa (Lima, 2004).

Todo este quadro macro-político contraditório condicionou o impacto reduzido que o regime jurídico de autonomia das escolas (Decreto-Lei 43/89) e o novo regime de direcção, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 172/91) revelaram.

¹² Formosinho, J.; Fernandes, A. S. & Lima, Licínio (1988). Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*, Lisboa: ME/GEP, pp. 171-236.

2. Filosofia dos Agrupamentos de Escolas

Como temos vindo a referir, a constituição de agrupamentos de escolas, com órgãos de gestão próprios é, irremediavelmente, o ponto-chave da mudança a nível da administração e gestão escolar. Esta estratégia tem por base as medidas de política educativa que se desenvolvem actualmente e enquadram-se numa política mais ampla que, em vários países, procura resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino.

O crescimento do sistema educativo; a heterogeneidade social, cultural e individual dos alunos; a dificuldade na transição do sistema de educação para o sistema de emprego; os cortes orçamentais decorrentes da crise económica; e as disfuncionalidades burocráticas do aparelho burocrático do Estado, são alguns dos factores que contribuíram para esta crise (Barroso, 1996).

Vários países, desde a década de 80, têm alterado os seus processos de administração educacional, transferindo poderes e funções do nível central e regional, para o nível local. A escola passou a ser vista “como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996, p.9).

Para Walo Wutmacher (1992, citado por Barroso, 1996), os modos de administração do sistema educativo podem ser descritos da seguinte forma:

Em termos gerais, parece que os sistemas de ensino estão a alterar o seu modo de regulação, passando de um controlo baseado na conformidade com as regras e directivas impostas pela hierarquia, para um controlo baseado na conformidade com os objectivos e as finalidades de acção. Mas neste novo modelo de regulação, o poder político-administrativo define as finalidades e os objectivos a atingir, mas transmite o mínimo possível de directivas, afectando um orçamento global ao estabelecimento de ensino. No interior deste quadro, os profissionais usufruem de uma grande liberdade para encontrar as modalidades, vias e os meios para realizar os objectivos. Os estabelecimentos prestam contas dos seus resultados através de uma avaliação a posteriori, que mede a distância entre os resultados e os objectivos (e não a conformidade com as directivas), cuja interpretação integra parâmetros do contexto (p. 9).

A territorialização surge então como uma forma de valorizar a “afirmação de poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política” (Barroso, 1996, p.10). Este é um fenómeno político e implica um conjunto de acções que têm como base um conflito de legitimidade entre o Poder Central e o Poder Local.

A territorialização, não é vista apenas como uma forma de “aliviar” o Estado, mas como um processo “de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais” baseada no “princípio da mobilização enquanto forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva” (Barroso, 1996, p.11).

Nesta perspectiva, a territorialização tem como objectivos, segundo Barroso (1996):

- a) Contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações;
- b) Conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias);
- c) Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação;
- d) Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na multiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais) (p.11).

Em Portugal, como em outros países, as tendências têm caminhado no sentido de alterar o papel do Estado na administração da educação, transferindo os poderes do nível central e regional para o local. Já há mais de vinte anos, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que os conceitos como autonomia, participação, territorialização e projecto educativo são constantemente referidos em prescrições normativas por parte da Administração Central.

O projecto educativo é, sem dúvida, uma das bases, se não a principal, da constituição dos agrupamentos de escolas. Este surge como a principal ferramenta de trabalho comum das escolas que constituem o agrupamento e é um dos instrumentos do processo de autonomia. Para Formosinho e colaboradores (1999, p. 22) o projecto educativo “será o instrumento dinâmico que deve configurar a política da escola”.

A elaboração e execução do projecto educativo estão associadas, um pouco por todo o mundo, ao reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino, desde o início dos anos 80. Também em Portugal a noção de “projecto educativo” está sempre presente em praticamente toda a legislação acerca de administração escolar. No entanto, para Barroso (2005), a referência ao projecto educativo é feita de forma ambígua e vaga

“sem explicar o seu conteúdo e as partilhas de poder, obrigações e recursos que ele implica” (2005, p.124) acompanhada de pouca formação dos professores para a sua elaboração e execução.

O projecto educativo é encarado consoante as políticas em que se insere. Pode ser visto como forma de controlo da administração central e regional sobre os estabelecimentos de ensino, já que as políticas e os procedimentos dos professores e órgãos de administração devem estar especificados neste documento. Nesta perspectiva, Pierre Obin (1993, citado por Barroso, 2005, p. 124) defende que o projecto educativo permite “substituir o que é implícito e dificilmente verificável, pelo explícito e controlável”.

Por outro lado, o projecto educativo pode ser encarado numa lógica de “normativização e racionalização” da gestão escolar (Barroso, 2005). Aqui há uma preocupação em seguir um conjunto de procedimentos que permitem elaborar correctamente um projecto educativo. O projecto educativo surge como um meio para aumentar o rigor da gestão escolar, permitindo a fuga a intuições.

Finalmente, o projecto educativo pode realmente ser visto como ferramenta de autonomia da escola. Pode servir para aumentar a “democracia interna” e ser “um bem comum local” (Barroso, 2005, p.126). Aqui o projecto educativo pressupõe um trabalho de grupo, em que há repartição de poderes entre o centro e a periferia do sistema educativo, de forma a aumentar a responsabilidade colectiva dos professores sobre o seu trabalho e “implicando a participação da comunidade na definição e controlo social da escola e na definição de uma política educativa local” (Barroso, 2005, p.126).

Sendo tão importante para a construção da escola que se pretende, é fundamental aclarar o conceito de projecto educativo. Vários autores definem projecto educativo à luz de diferentes perspectivas. Para Macedo (1995, p.113), o projecto educativo é a “expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizacional da escola”.

Para Costa (1991) o projecto educativo é

o documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal à sua situação em concreto, apresenta o modelo geral da organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa (p.10)

Aqui denota-se uma visão mais normativa de projecto educativo, em que se começa por dizer que é um “documento”.

O projecto educativo é realmente um documento identificador de uma comunidade escolar. Será o documento que “espelha” aquela escola e comunidade. Este deve cumprir as seguintes funções: constituir um ponto de referência para a gestão e tomada de decisão dos órgãos da escola e agentes educativos; garantir a unidade de acção de toda a escola; apoiar a contextualização curricular de cursos e turmas, de modo a ir ao encontro das características e motivações dos alunos; e promover a congruência dos aspectos organizativos e administrativos com a função pedagógica da escola.

Tendo em conta a importância do projecto educativo, não se pode cair no paradigma de que este é uma solução técnica para um problema, mas, como refere Pacheco (2001, p. 90) é “uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa: professores, alunos, encarregados de educação, etc”.

O projecto educativo sugere então um “auto-governo” baseado nas relações dos agentes da vida escolar, mas apoiado numa planificação rigorosa, coordenada e estruturante de toda a acção, para se conseguir alcançar os objectivos. Para Barroso (1992, p.30) é “um processo lento, interactivo, por vezes conflitual, de ajustamentos de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços próprios de autonomia da própria escola”. Tendo em conta que o projecto educativo alberga todo este sentimento de pertença, esta vontade colectiva, não será através de normativos legais, que o projecto educativo finalmente se irá impor e desempenhar o papel que deve. Este requer a construção de uma identidade, e esta não existe sem ser construída.

É na direcção desta identidade que a comunidade educativa deve caminhar, a fim de se poder dizer que o projecto educativo é a expressão de um agregado de vontades afinadas no seio da comunidade escolar, fomentando as relações interpessoais e de responsabilização colectiva.

A filosofia dos agrupamentos de escolas assenta assim na criação de uma escola com um projecto a desenvolver na e para a comunidade. É desta forma que se pretende que o agrupamento de escola integre definitivamente a comunidade em que esta inserido.

3. O Percorso da Implementação dos Agrupamentos de Escolas

Um dos objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 é “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acção educativa, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (LBSE, artigo 3º, alínea g). A Escola é então idealizada como uma comunidade educativa com autonomia administrativa e pedagógica.

No caso das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e também das escolas do ensino secundário, o reforço da autonomia foi legislado em 1989, com o decreto-lei 43/89, de 3 de Fevereiro. O projecto educativo surge como um instrumento de operacionalização da autonomia da escola “constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Decreto-lei n.º 43/89, Preâmbulo). Este projecto educativo implicava competências ao nível da gestão administrativa, gestão financeira, gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos educativos e gestão dos apoios, instalações, equipamentos e recursos humanos. No entanto, “esta legislação nunca foi regulamentada nem executada” (Pinhal & Dinis, 2002, p. 24), já que não houve a aprovação de um novo regime de administração e gestão escolar que acompanhasse a autonomia que esta lei consagrava.

Entretanto, iniciava-se um processo de reforma educativa, e à sua margem foram instituídas as Escolas Básicas Integradas (Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90). Com esta reestruturação atribuía-se à administração regional e às escolas a responsabilidade de, em conjunto, encontrarem uma solução adequada a cada situação específica. Pretendia-se dar uma maior unidade à escolaridade básica obrigatória e facilitar ao aluno um percurso sequencial sistemático e ao mesmo tempo o desenvolvimento de uma ligação e identificação com a comunidade e cultura escolar. Relativamente ao 1.º ciclo, pretendia-se uma fomentação da contribuição dos restantes ciclos, nomeadamente nas actividades desportivas e culturais.

Como princípios fundamentais, o Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90 definia que

a escolaridade obrigatória de nove anos exige a mobilização de todos os recursos e a activação de todos os mecanismos necessários a promover uma forte identificação do jovem com a escola e uma profunda interacção do corpo docente com as famílias e a comunidade. Acresce que as sucessivas mudanças de escolas a que os jovens estão sujeitos não contribuem para o enraizamento cultural, condição fundamental de sucesso educativo (Preâmbulo).

Neste quadro as EBI entraram em funcionamento no ano escolar de 1990/91 e foram criadas em todo o país, com maior incidência no Alentejo e na região Norte.

Ainda em 1990, o Conselho Nacional de Educação¹³ apresenta uma proposta de decreto-lei sobre Administração, Direcção e Gestão de Escolas. Após vários debates surge, em 1991, o Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio, relativo à administração e gestão escolar. Este vinha alterar os modelos de gestão vigentes de acordo com a reforma que se estava a desenvolver. É através desta normativa que se criam as Áreas Escolares com o objectivo de proporcionar uma gestão articulada de recursos, bem como de atenuar os problemas de isolamento das Escolas Básicas do 1.º ciclo. No entanto, este modelo acabou por ser apenas instituído a título de experimentação em cerca de cinco dezenas de escolas, e nunca foi aplicado à generalidade das escolas.

A este propósito Formosinho e Machado (2005) referem que

a importância deste diploma advém-lhe (...) da sua concepção pluridimensional de Escola, que, coerente com a Lei de Bases do Sistema Educativo, se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas, baseada nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu projecto educativo. (p.123).

A estrutura organizativa apresentada neste decreto é idêntica para todos os Ciclos de Ensino Básico e Secundário e aplicável aos estabelecimentos de educação e ensino públicos.

Em simultâneo, é introduzido o conceito de Área Escolar para os estabelecimentos de educação Pré-Escolar e estabelecimentos do 1.º CEB, definido no art.3.º, alínea b, como: “grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõe de órgãos de direcção, administração e gestão comuns” (Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio).

¹³ Recriado em 1987, dada a importância atribuída pela LBSE à participação da comunidade e da sociedade na administração do sistema.

Todos os estabelecimentos do 1.º CEB e do Pré-escolar organizam-se em Áreas Escolares, com órgãos próprios de Direcção, Administração e Gestão. Nos estabelecimentos do 2.º e 3.º CEB e do Secundário, a sua direcção, administração e gestão são asseguradas por órgãos próprios de cada estabelecimento.

Com vista à estabilidade e eficiência, este decreto-lei refere no seu preâmbulo que “a administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o director executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola, perante quem é responsável”, apoiado por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa. Estes vários órgãos colegiais deveriam elaborar os seus próprios regulamentos, num prazo de 30 dias após o início do mandato, definindo regras de organização e funcionamento.

Como já referimos, este modelo de gestão acabou por ser posto de parte. Licínio Lima (1998) comentou esta tentativa de reforma como sendo um fracasso:

As expectativas em torno da autonomia das escolas permanecem por cumprir. Será fundamental garantir as condições políticas, administrativas e financeiras indispensáveis à generalização, diversificação e aprofundamento da(s) autonomia(s), consoante as condições, os recursos e os interesses e motivações locais. Uma construção social, participativa, de modelos de organização e administração escolar através de práticas de autonomia e de regras localmente produzidas, outrora reservadas aos decisores centrais e aos textos oficiais representará sem dúvida um importante factor de democratização da governação da educação e da defesa e dignificação da escola pública. (p. 80)

Porém, as Áreas Escolares, referidas neste decreto-lei, como modelo de gestão e direcção das escolas do 1º CEB são consideradas como as precursoras dos agrupamentos de escolas que viriam a surgir mais tarde.

Em 1996, com o intuito de “construir o desenvolvimento e promover a socialmente esperada equidade” (Barroso, 2003, p. 5), criaram-se os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária¹⁴ (Despacho n.º 147-B/ME/96), que foram os precursores de um vasto reordenamento da rede escolar, de autonomia e gestão das escolas e de participação social.

¹⁴ Tal como as *Zones d'Education Prioritaires* em França ou *Education Action Zones* do Reino Unido, com o objectivo de proporcionar a melhoria do ambiente educativo e qualidade das aprendizagens dos alunos através de uma visão global da escolaridade obrigatória articulando os diferentes ciclos; ligando a escola à vida activa; e da gestão integrada de recursos e do apelo a diferentes parcerias locais (Barroso, 1999, citado por Seco, 2007).

Com a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária pretendeu-se

melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos; integrar os três ciclos da escolaridade obrigatória, articulando-os com a educação pré-escolar e com a formação; criar condições para ligar a escola à vida activa e coordenar as políticas educativas numa determinada área geográfica e adequá-las à comunidade. (Benavente, 2001, p. 113).

O número de territórios educativos foi crescendo e começaram a preparar-se medidas estruturais relativas à autonomia e gestão das escolas, prevendo agrupamentos de jardins-de-infância e escolas básicas da mesma área geográfica.

Com a aplicação do despacho normativo 27/97, de 2 de Junho, foram experimentalmente constituídos alguns agrupamentos de escolas. Estes estavam dispersos por territórios educativos e tinham como finalidade racionalizar a carta escolar promover a fluidez dos recursos escolares, combater a dispersão dos pequenos estabelecimentos de ensino e aproveitar economias de escala na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros.

Nesse normativo refere-se a descentralização educativa para os níveis regional e local como condição de modernização e renovação, bem como a

tendência para desenvolver a dinâmica escolar, seja em torno da noção de área educativa, através da agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino, seja de projectos e novas formas de organização dos recursos pedagógicos existentes (Despacho Normativo n.º 27/97, Preâmbulo).

Reorganiza-se a rede de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, associando-os em agrupamentos de escolas, com base no desenvolvimento de projectos educativos de escola. Ao mesmo tempo há uma preocupação em atender à realidade social em que se inserem as escolas e ao projecto educativo que prosseguem.

Ficou assim estipulado que:

os órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário em funções no ano lectivo de 1997-1998 devem, em articulação com as direcções regionais de educação, participar no processo de preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas bem como do

desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos (Despacho Normativo n.º 27/97, n.º 1).

Porém, só a partir de 1998, com o decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio - “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” - é que os agrupamentos de escolas foram efectivamente impostos e constituídos. Esta normativa foi fruto de estudo prévio realizado por Barroso (1996).

A publicação do Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio impôs a sua aplicação prática no ano lectivo seguinte, e de imediato as escolas do 1.º ciclo e estabelecimentos de educação pré-escolar foram-se organizando, agrupando-se em agrupamentos verticais ou horizontais, numa lógica de reordenamento da rede escolar do Ensino Básico, de modo a formatá-lo ao modelo integrado de nove anos de escolaridade, definido na Lei de Bases de 1986.

A integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e de escolas do 1.º ciclo foi reforçada neste novo modelo de administração e gestão escolar. O agrupamento de escolas é definido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum” (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, art.5º).

Apesar das ideias de autonomia, democraticidade e descentralização da administração e gestão das escolas perpassarem vários diplomas relativos à educação, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 3.º, alínea g), em que se prevê a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, como um dos princípios organizativos do sistema educativo, foi com o decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, que se introduziram as mudanças mais significativas nesta área, associando a autonomia à instituição dos agrupamentos de escolas.

Tendo em vista a autonomia, este diploma debruça-se sobre as várias dimensões da escola, nomeadamente no que respeita à organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da administração. A autonomia é encarada como um “investimento nas escolas na qualidade da educação” e deve ser desenvolvida e

aperfeiçoada de uma forma gradual. Este modelo “dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação” (Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, Preâmbulo). Este diploma prevê ainda um levantamento das necessidades educativas através das cartas educativas concelhias, numa lógica de ordenamento do território, descentralização e desenvolvimento sustentado. É neste decreto que se verifica a intenção política expressa de criar e incentivar a construção de “escolas”¹⁵ ao nível da educação básica inicial.

O primeiro passo a dar pelos estabelecimentos de ensino para a aplicação deste modelo organizativo administrativo seria a criação do primeiro regulamento interno. Este deveria ser aprovado pela assembleia constituinte em que teriam lugares representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local.

O diploma prevê também conselhos locais de educação, que são estruturas de participação dos diferentes agentes e parceiros sociais, com base na iniciativa do município, que têm como objectivo a articulação da política educativa com outras políticas sociais (apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares).

A autonomia é aqui definida como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º). Os instrumentos para o processo de autonomia são o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades.

Consultando autores de referência no que diz respeito à temática da autonomia das escolas, conseguimos expor de forma mais completa o que se entende por autonomia. Para Formosinho e colaboradores (2000), no 1º ciclo do ensino básico os princípios da gestão democrática só foram aplicáveis até 1977, “data a partir da qual se estabeleceu a cadeia hierárquica de que as Delegações Escolares são o último elo” (Formosinho et al., 2000, p. 52). Referindo-se às escolas do 1º CEB o mesmo autor refere que se trata de “uma rede dispersa e fragmentada de unidades, na sua grande

¹⁵ Para Formosinho e colaboradores (2000, p. 52) a “escola” é entendida como unidade organizacional com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia.

maioria, de reduzida dimensão. Espera-se que a estratégia de agrupamentos de estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ceb (...) permita a construção de *escolas*¹⁶ (Formosinho et al., 2000, p. 52).

O conceito de autonomia não se deve confundir com o de descentralização. Ambos se encontram em campos epistemológicos diferentes. Enquanto a descentralização está relacionada com a forma “político-administrativa de organização do poder” (Fernandes, 2005, p.54), a autonomia identifica-se com “as capacidades individuais ou colectivas de agir” (idem).

A autonomia é então a capacidade de acção por parte dos seus titulares. Esta capacidade é a de “movimentar acções políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (idem, p. 59).

Para Weber (1984, citado por Fernandes, 2005, p.59), “autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem de um agrupamento não é instaurada – imposta – por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos próprios membros em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma em que isso tenha lugar)”.

Há outros sentidos para a autonomia, consoante a centremos no indivíduo ou na organização. Para o nosso trabalho, será a centrada na organização e por conseguinte será essa a dimensão explorada. Dentro do âmbito da autonomia da organização, podemos classificá-la em autonomia sociológica, política e escolar. Mais uma vez, vamos seleccionar a que mais interessa para este trabalho, e vamos referir-nos à autonomia escolar. Para Reguzzoni (1994, citado por Fernandes, 2005), baseando-se no exemplo de gestão dos estabelecimentos franceses, autonomia do sistema são as:

formas de organização dos estabelecimentos escolares nos quais a gestão das instituições educativas se realiza de modo mais ou menos independente dos órgãos estatais que governam todo o sistema educativo, porém sem excluir que cada estabelecimento dependa de uma autoridade central ou periférica a que deve fazer referência para precisar quais são os termos da sua autonomia. (p. 65)

Há ainda, segundo este autor, a autonomia do comportamento que é utilizada na caracterização dos processos de formação nos quais os mesmos agentes estão autorizados a tomar decisões no que respeita à utilização dos recursos (autonomia financeira), à programação da aprendizagem (autonomia didáctica), à estrutura dos

¹⁶ Itálico nosso.

serviços (autonomia organizativa), à elaboração de um projecto educativo específico (autonomia de gestão) ” (Reguzzoni, 1994, citado por Fernandes, 2005, p.65).

A autonomia inclui a descentralização a “ nível da escola permitida pelo sistema educativo” e “dinâmicas locais desenvolvidas pelos directores e professores para estabelecer cooperações pedagógicas, gerir recursos, dinamizar projectos educativos e relacionar-se com as realidades sociais existentes no seu meio ambiente” (Fernandes, 2005, p. 65).

Barroso (1996) refere que a autonomia não se confunde com a independência, é a liberdade e capacidade de decidir. É um conceito que existe numa relação de interdependência e num sistema de relações. Tem também um grau de relatividade, é uma maneira de gerir e orientar as dependências em que os indivíduos e grupos se encontram de acordo com as suas próprias leis.

Em relação às escolas, o autor refere que a autonomia resultou de dois tipos de influências: uma de natureza jurídico-administrativa e outra sócio-organizacional da instituição escolar (Barroso, 1996).

Do ponto de vista jurídico-administrativo temos a autonomia administrativa que é o “poder atribuído a uma entidade pública de praticar actos definitivos e executórios só impugnáveis por via de recurso contencioso administrativo” e a autonomia financeira que é a “possibilidade das entidades públicas disporem de receitas próprias, as quais podem livremente aplicar, segundo orçamento privativo, para cobertura de despesas que elas próprias autorizam” (Barroso, 1996, p. 184).

No entanto, a autonomia das escolas abrange também domínios como a pedagogia, o estatuto, a disciplina, etc. Deste modo, reconhece-se que a autonomia da escola traduz-se “num conjunto de competências (definidas normativamente) que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e aplicação de recursos” (Barroso, 1996, p. 185).

É neste quadro que surge a autonomia que Barroso (1996) denomina “autonomia decretada”. Neste caso, a autonomia é relativa e condicionada pelos poderes de tutela e de superintendência do Governo, quer seja a nível central ou a nível local.

O que o autor defende é que se deve privilegiar a perspectiva sócio-organizacional, que encara a autonomia como uma propriedade construída pela própria organização e que se estrutura em função de objectivos próprios. Assim, a autonomia é o “jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização

estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua acção organizada em função de objectivos próprios, colectivamente assumidos” (Barroso, 1996, p.187).

Voltando ao Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, a autonomia baseia-se em princípios. A democraticidade, a responsabilização, a estabilidade e a transparência, surgem como bases de todo este modelo. A democraticidade que permite a participação e representatividade de todos os intervenientes no processo educativo; a responsabilização, não só do Estado, como também de todos os intervenientes no processo educativo; a estabilidade garantida por mecanismos de informação e comunicação; e a transparência dos actos de administração e gestão (artigo 4º).

A autonomia da escola deve desenvolver-se na perspectiva do envolvimento da comunidade na escola, na diversidade e flexibilidade de soluções organizacionais, na transferência gradual de competências para a escola tendo em conta a sua sustentabilidade e a qualidade do serviço público e a concretização da igualdade de oportunidades. Estas ideias concretizam-se no estabelecimento dos agrupamentos de escolas. Este modelo organizacional já introduzido no despacho normativo n.º 27/97 de 2 de Junho é, então, consolidado no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio.

O agrupamento de escolas surge como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum” (artigo 5º) e com objectivos de: “a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia (...); e) Valorizar e enquadrar experiências em curso” (artigo 5º).

Dentro do agrupamento de escolas, segundo o quadro legislativo baseado no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, temos órgãos de administração e gestão que serão, neste trabalho, analisados tendo em conta, em particular, a representação do 1º ciclo do ensino básico.

A Assembleia, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo são os órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas.

a) A Assembleia

É o órgão que define as linhas orientadoras da actividade da escola, reunindo uma vez por trimestre ou ordinariamente. Na assembleia estão representados os professores (até 50% dos membros) dos quais há obrigatoriedade de haver pelo menos um representante do 1º ciclo do ensino básico. Os restantes membros são os pais e encarregados de educação, pessoal não docente, alunos (no secundário), o presidente do conselho executivo (sem direito a voto) e o representante da autarquia, fazendo um total de vinte membros.

Averigua-se, assim, que os professores constituem de qualquer forma a maioria na assembleia, mas a representação dos professores do 1º ciclo não está totalmente salvaguardada, já que num universo de 10 professores, pode haver apenas um representante do 1º ciclo, dependendo da votação que vai eleger a lista de professores representantes de todos os docentes.

Este órgão tem como principais competências a eleição do seu presidente e a apreciação e aprovação da maior parte dos projectos e relatórios do agrupamento de escolas. No entanto, não elabora projectos.

b) Conselho Executivo ou Director

É o “órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira” (artigo 15º).

Constituem este órgão o presidente e dois vice-presidentes (ou o director e dois adjuntos). Nas escolas em que funcione a educação pré-escolar, ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois dos elementos do conselho executivo devem ser educador de infância, um, e professor do 1.º ciclo, outro.

Este órgão tem a competência de submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola, elaborar e submeter à aprovação da assembleia o regulamento interno da escola e as propostas de contratos de autonomia, entre outras competências relativas à gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

c) Conselho Pedagógico

É “o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (artigo 24).

É da responsabilidade de cada escola definir no regulamento interno a composição do conselho pedagógico, mas deve “estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 elementos (artigo 25º). Não há referências aos professores do 1º ciclo.

A este órgão cabe essencialmente apresentar propostas de âmbito pedagógico e definir critérios em algumas áreas como a orientação escolar e vocacional, acompanhamento pedagógico, etc. (artigo 26º).

Reúne uma vez por mês ou extraordinariamente.

d) Conselho Administrativo

É o “órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola” (artigo 28º).

A este órgão compete a aprovação de projectos de orçamento anual da escola, a elaboração do relatório de contas de gerência, a autorização e pagamento de despesas e actualização do cadastro patrimonial da escola.

Compõem-no o presidente do Conselho Executivo ou Director (que o preside), o chefe de serviços da administração escolar e um dos vice-presidentes do conselho executivo (ou adjunto do director).

Reúne uma vez por mês.

O decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, faz referência ao coordenador de estabelecimento¹⁷. Esta figura deve existir em todos os estabelecimentos de ensino que não sejam sede do agrupamento e que tenham pelo menos três docentes em exercício de funções.

Compete ao coordenador do estabelecimento a coordenação de actividades educativas do estabelecimento e a articulação com a direcção executiva, cumprindo as suas decisões e veiculando as informações relativas ao pessoal docente e não docente. É da responsabilidade do coordenador a promoção e incentivo da participação dos pais e

¹⁷ O coordenador de estabelecimento é um professor dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento. Eleito por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento.

encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas (artigo 33º).

Tendo em conta o desenvolvimento do projecto educativo são fixadas as estruturas de orientação educativa:

a) Articulação curricular:

No pré-escolar e no 1º ciclo constitui-se através do conselho de docentes.

Nos restantes ciclos e no secundário através de departamentos curriculares.

b) Organização das actividades da turma:

Consiste na elaboração de um plano de trabalho da turma. No 1º ciclo o plano é da responsabilidade do professor titular da turma. No pré-escolar é da responsabilidade do educador de infância e nos restantes ciclos é da responsabilidade do conselho de turma, constituído, não só pelos professores, como também pelo delegado de turma e por um representante dos pais e encarregados de educação.

c) Coordenação do ano, ciclo ou curso:

Tem como objectivo a articulação das actividades das turmas, e no 1º ciclo do ensino básico é assegurado pelo conselho de docentes.

Este regime de gestão das escolas suscitou pouco interesse nas escolas do 1º ciclo, tendo sido projectado/implementado por iniciativa estatal.

Ao mesmo tempo, a sua discussão pública acabou por ser ofuscada pelo debate público sobre o Estatuto do Aluno, que ocorreu no mesmo período. Nas escolas onde foi analisado, os professores mostraram “dificuldade em compreender o documento e consideraram excessivo o número de órgãos, dada a especificidade do 1º ciclo” (Dias, 2008, p.142).

A questão que concentrou mais críticas dos professores foi o reforço da participação dos pais na escola. Para os professores “essa participação era injusta por não se verificarem procedimentos similares noutras profissões e por constituir uma negação da profissionalidade e da autonomia docente” (Dias, 2008, p.143)

No entanto, alguns professores assumiram não perceber “nada dessas coisas de autonomia” (Dias, 2008, p.143), mas tinham esperança de que este novo modelo fosse uma “mais valia” na resolução de alguns problemas do quotidiano, como a falta de

verbas e materiais, deficiência de equipamentos e margem de liberdade na resolução de problemas.

Na sua tese de doutoramento, Mariana Dias (2008) refere que as características que os professores atribuíram à autonomia “não resultavam (...) do conhecimento directo sobre as novas directrizes legislativas (...) formavam-se com base nas discussões efectuadas em (...) conversas com colegas de outras escolas e de outros níveis de ensino, contactos com professores que exerciam funções sindicais” (Dias, 2008, p.144).

Outro aspecto menos positivo da implementação deste novo regime de autonomia foi a calendarização escolhida para a efectuação do processo de autonomia. A calendarização muito apertada não contribuiu para que os actores se apropriassem do processo de mudança. De acordo com esta autora (2008)

as escolas mergulharam numa azáfama regulamentadora e “instaladora”: constituição de grupos para a elaboração de regulamentos e regimentos, organização de actos eleitorais, incentivo à participação dos elementos da comunidade nos órgãos da escola; discussão da nova documentação em reuniões do Conselho Pedagógico ou do Conselho de Docentes, reparação do Projecto Educativo. (p.144)

Toda esta azáfama acabou por dificultar a mediação crítica do processo, fazendo da fase de transição um período de forte recentralização política, já que:

suscitou uma grande solicitação de apoio institucional junto dos serviços centrais e regionais (interpretação da legislação, clarificação das tarefas, cumprimentos de prazos); implicou um forte recurso às directrizes legislativas em vigor (redacção do Regulamento de “escola”, do Projecto Educativo e dos Regimentos dos órgãos; concentrou a dinâmica das organizações no cumprimento de mandatos e calendários externos (Dias, 2008, pp. 144-145).

Por outro lado, a implementação deste novo regime também gerou a aproximação aos paradigmas neo-gerencialistas, nomeadamente “as mudanças no estilo de relação entre as estruturas centrais e os estabelecimentos de ensino; institucionalização gradual de mecanismos de “controlo à distância”; incentivo à “reculturação” das escolas” (Dias, 2008, p. 146).

Podemos ainda identificar padrões no tipo de trabalho desenvolvido nas escolas, na decorrência da implementação do novo regime de autonomia. São eles: a atenção à

imagem da escola; relações mais hierárquicas entre gestores e professores; relevância das vertentes financeiras nas relações entre parceiros; diluição das fronteiras entre a esfera pública e a esfera privada; novas referências culturais (Dias, 2008).

Ao nível dos gestores escolares, a sua situação profissional foi beneficiada com a implementação do novo regime de gestão e administração escolar, na medida em que viram os seus salários aumentados e diferenciados dos restantes professores; deixaram de acumular funções lectivas e administrativas; passaram a ter estruturas de apoio e ganharam uma legitimidade.

Por tudo isto, concordamos com Mariana Dias quando refere que o novo modelo de gestão escolar “constitui a morte anunciada da tradição de “professor entre professores” que, durante décadas, caracterizou a situação dos gestores escolares em Portugal” (Dias, 2008, p. 168).

Em 2008 há nova alteração no que respeita ao regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, com a introdução do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril. Sobre este modelo falaremos no ponto quatro.

4. O Agrupamento de Escolas à luz da legislação actual

É ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 que se atribui definitivamente a iniciativa e condução do processo de constituição dos agrupamentos de escolas. Foi através desta norma legislativa que se “impôs” burocraticamente a formação de agrupamentos de escolas. Estes viriam a ser preferencialmente verticais, em detrimento dos agrupamentos horizontais (Despacho n.º 13 313/2003 (2.ª série)).

Em 2008, viria a ser publicada nova legislação sobre o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, que mantém os agrupamentos como unidades organizacionais de gestão escolar, mas que altera alguns dos seus órgãos de gestão.

O agrupamento de escolas é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, artigo 6.º). Esta unidade organizacional visa as seguintes finalidades:

- a) o percurso sequencial e articulado dos alunos numa determinada área geográfica e o favorecimento da transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) superar as situações de isolamento das escolas e prevenir a exclusão social e escolar;

c) reforçar a capacidade pedagógica das suas escolas e realizar a gestão racional dos recursos;

d) garantir o funcionamento de um regime de autonomia e gestão.

A constituição do agrupamento de escolas obedece, designadamente aos seguintes critérios (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, artigo 6.º):

a) Construção de percursos escolares integrados;

b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;

c) Proximidade geográfica;

d) Necessidades de ordenamento da rede dos ensino básico e secundário da educação pré-escolar.

Cada uma das escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolar que integra o agrupamento mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique. O agrupamento integra escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das câmaras municipais envolvidas. No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhuma escola ou estabelecimento de educação pré-escolar fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

É este o quadro em vigor durante a realização desta investigação, por isso iremos debruçar-nos mais atentamente sobre a sua análise.

Os agrupamentos de escolas, consolidados com a implementação do decreto-lei de 2008, sofrem, a partir desse ano, mudanças principalmente ao nível da representação dos seus órgãos. À comunidade é dado um poder na gestão das escolas que nenhum outro regime de gestão e administração escolar alguma vez deu. Este poder é dado através da representação de autarquias, comunidade local, instituições, organizações e actividades económicas, sociais e científicas no Conselho Geral.

Os agrupamentos de escolas têm como órgãos de direcção, administração e gestão o Conselho Geral, o Director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo e como instrumentos de autonomia o projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento.

O Conselho geral orienta e define as actividades da escola. Este elege ou destitui o director. É constituído por, no máximo vinte e um elementos, dos quais fazem parte representantes do pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de

educação, município e comunidade local. Os representantes do pessoal docente e não docente não podem exceder no seu conjunto 50% dos membros do conselho geral. Não é referida no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, a salvaguarda de participação de representantes do 1º CEB. Os representantes do pessoal docente são eleitos pelo corpo docente do agrupamento. Depende do regulamento interno de cada agrupamento a indicação da representação “adequada dos diferentes níveis e ciclos de ensino”(Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, artigo 15º).

Esta nova base legal trouxe para os agrupamentos a obrigatoriedade de eleger um director. Neste novo quadro jurídico da gestão escolar o director é eleito por um conselho geral, onde os professores não têm maioria. O director tem poderes para designar os membros do conselho pedagógico e os coordenadores de departamento. Este constituirá um órgão unipessoal e será a figura responsável por desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. É o órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O director é coadjuvado por um subdirector e por um a três adjuntos, consoante a dimensão do agrupamento. Mais uma vez, não há referência neste Decreto-Lei à obrigatoriedade de representação do 1º CEB.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nos domínios pedagógico-didactico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. É constituído por um máximo de 15 elementos, a fixar pelo próprio agrupamento, do qual fazem parte todos os coordenadores de departamentos curriculares, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e representantes dos Pais e Encarregados de Educação.

Finalmente, o Conselho Administrativo, é o responsável pelos assuntos administrativo-financeiros do agrupamento de escolas. É presidido pelo director, e é também constituído pelo subdirector, ou adjunto, e pelo chefe dos serviços administrativos.

Na actualidade decorre um novo reordenamento da rede escolar, que prevê a criação de “mega-agrupamentos” de escolas¹⁸, ou seja, a fusão dos vários agrupamentos

¹⁸ Já referidos no Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, artigo 7:

Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização, da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou

do mesmo concelho com escolas secundárias (resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010). São objectivos deste novo reordenamento:

a) Adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos; b) Adequar a dimensão das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono; e c) Racionalizar os agrupamentos de escolas, de modo a promover o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos (resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, n.º 1).

Mais uma vez, a iniciativa não foi das escolas, mas do poder regional que “ordenou” a alguns agrupamentos que se fundissem, no final do ano lectivo de 2009-2010. Verificou-se, no final do ano lectivo referido uma agitação e ansiedade dentro dos agrupamentos, já que todos aguardavam “ordens” para se agruparem em “mega-agrupamentos” a qualquer momento.

Em síntese, actualmente as escolas estão agrupadas numa lógica organizacional denominada agrupamentos de escolas. O 1.º ciclo está assim integrado no agrupamento de escolas, juntamente com os outros ciclos de educação básica, e também de ensino secundário.

A tendência actual é para o encerramento de escolas do 1.º ciclo de pequenas dimensões e criação de mega-agrupamentos de escolas. Neste sentido, existem algumas questões a verificar no futuro, nomeadamente de que forma é que o 1.º ciclo estará integrado nos mega-agrupamentos? Como será o clima dentro destes mega-agrupamentos?

No próximo capítulo abordaremos o clima de escola, no sentido de conhecer algumas das características que nos permitam identificar o tipo de clima de um agrupamento de escolas. Partindo do agrupamento de escolas como unidade organizacional iremos abordar o clima organizacional como factor de motivação e participação dos vários membros na organização escolar.

sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Capítulo III - Clima de Escola

Neste capítulo será feita uma reflexão sobre o clima de escola. Inicialmente iremos abordar a temática da escola como organização, recorrendo a diferentes perspectivas teóricas. Depois será feita uma distinção entre clima e cultura, e analisada a origem de clima organizacional. Iremos ainda abordar os métodos de medição e avaliação do clima e, finalmente, debruçar-nos-emos sobre o clima organizacional de escola e a participação.

1. A escola como organização

A escola tem, além da sua dimensão social, manifestada pela função social do acto educativo e pela existência de vários actores sociais com funções educativas, uma dimensão organizacional. Esta consiste “na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento a que a cultura ocidental denominou escola” (Lopez, 1985, citado por Costa, 1996, p. 9).

A escola como instituição sofreu diferentes alterações ao longo do tempo. Começou por ser instituição familiar, e instituição militar, para mais tarde concretizar-se em instituição religiosa e, mais recentemente, como instituição estatal (Ciscar & Uria, 1988, citados por Costa, 1996). Esta referência serve para verificarmos que a escola, enquanto organização, é uma unidade social sujeita a um processo de constituição histórica, como refere Lima (1992, citado por Costa, 1996, p. 10): “O desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados”.

Não existe uma definição geral para o conceito de organização, pois este assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo (Costa, 1996).

Para Schein (1986, citado por Bilhim, 2006, p. 22) a organização é a “coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade”.

Já para Parsons (citado por Bilhim, 2006, p.22) as “organizações distinguem-se das outras colectividades sociais, por disporem de propósitos e metas”.

No entanto estas definições não são consensuais para todos os autores, já que há aqueles que salientam o facto de por vezes, certas organizações disporem de colaboradores que desconhecem os objectivos organizacionais. Não obstante, em termos gerais, para Bilhim (2006) as organizações são:

processos necessários à continuação da sua existência (dimensão instituinte) e entidades mais aptas do que os outros grupos sociais para possuírem objectivos de sobrevivência e de auto-perpectuação, dispendo de fronteiras, mais claramente definidas, e delimitadas relativamente ao exterior e de reconhecimento pela sociedade da sua existência como uma entidade social distinta (dimensão instituída). (p. 23)

No que se refere especificamente à organização escolar, Costa (1996) apresenta seis imagens organizacionais da escola, ou seja, seis modelos teóricos que contribuem para a análise e compreensão das dimensões organizacionais da escola: a escola como empresa (modelos formais), a escola como burocracia (modelos burocráticos), a escola como democracia (modelos colegiais), a escola como arena política (modelos políticos), a escola como anarquia organizada (modelos ambiguidade) e a escola como cultura (modelos culturais).

Na perspectiva teórica da escola como empresa, acentua-se a importância da eficácia e da eficiência. Segundo este ponto de vista, na escola planeia-se e tem-se objectivos. Desta forma, a escola distancia-se da visão de prolongamento da família, tornando-se cada vez mais formal e administrativa, já que o seu objectivo é fornecer um produto (Costa, 1996). Para alcançar os seus objectivos, na escola existe uma estrutura organizacional hierárquica, centralizada e devidamente formalizada, há divisão de trabalho e especialização deste, há ênfase na eficiência e produtividade organizacional, há planificação dos objectivos a alcançar, identificação da melhor maneira de executar determinada tarefa e sua consequente padronização, há uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos, e ao mesmo tempo, há individualização do trabalho. Na actualidade, existe preocupação, nos agrupamentos de escolas, em apresentar taxas de sucesso cada vez mais elevadas. Analisam-se os resultados obtidos e perspectivam-se resultados melhores. Podemos então encontrar uma analogia entre esta perspectiva e a realidade de muitos agrupamentos de escolas.

Uma outra imagem organizacional da escola é a sua imagem burocrática. Esta assenta em factores relacionados essencialmente com a centralização das decisões nos

órgãos de cúpula do Ministério da Educação e desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas, na regulamentação pormenorizada de todas as actividades, na previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização, no modelo piramidal da estrutura organizacional dos estabelecimentos, na obsessão pelos documentos escritos, na uniformidade e impessoabilidade das relações humanas, na pedagogia uniforme e na concepção burocrática da função docente. De facto, esta perspectiva está presente na constante produção de legislação acerca da escola. Verifica-se também da parte dos órgãos de direcção dos agrupamentos uma crescente preocupação com os normativos legais. Quase tudo o que é feito, só o é com base em normativos legais. Poderá falar-se em pouca margem de manobra dos órgãos de administração, relativamente aos normativos que vêm do poder central.

Um outro modelo teórico da escola como organização, é a escola como democracia. Segundo este modelo teórico a gestão da escola é baseada no acordo. Esta imagem organizacional de escola advém do facto de nela se desenvolverem processos participativos de tomada de decisões, da utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados, da valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal, no incremento do estudo do comportamento humano e defesa da utilização de técnicas para a “correção” dos desvios, na visão harmoniosa e consensual da organização e no desenvolvimento de uma pedagogia personalizada (Costa, 1996). Esta dimensão da escola pode ser observada, por exemplo nos órgãos de direcção, como o Conselho Geral, ou em órgãos de coordenação como o Conselho Pedagógico.

A visão da escola como arena política é uma outra perspectiva da escola como organização. Esta concepção de escola é um ponto de viragem relativamente a todas as anteriores. Existe um conjunto de indicadores que levam a considerar também a escola como uma arena política, já que esta é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais; os indivíduos que compõem os sistemas de ensino têm objectivos próprios, poderes, influências e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na luta pelo poder; há interesses internos e externos que influenciam toda a actividade organizacional; as decisões escolares desenrolam-se e obtêm-se a partir de processos de negociação. Desta forma, os professores, os alunos, os funcionários, os encarregados de educação, e todos os restantes agentes educativos têm os seus interesses e tentam concretizá-los.

Uma outra imagem da escola é a escola como anarquia organizada. Esta enquadra-se numa visão de organização escolar que se contrapõe a todas as restantes metáforas organizacionais de escola, que até agora supunham racionalidade, clareza e previsibilidade. Como anarquia, a escola apresenta ambiguidade, incerteza e imprevisibilidade do funcionamento organizacional. Algumas dimensões de uma organização como anarquia podem ser encontradas nas escolas, nomeadamente o facto desta pertencer a uma realidade complexa, heterogénea e ambígua; ter um modo de funcionamento suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; o amontoamento de problemas, soluções e estratégias é que desencadeia a tomada de decisões, e não uma sequência lógica de planeamento; serem estabelecimentos de ensino que não constituem um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos debilmente unidos e fragmentados; serem vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo, que é turbulento e incerto, aumentando a ambiguidade da organização; o facto dos seus processos organizativos serem essencialmente simbólicos.

Finalmente, a imagem da escola como cultura, situa a escola na perspectiva cultural das organizações e é uma das principais imagens metafóricas da escola como organização. Esta perspectiva baseia-se no facto de cada escola ser diferente de outra. Cada escola tem uma especificidade própria que constitui a sua própria cultura, traduzida em diversas manifestações simbólicas (valores, crenças, linguagem, etc). A escola é vista como uma mini-sociedade. Na escola há também uma cultura entre os seus membros, que sentem uma identidade e valores partilhados (Costa, 1996).

A este propósito, Nóvoa (1992) refere que “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina” (p. 16).

Na actualidade, em que se pretendem escolas cada vez mais autónomas, e em que esta autonomia é feita inicialmente por decreto, é fundamental o reconhecimento de que a cultura de escola existe, e que não é algo a impor, mas é construída durante a interacção social.

Os seis modelos teóricos apresentados analisam a dimensão organizacional da escola nos seus diferentes aspectos. A escola tem então algo de cada uma destas perspectivas. Não pode ser compreendida recorrendo apenas a uma destas perspectivas teóricas, mas utilizando as várias metáforas organizacionais.

Sendo uma organização com um objectivo e com resultados a apresentar, a escola enquadra-se na imagem organizacional da escola como empresa; tendo órgãos de administração e direcção de carácter colegial, entre outros aspectos, também se enquadra na visão de escola como democracia; havendo interesses por parte dos seus diferentes intervenientes, a escola também tem uma dimensão política, enquadrando-se na perspectiva de escola como arena política; possuindo um certo grau de ambiguidade, incerteza e imprevisibilidade no seu funcionamento, a escola também se enquadra na perspectiva da escola como anarquia organizada; e finalmente, dada a especificidade de cada escola, esta também se enquadra na perspectiva da escola como cultura.

2. Clima de escola

2.1. Clima e Cultura

O clima organizacional remete para a percepção que as pessoas têm acerca de comportamentos esperados delas, de comportamentos que são recompensados (Arede, 2008). Esta percepção é muitas vezes influenciada pelo grau de satisfação ou insatisfação que o indivíduo sente no trabalho. Tem sobretudo, a ver com o modo como a pessoa se sente na organização, e também com o seu sentimento de pertença relativamente a esta (Schneider, 1990, citado por Arede, 2008). Deste modo o clima organizacional é considerado favorável quando o indivíduo vê concretizada a satisfação das necessidades pessoais.

No contexto educativo, foi o trabalho de Halpin e Croft (1963) que começou a despoletar o interesse pelo estudo do clima. Neste trabalho, verificou-se que o estilo de liderança determina o clima de escola. Os professores das escolas com climas abertos eram aqueles que tinham maior grau de moral e coesão, confiança, proximidade, empenho e poucas dificuldades (Arede, 2008).

Desta forma, Miles (1980, citado por Arede, 2008) refere que os indicadores como concretização de objectivos, comunicação apropriada, poder assente na competência, utilização de recursos, coesão moral, autonomia, adaptação e adequação na resolução de problemas, podem ser variáveis indicadoras de um clima escolar saudável.

Para Brunet (1987, citado por Arede, 2008), o clima é o conjunto de características de uma escola que podem ser percebidas pela forma como esta age, quer em relação ao seu interior, quer ao seu exterior.

Chiavenato (1993) considera que o clima é a atmosfera psicológica de cada organização. Esta atmosfera influencia o comportamento dos participantes da organização. O mesmo autor refere que:

Para estar ajustado ao ambiente de uma organização, o elemento necessita satisfazer não somente as suas necessidades fisiológicas e de segurança, mas também a satisfação, de pertencer a um grupo social, de estima e de auto-realização. (pp. 77-78)

Existe na literatura alguma confusão entre clima e cultura (Bilhim, 2006), levando a que se considere que é fácil mudar a cultura de uma organização.

Considerando a cultura como um fenómeno profundo, como defendem Pettigrew, Schein, Dias e Neto (citados por Bilhim, 2006), esta não pode ser mudada tão facilmente. Por outro lado, podemos considerar que “os longos processos de inculturação e socialização enformaram e padronizaram os comportamentos e as estruturas de tal forma, que a mudança terá de ser encarada com um processo complexo, que pode atingir diversos níveis de profundidade” (Bilhim, 2006, p. 205). Aqui surge o clima, como nível mais superficial da cultura e como uma manifestação da mesma.

O clima é assim referente aos aspectos mais perceptivos da cultura, e o seu estudo baseia-se essencialmente em métodos quantitativos (Bilhim, 2006).

Já ao nível mais profundo da cultura há a estudar cinco aspectos fundamentais, segundo Bilhim (2006):

a relação com a natureza, através do investimento nas suas forças e no aproveitamento das oportunidades que o contexto oferece; a relação com a realidade e as verdade, caracterizada pela maneira como se apreende a realidade que lhe é pertinente; a concepção da natureza humana, que se prende com o que McGregor encontrou sobre a teoria X e Y¹⁹; a concepção da actividade humana,

¹⁹ A Teoria X e a Teoria Y representam dois conjuntos de suposições antagónicas. A Teoria X refere que as organizações partem do pressuposto de que as pessoas têm aversão ao trabalho e à responsabilidade, preferindo ser dirigidas e tendo que ser controladas e motivadas pela coação, pelos elogios, pelo dinheiro, etc. Estes pressupostos correspondem à concepção mecanicista dos trabalhadores. A Teoria Y parte da hipótese de que as pessoas são criativas e competentes e consideram que o trabalho é tão natural quanto a diversão ou o descanso. Sob condições correctas,

que se liga ao que se deve fazer, às boas e más maneiras; e à natureza das relações humanas, onde Schein apresenta uma tipologia que distingue entre as relações neutras ou carregadas de emoção, e as difusas ou específicas. (p. 205)

Para se diagnosticar a cultura de uma organização, exige-se um contacto prolongado com o grupo em observação.

2.2. A origem e evolução do Clima Organizacional

Clima é um conceito metafórico derivado da meteorologia. No caso do clima organizacional, referimo-nos a um conjunto particular de práticas e procedimentos organizacionais (Schneider, 1975). O clima organizacional tem sido estudado a fim de se perceber qual o modo mais eficiente de se intervir em determinadas organizações, de modo a aumentar a sua eficácia. Contudo, por ser um fenómeno complexo, com muitas dimensões, é também difícil de estudar. Dentro da mesma organização há múltiplos climas, já que a vida da mesma organização varia consoante as percepções dos membros, segundo os diferentes níveis da mesma. O clima influencia a motivação e o comportamento dos indivíduos e conseqüentemente a produtividade da organização.

Para determinar as causas do comportamento de um indivíduo no trabalho, deve alargar-se a pesquisa ao ambiente de trabalho. É imprescindível conhecer a percepção que este tem da atmosfera de trabalho, para se compreender os aspectos que influenciam o seu rendimento.

Foi Gillerman, que em 1964 popularizou o conceito de clima de trabalho. No entanto, a definição de clima de trabalho é imprecisa. A maior parte das definições de clima abrangem os seguintes factores: as características organizacionais expressas sob a forma de medidas objectivas, as características organizacionais percebidas e as representações psicológicas e interpretações cognitivas individuais (Neves, 2001).

Para Schneider e Reichers (1983) o papel da interacção pessoa-situação é fulcral na construção do clima, dando relevância às variáveis individuais que se combinam para dar origem ao clima organizacional (Neves, 2001).

as pessoas desejam trabalhar, sendo por isso fundamental que sejam proporcionadas condições para o seu desenvolvimento pessoal. Estes pressupostos constituem a base da chamada Administração Participativa.

Podemos identificar três definições diferentes de clima organizacional. Uma primeira definição apresenta o clima de trabalho como uma medida múltipla dos atributos organizacionais. O clima “é considerado em função da natureza objectiva dos atributos que compõem uma organização, tais como a dimensão da empresa, a tecnologia, os níveis hierárquicos, a produtividade dos empregados, etc” (Brunet, 1995, p.125).

No contexto desta perspectiva, medir o clima consiste em medir a relação entre as características físicas da organização (dimensão, tecnologia, etc.) e os factos objectivos observados nos empregados (taxas de produtividade, absentismo, etc.). Aqui coloca-se a hipótese de que quanto maior for a organização, mais elevada é a taxa de rotatividade devido à natureza impessoal do clima. Esta definição não traduz o modo como o clima é vivido pelos trabalhadores, já que para além dos factores analisados, existem outros que podem contribuir para provocar os resultados observados.

O clima de trabalho como medida perceptiva dos atributos individuais, é a segunda definição que apresenta Brunet. O clima surge como resultado da satisfação das necessidades de cada indivíduo. Avaliam-se os factores que compõem o ambiente de trabalho, através das emoções. O clima limita-se ao conceito de satisfação.

Finalmente, uma terceira definição do mesmo autor apresenta o clima como medida perceptiva dos atributos organizacionais. O clima é uma série de atributos perceptíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir em relação aos seus membros e à sociedade. O elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. Valoriza-se mais o modo como os indivíduos percebem as coisas, do que a realidade objectiva.

Actualmente, as teorias sobre o clima organizacional abandonaram as duas primeiras definições e centram-se apenas na medida perceptiva dos atributos organizacionais.

De acordo com Brunet (1995) o clima das organizações refere-se a um conjunto de características relativamente permanentes que:

diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direcção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); são percebidas pelos membros da organização; servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente

de acordo com a sua percepção do clima; funcionam como um campo de força destinado a dirigir as actividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais. (p. 126)

Relativamente às causas do clima, mesmo fazendo parte de um fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca repercutem-se na sua génese, há consenso na identificação de três variáveis determinantes do mesmo: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais.

A estrutura refere-se às características físicas da organização, como a dimensão, níveis hierárquicos e descrição de tarefas. O processo organizacional atende à forma como são geridos os recursos humanos, nomeadamente o estilo de gestão, modos de comunicação e modelos de resolução de conflitos. As variáveis comportamentais reportam-se aos funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima (Brunet, 1995, p. 126).

A figura seguinte apresenta uma síntese das variáveis determinantes do clima organizacional.

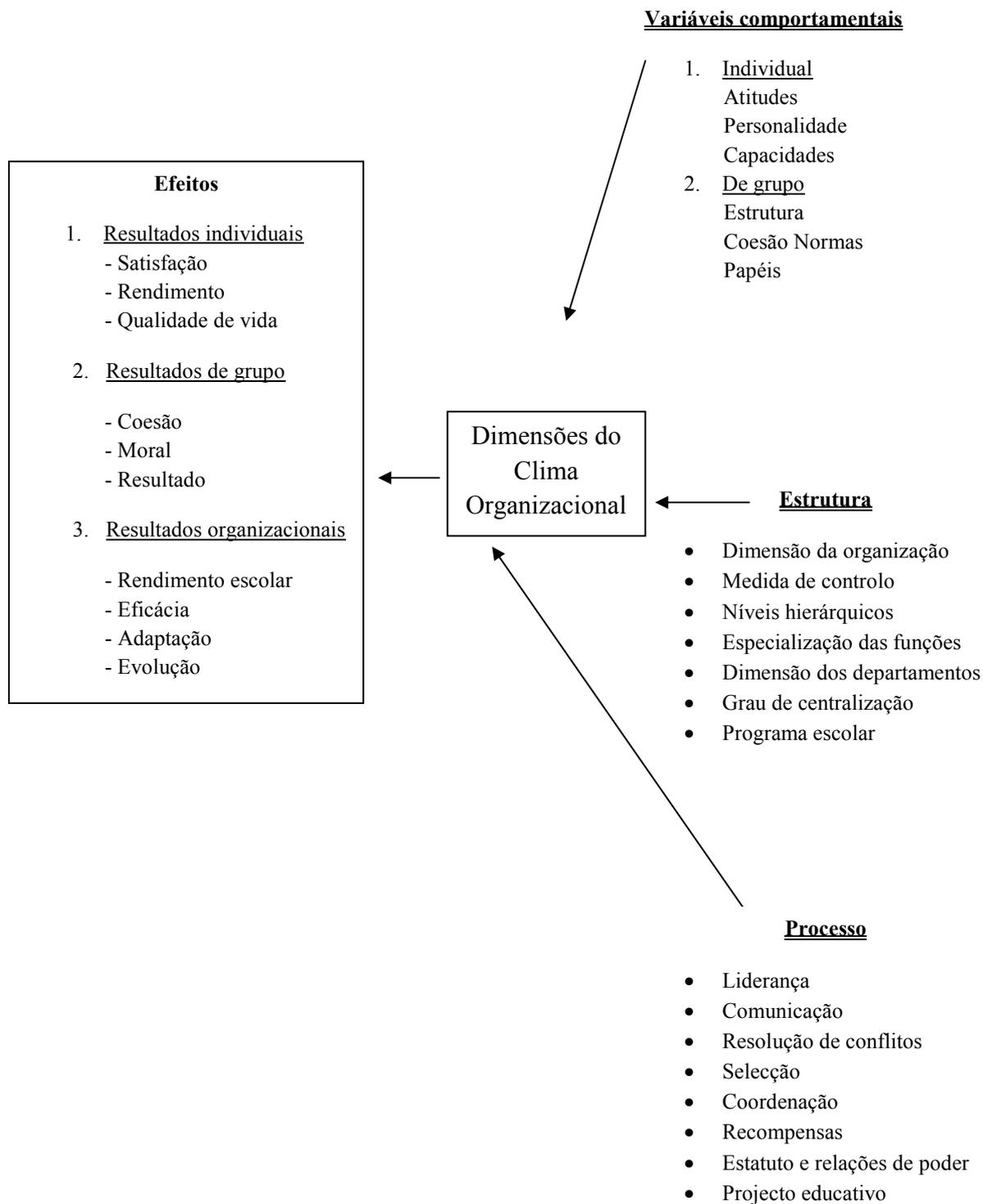


Figura 1. *Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional* (Adaptado de Brunet, 1995, p. 127)

De acordo com Fox (1973, citado por Brunet, 1995):

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. 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. Para os seres humanos o clima pode ser um factor de desenvolvimento. (p. 128)

O clima da escola é então multidimensional, e só poderemos caracterizar uma escola quanto ao seu clima, se a observarmos/analísarmos sob varias “lentes”.

2.3. Medir e Avaliar o clima

O tratamento do clima como percepção de situações tem a vantagem de permitir a realização de avaliações sumárias do contexto em que o investigador se movimenta, que de outra forma só estariam focalizadas para o nível individual.

O clima é uma percepção e esta é uma sensação ou realização experienciada por um indivíduo, pelo que pode ser descrita pelo mesmo. São estas percepções que vão construir o mapa cognitivo que o indivíduo tem de como funciona a organização (Schneider & Reichers, 1983). No entanto, quando se pretende avaliar o clima há que seleccionar as dimensões a analisar. Koys e DeCotiis (1991, citados por Neves, 2001) referem a existência de 80 dimensões, que vão desde medidas objectivas, a perceptivas e a atributos organizacionais.

Não existem dimensões universais do clima. A maioria dos questionários elaborados para avaliar a percepção do clima apresentam as seguintes dimensões comuns, assinaladas por Campbell e colaboradores (1970, citados por Neves, 2001):

- 1) Autonomia individual – inclui a responsabilidade individual, a independência e a rigidez das normas organizacionais. O aspecto central desta dimensão é a possibilidade de cada um ser patrão de si mesmo, conservando algum poder de decisão.

- 2) O grau de estrutura imposto pelo cargo – o nível a que os objectivos e os métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direcção.
- 3) O tipo de recompensas – inclui os aspectos monetários e as possibilidades de promoção dos membros da organização.
- 4) A consideração, o calor e o apoio – referem-se ao estímulo e ao apoio que a direcção presta aos seus empregados.

Analisando estas dimensões, o investigador terá um clima fechado ou um clima aberto. O clima fechado refere-se a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido, constrangedor, em que os indivíduos não são considerados nem consultados. Por outro lado, o clima aberto é aquele em que o meio de trabalho é participativo, há um reconhecimento próprio de cada indivíduo, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial.

Likert (1961, 1974, citado por Neves, 2001) aborda o clima em função de oito dimensões:

- 1) os métodos de direcção;
- 2) a natureza das forças de motivação;
- 3) a natureza dos processos de comunicação;
- 4) a natureza dos processos de influência e de interacção;
- 5) o modelo utilizado para a tomada de decisões;
- 6) a estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais;
- 7) o processo de controlo utilizado;
- 8) a definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Combinando estas dimensões, Likert identifica dois grandes tipos de clima (Quadro 3), que se situam numa escala contínua, que vai desde um sistema muito autoritário (fechado) até um sistema muito participativo (aberto).

Quadro 3 – *Tipos de Clima, segundo Likert* (adaptado de Neves, 2001)

Clima do Tipo Autoritário	Sistema 1 Autoritarismo Explorador	<ul style="list-style-type: none"> • A direcção não confia nos seus professores. • As decisões e objectivos são elaborados no topo da organização e transmitidos directamente. • As pessoas trabalham numa atmosfera de receio, castigos e ameaças/recompensas. • A satisfação das necessidades individuais situam-se apenas nos planos psicológico e de segurança.
	Sistema 2 Autoritarismo Benévolo	<ul style="list-style-type: none"> • A direcção tem uma confiança condescendente nos seus professores. • Por vezes verifica-se alguma delegação de poderes, embora a maioria das decisões seja tomada no topo. • As recompensas e os castigos utilizam-se para motivar os professores. • É possível o desenvolvimento de dinâmicas informais de organização (como grupos de professores), que dificilmente resistem aos objectivos informais da escola.
Clima de Tipo Participativo	Sistema 3 De carácter consultivo	<ul style="list-style-type: none"> • A direcção tem confiança nos professores. • As políticas e decisões gerais são feitas no topo, mas permite-se uma participação a diversos níveis organizacionais. • A comunicação é de tipo descendente. • As recompensas, os castigos ocasionais e a participação são utilizados para motivar os professores; • Há uma quantidade moderada de interacção com um nível de confiança elevado. • Os aspectos importantes do processo de controlo são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. • Por vezes desenvolve-se uma organização informal, mas esta pode parcialmente aderir aos objectivos da organização
	Sistema 4 Participação de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • A direcção tem uma confiança total nos professores. • O processo de tomada de decisão está disseminado por toda a organização. • A comunicação faz-se também de forma horizontal. • Os professores estão motivados pela participação e pela implicação, pela elaboração de objectivos, pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação do rendimento em função dos objectivos. • Há relações amistosas e de confiança entre a direcção e os restantes actores escolares. • Há uma coincidência entre as organizações formais e informais. • Todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objectivos da organização.

Quando analisado sob a perspectiva psicológica, o clima é tido como uma medida perceptiva e é o modo como os atributos organizacionais são cognitivamente apreendidos pelos sujeitos que percebem, dando ênfase a atributos pessoais dos sujeitos. A percepção de cada indivíduo acerca do seu ambiente de trabalho pode diferir daquela sentida pelos outros. Nesta linha de pensamento, para James e colaboradores

(1990, citados por Neves, 2001, p. 436), o clima é “o somatório das percepções individuais acerca das características organizacionais”.

Desta forma, o clima equivale mais à percepção derivada de atributos pessoais do que à percepção derivada de atributos organizacionais. Assim “o clima é instável no tempo; não uniforme numa organização, departamento ou nível hierárquico, e quase sinónimo de opinião pessoal” (Neves, 2001, p. 437).

O clima não é portanto uma realidade objectiva, pelo contrário é o “produto de uma construção cognitiva, na qual diversos filtros estão envolvidos (abstracção, generalização, interpretação, etc)” (Neves, 2001, p. 437).

Litwin e Stinger (1988) e também Neves (2000), com o objectivo de avaliarem o clima organizacional recorreram a um questionário com nove dimensões relacionadas com certas propriedades da organização. Estas eram:

- a) Estrutura – a percepção que os indivíduos têm acerca da quantidade de regras, procedimentos e outras limitações a que se sentem sujeitos no desenrolar do seu trabalho. Aborda a relação organização burocrática *versus* organização informal.
- b) Responsabilidade – é a sensação que o indivíduo tem de ser o seu próprio chefe. Relaciona-se com a autonomia de cada um no trabalho.
- c) Recompensa – é a percepção que os indivíduos têm acerca da adequação da recompensa recebida pelo trabalho bem feito.
- d) Desafio – é o sentimento que os trabalhadores têm acerca dos desafios que lhes são apresentados.
- e) Relações – é a percepção dos indivíduos de boas relações sociais entre todos os membros da organização;
- f) Cooperação – é o sentimento de ajuda entre colegas e chefes, ou seja, o apoio mútuo entre todos os níveis da organização.
- g) Padrões – é a percepção dos membros da organização acerca da ênfase que a empresa põe sobre as normas de rendimento.
- h) Conflitos – é a opinião dos membros da organização acerca da aceitação de opiniões contrárias e discordantes, não se temendo enfrentar e solucionar problemas, mal estes apareçam.
- i) Identidade – é o sentimento de pertença à organização e de que é um elemento importante e valioso dentro do grupo de trabalho. É a partilha de objectivos pessoais com os da organização.

Com este questionário obtém-se uma visão rápida e fiel das percepções e sentimentos associados a algumas estruturas da organização. Halpin e Croft tiveram grande impacto no estudo do clima escolar, quando desenvolveram o “Organizational Climate Description Questionnaire” (Carvalho, 1992, p.38). O questionário desenvolvido baseava-se em quatro dimensões sobre o comportamento dos professores (obstáculos, intimidade, desimpedimento e espírito) e quatro dimensões sobre os directores (ênfase na produção, indiferença, consideração e confiança). Assim o clima de escola é definido a partir do comportamento do director e da atitude dos professores perante esse comportamento. A combinação das dimensões e a escala a que se encontram irá definir o tipo de clima (aberto, autónomo, controlado, familiar, paternal e fechado).

Quando os professores se sentem motivados e envolvidos no seu trabalho e na escola, o director assume uma postura incentivadora e valoriza o seu trabalho. Aqui pode-se dizer que há um clima aberto.

Se o director confere aos docentes uma maior liberdade para satisfazerem as suas necessidades, mesmo que para isso tenham um menor desempenho profissional, estamos perante um tipo de clima autónomo.

O clima controlado é aquele em que se dá mais importância à produtividade, em detrimento da importância dada à satisfação dos trabalhadores. Os órgãos de gestão da escola têm como principal preocupação o cumprimento das normas. Aqui há uma forte tendência para o trabalho individualizado.

O clima familiar caracteriza-se por uma ambiente em que todos se sentem da mesma forma dentro da escola. Há uma maior proximidade entre todos os elementos e não é dada tanta importância à parte produtiva.

O clima do tipo paternal é aquele em que, apesar de haver uma forte preocupação com a produtividade, com o controlo e a centralização de papéis, há um distanciamento em relação ao projecto da escola.

O clima fechado é caracterizado pela baixa moral dos professores. Há poucas relações sociais e identificação com o projecto da escola. As relações são formais (Costa, 2010).

Finlayson (1973), para compreender as interações escolares, desenvolveu uma abordagem mais abrangente do que os autores acima referidos. Para além do comportamento do director e dos professores, incluiu o comportamento dos alunos entre si, dos alunos e dos professores e destes com a comunidade. Elaborou quatro dimensões sobre as percepções de cada grupo:

- As percepções dos professores sobre o comportamento dos colegas ao nível da integração, familiaridade, desunião do grupo e entraves em termos de ajuda e problemas administrativos;
- As percepções dos professores sobre a interacção entre estes e a comunidade;
- A percepção dos professores relativamente ao comportamento dos coordenadores de departamento, em termos de previsão, interesse pessoal e profissional, burocracia e compreensão;
- A percepção dos professores quanto ao comportamento do director, relativamente à tomada de consciência, interesse pessoal dos professores, espírito de compreensão;

No entanto, o autor adverte para o facto de este inquérito não garantir que a informação recolhida seja a real, já que as percepções podem ser influenciadas por diversos factores psicológicos e sociais (Costa, 2010).

Para Emmons (1996, citado por Scherman, 2005), o clima de escola é a qualidade e frequência da interacção que tem lugar entre educadores e alunos, entre os alunos e alunos, entre educadores e educadores, entre órgãos de gestão e educadores, entre órgãos de gestão e alunos, entre todos os funcionários da escola e pais e comunidade.

A investigação educacional ressalta que o bom clima escolar é factor preditivo de uma gama de efeitos positivos para os alunos, de menos incidentes disciplinares e de uma maior eficácia na prevenção de riscos, assim como da promoção de um maior desempenho académico.

Para Brookover (1979, citado por Scherman, 2005), o clima organizacional de uma escola é composto por três grandes factores:

- a) percepção que os estudantes têm das possibilidades de sucesso no sistema, das expectativas a seu respeito, dos modos de avaliação do seu rendimento académico e das normas da escola como sistema social;
- b) percepção dos professores das expectativas a seu respeito, da avaliação do seu trabalho e das normas do sistema social;
- c) percepção do director em relação aos outros membros da organização, às expectativas dos estudantes, às normas e aos esforços para melhorar a situação.

Para Freigberg (1999, citado por Scherman, 2005, p. 27) “O clima de escola é como o ar que respiramos – ele tende a manter-se desconhecido até que surja algum problema. A preocupação com o clima de escola e os seus efeitos no desenvolvimento

das aprendizagens dos estudantes tem sido a da comunidade educativa por mais de um século”.

De facto, ao avaliar a percepção dos grupos que constituem a mesma organização, neste caso, a escola, podem obter-se diferenças importantes entre estes. Por exemplo, os alunos podem relatar que existe *bullying* na escola e os professores não terem esta percepção. A maioria dos instrumentos de medida que têm sido utilizados no contexto dessas investigações focam as relações entre todos os membros da comunidade educativa (professores-professores; professores-alunos; alunos-órgãos de gestão; professores-órgãos de gestão; comunidade-professores; comunidade-órgãos de gestão, etc.), bem como o estilo de liderança.

Em Portugal têm sido desenvolvidas investigações acerca do clima escolar (Teixeira, 1995; Costa, 2010). Costa (2010) construiu o Questionário do Clima Escolar e Participação dos Professores, baseado em instrumentos de diferentes autores: o de Manuela Teixeira (1995) e Organizational Climate Description Questionnaire (O.C.D.Q.) de Halpin e Croft's, entre outros.

Este questionário aborda as percepções que os professores têm dos diversos componentes do clima organizacional, distribuídas por cinco escalas. A primeira escala avalia a percepção que os professores têm da relação entre os professores da escola; a segunda escola avalia a percepção que os professores têm da relação entre os professores do agrupamento; a terceira escala avalia a percepção que os professores têm em relação ao director; a quarta escala avalia a percepção que os professores têm dos alunos; e a quinta escala avalia a percepção que os professores têm da relação com a comunidade.

3. A Participação

Um dos objectivos deste estudo é também verificar o grau de participação dos professores na vida do agrupamento. De acordo com Teixeira (2005, p. 162) "uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização".

A partir de 1976, a participação dos professores na gestão e direcção das escolas passou a ser praticada com cobertura legal organizada e formalizada.

Apesar de considerarmos que a participação do ponto de vista normativo é ultrapassada pelas práticas participativas, é no âmbito da participação decretada que conseguimos encontrar com mais clareza os sentidos e os limites da participação.

A lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) agrega a participação com a democraticidade. Ao nível da Administração do Sistema educativo, o artigo 46.º refere na alínea 1) que “a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica “ e na alínea 2) que “o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”.

A participação está então relacionada com a democraticidade.

No que se refere à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (artigo 48º), mais uma vez a participação é associada à democraticidade, na alínea 2), “Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino”.

Se analisarmos o regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril), denota-se uma ênfase dada à participação das famílias e comunidade na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Interessa-nos neste estudo debruçar-nos sobre a participação dos professores.

A participação dos professores na vida do agrupamento pode efectuar-se quer ao nível da gestão do estabelecimento, quer ao nível mais pedagógico. O cargo de director e subdirector será assegurado por professores. Também a coordenação de departamento é dada a professores. Os professores que não desempenham cargos de gestão, participam nas reuniões de departamento, podendo dar sugestões que serão transmitidas a conselho pedagógico, pelo respectivo coordenador de departamento.

Os professores que participam na vida do agrupamento, colaboram com os órgãos de gestão, intervêm activamente nas reuniões, e envolvem-se nos projectos do agrupamento.

A participação é susceptível de diversas interpretações, consoante seja vista do ponto de vista político e/ou organizacional.

Lima (1992) considera a participação do ponto de vista político, como indispensável para a realização da democracia. A participação caracteriza-se nos processos de decisão a nível de gestão e direcção, bem como nas restantes actividades planeadas e realizadas com os intervenientes do processo educativo. O mesmo autor (1992) refere o seguinte:

O conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações. (p.127)

A participação ou a não participação são orientações opostas que caracterizam a forma como os indivíduos se posicionam na organização. A participação ou a não participação podem depender da imposição legislativa, ou de uma estratégia individual ou política da organização.

Ao abordar a participação na escola é indispensável compreender que esta é regida por normativos próprios, dos quais uma grande parte são elaborados nos órgãos centrais e regionais do Ministério de Educação, que orientam e influenciam a acção escolar.

Existem diferentes perspectivas sobre a participação nas organizações. O Modelo de Participação de Alves Pinto (1995, pp.43-44) defende que as atitudes dos actores de uma organização dependem das vantagens, custos e riscos que podem provocar. O professor avalia as vantagens e desvantagens e selecciona a atitude que considera mais favorável para si.

Apoiando-se em Bajoit (1988), a autora elaborou uma tipologia das formas de estar na escola, baseada em dois factores: a cooperação e o controlo.

Na perspectiva da autora, havendo participação, esta pode ser convergente/lealdade, ou divergente/protesto, consoante o professor tenha interesses em convergir com os objectivos da organização, ou os seus objectivos pessoais entrem em conflito com os da organização. Se não houver participação, o indivíduo desenvolve

atitudes de apatia (ausência) ou abandono (ruptura e abandono da organização) (Costa, 2010).

Esta perspectiva foi estudada por Teixeira (2005) na sua investigação. A autora refere que os professores podem ter uma atitude de lealdade, estando enquadrados com os objectivos da organização, incentivados, mas ao mesmo tempo, outros professores podem estar empenhados no trabalho e participativos, mas contestando as orientações de trabalho, apresentando uma atitude de protesto. Há ainda aqueles que apesar de estarem na escola não possuem opinião, nem contestam, limitando-se a fazer o que é obrigatório. Finalmente, há professores que abandonaram a profissão ou a instituição (Costa, 2010). Bajoit refere que estas atitudes podem aparecer combinadas, reforçar-se e enriquecer-se.

Lima (1992, pp.178-185) utiliza quatro critérios para classificar a participação: democratização, regulamentação, envolvimento e orientação. É através da análise destes critérios que se caracteriza o grau de participação. Em relação à democratização, a participação pode ser directa ou indirecta. A participação directa faz-se através da intervenção directa nas decisões (por exemplo, o exercício do direito ao voto), enquanto que a participação indirecta é aquela que é mediatizada e realizada por intermédio de representantes designados para o efeito.

Quando à regulamentação, o autor apresenta três tipos de participação: a participação formal, a participação não formal e a participação informal. A participação formal é aquela em que apenas se cumprem os normativos legais. A participação não formal é aquela que constitui uma adaptação ou alternativa às regras formais. A participação informal, é o tipo de participação que se faz à margem dos estatutos e regulamentos.

Em relação ao envolvimento, Lima refere que a participação pode ser de três tipos: activa, passiva ou reservada. A participação activa é aquela em que o sujeito tem um elevado grau de conhecimento acerca da organização, e tem um grande grau de envolvimento. A participação passiva caracteriza-se pela falta de interesse e de responsabilidades. Os sujeitos não estão bem informados e estão distantes. Finalmente, a participação reservada, é aquela em que existe uma atitude mais reservada. Está entre os dois tipos de participação referidos anteriormente e pode caminhar no sentido de uma delas.

Para qualificar o posicionamento dos actores perante os objectivos da organização, Lima utiliza a orientação. Esta pode ser convergente ou divergente. A

participação com orientação convergente é aquela que se faz no sentido de realizar os objectivos da organização. Há por isso, um alto nível de dedicação. A participação com orientação divergente é aquela feita no sentido de ruptura e desacordo relativamente às orientações formalmente estabelecidas.

Sendo a participação de importância fulcral em qualquer escola, estes modelos servem para orientar e perceber as suas múltiplas faces.

Carole Paterman (1970, citada por Costa, 2010), tendo em conta a capacidade dos actores para intervir na tomada de decisões, identificou três níveis de participação. Na perspectiva da autora, existe a pseudo-participação, quando os participantes não têm qualquer tipo de influência sobre os processos de tomada de decisão. Há ainda a participação parcial, quando apesar do poder de decisão estar nas mãos do topo hierárquico, os participantes adquirem alguma capacidade de decisão, de ordem executiva ou burocrática, por exemplo. Finalmente, a participação total, é aquela em que todos os actores estão numa situação igualitária e a todos é reconhecida igual capacidade para influenciar a tomada de decisões.

A participação requer assim a democratização do ensino, para a construção de uma escola democrática.

Costa (2010, pp. 182-183) estudou a relação entre a percepção do clima escolar e a participação docente. Na sua investigação, a autora concluiu que a percepção favorável que os professores têm da escola está positivamente correlacionada com o seu grau de participação na vida da escola, ou seja, são aqueles que apresentam uma percepção mais positiva das dimensões do clima organizacional que mais participam na vida da escola. Quanto às áreas da vida escolar em que os professores revelam participar mais, a autora verificou que os docentes revelam haver um maior grau de participação ao nível das reuniões, da colaboração com os outros professores em tarefas escolares, da participação voluntária em projectos, da elaboração do plano anual de actividades e em momentos informais e de convívio. As actividades mais burocráticas são aquelas em que os professores revelam um menor grau de participação.

Parte II - Estudo Empírico

1. Introdução

A investigação é uma actividade humana que se caracteriza pela procura persistente de conhecimento sobre o mundo que nos rodeia.

A investigação científica é uma actividade intelectual organizada, disciplinada e rigorosa, que se concretiza no método científico (Arnal, Rincón & Latorre, 1992) e que trata de descrever, compreender, explicar e transformar a realidade.

Toda a investigação começa com a definição de um problema. Este é uma questão que suscita o interesse do investigador, e que permite a aplicação de métodos empíricos para lhe dar uma resposta credível.

Para Pinto (1990, p. 13), a investigação “qualquer que seja o domínio em que se realize, requer um esforço honesto, persistente e sistemático no estudo de um problema de forma a aumentar o conhecimento humano nesse domínio”.

A natureza do problema formulado vai guiar todas as restantes etapas do trabalho científico. Um processo de investigação deve seguir determinadas fases, a fim de seguir uma sequencialidade lógica. Assim, a identificação do problema deve ser o ponto de partida de qualquer investigação.

O nosso processo de investigação começou pela formulação do problema e análise bibliográfica relacionada com o tema. Elaborámos o plano de investigação e decidimos a natureza do estudo que iríamos realizar. Seguiu-se a construção e o estudo do instrumento de recolha de dados.

Após a recolha de dados, junto de uma amostra de docentes da educação pré-escolar e do ensino básico, e através de técnicas de estatística descritiva e inferencial, procedemos à análise estatística e, posteriormente, à discussão dos resultados, de modo a encontrar respostas às questões da nossa investigação.

Capítulo IV – Conceção e Planeamento da Investigação

1. Problema e Questões da Investigação

A selecção do tema não foi imediata, já que no âmbito da administração e gestão da educação há muitos temas que poderiam ser alvo de interesse para a realização de um estudo de natureza empírica. Para a selecção do tema pesou o facto de trabalharmos no 1.º ciclo do ensino básico e daí termos curiosidade em perceber como está decorrer a integração deste ciclo de ensino nos agrupamentos.

Assim, os professores foram escolhidos como meio de compreensão da realidade, no quadro da organização da escola actual. Passados cerca de 12 anos desde que se estabeleceu a obrigatoriedade dos agrupamentos de escolas como modelos de organização, gestão e administração escolar (Decreto-lei 115/A – 98 de 4 de Maio) e na altura em que se começam a instituir os primeiros mega-agrupamentos, interessou-nos compreender como é que os professores dos diferentes ciclos de ensino vêem e sentem esta forma de organização escolar e, mais especificamente, verificar até que ponto, na perspectiva dos professores, o 1.º ciclo está efectivamente integrado nesta lógica de administração e gestão da escola pública.

O nosso estudo visa, desta forma, conhecer as percepções dos professores acerca do clima de escola e da sua participação e envolvimento na vida da organização escolar e, em particular, comparar as percepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico e as dos professores dos restantes ciclos de ensino. Pretende-se, ainda, compreender como vêem os professores dos diferentes ciclos de ensino a integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas.

Tendo em conta o problema formulado e os objectivos do estudo, elencámos as seguintes questões mais específicas para as quais pretendemos encontrar resposta com a nossa investigação:

- Como percebem os professores dos diferentes ciclos de ensino o clima de escola?
- Como percebem os professores dos diferentes ciclos de ensino a sua participação e envolvimento na escola e no agrupamento?
- Como vêem os professores dos diferentes ciclos de ensino a integração do 1.º ciclo no agrupamento de escolas?

- Existe alguma relação entre a percepção do clima de escola e o grau de participação e envolvimento dos professores na mesma?
- Existe alguma relação entre a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento de escolas e a percepção que têm do clima escolar?
- Existe alguma relação entre a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento de escolas e o seu grau de participação e envolvimento no mesmo?
- Existe alguma relação entre o tempo de serviço dos professores do 1.º ciclo e a percepção que têm da sua integração no agrupamento de escolas?
- Existe alguma relação entre o tempo de serviço dos professores do 1.º ciclo e a percepção que têm da sua participação e envolvimento no agrupamento?

2. Natureza do Estudo

O presente estudo é de tipo não experimental, quantitativo e descritivo, já que pretendemos fazer uma análise da realidade e da relação entre variáveis, sem as manipular. Esta metodologia é apropriada para descrever o que uma pessoa, ou um grupo de pessoas faz numa determinada situação. Este método tem algumas desvantagens, entre as quais está o facto de ser impossível estabelecer relações causais entre as variáveis. No entanto, pode-se estabelecer uma relação associativa.

Para a recolha de dados recorreremos a uma metodologia quantitativa, mediante a aplicação de um questionário. No estudo quantitativo o investigador não se envolve directamente com a amostra, ele analisa criticamente os resultados, através da análise estatística.

Seguindo os princípios deontológicos que o presente estudo requeria, sendo um estudo realizado em agrupamentos de escolas, comprometemo-nos a respeitar o anonimato e a confidencialidade das respostas e pedimos autorização para recolha de dados, quer aos directores dos agrupamentos, quer à Direcção de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Anexo4).

3. Variáveis e Hipóteses

Para concretizarmos este estudo, considerámos quatro grandes grupos de variáveis, que integram o questionário utilizado para a recolha de dados. O primeiro grupo de variáveis é relativo aos dados demográficos e profissionais. Neste grupo são consideradas variáveis como o sexo, a idade, as habilitações académicas, a categoria profissional, o ciclo de ensino, o tempo de serviço total, o tempo de serviço na escola, o tempo de serviço no agrupamento e o exercício de cargos de gestão. Com este grupo de variáveis pretendemos caracterizar a amostra e ainda verificar se existem diferenças na percepção dos professores quanto aos agrupamentos de escolas segundo algumas destas variáveis.

O segundo grupo de variáveis que integra a segunda parte do questionário utilizado, diz respeito à percepção dos professores acerca de cinco dimensões do clima de escola, avaliadas por cinco escalas diferentes: relação entre os professores da escola, relação entre os professores do agrupamento, alunos, director(a), relação do agrupamento com a comunidade. Considerámos este grupo de variáveis com o objectivo de compreender a forma como os professores de diferentes níveis e ciclos de ensino percebem o clima de escola nas suas diferentes dimensões, e ainda averiguar acerca da relação entre o clima de escola e outras variáveis consideradas no estudo, nomeadamente a participação.

Num terceiro grupo considerámos duas variáveis, a participação na vida da escola e o envolvimento no agrupamento, operacionalizadas através de duas escalas que integram o questionário utilizado. O nosso objectivo, ao integrar estas variáveis, é conhecer a percepção dos professores acerca do seu grau de participação na vida da escola/agrupamento, bem como do seu envolvimento e analisar a relação destas variáveis com outras consideradas neste estudo como relevantes para a temática em causa.

Finalmente, foi considerada neste estudo uma última variável, relativa à integração do 1.º ciclo no agrupamento de escolas, operacionalizada através de uma última escala do questionário. O objectivo é compreender como é que os professores vêem a integração do 1º ciclo nos agrupamentos de escolas.

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo e as variáveis consideradas, formulámos as seguintes hipóteses:

1. Existem diferenças na percepção do clima de escola entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino.
2. Existem diferenças entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino na percepção que têm do seu grau de participação e envolvimento na vida da escola e do agrupamento.
3. Existem diferenças entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino na percepção que têm da integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas.
4. A percepção dos professores acerca do clima de escola está associada ao seu grau de participação e envolvimento na vida da mesma.
5. Existe uma relação entre a percepção do clima escolar e a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento de escolas.
6. Existe uma relação entre a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento de escolas e o seu grau de participação e envolvimento no mesmo.
7. O tempo de serviço dos professores do primeiro ciclo está associado à percepção que têm da sua integração no agrupamento de escolas.
8. Existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores do primeiro ciclo e a sua participação e envolvimento na escola e no agrupamento.

4. Instrumento de Recolha de Dados

Para responder às questões formuladas no contexto deste estudo, recorreremos ao Questionário do clima escolar e participação dos professores (Costa, 2010), que adaptámos em função dos objectivos que orientam a nossa investigação.

Tendo em consideração que vários factores contribuem para a formação do clima organizacional (Brunet, 1992), o seu estudo deve contemplar diferentes dimensões. Costa (2010) apoiou-se em diversos autores (Brunet, 1992; Finlayson, 1981; Teixeira, 1995), que consideraram nos seus estudos diferentes dimensões do clima de escola, para elaborar o Questionário do clima escolar e participação dos professores, utilizado na sua investigação com professores de diferentes ciclos de ensino. A autora considerou fundamental contemplar, na avaliação do clima de escola, as percepções dos

professores acerca das relações entre si, as percepções dos professores acerca dos alunos, do director(a) e ainda acerca das relações entre a organização escolar e a comunidade.

Assim, o questionário do clima escolar e participação dos professores é constituído por um primeiro grupo de questões relativas a dados pessoais. Segue-se uma escala destinada a avaliar o clima escolar, composta por cinco subescalas relativas a diferentes dimensões do clima organizacional e, finalmente, uma escala destinada a avaliar o grau de participação dos professores na vida da escola.

Este questionário foi por nós adaptado, sendo que, para além de pequenas alterações nos seus itens em função da especificidade dos nossos objectivos e dos resultados do estudo piloto que efectuámos, procedemos ainda à elaboração de duas novas escalas. Uma primeira escala visa avaliar o envolvimento dos professores no agrupamento de escolas e uma segunda escala destina-se a avaliar as percepções dos professores acerca da integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas

A aplicação deste questionário foi realizada em conjunto com outra investigadora, tendo cada uma aplicado o questionário no agrupamento em que trabalhava. Esta decisão foi tomada com o objectivo de aumentar a dimensão da amostra e obter um número suficiente de questionários respondidos. O questionário integra questões comuns e questões específicas a cada uma das investigações. Dada a extensão do questionário, optamos por fazer duas versões do mesmo, onde alteramos a ordem das partes específicas, de forma a evitar que a mesma tivesse influência nas respostas às diferentes escalas, nomeadamente no aumento das não respostas às perguntas finais. A parte das questões específicas aparece sempre depois das questões comuns.

Capítulo V – Estudo Piloto

1. Introdução

Depois de construído o questionário, decidimos proceder à realização de um estudo piloto. Com o estudo piloto há a possibilidade de diagnosticar e remover imperfeições do questionário. O estudo piloto deve realizar-se com um grupo de sujeitos que fazem parte da população intencional do estudo, mas que não venham a integrar a amostra principal (Tuckman, 1994). Com o estudo piloto procura-se determinar se os itens do questionário são adequados à medição das variáveis definidas.

O teste piloto permite averiguar, também, acerca da falta de discriminabilidade (respostas idênticas a qualquer um dos itens), de questões ambíguas ou mal formuladas, de orientações deficientes ou da existência de itens sensíveis (se as pessoas se recusarem a responder).

Foram estes os objectivos da realização do estudo piloto também no nosso estudo.

Ao realizarmos um estudo piloto, pudemos corrigir as imperfeições detectadas e contribuir para a validade interna da nossa investigação.

2. Caracterização da Amostra

Para testar o instrumento de recolha de dados, recorreremos a uma amostra de conveniência constituída por professores da educação pré-escolar e dos primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico de um agrupamento de escolas do distrito de Viseu e de um agrupamento de escolas do distrito de Coimbra.

Foram distribuídos 50 questionários e recolhidos 35. Este número foi suficiente para nos ajudar a perceber quais as questões que não estavam claras e que poderiam ser alvo de interpretações erradas, bem como para efectuarmos a análise da consistência interna das escalas que compõem o questionário.

O primeiro grupo de questões do questionário permite recolher os dados demográficos e profissionais dos participantes (Anexo 2) e engloba as variáveis: sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo total de

serviço, tempo de serviço na escola actual, tempo de serviço no agrupamento, exercício de cargos de gestão no agrupamento.

Da amostra de 35 sujeitos, a maioria (88.6%) pertencem ao sexo feminino, sendo apenas quatro (11.4%) os sujeitos do sexo masculino (Quadro 4).

Quadro 4 – *Distribuição dos Participantes por Sexo.*

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	4	11.4
Feminino	31	88.6
Total	35	100.0

Quanto à idade dos sujeitos, esta varia entre os 25 e os 54 anos, sendo a média de 41 anos e o desvio padrão de 8.7 (Quadro 5).

Quadro 5 – *Distribuição dos Participantes por Idade*

Idade (anos)	Frequências	Percentagem
Até 30	6	17.2
De 31 a 40	11	31.4
De 41 a 50	11	31.4
Mais de 51	7	20.0
Total	35	100.0

Relativamente às habilitações académicas, 34 (97.1%) dos sujeitos têm a licenciatura e 1 (2.9%) tem o grau de mestre (Quadro 6).

Quadro 6 – *Distribuição dos Participantes por Habilitações Académicas*

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem
Licenciatura	34	97.1
Mestrado	1	2.9
Total	35	100.0

Quanto à categoria profissional, 4 sujeitos (11.4%) não responderam, 7 indivíduos (20%) são contratados, 22 (62.9%) pertencem aos quadros do agrupamento e 2 (5.7%) pertencem ao quadro de zona pedagógica (Quadro 7).

Quadro 7 – *Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional*

Categoria Profissional	Frequência	Percentagem
Contratado	7	20.0
Q.A.	22	62.9
Q.Z.P.	2	5.7
Casos omissos	4	11.4
Total	35	100.0

Em relação ao Ciclo de Ensino, apesar dos questionários terem sido distribuídos a docentes do pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, os respondentes concentraram-se no 1º e 3º ciclos do ensino básico. Apenas 1 participante (2.9%) pertence ao pré-escolar, enquanto que 21 (60%) leccionam o 1º ciclo e 13 (37.1%) são professores do 3º ciclo do ensino básico (Quadro 8).

Quadro 8 – *Distribuição dos Participantes por Ciclos de Ensino.*

Ciclo de Ensino	Frequência	Percentagem
Pré-escolar	1	2.9
1.º ciclo	21	60.0
3.º ciclo	13	37.1
Total	35	100.0

O tempo de serviço total em anos (incluindo o ano lectivo de 2009/2010) dos docentes foi indicado por 34 (97.1%) indivíduos e situa-se entre 1 e os 34 anos, sendo a média de 16.7 anos e o desvio padrão de 8.7 (Quadro 9). A maioria dos professores inquiridos (37.1%) tem de 6 a 15 anos de serviço, 11 (31.4%) têm de 16 a 25 anos de serviço, 6 (17.2%) têm mais de 25 anos de serviço e 4 (11.4%) têm até 5 anos de serviço.

Quadro 9 – *Distribuição dos Participantes por tempo de serviço Total em Anos*

Tempo de serviço total (em anos)	Frequência	Percentagem
Até 5	4	11.4
De 6 a 15	13	37.1
De 16 a 25	11	31.4
Mais de 25	6	17.2
Casos omissos	1	2.9
Total	35	100.0

No que respeita ao tempo de serviço na escola onde se encontravam, na data de recolha de dados (Quadro 10), 1 inquirido (2.9%) não respondeu. Dos restantes, a maioria (71.4%) lecciona na escola há um período de tempo compreendido entre 1 e 5 anos. Há ainda, 7 (20%) que estão na escola de 6 a 15 anos e 2 (5.7%) há mais de 15 anos. A média é de 5 anos (DP = 4.7).

Quadro 10 – *Distribuição dos Participantes em Relação ao Tempo de Serviço Total em Anos na Escola Actual*

Tempo de serviço na escola actual (em anos)	Frequência	Percentagem
Até 5	25	71.4
De 6 a 15	7	20
Mais de 15	2	5.7
Casos omissos	1	2.9
Total	35	100

Relativamente ao tempo de serviço no agrupamento, 97.1% dos inquiridos responderam a esta questão. A média corresponde a 5 anos e o desvio padrão é de 4.7 (Quadro 11).

Quadro 11 – *Distribuição dos Participantes em Relação ao Tempo de Serviço Total em Anos no Agrupamento*

Tempo de serviço no agrupamento (em anos)	Frequência	Percentagem
Até 5	25	71.4
De 6 a 15	7	20
Mais de 15	2	5.7
Casos omissos	1	2.9
Total	35	100

Actualmente, 11.4% dos inquiridos exercem cargos no agrupamento, dos quais 5.7% são ao nível de gestão de topo e 5.7% estão ao nível de gestão intermédia (Quadro 12).

Quadro 12 – *Distribuição dos Participantes por Cargo de Gestão*

Cargo exercido	Frequência	Percentagem
Nenhum	31	88.6
Gestão de topo	2	5.7
Gestão intermédia	2	5.7
Total	35	100

3. Instrumento de Recolha de Dados

O objectivo do questionário utilizado (Anexo 2) é recolher dados sobre as percepções dos professores acerca do clima de escola, da sua participação e envolvimento na mesma e, ainda, da integração do 1º ciclo nos agrupamentos de escolas. Desta forma, o questionário apresenta-se dividido em dimensões que nos permitirão caracterizar a percepção dos professores relativamente a estes temas.

O primeiro grupo refere-se a dados demográficos e profissionais dos participantes, e permite-nos fazer a caracterização da amostra. Os restantes grupos permitem conhecer a percepção dos professores acerca de diversos aspectos da vida do agrupamento de escolas, nomeadamente sobre o clima organizacional (grupo II), o seu grau de participação e envolvimento (grupo III) e a integração do 1.º ciclo no

agrupamento de escolas (grupo IV). No primeiro grupo todas as questões são fechadas e directas. No entanto, existem questões com espaço de resposta curta, inquirindo os participantes acerca da sua idade, tempo de serviço e exercício de cargos.

No segundo grupo pretendemos conhecer a percepção dos professores acerca do clima organizacional, através de questões apresentadas sob a forma de uma escala de Likert (de 1 - discordo totalmente – a 5 - concordo totalmente) divididas por 5 escalas que avaliam: a percepção dos professores acerca da relação entre professores da escola, a percepção dos professores acerca da relação entre professores do agrupamento, a percepção dos professores acerca dos alunos, a percepção dos professores acerca do director, a percepção dos professores acerca da relação do agrupamento com a comunidade.

O grupo III é constituído por 2 escalas. A primeira, constituída por 7 itens, avalia a participação dos professores na escola/agrupamento. Os participantes devem indicar qual o seu grau de participação/envolvimento na vida do agrupamento, utilizando uma escala de Likert (de 1- muito baixa a 5 - muito elevada). Este grupo integra ainda uma 2ª escala constituída por 8 itens que avaliam o envolvimento dos professores na vida do agrupamento, devendo os participantes responder indicando o seu grau de concordância numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

O grupo IV corresponde a uma escala que pretende avaliar qual é a percepção dos professores acerca da integração do 1.º ciclo na vida dos agrupamentos de escolas. Tendo por base o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, em que se enunciam as finalidades²⁰ dos agrupamentos de escolas, considerámos ser importante avaliar, através desta escala, em que medida essas finalidades estão a ser concretizadas, especificamente no que ao 1º ciclo diz respeito. Assim, os itens que constituem esta escala permitem averiguar acerca da promoção de um percurso sequencial e articulado dos alunos, acerca da redução de situações de isolamento, bem como acerca do aproveitamento racional

²⁰ São finalidades dos agrupamentos de escolas:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei.
(Secção II, artigo 6º, alíneas a), b), c) e d))

dos recursos. Em cada item que constitui esta escala, os professores devem assinalar o seu grau de concordância (de 1 - discordo totalmente - a 5 - concordo totalmente).

4. Procedimentos

Após a construção do instrumento de recolha de dados procedemos aos pedidos de autorização necessários para a sua aplicação: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e directores(as) dos agrupamentos de escolas. Depois de obtidas as autorizações, iniciámos a recolha de dados em 2 agrupamentos de escolas: um no distrito de Coimbra e outro no distrito de Viseu.

O contacto efectuado com os órgãos de gestão (vice-directora e director) dos agrupamentos foi pessoal, e serviu para dar a conhecer os objectivos do nosso estudo piloto. A investigadora fez-se acompanhar de um documento de pedido de colaboração (Anexo 3). A aceitação e abertura foram imediatas, mas houve necessidade de verificar se o pedido deveria ir a Conselho Pedagógico. Dado o pequeno número de questionários distribuídos em cada agrupamento (25) não foi necessário. A distribuição e recolha de questionários decorreram em Maio de 2010.

Após a recolha dos questionários, foi criada uma base de dados, utilizando o programa de SPSS versão 17.0, para proceder à análise estatística.

5. Apresentação e Análise dos Resultados

Ao procedermos à análise dos resultados do estudo piloto verificámos a necessidade de rever algumas questões. A maior parte das questões foram respondidas pelos sujeitos, o que nos levou a concluir que não houve muitas dificuldades de compreensão das mesmas. No entanto, verificámos que certas questões poderiam ser melhoradas e clarificadas.

Foi o caso da questão nº 9, relativa ao exercício de cargos. Este item não é muito informativo e pode não ser muito claro para os participantes, pelo que resolvemos alterá-lo no questionário final. No estudo piloto decidimos não perguntar directamente qual era o cargo exercido, por uma questão de confidencialidade, ou seja, pensámos que, se perguntássemos directamente qual o cargo exercido, os inquiridos poderiam pensar que a confidencialidade estava em causa, já que, por exemplo, existe um coordenador pedagógico para o 1.º ciclo, um director, um vice-director. Deste modo, o

respondente poderia ser identificado. No entanto, após a análise dos resultados do teste piloto, verificámos que os professores que exerciam cargos identificaram-nos sem reservas. Por outro lado, a confidencialidade e o anonimato foram garantidos aos participantes pela investigadora. Assim, resolvemos alterar este item e perguntar directamente qual o cargo exercido.

Algumas das correcções que fizemos são fruto da análise da consistência interna das escalas que integram o questionário.

Procedemos ao estudo da fidelidade das seguintes escalas: a) percepção dos professores acerca da relação entre professores da escola; b) percepção dos professores acerca da relação entre professores do agrupamento; c) percepção dos professores acerca dos alunos; d) percepção dos professores acerca do director; e) percepção dos professores acerca da relação do agrupamento com a comunidade; f) participação na vida do agrupamento; g) envolvimento na vida do agrupamento; h) integração do 1.º ciclo no agrupamento de escolas.

O Quadro 13 apresenta os resultados obtidos no que se refere à dimensão “relação entre os professores da escola”.

Quadro 13 – *Consistência Interna da Escala referente à Relação entre Professores da Escola*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
10.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	4.3	.61	.544	.695
10.7. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer	2.8	1.14	.390	.743
10.10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	2.2	.80	.418	.715
10.16. Os professores da escola partilham materiais didáticos.	4.3	.52	.551	.700
10.22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	4.0	.66	.541	.693
10.27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas disciplinares e de comportamento dos alunos.	1.8	.76	.195	.757
10.35. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.	4.2	.45	.375	.725
10.39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	4.1	.77	.679	.659

O Alpha de Cronbach desta escala apresentou um valor aceitável (.738) e concluímos que todos os itens contribuíam para a avaliação da percepção da relação entre os professores da escola, já que apresentam correlações positivas com o total da escala, que variam entre .195 e .679. No entanto, resolvemos reformular o item 10.27, que apresenta uma correlação mais baixa com o total da escala, de forma a torná-lo mais claro. Este item passou a ter a seguinte formulação: Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.

No que respeita à escala sobre a relação entre os professores do agrupamento, com nove itens, esta apresentou um Alpha de Cronbach de .780 (Quadro 14). A escala apresenta uma boa consistência interna e cada item apresenta uma correlação positiva com o total da escala (as correlações variam entre .113 e .695), pelo que não procedemos a qualquer alteração. Apesar de o item 10.42 apresentar um valor de

correlação baixo, dado considerarmos o seu conteúdo importante, resolvemos mantê-lo e prestar-lhe atenção adicional em situações futuras de aplicação deste questionário.

Quadro 14 – *Consistência Interna da Escala referente à Relação entre Professores do Agrupamento.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
10.3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.	3.9	.68	.453	.762
10.8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.	3.7	.64	.360	.772
10.13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar.	3.3	.89	.542	.747
10.18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.	2.6	1.11	.695	.718
10.19. O acolhimento de professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.	2.1	.85	.635	.735
10.23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3.9	.69	.544	.752
10.26 Raramente os professores do agrupamento partilham entre si momentos de lazer.	2.7	1.0	.600	.737
10.42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.	3.2	.82	.113	.803
10.48. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos.	2.8	1.13	.327	.786

A escala que avalia a percepção dos professores acerca dos alunos (Quadro 15), com doze itens, apresentou um alfa de Cronbach de .723, considerado aceitável. No entanto, o item 10.6. (Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores) e o item 10.45 (Os alunos causam problemas na escola frequentemente) apresentaram correlações quase nulas com o total da escala. Após uma nova análise do seu conteúdo, verificámos que estes itens são importantes e decidimos mantê-los. No entanto,

consideramos que estes itens devem ser alvo de atenção em utilizações futuras do questionário

Quadro 15 – *Consistência Interna da Escala referente aos alunos.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
10.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	3.6	.78	.485	.691
10.6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	3.6	.74	-.037	.747
10.11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	3.4	1.01	.129	.738
10.15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.	2.5	1.01	.650	.659
10.20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	2.0	.80	.278	.715
10.25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.	3.9	.81	.495	.689
10.30. Habitualmente professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	3.4	1.21	.549	.672
10.34. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.	3.8	.87	.582	.675
10.38. Os alunos gostam de estar na escola.	4.0	.64	.757	.668
10.40. Em geral os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	2.9	1.16	.346	.709
10.45. Os alunos causam problemas na escola frequentemente.	3,0	1.01	-.062	.763
10.49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	3.8	.62	.374	.706

A escala que avalia as percepções dos professores acerca do director (Quadro 16) é formada por 12 itens e apresentou um Alfa de Cronbach de .747, considerado aceitável. Todos os itens apresentam uma correlação positiva com o total da escala (as correlações variam entre .151 e .505). Não considerámos ser necessário proceder a quaisquer alterações.

Quadro 16 – *Consistência interna da escala referente ao(a) Director(a).*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
10.4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).	3.7	.68	.444	.724
10.9. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.	2.1	.76	.151	.755
10.14. O(A) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.	2.4	.98	.405	.728
10.17. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai	1.9	.69	.474	.720
10.21. O(A) director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas	3.5	.85	.376	.730
10.28. O(A) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	3.7	.83	.437	.723
10.32. O(A) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	2.4	.92	.500	.713
10.36. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento de normativos oficiais.	2.9	.84	.267	.744
10.41. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3.5	.82	.291	.741
10.43. O director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.	2.2	.86	.388	.729
10.46. O(A) director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	3.7	.66	.505	.718
10.50. O(A) director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3.9	.58	.407	.729

Finalmente, analisámos a consistência interna da escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação do agrupamento com a comunidade (Quadro 17). Esta escala apresentou um Alfa de Cronbach de .817, indicador de uma boa consistência interna. No entanto, o item 10.51 apresenta uma correlação quase nula com o total da escala, pelo que decidimos reformulá-lo, de modo a torná-lo mais claro. Este item ficou, assim, com a seguinte formulação final: O agrupamento desenvolve iniciativas de

cooperação com os outros agrupamentos/escolas. Os restantes itens apresentam correlações com o total da escala que variam entre .240 e .740.

Quadro 17 - *Consistência interna da escala referente à Relação com a Comunidade.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
10.5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	3.6	.73	.240	.830
10.12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.	3.8	.81	.591	.790
10.24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade.	3.9	.72	.740	.772
10.29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.	3.7	.67	.507	.800
10.31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.).	3.7	.75	.559	.794
10.33. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).	3.8	.57	.439	.807
10.37. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.	3.5	.70	.585	.791
10.44. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais.	3.7	.52	.732	.782
10.47. O agrupamento promove a participação dos pais na escola.	3.7	.56	.648	.788
10.51. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos.	2.9	.59	.048	.841

Passamos à análise da consistência interna da escala que avalia, o grau de participação dos professores na vida da escola/agrupamento (Quadro 18).

Esta escala é constituída por 9 itens, apresenta um Alfa de Cronbach de .851, indicador de uma boa consistência interna. Todos os itens apresentam correlações positivas elevadas com o total da escala, que variam entre .411 e .751. Assim, não efectuámos quaisquer alterações.

Quadro 18 - *Consistência interna da escala referente à Participação.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
11.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento.	3.4	.85	.610	.831
11.2. Participação voluntária em projectos.	3.3	.66	.546	.838
11.3. Participação activa em reuniões de trabalho.	3.6	.78	.411	.851
11.4. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.	3.6	.88	.570	.836
11.5. Participação em momentos informais de convívio.	3.5	.78	.528	.839
11.6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3.5	.74	.643	.828
11.7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	3.5	.74	.719	.821
11.8. Elaboração de projectos	3.6	.81	.751	.816
11.9. Criação de projectos inovadores para o Agrupamento.	2.9	.93	.415	.854

A escala que mede o envolvimento dos professores no agrupamento (Quadro 19) apresenta um resultado aceitável relativamente à consistência interna (Alfa de Cronbach=.696).No entanto, realizámos algumas alterações, a fim de melhorar a sua fidelidade. Assim, alterámos o item 13.7, na medida em que apresenta uma correlação quase nula com o total da escala. Este resultado pode estar relacionado com o seu conteúdo, que pode não ser suficientemente claro. Assim, este item ficou com a seguinte formulação: Envolve-me pouco na vida do agrupamento. Os restantes itens apresentam correlações com o total da escala que variam entre .258 e .496.

Quadro 19 – *Consistência interna da escala relativa ao Envolvimento no Agrupamento.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
12.1. Sinto-me comprometido(a) na prossecução de objectivos comuns ao agrupamento.	3.6	.98	.433	.681
12.2. Identifico-me com o projecto educativo do Agrupamento.	4.0	.45	.446	.645
12.3. Procuo concretizar no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo do agrupamento.	4.2	.53	.496	.624
12.4. Conheço mal o projecto educativo do agrupamento.	1.9	.56	.258	.655
12.5. As propostas do meu ciclo de ensino para o Projecto Educativo são desconsideradas.	2.1	.63	.326	.667
12.6. Sinto-me representado(a) nos órgãos de administração e gestão do agrupamento.	3.6	.65	.305	.667
12.7. No dia-a-dia do agrupamento limito-me a cumprir o meu horário lectivo.	1.9	.73	.093	.731
12.8. Sinto que contribuo activamente para alcançar os objectivos do agrupamento.	3.9	.73	.420	.662

A escala que avalia a integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento é formada por 9 itens e apresenta um Alfa de Cronbach de .691, considerado aceitável. Os itens que a constituem apresentam correlações positivas com o total da escala (Quadro 20), que variam entre .238 e .794. No entanto, decidimos clarificar o item 13.2 de forma a torná-lo mais objectivo. Este item passou a ter a seguinte formulação: Apesar de integradas no agrupamento, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas.

Quadro 20 – *Consistência interna da escala relativa à Integração do 1.º Ciclo na Vida do Agrupamento.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
13.1. A comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos tem sido fomentada, no agrupamento.	3.9	.63	.451	.663
13.2. As situações de isolamento das escolas do 1.º ceb mantêm-se, apesar destas estarem integradas no agrupamento.	3.3	.73	.238	.703
13.3. O contacto entre os alunos do 1.º ciclo e dos restantes ciclos tem sido fomentado pelo agrupamento.	3.8	.51	.728	.666
13.4. O agrupamento tem promovido parcerias entre as diferentes escolas que o integram.	4.0	.34	.345	.677
13.5. Os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros.	2.9	.82	.465	.608
13.6. Fomenta-se a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos em actividades comuns, no agrupamento.	3.9	.49	.794	.634
13.7. Existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos.	3.5	.85	.341	.654
13.8. Existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino.	3.7	.68	.648	.670
13.9. O 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.	3.2	.90	.563	.699

Concluimos que, após as alterações feitas, o questionário estava pronto a ser utilizado no estudo final, pelo que procedemos à sua distribuição junto da amostra principal da nossa investigação.

Capítulo VI – Estudo Definitivo

1. Introdução

O presente estudo tem como objectivo conhecer as percepções dos professores acerca do clima de escola e da sua participação e envolvimento na vida da organização escolar e, em particular, comparar as percepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico e as dos professores dos restantes ciclos de ensino. Pretende-se, ainda, compreender como vêm os docentes da educação pré-escolar e do ensino básico a integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas.

A constituição de agrupamentos já não é recente, remontando há, pelo menos 12 anos. Queremos saber se o 1.º ciclo está integrado nesta dinâmica organizacional, através das percepções dos professores. Ao mesmo tempo, vendo o agrupamento como um conjunto de diferentes níveis e ciclos de ensino, com um projecto educativo comum, pretendemos perceber se existem diferenças de percepção sobre determinados aspectos da vida escolar entre os professores que dele fazem parte.

A metodologia adoptada na presente investigação é de natureza não experimental, quantitativa, e descritiva. A amostra utilizada é constituída por professores de dois agrupamentos de escolas de dois concelhos, um do distrito de Coimbra e um do distrito de Aveiro. Assim, estamos conscientes das limitações deste estudo em termos de generalização dos resultados para outros contextos e realidades.

Neste capítulo apresentamos a caracterização da amostra, o instrumento de recolha de dados e o procedimento adoptado. Seguem-se a apresentação e análise dos dados, quer recorrendo à estatística descritiva, quer à estatística inferencial e, finalmente, a discussão de resultados.

2. Caracterização da Amostra

Este estudo foi realizado com uma amostra de docentes da educação pré-escolar e dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico de dois agrupamentos de escolas: um do distrito de Coimbra e um do distrito de Aveiro.

O Agrupamento de Escolas 1 situa-se no distrito de Coimbra é constituído por 22 estabelecimentos de ensino oficial.

Foi constituído em Julho de 2003, ao abrigo do decreto-lei 115 – A/98, de 4 de Maio. Em relação ao pessoal docente conta com 108 professores, dos quais 10 educadores de infância, 32 professores do 1.º ciclo, vinte e seis professores do 2.º ciclo e trinta e sete professores no 3.º ciclo.

O Agrupamento de Escolas 2 situa-se no distrito de Aveiro e é constituído por 24 estabelecimentos de ensino oficial.

Foi constituído em 2003, pela junção de uma agrupamento horizontal e um agrupamento vertical. O seu corpo docente tem 229 professores, dos quais dezassete educadores de infância, setenta e cinco professores do 1.º ciclo, oitenta e sete professores do 2.º ciclo e cinquenta professores do 3.º ciclo.

Foram distribuídos 339 questionários nos 2 agrupamentos, tendo sido devolvidos preenchidos 196, o que corresponde a uma taxa de retorno de 58%. Foram excluídos 8 sujeitos, por não terem respondido a um elevado número de itens, e dois sujeitos por serem Director e Sub-Director.

A caracterização da nossa amostra é feita com base no primeiro grupo de questões que compõem o questionário.

Dos 186 sujeitos que compõem a amostra, 82 (44.1%) pertencem ao Agrupamento 1 e 104 (55.9%) fazem parte do agrupamento 2 (Quadro 21).

Quadro 21 – *Distribuição dos Participantes por Agrupamento.*

Agrupamento	N	%
Agrupamento 1	82	44.1
Agrupamento 2	104	55.9
Total	186	100.0

A maioria dos sujeitos que compõem a amostra são do sexo feminino (82.8%), como se pode verificar no Quadro 22.

Quadro 22 – *Distribuição dos Participantes por Sexo.*

Sexo	N	%
Masculino	32	17.2
Feminino	154	82.8
Total	186	100.0

A média etária da nossa amostra é de 42.57 (DP=8.35), sendo a idade mínima 25 anos e a máxima 59. A maioria dos sujeitos (78) situa-se entre os 41 e os 50 anos (41.94%), 52 (27.96%) está entre os 31 e os 40 anos, 31 (16.67%) têm mais de 51 anos e 21 (11.29%) têm até 30 anos (Quadro 23).

Quadro 23 – *Distribuição dos Participantes por Idade.*

Idade	N	%
Até 30	21	11.29
De 31 a 40	52	27.96
De 41 a 50	78	41.93
Mais de 51	31	16.67
Casos Omissos	4	2.15
Total	186	100.0

Relativamente às Habilitações, 153 (68.3%) professores responderam que têm a Licenciatura, 18 (9.7%) têm o Mestrado, 12 (6.5%) possuem o bacharelato e 3 (1.6%) têm Pós-Graduação (Quadro 24).

Quadro 24 – *Distribuição dos Participantes por Habilitações*

Habilitações	N	%
Bacharelato	12	6.5
Licenciatura	153	68.3
Pós-graduação	3	1.6
Mestrado	18	9.7
Total	186	100.0

Quanto à Categoria Profissional dos sujeitos da amostra, a maioria pertence ao Quadro de Agrupamento num total de 127 sujeitos (68.3%). Dos restantes, 39 (21%) são contratados e 18 (9.7%) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (Quadro 25).

Quadro 25 – *Distribuição dos Participantes por Categoria Profissional.*

Categoria Profissional	N	%
Contratado	39	21.0
Quadro de Agrupamento	127	68.3
Quadro de Zona Pedagógica	18	9.7
Casos Omissos	2	1.1
Total	186	100.0

No que diz respeito ao Ciclo em que leccionam (Quadro 26), verificámos que o 1.º Ciclo foi aquele que mais participou no estudo apresentando um total de 67 sujeitos (36%), seguindo-se o 2.º Ciclo com 53 (28.5%), o 3.º Ciclo com 43 (23.1%) e o Pré-escolar com 23 sujeitos (12.4%).

Quadro 26 – *Distribuição dos Participantes por Ciclo de Ensino.*

Ciclo de Ensino	N	%
Pré-escolar	23	12.4
1.º Ciclo	67	36.0
2.º Ciclo	53	28.5
3.º Ciclo	43	23.1
Total	186	100.0

Em relação ao Tempo de Serviço Total (incluindo o ano lectivo 2009/2010), este varia entre 1 ano e 36 anos. Dos participantes, 73 (39.2%) apresentam entre 16 e 25 anos de serviço, 52 (28%) têm entre 6 e 15 anos de serviço, 33 (17.7%) têm mais de 25 anos de serviço e 24 (12.9%) têm até 5 anos de serviço (Quadro 27). A média de tempo de serviço é 17.3 anos (DP=8.82).

Quadro 27 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço Total em anos.*

Tempo de serviço total (em anos)	N	%
Até 5	24	12.9
De 6 a 15	52	28.0
De 16 a 25	73	39.2
Mais de 25	33	17.7
Casos omissos	4	2.2
Total	186	100.0

Quanto ao Tempo de Serviço na Escola obtivemos os resultados apresentados no Quadro 28. A grande maioria, isto é 129 (69.4%), está na actual escola de 1 a 5 anos. Destes, 91 estão há um ano. Da restante amostra, 38 (20.4%) estão na escola actual por um período de tempo que vai desde os 6 aos 15 anos, 14 (7.5%) estão entre 16 a 25 anos, 2 (1.1%) estão há mais de 25 anos e 3 (1.6%) não responderam.

Quadro 28 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço na Escola*

Tempo de serviço na Escola (em anos)	N	%
Até 5	129	69.4
De 6 a 15	38	20.4
De 16 a 25	14	7.5
Mais de 25	2	1.1
Casos omissos	3	1.6
Total	186	100.0

Relativamente ao Tempo de Serviço no Agrupamento, tendo em conta que ambos os Agrupamentos se constituíram em 2003 (tendo entre 6-7 anos), os resultados dividem-se entre 1 ano e 6 e 7 anos (ou seja, desde a sua constituição). Dos participantes, 79 (42.5%) trabalham no agrupamento há um ano. Da restante amostra, 70 (37.6%) trabalham no agrupamento há um tempo compreendido entre os 6 e os 7 anos, 30 (16.2%) estão no agrupamento há um tempo compreendido entre 4 a 5 anos, 5 (2.7%) trabalham no agrupamento há cerca de 2 a 3 anos e 2 (1.1%) não responderam (Quadro 29). A média de tempo de serviço no agrupamento é 3.82 anos (DP=2.671).

Quadro 29 – *Distribuição dos Participantes por Tempo de Serviço no Agrupamento.*

Tempo de serviço no Agrupamento (em anos)	N	%
1	79	42.5
De 2 a 3	5	2.7
De 4 a 5	30	16.2
De 6 a 7 anos	70	37.6
Casos omissos	2	1.1
Total	186	100.0

Quanto ao exercício de Cargos, verificámos que 23 (12.4%) professores desempenham cargos no agrupamento (Quadro 30).

Quadro 30 – *Distribuição dos Participantes por Cargo de Gestão no Agrupamento.*

Exercício de Cargo	N	%
Sim	23	12.4
Não	261	86.5
Casos Omissos	2	1.1
Total	186	100.0

Dos participantes que desempenham cargos, 8 (34.4%) são coordenadores de departamento curricular/ano, 7 (30.4%) são coordenadores de estabelecimento, 3 (13%) são directores de turma, 3 (13%) são membros do conselho geral, 1 (4.4%) é coordenador de directores de turma e 1(4.4%) não referiu que cargo desempenha.

Quadro 31 – *Distribuição dos participantes por Cargo de Gestão no Agrupamento.*

Cargo	N	%
Coordenador de Estabelecimento	7	30.4
Coordenador de Departamento Curricular/Coordenador de Ano	8	34.8
Director de Turma	3	13.0
Membro do Conselho Geral	3	13.0
Coordenador de Directores de Turma	1	4.4
Casos Omissos	1	4.4
Total	23	100.0

Pela dimensão da amostra, pensamos que esta questão não foi compreendida por todos os participantes, já que é provável que existam mais do que 3 directores de turma e mais do que 7 coordenadores de estabelecimento, assim como, mais do que 3 membros do Conselho Geral na amostra (Quadro 31).

3. Instrumento de Recolha de Dados

O questionário utilizado nesta investigação é composto por 4 partes. A primeira parte é constituída por um grupo de dez questões acerca das características sócio-demográficas e profissionais dos professores. A segunda parte é formada por 5 escalas que avaliam as percepções dos professores acerca de diferentes dimensões do clima escolar (alunos, director(a), relação entre os professores da escola, relação entre os professores do agrupamento, relação entre agrupamento e comunidade) A terceira parte integra uma escala que avalia a participação dos professores na escola/agrupamento (9 itens) e o envolvimento na escola/agrupamento (8 itens). Na quarta parte pretende-se recolher informação acerca da percepção dos professores acerca da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento de escolas, através de uma escala com 9 itens.

Dado que este questionário foi já descrito mais detalhadamente no capítulo 5, relativo ao estudo piloto, passamos agora a apresentar os resultados da análise da consistência interna das escalas que o compõem

O primeiro passo a dar foi analisar os casos omissos, para verificarmos o carácter aleatório ou não aleatório da sua distribuição. Como a percentagem de casos

omissos foi inferior a 5% o teste *t* de *Student* teste não foi efectuado, e procedemos à substituição dos casos omissos de cada item pela média obtida no mesmo.

No que respeita à consistência interna, a escala que avalia as percepções dos professores acerca da relação entre os professores da escola é constituída por 8 itens, podendo o valor das respostas variar de oito a quarenta. A média obtida foi de 26.29 e o desvio padrão de 2.404.

Em relação às correlações de cada item com o total da escala, estas variam entre .329 e .686, sendo positivas e estatisticamente significativas. O Alfa de Cronbach é de .818, evidenciando uma boa consistência interna (Quadro 32)..

Quadro 32 – *Consistência Interna da escala relativa à Relação entre os Professores da Escola*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alfa de Cronbach corrigido
1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.	3.9	.76	.658	.783
7. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer	2.9	1.0	.329	.832
10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	2.3	.96	.543	.797
16. Os professores da escola partilham materiais didácticos.	3.8	.83	.590	.790
22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	3.5	.90	.584	.791
27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	2.0	.90	.477	.807
35. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.	4.1	.67	.534	.800
39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3.8	.76	.686	.779

A escala relativa à Relação entre os Professores do Agrupamento apresenta 9 itens, podendo variar o valor das respostas entre nove e quarenta e cinco. A média obtida nesta escala é de 28.02 e o desvio padrão é de 6.500.

A escala apresenta um Alpha de Cronbach de .767, indicador de uma consistência interna aceitável e as correlações de cada item com o total da escala variam entre .317 e .538, sendo estatisticamente significativas (Quadro 33).

Quadro 33 – *Consistência interna da escala relativa à Relação entre Professores do Agrupamento.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.	3.5	.83	.538	.733
8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.	3.6	.76	.523	.737
13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar.	3.0	.97	.444	.746
18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.	2.9	.99	.498	.737
19. O acolhimento de professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.	2.2	.95	.474	.741
23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3.7	.69	.464	.746
26. Raramente do agrupamento partilham entre si momentos de lazer.	2.8	1.0	.440	.748
42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.	3.2	.83	.385	.754
48. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos.	2.9	.94	.317	.766

No que respeita à escala que avalia as percepções dos professores acerca dos alunos (Quadro 34), constituída por 12 itens, o valor das respostas pode variar entre doze e sessenta. A média obtida nesta escala é de 38.53 (DP = 3.018).

Todos os itens têm correlações positivas e estatisticamente significativas com o total da escala, variando entre .347 e .677.

O valor do Alpha de Cronbach situa-se em .838, revelando uma boa consistência interna.

Quadro 34 – *Consistência Interna da escala relativa à Percepção sobre os Alunos.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	3.6	.79	.575	.821
6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	3.6	.81	.498	.826
11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	2.6	1.01	.563	.821
15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.	2.6	1.04	.472	.829
20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	2.3	.90	.407	.834
25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.	3.6	.78	.512	.826
30. Habitualmente professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	3.4	.90	.347	.838
34. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.	3.8	.57	.545	.826
38. Os alunos gostam de estar na escola.	4.0	.65	.539	.825
40. Em geral os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	3.2	.92	.418	.833
45. Os alunos causam problemas na escola frequentemente.	2.5	.96	.677	.811
49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	3.5	.83	.550	.822

Relativamente à escala que avalia as percepções dos professores acerca do Director (Quadro 35), com 12 itens, os resultados podem variar entre 12 e o 60. A

média obtida foi de 36.45, com um desvio padrão de 2.8 O Alpha de Crohbach é de .862, revelando uma boa consistência interna. Todos os itens apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com o total da escala, que variam entre .337 e .704.

Quadro 35 – *Consistência Interna da escala relativa à Percepção sobre o Director*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).	3.7	.83	.677	.842
9. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.	2.1	.94	.527	.853
14. O(A) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.	2.2	.82	.699	.841
17. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai	2.1	.90	.533	.852
21. O(A) director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas	3.5	.85	.622	.846
28. O(A) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	3.6	.77	.499	.854
32. O(A) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	3.0	.72	.337	.863
36. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento de normativos oficiais.	3.0	.84	.412	.860
41. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3.5	.72	.488	.855
43. O director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.	2.4	.95	.460	.858
46. O(A) director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	3.7	.70	.704	.843
50. O(A) director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	3.7	.76	.587	.849

A escala que avalia a percepção dos Professores acerca da Relação com a Comunidade (Quadro 36) é constituída por 10 itens, podendo as respostas variar entre 10 e 50. A média obtida nesta escala foi de 37.2 (DP = 4.7). O Alpha de Crobach

apresenta um valor de .861, revelando uma boa consistência interna. Os itens têm correlações positivas e estatisticamente significativas com o total da escala, que variam entre .375 e .671.

Quadro 36 – *Consistência Interna relativa à escala da Percepção acerca da Relação com a Comunidade*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	3.9	.65	.588	.847
12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.	3.8	.76	.642	.842
24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade.	3.9	.66	.568	.849
29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.	3.9	.60	.599	.847
31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.).	3.8	.68	.671	.840
33. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).	3.7	.72	.597	.846
37. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.	3.5	.78	.496	.856
44. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais.	3.8	.68	.578	.848
47. O agrupamento promove a participação dos pais na escola.	3.8	.67	.639	.843
51. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com os outros agrupamentos.	3.2	.74	.375	.865

A percepção acerca da Participação dos professores na vida da escola/agrupamento (Quadro 37) foi medida através de uma escala com 9 itens, podendo obter-se valores de entre 9 a 45. A média obtida foi de 32.3 e o desvio padrão de 5.3. O Alpha de Cronbach é .869, revelando uma boa consistência interna. As

correlações dos itens com o total da escala revelaram-se positivas e estatisticamente significativas, variando entre .411 e .674.

Quadro 37 – *Consistência interna da escala relativa à percepção sobre a Participação na vida da Escola/Agrupamento.*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento.	3.6	.93	.610	.854
2. Participação voluntária em projectos.	3.8	.81	.649	.851
3. Participação activa em reuniões de trabalho.	4.0	.78	.542	.860
4. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.	4.0	.72	.659	.851
5. Participação em momentos informais de convívio.	3.6	.90	.671	.848
6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	3.6	.76	.674	.849
7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.	3.2	.94	.580	.858
8. Elaboração de projectos	3.5	.84	.671	.848
9. Criação de projectos inovadores para o Agrupamento.	2.9	.87	.411	.873

A percepção acerca do envolvimento dos professores na escola/agrupamento (Quadro 38) foi medida através de uma escala com 8 itens, podendo os resultados variar entre 8 e 40. Obteve-se uma média de 25.27 e um desvio padrão de 2.0.

O Alpha de Cronbach é de .805, indicando uma boa consistência interna. Todos os itens apresentaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o total da escala, sendo que os valores das correlações variam entre .377 e .655.

Quadro 38 – *Consistência Interna da escala relativa à Percepção do Envolvimento dos Professores*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1. Sinto-me comprometido(a) na prossecução de objectivos comuns ao agrupamento.	3.7	.95	.377	.807
2. As propostas do meu ciclo de ensino para o Projecto Educativo são desconsideradas.	2.3	.98	.429	.799
3. Procuo concretizar no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo do agrupamento.	4.1	.67	.584	.777
4. Conheço mal o projecto educativo do agrupamento.	1.8	.80	.619	.769
5. Sinto-me representado(a) nos órgãos de administração e gestão do agrupamento.	3.6	.91	.409	.800
6. Identifico-me com o projecto educativo do agrupamento.	3.8	.67	.591	.777
7. Envolve-me na vida do agrupamento.	3.9	.97	.601	.770
8. Sinto que contribuo activamente para alcançar os objectivos do agrupamento.	4.0	.76	.655	.765

Finalmente, na escala relativa à Integração do 1.º Ciclo do Ensino Básico na vida do Agrupamento (Quadro 39), com 9 itens, os resultados podem variar entre 9 e 45. A média obtida nesta escala é de 29.4 e o desvio padrão de 3.4.

O Alpha de Cronbach apresentou um valor de .829, indicador de uma boa consistência interna. Todos os itens apresentaram correlações positivas e estatisticamente significativas com o total da escala, que variam entre .323 e .709.

Quadro 39 – *Consistência Interna da escala relativa à Percepção sobre a Integração do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Vida do Agrupamento*

Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total (excluindo o próprio item)	Alpha de Cronbach corrigido
1. A comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos tem sido fomentada, no agrupamento.	3.5	.88	.579	.806
2. Apesar de integradas no agrupamento, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas.	3.1	1.0	.323	.841
3. O contacto entre os alunos do 1.º ciclo e dos restantes ciclos tem sido fomentado pelo agrupamento.	3.7	.77	.661	.799
4. O agrupamento tem promovido parcerias entre as diferentes escolas que o integram.	3.7	.70	.646	.802
5. Os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros.	2.8	.90	.567	.808
6. Fomenta-se a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos em actividades comuns, no agrupamento.	3.7	.70	.581	.808
7. Existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos.	3.3	.80	.709	.793
8. Existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino.	3.5	.83	.627	.6801
9. O 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.	2.8	1.1	.323	.843

Terminada a análise da consistência interna das escalas que constituem o questionário, concluímos que todas apresentam uma boa consistência interna, permitindo-nos considerar o nosso instrumento de recolha de dados como adequado para o nosso estudo.

4. Procedimento

Como explicado anteriormente no capítulo IV, a recolha de dados foi realizada em conjunto com outra investigadora, que pretendia utilizar o questionário do clima escolar e da participação dos professores, pelo que cada uma aplicou os questionários no agrupamento de escolas do concelho em que trabalhavam. Esta decisão foi tomada com o objectivo de aumentar a dimensão da amostra e obter um número suficiente de questionários. A ordem das questões foi alterada (metade dos questionários tinham em primeiro lugar as questões referentes ao clima, participação, envolvimento e integração do 1.º ciclo, e depois as questões relativas à identidade docente, enquanto que a outra metade tinha primeiro as questões referentes ao clima, participação, envolvimento e identidade docente, e depois as questões relativas à integração do 1.º ciclo no agrupamento), de forma a evitar que a mesma tivesse alguma influência nas respostas às diferentes escalas (por motivos de cansaço, por exemplo, na resposta à escala que ficasse em último lugar).

A recolha de dados efectuada no âmbito do estudo definitivo realizou-se depois de termos obtido autorização para passarmos os questionários em meio escolar (Anexo 4). Assim que obtivemos a autorização da Direcção Geral de Desenvolvimento e De Inovação Curricular dirigimo-nos aos órgãos de gestão dos Agrupamentos em causa, a fim de explicar os objectivos do nosso estudo e solicitar a sua colaboração.

Tendo obtido resposta afirmativa dos dirigentes dos agrupamentos de escolas, procedemos à distribuição e recolha dos questionários. Em ambos os agrupamentos de escolas a entrega de questionários aos professores foi feita por intermédio dos representantes de cada departamento curricular.

Após a recolha dos questionários, seguiu-se o tratamento estatístico dos dados no programa SPSS, versão 17.0, tendo sido utilizada estatística descritiva e inferencial.

5. Apresentação e Análise dos Resultados

5.1 Estatística Descritiva

5.1.1. Percepção dos Professores acerca da Relação entre os professores da escola

No que respeita à percepção que os professores têm da relação entre os professores da escola, podemos analisar o Quadro 40.

Quadro 40 – *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	%
1.Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas	0	0	9	4.8	31	16.7	106	57.0	39	21.0	1	0.5
7.Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.	12	6.5	59	31.7	54	29.0	49	26.3	8	4.3	4	2.2
10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.	42	22.6	74	39.8	40	21.5	25	13.4	0	0.0	5	2.7
16. Os professores da escola partilham materiais didácticos.	3	1.6	11	5.9	36	19.4	108	58.1	28	15.1	0	0.0
22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.	4	2.2	21	11.3	59	31.7	83	44.6	18	9.7	1	0.5
27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.	55	29.6	98	52.7	14	7.5	16	8.6	2	1.1	1	0.5
35. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.	0	0.0	3	1.6	26	14.0	111	59.7	46	24.7	0	0.0
39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	3	1.6	7	3.8	36	19.4	117	62.9	23	12.4	0	0.0

Em relação ao primeiro item, em que se afirma que os professores da escola se ajudam mutuamente na resolução de problemas, 57% dos professores concordam e 21% concordam totalmente e apenas 4.8% discordam. A média obtida é de 3.95 (DP=.757).

No que respeita à partilha rara de momentos de lazer (item7), os resultados dividem-se entre o “discordo” (31.7%), “não concordo nem discordo” (29%) e “concordo” (26.3%). A média das respostas é de 2.90 (DP=1.014).

Ao analisarmos o item 10 verificamos que a maioria dos participantes considera que há colaboração entres professores da escola na realização das tarefas escolares, já que 39.8% discordam da afirmação de que há pouca colaboração e 22.4% discordam totalmente. É ainda de salientar, no entanto, que 21.5% não concordam nem discordam. A média obtida neste item é de 2.27 (D.P.=.970).

Na questão que aborda a partilha de materiais didácticos entre professores (item 16), 58.1% disseram concordar com a afirmação, ou seja, que há partilha de materiais didácticos entre os professores da escola, e 15.1% concordam totalmente. Destaca-se ainda os 19.4% que não concordam nem discordam. A média de respostas neste item é de 3.79 (D.P.= .828).

Ao analisarmos o item 22, em que se avalia as opiniões dos professores acerca do ambiente entre os professores da escola 44.6% concordam com a afirmação e 9.7% concordam totalmente. No entanto, 31.7% não concordam nem discordam da afirmação. A média de respostas é de 3.49 (DP=.898).

No que diz respeito ao item 27, em que se afirma que os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos, o desacordo é evidente, ou seja, 52.7% dos professores discordam da afirmação e 29.6% discordam totalmente. A média de respostas é de 1.98 (DP=.906).

Na questão 35, em que se pretende perceber se, na opinião dos inquiridos, os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola, a maioria dos professores, (59.7%) concorda, e 24.7% concordam totalmente que existe colaboração entre os professores da escola. A média de respostas é de 4.08 (DP=.670).

Relativamente ao desenvolvimento de relações de amizade entre os professores (item 39), 62.9% concordam que o trabalho na escola tem permitido esse desenvolvimento e 12.4% concordam totalmente. Porém, uma percentagem relativamente elevada de professores (19.4%) não concorda nem discorda que se têm desenvolvido relações de amizade. A média é de 3.81 (DP=.761).

Síntese:

- 78% dos professores considera que existe uma ajuda mútua entre os professores da escola na resolução de problemas;
- Há disparidade de opiniões no que se refere à partilha de momentos de lazer, havendo 38.2% de inquiridos que não concordam que os momentos de partilha de lazer sejam raros, 30.2% dos sujeitos que consideram que esta partilha é rara e 29% dos professores não concordam nem discordam;
- No que respeita à percepção sobre a colaboração dos professores na realização de tarefas escolares, 62.4% não concordam que haja pouca colaboração entre os professores na realização de tarefas escolares.
- Relativamente à partilha de materiais didáticos entre os professores da escola, 73.2% consideram que há partilha de materiais didáticos entre os professores da escola.
- 54.3% dos inquiridos consideram que o ambiente da escola é de abertura e confiança. No entanto, há ainda 31.7% de professores que não concorda nem discorda;
- A grande maioria dos professores, ou seja, 82.3%, considera que há diálogo entre os professores acerca de problemas de comportamento dos alunos;
- 84.4% dos sujeitos considera que há colaboração entre os professores da escola na organização e planificação de tarefas escolares;
- A maioria dos professores, isto é, 75.3%, sente que o trabalho na escola tem permitido desenvolver relações de amizade entre os professores;
- Verifica-se, desta forma, que as opiniões dos professores sobre a relação entre os colegas da escola são maioritariamente positivas, e indicam que existe um clima de cooperação, partilha, confiança e amizade entre os professores.

5.1.2. Percepção dos Professores acerca da Relação entre os professores do Agrupamento

No que respeita à percepção que os professores têm da relação entre os professores do agrupamento, os resultados encontram-se no Quadro 41.

Quadro 41 – *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	%
3.Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.	3	1.6	14	7.5	65	34.9	86	46.2	17	9.1	1	0.5
8.As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.	0	0.0	12	6.5	66	35.5	86	46.2	19	10.2	3	1.6
13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar.	11	5.9	38	20.4	79	42.5	45	24.2	12	6.5	1	0.5
18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.	15	8.1	44	23.7	73	39.2	45	24.2	9	4.8	0	0.0
19. O acolhimento de professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.	44	23.7	77	41.4	49	26.3	12	6.5	4	2.2	0	0.0
23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.	1	0.5	8	4.3	55	29.6	109	58.6	12	6.5	1	0.5
26. Raramente os professores do agrupamento partilham entre si momentos de lazer.	18	9.7	59	31.7	55	29.6	46	24.7	6	3.2	2	1.1
42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.	5	2.7	25	13.4	81	43.5	67	36.0	7	3.8	1	0.5
48. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos.	9	4.8	52	28.0	68	36.6	51	27.4	6	3.2	0	0.0

Relativamente ao item que avalia a percepção que os professores têm acerca do apoio mútuo entre docentes na resolução de problemas (item 3), a maioria considera que os professores se apoiam, já que 42.6% concordam com a afirmação e 9.1% concordam totalmente. Porém, são ainda 34.9% os que indicam que não concordam nem discordam que haja apoio mútuo entre os professores do agrupamento na resolução de problemas. A média de respostas é de 3.54 (D.P.= .827).

No item 8, em que se pede a opinião dos professores relativamente à afirmação “As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração”, 42.6% dos inquiridos concordam e 10.2% concordam totalmente com a afirmação. Na opinião intermédia, ou seja, não concordam nem discordam, ficaram 35.5% dos sujeitos. A média de respostas neste item é de 3.61 (D.P.=.761).

No item 13, que pretende avaliar a percepção dos sujeitos sobre se os professores do agrupamento se organizam para debater temas da actualidade escolar, verifica-se que uma percentagem elevada, de 42.5% dos professores, não concorda nem discorda da afirmação. Os outros professores dividem-se pelas opções de discordo (20.4%) e concordo (24.2%). A média de respostas obtida é de .305 (D.P.=.974).

Ao analisarmos o item 18, que verifica a sensação dos professores acerca da existência de diferentes estatutos de professores no agrupamento, 39.2% não concordam nem discordam da afirmação. Dos restantes sujeitos, 24.2% concordam e 4.8% concordam totalmente que existem diferentes estatutos de professores no agrupamento. No entanto, 23.7% discordam e 8.1% discordam totalmente da afirmação. A média de respostas é de 2.94 (D.P.=. 998).

Quando se questiona se o acolhimento de professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento (item 19), 41.4% discordam da afirmação apresentada e 23.7% discordam totalmente. Uma percentagem de 26.3 não concordam nem discordam. A média de respostas obtida neste item é de 2.22 (D.P.=.953).

Ao verificar se, na opinião dos professores, o trabalho no agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os estes (item 23), a maioria (58.6%) concorda com a afirmação e 6.5% concordam totalmente. No entanto, verifica-se que 29.6% não concordam nem discordam. A média de respostas é de 3.66 (D.P.=.688).

No item 26, que avalia a percepção dos professores sobre a partilha de momentos de lazer, 31.7% dos professores da amostra discordam de que a partilha é

rara e 9.7% discorda totalmente. Uma percentagem de 29.6% não concordam nem discordam da afirmação. Há ainda, 27.9% de professores, para os quais a partilha de momentos de lazer é rara. A média de respostas é de 2.80 (D.P.=1.028).

Quanto ao item 42 em que se pretende perceber a percepção dos professores sobre se os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho, grande parte dos inquiridos (43.5%) não concorda nem discorda da afirmação de que os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho. Há ainda, 36% de professores que concordam com a afirmação e 3.8% que concordam totalmente. A média de respostas obtida foi de 3.25 (D.P.=.836).

Finalmente, no item 48, onde se afirma que os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos, 36.6% não concordam nem discordam, enquanto que 28% discordam e 4.8% discordam totalmente. Porém, 27.4% concordam com a afirmação e 3.2% concordam totalmente. A média de respostas obtida neste item é de 2.96 (D.P.=.938).

Síntese:

- A maioria dos professores (55.3%) tem opinião positiva quanto à existência de apoio entre os professores do agrupamento.
- Uma grande parte de professores (56.4%) considera que as reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração. No entanto, é de salientar a percentagem de 35.5 encontrada na opção “não concordo nem discordo”.
- 42.5% dos sujeitos não concordam nem discordam da afirmação que indica que os professores do agrupamento se organizam para debater assuntos da actualidade. Entre os restantes, 30.7% consideram que há essa organização e 26.3% não consideram que os professores se organizem para debater temas da actualidade.
- A maioria dos professores não concorda nem discorda quando questionados sobre a existência de diferentes estatutos de professores no agrupamento. Porém 31.8 % consideram que existe essa sensação e 29% consideram que não existe.
- 65.1% dos professores não pensam que o acolhimento de professores mais novos seja negligenciado pelos professores do agrupamento;
- 65.1% dos professores consideram que o trabalho no agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores. No entanto, é de destacar que 29.6% dos professores respondem que não concordam nem discordam da afirmação;

- 41.4% dos professores consideram que a partilha de momentos de lazer não é rara. No entanto, há ainda 29.6% de professores que responderam não concordo nem discordo e 24.7% dos professores consideram essa partilha rara.
- Verifica-se que as percentagens daqueles que consideram haver colaboração na articulação do trabalho entre ciclos e dos que respondem que não concordam nem discordam são muito próximas (39.8 e 43.5, respectivamente). A percentagem daqueles que consideram não haver colaboração para articulação de trabalho é bastante mais baixa (16.1%).
- No que diz respeito ao desconhecimento dos professores do trabalho dos colegas de outros ciclos, as opiniões dividem-se. Com efeito, 36.6% dos professores respondem não concordo nem discordo da afirmação. Dos restantes, são muito próximas as percentagens daqueles que concordam que existe esse desconhecimento e dos que têm opinião contrária.
- As respostas obtidas revelam uma tendência para uma percepção positiva das relações entre os colegas do agrupamento, no que diz respeito ao apoio entre os professores, colaboração, acolhimento de professores mais novos, desenvolvimento de relações de amizade e partilha de momentos de lazer. Contudo, em questões relacionadas com a articulação de trabalho entre ciclos, conhecimento do trabalho dos colegas de outros ciclos, existência de diferentes estatutos de professores no agrupamento e de debate de assuntos da actualidade, as respostas tendem para o “não concordo nem discordo”.
- A existência de apoio entre os professores, o acolhimento de professores mais jovens, o desenvolvimento de relações de amizade são as questões em que os professores têm, na maioria, percepções mais positivas;
- A existência de diferentes estatutos entre os professores no agrupamento, bem como o desconhecimento do trabalho dos colegas dos restantes ciclos são os pontos em que se verifica uma maior divisão de opiniões, havendo paridade entre o “concordo” e o “discordo”.

5.1.3. Percepção dos Professores acerca dos Alunos

No que respeita à imagem que os professores têm dos alunos, podemos analisar o Quadro 42, onde se encontram os resultados.

Quadro 42 – *Percepção dos professores acerca dos alunos*

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.	2	1.1	14	7.5	54	29.0	98	52.7	16	8.6	2	1.1
1. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.	2	1.1	22	11.8	39	21.0	113	60.8	10	5.4	0	0.0
11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.	20	10.8	79	42.5	41	22.0	38	20.4	7	3.8	1	0.5
15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.	18	9.7	79	42.5	55	29.6	28	15.1	3	1.6	1	1.6
20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.	31	16.7	92	49.5	41	22.0	21	11.3	1	0.5	0	0.0
25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.	1	0.5	14	7.5	59	31.7	93	50.0	17	9.1	2	1.1
30. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.	2	1.1	29	15.6	59	31.7	77	41.1	17	9.1	2	1.1
34. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.	0	0.0	4	2.2	41	22.0	130	69.9	11	5.9	0	0.0
38. Os alunos gostam de estar na escola.	0	0.0	4	2.2	30	16.1	118	63.4	32	17.2	2	1.1
40. Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.	6	3.2	36	19.4	58	31.2	79	42.5	7	3.8	0	0.0
45. Os alunos causam problemas na escola frequentemente.	22	11.8	86	46.2	42	22.6	31	16.7	3	1.6	2	1.1
49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.	4	2.2	23	12.4	47	25.3	106	57.0	6	3.2	0	0.0

Em relação ao primeiro item desta escala (item 2), 52.7% dos inquiridos concordam que os alunos têm interesse nas aprendizagens e 8.6% concordam totalmente. Há ainda 29% de professores que não concordam nem discordam. A média de respostas obtidas foi de 3.91 (D.P.=.796).

No item 6, em que se pretende conhecer a percepção dos professores sobre se os alunos, de um modo geral, respeitam os professores, a maioria 60.8% concorda com a

afirmação e 5.4% concorda totalmente. A média de respostas obtidas é de 3.58 (D.P.=.810).

Relativamente à existência de muitos problemas de indisciplina dos alunos (item 11), 42.5% discordam da afirmação e 10.8% discordam totalmente. No entanto, há ainda 20.4% de professores que consideram que há muitos problemas de indisciplina dos alunos. A média de respostas foi 2.64 (D.P.=1.044).

No item 15, em que se avalia a percepção dos professores relativamente ao interesse dos alunos nos seus resultados escolares, 42.5% discordam e 9.7% discordam totalmente que os alunos se mostram indiferentes relativamente a estes. Existem ainda, 29.6% de inquiridos que não concordam nem discordam da afirmação. São apenas 15.1% os professores que concordam que os alunos se mostram indiferentes relativamente aos seus resultados escolares. A média de respostas obtidas foi de 2.56 (D.P.=.923).

No que se refere ao item 20, 49.5% dos professores discordam que seja raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais e 16.7% discordam totalmente. Destacam-se ainda 22% de professores que não concordam nem discordam da afirmação. A média de respostas neste item é de 2.30 (D.P.=.897).

No item 25, em que os inquiridos devem indicar o seu grau de concordância relativamente à afirmação “Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares”, 50% dos professores concordam e 9.1% concordam totalmente. No entanto, 31.75% optam por não concordar nem discordar da afirmação. A média de respostas obtida foi de 3.60 (D.P.=.782).

Questionados sobre se habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas (item 30), concordam com a afirmação 41.1% dos professores e concordam totalmente 9.1%. Há ainda, uma grande percentagem (31.7%) de professores que respondem “não concordo nem discordo”. A média de respostas obtidas é de 3.42 (D.P.=.902).

Quanto ao item 34, em que se avalia a percepção dos professores relativamente à colaboração entre os alunos nas actividades escolares, 69.9% dos professores da amostra concordam e 5.9% concordam totalmente que os alunos colaboram entre si. A média de respostas apresentadas foi de 3.80 (D.P.=.571).

Relativamente ao gosto pela escola (item 38), 63.4% dos professores concordam que os alunos gostam de estar na escola e 17.2% concordam totalmente, sendo clara a

opinião positiva dos professores a este respeito. A média de respostas obtida é de 3.97 (D.P.=.652).

Ainda sobre o comportamento dos alunos, no item 40, pretendíamos avaliar a percepção dos professores sobre se os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula. Cerca de 42.2% de professores concordam com a afirmação apresentada e 3.8% concordam totalmente. Porém, uma percentagem de 31.2 não concorda nem discorda que os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si e 19.4% discordam. A média de respostas obtidas é de 3.24 (D.P.=.919).

No que se refere ao item 5, 46.2% dos professores consideram que os alunos não casam problemas na escola frequentemente. No entanto, 22% dos professores não concordam nem discordam da afirmação. Apenas 16.7% concordam que os alunos causam problemas na escola frequentemente. A média de respostas nesta questão foi de 2.49 (D.P.=.964).

No item 49, em que se pretende perceber a opinião dos docentes sobre se os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado, 57% concordam com a afirmação e 3.2% concordam totalmente. Há, no entanto, 25.3% de professores que não concordam nem discordam. São mais baixas as percentagens de professores que discordam que os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado. A média de respostas é de 3.47 (D.P.=.833).

Síntese:

- 61.3% dos sujeitos consideram que os alunos têm interesse nas aprendizagens;
- A maioria dos professores (66.2%) considera que os alunos, de um modo geral, respeitam os professores;
- Na opinião de 53.3% dos professores não existem muitos problemas de indisciplina de alunos. No entanto, são ainda 20.4% os professores que consideram haver muitos problemas de indisciplina dos alunos.
- A percepção da maioria dos inquiridos (52.2%) é que os alunos não se mostram indiferentes aos seus resultados escolares. No entanto, 29.6% não concordam nem discordam da afirmação ;
- 66.2% consideram que não é raro os alunos recorrerem aos professores para resolver os seus problemas pessoais;

- 59.1% dos professores pensam que os alunos mostram entusiasmo nas actividades escolares, mas 31.7% optaram por responder “não concordo nem discordo”;
- Na opinião de 50.2% dos inquiridos, habitualmente os alunos e os professores convivem nos intervalos das aulas. No entanto, 31.7 dizem não concordar nem discordar da afirmação;
- Para 75.8% da amostra os alunos colaboram entre si nas tarefas escolares;
- 80.6% dos sujeitos pensam que os alunos gostam de estar na escola;
- Grande parte dos professores, 46%, considera que os alunos têm um comportamento pouco conflituoso fora da sala de aula. No entanto, 31.2% não concordam nem discordam e há ainda 22.6% de professores que discordam que os alunos têm um comportamento pouco conflituoso fora da sala de aula;
- Na opinião de 58% dos sujeitos, os alunos não causam problemas na escola frequentemente. No entanto, destacam-se 16.7% que têm opinião contrária;
- 60.2% dos professores da amostra afirmam que os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado;
- As opiniões sobre os alunos em relação às aprendizagens são em geral positivas já que grande parte dos professores da amostra considera que os alunos têm interesse e entusiasmo pelas aprendizagens, causam poucos problemas de indisciplina, mostram-se preocupados com os resultados escolares, colaboram entre si nas tarefas escolares e uma percentagem elevada considera que os alunos gostam de estar na escola;
- Existe, na percepção dos professores, uma boa relação professor-aluno, já que uma grande percentagem considera que os alunos recorrem aos professores para resolverem os seus problemas pessoais, respeitam os professores e escutam-nos quando estes os repreendem por comportamento inadequado;
- Na questão da indisciplina, há a salientar a ambiguidade de opiniões acerca do comportamento conflituoso fora da sala de aula, já que, apesar de grande parte dos professores considerar que os alunos têm um comportamento pouco conflituoso, há um número considerável de professores com opinião contrária ou que optam pelo “não concordo nem discordo”. Nas restantes questões acerca da disciplina, verifica-se em geral uma opinião positiva acerca dos alunos, mas sempre com percentagens consideráveis com opinião contrária.

5.1.4. Percepção dos Professores acerca do Director

No que respeita à percepção que os professores têm do Director, podemos analisar o Quadro 43, onde estão apresentados os resultados.

Quadro 43 – Percepção dos professores acerca do Director

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).	1	0.5	14	7.5	50	26.9	92	49.5	27	14.5	2	1.1
9.O(A) Directo(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.	56	30.1	67	36.0	47	25.3	11	5.9	2	1.1	3	1.6
14. O(A) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.	36	19.4	88	47.3	50	26.9	7	3.8	2	1.1	3	1.6
17. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir no conflito de um professor com algum pai.	46	24.7	82	44.1	46	24.7	9	4.8	3	1.6	0	0.0
21. O(A) Director(a) criou um ambiente em que todos e sentem à vontade para partilhar os seus problemas.	3	1.6	17	9.1	70	37.6	78	41.9	18	9.7	0	0.0
28. O(A) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.	2	1.1	11	5.9	64	34.4	92	49.5	16	8.6	1	0.5
32. O(A) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.	4	2.2	31	16.7	114	61.3	24	12.9	6	3.2	7	3.8
36. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento de normativos oficiais.	5	2.7	38	20.4	96	51.6	37	19.9	9	4.8	1	0.5
41. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	2	1.1	7	3.8	77	41.4	87	46.8	12	6.5	1	0.5
43. O(A) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.	35	18.8	74	39.8	54	29.0	21	11.3	2	1.1	0	0.0
46. O(A) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.	1	0.5	6	3.2	62	33.3	101	54.3	16	8.6	0	0.0
50. O(A) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.	1	0.5	8	4.3	64	34.4	89	47.8	22	11.8	2	1.1

No que se refere ao item 4, 49.5% dos professores concordam que o seu trabalho é reconhecido pelo director e 14.5% concordam totalmente. Porém, há 26.9% de

professores que dizem não concordar nem discordar da afirmação de que o seu trabalho é reconhecido pelo director. A média de respostas obtida foi de 3.71 (D.P.=.830).

Quando se pergunta qual o seu grau de concordância em relação à afirmação “O Director abstém-se quando chamado a intervir num conflito”, 36% discordam da afirmação e 30.1% discordam totalmente. Dos restantes sujeitos, destacam-se os 25.3% que não concordam nem discordam. A média de respostas obtidas foi de 2.10 (D.P.=.946)

No que se refere ao item 14, em que se afirma que “O Director é indiferente às sugestões dos professores”, 47.3% da amostra mostrou discordar da afirmação e 19.4% discordar totalmente. Há ainda 26.9% de professores que não concordam nem discordam. A média de respostas obtida é de 2.19 (D.P.=.831).

Relativamente ao item 17, em que se pretende avaliar a percepção dos professores sobre se o Director se abstém quando chamado a intervir no conflito de um professor com algum pai, 44.1% discordam da afirmação e 24.7% discordam totalmente. Destacam-se ainda 24.7% de professores que não concordam nem discordam. A média de respostas obtidas é de 2.15 (D.P.=.904).

No item 21, em que se pretendia conhecer a opinião dos professores sobre se o Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas, 41.9 % concordam com a afirmação e 9.7% concordam totalmente. Da restante amostra, destacam-se os 37.6% de professores que não concordam nem discordam. A média de respostas obtidas é de 3.49 (D.P.=.853).

Quanto ao item 28, 49.5% concordam com a afirmação de que o Director soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores e 8.6% concordam totalmente. São, ainda, 34.4% os professores que não concordam nem discordam. A média obtida é de 3.59 (D.P.=.776).

No item em que se pede o grau de concordância relativamente à afirmação “O Director é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais” (item 32), 61.3% da amostra escolheu a opção “não concordo nem discordo”. Os restantes professores dividem-se pelo “concordo” (12.9%) e o “discordo” (16.7%). A média de respostas é de 2.98 (D.P.=.730).

Quando questionados sobre se a principal preocupação do director é o cumprimento de normativos oficiais (item 36), 51.6% dos inquiridos não concordam nem discordam da afirmação. A restante amostra distribui-se uniformemente pelas

opções concordo e discordo: 20.4% discorda e 2.7% discorda totalmente, enquanto que 19.9% concorda e 4.8% concorda totalmente. A média obtida foi de 3.04 (D.P.=.843).

Em relação ao item 41, em que se afirma que os professores sentem que o director exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho, 46.8% concordam com a afirmação e 6.5% concordam totalmente. Há, no entanto, 41.4% de professores que não concordam nem discordam da afirmação. A média obtida é de 3.54 (D.P.=.722).

No que diz respeito ao item 43, 39.8% dos professores discorda da afirmação de que o director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento e 18.8% discordam totalmente. Porém 29% não discordam nem concordam. Apenas 11.3% concordam e 1.1% concordam totalmente com a afirmação de que o director tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento. A média de respostas obtida é de 2.36 (D.P.=.950).

Relativamente ao item 46, em que se afirma que o director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns, 54.3% dos professores da amostra concordam e 8.6% concordam totalmente. Destaca-se a percentagem de 33.3 que não concorda nem discorda. A média de respostas obtida é de 3.67 (D.P.=.701).

Finalmente no item 50, em que se pretende conhecer a opinião dos professores sobre a afirmação “O Director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos”, 47.8% dos professores concordam e 11.8% concordam totalmente com a afirmação. Há, contudo, 34.4% de professores que optam pela resposta “não concordo nem discordo”. A média de respostas obtidas é de 3.67 (D.P.=.764).

Síntese:

- 64 % dos professores da amostra consideram que o director reconhece o trabalho dos professores;
- Na opinião de 66.1% dos participantes o director não se abstém quando chamado a intervir num conflito;
- Para 66.7% dos docentes, o director não é indiferente às sugestões dos professores;
- 68.8% dos professores consideram que o Director não se abstém quando chamado a intervir num conflito de um professor com algum pai;

- 51.6% dos professores consideram que o Director criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas. No entanto, 37.6% dos professores não concordam nem discordam desta afirmação;
- 58.1% dos docentes consideram que o Director criou uma estrutura de comunicação eficaz com os professores. Destaca-se ainda, a percentagem de 34.4 de professores que não concordam nem discordam que o Director criou uma estrutura de comunicação eficaz com os professores;
- 61.3% optam pela opção “não concordo nem discordo” quando se pede para indicarem o seu grau de concordância sobre se o director é muito subserviente aos poderes regionais e centrais;
- Em relação à afirmação “A principal preocupação do director é o cumprimento de normativos legais” 51.6% dos professores da amostra não concorda nem discorda. Há divisão de opiniões entre os restantes sujeitos, já que 23.1% não concordam com a afirmação real e 24.3% concordam;
- No que respeita à percepção de que existe da parte do Director, uma liderança de apoio ao seu trabalho, 53.3% dos professores pensam que esta existe, mas 41.1% afirmam não concordar nem discordar;
- 58.6% dos professores consideram que o Director tem sido eficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento. No entanto, há ainda 29% que não concordam nem discordam da afirmação;
- Para 62.9% dos participantes, o Director tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns;
- 59.6% dos professores pensam que o director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos. No entanto, 34.3% não concordam nem discordam que o director presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.
- De uma forma geral, as percepções dos professores acerca do Director são positivas, nomeadamente no que se refere ao apoio recebido e ao reconhecimento do seu trabalho. São de destacar os itens que se referem à relação entre o Director e a administração central e regional e em relação aos normativos legais, em que a maior parte dos professores preferiu não manifestar acordo nem desacordo.

5.1.5. Percepção dos Professores acerca da Relação Agrupamento/Comunidade

No que respeita à percepção que os professores têm da relação entre o Agrupamento e a Comunidade, podemos observar os resultados no Quadro 44.

Quadro 44 – *Percepção dos professores acerca da relação do agrupamento com a comunidade.*

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	0	0.0	3	1.6	37	19.9	113	60.8	31	16.7	2	1.1
12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.	1	0.5	6	3.2	47	25.3	99	53.2	32	17.6	1	0.5
24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade.	0	0.0	7	3.8	34	18.3	121	65.1	23	12.4	1	0.5
29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.	1	0.5	0	0.0	41	22.0	123	66.1	19	10.2	2	1.1
31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.).	0	0.0	1	0.5	60	32.2	96	51.6	27	14.5	2	1.1
33. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).	0	0.0	5	2.7	66	35.5	91	48.9	24	12.9	0	0.0
37. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.	3	1.6	9	4.8	80	43	79	42.5	15	8.1	0	0.0
44. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais.	0	0.0	7	3.8	46	24.7	113	60.8	20	10.8	0	0.0
47. O agrupamento promove a participação dos pais na escola.	0	0.0	6	3.2	49	26.3	110	59.1	20	10.8	1	0.5
51. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos.	4	2.2	15	8.1	112	60.2	43	23.1	9	4.8	3	1.6

No item 5, em que se afirma que o agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população, verificou-se que 60.8% dos professores concordam e 16.7% concordam totalmente com a afirmação. Há ainda, uma percentagem de 19.9 que não concordam nem discordam que o agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população. A média de respostas obtidas é de 3.93 (D.P.=.658).

Quando se questiona os professores sobre se a agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade (item 12), 53.2% concordam e 17.6% concordam totalmente que o agrupamento abre as suas infra-estruturas. Contudo, 25.3% dos professores optam pela resposta “não concordo nem discordo”. A média de respostas obtidas é de 3.84 (D.P.=.763).

Uma grande parte dos professores considera que o agrupamento promove iniciativas para a comunidade (Item 24), já que 65.1% concordam e 12.4% concordam totalmente com a afirmação. No entanto, 18.3% dos professores da amostra não concordam nem discordam. O valor da média das respostas deste item é de 3.86 (D.P.=.666).

Cerca de 76% dos professores têm uma percepção positiva relativamente à integração do agrupamento na comunidade local (item 29), já que 66.1% concordam e 10.2% concordam totalmente com a afirmação que refere que o agrupamento se encontra bem integrado na comunidade local. Enquanto 22% não concordam nem discordam da afirmação. A média de respostas é de 3.86 (D.P.=.599).

Dos professore inquiridos, 51.6% concordam com a afirmação de que o agrupamento mantém boas relações de colaboração com os outros parceiros sociais (item 31) e 14.5% concordam totalmente. Contudo há 32.2% de professores que não concordam nem discordam. O valor da média de respostas obtidas é de 3.81 (D.P.=.679).

Ao analisarmos o item 33 verificamos que 48.9% dos professores concordam com a afirmação de que o agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais, e 12.9% concordam totalmente. Há, porém, uma percentagem de 35.5 que não concorda nem discorda. A média de respostas obtidas foi de 3.72 (D.P.=.718).

Quanto ao item 37, em que se afirma que as parcerias do agrupamento com a comunidade fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado, 42.5% dos professores concordam com a afirmação e 8.1% concordam totalmente. Porém, 43% dos docentes optam por não concordar nem discordar da afirmação. A média de respostas obtidas é de 3.51 (D.P.=.780).

A maioria dos professores considera que o agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais (item 44), já que 60.8% concordam com a afirmação de que o agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais, e 10.8% concordam totalmente. Há, no entanto, 24.7% de professores que não concordam nem discordam. A média de respostas obtida é de 3.78 (D.P.=.679).

No que diz respeito à promoção da participação dos pais na escola (item 47), 59.1% dos professores da amostra concordam com a afirmação de que o agrupamento promove a participação dos pais na escola, e 10.8% concordam totalmente. Enquanto que 26.3% dos professores não concordam nem discordam que o agrupamento promove a participação dos pais na escola. O valor da média de respostas obtidas foi de 3.78 (D.P.=.675).

O item 51 refere-se ao desenvolvimento de iniciativas de cooperação com os outros agrupamentos. A maioria dos professores, 60.2%, opta por não concordar nem discordar quando se pede o seu grau de concordância acerca da afirmação “o agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos”. Há ainda, 23.1% de professores que concordam e 4.8% que concordam totalmente que o agrupamento desenvolve estas iniciativas de cooperação. O valor da média de respostas obtida é de 3.21 (D.P.=.749).

Síntese:

- 77.5% dos professores da amostra consideram que o agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população;
- Na percepção de 70.8% dos professores o agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade;
- Grande parte dos professores inquiridos (77.5%) afirma que o agrupamento promove iniciativas para a comunidade;
- Segundo a opinião de 76.3% dos professores da amostra, o agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local;
- A afirmação de que o agrupamento mantém boas relações de colaboração com os outros parceiros sociais é aceite por 66.1% dos professores. Contudo, há 32.2% de professores que não concordam nem discordam que existe esta colaboração;

- 61.8% dos professores consideram que o agrupamento tem boas relações de colaboração com os poderes locais. Há ainda, 35.5% que não concordam nem discordam;
- 50.5% dos professores pensa que as parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado. Contudo, 43% dos professores inquiridos não concorda nem discorda;
- A maioria dos professores (71.6%) acredita que o agrupamento tem boas relações de cooperação com os pais;
- 59.9% dos professores defendem que o agrupamento promove a participação dos pais na escola. Há, no entanto, 26.3% que não concordam nem discordam da afirmação;
- A maioria dos professores (60.2%) não concorda nem discorda sobre se o agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com os professores de outros agrupamentos. No entanto, 27.9% tem opinião positiva acerca da afirmação, ou seja, pensa que o agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com os professores de outros agrupamentos;
- De uma forma geral, as percepções dos professores acerca da relação do agrupamento com a comunidade são positivas, nomeadamente no que se refere à promoção de um ensino adequado às características da população, abertura das infra-estruturas à comunidade, promoção das iniciativas para a comunidade, integração na comunidade local, e boas relações com os pais.

Tendo em conta que, a maior parte dos professores tem opinião favorável, há ainda questões que apresentam uma percentagem razoável de respostas “não concordo nem discordo”, como aquela em que se questiona se as parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado. O mesmo acontece, mas com percentagens inferiores de professores que não concordam nem discordam acerca das afirmações “o agrupamento tem boas relações de colaboração com os poderes locais”, “o agrupamento mantém boas relações de colaboração com os outros parceiros sociais”, “o agrupamento promove a participação dos pais na escola”.

Há ainda a ter em conta que a maior parte dos professores da amostra não concorda nem discorda da afirmação que o agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com os professores de outros agrupamentos.

5.1.6. Grau de Participação na Vida da Escola e do Agrupamento

Outra das dimensões que tivemos em conta neste estudo foi a o grau de participação dos professores na vida da escola e do agrupamento, nomeadamente no que se refere à sua colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento, à participação em projectos, à participação activa em reuniões de trabalho, à colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares, à participação em momentos informais de convívio, à colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares, à organização /dinamização de momentos informais de convívio, à elaboração de projectos e à criação de projectos inovadores para o Agrupamento. Os resultados podem ser analisados no Quadro 45.

Quadro 45 – *Percepção dos professores acerca do seu grau de participação na vida da escola e do agrupamento*

Itens	Muito Baixa		Baixa		Média		Elevada		Muito Elevada		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento.	4	2.2	10	5.4	75	40.3	60	32.3	36	19.4	1	0.5
2. Participação voluntária em projectos.	0	0.0	5	2.7	73	39.2	69	37.1	39	21	0	0.0
3. Participação activa em reuniões de trabalho.	0	0.0	2	1.1	47	25.3	79	42.5	58	31.2	0	0.0
4. Colaboração com os outros professores na realização das actividades escolares.	0	0.0	2	1.1	41	22.2	95	51.1	47	25.3	1	0.5
5. Participação em momentos informais de convívio.	1	0.5	19	10.2	66	35.5	71	38.2	29	15.6	0	0.0
6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.	2	1.1	8	4.3	71	38.2	88	47.3	17	9.1	0	0.0
7. Organização /dinamização de momentos informais de convívio.	8	4.3	28	15.1	84	45.2	51	27.4	15	8.1	0	0.0
8. Elaboração de projectos	2	1.1	12	6.5	78	41.9	70	37.6	24	12.9	0	0.0
9. Criação de projectos inovadores para o Agrupamento.	11	5.9	35	18.8	94	50.5	41	22	5	2.7	0	0.0

Ao analisarmos o Quadro 45 verificamos que para grande parte dos professores inquiridos (40.3%) a colaboração com os órgãos de gestão é média, porém também há um número considerável de professores que consideram ter uma participação elevada (32.3%) e muito elevada (19.4%). A média de respostas obtida neste item é de 3.62 (D.P.=.932).

A participação voluntária em projectos é em grande parte dos casos (39.2%) média, elevada (37.1%) e muito elevada (21%). A média de respostas obtida neste item é de 3.76 (D.P.=.811).

De acordo 42.5% dos professores inquiridos a participação activa em reuniões de trabalho é elevada. Cerca de 31.2% dos professores consideram-na muito elevada. A média de respostas obtida neste item é de 4.04 (D.P.=.781).

Em relação à colaboração com os outros professores na realização de actividades escolares, 51.1% dos professores consideram a sua participação elevada e 25.3% muito elevada. A média de respostas obtidas neste item é de 4.01 (D.P.=.722).

Quanto à participação em momentos informais de convívio, 38.2% dos professores percebem a sua participação como elevada, 35.5% como média e 15.6% como muito elevada. Apenas 10.2% consideram a sua colaboração baixa. A média de respostas obtidas neste item é de 3.58 (D.P.=.892).

Uma percentagem de 47.3 considera que a sua colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares é elevada e 38.2% dos professores dizem que é média. A média de respostas obtidas neste item é de 3.59 (D.P.=.760).

Para 45.2% dos professores a sua participação na organização/dinamização de momentos informais de convívio é média, enquanto que 27.4% consideram-na elevada e 8.1% muito elevada. Há 15.1% da amostra que consideram a sua participação baixa e 4.3% muito baixa. A média de respostas obtidas neste item é de 3.20 (D.P.=.940).

Relativamente à elaboração de projectos, 41.9% dos professores encaram a sua participação como média, 37.6% vêem a sua participação como elevada e 12.9% muito elevada. A média de respostas obtidas neste item é de 3.55 (D.P.=.838).

Cerca de metade dos professores da amostra (50.5%) percebem a sua participação na criação de projectos inovadores para o agrupamento como média, enquanto que 18.8% a vêem como baixa. A média de respostas obtidas é de 2.97 (D.P.=.869).

Síntese

- As actividades que registam maior grau de participação por parte dos professores são as reuniões de trabalho e colaboração entre professores na realização das actividades escolares;
- As actividades que registam menor grau de participação são a organização/dinamização de momentos informais de convívio e a criação de projectos inovadores para o agrupamento.

5.1.7. Grau de Envolvimento no Agrupamento

O grau de envolvimento no agrupamento foi outra variável que nos interessou medir nesta investigação. Para avaliarmos esta variável elaborámos uma escala com afirmações, acerca das quais os inquiridos devem revelar o seu grau de concordância.

Quadro 46 – *Percepção dos professores acerca do seu grau de envolvimento no agrupamento*

Itens	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Sinto-me comprometido na prossecução de objectivos comuns ao agrupamento.	4	2.2	15	8.1	54	29	76	40.9	37	19.9	0	0.0
2. As propostas do meu ciclo de ensino para o projecto educativo são desconsideradas.	42	22.6	71	38.2	51	27.4	16	8.6	4	2.2	2	1.1
3. Procuro concretizar no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo do agrupamento.	0	0.0	2	1.1	28	15.1	108	58.1	48	25.8	0	0.0
4. Conheço mal o projecto educativo do agrupamento.	75	40.3	79	42.5	24	12.9	7	3.8	0	0.0	1	0.5
5. Sinto-me representado nos órgãos de administração e gestão do agrupamento.	3	1.6	16	8.6	59	31.7	79	42.5	29	15.6	0	0.0
6. Identifico-me com o projecto educativo do agrupamento.	0	0.0	5	2.7	52	28.0	109	58.6	20	10.8	0	0.0
7. Envolve-me pouco na vida do agrupamento.	59	31.7	78	41.9	30	16.1	17	9.1	2	1.1	0	0.0
8. Sinto que contribuo activamente para alcançar os objectivos do agrupamento.	1	0.5	4	2.2	39	21.0	99	53.2	42	22.6	1	0.5

Da análise do quadro 46 concluímos que a maioria dos professores se sente comprometida na prossecução de objectivos comuns ao agrupamento, já que 40.9% concordam com a afirmação, e 19.9% concordam totalmente. Dos restantes professores da amostra, 29% não concordam nem discordam que se sentem comprometidos na prossecução de objectivos comuns ao agrupamento. A média de respostas obtida neste item é de 3.68 (D.P.=.954).

No que diz respeito às propostas do seu ciclo para o projecto educativo, grande parte dos professores pensam que aquelas são consideradas, já que 38.2% discordam e 22.6% discordam totalmente da afirmação. Há ainda 22.7% dos professores que não concordam nem discordam que as propostas são desconsideradas. A média de respostas obtida é de 2.29 (D.P.=.986).

Quando questionados sobre se procuram concretizar no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo, 58.1% dos professores dizem que sim e 25.8% concordam totalmente. A média de respostas obtida neste item é de 4.09 (D.P.=.668).

A maioria dos professores considera que não conhece mal o projecto educativo do agrupamento, já que 42.5% discordam e 40.3% discordam totalmente da afirmação. Nas restantes opções de respostas foram encontradas percentagens mais baixas. A média de respostas obtida neste item é de 1.80 (D.P.=.806).

A maioria dos professores sente-se representada pelos órgãos de administração e gestão do agrupamento, pois 42.5% concordam e 15.6% concordam totalmente com a afirmação. Destaca-se ainda a percentagem de 31.7% de professores que não concordam nem discordam da afirmação. A média de respostas obtida neste item é de 3.62 (D.P.=.906).

Relativamente ao item 6, grande parte dos professores diz sentir-se identificada com o projecto educativo do agrupamento (58.6% concordam e 10.8% concordam totalmente com a afirmação). Segue-se a percentagem de 28 que não concordam nem discordam. A média de respostas obtida neste item é de 3.77 (D.P.=.668).

No item 7, 41.9 % dos professores discordam e 31.7% discordam totalmente que se envolvem pouco na vida do agrupamento. Os restantes 26.3% distribuem-se pelas opiniões “não concordo nem discordo” (16.1%) “concordo” (9.1%) e “concordo totalmente” (1.1%). A média de respostas obtida neste item é de 2.06 (D.P.=.971).

No que respeita à contribuição activa para alcançar os objectivos do agrupamento, 75.8% dos professores têm opinião favorável, ou seja, 53.1% concordam com a afirmação e 22.6% concordam totalmente. Não concordam nem discordam da

afirmação 21% dos professores da amostra. A média de respostas obtida neste item é de 3.96 (D.P.=.758).

Síntese:

- No geral, os professores sentem-se envolvidos na vida do agrupamento, em todas as áreas analisadas. É ao nível da contribuição para o dia-a-dia do agrupamento (item3), do conhecimento do projecto educativo do agrupamento (item 4), do envolvimento na vida do agrupamento (item 7) e da contribuição para alcançar os objectivos do agrupamento (item 8), que se encontram valores mais altos de envolvimento dos professores;

5.1.8. Percepção da integração do 1.º ceb na vida do agrupamento

Para melhor compreender a percepção dos professores relativamente à integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento, dividimos a amostra em três grupos. Esta divisão permite-nos conhecer. Esta divisão permite-nos conhecer a percepção dos docentes de cada grupo específico: os docentes da educação pré-escolar, os docentes do 1.º ciclo e os docentes do 2.º e 3.º ciclo. Juntámos o 2.º e o 3.º ciclo no mesmo grupo por considerarmos que há maior proximidade entre estes, já que leccionam, geralmente, na escola sede do agrupamento.

Os resultados estão apresentados no Quadro 47.

Quadro 47 – *Percepção dos professores do 1.º ciclo e dos professores dos restantes ciclos relativamente à integração do 1.º ceb na vida do agrupamento.*

Itens	Ciclo	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Casos Omissos	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. A comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino tem sido fomentada, no agrupamento.	Pré-escolar	1	4.3	2	8.7	10	43.5	7	30.4	3	13	0	0.0
	1.º ciclo	2	3.0	5	7.5	23	34.3	30	44.8	7	10.4	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	0	0.0	11	11.5	37	38.5	36	37.5	12	12.5	0	0.0
2. Apesar de integradas no agrupamento, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas.	Pré-escolar	3	13.0	3	13.0	8	34.8	8	34.8	0	0.0	1	4.3
	1.º ciclo	10	14.9	18	26.9	14	20.9	20	29.9	5	7.5	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	6	6.3	25	26.0	45	46.9	13	13.5	5	5.2	2	2.1
3. O contacto entre os alunos do 1.º ciclo e os alunos dos restantes ciclos tem sido fomentado no agrupamento.	Pré-escolar	0	0.0	2	8.7	10	43.5	9	39.1	1	4.3	1	4.3
	1.º ciclo	0	0.0	4	6.0	19	28.4	37	55.2	7	10.4	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	1	1.0	3	3.1	22	22.9	52	54.2	17	17.7	1	1.0
4. O agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram.	Pré-escolar	0	0.0	3	13.0	9	39.1	10	43.5	1	4.3	0	0.0
	1.º ciclo	0	0.0	2	3.0	20	29.9	38	56.7	7	10.4	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	1	1.0	1	1.0	31	32.3	54	56.3	9	9.4	0	0.0
5. Os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros.	Pré-escolar	0	0.0	5	21.7	15	65.2	3	13.0	0	0.0	0	0.0
	1.º ciclo	8	11.9	18	26.9	28	41.8	11	16.4	2	3.0	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	5	5.2	31	32.3	38	39.6	20	20.8	2	2.1	0	0.0
6. Fomenta-se a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos em actividades comuns, no agrupamento.	Pré-escolar	0	0.0	2	8.7	10	43.5	10	43.5	1	4.3	0	0.0
	1.º ciclo	1	1.5	2	3.0	22	32.8	35	52.2	7	10.4	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	0	0.0	2	2.1	28	29.2	57	59.4	9	9.4	0	0.0
7. Existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos.	Pré-escolar	2	8.7	1	4.3	12	52.2	7	30.4	1	4.3	0	0.0
	1.º ciclo	2	3.0	8	11.9	33	49.3	21	31.3	3	4.5	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	1	1.0	10	10.4	45	46.9	37	38.5	3	3.1	0	0.0
8. Existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino.	Pré-escolar	1	4.3	1	4.3	12	52.2	7	30.4	1	4.3	0	0.0
	1.º ciclo	2	3.0	6	9.0	22	32.8	30	44.8	7	10.4	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	1	1.1	9	9.4	32	33.3	50	52.1	3	3.1	1	1.0
9. O 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.	Pré-escolar	3	13.0	5	21.7	11	47.8	4	17.4	0	0.0	0	0.0
	1.º ciclo	10	14.9	11	16.4	20	29.9	17	25.4	9	13.4	0	0.0
	2.º e 3.º ciclos	10	10.4	31	32.3	38	39.6	12	12.5	4	4.2	1	1.1

Relativamente ao item 1 – A comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os docentes dos outros ciclos de ensino tem sido fomentada, no agrupamento – a maior parte das respostas situam-se entre o “concordo” e o “concordo totalmente” (pré-escolar: 43.4%; 1.º ciclo: 55.2%; 3.º ciclo: 50%). Porém, há uma percentagem considerável de educadores de infância que não concordam nem discordam da afirmação (43.5%). A média de respostas obtidas neste item é de 3.50 (D.P.=.884).

Quanto ao item 2 (Apesar de integradas no agrupamento, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas), as opiniões dos professores dos diferentes ciclos não são tão coincidentes como no item anterior. No pré-escolar há uma igualdade de percentagens de docentes que não concordam nem discordam e que concordam com afirmação (34.8%). No 1.º ciclo, 41.8% dos professores não aceitam a afirmação e 37.4% consideram a afirmação verdadeira. Quanto aos restantes ciclos, 46.9% dos professores não concordam nem discordam da afirmação. A média de respostas obtida neste item é de 2.87 (D.P.=1.05).

Para a maior parte dos professores do 1.º ciclo, do 2.º e 3.º ciclo, e educadores de infância, o agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram (item 4). Em relação aos educadores de infância, 47.8% aceitam a afirmação. Quanto aos professores do 1.º ciclo, a percentagem sobe para 67.1. No 2.º e 3.º ciclo há 65.7% de professores que dizem que o agrupamento tem promovido parcerias entre as escolas que o integram. A média de respostas obtida é de 3.74 (D.P.=.772).

A maior parte dos professores considera que o contacto entre os alunos do 1.º ciclo e os alunos dos diferentes ciclos tem sido fomentado no agrupamento (item 3), já que 56.7% dos professores do 1.º ciclo concordam e 10.4% concordam totalmente, e 54.2% dos professores dos 2.º e 3.º ciclos concordam e 17.1% concordam totalmente. No pré-escolar é mais baixa a percentagem dos educadores de infância que concordam com a afirmação (39.1%), havendo ainda 43.5% de educadores de infância que não concordam nem discordam da afirmação. A média de respostas obtida é de 3.69 (D.P.=.705).

Quando pretendemos avaliar o grau de concordância dos professores relativamente ao item 5 – Os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros – verifica-se que a maior parte dos educadores de infância (65.2%) e uma grande parte dos professores do 1.º ciclo (41.8%)

não concordam nem discordam da afirmação, enquanto que no 2.º e 3.º ciclo verifica-se também um grande número de professores que não concordam nem discordam (39.6%). No entanto, são ainda elevadas as percentagens de docentes que não concordam com a afirmação (pré-escolar: 21.7%; 1.º ciclo: 38.8%; 2.º e 3.º ciclo: 37.5%). A média de respostas obtida é de 2.80 (D.P.=.895).

Relativamente ao item 6 – Fomenta-se a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos em actividades comuns no agrupamento – os diferentes ciclos têm opiniões semelhantes, estando a maioria entre o “concordo” e o “concordo totalmente”. Dos educadores de infância, 43.8% aceitam a afirmação. O mesmo acontece com 62.6% da amostra do 1.º ciclo e 68.8% dos professores dos 2.º e 3.º ciclos. A média de respostas obtidas neste item é de 3.69 (D.P.=.705).

Quanto à colaboração entre professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos, a maior parte dos educadores de infância, dos professores do 1.º ciclo e dos professores dos 2.º e 3.º ciclos não concordam nem discordam da afirmação (52.2%, 49.3% e 46.9%, respectivamente). Porém, existem mais professores a considerarem que há essa colaboração (educação de infância: 34.7%; 1.º ciclo: 35.8%; 2.º e 3.º ciclos: 41.6%) do que a discordarem da existência da mesma (educação de infância: 13%; 1.º ciclo: 13.9%; 2.º e 3.º ciclos: 11.4%). A média de respostas obtida neste item é de 3.27 (D.P.=.801).

Em relação à existência de articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino (item 8), 52.2% dos educadores de infância optam por não concordar nem discordar da afirmação. Quer os professores do 1.º ciclo, quer os professores dos 2.º e 3.º ciclos têm opiniões favoráveis, já que 55.2% dos professores do 1.º ciclo e 55.2% dos professores dos 2.º e 3.º ciclos concordam ou concordam totalmente que existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino. A média de respostas obtida neste item é de 3.50 (D.P.=.828).

Finalmente, no que respeita ao item 9 – O 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento – as opiniões diferem um pouco nos diferentes ciclos. No pré-escolar, a maior parte dos inquiridos não concorda nem discorda da afirmação (47.8%), mas 34.7% discordam ou discordam totalmente. No 1.º ciclo, as opiniões distribuem-se equitativamente entre as opiniões desfavoráveis (31.3%), as opiniões favoráveis (38.8%) e o “não concordo nem discordo” (29.9%). Já nos 2.º e 3.º ciclos, a maior parte dos professores discorda ou discorda totalmente (42.3%), enquanto

que 39.6% não concordam nem discordam. A média de respostas obtida é de 2.82 (D.P.= 1.09).

Síntese:

- A maior parte dos professores do 1.º ciclo (55.2%) e do 2.º e 3.º ciclos (50%), bem como uma grande percentagem dos educadores de infância (43.4%) considera que a comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os docentes dos restantes ciclos tem sido fomentada, no agrupamento.
- Os educadores de infância dividem-se em proporções iguais entre o “concordo”(34.8%) e o “ não concordo nem discordo” quanto à afirmação “Apesar de integradas no agrupamento, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas”. Grande parte dos professores do 1.º ciclo discordam da afirmação (41.8%) e dos professores dos 2.º e 3.º ciclos, 46.9% não concordam nem discordam.
- Grande parte dos professores e educadores de infância consideram que o agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram (educação de infância: 47.8%; 1.º ciclo:67.1%; 2.º e 3.º ciclos: 65.7%).
- Quanto ao fomento do contacto entre os alunos do 1.º ciclo com os alunos dos restantes ciclos, 67.1% dos professores do 1.º ciclo e 71.3% dos professores dos 2.º e 3.º ciclos defendem que existe, enquanto que 43.5% dos educadores de infância não concordam nem discordam.
- Uma grande parte dos professores do 1.º ciclo (41.8%), dos professores dos 2.º e 3.º ciclos (39.6%) e dos educadores de infância (65.2%) não concordam nem discordam que os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros.
- Há, na percepção dos professores e educadores de infância, o fomento da participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos diferentes ciclos em actividades comuns no agrupamento.
- Relativamente à colaboração entre professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos, a maior parte dos inquiridos não concorda nem discorda da afirmação.
- Mais de metade dos professores do 1.º ciclo (55.2%) e professores dos 2.º e 3.º ciclos (55.2%) pensam que existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de

ensino. Em relação aos educadores de infância, 52.2% não concordam nem discordam da afirmação.

- A maior parte dos educadores de infância não concorda nem discorda sobre se o 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento (47.8%), mas uma grande percentagem acredita que está (34.7%).

- Para uma grande parte de professores do 1.º ciclo este não está em desvantagem no acesso aos recursos (31.3%), mas para um número considerável de professores do mesmo grupo de ensino esta desvantagem existe (38.8%).

Na opinião da maioria dos professores dos 2.º e 3.º ciclos, o 1.º ciclo não está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento (42.7%). No entanto há 39.6% não concordam nem discordam.

- Grande parte dos educadores de infância opta pela resposta “não concordo nem discordo” em muitos dos itens. Isto acontece quando se questiona se os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros. Também acontece quando se pergunta se existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos, quando se pergunta se existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino e quando se questiona se o 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.

Nos restantes itens, os educadores de infância apresentam percentagens de respostas “não concordo nem discordo” próximas das “concordo” ou das “discordo”.

- Grande parte dos professores do 1.º ciclo considera que a comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e dos outros ciclos de ensino tem sido fomentada, que o contacto entre os alunos do 1.º ciclo e os alunos dos restantes ciclos tem sido fomentado, que o agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram, que se fomenta a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos em actividades comuns e que existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino.

- Há ainda, questões em não é possível averiguar uma tendência de resposta, já que se dividem quase simetricamente entre o “concordo, o “não concordo nem discordo” e o “discordo”, como acontece naquela em que os professores são questionados sobre se apesar de integradas no agrupamento, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas. O mesmo acontece quando os professores são questionados sobre se o 1.º ciclo esta em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.

- Duas questões relacionadas com a colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos apresentam valores de “não concordo nem discordo” muito próximos da opção “concordo” ou da opção “discordo”. Ou seja, quando questionados sobre se os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros, grande parte dos professores da amostra discordam da afirmação, no entanto um número próximo opta por não concordar nem discordar. No que respeita à afirmação “existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos”, grande parte dos professores não concorda nem discorda da afirmação, mas um número aproximado, porém inferior, considera que esta colaboração existe.
- Em relação aos professores dos 2.º e 3.º ciclos, existem apenas 3 itens em que as respostas estão divididas mais ou menos equitativamente entre o “não concordo nem discordo” e o “concordo” ou o “discordo”. Isto acontece quando questionados sobre se os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros (valores próximos entre o “discordo” ou o “não concordo nem discordo”), quando questionados sobre se existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos (valores próximos entre o “não concordo nem discordo” e o “concordo”) e quando questionados sobre se o 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento (valores próximos entre o “discordo” e o “não concordo nem discordo”).
- Os professores dos 2.º e 3.º ciclos consideram que a comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos tem sido fomentada no agrupamento, consideram que o contacto entre os alunos do 1.º ciclo e os alunos dos restantes ciclos de ensino tem sido fomentado no agrupamento, concordam que o agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram, pensam que a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos tem sido fomentada em actividades comuns no agrupamento, e que existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino. Este grupo, opta por não concordar nem discordar quando questionados sobre se as escolas do 1.º ciclo estão isoladas, apesar de integradas no agrupamento.

5.2. Estatística Inferencial

Para analisarmos as relações entre algumas variáveis e testar as hipóteses formuladas na presente investigação, recorreremos à estatística inferencial. Assim, utilizámos o teste t de student, a análise de variância (One-Way ANOVA) e a análise correlacional (Correlação de Pearson).

Para verificar se existem diferenças significativas na percepção do clima de escola entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino (hipótese 1) efectuou-se uma análise de variância.

No Quadro 48 são apresentadas as médias e os desvios-padrão das diferentes dimensões do clima (relação entre os professores da escola, relação entre os professores do agrupamento, percepção acerca dos alunos, percepção acerca do director e relação entre o agrupamento e a comunidade) em função do ciclo de ensino a que pertencem os professores (pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo).

Quando analisamos o Quadro 49 verificamos que o 1.º ciclo apresenta a média mais elevada ($M=31.4$; $DP=4.1$) na percepção da relação entre os professores da escola. A mesma situação é verificável no que se respeita à percepção da relação entre os professores do agrupamento, em que o 1.º ciclo continua a apresentar a média mais elevada. No que respeita à percepção dos alunos, o 1.º ciclo continua a ter médias mais elevadas ($M=44.0$, $DP=6.6$), logo seguido pelo pré-escolar ($M=43.9$, $DP=5.8$).

Na percepção acerca do director, são os 2.º e 3.º ciclos que apresentam uma média mais elevada ($M=43.0$, $DP=6.5$ e $M=43.8$, $DP=6.6$, respectivamente). Na percepção que têm da relação entre a comunidade e o agrupamento, o Pré-escolar foi o que apresentou valores mais baixos ($M=36.6$, $DP=4.6$), logo seguido pelo 1.º ciclo ($M=37.2$, $DP=4.8$). É ao nível dos 3.º e 2.º ciclos que as médias são mais elevadas ($M=37.7$, $DP=5.0$ e $M=37.4$, $DP=4.3$, respectivamente).

No entanto, os valores médios de cada ciclo de ensino não se distanciam muito uns dos outros em qualquer das dimensões consideradas.

Quadro 48 - Média e Desvio Padrão das dimensões do clima de escola, em função do Ciclo de Ensino dos Professores.

Dimensão	Ciclo de Ensino	n	M	DP
Relação dos professores da escola	Pré-escolar	23	29.6	4.4
	1.º ciclo	67	31.4	4.1
	2.º ciclo	53	29.2	4.2
	3.º ciclo	43	28.9	5.2
	Total	186	30.0	4.5
Relação dos professores no agrupamento	Pré-escolar	23	29.5	4.1
	1.º ciclo	67	31.0	4.6
	2.º ciclo	53	29.9	4.9
	3.º ciclo	43	29.6	5.1
	Total	186	30.2	4.8
Imagem dos alunos	Pré-escolar	23	43.9	5.8
	1.º ciclo	67	44.0	6.6
	2.º ciclo	53	41.5	5.1
	3.º ciclo	43	41.6	6.3
	Total	186	42.7	6.1
Imagem do director	Pré-escolar	23	41.7	5.6
	1.º ciclo	67	42.5	6.0
	2.º ciclo	53	43.0	6.5
	3.º ciclo	43	43.8	6.6
	Total	186	42.8	6.2
Relação Agrupamento/Comunidade	Pré-escolar	23	36.6	4.6
	1.º ciclo	67	37.2	4.8
	2.º ciclo	53	37.3	4.3
	3.º ciclo	43	37.7	5.0
	Total	186	37.3	4.6

Como podemos verificar no Quadro 49, a análise da variância apenas sugere diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) entre os ciclos de ensino na dimensão relação entre professores da escolas ($f = 3.574$, $p = 0.015$). Nas restantes dimensões consideradas: relação entre os professores do agrupamento ($f = 1.098$; $p = 0.351$), alunos ($f = 2.561$; $p = 0.056$), director ($f = 0.709$; $p = 0.548$) e relação entre o agrupamento e a comunidade ($f = 0.284$; $p = 0.837$) não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

No entanto, o recurso ao teste post hoc (Sheffé) revelou não haver diferenças entre as médias dos diferentes grupos de professores, em nenhuma das dimensões do clima escolar ($p > 0.05$).

Quadro 49 - Resultados da ANOVA para as dimensões do Clima, em função do Ciclo de Ensino dos Professores.

Dimensão		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Relação Professores da Escola	Entre grupos	211.027	3	70.342	3.574	.015
	Dentro dos grupos	3581.852	182	19.681		
	Total	3792.878	185			
Relação Professores do Agrupamento	Entre grupos	74.381	3	24.794	1.098	.351
	Dentro dos grupos	4107.884	182	22.571		
	Total	4182.265	185			
Imagem dos Alunos	Entre grupos	279.093	3	93.031	2.561	.056
	Dentro dos grupos	6612.400	182	36.332		
	Total	6891.493	185			
Imagem do Director	Entre grupos	82.550	3	27.517	.709	.548
	Dentro dos grupos	7059.643	182	38.789		
	Total	7142.193	185			
Relação Agrupamento/ Comunidade	Entre grupos	18.635	3	6.212	.284	.837
	Dentro dos grupos	3974.999	182	21.841		
	Total	3993.634	185			

Tendo em atenção que o 1º ciclo e o pré-escolar apresentam algumas características em comum (nomeadamente o facto de, ao contrário dos 2º e 3º ciclos, não estarem, geralmente, integrados na escola sede do agrupamentos de escolas e de só com o Decreto-lei 114/A – 98 de 4 de Maio terem sido integrados num mesmo modelo de organização administração e gestão dos estabelecimentos de educação públicos, bem como o facto de partilharem a situação de regime de, decidimos testar novamente a hipótese 1, mas constituindo dois grupos. O primeiro grupo é formado pelos educadores de infância e professores do 1.º ciclo. O segundo grupo integra os professores dos 2.º e 3.º ciclos. Utilizámos o teste t de *Student* para verificar a existência de diferenças entre estes 2 grupos de docentes, no que se refere às suas percepções do clima de escola (Quadro 50)..

Quadro 50- Resultados do teste *t* de Student para as dimensões do clima de escola, em função do ciclo de ensino (grupo 1: pré-escolar e 1.º ciclo e Grupo 2: 2.º e 3.º ciclos).

Dimensão	Grupo de ensino	N	M	DP	t	Sig.
Relação professores da escola	Pré-escolar e 1.º ciclo	90	30.90	4.24	2.821	.005
	2.º e 3.º ciclos	96	29.06	4.63		
Relação professores do agrupamento	Pré-escolar e 1.º ciclo	90	30.61	4.47	1.173	.242
	2.º e 3.º ciclos	96	29.80	4.99		
Imagem dos alunos	Pré-escolar e 1.º ciclo	90	43.96	5.86	2.784	.006
	2.º e 3.º ciclos	96	41.51	6.51		
Imagem do director	Pré-escolar e 1.º ciclo	90	42.29	6.36	-1.181	.239
	2.º e 3.º ciclos	96	43.37	5.63		
Relação agrupamento e comunidade	Pré-escolar e 1.º ciclo	90	37.08	4.72	-.644	.520
	2.º e 3.º ciclos	96	37.52	4.59		

O Quadro 50 mostra-nos que, quando dividimos os professores em dois grupos em função do ciclo de ensino, voltam a verificar-se diferenças estatisticamente significativas na percepção da relação entre os professores da escola ($t=2.821$; $p=.005$). Os resultados sugerem, ainda, diferenças na percepção que os dois grupos têm dos alunos ($t=2.784$; $p=.006$), mas não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas restantes dimensões apresentadas: relação entre professores do agrupamento ($t=1.173$; $p=.242$), director(a) ($t=-1.181$; $p=.239$), relação entre agrupamento e comunidade ($t=-.644$; $p=.520$).

Assim, a hipótese 1 - Existem diferenças na percepção do clima de escola entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino – recebeu apoio parcial dos dados, já que há diferenças na percepção que os professores têm sobre a relação entre os professores da escola e na percepção dos alunos quando se dividem os docentes em 2 grupos.

Assim, o grupo 1, constituído pelos educadores de infância e professores do 1º ciclo apresenta percepções mais positivas acerca das relações entre os professores da escola e acerca dos alunos que o grupo 2, isto é, os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A fim de testar a hipótese 2 - Existem diferenças entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino na percepção que têm do seu grau de participação e envolvimento na vida da escola e do agrupamento, recorreremos à análise de variância (One-Way-ANOVA).

No Quadro 51 estão apresentadas as médias e os desvios-padrão para a Participação e Envolvimento dos Professores, consoante o ciclo de ensino a que pertencem.

Quadro 51 - Média e Desvio Padrão da Participação e do Envolvimento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores.

Dimensão	Ciclo de Ensino	n	M	DP
Participação	Pré-escolar	23	31.2	5.2
	1.º ciclo	67	32.7	5.5
	2.º ciclo	53	32.3	5.4
	3.º ciclo	43	32.4	5.0
	Total	186	32.3	5.3
Envolvimento	Pré-escolar	23	30.3	4.7
	1.º ciclo	67	31.1	4.6
	2.º ciclo	53	31.1	4.3
	3.º ciclo	43	30.9	4.3
	Total	186	31.0	4.4

No que respeita à Participação, analisando o quadro percebemos que os valores médios por ciclo de ensino são muito próximos.

Com efeito, a análise de variância efectuada (Quadro 52) não revela diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes ciclos de ensino na Participação ($F=.413$; $p=.744$) e no Envolvimento dos professores ($F=.191$; $p=.903$).

Quadro 52 - Resultados da ANOVA para a Participação e o Envolvimento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores.

Dimensão		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Participação	Entre grupos	34.954	3	11.651	.413	.744
	Dentro dos grupos	5137.314	182	28.227		
	Total	5172.268	185			
Envolvimento	Entre grupos	11.273	3	3.758	.191	.903
	Dentro dos grupos	3583.242	182	19.688		
	Total	3594.516	185			

Tal como fizemos para a hipótese 1, juntámos o pré-escolar com o 1.º ciclo e o 2.º ciclo com o 3.º ciclo, formando dois grupos. Com os dois grupos formados, recorremos ao teste t de *Student* a fim de verificar se existem diferenças significativas entre os mesmos (Quadro 53).

Quadro 53 - Resultados do teste t de *Student* para a participação e envolvimento em função do ciclo de ensino por grupos (grupo 1: pré-escolar e 1.º ciclo e Grupo 2: 2.º e 3.º ciclos).

Dimensão	Grupo de ensino	N	M	DP	t	Sig.
Participação	Pré-escolar e 1.º ciclo	90	32.30	5.44	-.021	.983
	2.º e 3.º ciclos	96	32.32	5.17		
Envolvimento	Pré-escolar e 1.º ciclo	90	30.93	4.58	-.0115	.909
	2.º e 3.º ciclos	96	31.01	4.27		

Os resultados apresentados no Quadro 53 revelam uma grande proximidade nos valores das médias, e ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, quer na participação dos professores na vida da escola/agrupamento, quer no seu envolvimento.

Concluimos então que a hipótese 2 - Existem diferenças entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino na percepção que têm do seu grau de participação e envolvimento na vida da escola e do agrupamento – não recebe apoio dos dados.

Quanto à hipótese 3 - Existem diferenças entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino na percepção que têm da integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas – utilizámos a análise de variância para verificar se existem ou não estas diferenças.

Quadro 54 - Média e Desvio Padrão da Integração do 1.º Ciclo na Vida do Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores.

Dimensão	Ciclo de Ensino	n	M	DP
Integração do 1.º Ciclo na Vida do Agrupamento	Pré-escolar	23	29.8	5.4
	1.º ciclo	67	30.7	5.3
	2.º ciclo	53	30.9	5.0
	3.º ciclo	43	31.8	4.6
	Total	186	30.9	5.1

Os resultados apresentados no Quadro 54 mostram que as médias obtidas por cada ciclo estão próximas entre si. Verificamos que o 3.º ciclo é o que apresenta a média mais elevada (M=31.8; DP=4.6), sendo o grupo com uma percepção mais positiva acerca da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento.

A análise da variância (Quadro 55) não revela diferenças estaticamente significativas entre os ciclos, relativamente à percepção da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento (F=.823; p=.483).

Quadro 55 - Resultados da ANOVA para a Integração do 1.º Ciclo na Vida do Agrupamento, em função do Ciclo de Ensino dos Professores.

Dimensão		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Integração do 1.º Ciclo na Vida do Agrupamento	Entre grupos	63.525	3	21.175	.823	.483
	Dentro dos grupos	4680.876	182	25.719		
	Total	4744.401	185			

Voltámos a dividir a amostra em dois grupos (grupo 1: pré-escolar e 1.º ciclo; grupo 2: 2.º ciclo e 3.º ciclo) para verificar se existem diferenças entre estes no que se refere à percepção da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento (Quadro 56)

Quadro 56 - Resultados do teste *t* de Student para a integração do 1.º ciclo no agrupamento em função do ciclo de ensino (grupo 1: pré-escolar e 1.º ciclo e grupo 2: 2.º e 3.º ciclos).

Dimensão	Grupo de ensino	N	M	DP	t	Sig.
Integração do 1.º ciclo	Pré-escolar e 1.º ciclo	90	30.49	5.30	-.107	.282
	2.º e 3.º ciclos	96	31.29	4.83		

A análise do Quadro 56 permite-nos verificar que não existem diferenças entre os 2 grupos relativamente à percepção da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento. Desta forma, a hipótese 3 - Existem diferenças entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino na percepção que têm da integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas – não recebe apoio dos dados.

Assim, concluímos que não existem diferenças entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino na percepção que têm da integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas.

Para testar a hipótese 4- A percepção dos professores acerca do clima de escola está associada ao seu grau de participação e envolvimento na vida da mesma – procedemos à análise das correlações entre as dimensões do clima, a participação e o envolvimento.

Quadro 57- Resultados da Correlação de Pearson entre as variáveis do clima, da participação e do envolvimento

Variáveis	Relação entre Professores da Escola	Relação entre Professores do Agrupamento	Imagem dos alunos	Imagem do Director	Relação entre o agrupamento e a comunidade	Participação	Envolvimento
Relação entre Professores da Escola	1						
Relação entre Professores do Agrupamento	.745**	1					
Imagem dos Alunos	.421**	.487**	1				
Imagem do Director	.537**	.663**	.423**	1			
Relação entre o Agrupamento e a Comunidade	.526**	.706**	.433**	.749**	1		
Participação	.248**	.377**	.283**	.302*	.480**	1	
Envolvimento	.345**	.472**	.361**	.544**	.602**	.524**	1

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Os resultados apresentados no quadro 57 mostram que todas as dimensões do clima – percepção acerca da relação entre professores da escola; percepção acerca da relação entre professores do agrupamento; percepção acerca dos alunos; percepção acerca do director; e percepção acerca da relação entre o agrupamento e a comunidade) demonstram correlações estatisticamente significativas, quer com a participação, quer com o envolvimento.

Assim, a hipótese quatro recebe o apoio dos dados, e podemos concluir que a percepção dos professores acerca do clima de escola está associada ao seu grau de participação e envolvimento na vida da mesma. Deste modo inferimos que quanto mais favorável a percepção do clima, mais elevado será o grau de participação e envolvimento do professor na vida da escola.

Para testar as hipóteses 5, 6, 7 e 8, recorreremos à análise correlacional (correlação de Pearson). Os resultados desta análise encontram-se no Quadro 58.

Quadro 58 - *Correlações entre as diferentes variáveis, para os professores do 1.º ciclo*

Variáveis	Relação entre Professores da Escola	Relação entre Professores do Agrupamento	Alunos	Director(a)	Relação entre o agrupamento e a comunidade	Participação	Envolvimento	Integração do 1.º ciclo
Relação entre Professores da Escola	1							
Relação entre Professores do Agrupamento	.677**	1						
Imagem dos Alunos	.493**	.517**	1					
Imagem do Director	.565**	.673**	.490**	1				
Relação entre o Agrupamento e a Comunidade	.614**	.765**	.467**	.741**	1			
Participação	.387**	.406**	.404**	.277**	.477**	1		
Envolvimento	.345**	.435**	.290*	.465**	.500**	.515**	1	
Integração do 1.º ciclo	.509**	.598**	.560**	.501**	.623**	.450**	.466**	1
Tempo de serviço total	-.116	-.020	.011	.179	.078	.121	.144	.076
Tempo de serviço na escola	-.142	.058	-.019	.260*	.170	.172	.176	.061
Tempo de serviço no agrupamento	-.136	.002	-.141	.205	.077	.080	.093	-.050

*P<0.05

**p<0.01

No que se refere à hipótese 5 – Existe uma relação entre a percepção do clima escolar e a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento - os resultados apresentados no Quadro 58 revelam correlações estatisticamente significativas entre todas as dimensões do clima e a integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento. Assim há correlações estatisticamente significativas entre a percepção dos professores acerca da integração do 1.º ciclo no agrupamento de escolas e a sua percepção acerca da relação entre os professores da escola ($r=.509$; $p<0.01$), acerca da relação entre os professores do agrupamento ($r=.598$; $p<0.01$), acerca dos alunos ($r=.560$; $p<0.01$), acerca do director ($r=.501$; $p<0.01$) e da relação comunidade - agrupamento ($r=.623$; $p<0.01$).

Os dados apoiam a hipótese 5, pelo que podemos então concluir que quanto mais positiva é a percepção que os professores do 1.º ciclo têm do clima escolar, mais positiva é também a sua percepção acerca da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento. São os professores do 1º ciclo que têm uma opinião mais positiva acerca das diferentes dimensões do clima escolar que consideram que o 1º ciclo está mais integrado na vida do agrupamento.

No que diz respeito à hipótese 6 - Existe uma relação entre a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento de escolas e o seu grau de participação e envolvimento no mesmo – os resultados da análise correlacional podem também ser observados no Quadro 58.

A integração do 1.º ciclo no agrupamento de escolas apresenta correlações estatisticamente significativas quer com a participação ($r=.450$; $p<0.01$), quer com o envolvimento dos professores no agrupamento ($r=.466$; $p<0.01$).

Assim, os dados apoiam a hipótese 6. Podemos então concluir que existe uma relação entre a forma como os professores do 1.º ciclo vêem a sua integração no agrupamento de escolas e o seu grau de participação e envolvimento no mesmo, e que quanto mais positiva é a visão da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento, maior é a participação e envolvimento dos professores no agrupamento.

Com a finalidade de testar a hipótese 7 - o tempo de serviço dos professores do 1º ciclo está associado à percepção que têm da sua integração no agrupamento de escolas – procedemos à análise da correlação entre as variáveis.

Através da análise do Quadro 58 vemos que não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço total e a integração do 1.º ciclo no agrupamento, sendo estas correlações quase nulas ($r = .076$; $p > .05$). Também não há uma correlação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço na escola e a integração do 1.º ciclo no agrupamento ($r = .061$; $p > .05$). Finalmente, o tempo de serviço no agrupamento e a integração do 1.º ciclo no agrupamento não apresentam, também, uma correlação estatisticamente significativa entre si ($r = -.050$; $p > .05$).

Os dados não apoiam a hipótese 7 e podemos concluir que o tempo de serviço não está relacionado com a percepção dos professores acerca da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento.

No que se refere à hipótese 8, de que existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores do 1.º ciclo e a sua participação e envolvimento na escola e no agrupamento, foi efectuada a análise das correlações entre as variáveis (Quadro 58).

A análise do Quadro 58 revela que, apesar de as correlações entre as variáveis em causa serem positivas, não se encontram correlações estatisticamente significativas entre a participação e o tempo de serviço total ($r=.121$; $p > .05$), o tempo de serviço na escola ($r=.172$; $p > .05$), e o tempo de serviço no agrupamento ($r=.080$; $p > .05$).

Também não há correlações estatisticamente significativas entre o envolvimento e o tempo de serviço total ($r=.144$; $P > .05$), tempo de serviço na escola ($r=.176$; $p > .05$), e tempo de serviço no agrupamento ($r=.093$; $p > .05$).

Desta forma, a hipótese 8 não recebe apoio dos dados e podemos considerar que não existe uma relação entre o tempo de serviço dos professores do 1.º ciclo e a sua participação e envolvimento na escola e no agrupamento.

6. Discussão dos Resultados

Tendo em conta os objectivos da nossa investigação, ou seja, em primeiro lugar conhecer as percepções dos professores acerca do clima de escola e da sua participação e envolvimento na vida da organização escolar e, em segundo lugar comparar as percepções dos professores do 1.º ciclo e a dos professores dos restantes ciclos de ensino, bem como compreender como vêem os professores dos diferentes ciclos de ensino a integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas, pretendemos neste ponto fazer a discussão dos resultados obtidos, de forma a retirar algumas conclusões.

Relativamente ao clima organizacional os professores revelam uma opinião favorável em praticamente todos os itens que avaliam as diferentes dimensões do clima de escola.

Segundo os participantes, os professores da escola têm uma boa relação entre si. Nesta escala, a maioria dos professores (78%) considera que existe ajuda mútua entre os professores da escola na resolução de problemas, que há colaboração dos professores na realização de tarefas escolares (62.4%), que há partilha de materiais didáticos entre professores (73.2%), que há colaboração entre os professores na organização e planificação de tarefas escolares (84.4%), que há diálogo entre os professores acerca de problemas de comportamento dos alunos (82.3%), que há um ambiente de abertura e de confiança (54.3%), e que se desenvolvem relações de amizade entre os professores (75.3%). Apenas no item 7 há uma maior divisão de opiniões, já que 38.2% não concordam que os momentos de partilha de lazer entre os professores da escola sejam raros, enquanto que para 30.2% estes momentos são raros, e 29% não concordam nem discordam que a partilha de momentos de lazer seja rara.

Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Costa (2010), que encontrou, entre os professores que participaram no seu estudo, opiniões geralmente positivas acerca das diferentes dimensões do clima de escola.

A análise inferencial permitiu-nos ver que há diferenças estatisticamente significativas na percepção acerca da relação entre os professores da escola, entre os ciclos de ensino, quando constituindo um grupo com o pré-escolar e 1.º ciclo e outro grupo com os 2.º e 3.º ciclos. Assim, o grupo de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo apresenta uma percepção mais positiva acerca da relação entre os professores da escola, que os docentes dos 2.º e 3.º ciclos. Estas diferenças poderão ser explicadas pelo facto dos professores e educadores de infância trabalharem em escolas mais pequenas, em que as relações são mais próximas. Ao contrário, os professores dos 2.º e 3.º ciclos, ao trabalharem na escola sede poderão sentir menos proximidade entre os colegas de profissão. Podemos ainda relacionar estes resultados com o facto de na sede do agrupamento, trabalharem professores de diferentes anos e áreas disciplinares, enquanto que nas escolas do 1.º ciclo, e no jardim-de-infância, geralmente, os professores têm em comum a sua área disciplinar, ou seja, são professores do 1.º ciclo, ou educadores de infância. Na sede do agrupamento trabalham professores de Língua Portuguesa, professores de Matemática, professores de Educação Física, etc, enquanto que nas escolas do 1.º ciclo trabalham professores do 1.º ciclo (apesar de também

existirem professores de outras áreas curriculares, que trabalham no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular). Consideramos que, o facto dos professores do 1.º ciclo e os educadores de infância trabalharem com os seus pares (no que se refere à área curricular que leccionam) na mesma escola, também influencia a sua relação, já que muitos dos interesses são comuns.

A percepção dos professores acerca da relação entre os professores do agrupamento é, em geral, positiva. Porém existe um número assinalável de itens em que os inquiridos responderam que não concordam nem discordam das afirmações apresentadas. No item 13 – Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar – 42.3% mostraram não concordar nem discordar da afirmação; no item 18 – Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento – 39.2% não concordam nem discordam; no item 48 – Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos – 36.6% não concordam nem discordam. Analisando as restantes questões verificamos que a maioria dos professores considera que há ajuda mutua na resolução de problemas (51.7%), as reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração (52.8%), o acolhimento de professores mais novos não é negligenciado pelos professores do agrupamento (61.5%), o trabalho no agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores (61.5%) e os momentos de lazer entre os professores do agrupamento (41.4%) não são raros.

No entanto, apesar da grande percentagem de respostas na opção não concordo nem discordo, os professores revelam uma opinião positiva sobre as relações entre os professores do agrupamento.

A percepção dos professores acerca dos alunos é em geral positiva.

A maioria dos docentes reconhece que os alunos demonstram interesse nas aprendizagens (61.3%), respeitam os professores (66.2%), não causam muitos problemas de indisciplina (53.3%), não são indiferentes aos seus resultados escolares (52.2%), recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais (66.2%), mostram interesse nas actividades escolares (59.1%), convivem com os professores nos intervalos das aulas, habitualmente (50.2%), interajudam-se na realização de tarefas escolares (75.8%), gostam de estar na escola (80.6%), têm um comportamento pouco conflituoso fora da sala de aula (46%), não causam problemas na escola frequentemente (58%) e escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado (60.2%).

A análise inferencial efectuada revelou que os educadores de infância e os docentes do 1º ciclo apresentam uma opinião mais positiva acerca dos alunos que os docentes dos 2º e 3º ciclos. Também Costa (2010) verificou que os professores da educação pré-escolar e do 1.º ciclo apresentam uma percepção mais positiva dos alunos, do que os professores dos 2.º e 3.º ciclos. Esta diferença de opiniões pode estar assente na idade das crianças e nas relações de afecto que se desenvolvem nos níveis mais inferiores do ensino básico. Para Formosinho (1998) atendendo à faixa etária dos alunos, no 1.º ciclo, exige-se uma relação pedagógica mais dependente das relações pessoais, havendo uma natural dependência da relação pedagógica e da relação pessoal que leva a uma maior “responsabilidade do professor pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, ao nível afectivo, ao nível emocional, a nível social e ao nível moral visto que é muito difícil na relação pedagógica global conseguir distinguir-se estes diferentes aspectos” (Formosinho, 1998, p.14).

Em relação à percepção que os professores têm acerca do(a) director(a), esta também demonstrou ser positiva. Grande parte dos professores deste estudo consideram que o(a) director(a) reconhece o trabalho dos professores (64%), não se abstém quando chamado(a) a intervir num conflito (61%), não é indiferente às sugestões dos professores (66.7%), não se abstém quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor algum pai (68.8%), criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas (51.6%), criou uma estrutura de comunicação eficaz com os professores (58.1%), exerce uma liderança de apoio ao trabalho dos professores (53.3%), tem sido eficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento (58.6%), tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns (62.9%) e presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos (59.6%). No entanto, nos itens 32 – O(A) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais – e 36 – A principal preocupação do(a) director(a) é o cumprimento de normativos oficiais – predominam as respostas “não concordo nem discordo” sobre as afirmações.

Teixeira (2005) e Costa (2010), nos seus estudos também obtiveram opiniões positivas dos professores em relação ao Conselho Executivo/Director.

É interessante notar que os professores não concordam nem discordam em questões relativas à postura do director perante os poderes regionais e centrais. Costa (2010), verificou que nesta dimensão os professores demonstraram uma atitude menos positiva, em que grande parte dos professores afirmou que a postura do director era de

subserviência em relação aos poderes regionais e centrais, e que a maior preocupação do Conselho Executivo era o cumprimento dos normativos oficiais.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes ciclos de ensino na percepção acerca do(a) director(a).

A última variável relativa ao clima – percepção da relação entre o agrupamento e a comunidade – também demonstrou uma percepção muito positiva por parte dos professores. Na opinião da maior parte dos professores o agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população (77.5%), abre as suas infra-estruturas às iniciativas da Comunidade (70.8%), promove iniciativas para a Comunidade (77.5%), encontra-se bem integrado na comunidade local (76.3%), mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (61.8%), tem parcerias com a Comunidade que se fazem sentir na melhor qualidade do ensino prestado (50.5%), tem boas relações de cooperação com os pais (71.6%) e promove a participação dos pais na escola (49.9%). Em relação ao item 50 – O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com professores de outros agrupamentos – 60.2% dos professores não concordam nem discordam.

De uma forma geral, as percepções dos professores acerca da relação do agrupamento com a comunidade são positivas, nomeadamente no que se refere à promoção de um ensino adequado às características da população, abertura das infra-estruturas à comunidade, promoção das iniciativas para a comunidade, integração na comunidade local, e boas relações com os pais.

Tendo em conta que, a maior parte dos professores tem opinião favorável, há ainda questões que apresentam uma percentagem razoável de respostas “não concordo nem discordo”, como aquela em que se questiona se as parcerias que o agrupamento possui com a comunidade, fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado. O mesmo acontece, mas com percentagens inferiores de professores que não concordam nem discordam nas afirmações “o agrupamento tem boas relações de colaboração com os poderes locais”, “o agrupamento mantém boas relações de colaboração com os outros parceiros sociais”, “o agrupamento promove a participação dos pais na escola”.

Há ainda a ter em conta que a maior parte dos professores da amostra não concorda nem discorda da afirmação “o agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com os professores de outros agrupamentos”.

Também Costa (2010) obteve resultados que indicavam que a relação entre o agrupamento e a comunidade era satisfatória na opinião dos professores.

A estatística inferencial não revelou diferenças entre ciclos na percepção da relação entre o agrupamento e a comunidade.

De uma forma geral, quando procurámos saber se as diversas dimensões do clima de escola eram percebidas de modo diferente de acordo com o ciclo de ensino dos professores, verificámos que existem diferenças entre ciclos, apenas no que respeita à variável relação entre os professores da escola e imagem dos alunos, não se verificando nenhuma diferença estatisticamente significativa quer na percepção da relação entre professores do agrupamento, quer na imagem do director ou na relação entre agrupamento e comunidade.

Quanto à análise da variável grau de participação na vida do agrupamento verifica-se que os professores consideram que têm uma participação média, elevada ou muito elevada. Ao encontro destes resultados estão os estudos de Ferreira (2001) e Costa (2010) que verificaram que a participação dos professores nos diferentes momentos e tarefas na vida da escola é considerada por eles como média e elevada. A maior parte dos professores que inquirimos considera que a sua participação é elevada ou muito elevada em actividades como participação voluntária em projectos (58.1%), participação activa em reuniões de trabalho (73.7%), realização de tarefas escolares (76.4%), momentos informais de convívio (53.8%), colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares (56.4%), colaboração na elaboração de projectos (55.5%). Contudo, neste grupo de professores, há uma participação maioritariamente média no que se refere à organização de momentos informais de convívio (45.2%) e criação de projectos inovadores para o agrupamento (50.5%).

As actividades que registam maior grau de participação por parte dos professores são as reuniões de trabalho e colaboração entre professores na realização das actividades escolares, enquanto que as actividades que registam menor grau de participação são a organização/dinamização de momentos informais de convívio e a criação de projectos inovadores para o agrupamento.

São os professores do 1.º ciclo que se consideram mais participativos na vida do agrupamento. De facto, a este grupo de ensino são atribuídas grandes responsabilidades relativas à vida do agrupamento. Além de todas as tarefas de âmbito curricular, o professor do 1.º ciclo colabora com toda a gestão do agrupamento no que refere a outros assuntos/tarefas extracurriculares, como por exemplo “mapa do leite”, “mapa dos almoços”, “administração de flúor”, “vigilância de recreios”, “preenchimento de formulários para o programa e-escola”, etc. Na nossa opinião estas tarefas levam o

professor a considerar que tem uma participação muito activa na vida do agrupamento. Também consideramos que o próprio Plano Anual de Actividades do Agrupamento²¹ incide muito no 1.º ciclo. Na nossa opinião, estes documentos apresentam mais actividades ao nível do 1.º ciclo do que ao nível dos restantes ciclos de ensino, o que requer então uma maior participação do grupo de docência do 1.º ciclo.

No entanto, apesar de encontradas algumas diferenças quando realizada a análise descritiva da escala que mede a participação dos professores, a verdade é que o teste das diferenças entre as médias revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes ciclos de ensino ao nível da participação

A variável grau de envolvimento do professor na vida do agrupamento obteve resultados que revelaram uma percepção positiva da maior parte dos professores. A maioria dos professores do estudo revelam que se sentem comprometidos na prossecução de objectivos comuns ao agrupamento (60.8%), que as propostas do seu ciclo de ensino para o projecto educativo são consideradas (60.8%), que procuram concretizar no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo do agrupamento (83.9%), que não conhecem mal o projecto educativo do agrupamento (82.8%), que se sentem representados nos órgãos de administração e gestão do agrupamento (58.1%), que se identificam com o projecto educativo do agrupamento (69.4%), que não se envolve pouco na vida do agrupamento (73.6%) e que contribui activamente para alcançar os objectivos do agrupamento (75.8%).

No geral, os professores sentem-se envolvidos na vida do agrupamento, em todas as áreas analisadas. É ao nível da contribuição para o dia-a-dia do agrupamento (item3), do conhecimento do projecto educativo do agrupamento (item 4), do envolvimento na vida do agrupamento (item 7) e da contribuição para alcançar os objectivos do agrupamento (item 8), que se encontram valores mais altos de envolvimento dos professores;

A análise descritiva da escala que avalia o grau de envolvimento dos professores revela que os professores do 1.º ciclo e do 2.º ciclo vêem o seu envolvimento no agrupamento mais elevado do que os restantes ciclos do estudo no que diz respeito a alguns itens. Consideramos que a justificação dos resultados obtidos pelos professores do 1.º ciclo poderá ser a mesma que avançamos anteriormente para a variável

²¹ Documento de planeamento que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução (Decreto- Lei 75/2008 de 22 de Abril, art. 9, alínea c).

Participação. No entanto, apesar das diferenças percentuais referidas, o teste das diferenças entre as médias revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes ciclos de ensino ao nível do envolvimento.

As análises correlacionais efectuadas sugerem que a percepção do clima e a participação e envolvimento estão associados. Desta forma, quanto mais positiva é a percepção do clima, maior será o grau de participação e envolvimento do professor na vida da escola. Costa (2010) obteve os mesmos resultados, verificando que existe uma associação entre o clima de escola e a participação na vida da mesma.

No que se refere à percepção da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento, para a maioria dos professores, independentemente do ciclo a que pertencem, a comunicação entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos tem sido fomentada no agrupamento, o contacto entre os alunos do 1.º ciclo e dos restantes ciclos tem sido fomentado também e o agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram. No entanto, ainda no que respeita à comunicação, uma grande parte dos educadores de infância, bem como os professores do 2.º e 3.º ciclos quando questionados sobre se as escolas do 1.º ciclo estão isoladas, escolhem a opção “não concordo nem discordo”, enquanto que se analisarmos apenas as respostas dos professores do 1.º ciclo a esta questão verificamos pouca diferença entre as diferentes opções de resposta, já que 40.8% consideram que as escolas do 1.º ciclo não estão isoladas, 37.4% defendem a ideia oposta, ou seja, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas e 20.9% não têm opinião definida sobre o tema.

Grande parte dos educadores de infância opta pela resposta “não concordo nem discordo” em muitos dos itens. Isto acontece quando se questiona se os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros. Também acontece quando se pergunta se existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos, quando se pergunta se existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino e quando se questiona se o 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.

Nos restantes itens, os educadores de infância apresentam percentagens de respostas “não concordo nem discordo” próximas das encontradas para as opções “concordo” e “discordo”.

Grande parte dos professores do 1.º ciclo considera que a comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e dos outros ciclos de ensino tem sido fomentada, que o contacto

entre os alunos do 1.º ciclo e os alunos dos restantes ciclos tem sido fomentado, que o agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram, que se fomenta a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos em actividades comuns e que existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino.

Há ainda, questões em não é possível averiguar uma tendência de resposta, já que se dividem quase simetricamente entre o “concordo”, o “não concordo nem discordo” e o “discordo”, como acontece naquela em que os professores são questionados sobre se apesar de integradas no agrupamento, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas. O mesmo acontece quando os professores são questionados sobre se o 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.

Duas questões relacionadas com a colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos apresentam valores de “não concordo nem discordo” muito próximos da opção “concordo” ou da opção “discordo”. Ou seja, quando questionados sobre se os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros, grande parte dos professores da amostra discordam da afirmação, no entanto um número próximo opta por não concordar nem discordar. No que respeita à afirmação “existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos”, grande parte dos professores não concorda nem discorda da afirmação, mas um número aproximado, porém inferior, considera que esta colaboração existe.

Em relação aos professores dos 2.º e 3.º ciclos, existem apenas 3 itens em que as respostas estão divididas mais ou menos equitativamente entre o “não concordo nem discordo” e o “concordo” ou o “discordo”. Isto acontece quando questionados sobre se os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros (valores próximos entre o “discordo” ou o “não concordo nem discordo”), quando questionados sobre se existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos (valores próximos entre o “não concordo nem discordo” e o “concordo”) e quando questionados sobre se o 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento (valores próximos entre o “discordo” e o “não concordo nem discordo”).

Os professores dos 2.º e 3.º ciclos consideram que a comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos tem sido fomentada no

agrupamento, consideram que o contacto entre os alunos do 1.º ciclo e os alunos dos restantes ciclos de ensino tem sido fomentado no agrupamento, concordam que o agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram, pensam que a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos tem sido fomentada em actividades comuns no agrupamento, e que existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino.

Este grupo, opta por não concordar nem discordar quando questionados sobre se as escolas do 1.º ciclo estão isoladas, apesar de integradas no agrupamento.

Verifica-se então que é, essencialmente, no âmbito das actividades dinamizadas no Plano Anual de Actividades do Agrupamento que os professores afirmam haver integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento (comunicação entre alunos, parcerias entre as diferentes escolas). Estes resultados podem ser justificados pela visibilidade que estas actividades têm no agrupamento. Os trabalhos realizados pelo 1.º ciclo são, em alguns agrupamentos, colocados em locais de destaque e de fácil visualização.

A análise inferencial indica que não há diferenças entre os professores dos diferentes ciclos de ensino na percepção acerca da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento.

A análise correlacional efectuada revelou, no caso dos professores do 1.º ciclo, a uma correlação estatisticamente significativa entre integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento e todas as dimensões do clima, levando-nos a considerar que quanto mais positiva for a percepção do clima de escola, mais positiva é também a percepção dos professores acerca da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento.

Esta variável (integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento) apresenta ainda correlações estatisticamente significativas com a participação e o envolvimento. Ou seja, quanto mais positiva for a percepção que os professores do 1.º ciclo têm da integração deste no agrupamento, mais elevado é o seu grau de participação e envolvimento no agrupamento.

Averiguámos, também, no caso dos professores do 1.º ciclo, se existe uma relação entre o tempo de serviço e a integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento, bem como entre o tempo de serviço e o envolvimento e a participação dos professores. Os resultados apontaram para a não existência de qualquer relação entre as variáveis, ou seja, o tempo de serviço total, ou na escola, ou no agrupamento, não se relaciona com a percepção da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento, com a participação, nem com o envolvimento.

Fazendo uma análise mais sintética verificámos que os professores do 1.º ciclo têm uma percepção mais positiva acerca de algumas dimensões do clima, como a relação entre os professores do agrupamento, a relação entre os professores da escola e os alunos.

Verificámos ainda, que os professores do 1.º ciclo que têm uma percepção mais positiva do clima, são aqueles que se sentem mais envolvidos e participativos no agrupamento. São também os que se sentem mais envolvidos e participativos que percebem de uma forma mais positiva a integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento.

Finalmente, verificámos que o envolvimento, a integração e a percepção da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento, não estão relacionados com o tempo de serviço dos professores.

É de salientar a relação entre o clima de escola e a participação dos professores na vida da escola, sendo que quanto mais elevada é a percepção dos professores relativamente ao clima, mais elevada é a sua participação. Há então uma relação entre o grau de participação dos professores na vida da escola e as suas percepções acerca das diferentes dimensões do clima organizacional de escola.

Destaca-se ainda o facto dos professores da educação pré-escolar e os professores do 1.º ciclo terem opiniões mais positivas do que os professores dos 2.º e 3.º ciclos acerca de algumas das dimensões do clima, como a relação entre os professores da escola e os alunos,. Estas diferenças podem justificar-se pelo facto destes professores terem experienciado experiências mais positivas, mas também devido à idade dos alunos, que requer uma relação mais próxima e afectiva.

No que diz respeito à integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento, os professores consideram que o 1.º ciclo está integrado. Verificam-se no entanto, neste ponto, muitas respostas “não concordo nem discordo” por parte dos educadores de infância.

Conclusão

Ao longo das últimas décadas várias foram as mudanças desenvolvidas no Sistema Educativo Português, sendo que algumas das medidas aplicadas influenciaram fortemente a prática pedagógica desenvolvida no 1.º ciclo.

Apesar de haver uma ideia quase consensual de que o sistema educativo português é fortemente centralizado e controlado, nos últimos anos, especialmente a partir de 1998 (com o Decreto-Lei 115-A/98) tem-se vindo a processar uma reforma que visa dotar as escolas de uma maior autonomia, adaptá-las à comunidade em que estão inseridas e envolver cada vez mais os agentes educativos. Durante este percurso para a mudança têm sido constantes os novos documentos legislativos, dos quais se destacam a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, o Decreto-Lei n.º 172/92, de 10 de Maio, o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, o Despacho n.º 13 313/2003 de 8 de Julho, e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

O processo de organização de agrupamentos de escolas não foi pacífico, tendo havido várias tentativas falhadas. Até haver ordem de constituição compulsiva de agrupamentos, as escolas, especialmente as do 1.º ciclo e J.I. tentaram resistir a esta nova dinâmica de gestão escolar.

Com a criação de agrupamentos de escolas, o funcionamento destas e a própria autonomia passam a estar ligados ao projecto educativo, visto como um instrumento de gestão que permite um maior envolvimento da comunidade escolar e meio envolvente. Por outro lado requer uma cultura de projecto, uma identidade organizacional e uma implicação organizacional por parte dos envolvidos na organização-escola.

Com a legislação em vigor (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril) o 1.º ciclo encontra-se integrado num agrupamento com, pelo menos o pré-escolar, o 2.º e 3.º ciclos. Porém, o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, leva a que também se envolva neste grupo, o ensino secundário.

O agrupamento de escolas - organização tende então a alargar cada vez mais os seus intervenientes.

Neste contexto, levámos a cabo um estudo não experimental e descritivo, com, o objectivo principal de conhecer as percepções dos professores acerca do clima de escola e da sua participação e envolvimento na vida da organização escolar e, em particular, comparar as percepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico e as dos professores dos restantes ciclos de ensino. Pretendeu-se, ainda, compreender como vêm os professores da educação pré-escolar e do ensino básico a integração do 1º ciclo nos agrupamentos de escolas.

Como principais conclusões deste trabalho, destacamos a percepção positiva que os professores, em geral, revelam acerca das diferentes dimensões do clima de escola analisadas.

Quando comparamos as percepções do **clima de escola** do grupo de docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo com as percepções do grupo de docentes dos 2º e 3º ciclos, encontramos diferenças significativas nas percepções que os dois grupos têm acerca dos alunos e da relação entre os professores da escola. Os professores do 1.º grupo (pré-escolar e 1º ciclo) tendem a ter uma visão mais positiva dos alunos. Estes dados podem ser interpretados recorrendo a Formosinho (1998), quando este autor refere que atendendo à faixa etária dos alunos, exige-se uma relação pedagógica mais dependente das relações pessoais e uma maior proximidade afectiva.

Os professores do 1.º grupo (pré-escolar e 1º ciclo) tendem também a ter uma visão mais positiva da relação entre os professores da escola. Podemos encontrar justificação no facto da escola do 1.º ciclo e o jardim-de-infância serem espaços mais pequenos do que a sede do agrupamento, onde trabalham os professores dos restantes ciclos de ensino. Desta forma, o contacto entre os professores é também mais próximo e haverão vivências que levem os professores e os educadores de infância a terem uma percepção mais positiva acerca da relação entre os professores da escola. Por outro lado, os professores que trabalham na sede do agrupamento são de diversos grupos curriculares, ao contrário dos educadores de infância e dos professores 1.º ciclo que trabalham em jardins-de-infância (no caso dos educadores de infância) ou em escolas do 1.º ciclo (no caso dos professores do 1.º ciclo) com professores da sua área curricular. O facto dos professores terem a área curricular em comum, poderá fazer com que se relacionem melhor, já que têm os mesmos interesses, receios, problemas...

Quanto ao grau de **participação e envolvimento**, o 1.º ciclo não apresenta diferenças significativas em relação aos restantes ciclos. A maior parte dos professores inquiridos vê a sua participação como média, elevada ou muito elevada

No que diz respeito aos professores do 1.º ciclo, aqueles que percebem o clima de uma forma mais positiva, participam e envolvem-se mais no agrupamento. Como refere Neves (2001), reportando-se aos estudos sobre o clima nas organizações, o clima influencia a motivação e comportamento dos indivíduos.

O mesmo grupo de professores considera que o **1.º ciclo está bem integrado** na vida dos agrupamentos, apesar de não existir consenso relativamente à manutenção de situações de isolamento das escolas do 1.º ciclo. De facto, na actualidade o isolamento das escolas do 1.º ciclo está associado ao seu baixo número de alunos e consequente lugar único em algumas localidades. Com o novo reordenamento da rede escolar, este isolamento tende a desaparecer.

Há ainda a considerar que, no grupo de docentes do 1º ciclo, foi encontrada uma relação entre a percepção do clima de escola e a percepção da integração do 1.º ciclo na vida do agrupamento. Estes resultados são coerentes com os encontrados em estudos anteriores (Costa, 2010; Teixeira, 1995), no contexto dos quais se verificou que os professores que apresentam percepções mais positivas do clima de escola são também aqueles que participam mais na organização.

A investigação que aqui descrevemos apresenta algumas limitações. Estas prendem-se com diferentes razões. Tratando-se de um estudo de natureza não experimental e descritiva, não se podem formular conclusões acerca de relações causais entre as variáveis.

Por outro lado, existem restrições no que se refere às possibilidades de generalização a outras realidades e contextos, por se tratar de um estudo de carácter exploratório e restrito a dois agrupamentos de escolas.

A este estudo poderão seguir-se outros que dêem um novo contributo para a compreensão da temática que aqui foi alvo de análise. Seria interessante que esses estudos se debruçassem sobre os mega-agrupamentos, que constituem uma tendência actual da reorganização escolar. Por outro lado, o conhecimento das percepções de outros actores escolares, para além dos professores (auxiliares de educação, alunos), acerca do clima de escola e da participação e integração dos diferentes ciclos de ensino nos agrupamentos de escolas enriqueceria a compreensão e a reflexão em torno desta temática.

Esperamos que o nosso estudo tenha contribuído para sublinhar a importância do clima de escola para um bom desempenho de todos os agentes educativos, e

especialmente, para promover uma reflexão acerca da integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas.

Uma escola com um clima positivo, será também aquela em que os docentes sentem uma maior satisfação no trabalho e participam mais.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alves Pinto, C. (1995). *A Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arede, M. F. (2008). *Percepção do Clima das Escolas e Satisfação Profissional dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In R. Canário (org), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. (pp.143-163)Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1995) A administração escolar reflexões em confronto. *Inovação*, n.º8, pp. 7-40.

Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia de escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. pp. 167-189.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12, pp. 9-33.

Barroso, J. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação da oferta a uma regulação da procura. *Campinas: Educação e Sociedade*, v.24, n.º84, p. 897-921

Barroso, J. (2004). Autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, V. 17, 2, pp. 49-83.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica - *Revista Ibero-americana de Educação*, nº27, pp. 99-123.

Bilhim J. (2006). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

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.

Canotilho, J., & Moreira, V. (Org.) (1997). *Constituição da República Portuguesa – Lei do Tribunal Constitucional*. Coimbra: Coimbra Editora.

Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.

Chiavenato, I. (1993). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.

Costa, J. (1991). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais – Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, M. (2008). *A Promoção da Inovação e Mudança nas Escolas do 1.º Ciclo em Agrupamentos, no Concelho de Loures*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente. A Percepção dos Professores dos Diferentes Ciclos de Ensino*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Davis, K., & Newstrom, J, (1989). *Human Behavior at Work – Organizational Behavior* (8.ª edição). Caledonea: McGraw-Hill International Editions.

Delgado, J. M., & Martins E. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999: Continuidade e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Dias, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Calibri.

Dunn, D. S. (2009). *Research Methods for Social Psychology*. U.K.: Wiley-Blackwell.

Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho et al., *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp53-89). Porto: Edições ASA

Ferreira, H. (2005). *A administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo?* Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, J. G., & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação dos professores do ensino primário. *Exedra, 1*, pp.69-89.

Ferreira, J., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Formosinho, J., Fernandes, A. & Lima, L. (1988). Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. (pp.171-236) Lisboa: ME/GEP.

Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário – De ciclo único a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Programa Educação para Todos - M.E.

Formosinho, J. (1999). Autonomia, Participação e Territorialização. *Actas do seminário de 26 de Novembro de 1999 sobre Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Formosinho, J., & Machado, J. (1999). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In Ambrósio, T., Azevedo, J. & Carneiro, R. *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2000). A Autonomia das Escolas: Lógicas Territoriais e Lógicas Afinitárias”. *Escola, Contratualização e Município. Cadernos Escola e Formação*. Braga: CFAE Braga/Sul.

Formosinho J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto Edições Asa.

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado J., & Ferreira F. (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa.

Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional – comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto.

Leitão, A., & Alarcão I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, v.19, 2, p.51-84.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal*. Braga: Instituto de Inovação, Universidade do Minho.

Lima, L. (1998). A administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986/1996) – *AAVV, A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos*, v. 1 . Lisboa: DAPP, Ministério da Educação. pp. 15-95.

Lima L. (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. (2004). O Agrupamento de Escolas Como Novo Escalão da Administração Desconcentrada . *Revista Portuguesa de Educação*, v.17,2, pp. 7-47

Lima, S., & Albano, A. (2002), Um estudo sobre clima e cultura organizacional na concepção de diferentes autores. *Revista CCEI – URCAMP*, v.6, 10, pp. 33-40

Lopes, A., Pereira, F., & Carolino, (2007), A formação inicial de professores do 1.º ciclo nas últimas três décadas do século XX: transformações curriculares, concepção educativa e profissionalização docente - *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, 1, pp.191-219.

Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão dos Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

Neves, J. (2001), Clima e cultura organizacional In J. Ferreira et al, – *Manual de Psicologia das Organizações* (pp.431-468). Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pacheco, A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pereira, J. (2010). *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.

Pinhal, J., & Dinis, L. (2002). Aumento da autonomia das entidades locais. In *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal* (Relatório Nacional de Portugal relativo ao Workpackage 2 do projecto de Investigação REGULEDUCNETWORK- “Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: A European comparison”). Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Pinto, C. (1990), *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia

Pires, C. (2001). *A Administração e Gestão da Escola do 1º Ciclo. As Comissões Executivas Instaladoras como objecto de estudo*. Lisboa: Universidade Aberta

Pires, C. (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1.º Ciclo: O Órgão Executivo como Objecto de Estudo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Quivy, R., & Campenhoudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a edição). Lisboa: Edições Gradiva.

Reis, E. (1996). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rocha, A. (1998). *Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora*. Porto: Edições Asa.

Rosseau, D. M. (1988). The Construction of Climate in Organizational Research. In C.I. Cooper y I. Robertson, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Wiley, pp.139-158.

Scherman, V. (2002). *School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs*. Tese para degree of M.A. em Research Psychology. Pretoria: Universidade de Pretória.

Schneider, B. (1975). Organizational Climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28, pp. 447-479.

Schneider, B., & Reichers, A.E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36, pp. 19-39.

Seco, C. (2007). *As tecnologias da informação e da comunicação ao serviço do agrupamento de escolas: contributo para a ligação e coesão das escolas associadas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa: Instituto de Educação.

Tavares, C. (2008). *Ocupação dos tempos lectivos escolares (OTL/OTE) – A percepção dos actores educativos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Perspectivas Organizacionais. Lisboa: Editora McGraw Hill.

Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. McGraw Hill: Lisboa.

Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Veja, M., Botello, C., & Partido, A. (2008). Clima organizacional y satisfacción laboral en organizaciones del sector estatal (Instituciones públicas). Desarrollo, adaptación y validación de instrumentos. *Revista Universum*, v. 2, 23, pp. 66-85.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
- Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março
- Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio.
- Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de Julho.
- Decreto-Lei 115 – A/98, de 4 de Maio.
- Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 12 de Junho
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro.
- Despacho n.º 13 313/2003 (2.ª série).
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- Despacho 19 575/2006 de 25 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro.
- Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro.
- Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril.
- Resolução do conselho de ministros n.º 44/2010.

Sites Consultados

www.dgidec.min-edu

www.face.ubiobio.cl/webfile/media/42/documentos/admistracion.pdf ,em 06/09/2010

www.scielo.cl/cgi-bin/wxis.exe/l/iah ,em 06/09/2010

www.repositorium.sdum.uminho.pt

www.gepe.min-edu

www.scielo.oces.mctes.pt/

http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/reguled_relatorios/modos_regulacao_pt.pdf
(acedido em 07/04/2010).

Anexos

Anexo 1 – Instrumento de Recolha de Dados – Estudo Final

Anexo 2 – Instrumento de Recolha de Dados – Estudo Piloto

Anexo 3 – Carta aos Directores

Anexo 4 – Autorização MIME

Anexo 1



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O presente questionário faz parte de um estudo realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e tem como objectivo conhecer a opinião dos professores, acerca do clima dos agrupamentos e especificamente da integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas e da identidade profissional dos professores.

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda com sinceridade às questões colocadas. O questionário é anónimo e confidencial e os dados serão utilizados apenas para fins de investigação científica.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Parte I

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:**

- a) Bacharelato b) Licenciatura c) Pós-graduação
d) Mestrado e) Doutoramento
f) Outra Especifique qual: _____

4. **Categoria Profissional:**

- a) Professor/Educador contratado
b) Professor/Educador do Quadro de Agrupamento
c) Professor/Educador de Quadro de Zona Pedagógica
d) Professor Estagiário

5. **Ciclo de Ensino (se leccionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior número de turmas):**

- a) Pré-escolar b) 1º ciclo c) 2º ciclo d) 3º ciclo

6. **Tempo de serviço em anos (incluindo o presente ano lectivo):** _____

7. **Há quantos anos lecciona nesta escola (incluindo o presente ano lectivo)?** _____

8. **Há quantos anos lecciona neste agrupamento (incluindo o presente ano lectivo)?**

9. **Actualmente desempenha algum cargo nos órgãos de gestão da escola/agrupamento?**

- a) Sim b) Não

9.1. Se respondeu **sim**, indique qual o cargo que exerce: _____

1. **Parte II** De seguida encontra uma série de afirmações relativas à vida na escola e no agrupamento. Assinale com um X, a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala de 1 a 5. **Ordem: 4.**

	1	2	3	4	5
1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.					
2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.					
3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.					
4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).					
5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.					
6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.					
7. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.					
8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.					
9. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.					
10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.					
11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.					
12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.					
13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar.					
14. O(A) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.					
15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.					
16. Os professores da escola partilham materiais didácticos.					
17. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.					
18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.					
19. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.					
20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
21. O(A) Director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					
22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.					
23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade.					
25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.					
26. Raramente, os professores do agrupamento partilham entre si momentos de lazer.					
27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.					
28. O(A) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.					
29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.					
30. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.					
31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.)					
32. O(A) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.					
33. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).					
34. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.					
35. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.					
36. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento de normativos oficiais.					
37. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.					

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
38. Os alunos gostam de estar na escola.					
39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
40. Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.					
41. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.					
43. O(A) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.					
44. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais.					
45. Os alunos causam problemas na escola frequentemente.					
46. O(A) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.					
47. O agrupamento promove a participação dos pais na escola.					
48. Os professores de um ciclo desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos.					
49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					
50. O(A) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
51. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com os outros agrupamentos/escolas.					

2. Assinale com uma cruz (X), a opção que corresponde à sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da escola e do agrupamento, utilizando a seguinte escala: **1. Muito Baixa; 2. Baixa; 3. Média; 4. Elevada e 5. Muito Elevada.**

	1	2	3	4	5
1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento (ex. Director, Coordenador de Departamento).					
2. Participação voluntária em projectos (ex.: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).					
3. Participação activa em reuniões de trabalho.					
4. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.					
5. Participação em momentos informais de convívio (ex. comemorações, festas, passeios culturais...).					
6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.					
7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.					
8. Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos prof					
9. C					

3. Encontra a seguir algumas afirmações relativas à identidade docente. Com base na sua experiência assinale com uma cruz (X) a opção que corresponde à sua opinião em relação a

cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.**

	1	2	3	4	5
1. Os professores devem estabelecer uma relação afectiva com os alunos.					
2. A formação científica dos professores do 1.º ceb. pode ser menos exigente do que a formação dos professores dos outros ciclos.					
3. Procuo melhorar a qualidade do meu ensino.					
4. Actualmente a profissão docente é uma profissão prestigiada.					
5. Os professores do 1.º ceb. devem ter o mesmo número de anos de formação inicial dos restantes ciclos.					
6. Para mim, o mais importante é formar cidadãos sensíveis capazes de responder às exigências do mercado de trabalho.					
7. Sempre sonhei ser professor.					
8. Actualmente a profissão docente é reconhecida socialmente.					
9. Os professores devem acompanhar de perto as relações entre alunos.					
10. Os professores do 1.º ceb. são vistos como mais próximos da comunidade do que os professores dos restantes ciclos.					
11. Se pudesse mudava de profissão.					
12. Actualmente a profissão docente é pouco atractiva.					
13. O professor deve ser um amigo para os alunos.					
14. É mais fácil ser professor do 1.º ceb. do que de outro nível de ensino.					
15. Gosto de ser professor(a) no ciclo em que estou.					
16. Actualmente a profissão docente é pouco gratificante.					
17. Sou professor(a), fundamentalmente porque gosto de trabalhar com crianças e jovens.					
18. A sociedade valoriza de forma diferente os professores dos vários ciclos do ensino básico.					
19. Os professores devem preocupar-se essencialmente com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.					
20. O reconhecimento social dos professores do 1.º ceb. é diferente do dos professores dos outros ciclos.					
21. Não deve existir demasiada familiaridade entre os professores e os alunos.					
22. Actualmente o professor do 1.º ceb. tem um estatuto idêntico ao dos professores dos outros ciclos.					
23. Sou professor(a) fundamentalmente, porque gosto da área científica que lecciono.					
24. Os professores do 1.º ceb. devem ganhar tanto como os professores dos restantes ciclos.					
26. No 1.º ceb. são mais valorizadas as competências relacionais dos professores do que nos outros ciclos.					
27. Os professores devem preocupar-se essencialmente, com o ensino das matérias dos programas.					
28. Procuo formar, acima de tudo, cidadãos sensíveis e sensibilizados para os problemas da Humanidade e do planeta.					
29. Os professores devem ser rigorosos e impor a sua autoridade.					
30. Sou professor(a) fundamentalmente, pelo salário.					
31. Os professores do 1.º ceb. têm um conhecimento geral mais vasto do que os professores dos restantes ciclos.					
32. Considero-me um(a) bom(a) professor(a).					
33. Procuo manter os alunos no sistema de ensino mesmo à custa da diminuição das exigências programáticas.					
34. Procuo obter formação para melhorar o meu desempenho.					
35. Os professores não podem preocupar-se demasiado com os problemas dos seus alunos.					
36. Pref					

4. Encontra a seguir algumas afirmações relativas ao seu envolvimento no agrupamento. Assinale com uma cruz (X) a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das

afirmações, utilizando a seguinte escala: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.**

	1	2	3	4	5
1. Sinto-me comprometido(a) na prossecução de objectivos comuns ao agrupamento.					
2. As propostas do meu ciclo de ensino para o projecto educativo são desconsideradas.					
3. Procuro concretizar no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo do agrupamento.					
4. Conheço mal o projecto educativo do agrupamento.					
5. Sinto-me representado(a) nos órgãos de administração e gestão do agrupamento.					
6. Identifico-me com o Projecto Educativo do Agrupamento.					
7. Envolver-me pouco na vida do agrupamento.					
8. Sinto que contribuo activamente para alcançar os objectivos do agrupamento.					

5. Encontra a seguir algumas afirmações relativas à integração do 1.º ceb na vida do agrupamento. Com base na sua experiência neste agrupamento assinale com uma cruz (X) a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.**

	1	2	3	4	5
1. A comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino tem sido fomentada, no agrupamento.					
2. Apesar de integradas no agrupamento, há escolas do 1.º ciclo que estão isoladas.					
3. O contacto entre os alunos do 1.º ciclo e os alunos dos restantes ciclos tem sido fomentado pelo agrupamento.					
4. O agrupamento tem promovido parcerias que envolvem as diferentes escolas que o integram.					
5. Os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros.					
6. Fomenta-se a participação dos alunos do 1.º ciclo e dos alunos dos restantes ciclos em actividades comuns, no agrupamento.					
7. Existe colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos.					
8. Existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino.					
9. O 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.					

Verifique, por favor, se respondeu a todos os itens. Mais uma vez, muito obrigada.

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O presente questionário faz parte de um estudo realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional e tem como objectivo conhecer a opinião dos professores do ensino pré-escolar e do ensino básico acerca da integração do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas e identidade profissional dos professores do 1.º ceb..

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda com sinceridade às questões colocadas. O questionário é anónimo e confidencial e os dados serão utilizados apenas para fins de investigação científica.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Ana Patrícia Martinho e Lucília Gonçalves

Parte I

Nas questões que se seguem, assinale com um X a resposta que corresponde ao seu caso, ou escreva quando for necessário.

3. **Sexo:** Masculino Feminino

4. **Idade:** _____

3. **Habilitações académicas:**

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação
Mestrado Doutoramento
Outra Especifique qual: _____

4. **Categoria Profissional:**

- a) Professor/Educador contratado
b) Professor/Educador do Quadro de Agrupamento
c) Professor/Educador de Quadro de Zona Pedagógica
d) Professor Estagiário

5. **Ciclo de Ensino (se leccionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior número de turmas):**

- a) Pré-escolar b) 1º ciclo c) 2º ciclo d) 3º ciclo

6. Tempo de serviço em anos (incluindo o presente ano lectivo): _____

7. Há quantos anos lecciona nesta escola (incluindo o presente ano lectivo)? _____

8. Há quantos anos lecciona neste agrupamento (incluindo o presente ano lectivo)? _____

9. Actualmente desempenha algum cargo nos órgãos de gestão da escola/agrupamento?

- a) Sim b) Não

9.1. Indique se cargos da gestão do topo ou de gestão intermédia: _____

Parte II

10. De seguida encontra uma série de afirmações relativas à vida na escola e no agrupamento. Assinale com um X, a posição que se aproxima mais da sua opinião utilizando a seguinte escala: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.1. Os professores da escola ajudam-se mutuamente na resolução de problemas.					
10.2. Os alunos demonstram interesse nas aprendizagens.					
10.3. Os professores do agrupamento apoiam-se mutuamente na resolução de problemas.					
10.4. Os professores vêem o seu trabalho reconhecido pelo(a) Director(a).					
10.5. O agrupamento tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.					
10.6. Os alunos, de um modo geral, respeitam os professores.					
10.7. Raramente os professores da escola partilham entre si momentos de lazer.					
10.8. As reuniões de trabalho no agrupamento constituem momentos de verdadeira colaboração.					
10.9. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito.					
10.10. Há pouca colaboração entre os professores na realização das tarefas escolares.					
10.11. Existem muitos problemas de indisciplina dos alunos.					
10.12. O agrupamento abre as suas infra-estruturas às iniciativas da comunidade.					
10.13. Os professores do agrupamento organizam-se para debater temas da actualidade escolar.					
10.14. O(A) Director(a) é indiferente às sugestões dos professores.					
10.15. Os alunos mostram-se indiferentes relativamente aos seus resultados escolares.					
10.16. Os professores da escola partilham materiais didácticos.					
10.17. O(A) Director(a) abstém-se quando chamado(a) a intervir num conflito de um professor com algum pai.					
10.18. Há a sensação de haver diferentes estatutos de professores no agrupamento.					
10.19. O acolhimento aos professores mais novos é negligenciado pelos outros professores do agrupamento.					
10.20. Raramente os alunos recorrem aos professores para resolver os seus problemas pessoais.					
10.21. O(A) Director(a) criou um ambiente em que todos se sentem à vontade para partilhar os seus problemas.					
10.22. O ambiente entre os professores da escola é de abertura e confiança.					

Clima organizacional, Participação e Integração dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
nos Agrupamentos de Escolas

10.23. O trabalho neste agrupamento tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
10.24. O agrupamento promove iniciativas para a comunidade.					
10.25. Os alunos mostram-se entusiasmados com as actividades escolares.					
10.26. Raramente professores do agrupamento partilham entre si momentos de lazer.					
10.27. Os professores da escola raramente conversam entre si acerca de problemas de comportamento dos alunos.					
10.28. O(A) Director(a) soube criar uma estrutura de comunicação eficaz com os professores.					
10.29. O agrupamento encontra-se bem integrado na comunidade local.					
10.30. Habitualmente os professores e os alunos convivem nos intervalos das aulas.					
10.31. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com outros parceiros sociais (empresas, associações culturais, centros de saúde, etc.)					
10.32. O(A) Director(a) é muito subserviente em relação aos poderes regionais e centrais.					
10.33. O agrupamento mantém boas relações de colaboração com os poderes locais (Câmara, Junta de Freguesia).					
10.34. Os alunos colaboram entre si durante as actividades escolares.					
10.35. Os professores colaboram na organização e planificação das actividades da escola.					
10.36. A principal preocupação do(a) Director(a) é o cumprimento de normativos oficiais.					
10.37. As parcerias que o agrupamento possui com a comunidade fazem-se sentir na melhor qualidade do ensino prestado.					
10.38. Os alunos gostam de estar na escola.					
10.39. O trabalho nesta escola tem permitido o desenvolvimento de relações de amizade entre os professores.					
10.40. Em geral, os alunos têm um comportamento pouco conflituoso entre si, fora da sala de aula.					
10.41. Os professores sentem que o(a) Director(a) exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.					
10.42. Os professores dos diferentes ciclos do agrupamento colaboram, de modo a articularem o seu trabalho.					
10.43. O(A) Director(a) tem sido ineficaz na criação de condições de cooperação no agrupamento.					
10.44. O agrupamento mantém boas relações de cooperação com os pais					
10.45. Os alunos causam problemas na escola frequentemente.					
10.46. O(A) Director(a) tem sabido envolver os professores na prossecução de objectivos comuns.					
10.47. (
10.48. colegas de outros ciclos.					
10.49. Os alunos escutam os professores quando estes os repreendem por comportamento inadequado.					

10.50. O(A) Director(a) presta todo o apoio aos professores em caso de problemas disciplinares com os alunos.					
10.51. O agrupamento desenvolve iniciativas de cooperação com os professores de outros agrupamentos/escolas.					

Parte III

11. Assinale com uma cruz (X), a opção que corresponde à sua opinião relativamente ao seu grau de participação na vida da escola e do agrupamento, utilizando a seguinte escala: 1. Muito Baixa; 2. Baixa; 3. Média; 4. Elevada e 5. Muito Elevada.

	1	2	3	4	5
	Muito Baixa	Baixa	Média	Elevada	Muito elevada
11.1. Colaboração com os órgãos de administração e gestão do agrupamento (ex. Director, Coordenador de Departamento).					
11.2. Participação voluntária em projectos (ex.: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para as escolas, projectos com a turma...).					
11.3. Participação activa em reuniões de trabalho.					
11.4. Colaboração com outros professores na realização das actividades escolares.					
11.5. Participação em momentos informais de convívio (ex. comemorações, festas, passeios culturais...).					
11.6. Colaboração com membros da comunidade em iniciativas escolares.					
11.7. Organização/dinamização de momentos informais de convívio.					
11.8. Elaboração de projectos (ex: clubes e ateliers, projectos com a comunidade, projectos propostos para a escola, projectos com a turma...)					
11.9. Criação de projectos inovadores para o Agrupamento					

12. Encontra a seguir algumas afirmações relativas ao seu envolvimento no agrupamento. Assinale com uma cruz (X) a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma

das afirmações, 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
12.1. Sinto-me comprometido(a) na prossecução de objectivos comuns ao agrupamento					
12.2. Identifico-me com o Projecto Educativo do Agrupamento					
12.3. Procuo concretizar no dia-a-dia o que se encontra definido no projecto educativo do agrupamento.					
12.4. Conheço mal o projecto educativo do agrupamento.					
12.5. As propostas do meu ciclo de ensino para o projecto educativo são desconsideradas.					
12.6. Sinto-me representado(a) nos órgãos de administração e gestão do agrupamento.					
12.7. No dia-a-dia do agrupamento limito-me a cumprir o meu horário lectivo.					
12.8. Sinto que contribuo activamente para alcançar os objectivos do agrupamento.					

Parte IV

13. Encontra a seguir algumas afirmações relativas à integração do 1.º ceb na vida do agrupamento. Com base na sua experiência neste agrupamento assinale com uma cruz (X) a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, 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
13.1. A comunicação entre os docentes do 1.º ciclo e os professores dos outros ciclos de ensino tem sido fomentada, no agrupamento.					
13.2. As situações de isolamento das escolas do 1.º ceb mantêm-se, apesar destas estarem integradas no agrupamento.					
13.3. O contacto entre os alunos do 1.º ciclo e os alunos dos restantes ciclos tem sido fomentado pelo agrupamento.					
13.4. O agrupamento tem promovido projectos que envolvem as diferentes escolas que o integram.					
13.5. Os professores do 1.º ciclo e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros.					
13.6. For restantes					
13.7. Exis outros ciclos na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos.					
13.8. Existe articulação curricular entre o 1.º ciclo e os outros ciclos de ensino.					
13.9. O 1.º ciclo está em desvantagem no acesso aos recursos do agrupamento.					

Parte V

14. Encontra a seguir algumas afirmações relativas à identidade docente. Com base na sua experiência assinale com uma cruz (X) a opção que corresponde à sua opinião em relação a cada uma das afirmações, 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
14.1. Procuo formar cidadãos sensíveis e sensibilizados para os problemas da Humanidade e do Planeta.					
14.2. O 1.º ceb implica uma formação própria e distinta dos restantes ciclos.					
14.3. A sociedade valoriza de forma diferente os professores dos vários ciclos do ensino básico.					
14.4. Escolhi ser professor pelo desejo de estar ao serviço da sociedade.					
14.5. Procuo formar cidadãos capazes de responder às exigências do mercado de trabalho.					
14.6. Um bom professor não tem que estabelecer uma relação afectiva com os alunos.					
14.7. Procuo formar cidadãos tolerantes, afectivos e capazes de gerir conflitos.					
14.8. Os meus alunos dirigem-se a mim para os ajudar a resolver os seus problemas pessoais.					
14.9. Para mim o mais importante é a aquisição das matérias programáticas pelos alunos.					
14.10. Considero-me um bom professor.					
14.11. Os professores do 1.º ceb devem ter o mesmo número de anos de formação inicial dos restantes professores.					
14.12. A relação pedagógica implica uma hierarquia entre professores e alunos.					
14.13. Valorizo especialmente as competências científicas do professor.					
14.14. Optei pela profissão docente pela experiência que tive como aluno.					
14.15. A profissão docente é uma profissão prestigiada.					
14.16. O professor deve solicitar o esforço intelectual do aluno.					
14.17. Sou professor fundamentalmente porque gosto da área científica que lecciono.					
14.18. A profissão docente é reconhecida socialmente.					
14.19. Preparo as minhas aulas de uma forma metódica.					
14.20. Os professores do 1.º ceb não necessitam de conhecimentos tão profundos ao nível dos conhecimentos científicos disciplinares.					
14.21. Gosto muito de trabalhar e aprender com os mais novos.					
14.22. Os					
dos restan					
14.23. Act					
14.24. Gosto de ser professor no ciclo em que estou.					
14.25. Os professores do 1.º ceb necessitam de mais competências relacionais do que os professo					
14.26. O horário d					

Clima organizacional, Participação e Integração dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
nos Agrupamentos de Escolas

pela profissão de docente.					
14.27. Sou professor rígido e autoritário.					
14.28. Valorizo especialmente as competências relacionais do professor.					
14.29. O reconhecimento dos professores do 1.º ceb não é idêntico ao dos professores dos restantes ciclos.					
14.30. Os professores da minha área disciplinar são pouco unidos.					
14.31. Vejo os alunos da(s) minha(s) turma(s) como meus filhos.					
14.32. Gosto mais de trabalhar com professores da minha geração.					
14.33. Os professores do 1.º ceb são vistos como mais próximos da comunidade do que os professores dos restantes ciclos.					
14.34. Conheço a vida familiar dos meus alunos.					
14.35. Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os professores mais velhos.					
14.36. O salário de professor teve influência quando optei por esta profissão.					
14.37. Preparo os meus alunos sobretudo para terem boas notas nos exames.					
14.38. Os professores do 1.º ceb têm um conhecimento geral mais vasto do que os professores dos restantes ciclos.					
14.39. Estou motivado porque gosto de trabalhar com crianças e jovens.					
14.40. É importante motivar nos alunos o gosto pela escola.					
14.41. Escolhi ser professor pela ligação com a matéria disciplinar					
14.42. Acho importante manter uma distância entre o professor e o aluno.					
14.43. Sempre sonhei ser professor.					
14.44. É mais fácil ser professor do 1.º ceb do que de outro nível de ensino.					
14.45. Vejo a minha profissão com um degrau para outra carreira profissional.					
14.46. A formação científica dos professores do 1.º ceb não tem que ser tão exigente quanto a formação dos professores dos restantes ciclos.					
14.47. Actualmente, a profissão docente é pouco atractiva.					
14.48. Se pudesse mudava de profissão.					
14.49. No 1.º ceb são mais valorizadas as competências relacionais dos professores.					
14.50. Não me vejo como professor de outro ciclo.					
14.51. Actualmente o professor do 1.º ceb tem um estatuto idêntico ao dos professores dos outros ciclos.					
14.52. Optei pela profissão docente porque desejava trabalhar com crianças e adolescentes.					
14.53. Procuro obter formação para melhorar o meu desempenho.					

Anexo 3

Exmo.(a) Sr.(a) Director(a)

do Agrupamento de Escolas de ...

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudos subordinados ao tema “Os professores do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas”

Ana Patrícia Martinho e Maria Lucília Gonçalves, mestradas em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, vêm solicitar a V. Ex.ª se digne autorizar a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados a professores das escolas pertencentes ao agrupamento de ... , no contexto das suas dissertações de mestrado:

- “Os professores do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas: clima escolar e participação”;

- “Os professores do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas: clima escolar e identidade profissional”

Os estudos que pretendem realizar têm por objectivo conhecer a perspectiva dos professores acerca da participação do 1.º ciclo na vida do agrupamento e analisar a identidade profissional dos professores do 1.º ciclo.

Os dados recolhidos com estes questionários não têm carácter pessoal e serão utilizados apenas para fins de investigação. Informa-se ainda que o anonimato e a confidencialidade serão assegurados.

Dado que, com a actual estrutura do mestrado, a realização da dissertação deverá estar concluída no período de um ano (próximo mês de Julho), solicitamos a compreensão de V. Ex.ª, no sentido de que a autorização necessária à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Antecipadamente gratas pela atenção dispensada, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos.

Anexo 4

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Ana Patrícia Fernandes Martinho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Outras observações: