



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**O PROFESSOR, A ESCOLA E A SALA DE AULA
REFLEXÕES APOIADAS NUM CASO DE ESTUDO**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Organização e Administração Escolar-

Nome do Candidato

Lucinda Magalhães de Queiroz

Porto, setembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**O PROFESSOR, A ESCOLA E A SALA DE AULA
REFLEXÕES APOIADAS NUM CASO DE ESTUDO**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Organização e Administração Escolar -

Nome do Candidato

Lucinda Magalhães de Queiroz

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Joaquim Machado

Porto, setembro de 2012

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Introdução..... | 9 |
| Capítulo I - Uma vida, um percurso, uma profissão | |
| 1 A fase do idealismo..... | 13 |
| 2 A fase da estabilização | 18 |
| 3 A fase do amadurecimento | 20 |
| 4 A fase da estabilidade profissional | 22 |
| 5 Estabilidade e diversificação | 24 |
| 6. Proposta de trabalho: problemática e objetivos de investigação | 25 |
| 7. As opções metodológicas | 27 |
| Capítulo II - Cultura e clima de escola. | |
| 1. A escola | 29 |
| 2. Conceito de cultura organizacional..... | 31 |
| 3. Cultura escolar/cultura de escola | 40 |
| 4. O clima de escola | 41 |
| 5. Operacionalização do clima de escola na investigação | 48 |
| Capítulo III – Cultura da escola EP | |
| 1.Culturas de escola | 57 |
| 2 Os aspetos visíveis da cultura de escola | 62 |
| Capítulo IV – O clima de sala de aula na perceção dos alunos | |
| 1. Clima de sala de aula | 87 |
| 2. Perceção de clima de sala de aula dos alunos: análise dos resultados | 95 |
| 3.Relação entre clima de sala de aula e motivação | 104 |
| 4. Perceção de clima de sala de aula e aproveitamento | 108 |
| Conclusões finais | 112 |
| Bibliografia | 116 |

Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Níveis de cultura organizacional (Schein,1985) | 32 |
| Figura 2 - Os quatro modelos de Charles Handy (1985 | 39 |
| Figura 3- Perspetiva cultural sobre a formação de clima (Neves, 2001) | 47 |
| Figura 4: Modelo de sistema social – A turma como sistema social | 89 |

Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Critérios de seleção das turmas | 81 |
| Tabela 2 - Distribuição dos itens do questionário I – Clima de sala de aula | 93 |
| Tabela 3 - Distribuição dos itens do questionário II – Motivação | 94 |
| Tabela 4 - Número de alunos da amostra utilizada no estudo | 94 |
| Tabela 5 - Perceção de clima de sala de aula, agregada, por género | 96 |
| Tabela 6 - Perceção de clima de sala de aula, por turma e género | 96 |
| Tabela 7 - Perceção de clima de sala de aula, agregada, por fatores | 97 |
| Tabela 8 - Perceção de Clima de sala de aula, por fator e turma | 99 |
| Tabela 9 - Grau de motivação, global e por turma | 100 |
| Tabela 10 - Grau de motivação, por género | 101 |
| Tabela 11 - Grau de motivação, por fatores | 102 |
| Tabela 12 - Motivação, por fator e turma | 103 |
| Tabela 13 - Correlação de Pearson entre o Índice de Clima (CLi) e o Índice de Motivação (MPi) | 104 |
| Tabela 14: Impacto dos fatores de motivação na perceção do clima de sala de aula | 105 |
| Tabela 15: Impacto do Índice de Motivação na perceção do clima de sala de aula, controlando o género e o aproveitamento | 106 |
| Tabela 16: Impacto do Índice de Motivação na perceção do clima de sala de aula, controlando por turma | 107 |
| Tabela 17: Perceção de clima de sala de aula, por turma | 109 |
| Tabela 18: Perceção de clima de sala de aula, por nível de aproveitamento agregado | 110 |

Anexos

Anexo 1 - Questionário - Clima de Sala de Aula

Anexo 2 – Questionário - Motivação

Anexo 3 - Dimensões dos itens dos questionários - Clima de sala de aula e Motivação

Anexo 4 – Estatísticas descritivas das turmas consideradas no estudo

Anexo 5 – Dimensões das prioridades estabelecidas nos PCT

Anexo 6 – Tabela dos fatores de clima por turma

SIGLÁRIO:

AADT – Assembleia de Alunos Delegados de Turma

C+S - Ciclo mais Secundário

CM – Carta de Missão

CP – Conselho Pedagógico

EP – Nome da escola em estudo

EPS - Escolas Promotoras de Saúde

DES - Departamento do Ensino Secundário

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

PE - Projeto Educativo

PIA – Processo Individual do Aluno

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PPES - Programa de Promoção e Educação para a Saúde

PVE - Projeto Viva a Escola

RI - Regulamento Interno

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

RESUMO

Partindo de uma narrativa reflexiva sobre um percurso profissional como docente no ensino público, este relatório debruça-se sobre dois domínios da organização escolar: os aspetos tangíveis da cultura sob o ponto de vista da organização e a percepção dos alunos sobre o clima da sala de aula, no âmbito da relação pedagógica. Este trabalho realça a cultura e o clima como duas dimensões da escola, importantes na criação de contextos (des)favoráveis ao desenvolvimento profissional, e principalmente a aprendizagens efetivas e significantes dos alunos.

Partindo do pressuposto que a cultura da escola constitui uma estrutura de referência comum, uma vez que fornece regras e normas orientadoras para se perceber, pensar e sentir o funcionamento da escola, analisa-se como determinadas práticas organizativas podem originar diferentes dimensões à cultura escolar e, apoiando-se num estudo de caso, analisa-se também o impacto da cultura escolar no seu quotidiano, incluindo a sala de aula e a relação pedagógica.

Neste domínio, apoiando-nos no conceito construtivista de cultura, em que o clima é considerado um dos elementos desta, e tendo em vista que qualquer ação educativa tem como finalidade o sucesso dos alunos, analisa-se como o clima de sala de aula, decorrente das percepções dos alunos sobre a relação pedagógica e a motivação, influencia as suas aprendizagens.

Palavras-chave: cultura organizacional, cultura de escola, relação pedagógica, clima de sala de aula.

ABSTRACT

Starting from a reflexive narrative about a professional career as a public school teacher, this report discusses on two domains of the school organization: the tangible aspects of culture under the point of view of the organization, and students' perception of the climate on the classroom, underlying the pedagogical relationship. Culture and climate are the two school dimensions that are discussed in this work, given they are important in the formation of (un)favourable contexts for professional development, and especially in the creation of effective and significant apprenticeship.

Assuming the premise that school culture is a common referential structure, because it creates rules and guiding norms to understand, think and feel the school function, we analyze how certain organizational practices can give a different dimension to the school culture and, based on a case study, we also analyze the school culture impact on the daily routine, including the classroom and the pedagogical relationship.

In this domain, we adopt the constructivist cultural concept, in which the climate is considered one of its elements. Taking into account that the aim of any educational action is students' success, we analyze how the classroom climate, measured as their perceptions about the pedagogical relationship and motivation, influences their ability to learn.

Keywords: organizational culture, school culture, pedagogical relationship, classroom climate..

INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso profissional trabalhei em muitas escolas, em diferentes pontos geográficos do país. Todas elas eram diferentes. Tinham diversos tamanhos e variados feitios, condizentes com modelos arquitetónicos bem datados pelos regimes e políticas educativas. Mas a maior diferença residia nas pessoas que lá trabalhavam e nos alunos que lá estudavam.

De ano para ano ia dando conta de que, em algumas dessas escolas, me era mais fácil a integração, especialmente nos grupos de trabalho, quer fosse no grupo disciplinar ou no conselho de turma. Algo semelhante se passava em relação aos alunos. Em algumas escolas, e em certas turmas, era relativamente fácil criar ambientes de aprendizagem significativa, proporcionando-me grande satisfação profissional e pessoal.

Fui percebendo que o entusiasmo por experimentar, por inovar e até mesmo por participar na dinamização da escola dependia muito – mesmo muito – do tipo de pessoas com quem tinha de trabalhar, do tipo de alunos com quem tinha de interagir e do tipo de organização e gestão que a escola possuía.

Aos poucos percebi que a escola é muito mais do que um edifício regido por normas e processos de gestão administrativa, curricular e pedagógica. A escola são as pessoas, que colaboram direta ou indiretamente para que as normas e os processos de administração tenham a finalidade última de contribuir para educar e instruir alunos com proveniências sociais muito diversas e com aprendizagens acumuladas muito distintas.

A democratização do país e a mudança epistemológica das políticas educativas ajudaram a construir a escola de massas, abrindo esta a todos, acentuando a diversidade de formação, de formas de pensar e de agir e de se interrelacionar. Experimentei escolas dinâmicas com alunos interventivos, quer através do associativismo (assembleia de alunos, associação de estudantes e clubes), quer de atividades desenvolvidas nas áreas curriculares disciplinares.

O mesmo se passava com os professores. Trabalhei com colegas fortemente empenhados na construção de uma escola em que se promovesse uma formação e uma instrução rigorosas, coerentes e acima de tudo com significância suficiente para permitirem o desenvolvimento de capacidade para intervenção no mundo. Eram professores que interpelavam, que incomodavam e, sobretudo, que agiam. Por causa disso, a escola mudava.

A aprendizagem era tão grande que cedo me dei conta que as especificidades e variedades de escolas, no sentido lato do termo, me permitiam crescer profissionalmente. Fui sendo estimulada a perceber essas diferenças nas escolas quando experienciei, por causa da localização/territorialização das escolas, as assimetrias regionais. Nessa altura e, por causa disso, também se tornou mais perceptível a importância do papel da escola e do ensino na diluição das desigualdades sociais e culturais.

A ideia de escola que fui construindo era a de uma instituição que, por causa da sua cultura, baseada em axiomas de competência, seriedade, rigor e criatividade, facultasse uma educação reflexiva e conseqüentemente contribuísse para a criação de cidadãos críticos e interventivos. É nesta ideia de escola que se cimentam todas as ideias subjacentes a este relatório reflexivo.

Assim, é propósito primeiro deste relatório apresentar uma narrativa reflexiva do meu percurso profissional, realçando os momentos circunstanciais que mais me interpelaram e me ajudaram a ir construindo a minha identidade profissional.

Olhando retrospectivamente, julgo poder afirmar que os momentos mais marcantes desse percurso se relacionam com experiências profissionais em escolas com forte identidade cultural, quer pelo tipo de organização marcado pelos estilos de liderança, quer pela qualidade e tipo de trabalho que nelas se desenvolvia, propiciando situações de criatividade e de inovação. Por causa disto fui tendo a possibilidade de desenvolver relações interpessoais que me permitiram aprendizagens relevantes na forma como via a escola, e como me relacionava com os alunos. A relação pedagógica, entendida como o produto das inter-relações entre professor e alunos, mediatizadas pelo saber/cultura de ambos e pelas condições institucionais criadas para o efeito – transmissão/apropriação, do saber (Estrela, 2002) – tornou-se axial no meu desenvolvimento profissional. Em consequência disso tornei-me mais consciente das assimetrias provocadas por uma relação pedagógica baseada na transmissão unidirecional do saber. Comecei, pois, a dar especial atenção à preparação/planificação das aulas, incidindo na tónica da organização das aprendizagens e conseqüentemente na organização do funcionamento da sala de aula. Cedo percebi que a cultura e o clima eram duas dimensões da escola muito importantes, se não mesmo determinantes na criação de contextos (des)favoráveis ao meu desenvolvimento profissional e principalmente a aprendizagens efetivas e significantes dos alunos. Como o meu propósito é desocultar aspetos que possam contribuir para uma maior compreensão do funcionamento da escola e para uma

melhoria, este trabalho acolhe entre os seus propósitos a análise da cultura de escola e do clima da sala de aula, na perspetiva da relação pedagógica, numa escola que irei designar por EP.

A complexidade das funções da escola e o emaranhado de relações que nesta existem torna muitas vezes pouco perceptível a cultura de escola. A melhor forma de a compreender é através da perceção do clima. Por isso, é também meu propósito descrever e compreender como se manifesta a cultura na organização da escola e, no âmbito da relação pedagógica, como os alunos percecionam o clima de sala de aula. Subjacente a tal propósito está uma singela pergunta: a perceção do clima de sala de aula dos alunos difere consoante o respetivo aproveitamento escolar?

Julgamos este trabalho oportuno e importante pelas seguintes razões: primeiro, pelo tipo de abordagem que propõe, uma vez que parte de uma narrativa reflexiva de um percurso de vida profissional para a análise de um caso concreto centrado na vida e sucesso de uma escola. Segundo, pela metodologia que usa no tratamento das questões de cultura de escola: partindo da análise de documentos axiais na organização escolar, discute as discrepâncias e as ambiguidades que se observam entre a estrutura/intenção e a ação. Terceiro, propondo para o caso particular em estudo resultados que poderão ser usados, por todos aqueles que se encontrem numa situação de escola semelhante, como ponto de partida para reflexão sobre a relação entre a aprendizagem e o tipo de relação pedagógica.

Trata-se, por conseguinte, de um estudo com interesse não só para investigadores na área, mas também e sobretudo para os profissionais docentes e dirigentes de escolas que, tal como a que foi analisada, se defrontam com dificuldades de aproveitamento dos seus alunos.

CAPÍTULO I - UMA VIDA, UM PERCURSO, UMA PROFISSÃO

1. A fase do idealismo

Escola Preparatória¹ de Baião, março de 1981, era o início do meu sonho. Sem qualquer preparação pedagógica e com a competência científica que uma licenciatura em História, ramo de investigação, me dava fui substituir, no final do 2º período letivo, uma colega com formação em Filosofia, que se encontrava em licença de parto. O entusiasmo por iniciar uma profissão opôs-se à tristeza que sentia pela separação iminente da família. Eu não tinha concorrido a outro distrito, a não ser ao do Porto, e acabei por ser colocada numa das franjas do distrito.

Foram-me entregues turmas do ensino preparatório para lecionar as disciplinas de Português, Estudos Sociais e História. Acabaram por ser três meses de completa alegria e satisfação por poder tornar real o idealismo que tinha criado em relação à tarefa de ensinar (havia cerca de nove meses que tinha acabado o meu curso, e seis meses que tinha concorrido para dar aulas), mas, ao mesmo tempo, de muito receio pela forma como se desenvolveu a relação pedagógica. A ideia que eu tinha de que os alunos estavam naturalmente motivados para aprender, e que os conhecimentos que eu possuía eram muito importantes para a sua formação (tanto mais que se tratava de uma escola do interior, no norte do país), rapidamente foi posta em causa, quer pelo respetivos comportamentos, quer pelo questionamento (de alguma forma dogmático) de conhecimentos que eu tinha transmitido.

Em suma, durante três meses vivi uma situação paradoxal: estava alegre e muito satisfeita por ensinar, mas ao mesmo tempo com um medo enorme de não ser capaz de desenvolver uma relação pedagógica suficientemente forte para ser respeitada e capaz de transmitir os conhecimentos. Huberman (2007) refere nos seus estudos sobre vidas de professores que estes, ao longo da sua vida profissional, passam por diferentes fases mais ou menos homogêneas e que a fase inicial, a da exploração, é bastante homogênea para quase todos os professores: “Se bem que as motivações sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea” (2007, p.39).

¹ Atual 2º ciclo

Huberman (2007) refere ainda que autores como Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), acrescentam à fase de exploração os estádios da “sobrevivência” e da “descoberta”. O primeiro estádio refere-se ao confronto com as dificuldades profissionais nos diferentes domínios do desempenho da profissão e o estádio da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade” (Huberman, 2007, p.39). Há uma oposição entre ideias e realidade.

Nos dois anos letivos seguintes (1981/1982 e 1982/1983), voltei a concorrer no miniconcurso da Direção Geral de Educação do Norte. Apesar de ter concorrido a um lugar como professora do 1º grupo e do 10º grupo A (História, Ensino Secundário), fui colocada a desempenhar funções administrativas nos Serviços de Ação Social Escolar (SASE). No segundo ano desempenhei funções de economato em colaboração com o Conselho Directivo, na Escola Preparatória de Lordelo, Paredes.

No ano letivo 1983/1984 entrei no quadro de provimento provisório. Apesar de há já alguns anos fazer parte do sistema educativo, a vinculação a um quadro profissional, mesmo que provisório, aumentava o meu sentimento de pertença à profissão. Continuei a ser colocada no 1º grupo, no ciclo preparatório, numa escola do Alentejo (Escola Preparatória de Campo Maior), a lecionar Português, Estudos Sociais e História. Se a minha formação em Português era deficiente, tornou-se ainda mais quando me deparei com mudança do programa e tive que lecionar gramática generativa. Estava longe das minhas relações pessoais, de bibliotecas ou de livrarias. Não havia trabalho colaborativo entre pares. As reuniões do grupo disciplinar de Português eram meramente formais, destinadas a cumprir calendário. Quando ia a casa, no pouco tempo disponível, dedicava ainda algum dele a estudar com ajuda de uma amiga que tinha formação científica nessa área.

Das minhas atribuições constava ainda o cargo de representante do 1º grupo, uma vez que este era constituído, unicamente, por mim e por outra professora que era menos “graduada” do que eu. Em relação às funções que tinha de desempenhar, como representante de delegada de grupo, tive a ajuda de um Inspector Pedagógico que, sabendo da minha situação profissional, se reuniu algumas vezes comigo para me dar uma formação intensiva em pedagogia e didática. Lembro-me da preocupação do “formador” com a relação pedagógica, com a planificação das aulas e com a avaliação do trabalho dos alunos, para além da parte administrativa da organização do *dossier* de

disciplina. O medo inicial de não conseguir corresponder às expectativas de quem me tinha atribuído a função de representante de delegada de História desapareceu porque aquele que era o principal despoletador de tal medo tornara-se, afinal, um parceiro de formação.

No ano letivo seguinte continuei como professora provisória do 1º grupo, para além de delegada de grupo na escola C+S² de Tabuaço. Foi duro esse ano de trabalho por razões pessoais: continuava longe de casa, estava alojada numa casa impessoal, longe de locais de cultura como cinema, teatro e livrarias, o clima era agreste. Adoeci.

A partir do ano letivo 1984/1985, o ânimo voltou, apesar de continuar com contrato provisório. Tinha sido colocada no ensino secundário a lecionar a disciplina de História, a alunos de diferentes anos, na escola secundária de Arouca. Naquela altura ainda acreditava que quanto mais velhos fossem os alunos maior seria o seu interesse pelo conhecimento e, concomitantemente, pela aprendizagem. Como eu estava longe de saber quão complexa é essa ideia de interesse e que, por certo, não se relacionava com a idade biológica de quem aprende!

Paradoxalmente sentia-me entusiasmada por lecionar novas matérias mas, ao mesmo tempo, tive o meu primeiro impacto com a insegurança de não saber o suficiente para ensinar determinados conteúdos programáticos. Tal como os professores que são referidos no estudo biográfico sobre a vida de professores de história de Fontoura (2007, p. 187), sentia-me ansiosa porque iria lecionar matérias referentes a um período histórico que nunca tinha estudado na Universidade. Como gostava muito de História, e lia muito, adoptei uma das três reações que são referidas pela autora supra citada: “ a resposta ... agressiva, o investimento”, tal como já me tinha acontecido em anos anteriores com o ensino de Português. Esta procura de formação foi favorecida pelo clima da escola, que era também diferente daquele que eu conhecia. Os professores trabalhavam em grupo: planificavam em conjunto, trocavam materiais e testes, discutia-se a melhor maneira de resolver determinado problema pedagógico, faziam-se almoços como forma de convívio. Considerava que havia um bom clima de escola. No final desse ano letivo (ano de 1986) as eleições para a presidência da república alteraram um pouco essa situação e trouxeram ao de cima algumas fricções, despoletadas pelos interesses políticos e as opções partidárias de alguns professores mais engajados na campanha eleitoral dos diferentes candidatos.

² C+S sigla atribuída às escolas que tinham o 2º ciclo e o ensino secundário.

Nos dois anos letivos seguintes (1985/1986 e 1986/1987) continuei como professora provisória de História, com contrato plurianual, mas desta vez na escola Secundária de Paços de Ferreira³. No primeiro ano fui coordenadora dos cursos noturnos do 3º ciclo, diretora de turma e diretora da biblioteca da escola. A direção da biblioteca perdurou até ao ano letivo seguinte. Pela primeira vez dei aulas a alunos adultos, no curso noturno. Também pela primeira vez, tive um sentimento de pertença à escola: a circunstância de ter sido nomeada responsável pelas instalações da biblioteca deu-me oportunidade de desenvolver um trabalho/projeto de organização e dinamização, tornando-a mais funcional e ao mesmo tempo mais apelativa para os seus utentes que, neste caso, se pretendia fossem maioritariamente os alunos. O desempenho desta função e o meu gosto pelos livros constituíram condições determinantes para a divulgação do livro: com sessões de leitura comentada na biblioteca e o uso de excertos literários nas aulas que serviam para documentar ou ilustrar um qualquer acontecimento histórico; com dinamização de feiras do livro. Essas funções na biblioteca tornaram-se, para mim, a realidade de um verdadeiro professor, transmissor de conhecimento e divulgador cultural. Esta realidade contrastava com as funções administrativas e burocráticas que tive de desempenhar enquanto coordenadora, em parceria com outra colega, dos cursos noturnos do secundário. Tinha de presidir a reuniões de avaliação de alunos que não conhecia, tinha de controlar faltas e ser responsável por todas as informações lançadas em pauta e registadas na secretaria da escola. Escolhi renovar o contrato não só porque gostava de trabalhar naquela escola, mas também porque antecipava a possibilidade de entrar em profissionalização. Não foi isso que aconteceu, porque as regras de concurso mudaram.

Acabei o contrato bianual na escola secundária de Paços de Ferreira e “saltei” para a escola secundária Filipa de Vilhena, na cidade do Porto. Iniciava-se o ano letivo de 1988/1989. Foi aqui que iniciei a minha verdadeira formação didática e pedagógica. Não que tivesse entrado em estágio, mas porque tive a sorte de trabalhar com um grupo de professoras muito experientes e com muitos conhecimentos pedagógicos e didáticos e, também, porque havia na escola um grupo de estágio que ajudou a criar um “ambiente de formação”. Ao mesmo tempo que aproveitava e me sentia muito grata por

³ Fui colocada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/85, de 25 de Março que revogou o Decreto-Lei n.º 581/80, de 31 de Dezembro. Os contratos plurianuais renováveis para a colocação de docentes inseriam-se numa política de estabilização do corpo docente, pela criação de quadros profissionalizados com maior equidade no acesso à formação, chegando mesmo a referir a definição das carreiras profissionais docentes do ensino não superior.

tudo o que aprendia, tomava consciência da injustiça que existia por haver diferentes tipos de professores dentro do meu grupo disciplinar, traduzindo-se em diferentes formas de progressão na carreira. Já trabalhava há oito anos, tinha frequentado a mesma faculdade e a mesma universidade que as minhas colegas estagiárias, e quando elas concluíssem o estágio teriam oportunidade de concorrer e entrar no quadro de professores efetivos, enquanto eu continuaria a saltar de escola para escola, como professora do quadro de nomeação provisória, com todos os custos que isso acarretava. A probabilidade de me ultrapassarem na progressão da carreira era altíssima. Esta situação de falta de equidade resultava de uma reestruturação dos cursos de Letras, aos quais introduziram a licenciatura “via ensino”. A minha licenciatura era “via investigação”. E por isso teria de esperar até o Ministério da Educação abrir vagas para estágio de professores como eu, o que só veio a acontecer no ano seguinte.

Durante este ano tive pela primeira vez turmas de História do chamado ensino complementar, para além do ensino básico, e desenvolvi o meu primeiro projeto de quadros de História ao vivo, através de adaptação de um texto literário e o uso de vídeo. Iniciei o ensaio de estratégias de motivação transdisciplinares como forma de motivação para a aprendizagem da História e da Literatura.

Este projeto também me permitiu trabalhar em colaboração com encarregados de educação que me facilitaram meios (por exemplo ter vestuário de época e usar para a gravação de cenas o Mosteiro da Serra do Pilar) indispensáveis para a qualidade e rigor do trabalho.

No ano que se seguiu, 1989/1990, continuei como professora de História do 10º grupo A, entrei em estágio profissional, pela Universidade Aberta, acompanhei um familiar gravemente doente e fui mãe. Acresce referir que, entretanto, tinha sido colocada na escola Secundária de Resende, o que me obrigava a percorrer todos os dias cerca de 100 km. A meio do primeiro período fui transferida para a escola C+S de Moreira da Maia. Foi um ano muito duro e quase não tenho recordações, exceto do estágio. Tinha desenvolvido no meu imaginário um estágio à semelhança do que tinha sido criado pelas escolas superiores de educação, isto é, ter uma formação teórica e uma formação prática em que, em conjunto com orientador e colegas de estágio, pudesse aprender fazendo. Não foi isso que aconteceu. A minha formação foi unicamente teórica, com um conjunto de disciplinas que foram importantes para a minha formação, mas que

contribuíram pouco para a mudança de práticas. No fim tive um exame que me deu a certificação para o exercício profissional da docência.

2. A fase da estabilização

No ano letivo seguinte continuei ligada ao quadro da escola secundária de Resende, agora como professora efetiva. A fase de estabilização – que é descrita por Huberman (2007) como a fase que se segue imediatamente à da exploração e que para a maioria dos professores é muito importante porque se emancipam, se sentem pertença de um corpo profissional – só muito tardiamente me pude rever nela e apenas sob o ponto de vista administrativo, quando li a minha nomeação definitiva no Diário da República. Não houve diferenças significativas por pertencer a um corpo profissional. Continuava a sentir-me provisória, porque trabalhava longe de casa, estava separada da minha família, estava longe dos meus amigos e tinha dificuldade em desenvolver outras atividades de que gostava e que eram importantes para o meu desenvolvimento pessoal. Parece haver um paradoxo nesta minha nova situação, pois se sob o ponto de vista profissional estava estável, sob o ponto de vista pessoal continuava instável. Na altura, também não me identificava profissionalmente com o grupo de professores efetivos, pois, do meu ponto de vista, a autoridade e competência que o grau profissional lhes conferia só se traduzia na escolha dos melhores horários e das melhores turmas. Continuaria a fazer o meu percurso profissional, sozinha, não fosse o acaso de ter tido a sorte de ser colocada na escola Pêro Vaz de Caminha, no Porto, na sequência de um pedido de destacamento para acompanhamento de familiar.

Estávamos no ano letivo 1990/1991 e esta escola, juntamente com outras duas, uma pública outra privada, do Grande Porto, fizeram parte da experiência de reforma curricular⁴. As expectativas quanto à possibilidade de obter satisfação pessoal e profissional com a função que iria desempenhar eram elevadas. Tinha acabado de me profissionalizar (finalmente poderia aliar a teoria à prática pedagógica e didática), iria integrar um grupo de trabalho fortemente motivado e ser acompanhada e orientada por académicos competentes, autores do novo programa da disciplina e da reforma curricular. Foram três anos de grande dedicação e de muito trabalho. Todas as semanas o grupo disciplinar reunia com diferentes finalidades. Discutia-se e analisava-se a

⁴ Esta reforma curricular decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto e organizada segundo o capítulo V (aplicação experimental dos planos curriculares, Artigo 14.º, desenvolvimento da experiência).

melhor gestão dos conteúdos programáticos, partilhávamos e ensaiávamos uma nova metodologia, planificávamos de forma interdisciplinar determinados conteúdos para serem trabalhados na área escola⁵ e, principalmente, discutíamos a importância da avaliação. “Avaliar para quê?”, era um dos lemas do grupo de trabalho. Pela primeira vez pus em causa as crenças que tinha sobre avaliação das aprendizagens dos alunos, sobre metodologias utilizadas e pertinência dos conteúdos. Comecei a questionar a minha prática letiva vendo-a mais como um processo e não tanto como um produto. A relação pedagógica alterou-se também. Comecei a olhar para os alunos como pessoas que têm conhecimentos, experiências e que fazem aprendizagens independentemente de eu as ensinar ou não. Uma vez por mês, ou por período letivo, havia reuniões alargadas com os autores dos programas e com todos os professores da disciplina que estavam integrados na experiência. Estes encontros serviam para darmos conta das dificuldades que tínhamos tido na gestão do programa, para trocarmos experiências em relação às estratégias ou metodologias empregues na introdução de determinado conteúdo e, acima de tudo, para repensarmos a forma como organizávamos as aprendizagens.

A frequência de seminários alargados e restritos, com os autores da reforma, investigadores das Ciências de Educação e altas individualidades, foram uma constante ao longo dos três anos de experiência da reforma. Escola democrática, projeto educativo, plano de atividades, currículo, avaliação, escola cultural, foram algumas temáticas que, pela força das circunstâncias, foram tratadas em conferências, seminários, em grupos de trabalho ou em leituras individuais. A aprendizagem era constante e continuada. O conceito de currículo, por exemplo, tornou-se, para mim, num conceito bem mais abrangente do que até aí. As atividades que se desenvolviam em consequência de projetos, fossem elas decorrentes do plano de atividades⁶ (curriculares e extracurriculares), fossem decorrentes da recém-formada Área Escola, davam outra significância ao conceito. Pela primeira vez tomei consciência de que o currículo e a sua organização traduzem a cultura de uma escola e de que tal cultura constitui a identidade da organização escola. A apropriação do novo conceito de avaliação permitiu-me encarar os fracos resultados dos meus alunos não como uma fatalidade de alguém que estava “condenado” a que isso lhe acontecesse, mas sim como um desafio para encontrar a melhor maneira de inverter essa situação. Apercebo-me também da

⁵ A “área escola” foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, artigo 6º.

⁶ Introduzido pela Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, sobre organização curricular.

importância dos resultados no desenvolvimento da motivação, quer para os alunos, quer para mim própria como professora.

A experiência foi sendo feita à medida que se introduziam as alterações curriculares nos diferentes anos de escolaridade e, por causa disso, permaneci nesta escola por mais dois anos letivos, até 1993/1994. Durante estes três anos poder-se-á dizer que vivi o que é descrito por Huberman na fase da diversificação do ciclo da vida profissional dos professores: “As pessoas lançam-se (...) numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa (...)” (2007, p. 41).

Os tempos de mudança que se estavam a viver nas escolas, preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, a cultura e o clima de escola que encontrei, foram os coadjuvantes no desenvolvimento de uma vontade explícita de não querer cair na rotina e no desânimo: aderi a novas ideias, aceitei novos desafios e assumi compromissos (Cooper, 1982; in Nóvoa, 2007). Apesar de também ser assinalada como característica desta fase a ambição pessoal, com a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio (Prick, 1986; in Nóvoa 2007), não podia permitir que essa ambição se desenvolvesse porque não pertencia ao quadro daquela escola. Estava colocada há já dois anos letivos (1991/1992 e 1992/1993) novamente na escola secundária de Arouca, mas agora como professora efetiva.

3. A fase do amadurecimento

Em consequência do concurso de preferência conjugal fui colocada no ano letivo 1993/1994 na escola secundária de Águas Santas. Estive nessa escola cinco anos letivos. Durante esse tempo lecionei turmas do secundário, nomeadamente 12º ano de História e História de Arte. Fui diretora de turma, coordenei em parceria com mais dois colegas o projeto do jornal escolar – *Crescer* – e, nos anos letivos 1996/1997 e 1997/1998, coordenei o projeto “Viva a Escola”⁷ (PVE) que se encontrava, no primeiro dos anos letivos referidos, integrado no Programa de Promoção e Educação para a

⁷ O projeto “Viva a Escola” nasceu em 1990, na sequência da Reforma do Sistema Educativo no Projeto Piloto de Prevenção Primária, não específica, das Toxicodependências em Meio Escolar. Inseria-se nas problemáticas do Projeto Vida - projeto integrado e composto por representantes de seis ministérios, de combate à droga. O “Viva a Escola” valorizava o espaço escola como um “espaço de vivências fortalecedoras do “saber ser” – autonomia, autenticidade, integração social” (Ministério da Educação, Relatório Síntese 1990-1994). Foi o primeiro projeto exclusivamente pensado e criado pelo ME para o Projecto VIDA, a ser aplicado e desenvolvido num conjunto de escolas que tinham sido selecionadas por apresentarem candidaturas que se baseavam em pedagogias alternativas e no desenvolvimento de atividades extracurriculares.

Saúde (PPES)⁸. As escolas selecionadas para desenvolver o PPES faziam parte da rede de Escolas Promotoras de Saúde (EPS). Na sequência do desempenho da função de coordenadora tive formação contínua, na modalidade de projeto e acompanhamento, por elementos das equipas locais (PVE), em colaboração com o Departamento do Ensino Secundário (DES). A minha função era dinamizar a criação de projetos por diferentes elementos da comunidade escolar (professores, alunos, pais/encarregados de educação e outras pessoas do meio envolvente) que desenvolvessem atividades no âmbito da Educação para a Saúde e coordená-los.

Esta tarefa que me foi atribuída por razões de conveniência de serviço (fui colocada sem componente letiva por razões de índole pessoal) acabou por ser muito enriquecedora porque me interpelou sobre os domínios da função da escola e da sua organização. O trabalho em colaboração com diferentes parceiros, a coordenação de diferentes atividades com objetivos muito concretos no domínio da formação pessoal, a dinâmica de mobilização de saberes e competências, o entusiasmo dos alunos e dos professores que, sem saberem, estavam a contribuir para a construção de uma identidade cultural, fizeram com que acreditasse que seria possível organizar as aprendizagens formais de forma diferente.

Havia então um clima favorável à inovação e à criação. Estávamos no período áureo da Área Escola e por causa dela, ou independentemente dela, dinamizavam-se e criavam-se estratégias ativas que vinham na senda da escola cultural. Cimentavam-se as relações pedagógicas e as relações profissionais com trabalhos inter, trans e multidisciplinares.

Para dar continuidade à coordenação do PPES, no ano letivo 1997/1998 continuei como professora destacada na Escola Secundária de Águas Santas. Já não tinha direito a concorrer ao abrigo da preferência conjugal, uma vez que tinha enviuvado. Como refere Guerra (2002), o perverso não faz parte do discurso oficial, porque institucionalmente tudo é bom, coerente, racional e positivo. Para mostrar a idiosincrasia e alguma desumanização do sistema educativo no que à colocação de professores diz respeito, costumo referir que no ano em que perdi o marido perdi a escola. Concomitantemente, perdi as relações de trabalho que tinham sido tecidas com afetos e princípios de uma escola com identidade própria, à maneira de Guerra (2002), que refere que a cultura de uma organização deve ser desenvolvida e construída num percurso relacional.

⁸ No âmbito da reforma educativa preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo o Ministério da Educação em 1993 integra o projeto “Viva a Escola” no Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) (Despacho 172/ME/93, de 13 de Agosto).

4. A fase da estabilidade profissional

Em 1998/1999 fui lecionar para a escola EP a cujo quadro pertenço e onde permaneço até hoje. Tal como é referido no início de *Um Conto de Duas Cidades*, de Charles Dickens, “Era o melhor dos tempos, era o pior dos tempos, era a época da sabedoria, era a época da loucura, era a idade da crença, era a idade da descrença...”. Foi o que senti quando cheguei à escola.

A minha chegada à escola foi “o pior dos tempos” porque não foi pacífica. A escola de onde eu vinha transferida era uma escola vizinha e havia a ideia generalizada que concorria com a Escola EP para conseguir ter os alunos que concluíam o 2º ciclo com melhores notas. Era vista como uma escola de elites. A debandada dos melhores alunos criava no corpo docente, como tive posteriormente oportunidade de sentir, um sentimento de perda e de alguma frustração.

O clima de escola era muito diferente do da escola que eu tinha acabado de largar. Tive a percepção de que havia grupos de interesses e estratégias de poder, originando alguma conflitualidade. Penso poder referir, numa perspetiva descritiva e analítica das organizações escolares, que estávamos perante uma escola cuja organização se baseava na metáfora da arena política (Costa 1996).

Durante os catorze anos que tenho de permanência nesta escola, tive cerca de mil e setecentos e cinquenta jovens alunos. Ocupei muitos e diferentes cargos. Fui coordenadora de departamento e de grupo disciplinar; tenho sido consecutivamente diretora de turma; fui dinamizadora e coordenadora do jornal escolar durante sete anos letivos; e desde 2007/2008 sou tutora e coordenadora dos professores tutores.

A minha fonte de motivação é o trabalho que tenho vindo a desenvolver com os alunos dentro e fora da sala de aula. São os desafios constantes colocados pela resolução de problemas de indisciplina, de falta de assiduidade (em idades cada vez mais precoces), de displicência pelo trabalho e pela falta de gosto pelo estudo. Constituem também fator para a ação o desenvolvimento de projetos, tarefa que tem sido uma constante ao longo da minha vida profissional.

Fui e deixei de ser professora titular. Por causa disso, fui prejudicada pelas alterações arbitrárias às regras dos concursos, uma vez que não pude concorrer ao de 2008. A falta de consistência e de visão das políticas educativas, a cedência a interesses partidários, ou a necessidade de apaziguar sentimentos inflamados, traduzem-se na “hipocrisia” institucional que Sá refere:

“ ... na generalidade dos casos, as organizações e os indivíduos confrontam-se com ambientes institucionais marcados por inconsistências internas que veiculam agendas incompatíveis expressas por coros polifônicos subordinados à batuta de diferentes maestros. Nesta circunstância, torna-se problemático responder simultaneamente às diferentes agendas e agentes. Neste cenário, seja porque os atores individuais e coletivos não podem (...) evitar as normas inconsistentes, há necessidade de encontrar soluções que permitam acomodar essas normas, valores e expectativas inconsistentes (...) e, ainda assim, desenvolver a ação organizacional” (2010, p.183).

As alterações constantes à carreira profissional, as animosidades que se instalaram em consequência da aplicação do processo de avaliação dos professores, as inflexões das políticas educativas, são situações que não têm contribuído favoravelmente para o desenvolvimento da função educativa, e provocam percalços nas relações profissionais.

Fui eleita coordenadora de departamento de Ciências Sociais e Humanas e subcoordenadora do grupo de História para o triénio 1999/2002. Promovi a articulação de conteúdos e de estratégias entre os ciclos através do trabalho colaborativo. Na gestão curricular, privilegiei a participação dos alunos em projetos dinamizados por entidades externas à escola; a dinamização de quadros de História ao vivo através da adaptação de obras literárias e de pesquisa biográfica; e a comemoração de efemérides, como os 500 anos da descoberta do Brasil. Ao trazer a História para fora da sala de aula, para além de dar protagonismo a esta área do Conhecimento, foi minha intenção interpelar os alunos sobre a forma como se aprende.

Acreditando que o clima de escola tem influência no desenvolvimento de determinados comportamentos e que isso contribui para uma identidade, reanimei o jornal escolar. Este foi o melhor dos tempos. A finalidade última subjacente ao desenvolvimento deste projeto era criar condições para aprendizagens variadas, como desenvolver o gosto por diferentes formas de comunicação (fotografia incluída), e contribuir para um ambiente de trabalho colaborativo e de criação de objetos culturais. Como vertente de complemento curricular pretendia, entre outras coisas, criar condições para desenvolver o gosto pela escrita, a capacidade de fazer pequenas pesquisas, a capacidade de questionar, o saber usar as novas tecnologias, bem como o ensinar organização e método de trabalho. Todo o trabalho subjacente à produção do jornal, desde a redação, à edição e administração, incluindo a contabilidade e a organização das vendas, era levado a cabo pelos alunos – os “jornalistas”. Através de estudos informais de “*follow up*” soube que cerca de dez por cento dos alunos que pertenceram ao “clube”

escolheram, no ensino secundário, a área de jornalismo. Dois alunos seguiram, no ensino superior, cursos de comunicação.

5. Estabilidade e diversificação

Com a degradação do tecido social da comunidade envolvente, ano após ano o aproveitamento das turmas diminuía e, em paralelo, aumentavam os casos de indisciplina e de absentismo. Em 2006/2007, não havendo melhoria dos índices de sucesso e redução dos índices de indisciplina e de abandono escolar, houve necessidade de reformular o projeto educativo e a escola candidatou-se à segunda fase do projeto TEIP⁹. O objetivo da criação dos territórios educativos prioritários era, segundo a legislação, reforçar a intervenção educativa em contextos sociais degradados ou marginalizados, tendo em vista melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida em sucesso educativo dos alunos; combater o abandono e insucesso escolar dos alunos; permitir orientação educativa e transição qualificada para a vida ativa; e realçar o papel da escola como elemento central da vida comunitária. Esta intervenção era (ainda é) orientada por um projeto educativo de escola (projeto TEIP) e que, uma vez aprovado pela administração central, permite a alocação de recursos suplementares, durante a vigência do mesmo.

No âmbito do combate ao insucesso e indisciplina foi projetado o Acompanhamento Tutorial. Neste domínio, fui convidada pelo diretor executivo para coordenar esse plano de ação. Como não tinha formação específica na área procurei literatura que me ajudasse e, em grupo com os restantes tutores, procurámos respostas às muitas dúvidas que iam surgindo. Sabíamos, pelo senso comum, o que era um tutor, tanto mais que a cinematografia e a literatura nos mostravam que nos países anglo-saxónicos havia tradição de tutoria. Mas a nossa realidade escolar estava longe de ser semelhante à dos colégios ingleses. Foi e continua a ser uma tarefa árdua, devido à especificidade e à aleatoriedade do acompanhamento.

⁹ Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados em 1996, através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto numa lógica de políticas para a educação centrada na ideia de autonomia territorial. O projeto educativo torna-se central, mas não como um somatório de planos de ação ou de atividades, mas sim como a integração de ações num domínio mais vasto do que a escola, incluindo o recurso de outras identidades locais, fazendo uma articulação com as comunidades em que se inserem. O TEIP sofreu reformulação legislativa através do Despacho Normativo 55/2008, de 23 de outubro, que afirma “uma dupla função da escola, por um lado, como entidade diretamente responsável pela promoção e sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (Preâmbulo)

Através da coordenação e formação em grupo, com simulação e discussão de casos, temos vindo a encarar a ação tutorial como um apoio educativo de grande responsabilidade. Porém, temos consciência de que, no acompanhamento tutorial, a fronteira entre o que é eficaz e o que pode reforçar comportamentos indesejados é muito ténue. Não existe unanimidade sobre os critérios que devem ser usados na escolha do tutor, sendo muitas as variáveis e combinações possíveis. Contudo, se houver afeto, empatia, voluntariado e sentido de responsabilidade, a dificuldade em ser um bom tutor diminui drasticamente.

Atrevo-me a afirmar que o acompanhamento tutorial me tornou melhor pessoa. A falta de aproveitamento dos alunos que se traduz, quase sempre, em insucesso educativo traz acoplada, muitas vezes, histórias de vida surpreendentes que eu julguei nunca serem possíveis de existir, pelo menos com crianças. Como costumo dizer aos meus colegas tutores, os nossos heróis não são os Cristianos Ronaldos, são estas crianças que, apesar de todas as adversidades, estão na escola e procuram “não chatear o professor”¹⁰. E, aparentemente, elas precisam de tão pouco! Só precisam de alguém que as ouça, que lhes dê um sorriso, e um afago seja em forma de abraço, de uma bolacha enquanto trabalham, ou de um bloco para apontar as tarefas do dia.

Por causa destas crianças eu fui novamente estudar.

6. Proposta de trabalho: problemática, objetivos de investigação

A reflexão sobre o percurso profissional salienta a importância da relação entre pares, com os alunos e demais atores da organização escolar desenvolvida em contextos culturais específicos. Por causa disso, tornou-se evidente que a cultura de escola diferia intra e inter escolas e parecia funcionar como fator de motivação para o desenvolvimento da profissão. Como, para mim, a profissão de professor se exponencia na relação pedagógica, uma vez que considero ser através dela que se estabelecem as pontes necessárias para ultrapassar as dificuldades inerentes à principal função do professor que é instruir, tratarei também de compreender se a percepção dos alunos de clima de sala de aula influencia as aprendizagens.

Assim, num primeiro momento, usando a experiência profissional como campo de estudo da importância da cultura, irei descrever como determinadas práticas organizativas podem originar diferentes dimensões à cultura escolar. Mas, como a

¹⁰ Afirmação de um tutorando quando questionado sobre o seu comportamento numa determinada disciplina.

essência da função de um professor é promover situações de aprendizagem, numa escola específica, importa também perceber o impacto da cultura escolar no seu quotidiano, incluindo a sala de aula e a relação pedagógica.

Considerando, então, que a relação pedagógica como a relação mais importante para a obtenção de sucesso, seja ele no domínio pessoal – sucesso profissional –, seja no domínio social – sucesso dos alunos –, torna-se importante perceber a influência que tal relação pode ter na aprendizagem dos alunos. Por isso, num segundo momento, irei analisar como a relação pedagógica é percebida pelos alunos sob a forma de clima de sala de aula.

Para analisar com maior fiabilidade essa percepção de clima, introduzi a variável da motivação, considerada como um dos fatores que mais influencia o clima e a aprendizagem (Arends, 2008).

Assim, este relatório debruçar-se-á sobre dois domínios da organização escolar: i) os aspetos tangíveis da cultura sob o ponto de vista da organização; ii) e a percepção dos alunos sobre o clima da sala de aula, no âmbito da relação pedagógica.

Em consonância com a problemática, acima referida, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- 1) Perceber a importância da cultura como aspeto diferenciador na organização escolar.
- 2) Compreender como os aspetos culturais contidos nos documentos normativos se evidenciam no quotidiano de uma organização escolar.
- 3) Aferir se o clima de sala de aula, decorrente das percepções dos alunos sobre a relação pedagógica, influencia as aprendizagens.
- 4) Aferir se a motivação influencia a percepção dos alunos do clima de sala de aula.

Para explicar os conteúdos dos objetivos apresentados é meu propósito:

1. Identificar tipos e dimensões de cultura organizacional
2. Identificar os aspetos visíveis/tangíveis da cultura nos documentos axiais da organização pedagógica e curricular da escola (Projeto Educativo – PE; Regulamento Interno – RI; Projeto Curricular de Escola – PCE e Projeto Curricular de Turma – PCT).
3. Compreender como os aspetos culturais plasmados nos documentos se evidenciam no quotidiano da organização da escola.
4. Descrever o impacto dos fatores do clima na percepção dos alunos na criação de climas de sala de aula favoráveis às aprendizagens.

5. Compreender, dentro dos fatores enunciados, o(s) que mais influencia(m) a criação de clima de sala de aula favorável às aprendizagens.
6. Analisar se existem diferenças entre os alunos do gênero masculino e feminino em relação à forma de perceber o clima na sala de aula
7. Descrever como a motivação influencia a percepção dos alunos do clima de sala de aula.

7. As opções metodológicas

No que diz respeito à cultura de escola, este trabalho, numa primeira parte, tem como intenção refletir e compreender como a cultura, de um modo geral, se manifesta no cotidiano da escola. Através da observação participante e sistemática, fruto da experiência profissional, irei apresentar diferentes conceitos e tipos de cultura, e analisar o impacto dos aspectos visíveis da cultura na organização da escola, na perspectiva interacionista, num modelo construtivista, usando a sistematização dos estudos conceituais de Martin (1992) e Sackman (1991, 1992).

A seguir para se identificar os aspectos visíveis da cultura de escola e compreender como se refletem no seu cotidiano, e conseqüentemente na sua organização, analisar-se-á o conteúdo dos documentos que orientam a organização pedagógica, curricular e administrativa da escola EP, como o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT), com o objetivo de identificar os aspectos visíveis da cultura da escola sob a forma de valores, crenças, ou princípios. A análise dos dados far-se-á à luz das imagens organizacionais da escola.

Segundo o modelo atual de organização pedagógica e curricular das escolas a sala de aula é o principal “palco” das aprendizagens formais. É aí que ocorre a maior parte das interações decorrentes do processo ensino-aprendizagem, sob a forma de relação pedagógica.

Como a grande finalidade da escola é o sucesso escolar, pareceu-me fundamental conduzir a reflexão para a sala de aula. Por isso, tendo em conta a problemática enunciada - aferir se o clima de sala de aula, decorrente das percepções dos alunos sobre a relação pedagógica, influencia as aprendizagens -, julgo ser importante analisar a relação pedagógica e a motivação como elementos do clima de sala de aula.

Para medir as percepções dos alunos, sob a forma de opiniões, acerca do clima de sala de aula, apliquei um inquérito por questionário com vinte e oito perguntas, distribuídas por

sete dimensões; e um outro para aferir a motivação constituído por dezassete perguntas, distribuídas por oito domínios¹¹.

Em suma, as opções metodológicas foram pensadas de forma a obter respostas claras aos objetivos da análise e reflexão enunciados.

Usei uma metodologia mista: com uma abordagem qualitativa, baseada na observação sistemática e participante, e na análise de conteúdo de documentos normativos; e uma abordagem quantitativa através do uso de um inquérito por questionário.

¹¹ Os questionários encontram-se em anexo – Clima de Sala de Aula no anexo 1; Motivação no anexo 2 e dimensões dos itens dos questionários no anexo3.

CAPÍTULO II – CULTURA E CLIMA DE ESCOLA

1. A escola

Com a massificação do ensino tudo se pede e tudo se espera da escola. Hoje, mais do que nunca, vivemos num tempo com grandes mudanças, muitas delas complexas a nível social, tecnológico e cultural. Daqui resultam para a escola responsabilidades acrescidas, não pela alteração da sua função, pois essa é intemporal e consequentemente inalterável, mas pelos processos que utiliza no desempenho de tal função. Só deste modo consegue refletir as complexidades quer do meio, quer do público que acolhe no seu seio, e, consequentemente, contribuir para a diluição das diferenças culturais e sociais que se vão criando. Tenho a consciência de que a compreensão desta situação passa por se olharem as escolas como verdadeiras organizações sociais que, por o serem, necessitam de questionar o seu desempenho¹², nunca perdendo de vista a função para que foram criadas.

Alguns autores, da área da sociologia das organizações, referem que apesar da investigação educacional dar especial atenção à escola, ela necessita de uma “nova” perspetiva de análise que, segundo eles, se situará entre a abordagem micro (da sala de aula) e a abordagem macro (do sistema de ensino), um nível meso de compreensão e de intervenção (Nóvoa, 1992). Michael Apple (1986) corrobora a ideia dizendo o seguinte:

Nas duas últimas décadas fizeram-se grandes progressos na explicitação das relações entre os currículos, a pedagogia e a avaliação nas escolas básicas e secundárias e as estruturas desiguais da sociedade em geral. Todavia, faltou um elemento central em muitos estudos sobre o papel cultural, político e económico das instituições formais de educação. Refiro-me à tendência para ignorar, ou para tratar como epifenómeno, o trabalho interno das escolas como organização (cit. in Nóvoa, 1992, p.ix).

Porém, a escola deve ser analisada não como “mais uma” organização social mas como um tipo específico de organização onde a ação pedagógica é partilhada por todos os seus intervenientes: alunos, professores, pais, diretores, funcionários e comunidades, com todos os seus universos psicológicos e sociais com finalidades, valores, normas, comportamentos, perceções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específica.

¹² Os inquéritos sociais que foram feitos na década de 1960 sobre a eficácia das escolas, nomeadamente o Relatório Coleman, originaram uma mudança quer no método, quer no objeto de análise da sociologia das organizações educativas: identificaram-se e avaliaram-se as escolas eficazes e a escola tornou-se no objeto de análise (Barroso, 2005).

Este conceito de escola tornou-se mais premente após a revolução democrática, em Portugal. A escola tornou-se determinante na formação dos indivíduos porque, por via da veiculação de uma cultura escolar, se espera que estes se tornem replicadores e reprodutores de valores considerados universais nos países democráticos, como os da liberdade, da justiça e da igualdade.

Como se referiu acima, o crescimento permanente da complexidade do mundo em que vivemos, as rápidas inovações tecnológicas e comunicacionais, colocam desafios constantes à escola. Nóvoa refere que, mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana (1992, p. 16).

John Dewey destaca a natureza moral e social da escola. Acreditava ele que esta poderia servir como uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”, particularmente uma sociedade que dinamizava ativamente o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbano-industrial. Dentro deste mesmo movimento Paulo Freire definiu o conceito de escola como o lugar de convivência e desenvolvimento pessoal e social:

"Escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz."¹³

À medida que aumentam as desigualdades sociais e, de modo particular, onde não exista igualdade de oportunidades, é curial que se defenda, tal como Dewey (1953), Freire (1967, 1994, 1997, 2002) ou Santos Guerra (2001, 2002, 2003, 2006), a criação de escolas onde as relações entre os diferentes atores sejam pautadas pelos afetos e onde todos e cada um tenha consciência da respetiva importância para que a escola possa fazer parte das mudanças culturais na sociedade, inspirar essas mudanças e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e, acima de tudo, mais humana.

¹³ Poesia de Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org).

Em suma, nas sociedades democráticas, a escola é mais do que uma instituição educativa, é uma organização com uma missão social que a legitima e lhe justifica o sentido. É neste referencial teórico de escola que me posiciono enquanto profissional docente e enquanto investigadora e, por conseguinte, é esse referencial que vai estar subjacente à conceptualização de cultura e de clima de escola.

2. Conceito de cultura organizacional

2.1 Origem e conteúdo do conceito

O conceito de cultura começou por ser definido, no âmbito da Antropologia, como sendo uma componente do sistema social que se manifesta no modo de vida, nos artefactos e num conjunto complexo de ideias – que inclui o saber, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes e os hábitos – adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Dentro desta definição tão vasta apareceram duas correntes de pensamento ao longo do século XX: uma – estruturalista –, que encara a cultura como um conjunto de padrões culturais; outra – funcionalista –, que encara a cultura como estrutura social.

Na primeira, defende-se que a cultura é criada pelos indivíduos, que interagem entre si. Enfatiza, portanto, mais a estrutura padronizada da cultura do que as suas dimensões ou conteúdos. Estes padrões culturais diferem em grau, em termos de acessibilidade, da consciência, da complexidade e da espécie (Neves, 2001, p.448). Dentro desta corrente, os padrões mais simples são mais ou menos objetivos e mais ou menos explícitos, sendo traduzíveis em artefactos e comportamentos. Os padrões mais complexos são os que estão subjacentes às formas de organização económica, política e social e aos sistemas – de religião, de linguagem, de filosofia, de direito, de ciência, de arte –, tendendo a persistir como conjuntos organizados.

A segunda corrente – funcionalista – encara a cultura como uma rede ou sistema de relações sociais, em que cada sistema estrutural é uma unidade funcional e em que todos os componentes contribuem de forma harmoniosa para a sua existência e continuidade. Segundo Neves (2001, p.448), pode-se considerar que a cultura é entendida como um conjunto de regras implícitas ou explícitas de modos standardizados de comportamento e pensamento.

A evolução do pensamento antropológico fez evoluir a perspectiva funcionalista para estruturalista. O conceito de cultura passou a centrar-se na componente simbólica e no cognitivo. Segundo Glick, “a cultura enfatiza os valores e ideologias partilhados e

subjacentes às diversificadas formas de manifestações da cultura (artefactos, lendas, mitos, símbolos, valores, comportamentos, etc.)” (1985).

A cultura é, por conseguinte, vista como um sistema de padrões cognitivos apreendidos que ajudam as pessoas no processo de perceber, sentir e agir. Encontra-se localizada na mente, como um sistema de símbolos e de significados partilhados pelas pessoas de uma sociedade (Neves, 2001, p. 449).

Outros autores expandem o conceito incluindo os comportamentos e os artefactos ao mesmo tempo que fazem a distinção entre o que é visível e o que é oculto da cultura organizacional. Em contraste com esta distinção, entre os níveis visíveis e ocultos da cultura organizacional, há autores que distinguem diferentes níveis. Schein (1980), um dos mais importantes especialistas da área da cultura das organizações, identifica cinco níveis de cultura: pressupostos fundamentais, valores, normas comportamentais, padrões de comportamento, e artefactos e símbolos (ver figura 1). Na opinião de Schein, os pressupostos fundamentais constituem o núcleo, a parte fundamental, da cultura organizacional, definindo assim cultura organizacional:

Uma configuração de pressupostos fundamentais, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, como os seus conhecimentos para enfrentar os problemas de adaptação externa e de integração interna, considerados válidos e por isso ministrados mediante processos de socialização aos novos membros como a forma correta de proceder, pensar e sentir em relação a tais problemas (1985, p.9).

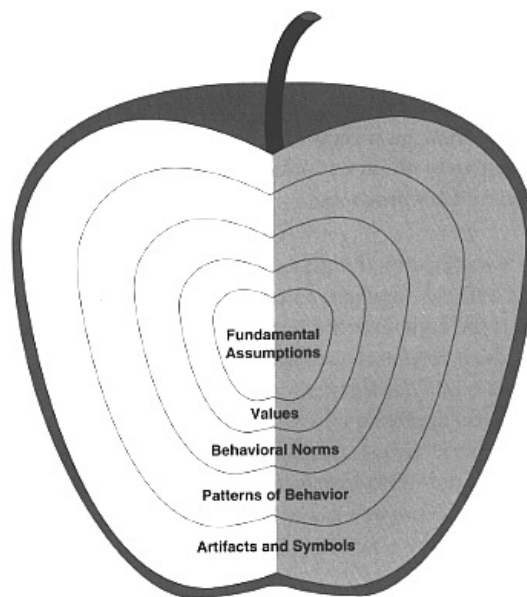


Figura 1. Níveis de cultura organizacional (Schein,1985)

É neste contexto que se deve entender a cultura das organizações, que toma especial relevo nos estudos da Sociologia, História da Educação e das Ciências da Educação, a partir de finais da década de oitenta do século XX. A cultura passa a ser vista como fator diferenciador do desempenho de excelência das organizações. Autores como Hofstede (1991), Ouchi (1981, in Neves, 2001), Pascale e Athos (1981, in Neves, 2001), Waterman (1987, in Torres, 1996), Ueno e SeKaram (1992, in Neves, 2001) e Desphandé *et al.* (1993, in Neves, 2001) deram grande relevo, nos seus estudos, à importância da cultura organizacional no comportamento da organização.

Os muitos estudos produzidos sobre os fenómenos culturais no contexto da organização refletem a diversidade dos saberes (Antropologia, Sociologia, Psicologia Comportamental, Comportamento Organizacional) nos domínios epistemológico, metodológico e teórico, originando um “conjunto teórico pouco integrado e em estado de caos conceptual” (Martin, 1992, p.451).

Há inúmeras definições de cultura organizacional. Apesar da falta de acordo dos investigadores em relação ao conteúdo do conceito, existe alguma regularidade e um conjunto de ideias comuns a todas elas:

1. Uma estrutura de referência comum e partilhada por uma quantidade significativa de pessoas;
2. Socialmente desenvolvida, aprendida e transmitida em termos comportamentais, cognitivos e emocionais;
3. Composta de várias camadas, umas mais periféricas e visíveis e outras mais profundas e invisíveis;
4. Em que o núcleo base é constituído pelos pressupostos fundamentais a que outros chamam também valores;
5. Que fornece às pessoas regras e normas orientadoras em termos de perceber, pensar e sentir os problemas do funcionamento organizacional do ponto de vista da integração interna e da adaptação externa;
6. Que contribui para a definição da identidade organizacional;
7. Com características simbólicas, reveladas pelo significado expresso nas suas manifestações mais observáveis como artefactos e padrões de comportamento organizacional;
8. Alterável, embora não de um modo fácil;
9. Produto da história da organização;
10. Avaliável por metodologias qualitativas e quantitativas;
11. Com influência direta e indireta do desempenho organizacional;
12. Uma estrutura composta por diversas camadas, cujo conteúdo varia em extensão e acessibilidade (Neves, 2001, p. 451).

Em suma, a cultura enquanto conceito mostra como as normas e os valores influenciam o funcionamento das organizações através da adoção de determinadas políticas e práticas, em detrimento de outras. Representa o conjunto de valores e de

comportamentos criados e desenvolvidos pela organização, com base nos quais é construído um conjunto de crenças, normas e expectativas que são socialmente aceites e que se reproduzem num contexto diacrónico e sincrónico.

2.2 Perspetivas e níveis de abordagem do conceito de cultura organizacional

As opções teóricas e metodológicas dos investigadores e os interesses relativamente ao uso dos resultados da investigação têm sido apontadas como razões para a polissemia do conceito de cultura organizacional. As diferenças entre o conteúdo do conceito e o significado associado a cada conteúdo justificam a sistematização dos estudos concetuais.

Martin (1992) distingue três categorias na cultura organizacional: a *integradora*, a *diferenciadora* e a *fragmentada*. Estas categorias assentam na *essência* (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito, ambiguidade), no *grau de consenso* (organizacional, grupal, ou multiplicidade de visões), na *forma como as manifestações da cultura se relacionam* (consistência, inconsistência ou complexidade), na *matriz cultural* (de una e singular a múltipla e plural) e na *orientação face à ambiguidade* (exclusão, controlo e ênfase).

Na *perspetiva integradora* só o que é partilhado a nível da organização é cultural. A homogeneidade e harmonia são os princípios caracterizadores da essência da cultura organizacional. A consistência das práticas e dos símbolos, a clareza dos valores organizacionais e o consenso na partilha dos mesmos aliviam a ansiedade resultante da ignorância e confusão, ajudam a conferir sentido às atividades passadas, presentes e futuras, e clarificam as expectativas. Aqui a cultura é vista como "cimento social" (Neves, 2001, p.452) porque as pessoas da organização partilham convicções claras, consistentes e consensuais.

Na *perspetiva diferenciadora* a divergência é a essência da cultura. O comportamento das pessoas, ou de grupos num contexto organizacional, pauta-se sempre por conflitos de interesses e pela existência de visões diferentes. As definições de cultura organizacional realçam, tal como na *perspetiva anterior*, a ideia de partilha, mas só o que é partilhado em grupo é cultural. Sendo a diversidade e o conflito os princípios caracterizadores da essência da cultura, o grupo é a unidade de análise. Por causa disto admitem a coexistência de subculturas e de cultura única.

Na *perspetiva fragmentadora* o indivíduo é a principal unidade de análise. A cultura é vista como "uma teia de indivíduos, relacionados casualmente e de um modo ténue

pelas suas posições mutantes numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural dos problemas ativados a cada momento” (Martin, 1992, p.153). A ambiguidade, o paradoxo e a tensão entre opostos são considerados como características frequentes nesta perspectiva de cultura. Isto acontece porque, uma vez que as organizações são mais diversidade do que homogeneidade, as pessoas estão permanentemente expostas a situações de contradição e conflito.

As definições de cultura organizativa realçam a ideia de ambiguidade e do constante fluxo de mudanças inerentes aos sistemas sociais e organizacionais. Os valores, apesar de diferentes e conflitantes, podem coexistir no mesmo espaço cultural. Neste contexto, é a estrutura de referência subjacente aos vários valores que constitui a base para a partilha dos aspetos mais relevantes.

A literatura da especialidade reflete as diferentes perspectivas discutidas. Sackman (1991; in Neves, 2001) agrupa os estudos sobre cultura em quatro perspectivas: o *culturalista*, em que a cultura é encarada como um todo complexo; o *funcionalista ou das manifestações*, onde se realçam as expressões tangíveis da cultura; o *simbólico-cognitivo*, onde se perspetiva a cultura como o que as pessoas aprendem e têm na cabeça e, por último, o *construtivista* que reconhece como essência da cultura um mapa cognitivo partilhado através da interação social e, por isso, coletivo.

Os estudos da perspectiva *culturalista* fazem a identificação de princípios e leis gerais para explicar o funcionamento da organização. A cultura é encarada como um todo. Inclui aspetos visíveis, como os artefactos e comportamentos (aspetos mais tangíveis) e invisíveis como o conhecimento e a emoção (que constituem o espaço cultural da organização). Estes aspetos manifestam-se nas formas padronizadas de pensar, sentir e agir que são adquiridas e transmitidas, geralmente, de um modo simbólico.

Os estudos da perspectiva *funcionalista* realçam as manifestações tangíveis da cultura (comportamentos, artefactos, símbolos) e respetivos significados. A cultura é definida como “o modo de fazer as coisas” (Neves, 2001, p.453), não por haver interações sociais, mas sim pelo significado atribuído aos símbolos. A forma como o espaço físico é utilizado possibilita a inferência de significado. Há também a inferência do significado dos comportamentos verbais de cariz coletivo como as histórias, as lendas, os mitos, os *slogans* e as atividades coletivas do género rituais e cerimónias.

Os estudos da perspectiva *cognitiva* tomam como núcleo central da cultura, as ideias, os valores, as normas, as crenças, etc. São as ideias ou modos de perceber e interpretar – que as pessoas adquirem por interação social – que constituem a cultura. É o que

possuem na cabeça e que é usado para atribuir sentido aos acontecimentos organizativos. Em suma, nesta perspetiva, falar de cultura significa uma referência aos conteúdos de aprendizagem das pessoas e aos modelos de conhecer e interpretar de que elas são possuidoras, e que funcionam como critérios de decisão “do quê” e “como fazer” (Neves, 2001, p.455).

Dentro desta última perspetiva existem estudos com vários graus de especificidade, podendo ser agrupados em dois grupos: um mais abstrato, com o contributo de Hofstede (1991), que se relaciona com uma certa programação coletiva da mente humana (mapa cognitivo) havendo partilha de significados ou um sistema coletivo de interpretações é partilhado por um grupo. Hofstede (1991), usando a analogia da programação informática, refere que cada pessoa possui o seu próprio padrão de pensar, sentir e agir. Este padrão é aprendido ao longo da vida e funciona como um programa mental a que o autor chama cultura. Assim, a cultura é um fenómeno coletivo de partilha e aprendizagem, diferindo de grupo para grupo. As diferentes formas de expressão cultural (símbolos, heróis, ritos e valores) de cada grupo são, por conseguinte, o reflexo de programas mentais.

O outro grupo, onde se insere o contributo de Schein (1985), é menos abstrato, mais operacionável, propondo a cultura como a partilha de valores, normas, expectativas, crenças e pressupostos de base pelos elementos de um grupo. Para este autor, a cultura é um padrão de pressupostos básicos de natureza coletiva, inventados e desenvolvidos pelas pessoas integradas em grupos. Uma vez validados como forma correta de perceber, de pensar, de agir e de sentir, transformam-se em crenças, valores e normas de conduta social.

Devido a questões metodológicas e à natureza multifacetada do conceito, a cultura organizacional pode-se dividir em três níveis de análise: i) o dos artefactos (objetos materiais, espaço físico, tecnologia, linguagem, padrões de comportamento), que se considera a parte visível e mais superficial da cultura; ii) o das crenças, dos valores e das atitudes organizacionais que, em conjunto, constituem a componente cognitiva da cultura e se encontram a um nível consciente; e iii) o dos pressupostos fundamentais, que são inconscientes, tidos como adquiridos e funcionam como hábitos de perceber, de pensar e de sentir, sendo a origem dos valores e da ação e que constituem o núcleo central do conceito de cultura

Apesar das especificidades da perspetiva cognitiva da cultura há aspetos comuns:

1. Cultura como construção social de regras orientadoras da percepção do pensamento;
2. Processo que emerge da interação social para a resolução de um problema e cujos resultados se transformam em *know-how* (conhecimento ou competência em algo) com o tempo, o qual é transmitido e ensinado a outros através do processo de socialização organizativa (Neves, 2001, p.456).

Em suma, todas as perspectivas divergem conceitualmente em relação a saber quais são as componentes e as dimensões da cultura e o grau de adequação em relação à aplicação do contexto organizativo.

Globalmente, a proposta tipológica de Sackman (1991, in Neves, 2001) representa um contributo importante para se entender, do ponto de vista teórico, a formação e o desenvolvimento da cultura organizacional na perspectiva que nos interessa, que é a construção social do Conhecimento. Por outro lado, a perspectiva *construtivista* traz-nos importantes implicações na forma de conceitualizar a cultura organizativa porque realça a importância do significado e da dupla dimensão: cognitiva e emotiva.

Para Sarmiento (1994, p.110) a cultura organizacional desenvolve-se em duas perspectivas diferentes: *prescritiva* e *interpretativa*. Na perspectiva *prescritiva*, a cultura organizacional gera-se num processo de adaptação a modelos já existentes, sendo ao mesmo tempo uma causa e um efeito da socialização organizacional. Na perspectiva *interpretativa*, a cultura organizacional desenvolve-se num processo de ajustes entre os sujeitos em função da disposição social que sobre eles se exerce e das relações que estabelecem entre si, principalmente as relações de grupo. O autor refere também que as culturas organizacionais são geradas continuamente devido à influência que as organizações exercem sobre elas devido aos processos de gestão e à interação das organizações.

2.3 Dimensões da cultura organizacional

Entende-se por “dimensão da cultura” a componente desta que pode ser medida e comparada com a de outras culturas. Schein (1985) considera que o conceito de cultura organizacional tem sete dimensões, a que chama *pressupostos básicos*: a relação da organização com o meio; a natureza da atividade humana; a natureza da realidade e da verdade; a natureza do espaço e do tempo; a natureza do ser humano; a natureza do relacionamento humano e a homogeneidade *versus* diversidade.

Esta tipologia das dimensões não é consensual. Por exemplo, Hofstede (1991) propõe uma tipologia com cinco categorias: a relação com a autoridade; a relação entre o indivíduo e o social; o conceito individual de masculinidade/feminilidade; a reação ao conflito; o controlo da incerteza e a orientação curto/longo prazo. Sheridan (1992, in Neves, 2001) e Chatman e Jehn (1994, in Neves, 2001) referem sete dimensões: a inovação; a estabilidade; o respeito pelas pessoas; a orientação para os resultados; a orientação para o pormenor; a orientação para a equipa e a agressividade. Deal e Kennedy (1988) propõem unicamente duas dimensões independentes, o grau de risco e a rapidez da resposta à adoção desse mesmo risco. Quin *et al.* (1981, 1983, 1985, in Neves, 2001) propõem três dimensões bipolares: a orientação organizacional (interna *versus* externa); a estrutura (flexibilidade *versus* controlo) e os processos organizativos e resultados (meios *versus* fins).

Dentro da cultura organizacional, Martin e Siehl (1983, in Neves, 2001) identificaram três tipos de subculturas: as subculturas de aperfeiçoamento, onde os indivíduos aderem apenas às principais crenças e valores da cultura dominante - fazem parte da cultura integradora; as subculturas ortogonais, onde os indivíduos aceitam os principais valores e crenças dominantes na organização e ao mesmo tempo aceitam outro grupo de valores e crenças diferentes não conflituantes com os da organização – fazem parte da cultura diferenciadora; e as subculturas de oposição onde os indivíduos conflituam e desafiam permanentemente a organização – fazem parte da cultura fragmentadora. Por sua vez, Sainsaulieu (1987, in Neves, 2001) aborda as subculturas profissionais, quando refere que avaliar a cultura organizativa implica alargar o nível de análise e ter em atenção as idiosincrasias profissionais, reconhecendo-lhes uma natureza funcional, hierárquica e profissional.

2.4 Tipologias de culturas

Tipologia é a forma de classificar algo a partir de um conjunto estruturado de características semelhantes, que o tornam distinto. Ao permitir classificar as organizações em função das características culturais comuns, uma tipologia permite fazer generalizações, contribui para explicar diferenças, avalia o grau de congruência cultural dos vários elementos de uma cultura e pode permitir definir estratégias de mudança.

Handy (1985: 186-196), reconhecendo que as culturas são construções dentro da organização, elaboradas por grupos dominantes ao longo do tempo, apresenta uma tipologia metaforizada com base em quatro modelos culturais, que se encontra

representada na figura 2. A *cultura de poder*¹⁴, que se caracteriza por ter um patrono central forte à volta do qual se constrói o grupo (o autor utiliza a imagem de Zeus e a metáfora da teia de aranha). É pouco burocratizada e acredita nos indivíduos. Existem ligações humanas que se baseiam na lealdade, na tradição e na coesão. O líder apresenta-se como uma figura parental e a ênfase é posta no desenvolvimento humano, na implicação e no empenhamento; a *cultura do papel*, corresponde ao modelo burocrático de organização, é lógica, racional e previsível, baseando-se no formalismo de procedimentos e na autoridade hierárquica, sendo os indivíduos vistos como ocupando papéis para os quais são previamente treinados (o autor utiliza a imagem de Apolo e do templo grego, símbolos de racionalidade); a *cultura da tarefa* (simbolizada por Atena e por uma rede) assume um modelo de organização flexível, sujeito à imprevisibilidade, orientado para a realização de projetos com base em grupos de trabalho que são cooperantes, enérgicos e competentes tecnicamente. Estes grupos têm autonomia para responder a problemas e a tarefas pontuais e urgentes; por último, a *cultura de pessoa* (representada pela galáxia e pelo deus Dioniso), coloca o indivíduo em primeiro lugar porque o que interessa é o talento individual – tal como a importância das estrelas no firmamento – e a organização é percebida como um recurso ao serviço do “brilho” de cada um.

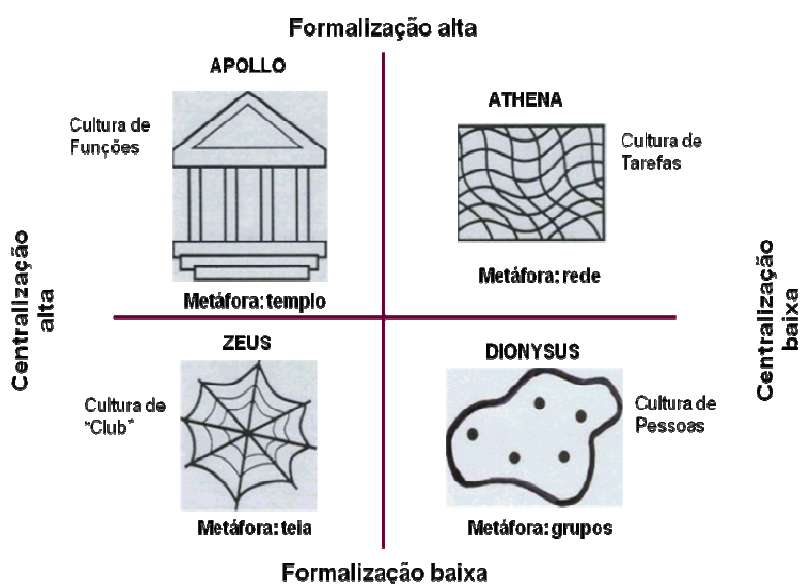


Figura 2: Os quatro modelos de Charles Handy (1985)

¹⁴ Handy (1988), em utilizando esta mesma tipologia para caracterizar a cultura da escola, substitui o termo "cultura de poder" por "cultura de clube"

3. Cultura escolar/cultura de escola

Chervel (1998) salienta a ambiguidade do conceito de cultura escolar e interroga-se se a cultura escolar se refere à cultura que se adquire na escola, a uma cultura mais global ou se é uma cultura que só se pode adquirir na escola por ser específica dessa instituição.

Barroso refere a importância da escola na transmissão de cultura e que esta deve ser abordada “quer numa perspectiva global, no quadro que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite” (2005, p.41). A polissemia do conceito leva o autor a apontar três abordagens diferentes para definir cultura escolar: a *funcionalista*, a *estruturalista* e a *interacionista*.

Na perspectiva *funcionalista*, a cultura escolar é a cultura no sentido mais global. A escola é veiculadora de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, nas finalidades e nas normas que o poder político, económico, social e religioso determina como substrato do processo educativo. A isto ele chama a “aculturação das crianças e dos jovens” (2005, p.42).

Na perspectiva *estruturalista* a cultura escolar é produzida pela forma como a escola educa. As opções que a organização toma em relação à adoção de modelos formais e estruturais, como planos de estudos, disciplinas, modos de organização pedagógica e meios auxiliares de ensino, determinam uma determinada cultura.

Por último, na perspectiva *interacionista* a cultura escolar é a cultura organizacional de cada escola em particular. Nesta dimensão são as escolas que produzem a sua própria cultura através das relações que os atores da organização estabelecem com os outros, com o espaço e com os saberes.

No âmbito da cultura escolar como sendo a cultura “construída” pela escola, Torres explica-a partindo do referencial teórico do “funcionamento dítico da escola como organização” (Lima,1992, p.157), e da premissa sociológica defendida por Giddens (1989, 2000) referente à “existência de uma interação dialética entre a estrutura e ação, assente numa dinâmica de reciprocidade mútua e historicamente construída (Torres, 2010: p.113). Refere que a compreensão da dimensão cultural da organização resulta da “dualidade da estrutura”, conceito de Giddens em que existe uma “propensão para a reprodução cultural a nível da ação, das dimensões simbólicas da estrutura (...) e a possibilidade da ação, a partir das propriedades e constrangimentos impostos pela

estrutura, poder criar significativamente diversas lógicas e estratégias de atuação no sentido não convergente com aquela” (Torres, 2010: p.114).

A necessidade de procurar superar a falta de unidade conceptual fez com que alguns investigadores procurassem fazer a integração do conceito de cultura usando as diferentes abordagens levadas a cabo por diferentes áreas do saber (Gestão, Antropologia e Sociologia).

Walterová (2001, p.89, in Pol *et al.*, 2007), por exemplo, define cultura escolar como um conceito que “inclui o clima escolar, o estilo como cada pessoa se organiza, o trabalho em conjunto na aplicação de estratégias comuns, concepções pedagógicas, definição do papel das pessoas na escola, relações interpessoais, fatores de motivação, ambiente físico da escola e a sua imagem”. Para o autor, a cultura escolar é parte das manifestações específicas da escola que, por sua vez, se reflete no trabalho escolar.

Num outro exemplo, Stenke e Melzer (1998, in Pol *et al.*, 2007) estruturam o conceito de cultura escolar através das noções particulares que são definidas como dimensões da cultura escolar. Esta inclui: i) o clima escolar, em todos os níveis do meio escolar e grupos profissionais; ii) o comportamento profissional dos professores (relações profissionais entre professores e alunos, as suas competências, tal como os métodos pedagógicos diversificados, apoio aos alunos e sua integração, participação dos alunos); iii) possibilidades para a participação dos alunos na escola e nas aulas; iv) ecologia escolar, ou seja, operacionalização dos projetos e as ofertas das atividades extracurriculares. Os autores afirmam que a cultura escolar não é desenvolvida apenas pela escola no seu todo, mas também através de iniciativas de professores, em particular, diretores, pessoal da escola, todos aqueles que estejam de alguma maneira envolvidos na escola, incluindo os existentes no meio onde a escola se insere.

Um terceiro exemplo da integração de conceitos relativos à cultura escolar é exemplificado por Holtappels (1995, in Pol *et al.*, 2007) que, definindo a noção de cultura escolar, trabalhou com três significados de “cultura” do mundo: i) cultura como um atual artefacto cultural, a vida específica da escola; ii) cultura como uma categoria de mudança e nível de desenvolvimento, que tem em consideração a história e as tradições; iii) cultura como um processo interativo de negociação entre os sectores de uma determinada escola e as opiniões e comportamentos subjetivos dos seus participantes.

Em suma, a cultura é um conceito que visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais e contribuem para as

comunicar e manter. Representa o conjunto de valores e práticas definidas e desenvolvidos pela organização, com base nos quais é socialmente construído um sistema de crenças, normas e expectativas que moldam o comportamento dos indivíduos.

Podemos assim afirmar que uma organização é algo mais do que recursos financeiros, estruturas físicas, equipamentos e organograma. É também uma estrutura de cariz social e humano, que tem vida própria, que cresce, que se desenvolve e adapta às exigências das envolventes interna e externa.

4. O clima de escola

Ambiente, atmosfera e espírito são palavras muitas vezes usadas para designar a perceção que os intervenientes têm de clima de escola. É frequente depararmo-nos com a preocupação dos professores e, até mesmo, dos progenitores, sobre o clima de escola e/ou de sala de aula. Muitos progenitores incluem nas suas asserções em relação à escolha da escola para o seu filho as questões sobre o ambiente de escola, porque têm a perceção que as escolas possuem diferentes climas seja no interior da organização, seja em comparação com outras escolas. A perceção de um bom ambiente de escola, independentemente do que isso possa significar, é quase sempre associado a uma escola com bom desempenho e comportamento dos seus intervenientes em conformidade com as normas. Características materiais da organização, como o tamanho da escola, a distribuição dos espaços e a utilização de determinados equipamentos e técnicas são as principais razões apontadas pelos professores quando falam do ambiente da escola; já o comportamento dos alunos, na sua relação com os seus pares ou na relação com a aprendizagem, é a razão principal para os professores referirem poder haver um bom ou mau ambiente (clima) de sala de aula. A capacidade e o tipo de liderança são também, muitas vezes, apontados e sentidos pelos professores como elementos determinantes na criação de um determinado clima de escola, quase sempre referido como favorável à coesão dos intervenientes da organização e facilitador de aprendizagens.

A autonomização da administração escolar, por um lado, e a pressão social que se fez sentir sobre a eficácia das escolas, a partir da década de 1960, por outro, encontram-se entre as principais razões justificativas da elaboração de estudos sobre clima de escola (Ron Edmonds, 1979; Rutter *et al*, 1979; Brookover *et al*. 1979; in Lima, 2008). Tais estudos, incidindo sobre o diagnóstico do funcionamento das organizações escolares,

suscitaram um conhecimento mais aprofundado dos seus diferentes setores, através da auscultação das percepções dos indivíduos com eles ligados.

Definir clima organizacional não é tarefa fácil. Com efeito, dada a multiplicidade de determinantes que influenciam o clima e as diferentes dimensões que o clima pode ter - a linguagem científica usada; o modelo teórico aplicado no estudo da organização ou a lente com que se ilumina a realidade organizacional - fazem com que haja não uma mas muitas definições de clima organizacional. Parece claro, no entanto, que os resultados da investigação sugerem que o clima influencia quer a motivação e o comportamento dos indivíduos, quer a produtividade da organização.

Na multiplicidade de determinantes no estudo de clima, Forehand e Gilmer (1964, in Neves, 2001) referem que tais determinantes são expressas sob a forma de medidas objetivas e se relacionam com as características da organização; Friedlander e Margulies (1969, in Neves, 2001) apontam as características organizacionais percebidas, os artefactos da organização; James e Jones (1974, in Neves, 2001) e Litwin e Stringer (1968, in Neves, 2001) referem como determinantes as representações psicológicas e interpretações cognitivas individuais, e Schneider e Reichers (1983, in Neves, 2001) elegem como determinante a interação pessoas-situação.

A multidimensionalidade do clima pode, pois, ser apontada como um dos consensos que existe em relação ao respetivo conceito, mas o mesmo não se pode dizer em relação à natureza das dimensões, ao processo de medida, à etiologia e ao nível de análise.

No sentido de tornar mais curial a abordagem do conceito de clima de escola, James e Jones (1974, in Neves, 2001) e Moran e Volkein (1992, in Neves, 2001) propuseram quatro perspetivas distintas, não exclusivas entre si: i) a *perspetiva organizacional*, em que o clima é encarado como uma manifestação objetiva das características da escola; ii) a *perspetiva psicológica*, que decorre da evidência empírica da existência de diferentes climas dentro de uma mesma organização e enfatiza o indivíduo como processador da informação e como origem de climas emergentes; iii) a *perspetiva psicossocial*, que procura superar as debilidades da concetualização psicológica dando ênfase às interações individuais e aos processos de influência social subjacentes a essas interações; iv) e a *perspetiva cultural*, que tem em conta a influência de contexto mais amplo e alargado sobre formação e partilha do significado dos eventos organizacionais com que os sujeitos, vivendo em sociedade e interagindo com ela, se confrontam.

Nesta abordagem entende-se o clima como sendo criado por um conjunto de sujeitos que interagem e partilham uma estrutura de referência comum, ou seja a cultura

organizacional. O clima aparece como uma dimensão de cultura com a qual interage e se relaciona. Clima e cultura não são conceitos independentes, nem isolados, tendo dimensões distintas e semelhantes de uma mesma realidade.

Seguidamente desenvolvem-se, com algum detalhe, as perspectivas referidas.

i) Clima na perspectiva organizacional

A perspectiva organizacional parte da asserção que a dimensão e a estrutura da organização, o estilo de liderança, os processos de decisão, o grau de formalização, as hierarquias e o tipo de tecnologias são exemplos de factores que existem numa organização de forma independente das percepções dos sujeitos e explicam, segundo Drexler (1977, in Neves, 2001), a maior parte da variância do clima. Nesta perspectiva, portanto, o clima é considerado como característica ou atributo da organização, mais do que atributo individual, uma vez que a exposição comum a estes fatores provoca percepções semelhantes. Nas definições de cultura, esta perspectiva usa expressões como “características que distinguem uma organização de outra ...”, “um amplo conjunto de variáveis mais organizacionais do que psicológicas ...”, “conjunto de atributos específicos de uma organização particular ...” e subjacentes a elas estão bem patentes as seguintes características: o clima é algo externo ao indivíduo; existe na realidade organizacional e pode ser avaliado na base das percepções, observações e metodologias quantitativas.

A multidimensionalidade do clima, nesta perspectiva, torna difícil definir dimensões universais e por isso os investigadores limitam as dimensões usando variáveis de critério mais relevantes (como segurança, inovação, comunicação...) e elaboram instrumentos para medir o clima de acordo com esses critérios. Outra forma de lidar com a multidimensionalidade é a criação de tipologias, caracterizando o clima como um conjunto integrado de propriedades (aberto, democrático, apoio, ...). Lewin *et al.* (1939, in Neves, 2001) distinguem três tipos de clima relacionados com estilos de chefia; Gibb (1961, in Neves, 2001) inventaria o clima de apoio e defensivo; Litwin e Striger (1968) relacionam estilos de liderança com clima afiliativo, clima de poder e clima de realização; Halpin e Croft (1963) definem um conjunto de climas que vão de aberto a fechado; De Witte e De Cock (1986, in Neves, 2001) definem quatro tipos de clima que se apoiam nas dimensões do controlo e do dinamismo (considerados fundamentais para o funcionamento da organização) e que são clima de inovação, clima de apoio, clima de regras e clima de objetivos.

Esta perspectiva evidencia que o clima existe na realidade organizacional, é exterior ao indivíduo e difere consoante as suas perceções; distingue-se inter-organizacionalmente, é estável no tempo; e influencia o comportamento dos indivíduos da organização. Uma vez que os indivíduos estão expostos aos mesmos fatores organizacionais têm perceções semelhantes, e daí resulta a formação do clima.

São muitas as críticas feitas à perspectiva organizacional. Desde logo as bases em que assenta são muito vulneráveis do ponto de vista da medida objetiva, uma vez que as variáveis a estudar são muitas e centram-se, quase exclusivamente, na análise da relação entre as características da organização e a produtividade. Os resultados dos estudos são muito dispersos e deteta-se uma preocupação em demasia com a objetividade dos atributos organizacionais, esquecendo o efeito que a interpretação individual e o caráter da construção social da realidade podem ter na formação do clima da organização.

ii) Clima na perspectiva psicológica

Nesta perspectiva, o estudo do clima coloca de lado os atributos da organização e foca-se nas perceções dos indivíduos. Ou seja, passa a valorizar o modo como os atributos da organização são percebidos pelos indivíduos que trabalham ou estudam na organização, admitindo que a perceção pode ser diferente de indivíduo para indivíduo.

Assim, nesta perspectiva, clima é o comportamento individual na situação de trabalho (estudo) percebido pelo indivíduo mediatizado pelas suas características individuais. É, por isso, visto como um atributo individual na medida que reflete os valores e necessidades do indivíduo que percebe. O clima é mais o somatório das perceções individuais dos atributos organizacionais do que das perceções que derivam das características organizacionais, uma vez que se considera que as descrições dos aspetos organizacionais não existem fora do indivíduo. Dependem da forma como o indivíduo organiza e interpreta a sua vivência dos atributos organizacionais. O clima é, assim, instável no tempo e não uniforme, podendo existir vários climas numa mesma organização. O clima passa a ser visto, por conseguinte, como quase individual, dado o caráter da perceção que pode ser descritiva e avaliativa.

iii) Clima na perspectiva psicossocial

Segundo esta perspectiva, a origem do clima situa-se na interação entre os indivíduos e consiste na representação criada pela interação dos indivíduos na organização, uma vez que interpretar a realidade organizacional e conferir significado requer a interação

entre os atributos organizacionais, a realidade subjetiva dos indivíduos que percebem e a interação destes entre si.

A necessidade de procurar conhecer como se forma a percepção e como é que os indivíduos percebem os artefactos organizacionais deram lugar ao aparecimento de teorias que explicam a emergência de climas específicos e a estabilidade das percepções, porquanto se entende que há aspetos do contexto organizacional que influenciam o clima, como o papel do grupo na avaliação de crenças mútuas e na pressão para a conformidade e comparação, que se constituem pela validação do consenso social.

Em suma, nesta perspectiva, há aspetos do contexto organizativo que influenciam a formação do clima: o papel do grupo na avaliação de crenças mútuas e na pressão para a conformidade; o papel do afeto pela influência no desejo de integração social; o papel da cultura que ajuda, diretamente, a definir critérios de importância e, indiretamente, pelo impacto que o contexto objetivo do trabalho tem sobre os indivíduos; e, por último, o papel do contexto físico, na medida em que pode ser facilitador/dificultador da interação e comunicação organizacional.

iv) Clima na perspectiva cultural

Ashforth (1985, in Neves, 2001) e Rentsch (1990, in Neves, 2001) referem que o clima decorre do significado do núcleo central das percepções partilhadas que funcionam como uma estrutura comum de referência, sendo esta a cultura. Para eles a referência comum não é dada pela realidade objetiva (defendida na perspectiva organizacional), mas sim pela interação dos indivíduos (apontada pela perspectiva psicológica) e como tal socialmente construída (nuclear na perspectiva psicossocial) e influenciada pela cultura organizacional que medeia a interação no espaço organizacional. Moran e Volkwein (1992, in Neves, 2001), por seu lado, enfatizam o modo como os grupos interpretam e negociam a realidade, tendo por base uma cultura organizacional que confere consensualidade e validação à partilha das percepções sobre o funcionamento da organização. Estes últimos autores, procurando explicação sobre a formação do clima, valorizam a interação como nas perspectivas anteriores, mas a ênfase psicológica da relação individual é deslocada para a ênfase sociológica da relação grupal. Isto significa, segundo eles, que são os grupos, interpretando a cultura organizacional, expressa sob a forma de valores, crenças, e pressupostos fundamentais, que constituem o contexto para a interação e interpretação dos eventos organizacionais. Portanto, nesta perspectiva, a

cultura organizacional influencia as intersubjetividades e é um fator explicativo para a multidimensionalidade do clima.

A versatilidade da abordagem do clima proposta por esta perspetiva é inegável. Por exemplo, Neves (2001, p.442) refere que no seu seio se pode construir um conceito sistémico de clima, uma vez que este resulta das características organizacionais percebidas pelos indivíduos, perceção esta moderada pela personalidade de quem percebe, pelas estruturas cognitivas que envolvem a interação e pela cultura organizacional que exerce um efeito moderador sobre as perceções individuais (veja-se a figura 3). A envolvente global representa os sistemas de regulação das atividades políticas, culturais, económicas, sociais, educativas, ..., em virtude das interações produzidas com a organização e com os indivíduos, influencia o clima e a cultura organizacional e contribui para a multidimensionalidade dos mesmos.

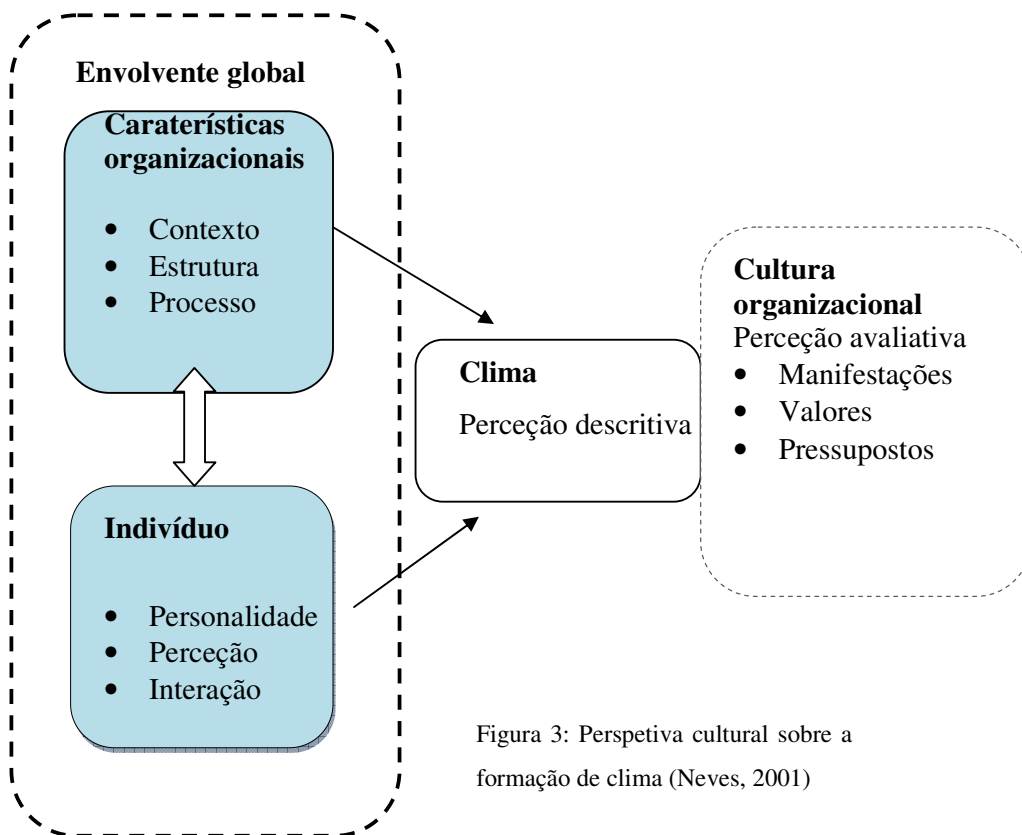


Figura 3: Perspetiva cultural sobre a formação de clima (Neves, 2001)

As caraterísticas organizacionais constituem a origem das perceções individuais que são “filtradas” pela personalidade do indivíduo que percebe, a estrutura cognitiva que possui e a interação que tem com os outros (interação individual na sua vertente mais

psicológica). Como resultado surge um conjunto de perceções partilhadas (cultura organizacional como componente sociológica da interação) que constituem o clima. Assim, a partilha das perceções resulta de algo que ultrapassa as características individuais e organizacionais e a interação entre os indivíduos e referencia-se no significado inerente aos valores e manifestações de cultura organizacional

O facto de a figura mostrar que há sobreposição entre clima e cultura, é associada por Neves (2001) à metáfora do *iceberg*, em que o clima é a parte visível. O carácter partilhado das perceções, a noção de grupo de indivíduos que partilham algo em termos percetivos e as influências culturais que estão na base do ato de perceber são aspetos que justificam, segundo o autor, que o clima seja integrado no espaço da cultura organizacional.

Em suma, o clima é criado por um grupo de indivíduos que interagem e partilham a cultura organizacional, entendida como uma estrutura comum de referência.

5. Operacionalização do clima de escola na investigação

Nos estudos que referimos seguidamente os autores utilizam indiferentemente as expressões clima de escola ou clima organizacional, embora sejam estudos que abordam a realidade da organização escolar. Daí que, ao longo da abordagem que se segue, estas expressões também sejam utilizadas indistintamente.

5.1 O conceito de clima à luz das teorias clássicas das organizações

Os primeiros estudos empíricos sobre clima das organizações escolares foram feitos por Halpin e Croft (1963), que transpuseram os estudos feitos no âmbito industrial para as organizações escolares. Estes estudos tinham subjacentes a base concetual das teorias clássicas das organizações (Ogawa,1985; Strivens, 1985, in Carvalho; 1992; Borell Felip, 1989) segundo os modelos racionais, os modelos dos sistemas naturais e os dos sistemas abertos.

Os modelos racionais assentam no pressuposto de que as organizações existem e são orientadas para o cumprimento de objetivos específicos. Caracterizam-se por uma estrutura formal de comportamento e de relações de trabalho. Neste modelo, “as atividades escolares são cumpridas pelos intervenientes em função de objetivos explícitos e claros, através de relações de trabalho pré-determinadas por uma estrutura deliberada e hierarquizada de papéis, sem intervenção de fatores externos ou de contexto (Carvalho,1992: pp.27-28).

Os modelos dos sistemas naturais desenvolveram-se a partir dos racionais e assentam na identificação e análise das estruturas informais da organização. Incluem, como fator determinante da natureza das instituições, o elemento humano nas suas dimensões psicológica e social:

Neste modelo, as escolas caracterizam-se pela existência de um conjunto de finalidades organizacionais cujo cumprimento é assegurado pelo comprometimento de diversos intervenientes nas atividades escolares, através de uma estrutura não formal de relações interpessoais determinadas pelas capacidades e necessidades dos indivíduos (Carvalho, 1992, p.28).

É a partir desta abordagem concetual sobre o funcionamento das organizações que o clima de escola é concetualizado. A introdução e desenvolvimento das múltiplas dimensões da escola que são influenciadas pelos interesses que as pessoas têm na organização – como a motivação, a liderança, a comunicação e a dinâmica de grupo/colaboração – constituem os principais elementos concetuais de clima de escola. Dentro dos modelos dos sistemas naturais, a teoria das relações humanas e a teoria comportamental da organização introduzem e desenvolvem, respetivamente, as diferentes dimensões da escola sendo responsáveis por algumas das concetualizações de clima. Segundo Lewin (1948, 1973, in Neves, 2001), um dos responsáveis pela teoria das relações humanas, para se explicar o comportamento organizacional é necessário valorizar a componente da perceção que os indivíduos pertencentes a essa organização têm.

Likert (1967) enuncia na teoria comportamental a existência de variáveis que intervêm diretamente nos resultados da organização – como as atitudes, as motivação, as perceções e os comportamentos dos seus membros – e, indiretamente, as variáveis relativas à estrutura e administração, a que chamou variáveis causais – por exemplo, “o grau de hierarquização da estrutura da organização; as decisões estratégicas; a competência administrativa ou, ainda, o tipo de tecnologia empregue pela organização” (Carvalho, 1992). O clima resultaria da perceção que os membros da organização têm acerca das variáveis de estrutura, de processo e de produto de uma organização. Ao mesmo tempo, essas perceções condicionariam/modelariam o comportamento de cada um na organização, fazendo com que o clima tomasse a forma de uma “variável mediadora que intervêm entre a estrutura de uma organização, as suas práticas e os seus resultados” (Carvalho, 1992: p.28).

A variabilidade das percepções das várias componentes da organização, como sejam o estilo de liderança, a motivação, os padrões de interação, o processo de estabelecimento de objetivos, os padrões de comunicação, os processos de tomada de decisões, os procedimentos de controlo e os níveis de desempenho, é enquadrada em quatro climas organizacionais, correspondentes a quatro sistemas de administração, do mais negativo ao mais positivo.

Há três aspetos na abordagem de Likert (1967) que são comuns a todas as outras abordagens empregues na medida do clima organizacional: i) a ideia de categorizar os climas a partir da oposição: *clima fechado*, ligado a aspetos coercivos e paternalistas da organização, e *clima aberto*, ligado a características de ambiente consultivo ou participativo; ii) os estudos sobre clima de escola procurarem construir uma tipologia dos climas que coloquem em relevo as causas e os efeitos de cada um dos climas; iii) a concentração da análise de clima organizacional nas relações entre a direção e o pessoal. Na investigação do meio escolar tem-se dado especial relevo ao estudo das relações entre a direção da escola e os professores, nomeadamente o estilo de liderança e a forma como ela é exercida. Muitas vezes os resultados da investigação do clima são utilizados numa lógica de manipulação do trabalho levado a cabo pela administração.

Os estudos de Halpin e Croft (1963) refletem a crença de que o estilo de liderança constitui o principal fator que intervém, e com maior força, na percepção do clima organizacional.

A emergência do modelo das teorias clássicas - a organização como sistema aberto - trouxe um aperfeiçoamento do conceito de clima organizacional, que permitiu uma nova abordagem aos estudos sobre as escolas. Retoma-se o conceito de clima organizacional, integrando-o num dos cinco principais subsistemas que compõem o sistema organizacional (na organização social são identificados como principais subsistemas as metas e valores, técnico, estrutural, psicossocial e administrativo), em interação mútua entre si e com o sistema externo/envolvente. Esta abordagem de clima denota a utilização da componente psicossocial que considera os indivíduos e os grupos em interação. No sistema psicossocial deve considerar-se a conduta individual e a motivação, as relações de “status” e “papel”, a dinâmica de grupos e os sistemas de influências. Mas também os sentimentos, valores, atitudes, expectativas e aspirações dos membros da organização. E ainda as influências externas, bem como das tarefas, tecnologia e estrutura da organização interna (Borel Felip, 1989, p.86).

Neste modelo de organização como sistema aberto o clima é considerado um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e dos valores da estrutura formal pela estrutura informal. Essa reinterpretação reflete características diversas da organização, como a sua história, o tipo de pessoas que congrega, os traços físicos, o tipo de trabalho desenvolvido, os padrões de comunicação e a forma como é exercida a autoridade.

Finlayson (1973; in Carvalho, 1992) trouxe alterações ao conceito de clima quando adequou os instrumentos de medida de clima de escola, incluindo as percepções dos alunos, e alargou a análise das percepções dos professores, incluindo análise específicas para as percepções entre professores e responsáveis por departamentos e entre professores e a comunidade. Passou, assim, de uma abordagem do clima organizacional para uma abordagem, mais geral, do clima social.

Anderson (1982; in Carvalho, 1992) refere que o conceito de clima voltou a ser alargado com a matriz teórica dos estudos sobre a eficácia das escolas uma vez que considera que o clima social da escola é constituído por duas dimensões: i) clima organizacional, respeitante aos valores, normas e padrões de interação dos membros de uma escola que se relacionam com a intervenção administrativa; ii) clima académico, respeitante às atitudes e valores educativos próprios dos professores e dos alunos da escola. Este pressuposto metodológico decorre da asserção de que a relação entre clima escolar e eficácia não se limita só aos resultados.

5.2 O conceito de clima à luz dos modelos político e simbólico

Nos anos 80, com a aplicação de novos modelos de representação da organização escolar, alternativos às culturas clássicas, como sejam os modelos políticos e os modelos simbólicos da organização, a utilização de metodologias qualitativas e o envolvimento dos professores e das escolas nos objetivos, processos e produtos da investigação fizeram com que houvesse uma mudança epistemológica. Assim, ao paradigma dominante – positivista –, juntam-se duas novas perspetivas de investigação: a interpretativa (hermenêutica-fenomenológica) e a crítica.

Desenvolvem-se, assim, novas visões organizacionais, opostas às teorias clássicas: uma centrada na conceção da realidade organizacional e outra na utilidade social do saber. Nesta última visão, a realidade das organizações é complexa, existe conflito e incerteza, os comportamentos dos indivíduos caracterizam-se por serem ambíguos e existe pluralidade de representações:

As organizações devem ser vistas, internamente e nas suas relações externas, como sistemas políticos; os participantes educativos devem ser concebidos como atores políticos com suas próprias necessidades, objetivos e estratégias para atingir esses objetivos; nas organizações surgem coligações de atores que identificam objetivos coletivos e traçam estratégias para atingir os seus objetivos, e as suas ações estão condicionadas pelas estruturas, tecnologias e ideologias (Bacharach, 1981; *cit. in* Gonzalez, 1989, p. 118).

No modelo político das organizações, o conceito de clima de escola deve comportar a ideia de diversidade e oposição interna, uma vez que as diferentes percepções coexistem com diferentes valores e interesses pessoais ou grupais (Carvalho, 2001).

Os modelos simbólicos da organização escolar, repousam nos princípios da ambiguidade e simbolismo March e Olsen (1982; *in* Carvalho, 1992) referem que a ambiguidade se vê nas intenções, uma vez que a organização tem objetivos pouco claros, deficientemente articulados e alvo de diferentes interpretações; na compreensão dos acontecimentos que ocorrem no interior da organização, pela dificuldade de se estabelecerem relações rigorosas entre ações e resultados, e de tecnologia pouco clara; na sua própria história, uma vez que é possível ser reconstruída e muitas vezes adulterada; e na participação dos seus diversos intervenientes, dependentes dos seus interesses em intervir, ou não, na vida da escola. Estamos perante a escola como sistema debilmente articulado (Weick, 1976, p.1-19).

Segundo a teoria da ambiguidade, considera-se que nas escolas existe um desajustamento entre estruturas, processos e resultados; entre intenções e ações, entre meios e resultados. Existe uma interdependência débil entre estruturas intermédias da organização, as posições de autoridade são pouco claras e os professores funcionam isolados no seu reduto de aparentes certezas que é a sala de aula.

O simbolismo (segunda grande categoria dos modelos simbólicos) caracteriza-se pela resposta subjetiva dos membros de uma organização à incerteza, à ambiguidade organizativa, à resolução de problemas ou na tomada de decisões e na incapacidade de processos racionais de análise. Essa subjetividade subjaz no significado e nos valores construídos pelos sujeitos. Como refere Greenfield, é nos valores construídos pelos membros de uma organização e na sua significação que se deve centrar a compreensão dos fenómenos e processos organizacionais: “Como as organizações são constituídas por pessoas com significado próprio e que tentam impor-se uns aos outros, as nossas organizações estão inundadas com valores que são, igualmente, inevitáveis e irremediáveis e subjetivos” (1985, p.5249; *cit. in* Carvalho, 2001, p. 35)

Cote (1986; in Carvalho, 1992) e Vala (1988; in Carvalho, 1992) admitem uma visão do clima de escola na dimensão cultural da organização porque, se o clima procura as percepções dos atores escolares em relação ao seu ambiente de trabalho, a cultura remete para as representações sociais que os atores organizacionais representam ou desenvolvem na escola. Logo, parece certo que as percepções não podem estar desligadas dos conteúdos ideológicos e valorativos.

Para além das diferenças estabelecidas podemos acrescentar que enquanto os modelos políticos estão direcionados para a ação, os modelos simbólicos (interpretativos) estão direcionados para interpretar, criticar, “iluminar” os significados subjetivos das ações dos intervenientes na vida escolar (Carvalho, 1992).

5.3 Dimensões de clima de escola

Como vimos, alguns autores, devido à orientação dos seus estudos, fazem conceitualizações parciais do clima de escola. Essas conceitualizações focam aspetos particulares do clima de escola, como o: i) clima social, que se refere às interações entre os diversos intervenientes da organização escolar; ii) o clima académico, que diz respeito às atitudes, valores e expectativas educacionais dos membros de uma escola; iii) o clima organizacional, referente às interações entre a administração da escola e dos professores.

Anderson (1982; in Carvalho, 1992) sistematiza as dimensões do clima, atrás referidas, em quatro dimensões: i) a dimensão ecológica, que comporta os elementos físicos e materiais da escola (tamanho, arquitetura, equipamentos...); ii) a dimensão do ambiente psicossocial, referente aos atributos pessoais dos membros da escola (caraterísticas físicas, psicológicas, sociais e económicas); iii) a dimensão do sistema social, que inclui as normas que regulam o comportamento e as interações na escola (processos de comunicação e de decisão, graus de cooperação e de competitividade, estilos de liderança); iv) a dimensão cultural, que abrange os valores, as ideologias e estruturas cognitivas dos membros da escola

Assim, podemos afirmar que o clima de escola tem uma dupla asserção: enquanto realidade objetiva e enquanto dependente de uma estrutura subjetiva. Tem uma dimensão objetiva, porquanto se constitui como um campo de forças que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização, confirmada pela existência de diferenças inter e intraorganizacionais nas medidas das percepções dos membros de

organizações diversas. Tem uma dimensão subjetiva, na medida em que o clima é percebido por cada indivíduo, através das interações organizacionais.

Brunet define clima, abordando a duplicidade do conceito:

... o clima de escola pode ser definido como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição, e que podem ser induzidos pela maneira como a escola age (consciente ou inconscientemente) com os seus membros e com a sociedade. Aqui o elemento primordial é a percepção mantida pelo indivíduo no seu meio de trabalho. É a forma como se percebem as coisas que toma um valor aos nossos olhos e, de um modo geral, mais do que a realidade objectiva (1988, p.9, in Carvalho, 1992).

Como forma de ultrapassar o possível espartilhamento do conceito entre dimensão objetiva e dimensão subjetiva, Poole (1985; in Carvalho, 1992) sugere uma dimensão intersubjetiva, uma vez que as interações não são produto de mapas cognitivos ou lógicos, mas de esquemas coletivos de significado desenvolvidos nas práticas organizacionais a que chamamos cultura. Assim, para este autor, o clima é um produto cultural.

Apesar de todas as especificidades e limitações do conceito, podemos referir que o clima de escola: i) é representativo de descrições coletivas de uma organização ou subunidade organizativa; ii) funciona como referência para a atividade dos membros da organização; iii) deriva e é mantido pelas práticas organizacionais; iv) não é único, isto é, existem vários climas de acordo com as diferentes práticas e dos diferentes significados dos atores da organização.

Por sua vez, Getzels e Thelen (1960; in Chavez, 1988) conceitualizam o clima através do modelo dos grupos de sala de aula. Para estes autores a turma funciona como um sistema social, porque admitem a existência de duas dimensões: a dimensão pessoal e a dimensão social. A interação, entre as duas dimensões vai determinar o comportamento no contexto da sala de aula e dar forma a um clima particular. Janoz *et al* (1998) chamam a esse clima, clima relacional e realçam a dimensão sócia afetiva das relações humanas.

Arends define clima de sala de aula como o resultado das “interações entre as necessidades dos indivíduos (alunos e professor)“, a que chama dimensão pessoal, “e as expetativas partilhadas (normas) que fazem parte dos papéis institucionais”, a que chama a dimensão social (2008, p.111).

Neste domínio, ambos realçam a importância de um clima positivo da escola/da sala de aula como um dos elementos determinantes para a criação de situações favoráveis à aprendizagem e conseqüentemente de sucesso educativo.

CAPÍTULO III – CULTURA DA ESCOLA EP

Na reflexão sobre o percurso profissional, no capítulo I, referiu-se a necessidade de perceber a importância da cultura como aspeto diferenciador na organização escolar. Por conseguinte, estabeleceram-se os seguintes objetivos: i) perceber a importância da cultura como aspeto diferenciador na organização escolar, e ii) compreender como os aspetos culturais contidos nos documentos normativos se evidenciam no quotidiano da organização da escola EP.

Este capítulo está estruturado em duas partes. Na primeira parte uso a experiência profissional como campo de estudo para compreender como determinadas práticas organizativas originam diferentes dimensões e tipos de cultura. Identifico tipos e dimensões da cultura organizacional. A polissemia do conceito de cultura e as diferentes perspetivas de abordagem do mesmo justificam que use os pressupostos teóricos de Martin (1992) e Sackman (1991, 1992; in Neves, 2001) na abordagem de cultura de escola. Na segunda parte aprofundo a reflexão sobre cultura de escola compreendendo como a parte visível da cultura se manifesta na organização. Mobilizando o quadro teórico e instrumentos como a observação direta participante e a análise de conteúdo de documentos normativos - Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Projeto Curricular de Escola PCE; o Projeto Curricular de Turma (PCT) -, procuro identificar os aspetos tangíveis da cultura da escola, designada por EP, explicando como esses aspetos se evidenciam no quotidiano da escola.

1. Culturas de escola

As escolas são, pela natureza da sua função, organizações sociais veiculadoras de cultura com a finalidade de transmitirem uma tradição cultural. Os governos criam sistemas educativos que se baseiam em políticas que, de forma mais ou menos autónoma e mais ou menos explícita, determinam os conhecimentos, os artefactos, os valores e as atitudes, a adotar pelas organizações, constituindo uma referência para uma cultura nacional. Mas como a cultura é, *lato sensu*, uma construção social, o processo que emerge da interação social para a resolução de problemas gera conhecimento e competência que é transmitido e ensinado a outros através do processo de socialização organizativa. A escola ao transportar a cultura para a sua realidade física, adota artefactos materiais e organizativos que lhe vão configurar uma identidade própria. É isto que representa a vida específica da escola (Hotappels, 1995; in Pol *et al*, 2007).

Assim, podemos afirmar que as escolas constroem a sua própria cultura e, por isso, não existe uma cultura de escola, mas muitas culturas de escola, tantas, quantas as escolas existentes.

Como vimos a polissemia do conceito de cultura organizacional torna difícil uma análise linear desse conceito pois existem diferentes modos de o abordar e expressa-se em diferentes dimensões. No entanto, se atendermos ao facto de que o conceito de cultura visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação de práticas organizacionais e contribuem para as comunicar e manter, parece-nos curial fazer a descrição dos aspetos visíveis da cultura, utilizando as categorias de cultura organizacional propostas por Martin (1992).

1.1 Elementos identitários da cultura de escola

A vivência profissional em diferentes escolas mostrou-me que todas possuíam pressupostos culturais que lhes conferiam uma identidade cultural. São exemplos disso a ritualidade nos festejos de determinados eventos, com a exposição pública (em espaço de grande visibilidade) dos trabalhos elaborados, as manifestações desportivas, a organização dos espaços das salas de aula e dos espaços comuns, a criação de símbolos como o logotipo, o hino e a adoção de nome próprio, quase sempre de uma figura com grande prestígio na história nacional ou local. Constituem, aquilo que Schein (1985) chama, os artefactos ou símbolos.

Estes elementos identitários de cultura, de índole organizativa e material, podem ter uma dupla função: i) reforçar determinados valores e princípios que, em interação com as cognições e emoções dos atores sociais, aumentam, ou não, a coesão de grupo e reforçam, ou não, a identidade organizativa; ii) despoletam, ou não, determinadas perceções determinantes na criação de um clima de escola. E, como vimos, cultura e clima são faces da mesma moeda. São elementos autorreprodutivos.

A realidade sociológica da escola, a sua inserção territorial, o tipo de organização e o estilo de liderança parecem ser determinantes na definição de uma cultura de escola. O meu crescimento profissional foi sendo feito através da compreensão do alcance destes fatores e das suas correlações na criação de diferentes culturas de escola, com repercussões diretas ou indiretas nas aprendizagens dos alunos.

Na secção que se segue ilustrarei estes aspetos com a análise de situações concretas da minha vivência profissional.

1.2 A escola como comunidade de pessoas (perspetiva interacionista)

Dada a natureza da minha área disciplinar em termos de vagas para o exercício da docência, tive necessidade imperiosa de fazer grandes deslocações para trabalhar. Esta imperatividade trouxe alguns problemas materiais e afetivos, originando experiências de alguma adversidade. Como isto acontecia a muitos professores, nos idos dos anos oitenta do século anterior, muitas lideranças das escolas percecionaram a dimensão pessoal do problema da deslocação, revertendo ou minimizando a situação pelo caráter integrador da sua cultura. Nessas escolas, tinha-se em conta o incómodo que constituía, para a maioria dos professores, estar deslocado das suas residências habituais. Como tal, através de atuações no tipo de organização pedagógica, nos aspetos formais e administrativos, na elaboração dos horários, na atribuição de turmas e de cargos e na organização do trabalho com grande impacto na relação pedagógica, a escola procurava minimizar tal incómodo e, deste modo, favorecia a criação nos professores deslocados de um sentimento de pertença. Em tais ambientes, tendia a haver consenso organizacional e harmonia entre os diferentes elementos organizacionais: professores, alunos, pais e, muitas vezes, dado o caráter aglutinador da cultura, até atores sociais externos à escola. Como consequência, a partilha de pressupostos de natureza coletiva (estar deslocado da residência habitual) e de expetativas (desenvolvimento profissional) fazia com que, não raras vezes, se visse a escola e todos que nela trabalhavam como uma grande família. Desenvolvia-se o espírito de missão, intervinha-se fervorosamente nos projetos em curso, trabalhava-se de forma colaborativa contribuindo para a informalidade na formação profissional. O conhecimento criado e partilhado, os símbolos e as normas utilizados reforçavam a coesão cultural, davam-lhe consistência, constituindo uma “verdadeira escola”, que muitas vezes era o único polo cultural da localidade. Aconteceu isso quando lecionei na escola secundária de Arouca, de Paços de Ferreira e de Águas Santas.

À luz das metáforas dos modelos organizacionais, essas escolas funcionavam segundo a imagem organizacional da escola como democracia,

assume-se a existência de um conjunto comum de valores que, enquanto linhas orientadoras da ação pedagógica, devem guiar o funcionamento da organização escolar; estes valores comuns são construídos e partilhados em grupos através de processos de socialização profissional. (Costa, 1996, p.70)

E dentro desta metáfora da escola, como democracia, podemos inclui-la na ideia de escola como comunidade educativa segundo a teorização de Sergiovanni:

as comunidades são coleções de indivíduos que estão ligados por uma vontade natural e que estão unidos a um conjunto de ideias e ideias partilhadas. Esta ligação e união é suficientemente forte para os transformar de uma coleção de *eus* em um *nós* coletivo. Como um *nós*, os membros são parte de uma malha de relações significantes fortemente tecida. Este *nós* partilha geralmente um lugar comum e, com o passar do tempo, transforma-se em sentimentos e tradições comuns e partilhados que são os seu sustentáculo (1994, p.218).

Kohlberg teoriza este conceito chamando-lhe comunidade justa (*“just community”*), regendo-se por modelos morais de justiça e de solidariedade:

a abordagem da comunidade justa socorre-se de apelos à justiça e à solidariedade como suporte a uma moral comum. Apela à justiça para desenvolver um sentido de comunidade e um sentido de solidariedade coletiva, para desenvolver a justiça na comunidade. A honestidade e o respeito entre os alunos e entre os professores e os alunos constroem um sentido de comunidade, um sentido de pertença a um grupo bom ou a que vale a pena pertencer (1987, p.337).

Nóvoa (1990, p.71-103) trata também a ideia de escola como comunidade educativa, mas segundo os modelos simbólico-culturais, através de três temáticas: o clima social da escola, a cultura organizacional da escola e os atores sociais na instituição escolar.

Nestas escolas a cultura organizacional é particular, uma vez que produzem a sua própria cultura através das interações que os atores sociais estabelecem entre si, com os outros, com o espaço e com os saberes.

1.3 A escola com cultura diferenciadora e fragmentada

Os mesmos artefactos e criações culturais subjacentes à organização pedagógica, que Schein (1990) explicita como sendo o nível mais visível da cultura, alicerçados em determinados valores e em pressupostos de base, podem-se traduzir em padrões de comportamento, de valores e de opiniões, utilizados para perpetuar uma cultura diferenciadora e, ou, fragmentada. Isso acontece porque, neste novo contexto de cultura de escola, os pressupostos de base – elementos menos visíveis da cultura, interiorizados pelos indivíduos e que se encontram expressos nas concepções acerca das relações com o ambiente, na natureza da verdade, na natureza humana, na natureza da atividade humana e na natureza das relações humanas – são utilizados com uma determinada

finalidade: os agentes organizativos (diretores, chefias intermédias, professores) usam a cultura para pensar, perceber e sentir os problemas do funcionamento da escola.

Nessas escolas, os professores relacionavam-se casualmente, têm posições mutáveis e de transição gerando situações de ambiguidade, paradoxo e de tensão. Em tais contextos organizacionais, tal como Martin (1992) refere, a cultura é partilhada, mas como o comportamento dos professores, ou dos grupos de professores, se pauta pelo conflito de interesses tendem a coexistir subculturas. É o caso das escolas que faziam horários de trabalho para determinado grupo de professores, relevando a importância da natureza do conhecimento/disciplina lecionada, do estatuto profissional e do poder de influência junto dos pares ou outros. De modo mais concreto, escolas onde existiam diferenças entre as “turmas e os professores da manhã” (regra geral professores com muitos anos de serviço e com regalias reconhecidas, nomeadamente ter “direito” às turmas da manhã constituídas pelos alunos com melhor aproveitamento e comportamento) e as “turmas e os professores da tarde” (professores com poucos anos de serviço e turmas com alunos com pior aproveitamento e comportamento). Era frequente, os cargos de gestão intermédia serem exercidos pelos professores mais novos, não por lhes ser reconhecido mérito individual para o seu desempenho, mas porque se traduzia, para os professores mais velhos (leia-se efetivos), numa redução de horas de trabalho. A posição profissional conferia, pois, à maior parte destes professores, uma posição de grande privilégio e de partilha de poder que contribuía para a perpetuação deste tipo de cultura e consequentemente o mesmo tipo de organização, burocrático, ou de arena política. As relações entre as pessoas desenvolviam-se em consequência das imposições legais, próprias ao desempenho da profissão, ou pelos interesses pessoais ou políticos do momento. Muitas vezes, os interesses particulares e as opiniões contrárias derivavam em conflitos explícitos ou latentes. Apresentam-se-me como exemplos destas culturas a escola secundária de Resende, escola preparatória de Campo Maior e a escola onde me encontro a lecionar.

Olhando retrospectivamente o meu percurso de professora atrevo-me a afirmar que o facto de ter vivenciado estas diferentes formas de cultura da organização aumentou a minha consciência profissional, no que diz respeito à forte implicação que a cultura tem no desenvolvimento das políticas educativas. O exemplo neste domínio mais paradigmático era a dificuldade de um pequeno grupo disciplinar se entender quanto à planificação das aprendizagens da sua disciplina. O programa nacional, cujo desenvolvimento está sustentado na defesa de valores nacionais e que constitui o

suporte legal para as respectivas planificações, nem sempre era entendido da mesma forma. Cada um dos professores, eivado das suas cognições, conhecimento, valor e opiniões, impunha o seu pressuposto. As diferenças culturais que se repercutiam nas discussões para a planificação de aulas, eram, muitas vezes, minimizadas, não pela aceitação do ponto de vista do outro, mas por fatores contingenciais à própria tarefa. Independentemente do que se conseguia alcançar com a execução das tarefas, tais diferenças permaneciam, repercutindo-se na criação de diferentes climas de grupo, diferentes climas de escola, diferentes relações pedagógicas, diferentes alunos e, necessariamente, diferentes aprendizagens. Estas situações diferenciadoras e fragmentadas da cultura acentuavam as diferenças culturais quer dos docentes quer dos discentes.

2. Os aspetos visíveis da cultura de escola

Face ao que referi anteriormente, julgo ser importante compreender como os aspetos culturais, constantes dos documentos que suportam a organização curricular e pedagógica, se evidenciam no quotidiano da escola. Irei, por isso, analisar os aspetos visíveis da cultura da escola EP, através da identificação dos valores, princípios ou pressupostos que estão contidos no Projeto Educativo (PE), no Regulamento Interno (RI), no Projeto Curricular de Escola (PCE) e no Projeto Curricular de Turma (PCT), analisando como se tendem a manifestar na organização.

Todos estes documentos são axiais na administração e organização escolar pois têm como objetivo criar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e regular as interações entre os diferentes atores da organização escolar. Estes documentos, resultantes de políticas educativas assentes em projetos de autonomia relativa, vão dar forma e sentido à ação dos professores, determinando uma identidade, espelhada pela cultura de escola. A este propósito Boutinet refere:

Os projetos organizacionais de escola ou de empresa procuram aliar a estratégia da direção e a cultura pessoal. Apresentam-se como uma carta que precisa a identidade da empresa ou visam ações participativas concretas (1994, p.23).

A escola em estudo, para além dos documentos já referidos, possui também uma carta – apelidada *Carta de Missão* – que, pela natureza do seu conteúdo e pela forma como é usada pelas hierarquias organizativas, poder-se-á considerar o paradigma da identidade

cultural da organização, constituindo o reforço vinculativo dos princípios e valores contidos nos restantes documentos organizativos.

Todos os documentos contêm um conjunto de intenções/ações que têm subjacente os princípios orientadores da política educativa consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁵, quer nos seus princípios gerais (Art.º 2º), como a defesa do direito de todos terem acesso à educação e à cultura, como a defesa dos princípios democráticos no que diz respeito à equidade no direito ao acesso à aprendizagem e ao sucesso e à liberdade de aprender e de ensinar, baseada sempre na tolerância.

O Projeto Educativo (PE) é um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei nº 75/2008, art.º 9º, al. a). O PE torna-se no paradigma da identidade e da autonomia da escola. É através dele, e de forma participativa, que se especifica o que se quer ser (fazendo uma escolha de valores), o que se quer fazer (fazendo uma escolha de objetivos), o que se quer privilegiar (fazendo uma escolha de prioridades) e como se quer lá chegar (fazendo uma escolha de meios de ação). A filosofia da ação é também determinante para a sua implementação. Como observa Alain Touraine “o ator empenhado age em nome de valores, sem necessariamente calcular; o essencial é dar sentido ao que se faz” (in Guerra, 2006).

O PE em análise respeita a um agrupamento de escolas que está implantado num meio socioeconómico e cultural desfavorecido. Este possui índices de insucesso escolar superiores aos índices nacionais, problemas de indisciplina e alunos em risco de exclusão social. No sentido de procurar combater estes problemas, o agrupamento candidatou-se, no ano letivo 2006/2007, ao programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O Projeto TEIP era constituído por um conjunto de planos de ação, distribuídos por diferentes eixos de intervenção na promoção do sucesso escolar, na prevenção de situações de insucesso e de indisciplina e na criação de redes de apoio comunitário. Desde então, já sofreu três alterações por imposição externa (Direção Regional e DGIDC). Em consequência do relançamento do programa TEIP através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro, as escolas com contrato tiveram que integrar os seus projetos TEIP no PE, tal como é referido no artigo 5.º dos

¹⁵ Lei n.º46/86 de 14 de outubro, e sucessivas alterações.

contratos-programa: “O projeto educativo constitui a base de negociação de um contrato-programa nos termos referidos no artigo 1.º, a outorgar entre a escola e o Ministério da Educação, através da direção regional de educação ...”. Em consequência deste imperativo legal, reformularam-se objetivos e metas; eliminaram-se, fundiram-se e reafectaram-se planos de ação; e definiram-se campos de atuação. Desde então, e com a orientação de um *amigo crítico*¹⁶ de uma Instituição de Ensino Superior, tem-se vindo a promover o trabalho cooperativo, bem como a monitorização e avaliação dos resultados de cada um dos planos.

Inicialmente (ano letivo de 2006/2007), o PE foi elaborado pelo presidente do Conselho Pedagógico – que acumulava à data as funções de presidente da direção executiva e que é o atual diretor do Agrupamento –, pelo técnico dos serviços de psicologia e orientação e por um docente do grupo disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica. Os professores e restantes agentes educativos tomaram conhecimento do projecto através da plataforma *Moodle* e da página da escola no Internet. Como não houve discussão, nem participação alargada na sua elaboração, o PE foi apresentado como um documento normativo. À exceção de alguns professores e outros técnicos sociais, a quem foi endereçado convite para o desenvolvimento dos planos de ação¹⁷, a maioria dos elementos da escola desconhecia a sua existência. Enquadrando esta situação com a ajuda das metáforas organizacionais podemos identificar características que Costa (1996, p. 39) refere como os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola: centralização das decisões, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional, prevalência dos documentos escritos, ação de rotina pelo cumprimento de normas estáveis, uniformidade e impessoalidade das relações humanas, conceção burocrática da função docente. Parece poder depreender-se da análise do processo de elaboração do PE que este documento serviu mais para responder a imposições normativas externas do que para responder a necessidades internas determinadas pela resolução colectiva de problemas pedagógicos e curriculares da escola. Por outras palavras e centrando a análise unicamente na elaboração do PE, podemos, à luz do modelo de funcionamento dítico das organizações de Lima (1992, p. 157), referir que o PE serviu para ser mostrado, mais do que para ser vivenciado.

¹⁶ Introduzido no ano letivo de 2010/2011, consiste num reconhecido estudioso/investigador na área das Ciências da Educação que, de forma autónoma, acompanha o processo da aplicação do projeto.

¹⁷ Em anos lectivos subsequentes, o convite foi endereçado através de um comunicado afixado no placard na sala dos professores.

Atualmente, por via da aplicação e desenvolvimento dos planos, pelo controlo do poder central e regional e após a negociação de novo contrato programa do Projeto TEIP, o PE tem sido mais discutido e utilizado como o projeto orientador da ação organizativa, dando significado às opções curriculares do Agrupamento. Foi com esse projeto que o atual diretor se candidatou ao lugar que ocupa.

2.1 Carta de Missão e Projeto Educativo

O PE em vigor no Agrupamento corresponde à reformulação feita para o ano letivo de 2011/2012 do Projeto Educativo-TEIP e tem como título: “Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão”. As alterações efetuadas à versão inicial consistiram na alteração/reformulação de planos de ação e respetivos objetivos/metas. Mantem-se, contudo, a justificação valorativa das ações, que é feita em documento específico (anteriormente aparecia na introdução do PE) a que o Diretor do Agrupamento chamou *carta de Missão*, enviada, por ele, a todos os professores, por correio eletrónico. Este documento reforça o carácter ideológico que o PE deverá assumir por todos os elementos da comunidade educativa, uma vez que refere que “A missão é uma afirmação de sentido, imagem e carácter da escola resulta de uma interação entre fatores externos e internos e das necessidades e valores compartilhados dos seus membros” (CM, p.2). Na Carta de Missão (CM) são defendidos princípios e valores, como a promoção do sucesso educativo para todos, numa base de equidade (reconhecendo, contudo, a “existência de diferenças individuais, sociais e culturais de base”), bem como o fomento, nos alunos, da aquisição de “um projeto pessoal de desenvolvimento ao longo da vida”, e a educação para o uso de uma liberdade com responsabilidade, de modo a se contribuir para a construção de “uma cultura da paz e da não-violência”.

Estes princípios e valores vêm ao encontro da investigação que tem sido efetuada no âmbito da liderança educacional, em que se associa a eficácia do ensino à ideia de que a escola deve ter uma missão. Como Hargreaves refere:

“As missões desfazem as incertezas do ensino que são indutoras de sentimento de culpa, forjando crenças e objetivos comuns no seio da comunidade docente. Através da construção de finalidades comuns, bem como a partilha de expectativa de que estas podem ser atingidas, as missões também fortalecem o sentido de eficácia dos professores, ou seja, as suas crenças relativamente à possibilidade de melhorarem o sucesso de todos os seus alunos, independentemente dos seus antecedentes” (1998, p.183).

O PE propõe também que se efetue a articulação dos diferentes planos de ação do Agrupamento com as instituições empreendedoras da comunidade, promovendo “um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e que preserve o ambiente e os recursos naturais do planeta”. Além disso, a defesa da coresponsabilização na educação e a flexibilização e a diversificação da oferta educativa, como formas de responder às necessidades de cada um, são também princípios contemplados neste documento. Por fim, promove a defesa de três direitos educativos do aluno:

- a) O direito cultural que consiste na preservação, aquisição e construção por cada aluno dos saberes e competências que o realizem como ser em crescimento, no presente, e que lhes permitam ter uma vida pessoal autodirigida no futuro.
- b) O direito pessoal que consiste no reconhecimento e respeito pela diferença individual da criança e na possibilidade de a desenvolver no quadro de relações sociais inclusivas, sem discriminações inerentes à condição social, ao sexo, à raça, à religião ou a qualquer outra.
- c) O direito político que consiste no direito à participação direta na tomada de decisão sobre as atividades educativas, como condição de construção da participação cívica e da autoformação como Cidadãos. (CM, p. 5)

Estes princípios são vertidos nos dezanove planos de ação que compõem os três eixos de intervenção do PE: i) o eixo do sucesso, ii) o eixo da disciplina, e iii) um eixo transversal aos dois anteriores. Este último eixo do PE contém planos de ação que reforçam os princípios e valores específicos para o desenvolvimento e promoção do sucesso e da disciplina, uma vez que contém planos de ação que se centram na autoavaliação através da elaboração de planos de melhoria; na coordenação da análise e reformulação dos Projetos Curriculares de Turma (PCT), tendo em vista o reforço do conhecimento em conteúdos específicos e a consolidação das competências curriculares e sociais, tornando as aprendizagens significativas.

Todos os planos de ação contêm em si mesmos os objetivos, metas, atividades, ações, estratégias, recursos humanos e materiais necessários, parecerias desejáveis e os modos de avaliação, entre outras componentes. A coordenação e operacionalização de cada um destes planos está entregue a um elemento da comunidade escolar, convidado pelo diretor, que tem como objetivo último fazer com que se atinjam as metas que estão devidamente quantificadas¹⁸ e envolver num espírito comum os seus parceiros sociais

¹⁸ A preocupação com os resultados e conseqüentemente com o bem-estar dos alunos e seus encarregados de educação é visível no articulado (ponto A) da Missão uma vez que se realça a “...implementação de

no desenvolvimento do plano de ação. O princípio subjacente a este tipo de operacionalização é a coesão valorativa e identitária do grupo de trabalho, que favorece a eficácia da liderança, por passar a ser consentida.

A delegação de poder que é feita para a prossecução do PE parece fazer parte de um tipo de cultura organizativa que, à luz das metáforas dos deuses gregos de Handy (1985), se pode incluir na cultura de poder ou do clube (Zeus): quase todas as decisões em relação às reformulações do PE são baseadas nos resultados; o poder para o desenvolvimento do projeto é exercido através de uma “teia” tecida com “fios” de confiança e afinidade entre as pessoas, e em que a seleção de pessoal é baseada em vínculos pessoais. A ênfase é colocada pelo “chefe” na implicação e no empenhamento. A supervisão da operacionalização global do PE e o tipo de financiamento que o sustenta (POPH) traz consigo a *cultura do papel* (Handy, 1985) e a *cultura prescritiva* (Sarmiento, 1994). Estamos perante uma situação em que se cria um formalismo de procedimentos, exponenciado pelo imperativo legal na apresentação de evidências em suporte documental de tudo o que se afirma ter feito. Este requisito legal, que serve para avaliar o trabalho e suporta o financiamento do projeto, obriga objetivamente à elaboração de dossiers técnico-pedagógicos que exponenciam funções padronizadas, típicas da cultura do papel ilustrada por Handy (1985) através da metáfora do deus Apolo e o templo que simboliza a ordem e as regras.

Em suma, através da operacionalização do PE são defendidos valores como: i) a ética e a integridade profissional; ii) a preocupação com o “cliente” - aluno, que é colocado no centro da atividade da escola; iii) o desempenho, evidenciado pela implicação dos diferentes atores sociais em torno dos objetivos comuns assentes na inovação e adaptação à mudança; iv) a eficiência, pela procura de uma relação otimizada entre os meios e os resultados; e v) o desenvolvimento de competências através da valorização do trabalho colaborativo e da investigação/ação.

A defesa de objetivos, metas e atividades específicas, tendo em vista a resolução de problemas específicos, remete para o PE com um ideário comum a todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento de um caráter identitário, congregando todos os elementos do Agrupamento numa unidade de gestão e de administração

uma Gestão para a Qualidade Total”, com o enfoque em determinados princípios, nomeadamente: “ Foco nos cidadãos-clientes/alunos – turma; ...”.

A aplicação e desenvolvimento dos diferentes planos de ação transportam-nos para culturas de alguma formalização e de centralização (Handy, 1985) típicas de organizações de modelo burocrático.

2.2 O Regulamento Interno

A análise do Regulamento Interno (RI) revela-se importante para a compreensão da cultura de escola se tivermos em conta, como referi no capítulo anterior, que a cultura pode ser encarada de forma integrada com o clima. Para vários autores, o clima faz parte das dimensões da cultura escolar e resulta do significado que se atribui às perceções partilhadas (interação dos indivíduos e, como tal, uma representação social), que funciona como uma referência comum, a cultura, que medeia a interação no espaço organizacional (influenciando as intersubjetividades, justificando a existência da multidimensionalidade do clima). Neves (2001) reforça esta conceção sistémica de clima enfatizando a importância da cultura organizacional na perceção avaliativa dos indivíduos, eivada de valores, pressupostos e manifestações.

Sendo o RI da escola EP “o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas (...), de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 75/2008, art.º 9º, al. b), apresenta-se-nos, segundo a introdução do referido RI, como um instrumento “político por excelência da expressão da Autonomia do Agrupamento enquanto comunidade educativa, na medida em que concede um maior poder de regulação no âmbito da tomada de decisão sobre o seu próprio funcionamento e organização internos, para maior eficiência e eficácia no cumprimento da sua Missão.” (RI, p.1).

Por causa disso, é, ainda, referido que se deseja uma partilha de responsabilidades com toda a comunidade educativa porque “... partilhar responsabilidade é partilhar valores e princípios que orientam a produção de regras de convivência, enquadram comportamentos, auxiliam a tomada de decisão, fundamentam projetos de intervenção, promovem o equilíbrio entre direitos e deveres ...” (RI, p.1).

Refere que os objetivos, a filosofia e “procedimentos da nova autonomia “ (RI, p.1) estão conforme o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Pela análise de conteúdo dos *artigos* 3 – princípios gerais; 4 – princípios orientadores e objetivos e 5 – princípios gerais de ética, do capítulo I, podemos depreender que o documento se rege por

pressupostos de legalidade, de justiça, de imparcialidade, de democraticidade, de competência, de responsabilidade, de proporcionalidade, de transparência e boa-fé, de engajamento, de representatividade e de prestação de contas.

O documento é constituído por uma introdução e dezasseis capítulos divididos em múltiplas secções. Como o documento é demasiado extenso e com uma estrutura pouco homogénea resolvemos analisar somente os *artigos* que regulam as interações entre os atores (professores, técnicos, auxiliares de educação, alunos, pais e encarregados de educação) e as que decorrem do funcionamento dos diferentes órgãos de gestão e administração. Nomeadamente os capítulos: II – Órgãos de direção, gestão e administração do agrupamento de escolas (p.2); IV – Estruturas de coordenação e supervisão (p.14); X – Diversos (tempos letivos e períodos de tolerância; salas de aula, aulas no exterior, convocatórias) (p.43); XI – Estatuto do aluno (p.47); XII – Direitos e deveres dos professores (p.82); XIII – Pessoal não docente – técnico, assistente técnico e assistente operacional (p.95); e XIV - Associação de pais e encarregados de educação, (p.97).

2.2.1 Órgãos de direção, gestão e administração do agrupamento

No início deste capítulo do RI, nas disposições gerais, fica bem patente a vontade em regular atitudes como a “criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, sã camaradagem e de cooperação ...; cordialidade, simpatia e civilidade nas relações com os utentes dos serviços” (p.2); contribuir para a defesa e para a co-responsabilização pela preservação de um ambiente “despoluído, limpo e saudável” (p.2); colaborar “com empenho na manutenção da ordem e da disciplina”; respeito pelas “ideias, sugestões, críticas e bens dos outros membros da comunidade escolar” (p.2).

Os artigos referentes ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão estão em conformidade com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

No *artigo* 38º - Transparência dos Atos dos Órgãos (seção VI, p.11) do RI afirma a facilitação do conhecimento das tomadas de decisão dos diferentes órgãos de administração e gestão do Agrupamento. Para isso é imposta a elaboração e aprovação de uma minuta da ata “... a qual se dará conhecimento num prazo máximo de 48 horas” (p.11) através da afixação “nos expositores (placares) próprios previamente atribuídos a cada um dos corpos que integram a comunidade educativa do Agrupamento.” (p.11).

Não existem evidências do cumprimento desta norma na escola EP, excetuando a afixação das minutas das atas do Conselho Geral. As decisões do Conselho Pedagógico (CP) são conhecidas, pelos professores, nas reuniões de departamento e grupo disciplinar (as atas estão repletas de evidências desta situação) e as decisões que emanam do Diretor transformam-se em ordens de serviço que são afixadas em placar ou enviadas por correio electrónico.

2.2.2 Estruturas de coordenação e supervisão

Logo na definição das estruturas (art.º 48, p.14), o RI refere que um dos objetivos das estruturas de coordenação e supervisão é “promover o trabalho colaborativo” e que a sua constituição visa, entre outras coisas, “a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional“. A defesa da cultura colaborativa é reforçada pela regulamentação das funções atribuídas ao Conselho de Departamento Curricular. Das suas vinte e uma funções, oito referem-se à obrigatoriedade de articular, bem como obedecer às indicações do diretor/conselho pedagógico.

A forma como está organizada a estrutura de coordenação pedagógica em departamentos; conselho de diretores de turma; conselhos de turma; direção de instalações; e equipa de apoio educativo, favorece a balcanização do trabalho dos professores (Hargreaves, 1998). Desenvolve-se o trabalho em pequenos grupos, muitas vezes subdivididos em grupos ainda mais pequenos, com forte identificação pessoal pela formação universitária e profissional dos professores, ou por se encontrarem em diferentes estádios de desenvolvimento profissional. É notória também a balcanização entre ciclos, principalmente com os professores do 1º ciclo.

A colegialidade que decorre intrinsecamente da natureza do funcionamento destes órgãos é uma colegialidade artificial, regulada administrativa e compulsivamente (Hargreaves, 1998). Ela ocorre em tempos muito precisos, quase sempre no início e fim de cada período letivo, quase sempre orientada para a adaptação do currículo nacional, o estabelecimento de estratégias de aprendizagem e a avaliação do trabalho.

Sendo o Conselho Pedagógico (CP) um dos órgãos mais importantes da escola, não só pela natureza das suas funções, como também pela forma como funciona, na escola EP, a sua essência é alterada. As decisões pedagógicas são tomadas de forma piramidal: o director, que é ao mesmo tempo presidente do CP, os coordenadores de departamento e demais representantes, deliberam e as decisões são levadas aos departamentos que são constituídos por todos os professores dos grupos disciplinares, mas que na prática,

funcionam unicamente com os coordenadores de disciplina. Estes, por sua vez, “transportam “ a informação (muitas vezes adulterada) aos professores da disciplina. Esta forma de funcionamento do CP não só subverte a representatividade democrática, como adultera a finalidade do trabalho desenvolvido no grupo disciplinar, reforçando a cultura de colegialidade artificial em que “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço imprevisíveis” (Hargreaves, 1998, p. 219). Como a maioria do trabalho produzido no grupo disciplinar é para apresentar e não para processar, incorre-se facilmente num paradoxo: trabalha-se em grupo de forma individual. Esta cultura da individualidade (Hargreaves, 1998) está, também, muito presente no protagonismo e na importância que determinada pessoa ou disciplina assume dentro do departamento/escola. O caso em estudo não foge à regra: certas disciplinas, dentro do mesmo departamento, têm salas específicas em detrimento de outras.

No caso da escola em estudo, não são as regras (caráter normativo) que determinam o trabalho colaborativo e a parte substantiva do trabalho dos professores, mas sim a partilha do gosto pelo desenvolvimento de um mesmo projeto, a partilha de crenças e valores comuns e a afinidade de gostos e de atitudes. Este tipo de comportamento é sobretudo característico de áreas orientadas para o desenvolvimento de trabalhos e projetos de apoio educativo, como a educação especial e a ação tutorial; o desporto escolar e especialmente os clubes. Trata-se de áreas que são de colaboração mais voluntária e, quase sempre, espontânea.

2.2.3 Diversos

Este capítulo do RI regula, entre outras coisas, o comportamento dos alunos após o toque para o início das aulas, dando indicações muito precisas sobre o percurso que devem tomar para chegar às salas de aula.

Este capítulo reafirma também o tempo destinado a cada aula, não permitindo alteração de horário da aula ou da sala sem autorização do diretor. Se houver lugar à alteração o RI remete para a obrigatoriedade de se dar “conhecimento ao funcionário do setor e/ou encarregado de educação” (RI, p.43). Permitem-se aulas fora da sala de aula, mas com a aprovação do diretor, após a verificação “da sua exequibilidade e vantagem pedagógico-didática”.

Esta regulamentação, própria da organização curricular do 2º e 3º ciclos, está em conformidade com modelos de organização pedagógica compartimentados e fragmentados que favorecem uma pedagogia transmissiva, homogênea e individualista. Barroso (2005) refere que o princípio da homogeneidade (das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar. Trata-se de um processo de racionalização associado aos imperativos normativos sobre organização pedagógica, consubstanciado no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só”. Para Hargreaves (1998, p.274), esta organização das aulas em espaços e tempos rígidos e pré-determinados está inserida numa gramática escolar que se naturalizou e é a base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola.

Esta conformidade com os dispositivos legais, no que concerne à organização pedagógica, funciona como uma simbologia dos constrangimentos normativos, com a tomada de decisões burocráticas. Esta aparente cultura de conformismo organizativo conflitua com princípios individuais e gerais da organização, mostrando, no seu dia-a-dia, graus de ambiguidade e de alguma desordem:

“Porque as organizações dependem para a sua sobrevivência de uma dupla legitimidade: incorporar normas inconsistentes e produzir ação de forma eficiente, a “hipocrisia”¹⁹, enquanto solução baseada na desarticulação entre discursos, decisões e ações, constitui um tipo de resposta que pode permitir responder simultaneamente aos dois requisitos” (Sá, 2010: p. 184).

2.2.4 Estatuto do aluno

É referido, de forma expressa, que este capítulo está em conformidade com art.º 13º do Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, defendendo o direito à educação de todos e a uma “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (RI, p. 47).

Os artigos referentes quer aos direitos gerais, quer aos direitos específicos, reforçam a defesa de princípios como o da igualdade, do respeito, da segurança à integridade física, da assistência, da confidencialidade dos dados e da participação. Este último direito, sobressai dos restantes e implica o direito de participação nas decisões da escola; na elaboração e acompanhamento do PE; na organização de iniciativas formativas; na apresentação de sugestões e/ou críticas ao funcionamento da escola; e no processo de

¹⁹ Aspas do autor.

avaliação. Num contexto de defesa da equidade do acesso à educação, reforça-se também o princípio do direito à informação e formação, o de ser ouvido por todos os elementos da comunidade educativa, de eleger e ser eleito e de se constituir em órgãos com representatividade, como a Assembleia de Alunos Delegados de Turma (AADT). Esta participação dos alunos, através do delegado e subdelegado de turma, aparece também regulamentada em 13 artigos, que definem o seu funcionamento, incluindo o funcionamento da equipa de orientação, composta por professores e/ou técnicos, que dinamizam, vigiam e acompanham o processo de formação da AADT. Tem sido realizada uma reunião por ano para a constituição da AADT e não existem evidências que tenha tido um funcionamento regular. A maior parte das atividades desenvolvidas pelos alunos parte da iniciativa do grupo turma, independentemente do cargo de representatividade que possuam, no âmbito dos Projetos Curriculares de Turma. Regra geral, são os alunos mais velhos, principalmente os do 9º ano de escolaridade, que tomam a iniciativa de desenvolverem atividades, como a venda de artefactos para financiamento de projetos da turma, a comemoração de dias festivos e as festas de final de período e de ano letivo.

Há artefactos culturais subjacentes à informação que se disponibiliza aos alunos cuja análise, para os efeitos do presente estudo, se reveste de importância. Na escola EP o sítio para afixação da informação é escolhido de acordo com o tipo desta: a informação referente a atividades lúdicas, de carácter informal, é afixada em vitrinas no espaço do bufete dos alunos; a informação institucional, formal, com imperatividade legal, como a avaliação de final de período, calendário de inscrições e matrizes de exames, é afixada na porta principal da escola ou/e em vitrinas no átrio principal. Não existem placares específicos para a afixação de determinada informação, nem nunca é afixada no mesmo placar/vitrina. Quando a informação é composta por um conjunto de folhas é afixada da mesma forma que se fosse constituída por uma só folha. Os alunos recorrem à fotocópia para terem acesso à informação completa.

Se partirmos do princípio que a comunicação é uma dos elementos organizativos mais importantes na cultura da escola, e se definirmos como critérios para a organização dessa comunicação a importância do conteúdo e a oportunidade da informação, posso afirmar que os processos de comunicação na escola EP são das características organizativas mais problemáticas porque não se vislumbram critérios para a existência de uma comunicação eficaz.

O RI contém também os deveres dos alunos. Nos deveres gerais, faz apelo à adoção de comportamentos/atitudes de lealdade, empenhamento, responsabilidade, assiduidade, pontualidade, correção nas relações interpessoais, participação, respeito pela integridade física e moral, pela propriedade individual, pelo auxílio (especificando que é em situação de emergência) e pela preservação do meio ambiente.

Nos deveres específicos dos alunos, o RI faz uma abordagem dos deveres que os alunos devem ter em relação às aulas, em relação aos diferentes espaços da escola e em relação a uma situação de “furo” ou tempos livres.

Ainda dentro destes deveres, sugere-se a adoção de determinados comportamentos, como participar ativamente na escola e interditam-se outros, como o uso do “boné, de pastilhas elásticas, o uso de corretor e de bolas na sala de aula e corredores”(p.53). A proibição do uso do boné na sala de aula, que aparece unicamente regulamentado no artigo referente aos diferentes espaços da escola, mostra, por si só, alguma “hipocrisia” na observância e pertinência desta proibição. A maior parte das vezes, os alunos usam o boné por razões estéticas e/ou como artefacto que facilita a pertença a um grupo. Quando se observa esta última função, o boné transforma-se num símbolo de grupo, originando, juntamente com outros artefactos, a adoção de comportamentos específicos. A proibição do boné é também feita por razões simbólicas e tem subjacentes valores como autoridade, respeito e poder. Esta diferença valorativa do boné origina, muitas vezes, situações de conflito.

Nas medidas sancionatórias, há a preocupação de as justificar dizendo que têm “finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, a preservação do reconhecimento da autoridade e segurança dos professores no exercício sua atividade profissional (...) com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua [do aluno] personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.” (RI, p.53). Dispõe o documento que, sempre que haja situações de alunos que, em consequência dos seus atos, são sujeitos a penas de suspensão das atividades, a situação seja tornada pública por afixação em local de proeminência, como a portaria.

O mérito dos alunos é valorizado, através da atribuição de prémio respeitante não só ao aproveitamento escolar, como também ao comportamento e à qualidade das relações interpessoais, que, no entanto, não são definidas. Há um outro prémio que valoriza o comportamento em benefício da comunidade escolar ou com expressão de solidariedade

social. O RI refere que se procede “à publicitação de certificados e de quadros de honra no final de cada ano” (p.59). A única evidência do cumprimento deste artigo é a entrega, no início de cada ano letivo (setembro/outubro), dos diplomas aos alunos que obtiveram no ano letivo anterior classificação com média geral com nível quatro ou cinco. Esta cerimónia constituiu um momento de alguma formalidade porque os alunos são acompanhados pelos seus pais e amigos. Contudo, a não ser na sala dos professores, não há publicitação dos nomes dos alunos que obtiveram esse prémio de mérito, nem qualquer quadro que tenha formato material. O mesmo acontece com outros prémios que decorram de desenvolvimento de projetos internos ou externos à escola. Regra geral, os nomes são afixados no placard da sala dos professores e na vitrina ou porta do átrio da entrada. Como esses locais são utilizados para afixar outras informações (incluindo publicidade) nem sempre se consegue destacar o bom desempenho dos alunos, levando-nos a induzir que não há intencionalidade formal da publicitação do nome dos alunos ou turmas que tenham obtido prémios.

O mesmo não acontece com os alunos que foram sujeitos ao cumprimento de penas sancionatórias consideradas muito graves. É afixado na vitrina da portaria da escola (junto da porta principal) o nome do aluno, a respetiva fotografia, e a sanção a que foi sujeito. As práticas anteriormente mencionadas, que não estabelecem um paralelo entre a publicitação dos atos sancionatórios e dos atos de reconhecimento de mérito, induzem a existência de uma cultura específica que alimenta uma determinada imagem da escola.

2.2.5 Direitos e deveres dos professores

Liberdade, participação, autonomia, eleger e ser eleito, segurança, ser considerado, ser ouvido, ser respeitado, ter apoio dos colegas e superiores hierárquicos, contribuir para bom ambiente de trabalho, são alguns dos princípios que regem os direitos dos professores em diferentes âmbitos: profissionais; de participação no processo educativo; à formação e informação para o exercício da função educativa; ao apoio técnico, material e documental; à consideração e à colaboração da comunidade educativa; e em outros âmbitos.

Para além dos deveres gerais que os professores têm de observar, são especificamente definidos os deveres dos professores para com os alunos, para com a escola e os outros docentes, para com os pais e encarregados de educação, entre outros.

São definidos princípios que devem estar subjacentes à atuação dos professores, como rigor, isenção, justiça, equidade, qualidade, colaboração e cooperação, autorreflexão e avaliação (das atividades pedagógicas).

2.2.6 Pessoal não docente – técnico, assistente técnico e assistente operacional

À semelhança do que acontece com os professores, o pessoal técnico tem direitos gerais e direitos específicos, regidos por princípios semelhantes aos daqueles, como a participação, o respeito, a consideração, a colaboração, a transparência. A formação é uma preocupação constante em todos os artigos referentes ao pessoal, para além da determinação do direito à existência de bom ambiente.

Os deveres, por sua vez, têm a ver com o sigilo, a correção, a colaboração, a eficiência, a assiduidade, a pontualidade e o asseio. Para o pessoal técnico, alguns destes princípios são enunciados da seguinte forma: “Não chamar aos serviços administrativos, nenhum professor ou aluno no decurso de uma aula, exceto em casos de força maior.”; “Contribuir para a boa imagem da sua Escola” (RI, p.96). Para os assistentes operacionais, “Não interromper as aulas sem motivo imperioso ...”; “Contribuir para um bom ambiente de trabalho ...”; “ Não utilizar a violência na resolução de conflitos com os alunos ...” (RI, p.96).

2.2.7 Associação de pais e encarregados de educação

Logo no início deste capítulo é referido que o regulamento está em conformidade com os diplomas legais²⁰. No entanto, referem-se princípios que, segundo o RI, justificam as finalidades para a formação destes órgãos, como contribuir para a humanização da escola, para a melhoria das aprendizagens e da assiduidade, e para o desenvolvimento de projetos socioeconómicos.

Os direitos são os constantes na lei, nomeadamente o da participação, reunião e obtenção de informação. Os deveres são o de colaboração, empenho e participação.

2.2.8 Mimetismo e identidade

Em suma, após análise dos pressupostos subjacentes aos diferentes artigos que compõem o RI, pode-se afirmar que este mimetiza princípios e valores consagrados nos

²⁰ Segundo decreto-lei n.º 372/90, de 27 de novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março e pela Lei n.º 29/2006 de 4 de julho, bem como o disposto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

diplomas legais, nomeadamente a defesa da representatividade nos diferentes órgãos de gestão pedagógica e curricular, a defesa dos direitos individuais e de grupo, a defesa da manutenção de um ambiente físico limpo e organizado, a defesa da liberdade de escolha de respostas pedagógicas e didáticas a problemas de aprendizagem; a diversificação das aprendizagens; a participação dos demais elementos pertencentes à comunidade educativa, nomeadamente os pais e encarregados de educação e as forças políticas e económicas do meio em que a escola se insere. É de salientar a criação e defesa de uma identidade própria com a defesa de valores de eficiência, de responsabilidade, de formação constante e da criação de bom ambiente.

Há artefactos materiais que são usados como forma de reforçar essa identidade, como o uso em todos os documentos de logotipo, criado a partir de um mural em cerâmica que se encontra na fachada principal da escola e que resultou de um trabalho de área escola, levado a cabo com esse propósito identitário; de um jornal escolar, com várias reedições ao longo dos trinta anos de vida da escola, mantendo sempre o mesmo nome; a manutenção mensal da árvore da poesia no átrio principal; as exposições de pintura do clube de arte e o grupo de teatro com inclusão de alunos do Ensino especial, com representações trimestrais.

Todos os elementos da comunidade educativa estão vinculados ao dever de conhecer o regulamento interno, de o cumprir e de obediência aos superiores hierárquicos, nomeadamente ao Diretor.

É um documento muito extenso, com uma estrutura que não facilita a compreensão dos seus conteúdos e que é exponenciada por algumas inconsistências. Ao compreender como elas se manifestam no quotidiano da escola mostrou-se, à luz de uma análise simbólica das organizações, que os princípios subjacentes ao articulado do RI parecem favorecer alguma desarticulação entre as estruturas da escola e as atividades de instrução e educação. Esta situação sugere que se deve “essencialmente ao facto da função prioritária da escola consistir em responder às normas, aos valores e expectativas da sociedade” (Costa,1996: p.99). Neste contexto, o RI pode transformar-se facilmente num documento de operacionalidade formal.

2.3 O Projeto Curricular

O Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT), enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo

entre os professores e entre outros atores educativos, sendo geradores de intervenções de melhoria da qualidade.

O conceito de projeto curricular parte da ideia de uma escola de sucesso para todos, uma vez que serve para operacionalizar as opções curriculares da escola ou da turma, adaptando-as às realidades existentes (Roldão, 2010). Incorpora a dimensão social na educação de forma a contribuir para a formação de indivíduos civicamente significantes. Embora as metodologias ativas, quando preconizam a importância da diferenciação pedagógica, e as teses que defendem a integração curricular, tenham recorrido à ideia de projeto, foi com o desejo da escola responder à diversidade cultural e outras da população que a frequenta e, mais recentemente, com a proposta da organização curricular na lógica do modelo da “gestão flexível do currículo”, que estes conceitos de projeto curricular de escola e de projeto curricular de turma ganharam mais sentido.

2.3.1 Projeto Curricular de Escola

O PCE faz referência à importância da ação dos professores enquanto responsáveis pela sua aplicação e desenvolvimento. Refere ainda que, pela ação desenvolvida pelos professores, os alunos devem compreender o que estão a aprender e saber relacionar as matérias; devem sentir-se implicados nas situações de aprendizagem e na escolha de atividades, de temas e de materiais; devem ser estimulados a realizar com sucesso as aprendizagens; e implicados no processo de avaliação das suas aprendizagens (PCE, p.6). Neste contexto, o PCE relaciona-se diretamente com o PE do Agrupamento, apoiando-se nele “ para dar sentido e voz a uma formação integral do aluno, tendo por base os valores de cidadania que aí se espelham” (PCE, p.6). O preâmbulo do PCE remete para o PE: “O Projeto Educativo do Agrupamento apresenta, implicitamente, uma visão de currículo que se explica pela sua adequação ao estudo do contexto sociocultural e económico do meio onde, geograficamente, as unidades escolares se inserem e onde se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a Escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (PCE, p.3). Refere, explicitamente, a necessidade de construir o seu processo de autonomia com a operacionalização das opções curriculares e práticas pedagógicas. Esta ideia é apresentada por Roldão (2010) quando defende que o Projeto Educativo de cada escola deve ser visto também numa perspetiva curricular, uma vez que se definem opções referentes às aprendizagens consideradas como prioritárias e se estabelecem os modos considerados mais adequados para o conseguir com sucesso.

Neste documento há uma referência clara à necessidade de se proceder a uma avaliação contextualizada que controle os processos do ensino-aprendizagem e os produtos do trabalho (dos alunos e dos professores), como forma de proceder à mudança (presume-se que essa mudança é no sentido de melhoria da eficácia da escola). Faz distinção da avaliação qualitativa e quantitativa do PCT, sendo que a qualitativa se fará através, entre outros instrumentos, dos projetos curriculares de turma e outros projetos desenvolvidos no Agrupamento. Neste contexto, o PCE apresenta uma listagem de *domínios/itens* a serem tratados nos Projetos Curriculares de Turma (PCT).

Tendo em atenção que o grande objetivo do PCE é a promoção de um ensino de qualidade, este documento privilegia áreas de intervenção, apresentando de forma genérica os indicadores pelos quais se rege e que são: a redução “progressiva” do abandono e do absentismo; tornar os espaços escolares mais acolhedores; aumentar, de forma faseada, a taxa média de aprovação (situando-a acima da média nacional); reduzir “gradualmente” as situações de violência escolar; prevenir relações de conflitualidade e agressividade; promover o desenvolvimento de projetos decorrentes do PCT; diversificar experiências de aprendizagem; e implementar a autoavaliação interna. Faz também referência objetiva a metodologias a privilegiar para serem usadas na sala de aula. Apesar disso, ou por causa disso, muitas vezes os PCT são cópias de outros projetos: de escolas concorrentes, ou mesmo da própria escola relativos a anos anteriores. Estamos perante aquilo que Costa (1991) refere como as “metáforas do projeto plágio”.

Há uma referência às expectativas dos pais e encarregados de educação em relação às características de uma escola de qualidade. Essas características referem-se às condições gerais das instalações, em especial das salas de aula; à qualidade dos docentes e do ensino; à segurança e disciplina; à diversificação da oferta formativa; aos sistemas informáticos; ao apoio aos alunos; às atividades extracurriculares; à flexibilidade dos modos de funcionamento, quanto a horários, dimensão das turmas e multidisciplinaridade dos recursos humanos; e à criação do conceito de uma escola mais próxima dos pais.

Mostra também a preocupação em relação à transparência dos resultados, nomeadamente com a vontade em tornar públicos os resultados do PCE, através da *web*. Em suma, o PCE reforça os pressupostos de qualidade, eficácia, partilha e responsabilidade contidos no PE (que é ao mesmo tempo o projeto TEIP) e no RI. Ao contrário do que acontece com a operacionalização do PE, o PCE não tem uma

construção partilhada. Resulta do somatório de ações isoladas, repartidas pelo trabalho nos departamentos e nos grupos disciplinares; recolhe as deliberações do Conselho Pedagógico que resultaram do trabalho de interface sobre o desenvolvimento curricular, as metodologias e os critérios de avaliação. O PCE funciona, pois, como uma espécie de repositório dos contributos dos diferentes organismos da escola, nem sempre harmonizados.

2.3.2 Projeto Curricular de Turma

O PCT materializa/operacionaliza o PCE. A necessidade de adequar as opções curriculares, pedagógicas e metodológicas à realidade sociocultural dos alunos da escola e da turma justificam os PCT, considerados ferramenta pedagógica fundamental na condução e reformulação das aprendizagens dos alunos.

Por indicação do PCE, os PCT obedecem à mesma estrutura, dando resposta aos seguintes campos/itens: i) caracterização da turma; ii) potencialidades/problemas reais da turma/definição de prioridades e expectativas; iii) estratégia educativa para a turma; iv) planificação das atividades curriculares; v) estratégias específicas; vi) modos de trabalho em equipa do conselho de turma; vii) avaliação do Projeto Curricular de Turma.

Uma vez que a escola não elaborou plano anual de atividades – um documento de planeamento que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, bem como identifica os recursos necessários à sua execução –, iremos usar para análise documental o projeto curricular de turma (PCT). Para as turmas cujos alunos participaram neste estudo, através da resposta ao questionário sobre motivação e perceção do clima de sala de aula, analisaremos os pressupostos subjacentes às atividades, às prioridades, à uniformização de critérios e às metodologias/estratégias dos respetivos projetos curriculares. Escolhemos estes itens do PCT por considerarmos que ensinar – i.e. “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2010) – implica mover um conjunto de meios e dispositivos que promovam a aprendizagem. Parece, pois, que as atividades a desenvolver são uma parte importante no desenvolvimento curricular, constituindo *per si*, um conjunto de intencionalidades implícitas ou explícitas do ato de ensinar e que, por constarem (no plano da intencionalidade) no PCT, constituem a parte visível da cultura, correspondendo aos

artefactos da cultura (Schein, 1985). Para além disso, como entendemos a cultura como um processo de construção entre a estrutura (normativos e valores da organização) e a ação (relações interpessoais), julgamos que, pela natureza das correlações existentes entre eles constituem um processo dinâmico e interativo da cultura escolar (Torres, 2005).

A análise incidiu sobre o PCT de dez turmas da escola EP. Para cada ano de escolaridade do 2º e 3º ciclo selecionaram-se as turmas com melhor e pior aproveitamento. O aproveitamento foi medido pelos níveis constantes na pauta do 2º período, usando os critérios constantes na tabela 1.

Tabela 1: Critérios de seleção das turmas ²¹

| Critérios | Turma com melhor aproveitamento em pauta ²² | Turma com pior aproveitamento em pauta ²³ |
|-----------|--|---|
| | N.º de alunos com menos níveis inferiores a 3. | N.º de alunos com mais níveis inferiores a 3. |
| | N.º de alunos com níveis iguais ou superiores a 4. | N.º de alunos com três ou mais níveis inferiores a 3. |

Mas como toda a cultura escolar tanto releva “de processos interativos que operam no interior de limites estruturalmente determinados, como da natureza desses processos internos, não deixando de repercutir as dinâmicas sociais e culturais exteriores à escola” (Torres, 2005), acrescentamos à análise dos itens acima referidos o tratamento de conteúdo das *potencialidades da turma e dos problemas reais ao nível socioeconómico, ao nível comportamental e ao nível da aprendizagem*, uma vez que podem constituir constrangimentos da ação. Para recolha de informação relativa a estes aspetos socorremo-nos dos projetos individuais dos alunos (PIA) e, em particular, de um questionário que o mesmo contém relativo à caracterização económica e social da turma, bem como no conhecimento pessoal que o diretor de turma e outros professores do respetivo conselho dela têm.

Das dez turmas, seis, independentemente de terem melhor ou pior aproveitamento, são reconhecidas como incluindo entre as respetivas potencialidade o empenhamento dos EE no acompanhamento dos seus educandos. A capacidade de evolução, o bom nível

²¹ O quadro com as estatísticas descritivas usadas para a seleção das turmas encontra-se no Anexo 4.

²² Turmas com melhor aproveitamento em pauta: 5º B, 6º A, 7º B, 8º F, 9º B.

²³ Turmas com pior aproveitamento em pauta: 5º F, 6º J, 7º G, 8º D, 9º A.

escolar, a homogeneidade e a vontade em prosseguir os estudos, são as potencialidades mais referidas nas turmas com melhor aproveitamento.

As turmas com pior aproveitamento²⁴ os elementos caracterizadores são o interesse pela aprendizagem de alguns alunos, a reduzida dimensão da turma e a existência de expectativas de vida. Há dois PCT do mesmo ano de escolaridade (um referente à turma com bom aproveitamento e outro referente à turma com pior aproveitamento) que, neste item, apresentam o mesmo texto.

No item referente aos problemas, o PCT distingue problemas socioeconómicos, problemas comportamentais e problemas de aprendizagem. Os problemas económicos estão traduzidos em número de alunos com apoio do SASE (Serviço de Ação Social). São quatro as turmas com mais de 50% dos alunos subsidiados. Os problemas comportamentais incidem fundamentalmente na ausência da interiorização das regras no relacionamento interpessoal, nomeadamente no domínio da participação “desorganizada e inoportuna”, no desrespeito pelo outro, na conflitualidade; na dificuldade de concentração e na dificuldade de persistência, por reduzida capacidade de resiliência e de falta de gosto pela aprendizagem. Há uma turma para a qual não são indicados quaisquer problemas comportamentais ou outros, a não ser dificuldades de concentração num número muito reduzido dos seus alunos. Em relação à aprendizagem, a maioria (nove turmas em dez) faz referência às dificuldades estruturais na Língua Portuguesa e na Matemática, evocam também a existência de diferentes ritmos de aprendizagem, falta de estudo (incluindo a falta de trabalho em casa e outros). As turmas consideradas com pior rendimento apresentam mais problemas comportamentais e de aprendizagem do que as turmas com melhor aproveitamento.

Com exceção das turmas do 9º ano de escolaridade, os restantes PCT enunciam mais prioridades dirigidas ao controlo e mudança de comportamento do que a situações que favoreçam a aprendizagem – ver Anexo 5. Estas medidas relacionam-se com o reforço das competências a Língua Portuguesa e a Matemática, a diversificação de estratégias, com reforço de trabalhos práticos, uso das novas tecnologias, fomento do uso de linguagens das diferentes áreas do saber cultural e científico e a diversificação dos apoios educativos e desenvolvimento do trabalho colaborativo. Alguns projetos referem a importância da colaboração dos EE no processo ensino-aprendizagem.

²⁴ Há duas turmas para as quais são referidas como potencialidade o “Nível de aprendizagem irregular” e a “Capacidade heterogénea de trabalho”.

Há quatro turmas que apresentam iguais prioridades. Nem todas as medidas estabelecidas como prioritárias são claras na sua intenção, como por exemplo, “falta de hábitos de trabalho”, “dificuldades em Língua Portuguesa”. Três PCT referem como importante “contribuir para a criação de um clima favorável à aprendizagem”.

No campo da uniformização de critérios, os PCT das turmas do 2º ciclo e do 7º ano referem a necessidade de medidas relacionadas com o controlo do comportamento dos alunos na participação nos trabalhos de sala de aula e na obrigatoriedade dos professores comunicarem possíveis incumprimentos dos alunos ao diretor de turma e/ou aos EE. Para uma turma do 8º ano definem-se ações relacionadas com estratégias de ensino. As turmas do 9º ano apresentam ações dirigidas para o controlo do comportamento dos alunos, para a obrigatoriedade de um determinado comportamento dos professores e para aplicação de estratégias que favoreçam a aprendizagem. Há duas turmas que não preencheram este campo de ação.

As metodologias referidas pela maioria dos PCT constituem referências a ações com determinadas finalidades. Na maior parte das vezes repetem-se as ações que se elencaram como prioritárias. O PCT de uma turma, apesar de não indicar metodologias específicas, sugere metodologias ativas que permitam o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica, quando refere que se devem valorizar “situações de interação (...); de pesquisa e (de) utilização de diversas fontes de informação”. Nas turmas do 9º ano de escolaridade os respetivos PCT preconizam o uso de metodologias distintas consoante as áreas didáticas, e a organização de espaço e de tempo usados no desenvolvimento curricular.

Independentemente da problemática diagnosticada, a maioria das ações dos PCT visa controlar/moldar os comportamentos dos alunos para o cumprimento das regras que favoreçam uma relação pedagógica propícia à aprendizagem. Algumas vezes isso é referido de forma explícita, como por exemplo na definição das prioridades do PCT do 8º D, “Contribuir para a criação de um clima favorável à aprendizagem”. Sobressai também a preocupação pelo desenvolvimento de atividades que promovam a participação dos alunos, o saber trabalhar em grupo e a adoção de atitudes, quer pelos alunos quer pelos professores, que respeitem a diferença. Há também uma referência explícita à necessidade de concertar atitudes e ao envolvimento dos EE no processo de aprendizagem.

As atividades que decorrem da organização curricular no domínio das didáticas não são expressamente referenciadas no PCT. São remetidas para a planificação de cada

disciplina. Contudo, há referência a atividades a desenvolver de forma interdisciplinar e relacionadas com a comemoração de efemérides e de dias festivos; com o desenvolvimento de projetos exteriores à escola, na área da Matemática, das Ciências e da Educação Musical; de torneios desportivos; de visitas de estudo e de exposição/venda de trabalhos. Todas as planificações das atividades referem como finalidade a melhoria das aprendizagens. Referem também o desenvolvimento de competências no trabalho em grupo, de desenvolvimento da autonomia e da capacidade de pesquisar, utilizando diferentes fontes de pesquisa, e na utilização das novas tecnologias.

A forma replicada como as atividades nos são apresentadas pela maioria dos projetos de turma e o tipo de atividades (por exemplo, a comemoração de dias festivos) propostos remete-nos para a perspetiva funcionalista da cultura, realçando-se os aspetos tangíveis desta e seus respetivos significados, como os símbolos, os comportamentos. O valor subjacente às atividades reporta-se mais à simbologia presente no modo de fazer as coisas, do que às coisas em si ou às interações que elas possam proporcionar. A forma como se utiliza o espaço físico na exposição dos trabalhos, quase sempre, no átrio principal, longe dos espaços destinados aos alunos, permite a inferência de significado cultural como a criação de uma determinada cultura que tem como objetivo último ser vista e admirada.

Autoridade, responsabilidade, disciplina e unidade de comando são alguns dos princípios enunciados na metáfora escola como empresa e considerados fundamentais “para uma administração eficaz da organização no seu todo”(Costa, 1996, p.29). São esses mesmos princípios que se encontram subjacentes aos conteúdos analisados nos campos dos PCT, nomeadamente com o controlo do comportamento dos alunos, pela interiorização das regras de funcionamento em sala de aula; a defesa de competências de organização; reforçando-se o princípio da responsabilização dos EE pela educação dos seus educandos e o reforço desse princípio nas turmas do 3º ciclo, centrando-se também nos alunos e no seu processo de aprendizagem. As estratégias/atividades com a finalidade de interferir nas aprendizagens são enunciadas em maior número nas turmas do 3º ciclo, reportando-se, principalmente, à intenção de criar hábitos de trabalho e de leitura (que numa turma foram enunciados como *rotinas de aprendizagem*), desenvolver o gosto pelo saber e pelo estudo, desenvolver capacidades. Na prática, continuam a evidenciar uma finalidade de controlo/mudança comportamental. Este processo de transformação, levado a cabo pelos conteúdos dos PCT, assemelha a escola a uma

fábrica, em que os alunos constituem a matéria-prima (Lima, 1992, p.48-57) e remete-nos para a perspetiva integradora da cultura, onde existe uma aparente consistência das práticas, clareza dos valores organizacionais e o consenso da partilha ajudando a conferir sentido à ação. Por outro lado se atentarmos na forma como funcionam os conselhos de turma para a elaboração dos PCT, então remete-nos para a perspetiva fragmentadora ou diferenciadora da cultura.

O conselho de turma formado por vários professores (em algumas turmas chegam a ser dezoito professores) funciona como uma teia de indivíduos que se relacionam casualmente e de forma ténue devido às suas posições mutantes, reflexo de uma grande variedade de problemas, muitas vezes de carácter político e de conflito de interesses. A ambiguidade e o paradoxo são características desta perspetiva cultural, bem patentes na ambiguidade das metodologias e na pertinência de algumas ações; ou na existência, em algumas turmas, da predominância de atividades desportivas realçando o carácter de dissensão em relação às restantes turmas.

Neste contexto, os valores referenciados pelos documentos organizativos da escola (PE e PCE) constituem a base (estrutura) para a partilha dos valores subjacentes às intenções inseridas nos PCT, consubstanciadas pela ação.

Após a análise dos aspetos visíveis da cultura da escola referentes aos valores e normas consignados nos documentos organizativos da escola podemos afirmar que a maior parte dos valores e normas aí referenciados são iguais aos que são emanados pelos normativos nacionais, dando-nos a ideia de uma cultura de conformismo organizativo, tanto mais que

No entanto, a transposição desses princípios estruturais para o domínio da ação mostra-nos outros tipos de culturas. São tantas, quantas as inconformidades entre os princípios, normas e valores instituídos nos documentos e o seu impacto no quotidiano organizativo da escola. Foram apontados alguns exemplos dessa situação como o que se privilegia na organização pedagógica, a forma como se processa a comunicação/informação dentro da escola e de dentro para fora escola, a forma como os diferentes tipos de poderes são usados, a forma como se organizam as aprendizagens e as finalidades da ação da escola.

Estas características da escola analisadas à luz das imagens organizacionais poderão ser descritas como culturas que ora privilegiam modos de atuação da escola burocrática, por exemplo, pela cultura dos papéis bem visível no conformismo do funcionamento dos

departamentos, dos grupos disciplinares, e dos conselhos de turma, ou pela hierarquia da autoridade; mas também desarticulada ou com débil articulação entre a intenção e a ação, como os exemplos apontados da inconformidade entre normas de circulação e uso do espaço da escola e a sinalética existente; a importância da informação e a forma como é divulgada, ou ainda na forma como se valoriza a atribuição de prémios por mérito e a divulgação dos alunos que são punidos.

Assim, a marca característica da cultura desta escola é a ambiguidade que se observa entre as intenções e a ação, uma vez que o articulado é interpretado de diferentes maneiras, na compreensão que se tem dos acontecimentos que ocorrem na escola, devido à dificuldade de se estabelecerem relações rigorosas entre as intenções, ações e os resultados, com tecnologias nem sempre muito claras e na participação dos seus intervenientes que estão dependentes dos seus interesses.

CAPÍTULO IV – O CLIMA DE SALA DE AULA NA PERCEÇÃO DOS ALUNOS

1. Clima de sala de aula

A investigação, no âmbito do movimento das escolas eficazes, tem mostrado que a cultura e o clima são fatores importantes a ter em conta na melhoria da eficácia das escolas. Exemplos disso são as investigações de Edmonds (1979, in Lima, 2008) e Rutter *et al.* (1979, in Lima, 2008), que estudaram aspetos relacionados com a organização da escola – a liderança, o clima geral de escola e das salas de aula, a atitudes dos professores, as práticas em sala de aula – mostrando a importância destes fatores na criação de ambientes propícios a aprendizagens e de criação de escolas eficazes. Os seus resultados mostram que as escolas têm impacto significativo no desenvolvimento das crianças.

Uma escola eficaz é referida como aquela em que todos se sintam seguros, em que exista disciplina, códigos, normas e regulamentos sobre o comportamento, os direitos dos alunos e as responsabilidades estão claramente delineados, a implementação das regras é feita de forma justa e coerente e todos os membros da escola são bem informados. A escola eficaz proporciona um ambiente agradável, atraente, limpo e com boa aparência física. Estes aspetos da escola, apelidados por muitos investigadores como a cultura visível (Glick, 1985; Schein, 1980), permitem diferenciar as escolas. Neste domínio, a cultura escolar funciona como a argamassa que agrega os seus membros numa estrutura comum de referência e que é, quase sempre, usada para sustentar e melhorar a qualidade da escola e a sua qualidade organizacional.

Os documentos normativos da escola EP promovem a criação de uma "visão" de escola, através da definição da missão, objetivos e metas, que promova um ambiente escolar/clima favorável à aprendizagem. Porém, este modelo de escola (modelo racional), que assenta no pressuposto de que a organização se orienta para o cumprimento de objetivos específicos, não tem em conta as múltiplas dimensões da escola que são influenciadas pelos interesses que as pessoas têm na organização e pelas suas representações. Assim, o clima da escola forma-se partindo do princípio que a cultura constitui uma estrutura comum de referência e que não é percecionada através da realidade objetiva (tal como a organização quer que ela seja percecionada), mas sim

pela interação dos indivíduos, resultando numa construção social e, naturalmente, influenciada pela cultura de escola que medeia as interações.

1.1 A relação pedagógica e o clima de sala de aula

É frequente ouvirem-se os alunos referir que gostam de uma determinada aula porque tem bom ambiente, fazendo quase sempre referência aos colegas e aos professores. Os professores também costumam referir-se às boas turmas como aquelas em que se “trabalha bem”, isto é, turmas em que o comportamento dos seus alunos é tranquilo, favorecendo a criação de um “bom ambiente de sala de aula”. Para a maioria dos professores são estes ambientes que favorecem a construção de (bons) ambientes de aprendizagem. Os pais desejam que as escolas dos seus filhos sejam seguras e que os professores criem bom ambiente para a aprendizagem.

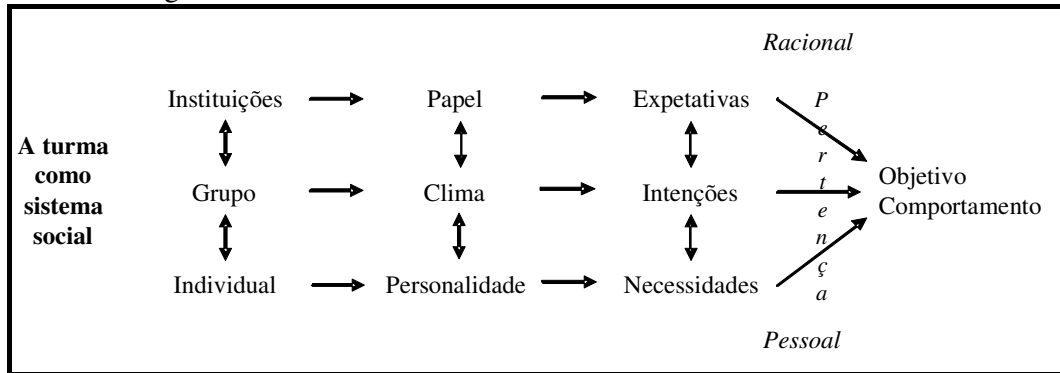
A expressão “bom ambiente”, desejado por todos os atores/intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, não é mais do que uma variável determinante para a criação de situações favoráveis à aprendizagem e que a literatura designa como clima de sala de aula. Aprendizagem é aqui entendida como um processo ativo pela interação entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e as novas experiências de aprendizagem, conferindo-lhe um significado cultural e social (Arends, 2008, p.12).

Esta aprendizagem, que designaremos por formal/intencional, faz-se principalmente na sala de aula, apoiada numa relação pedagógica que é entendida como o conjunto de ações desenvolvidas por indivíduos com interesses próprios, cujo objetivo é a satisfação de necessidades específicas. Alunos e professores organizam-se em grupo/turma e desempenham papéis/funções específicos, distintos entre si, regulados pela cultura educativa e organizacional, nomeadamente pelos documentos normativos próprios da organização pedagógica, pela organização do espaço, pela organização curricular e pelas características pessoais (cognição, perceção e interação)²⁵.

Uma vez que o propósito da formação do grupo/turma é aprender, espera-se que ele funcione como grupo. Para isso é atribuída a liderança formal do grupo a um dos elementos, o professor. A turma passa a funcionar como um sistema social, porque tem uma dimensão pessoal e uma dimensão social (Getzels e Thelen, 1960, in Chavez, 1988), tal como se pode observar na figura 4. É na interação, entre as duas dimensões, social e pessoal, através de um clima particular, que o comportamento é determinado, originando a aprendizagem escolar e social.

²⁵ Veja-se o esquema da figura 3 página 47.

Figura 4: Modelo de sistema social – A turma como sistema social



Fonte: Adaptado de Getzels e Thelen (1960)

Neste diagrama de modelo de turma como sistema social, a linha superior serve para descrever como as turmas funcionam nas escolas e como certos papéis e expetativas se desenvolvem dentro desse contexto para atingir os objetivos do sistema. Este domínio da turma representa a dimensão social ou nomotética da sala de aula. Dentro desta dimensão o comportamento da sala de aula é determinado pelas expetativas partilhadas que fazem parte dos papéis institucionais. A linha inferior representa a dimensão idiográfica e, por isso, diz respeito às disposições pessoais de comportamento. Os autores descrevem essa dimensão com a asserção da existência na sala de aula de indivíduos com determinadas personalidades e necessidades que, por causa disso e dos objetivos a alcançar, vão determinar o comportamento. Esta perspetiva psicológica designa-se por dimensão pessoal da vida da sala de aula. A linha do meio representa a dimensão transacional que medeia as relações entre o institucional e as disposições pessoais e individuais, isto é, representa a interação de ambas as dimensões (social e pessoal). E é essa interação que determina o comportamento no contexto da sala de aula e dá forma ao clima da turma. Segundo Getzels e Thelen (1960), esta linha pode dar mais ênfase aos normativos e ao desenvolvimento de papéis ou enfatizar o desenvolvimento do indivíduo para que ele se desenvolva e se expresse livremente, fazendo as suas aprendizagens escolares e sociais.

Para que as aprendizagens sejam produtivas o clima de sala de aula deve proporcionar aos alunos ambientes em que possam experienciar sentimentos positivos sobre si, sobre o grupo; as estruturas e os processos pedagógicos devem satisfazer as necessidades dos alunos e permitirem que persistam nas tarefas escolares, trabalhem de modo cooperativo com os outros alunos e com o professor num “contexto em que (...) adquiram as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma” (Arends, 2008).

Schmuck e Schmuck (1988, cit in Arends, 2008 p.112) definem *clima [de sala de aula] positivo*

aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; em que níveis elevados de atração existem, para o grupo como um todo e entre colegas; em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizam as diferenças individuais; onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados.

Neste estudo empírico usa-se esta abordagem de clima, que designarei como clima psicossocial e cultural. Para o analisar usarei a designação *clima de sala de aula positivo* e que é aferido como a satisfação dos alunos nas dimensões do inquérito que se constituem como fatores desse clima e que foram construídos a partir dos seis processos de grupo desenvolvidos por Schmuck e Schmuck (1988): i) a liderança, resultante das relações interpessoais e da colaboração mútua; ii) as expectativas, determinadas pelas características pedagógicas, iii) a atração/coesão, determinada pela gestão da aula; iv) a comunicação; v) a disciplina, determinada pela aplicação das normas, e vi) as características físicas do espaço.

1.2 A motivação como fator de clima de sala de aula

Partindo do pressuposto de que a motivação é a “energia que põe em funcionamento as capacidades próprias” (Lemos, 2005, p. 194), e que a satisfação das necessidades e expectativas estão na base da motivação (Arends, 2008, p.117), importa compreender de que forma ela condiciona o comportamento do aluno para aprendizagens significativas, constituindo-se como um fator para a criação de climas de sala de aula positivos. Neste contexto, sabe-se que existem muitas razões que guiam e determinam o comportamento dos alunos. Situações exógenas ao próprio indivíduo, referidas como situacionais, que se relacionam com o processo ensino-aprendizagem, com o professor, com os conteúdos da matéria, com o tipo de interação, com o sistema de avaliação; e razões pessoais, específicas de cada um, decorrentes de diferenças individuais e que estão relacionadas com as representações mentais, com as metas, com as crenças, com as atribuições, teorias, percepções de si próprio e fatores sociais e evolutivos de cada um (Rodríguez, 2011).

Independentemente dos fatores relacionados com o comportamento dos alunos, e da complexidade da concetualização de motivação, resultante das diferentes abordagens e teorias, importa que o respetivo conceito seja aqui entendido como atenção e esforço que o aluno terá de desenvolver para executar tarefas e para se relacionar com os outros (pares e professores) na sala de aula.

Sendo o presente estudo sobre perceção de clima de sala de aula, torna-se importante conhecer as perceções de motivação dos alunos da amostra definidas na construção de ambientes com aprendizagens significativas. Para isso, adaptaram-se os itens de um inquérito por questionário de Arends (2008, p.138-139), definindo os seguintes domínios: “*Nível de Preocupação*”, em que se avalia a perceção da inquietação dos alunos em atingirem determinado objetivo na aprendizagem (regra geral está relacionado com empenho e com o grau de dificuldade das tarefas, podendo associar-se à tensão); “*Tonalidade afetiva*”, que avalia a perceção do esforço que é empregue numa determinada situação ou ambiente de aprendizagem; “*Sucesso*”, que avalia o esforço que é necessário despender para a execução de tarefas (regra geral está relacionado com a dificuldade da tarefa); “*Interesse*”, domínio definido como servindo para avaliar a perceção do interesse que os alunos colocam na execução de uma tarefa em particular (está diretamente relacionado com a motivação para o sucesso); “*Conhecimento dos resultados*”, que avalia a perceção da obtenção de informação (*feedback*) do desempenho; “*Estruturas de orientação e recompensa*”, que avaliam a perceção do grau de “interdependência pretendida entre os alunos” (Arends, 2008), especificando a forma como os alunos se relacionam entre si e com os professores. Este último domínio está relacionado com o tipo de tarefas e objetivos que são estabelecidos para o desenvolvimento do trabalho em grupo/turma (cooperação, competição, individualismo); por último, “*Necessidade de influência*”, que avalia a perceção do poder de intervir num determinado ambiente, e “*Necessidades de sucesso*”, que avalia a perceção do reconhecimento pessoal e da capacidade de se ter êxito.

1.3 Objetivos prosseguidos no estudo

O *objetivo central* deste estudo é discutir se *existe uma relação entre a perceção do clima de sala de aula e as aprendizagens dos alunos*. Como objetivos secundários, destinados a guiar a indagação na procura de resposta para esse objetivo central, elegeram-se o testar:

1. se o género afeta a perceção de clima de sala de aula;

2. se há fatores/domínios que sobressaem na percepção de clima de sala de aula;
3. se a motivação dos alunos afeta a percepção que eles têm do clima de sala de aula;
4. se a percepção de clima de sala de aula influencia as aprendizagens.

Relativamente ao objetivo 3, e tendo em consideração a natureza exploratória de que o estudo se reveste, considerou-se de interesse alargar o âmbito do estudo para recolha de evidência empírica que permita aferir da verificação da relação que a literatura propõe existir entre clima de sala de aula e a motivação dos alunos. Em termos genéricos, a motivação dos alunos é introduzida no estudo como um fator/domínio adicional aos considerados na Tabela 2, com a diferença de ser mais profunda e objetivamente tratada.

Antes de se passar à discussão da metodologia utilizada no estudo, deixam-se algumas considerações adicionais que ajudam a compreender os objetivos acabados de enunciar. Os sinais subjacentes ao clima de aula – que se designaram por fatores/domínios –, e a forma como cada aluno percebe e interpreta esses mesmos sinais, são os “ingredientes” que vão determinar a percepção de clima de sala de aula. Poder-se-ão ter tantos climas percebidos quantos os atores e tipos de atores que intervêm na relação pedagógica. É fácil de perceber que é complexa a criação de ambientes/clima favoráveis à aprendizagem uma vez que os interesses dos intervenientes nem sempre são os mesmos, podendo mesmo ser antagónicos. Em geral, os professores desejam ensinar e esperam que os alunos desejem aprender; estes esperam que os professores ensinem para que eles possam aprender. Porém, sabe-se que nem todos os professores ensinam e que nem todos os alunos aprendem, ou querem aprender.

Como se referiu já, o estudo terá por base um conjunto de dez turmas de uma escola básica dos arredores do Porto (a escola EP).

No âmbito do estudo, a operacionalização do conceito de aproveitamento escolar será perspectivada pelos resultados em pauta da turma.

1.4 Metodologia utilizada

No estudo, é utilizada uma metodologia quantitativa, baseada em medidas estatísticas de natureza descrita e de correlação e regressão.

Para recolher informação sobre a percepção de clima de sala de aula dos alunos, numa perspetiva de relação pedagógica, adaptou-se um questionário sobre a vida na sala de aula de Arends (2008), composto por sete domínios (fatores) baseados nos modelos de

sistemas naturais, e na concetualização de clima de sala de aula positivo de Schmuck e Schmuck (1988, citado por Arends, 2008 p.112).

Mais especificamente consideraram-se como fatores de clima de sala de aula: i) a liderança, resultante das relações interpessoais e ii) da colaboração mútua; iii) as expetativas, determinadas pelas características pedagógicas, iv) a atração/coesão, determinada pela gestão da aula; v) a comunicação; vi) as normas/disciplina, e vii) as características físicas do espaço da sala de aula.

O número de itens do questionário, num total de vinte e oito, variou para cada fator consoante a importância deste na caracterização do clima favorável à aprendizagem, tal como se pode ver na tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos itens do questionário I – Clima de sala de aula

| <i>Categoria</i> | <i>Código</i> | <i>Domínio/Fator</i> | <i>Itens</i> |
|---|---------------|---|------------------|
| Clima de sala de aula/ Ambiente de aprendizagem | A | Relações Interpessoais/liderança | 1, 5, 7, 26, 22 |
| | B | Colaboração mútua/liderança | 4, 9, 12, 20, 24 |
| | C | Caraterísticas pedagógicas/ expetativas | 3, 6, 8, 13, 10 |
| | D | Gestão/ Coesão/Atração | 14, 15, 16, 21 |
| | E | Comunicação | 17, 23, 28, 25 |
| | F | Disciplina/Normas | 11, 19, 27 |
| | G | Caraterísticas físicas do espaço - sala | 2, 18 |

Legenda: os números dos itens são os que constam do questionário, disponível como Anexo 1.

Utilizou-se também um questionário sobre motivação proposto por Arends (2008) constituído por dezassete itens, agrupados em oito domínios, relacionados com fatores de motivação: i) o nível de preocupação; ii) a tonalidade afetiva; iii) o sucesso; iv) o interesse; v) o conhecimento dos resultados; vi) as estruturas de orientação e recompensa; vii) a necessidade de influência; e viii) a necessidade de sucesso. A tabela 3 sistematiza os dados desse questionário que pode ser consultado no Anexo 1.

Em ambos os questionários se usou uma escala de intensidade para medir cada item, em que o nível (1) corresponde ao *discordo totalmente*, (2) *discordo*, (3) *não concordo*, (4) *concordo*, e (5) *concordo totalmente*.

Tabela 3 - Distribuição dos itens do questionário II - Motivação

| Categoria | Código | Domínio | Itens | |
|-----------|--------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | | Formulados positivamente | Formulados negativamente |
| Motivação | MA | Nível de preocupação | 1 | 10 |
| | MB | Tonalidade afetiva | 4 | 14 |
| | MC | Sucesso | 5 | 9, 16 |
| | MD | Interesse | 15 | 3 |
| | ME | Conhecimento dos resultados | 17 | 8 |
| | MF | Estruturas de orientação e recompensa | 13 | 11 |
| | MG | Necessidade de influência | 12 | 7 |
| | MH | Necessidade de sucesso | 1 | 6 |

Legenda: os números dos itens são os que constam do questionário, disponível como Anexo 2.

Para aumentar a fidelidade dos resultados do questionário referente à motivação, ele contém itens formulados com diferenciador semântico, designados como “formulados positivamente” e “formulados negativamente”, tal como se mostra na tabela precedente.

1.5 Amostra de estudo

A amostra utilizada para a aplicação do inquérito por questionário é constituída por 200 alunos, de um universo de 802, distribuídos por dez turmas: 2 turmas de cada ano de escolaridade (do 2º e 3º ciclos), caracterizadas por apresentarem aproveitamento escolar antagónico – o melhor e o pior aproveitamento em pauta, no 2º período do ano letivo 2011/2012, como mostra a tabela 4. Em termos de género, a amostra é equilibrada, constituída por 101 alunos do sexo masculino e 99 do sexo feminino.

Tabela 4 - Número de alunos da amostra utilizada no estudo

| Ano | Turmas c/melhor aproveitamento | Género | | N.º de alunos p/ turma | Turmas c/pior aproveitamento | Género | | N.º de alunos p/ turma | Totais gerais |
|-----------------------------------|--------------------------------|--------|----|------------------------|------------------------------|--------|----|------------------------|---------------|
| | | M | F | | | M | F | | |
| 5º | B | 11 | 9 | 20 | F | 11 | 7 | 18 | 38 |
| 6º | A | 9 | 7 | 16 | J | 6 | 8 | 14 | 30 |
| 7º | B | 15 | 5 | 20 | G | 15 | 7 | 22 | 42 |
| 8º | F | 7 | 19 | 26 | D | 8 | 11 | 19 | 45 |
| 9º | B | 11 | 13 | 24 | A | 8 | 13 | 21 | 45 |
| Totais por género | | 53 | 53 | 106 | Totais por género | 48 | 46 | 94 | 200 |
| Total de alunos do sexo masculino | | 101 | | | Total dos alunos femininos | 99 | | | |

Legenda: As letras (A, B, ..., J) atribuídas às turmas correspondem ao código que lhes é atribuído na escola EP.

A aplicação do questionário foi autorizada pelo diretor da escola. Foi aplicado a todos os alunos no mesmo dia e ao mesmo tempo (das 11:45 às 12:30 horas), e os professores aplicadores foram os das disciplinas escalonadas no horário dos alunos à referida hora. A resposta dos alunos ao questionário foi efetuada à medida que os professores aplicadores iam lendo os respetivos itens.

1.6 Relevância do estudo

Tendo em conta o objetivo de melhoria das aprendizagens dos alunos e, concomitantemente, o aumento da eficácia da escola, a relevância deste estudo assenta, fundamentalmente, na possibilidade de permitir identificar pontos fortes que possam ser replicados e alterar ou corrigir eventuais pontos fracos na relação pedagógica, que possam conduzir à melhoria da perceção de clima de sala de aula dos alunos. A literatura refere que o clima e a cultura influenciam as aprendizagens e, concomitantemente, a eficácia da escola. A investigação neste domínio tem mostrado que as escolas eficazes são aquelas que constroem a sua própria eficácia:

A problemática da eficácia evoluiu. Hoje, está-se abandonando a abordagem inicial, tecnicista e quantificadora, para se colocar em relação diferentes efeitos e características qualitativas, tais como o clima da escola, sua cultura ou sua ética. Essas características não podem ser captadas pelos métodos clássicos de observação pontual e externa, pois fazem parte de modos de funcionamento que só chegam a ser captados enquanto duram e observando-se as interações e as representações dos envolvidos (Thurler, 1994, p. 203).

Pese o seu caráter exploratório, o estudo é também importante por ser um contributo para a escassa investigação existente neste domínio em Portugal.

2. Perceção de clima de sala de aula dos alunos: análise dos resultados

2.1 Perceção do clima de sala de aula, por género

Inicia-se o estudo da perceção do clima de sala de aula com uma análise desdobrada dos resultados por género masculino e feminino, como se pode observar na tabela 5.

Os resultados tabelados não mostram diferenças estatisticamente significativas da perceção de clima por género, quer ao nível das médias, quer ao nível das medianas. Rapazes e raparigas parecem percecionam o clima de sala de aula da mesma forma.

Tabela 5: Percepção de clima de sala de aula, agregada, por género

| Estatística para o Índice CLi | | | | | | |
|-------------------------------|---------|-------|------|---------|------|---------------|
| Sexo | Nº Obs. | Média | D.E. | Mediana | D.E. | Desvio Padrão |
| M | 101 | 3,77 | = | 3,78 | = | 0,62 |
| F | 99 | 3,80 | | 3,82 | | 0,54 |

Legenda: CLi é o Índice de Percepção de clima de sala de aula definido como:

$$CL_i = \frac{\sum_{j=1}^{28} I_j}{28}$$

, sendo I_j o item j do inquérito ($j = 1 \dots 28$), para o indivíduo i . D.E. é a

diferença estatística, em que ***, ** e * referem significância a menos de 1%, 5% e 10%, respetivamente (sendo tabelado “=”, a diferença é não significativamente diferente de zero). O teste da diferença de médias (medianas) tem subjacente um teste *t-Student* (Wilcoxon). F – feminino, M – masculino.

Tabela 6: Percepção de clima de sala de aula, por turma e género

| Estatística para o Índice CLi | | | | | | | |
|-------------------------------|--------|---------|-------|------|---------|------|---------------|
| Turma | Género | Nº Obs. | Média | D.E. | Mediana | D.E. | Desvio Padrão |
| 51 | M | 11 | 4,11 | * | 4,07 | ** | 0,44 |
| | F | 9 | 4,38 | | 4,25 | | 0,23 |
| 52 | M | 11 | 3,98 | = | 4,00 | = | 0,59 |
| | F | 7 | 3,97 | | 4,11 | | 0,33 |
| 61 | M | 9 | 3,78 | * | 3,88 | * | 0,75 |
| | F | 7 | 4,36 | | 4,34 | | 0,36 |
| 62 | M | 6 | 3,91 | = | 3,75 | = | 0,32 |
| | F | 8 | 3,44 | | 3,61 | | 0,66 |
| 71 | M | 15 | 4,06 | * | 4,09 | * | 0,40 |
| | F | 5 | 4,59 | | 4,59 | | 0,28 |
| 72 | M | 15 | 3,26 | = | 3,54 | = | 0,66 |
| | F | 7 | 3,11 | | 3,21 | | 0,30 |
| 81 | M | 7 | 3,86 | = | 4,09 | = | 0,84 |
| | F | 19 | 3,92 | | 3,89 | | 0,39 |
| 82 | M | 8 | 3,04 | = | 3,21 | = | 0,53 |
| | F | 11 | 3,19 | | 3,14 | | 0,54 |
| 91 | M | 11 | 3,89 | = | 3,86 | = | 0,36 |
| | F | 13 | 3,79 | | 3,79 | | 0,34 |
| 92 | M | 8 | 3,69 | = | 3,55 | = | 0,55 |
| | F | 13 | 3,70 | | 3,68 | | 0,32 |

Legenda: No código das turmas o primeiro dígito corresponde ao ano de escolaridade, o segundo ao nível de aproveitamento da turma (1, nível superior; 2, nível inferior). F – feminino, M – masculino. Restantes definições, como na tabela 5.

No entanto, quando se faz a mesma análise, mas por turma, tal como se pode observar na tabela 6, a informação disponibilizada permite constatar que: i) a diferença de percepção de clima de sala de aula devido ao género só se observa em turmas de melhor aproveitamento; ii) esses rapazes e raparigas que percecionam o clima de sala de aula de forma diferente correspondem aos alunos mais novos, uma vez que pertencem a turmas

do 5º, 6º e 7º anos de escolaridade; iii) dentro desses alunos, as raparigas têm uma percepção de clima de sala de aula mais positiva que os rapazes; iv) as restantes turmas não apresentam diferenças estatísticas por género.

Estes resultados, que mostram que as raparigas, das melhores turmas, percecionam o clima de sala de aula de forma mais positiva que os rapazes, podem considerar-se que estão em conformidade com conclusões de estudos levados a cabo por organizações internacionais, nomeadamente o estudo da Euridyce, quando afirma que existem diferenças de género na leitura:

Todos os recentes estudos internacionais de avaliação concordam com o facto de as raparigas tenderem a ter um melhor aproveitamento escolar no que respeita à leitura do que os rapazes. A diferença de género aparece cedo – já se verifica nos estudantes do quarto ano de escolaridade – e mantém-se com o passar dos anos (...). As raparigas têm, em média, resultados melhores na leitura de textos de carácter literário, em todos os países europeus (2009, p.40).

Observa-se situação semelhante com a percepção da motivação, que será tratada mais à frente, neste trabalho.

2.2 Percepção de clima de sala de aula, por fatores

Tabela 7: Percepção de clima de sala de aula, agregada, por fatores

| Estatística para o Índice CLi | | | | |
|-------------------------------|---------|-------|---------|---------------|
| Fator | Nº Obs. | Média | Mediana | Desvio Padrão |
| A | 200 | 4,03 | 4,20 | 0,64 |
| B | 200 | 3,75 | 3,80 | 0,60 |
| C | 200 | 3,66 | 3,70 | 0,68 |
| D | 200 | 3,79 | 4,00 | 0,79 |
| E | 200 | 3,75 | 4,00 | 0,81 |
| F | 200 | 3,71 | 3,66 | 0,76 |
| G | 200 | 3,39 | 3,50 | 0,80 |

Legenda: A – relações interpessoais/liderança; B – colaboração mútua/liderança; C – características pedagógicas/expetativas; D – gestão/coesão; E – comunicação; F – disciplina/normas; G – características físicas do espaço/sala. Restantes definições, como na tabela 5.

Nota: A média e mediana dos fatores A e G são estatisticamente diferentes das dos restantes fatores, a menos de 1% de significância.

Depois de se ter analisado a percepção de clima por género, agregado e por turma, importa perceber se há fatores/domínios, que sobressaem na explicação da percepção de

clima de sala de aula. É o que agora se faz, estando os resultados obtidos disponíveis na tabela 7.

Dos fatores inquiridos para medir a intensidade do clima, os resultados tabelados mostram que o fator A, referente ao domínio da liderança, é o mais relevante na explicação da percepção de clima, apresentando uma intensidade média de 4,03. Em contrapartida, o fator G (média 3,39), que se refere às características físicas do espaço da sala de aula, é o que afeta a percepção em menor grau. O impacto diferenciado destes dois fatores é estatisticamente comprovado: as respectivas média e mediana são estatisticamente diferentes das dos restantes fatores, a menos de 1% de significância. Os restantes fatores são iguais entre si, em termos estatísticos.

Os itens que compõem o fator A, o fator mais valorizado pela percepção dos alunos, mostram que a liderança resulta das relações com significância entre pares e entre alunos e professores, característica de lideranças colaborativas. Esta característica é a marca distintiva da criação de climas positivos de sala de aula, referida por toda a literatura sobre a construção de ambientes de aprendizagem, sejam eles a nível da escola ou da sala de aula.

A baixa percepção dos alunos relativamente às características físicas do espaço de sala de aula (em média 3,39) poderá justificar-se pela uniformização do espaço da maioria das salas de aula: a organização física do espaço tende a ser sempre igual, independentemente da área disciplinar ou do nível de ensino. Regra geral as salas são constituídas por filas de mesas, dispostas verticalmente em relação ao quadro e à mesa do professor. Os laboratórios de ciências e as salas dedicadas às aulas de artes/trabalhos oficinais são exceção porque há alguma variedade na disposição do equipamento e, em algumas salas, há a afixação de trabalhos dos alunos. No entanto, perdura, quase sempre, a disposição das mesas em fila.

Depois de se ter concluído sobre os fatores que mais e menos contribuem, de uma forma geral, para a percepção do clima de sala de aula, importa saber se, quando desagregados por turma, os fatores se comportam do mesmo modo. No anexo 6 têm-se os dados tabelados sobre a percepção de clima na sala de aula, por fator e turma, mostrando o mesmo comportamento. A tabela 8 apresenta uma seleção de parte desses resultados para os fatores A e G. Conclui-se que o fator A - domínio da liderança, referente às relações interpessoais continua a ser o mais relevante para todas as turmas na explicação da percepção positiva de clima, quer se olhem aos valores médios ou medianos. Importa,

no entanto, salientar que o valor, em média, da percepção deste fator é maior nas turmas com melhor aproveitamento e o mesmo acontece com o valor da mediana, com exceção, neste caso, das turmas do 9º ano de escolaridade.

Tabela 8: Percepção de Clima de sala de aula, por fator e turma

| Estatística para o Índice CLi | | | | | |
|-------------------------------|-------|---------|-------|---------|---------------|
| Fator | Turma | Nº Obs. | Média | Mediana | Desvio Padrão |
| A | 51 | 20 | 4,42 | 4,50 | 0,47 |
| | 52 | 18 | 3,99 | 4,00 | 0,73 |
| | 61 | 16 | 4,40 | 4,50 | 0,68 |
| | 62 | 14 | 3,68 | 3,40 | 0,64 |
| | 71 | 20 | 4,22 | 4,40 | 0,53 |
| | 72 | 22 | 3,57 | 3,50 | 0,67 |
| | 81 | 26 | 4,35 | 4,40 | 0,42 |
| | 82 | 19 | 3,53 | 3,40 | 0,59 |
| | 91 | 24 | 4,14 | 4,00 | 0,55 |
| | 92 | 21 | 3,98 | 4,00 | 0,52 |
| G | 51 | 20 | 3,90 | 4,00 | 0,80 |
| | 52 | 18 | 3,86 | 4,00 | 0,76 |
| | 61 | 16 | 3,41 | 3,50 | 0,80 |
| | 62 | 14 | 3,79 | 4,00 | 0,70 |
| | 71 | 20 | 3,68 | 3,50 | 0,63 |
| | 72 | 22 | 2,84 | 2,75 | 0,98 |
| | 81 | 26 | 3,46 | 3,50 | 0,56 |
| | 82 | 19 | 2,71 | 3,00 | 0,69 |
| | 91 | 24 | 3,15 | 3,00 | 0,48 |
| | 92 | 21 | 3,40 | 3,50 | 0,72 |

Legenda: No código das turmas o primeiro dígito corresponde ao ano de escolaridade, o segundo ao nível de aproveitamento da turma (1, nível superior; 2, nível inferior). Outras definições conforme tabelas 5 e 7.

Já para o fator G - referente às características físicas do espaço da sala de aula, a tabela mostra que ele continua também a ser o fator que menos contribui para um clima positivo de sala de aula, por ter sido percebido com menor intensidade por todas as turmas, não se distinguindo diferenças significativas quando tais turmas são diferenciadas pelo nível de aproveitamento.

Importa salientar ainda o facto da percepção do fator A ser mais intensa nos alunos mais novos. Pode querer indicar uma maior valorização da significância das relações através da identificação com os pares (outros colegas da turma) e pelo desenvolvimento de sentimento de pertença à turma. Esta característica de clima parece ser valorizada em estudos sobre meios socioeducativos. Há autores (Murray, 1938 e Moss, 1979, in Janosz *et al*, 1998) que referem a agregação social como sendo a componente mais importante do meio educativo, pois funciona como função mediadora da componente física,

referente à dimensão e organização do espaço e da componente organizacional da escola e da aula. No entanto, não são despendidas estas outras componente pois deve ter-se presente que, como Lima (2008, p.98) refere, o sucesso académico e o comportamento dos alunos melhoram “quando as escolas lhes ofereciam condições agradáveis de trabalho”.

2.3 Motivação: análise da percepção por turma

A análise da informação recolhida no inquérito por questionário sobre a motivação segue uma abordagem semelhante à que se utilizou para análise da percepção do clima de sala de aula. A tabela 9 apresenta esses resultados.

Tabela 9 : Grau de motivação, global e por turma

| Turma | Índice MPi | | | | Índice MNi | | | | Diferenças | |
|-------|------------|------|-------------|------|------------|------|-------------|------|------------|---------|
| | Média [1] | D.E. | Mediana [2] | D.E. | Média [3] | D.E. | Mediana [4] | D.E. | [1]-[3] | [2]-[4] |
| 51 | 4,10 | = | 4,06 | = | 2,93 | * | 2,77 | * | 1,17 | 1,29 |
| 52 | 3,93 | = | 4,00 | = | 3,33 | * | 3,22 | * | 0,60 | 0,78 |
| 61 | 3,93 | = | 4,12 | = | 2,45 | *** | 2,38 | *** | 1,48 | 1,74 |
| 62 | 3,94 | = | 4,00 | = | 3,17 | *** | 3,11 | *** | 0,77 | 0,89 |
| 71 | 4,06 | *** | 4,00 | *** | 2,88 | = | 2,77 | = | 1,18 | 1,23 |
| 72 | 3,44 | *** | 3,50 | *** | 2,76 | = | 2,83 | = | 0,68 | 0,67 |
| 81 | 4,05 | *** | 4,12 | *** | 2,32 | * | 2,22 | * | 1,73 | 1,90 |
| 82 | 3,48 | *** | 3,50 | *** | 2,56 | * | 2,55 | * | 0,92 | 0,95 |
| 91 | 3,91 | = | 3,87 | = | 2,56 | * | 2,55 | = | 1,35 | 1,32 |
| 92 | 3,96 | = | 3,87 | = | 2,35 | * | 2,33 | * | 1,61 | 1,54 |
| Total | 3,88 | - | 3,87 | - | 2,70 | - | 2,66 | - | 1,18 | 1,21 |

Legenda: MPi é o Índice de Motivação do indivíduo i , definido pela positiva como: $MP_i = \frac{\sum_{z=1}^8 Q_z}{8}$, sendo Q_z o item z do questionário sobre motivação ($z = 1,2,4,5,12,13,15,17$); MNi é o Índice de Motivação do indivíduo i , definido pela negativa como:

$MN_i = \frac{\sum_{f=1}^9 Q_f}{9}$, sendo Q_f o item f do inquérito sobre motivação ($f = 3,6,7,8,9,10,11,14,16$); a diferença entre MPi e MNi é

que o primeiro agrega os itens definidos no inquérito pela positiva, o segundo, agrega os itens definidos pela negativa. D.E. é a diferença estatística, em que ***, ** e * referem significância a menos de 1%, 5% e 10%, respetivamente; = refere diferença estatisticamente não diferente de zero. O teste da diferença de médias (medianas) tem subjacente um teste *t-Student* (Wilcoxon). No código das turmas o primeiro dígito corresponde ao ano de escolaridade, o segundo ao nível de aproveitamento da turma (1, melhor aproveitamento em pauta; 2, pior aproveitamento em pauta). As diferenças constantes das colunas à direita da tabela são todas estatisticamente significativas a menos de 1%.

Tendo em consideração o modo como se definiu a medida da motivação no questionário – com questões definidas pela positiva (associadas ao índice MPi) e questões definidas pela negativa (associadas ao índice MNi) –, os dados constantes da tabela 9 sugerem que há consistência global nas respostas recolhidas. Entende-se como tal o facto da média e da mediana total do índice MPi serem estatisticamente mais elevadas do que as do índice MNi, o que pode ser entendido como significando que, de um modo geral, a

percepção da motivação dos alunos é positiva. Há, no entanto, a assinalar que as turmas com melhor aproveitamento em pauta (51, 61, 71, 81 e 91) apresentam níveis de motivação mais elevados, medidos pela diferença entre MPi e MNi , quer em termos médios, quer em termos de mediana (colunas “Diferenças”, na parte lateral direita da tabela). De entre estas turmas, a 81 é a que apresenta a maior nível de motivação, com valores de 1,73 e 1,90, respetivamente para média e mediana. A exceção a este cenário é a turma 92, que sendo uma turma classificada com pior aproveitamento em pauta, apresenta diferenças que a posicionam na segunda posição entre as turmas mais motivadas. Pela negativa em termos de motivação, salientam-se as turmas 52, 62 e 72. Os valores aqui apresentados estão em conformidade com a ideia de que quanto maior é o sucesso individual, medido em termos de aproveitamento, maior é a motivação intrínseca para a ação. Esta asserção baseia-se em investigação que mostra que a motivação e aprendizagem podem ser um processo dialético: a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, e por sua vez, a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação.

Não se encontra uma razão para a exceção referida, em relação à turma 92. Contudo, na análise do PCT desta turma, encontrou-se estratégias que induzem à criação de fortes laços relacionais.

2.4 Grau de motivação, por género

Tabela 10: Grau de motivação, por género

| Sexo | Índice MPi | | | | Índice MNi | | | | Diferenças | |
|------|--------------|------|----------------|------|--------------|------|----------------|------|------------|---------|
| | Média [1] | D.E. | Mediana [2] | D.E. | Média [3] | D.E. | Mediana [4] | D.E. | [1]-[3] | [2]-[4] |
| M | 3,84 | = | 3,87 | = | 2,81 | *** | 2,77 | *** | 1,03 | 1,10 |
| F | 3,91 | | 3,87 | | 2,58 | | 2,55 | | 1,33 | 1,32 |

Legenda: M – masculino; F – feminino. Restantes definições, como na tabela 9. As diferenças constantes das colunas à direita da tabela são todas estatisticamente significativas a menos de 1%.

A tabela 10 contém informação sobre a motivação, por género. Como se pode observar, na coluna da direita, o género feminino apresenta níveis de motivação mais elevados. É ao nível do índice do MNi que se encontra a razão para a diferença entre os géneros, com o género masculino a apresentar índices mais elevados de desmotivação.

Para se poder perceber a percepção da motivação do género feminino necessitar-se-ia de investigação complementar, tanto mais que existem diferenças entre os resultados totais e os desagregados por turma para a percepção do clima de sala de aula. Porém, tal investigação complementar não cabe no presente estudo, ficando para trabalhos futuros.

2.5 Grau de motivação, por fatores

No sentido de facilitar a análise e porque daí não advém, segundo se pensa, perda de informação, a partir deste ponto, começando com a tabela 11 discutir-se-á apenas o índice *MPi*.

Tabela 11: Grau de motivação, por fatores

| Índice <i>MPi</i> : estatística por fatores | | | | |
|---|------------|-------|---------|------------------|
| Fator/ domínio | Nº Obs. | Média | Mediana | Desvio Padrão |
| MA | 200 | 3,16 | 3,00 | 1,25 |
| MB | 200 | 4,01 | 4,00 | 1,10 |
| MC | 200 | 4,27 | 4,00 | 0,76 |
| MD | 200 | 3,97 | 4,00 | 0,98 |
| ME | 200 | 3,78 | 4,00 | 1,09 |
| MF | 200 | 3,85 | 4,00 | 0,93 |
| MG | 200 | 3,42 | 3,00 | 1,15 |
| MH | 200 | 4,51 | 5,00 | 0,73 |

Legenda: MA - Nível de preocupação; MB - Tonalidade afetiva; MC - Sucesso; MD - Interesse; ME - Conhecimento dos resultados; MF - Estruturas de orientação e recompensa; MG - Necessidade de influência; MH - Necessidade de sucesso. Restantes definições, como na tabela 9. Os fatores foram definidos com base, exclusivamente, nos itens do questionário definidos em termos positivos (Índice *MPi*).

A informação disponibilizada salienta quatro fatores que, pela sua magnitude, se distinguem dos restantes, com diferenças estatisticamente significativas a menos de 1%. Pela positiva, os fatores referentes às “*Necessidades de sucesso*” (MH = 4,51 de média) e ao “*Sucesso*” (MC = 4,27 de média). Pela negativa, os fatores referentes ao “*Nível de preocupação*” (MA = 3,16 de média) e à “*Necessidade de influência*” (MG = 3,42 de média).

Dos fatores salientados parece poder-se depreender que os alunos ao valorizarem mais os fatores MH e MC têm a perceção da vontade, do esforço e da capacidade que necessitam de ter para atingir objetivos, ou fazer um bom trabalho – condições essenciais para se atingir o sucesso. Por outro lado, a baixa pontuação nos fatores MA e MG, parece revelar a perceção da existência de falta de confiança nas capacidades para a execução das tarefas, ao mesmo tempo que revelam que não têm controlo sobre a sua própria aprendizagem.

A tabela 12 disponibiliza o conteúdo da tabela 11 desagregado por turma, para os fatores com perceção “extrema”, MH e MA. Para qualquer um destes fatores, as diferenças por turma tendem a não apresentar um padrão definido e a não serem estatisticamente diferentes de zero.

Mais à frente retomaremos este assunto para uma análise mais holística que conjugue esta informação com a da perceção do clima de sala de aula.

Tabela 12: Motivação, por fator e turma

| Índice MPi: estatística por fator e turma | | | | | |
|---|-------|---------|-------|---------|---------------|
| Fator | Turma | Nº Obs. | Média | Mediana | Desvio Padrão |
| MA | 51 | 20 | 3,50 | 4,00 | 1,10 |
| | 52 | 18 | 3,72 | 4,00 | 1,18 |
| | 61 | 16 | 2,94 | 3,00 | 1,44 |
| | 62 | 14 | 3,29 | 3,50 | 1,68 |
| | 71 | 20 | 3,20 | 4,00 | 1,32 |
| | 72 | 22 | 2,91 | 3,00 | 1,23 |
| | 81 | 26 | 3,23 | 3,50 | 1,18 |
| | 82 | 19 | 2,32 | 2,00 | 1,34 |
| | 91 | 24 | 3,25 | 3,50 | 0,94 |
| | 92 | 21 | 3,24 | 3,00 | 1,00 |
| MH | 51 | 20 | 5,00 | 5,00 | 0,00 |
| | 52 | 18 | 4,67 | 5,00 | 0,59 |
| | 61 | 16 | 4,38 | 5,00 | 1,15 |
| | 62 | 14 | 4,71 | 5,00 | 0,47 |
| | 71 | 20 | 4,68 | 5,00 | 0,48 |
| | 72 | 22 | 4,36 | 4,50 | 0,73 |
| | 81 | 26 | 4,58 | 5,00 | 0,64 |
| | 82 | 19 | 4,00 | 4,00 | 0,88 |
| | 91 | 24 | 4,33 | 4,50 | 0,82 |
| | 92 | 21 | 4,48 | 5,00 | 0,68 |

Legenda: Definições conforme tabelas 9 e 11.

2.6 Principais percepções de clima e motivação

A análise dos dados a que se procedeu na presente secção serviu para perceber com algum grau de profundidade algumas das determinantes das percepções de clima e de motivação

Sintetizam-se, agora, os principais resultados:

- i. não há diferenças na percepção do clima de sala de aula entre alunos do género masculino e feminino, quer na percepção agregada, quer na percepção por fator. No entanto, ela altera-se quando se faz a análise dos dados agregados por turma. As raparigas das turmas com melhor aproveitamento, dos três primeiros anos (5º, 6º e 7º) tendem a ter uma percepção mais positiva do clima de sala de aula;
- ii. a liderança é o fator que mais contribui positivamente para a percepção de clima de sala de aula; as características físicas do espaço da sala de aula é o fator que menos contribui para a percepção de clima da sala de aula. O mesmo se observa quando se agregam os dados por fator e turma. No entanto os valores em média e em mediana, referentes a esses fatores, são maiores nas turmas dos alunos mais novos;

- iii. a percepção do clima da sala de aula tende a ser mais acentuada nas turmas com melhor aproveitamento;
- iv. a percepção do clima da sala de aula é mais acentuada quanto mais novos são os alunos. Tende a ser menos acentuada para os alunos mais velhos (nomeadamente do 7º e 8º anos).

A análise dos resultados sobre a percepção da motivação aponta no sentido de que, de modo geral, tal percepção é positiva. No entanto, há que assinalar o seguinte:

- i) as turmas com melhor aproveitamento em pauta evidenciam um grau mais elevado de motivação;
- ii) a motivação é mais elevada para o género feminino do que para o masculino, devido principalmente aos índices relativamente mais elevados de desmotivação do género masculino;
- iii) a “*Necessidade de Sucesso*” e o “*Sucesso*” são os fatores que, genericamente, mais contribuem para os índices de motivação;
- iv) a “*Necessidade de Influência*” é o fator que o género feminino mais evidencia na percepção de motivação;
- v) o “*Nível de preocupação*” e a “*Necessidade de influência*” são os fatores que menos contribuem para os índices de motivação.

3. Relação entre clima de sala de aula e motivação

Como foi referido, a percepção do clima é, em parte, influenciada pelo nível de motivação do sujeito. Na presente secção analisam-se estatisticamente os dados do questionário no sentido de averiguar da existência dessa relação, utilizando para o efeito como ferramentas o coeficiente de correlação e o modelo de regressão linear.

Tabela 13: Correlação de Pearson entre o Índice de Clima (CLi) e o Índice de Motivação (MPi)

| | CLi | MPi |
|-----|------|------|
| CLi | 1,00 | 0,57 |
| MPi | 0,57 | 1,00 |

Legenda: CLi – Índice de Percepção de Clima; MPi – Índice de Motivação. A correlação tabelada é significativamente diferente de zero a menos de 1%.

Prosseguindo este objetivo, a tabela 13 disponibiliza o coeficiente de correlação de *Pearson* entre o Índice do Clima (CLi) e o da Motivação (MPi). A correlação

encontrada é positiva e com o valor de 0,57, o que significa que as duas variáveis tendem a evoluir no mesmo sentido: quando o grau de motivação aumenta (ou diminui) o nível de percepção de clima também aumenta (ou diminui). Este resultado corrobora a asserção feita acima de que a motivação dos alunos e a percepção do clima estão relacionados entre si.

Porém, na sequência dos objetivos secundários oportunamente definidos, importa averiguar qual é o sentido desse relacionamento. Isso é feito através da análise seguinte baseada num modelo de regressão linear, em que se procura explicar o Índice do Clima – variável dependente – através da Motivação agregada (Modelo 1, na tabela seguinte) e na Motivação desagregada nos seus fatores (Modelo 2) – variáveis independentes.

Tabela 14: Impacto dos fatores de motivação na percepção do clima de sala de aula

| Variável | Modelo 1 | Modelo 2 |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Coeficiente / signif. | Coeficiente / signif. |
| MPi | 0,687 *** | |
| MA | | 0,050 * |
| MB | | 0,121 *** |
| MC | | -0,022 |
| MD | | 0,050 |
| ME | | 0,167 *** |
| MF | | 0,084 * |
| MG | | 0,034 |
| MH | | 0,199 *** |
| R ² Ajust. | 32,6% | 36,4% |
| Nº Obs. | 173 | 173 |

Legenda: Os valores tabelados correspondem aos coeficientes de regressão dos seguintes modelos:

Modelo 1: $CL_i = \alpha_0 + \alpha_1 MP_i + \varepsilon$

Modelo 2:

$CL_i = \alpha_0 + \alpha_1 MA + \alpha_2 MB + \alpha_3 MC + \alpha_4 MD + \alpha_5 ME + \alpha_6 MF + \alpha_7 MG + \alpha_8 MH + \zeta$.

A definição das variáveis usadas nos modelos é conforme ao referido nas tabelas 5, 9 e 10. α são os coeficientes de regressão; ε, ζ são os termos aleatórios dos modelos 1 e 2, respetivamente. Os níveis de significância são os anteriormente usados neste trabalho. A ausência de asteriscos junto de um coeficiente significa que o mesmo não é estatisticamente diferente de zero. Por questões de parcimónia, não se tabelou o termo independente α_0 dos modelos. R² Ajust. É o coeficiente de determinação ajustado para o número de variáveis explicativas do modelo.

Na tabela 14 encontram-se tabelados os coeficientes de regressão relativos aos modelos 1 e 2. O primeiro destes modelos procura explicar o Índice do Clima com o Índice da Motivação, apresentando um coeficiente de regressão positivo ($\alpha_1 = 0,687$) e estatisticamente significativo a menos de 1%. A estatística R² Ajust., de 32,6%, mostra que o Índice de Motivação explica essa proporção (que é cerca de 1/3) da variação do

Índice do Clima. O modelo apresenta, pois um poder de explicação razoável, sendo os resultados consistentes com a evidência empírica disponível na literatura.

O modelo 2 utiliza como variáveis explicativas da percepção do clima os fatores de motivação anteriormente analisados. Os resultados tabelados mostram que, de entre estes fatores, se salientam pelo seu poder explicativo, aferido a partir da dimensão e nível de significância estatística dos respectivos coeficientes, o MH – “Necessidade de sucesso” (0,199), o ME - “Conhecimento dos resultados” (0,167) e MB – “Tonalidade afetiva” (0,121).²⁶ Como contraponto, não apresentando qualquer poder explicativo, estão os fatores MC – “Sucesso” (-0,022); MD – “Interesse” (0,050) e o MG – “Necessidade de influência” (0,034).

Relativamente a estes fatores sem significância estatística, é de salientar que o fator MC foi um dos que apresentou um grau médio mais elevado na percepção da motivação, como se pode constatar pela tabela 11. Significa isto que essa mais elevada pontuação atribuída ao fator pelos alunos não foi consentânea com a pontuação que tais alunos deram, globalmente, à percepção do clima.

O poder explicativo deste modelo é superior ao do modelo 1, apresentando um R² Ajust. de 36,4%.

Tabela 15: Impacto do Índice de Motivação na percepção do clima de sala de aula, controlando o género e o aproveitamento

| Variável | Modelo 1 | | D.E. [1] - [2] |
|-----------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| | Coefficiente / signif. [1] | Coefficiente / signif. [2] | |
| Género | M | F | = |
| MP _i | 0,685 *** | 0,691 *** | |
| Aprov. | X1 | X2 | *** |
| MP _i | 0,655 *** | 0,585 *** | |

Legenda: Os valores tabelados correspondem aos coeficientes de regressão do modelo 1: $CL_i = \alpha_0 + \alpha_1 MP_i + \varepsilon$, estimados para cada uma das categorias testadas (M/F; X1/X2). D.E. é a diferença estatística entre coeficientes, usando um teste *t-Student*. Aprov., corresponde ao aproveitamento, medido em X1 (turmas com melhor aproveitamento em pauta); X2 (turmas com pior aproveitamento em pauta). Definição das restantes variáveis e símbolos, conforme tabelas 10 e 14.

O resultado apresentado na tabela 13 para o modelo 1 mostrou a existência de uma relação linear positiva entre a percepção de clima e a motivação. No entanto, é importante perceber se essa relação é uniforme quando se divide a amostra pelo nível de aproveitamento (categorias X1/X2) ou pelo género (categorias M/F)

²⁶ Em termos de dimensão, estes coeficientes não são estatisticamente diferentes entre si para um nível de significância menor que 1%.

A tabela 15 contém informação que permite clarificar a natureza de tal relação. No caso do género, a relação é uniforme dado que apresenta para M e F coeficientes que não são estatisticamente diferentes entre si. Isto é, para o género masculino e feminino a relação entre perceção de clima e motivação é estatisticamente idêntica. Para o aproveitamento verifica-se uma relação mais acentuada para a categoria X1 ($\alpha_1 = 0,655$) relativamente a X2 ($\alpha_1 = 0,585$), com a diferença a ser estatisticamente significativa a menos de 1%. Conclui-se, por conseguinte, que a relação entre perceção de clima e motivação não é linear (uniforme) quando se tem em consideração o aproveitamento: existe uma relação mais acentuada nas turmas com melhor aproveitamento (X1).

Tabela 16: Impacto do Índice de Motivação na perceção do clima de sala de aula, controlando por turma

| Variável | Modelo 1 | | D.E. [1] - [2] |
|------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------|
| | Coeficiente / signif. [1] | Coeficiente / signif. [2] | |
| MPi | Turma tipo 1 | Turma tipo 2 | |
| 5º ano | 0,200 | 0,689 *** | ** |
| 6º ano | 0,654* | 0,265 | = |
| 7º ano | 0,664** | 0,641** | = |
| 8º ano | 1,024*** | 0,220 | * |
| 9º ano | 0,528*** | 0,224 | = |

Legenda: Os valores tabelados correspondem aos coeficientes de regressão do modelo 1: $CL_i = \alpha_0 + \alpha_1 MP_i + \varepsilon$, estimados por tipo/categoria de turma (1 respeita à turma com melhor aproveitamento em pauta). D.E. é a diferença estatística entre coeficientes, usando um teste *t-Student*. MPi – Índice de Motivação. Restantes definições conforme tabela 10.

Neste ponto da análise da relação entre o índice de perceção de clima e o índice de motivação, e após se ter testado o impacto do género e do aproveitamento, importa conhecer o sentido do impacto da motivação (variável explicativa) na perceção do Clima (variável explicada) por turma.

Na tabela 16 encontram-se tabelados coeficientes ilustrativos desse impacto, por tipo/categoria de turma. Os resultados obtidos mostram que existe uma relação entre a perceção do clima e a motivação em quase todas as turmas com melhor aproveitamento, com a exceção da turma do 51, cujo valor não tem significância estatística. A turma 81 é a que apresenta o coeficiente de regressão mais elevado ($\alpha_1 = 1,024$).

Quando se efetua a mesma análise para as turmas com pior aproveitamento verifica-se que a situação é inversa. Só as turmas 52 e 72 apresentam uma relação com significância estatística entre motivação e perceção de clima.

Quando se procede à comparação dos coeficientes das turmas com melhor aproveitamento (tipo 1) e pior aproveitamento (tipo 2) verifica-se que apenas no caso do

5º e 8º anos os coeficientes são estatisticamente diferentes (coluna da direita). No entanto, contrariamente à expectativa, a turma 52 apresenta uma relação entre motivação e percepção de clima superior à da turma 51. Não se encontra uma razão objetiva que justifique esta diferença. No 8º ano a diferença da relação é como o esperado, sendo superior para a turma 81.

Sistematizando os resultados discutidos na presente secção, o primeiro e mais importante desses resultados é o de se ter constatado que a percepção de clima é em parte explicada pela motivação dos alunos. No entanto, o impacto dos factores de motivação na percepção de clima não é homogéneo, sendo mais intenso para os factores “*Necessidade de sucesso*” (MH), “*Conhecimento dos resultados*” (ME) e “*Tonalidade afetiva*” (MB), que se constituem como sendo os que mais explicam a percepção de clima. De um modo geral, as turmas com melhor aproveitamento (tipo 1) apresentam uma relação mais intensa (o melhor exemplo é a turma 81) entre motivação e percepção de clima (exceção para a turma 51). Quando se comparam os coeficientes de impacto das turmas com melhor e pior aproveitamentos só os resultados das turmas do 5º e 8º anos são estatisticamente diferentes, embora de sentido oposto.

4. Percepção de clima de sala de aula e aproveitamento

Prosseguindo o objetivo fundamental desta investigação, conclui-se a análise dos dados sobre a percepção do clima de sala de aula na sua relação com o aproveitamento. A tabela 17 contém informação sobre essa relação. Constata-se que os valores agregados das médias e das medianas (3,78) se encontram acima do valor médio da escala de intensidade (3,00), o que sugere que, de um modo geral, os alunos inquiridos têm uma percepção de clima de sala de aula positivo, independentemente do seu nível de aproveitamento.

Olhando aos valores por turma, constata-se que os valores das médias e das medianas da percepção de clima decrescem à medida que se avança das turmas do 2º ciclo para as do 3º ciclo. Tomando os valores da média, as turmas do 5º ano apresentam valores do índice de clima de 4,23 e 3,98, respetivamente para as 51 e 52, enquanto as do 9º ano se ficam por valores de 3,83 e 3,69, para a 91 e 92. Estes resultados sugerem, pois, que os alunos mais novos tendem a possuir uma percepção mais positiva de clima de sala de aula.

Tabela 17: Percepção de clima de sala de aula, por turma

| Estatística para o Índice CLi | | | | | | |
|-------------------------------|---------|-------|------|---------|------|---------------|
| Turma | Nº Obs. | Média | D.E. | Mediana | D.E. | Desvio Padrão |
| 51 | 20 | 4,23 | * | 4,21 | * | 0,37 |
| 52 | 18 | 3,98 | | 4,07 | | 0,49 |
| 61 | 16 | 4,02 | = | 4,12 | * | 0,66 |
| 62 | 14 | 3,63 | | 3,67 | | 0,57 |
| 71 | 20 | 4,14 | *** | 4,12 | *** | 0,42 |
| 72 | 22 | 3,21 | | 3,32 | | 0,58 |
| 81 | 26 | 3,90 | *** | 3,89 | *** | 0,51 |
| 82 | 19 | 3,12 | | 3,17 | | 0,52 |
| 91 | 24 | 3,83 | = | 3,85 | = | 0,34 |
| 92 | 21 | 3,69 | | 3,67 | | 0,40 |
| Total | 200 | 3,78 | - | 3,78 | - | 0,58 |

Legenda: CLi é o Índice de Percepção de Clima na sala de aula definido como:

$$CL_i = \frac{\sum_{j=1}^{28} I_j}{28}, \text{ sendo } I_j \text{ o item } j \text{ do inquérito } (j = 1 \dots 28), \text{ para o indivíduo } i. \text{ D.E.}$$

é a diferença estatística, em que ***, ** e * referem significância a menos de 1%, 5% e 10%, respetivamente; = a diferença é não significativamente diferente de zero (não existem diferenças estatísticas). O teste da diferença de médias (medianas) tem subjacente um teste *t-Student* (Wilcoxon). No código das turmas o primeiro dígito corresponde ao ano de escolaridade, o segundo ao nível de aproveitamento da turma (1, melhor aproveitamento em pauta; 2, pior aproveitamento em pauta).

A evolução da percepção de clima ao longo dos diferentes anos de escolaridade, principalmente no 3º ciclo, sugere uma relação com o (in) sucesso escolar. Com efeito, tal evolução, com exceção do 8º ano, é idêntica à que se verifica na avaliação do aproveitamento em pauta que foi utilizada para delimitar a amostra e que se encontra no Anexo 3.

O quadro em análise contém informação objetiva que vai no mesmo sentido e contribui para esclarecer o objectivo principal prosseguido pelo estudo, o de testar a eventual existência de relação entre a percepção de clima de sala de aula e o aproveitamento dos alunos. Com exceção das turmas do 9º ano, em que as médias/medianas das turmas com melhor (turma 91) e pior aproveitamento (turma 92) não são estatisticamente diferentes entre si para níveis de significância menores de 10%, nas restantes turmas as que têm melhor aproveitamento tendem, em maior ou menor grau, a ter uma percepção mais positiva de clima de sala de aula. Por outras palavras, com a exceção referida, tende a existir uma relação positiva entre aproveitamento e percepção de clima, i.e. ambas as variáveis tendem a evoluir no mesmo sentido.

Os valores tabelados para o desvio padrão mostram que a variabilidade das respostas é relativamente baixa para todos os anos, sendo as diferenças entre turmas pouco relevantes.

O resultado inesperado encontrado para as turmas do 9º ano, com a inexistência de relação entre aproveitamento e clima, parece encontrar justificção na literatura. Há vários estudos que mostram a existência de forte correlação entre as dificuldades de aprendizagem e um autoconceito negativo “e esta correlação aumenta nos alunos mais velhos, talvez porque vão acumulando dificuldades ao longo dos anos – dificuldades que passam, muitas vezes, por dolorosas experiências de interação” (Amado e Freire, 2009).

Independentemente de haver turmas com percepções diferentes do clima, a regularidade dos valores poderá ser explicada pela homogeneidade social e cultural patente na caracterização que é feita nos PCT das respectivas turmas.

Tabela 18: Percepção de clima de sala de aula, por nível de aproveitamento agregado

| Estatística para o Índice CLi | | | | | | |
|-------------------------------|---------|-------|------|---------|------|---------------|
| Aprov. | Nº Obs. | Média | D.E. | Mediana | D.E. | Desvio Padrão |
| X1 | 106 | 4,00 | *** | 4,07 | *** | 0,48 |
| X2 | 94 | 3,54 | | 3,60 | | 0,59 |
| X1 SR | 94 | 4,01 | *** | 4,07 | *** | 0,48 |
| X2 SR | 71 | 3,58 | | 3,64 | | 0,59 |

Legenda: Aprov. – aproveitamento. SR – sem retenção; X1 – pertencente a turma com melhor aproveitamento em pauta; X2 – pertencente a turma com pior aproveitamento em pauta. X1 SR – pertencente a turma com melhor aproveitamento, sem considerar alunos com retenções; X2 SR – pertencente a uma turma com pior aproveitamento, sem considerar alunos com retenções. Restantes definições, como na tabela 17.

Esta tabela reflete a percepção do clima, por nível de aproveitamento, de forma agregada, usando a medida anteriormente definida (turmas com melhor e pior aproveitamento). Adicionou-se também uma variável construída a partir da anterior, mas que apenas considera os alunos sem repetências no seu percurso escolar (X1 SR/X2 SR).

Tal como se tinha constatado a partir da informação disponibilizada na tabela 17, verifica-se que o índice de percepção de clima é avaliado de forma mais intensa nas turmas com melhor aproveitamento (média de 4,00 para X1, contra 3,54 para X2). Idêntico resultado se verifica quando se utiliza a variável aproveitamento erradicada das retenções (X1 SR/X2 SR). A diferença em termos de medianas corrobora estes resultados.

O desvio padrão mostra-nos que os alunos pertencentes a turmas com pior aproveitamento, (X2 ou X2 SR), apresentam maior dispersão na avaliação dos itens do que os alunos de turmas com melhor aproveitamento.

Estes resultados corroboram a importância da utilização do modelo de turma como sistema social de Getzels e Thelen (1960, in Chavez, 1988) na análise de clima de sala de aula. São resultados importantes no seu todo, mas salienta-se o facto dos alunos sem retenções perceberem o clima de forma diferente consoante pertença a uma turma com melhor (X1 SR) ou pior (X2 SR) aproveitamento. Este resultado sugere que, entendendo o grupo/turma como um sistema social, a dinâmica que este impõe aos indivíduos que o integram se sobrepõe às características e experiências particulares desses indivíduos. Parece poder concluir-se, portanto, que o grupo determina e diferencia em parte as percepções dos seus membros e, como consequência, afeta os seus interesses e expectativas. Tal situação pode resultar do facto de “as pessoas e os grupos procuram agir de forma consequente com as expectativas que percebem terem os outros a seu respeito.” (Lima, 2008, p.95).

Chegados a este ponto do trabalho podemos concluir que, de um modo geral, os alunos inquiridos têm uma percepção de clima de sala de aula positivo. Os alunos mais novos têm uma percepção mais positiva do clima de sala de aula do que os seus pares mais velhos.

Os dados apresentados para a evolução da intensidade da percepção do clima para os diferentes anos de escolaridade, sugerem uma relação com o aproveitamento de todas as turmas. Quer dizer que a evolução de uma percepção de clima de sala de aula positivo é idêntica à que se verifica no aproveitamento em pauta, sugerindo que tal percepção influencia, como desde início se pressupôs, este aproveitamento. Os resultados encontrados são importantes no seu todo, mas é de salientar o facto dos alunos sem retenções perceberem o clima de forma diferente consoante pertençam a uma turma com melhor ou pior aproveitamento. O que sugere a importância do grupo/turma para a percepção de clima que os alunos têm e, no limite, para o respetivo aproveitamento em pauta.

CONCLUSÕES FINAIS

Este relatório começou por rever o meu percurso profissional. Foi este o argumento para uma incursão descritiva como determinadas práticas de administração e organização curricular, pedagógica e administrativa podem induzir à percepção de diferentes culturas escolares. Isto acontece pela forma como se usam os elementos materiais da organização-escola: na ritualidade dos festejos, no uso de símbolos, no tipo de horários, na organização dos espaços da escola; mas também pela forma como se exerce a liderança de topo ou intermédia. Revelaram-se comportamentos com características de índole afetiva, integradora, ambígua, casual, mutável e de transição. Estes elementos visíveis da cultura organizativa revelam escolas com culturas diferenciadoras, fragmentadas ou construtivas de comunidades educativas.

Mas como a ação do professor se centra numa escola em concreto, foi propósito deste trabalho identificar os aspectos visíveis da cultura nos documentos axiais da escola.

Após a identificação dos valores e princípios referidos nos documentos como norteadores da ação da escola EP, conclui-se que estamos perante uma situação sobretudo de reprodução cultural, ou de “locus de reprodução normativa” (Lima, 1992), pois os valores e princípios defendidos por esses documentos são os que estão contidos nos normativos legais que norteiam o sistema educativo português e que são próprios de um estado democrático. A “Carta de Missão” é o exemplo máximo desta perspetiva prescritiva da cultura (Sarmiento, 1994). No entanto, se atentarmos na lógica da ação (Torres, 2010) do PE e dos PCT constatamos que temos uma cultura de escola que se baseia em premissas de colaboração, de ética, de eficiência, de participação, mas também de controlo, de uniformização e de conformidade (bem patente em quase todas as estratégias enunciadas nos PCT).

A referência objetiva no RI à sua importância na construção da autonomia da escola, reforçada pela expressão “identidade própria”, bem como a criação de “bom ambiente”, permite concluir que existe intenção em usar este documento para a criação de uma cultura de escola, baseada na “eficiência”, “responsabilidade” e “formação constante”.

No entanto, a análise de conteúdo do RI, documento que evidenciei como sendo fundamental para a conceção de cultura de escola de forma integrada, incluindo o clima, permitiu concluir que, pela sua dimensão, pela sua organização estrutural e pelas suas inconsistências de conteúdo e de aplicação se revela pouco operacional na regulação do comportamento dos membros da escola.

Valorizaram-se as técnicas organizativas para analisar a cultura e valorizaram-se os aspetos tangíveis da cultura da escola, que se manifestam no seu dia-a-dia. Apesar de, em ambos os casos, se terem analisado aspetos visíveis da cultura da escola, julgo ter contribuído para *desocultar* aspetos da cultura que nem todos os olhos conseguem ver.

Partindo do pressuposto enunciado que o clima é um dos elementos da cultura e dentro do contexto do impacto da cultura no quotidiano da escola, era propósito deste relatório reflexivo perceber se existe uma relação entre a perceção do clima de sala de aula e as aprendizagens dos alunos. Uma análise relativamente descritiva e pormenorizada dos dados permitiu efetuar variadas constatações, que agora se sistematizam.

O género feminino das turmas com melhor aproveitamento, dos três primeiros anos de escolaridade (5º, 6º e 7º) tende a ter uma perceção mais positiva do clima de sala de aula do que os seus pares masculinos desses anos. As relações interpessoais, do domínio da liderança (fator A) são as que mais contribuem para uma perceção de clima de sala de aula positivo. As características físicas do espaço da sala de aula (fator G) são o fator que apresenta menor intensidade e por isso o que menos contribui para a perceção de clima da sala de aula. Isto é tanto mais verdade quando se analisam os dados agregados por fator e turma. A perceção destes fatores A e G são mais intensamente avaliados (pela positiva e pela negativa, respetivamente) nas turmas dos alunos mais novos. O mesmo acontece com a perceção geral do clima de sala de aula: os alunos mais novos percecionam um clima de sala de aula de forma mais positivo do que os alunos mais velhos e nas turmas com melhor aproveitamento.

Relativamente à motivação, os dados mostraram que os alunos das turmas com melhor aproveitamento evidenciam um grau mais elevado de motivação. Porém o género masculino tende a apresentar um nível de motivação inferior ao dos seus pares femininos. A “*Necessidade de sucesso*” (MH) e o “*Sucesso*” (MC) são os fatores que mais contribuem para a motivação percecionada nos alunos. Porém, quando submetemos os fatores de clima a um teste de regressão, este último fator, o “*Sucesso*” (MC), não apresenta qualquer significância estatística, o que sugere que os alunos que avaliaram de forma intensa este fator não fizeram o mesmo com o clima de sala de aula. O “*Nível de preocupação*” (MA) e a “*Necessidade de influência*” (MG) são os fatores que menos contribuem para o índice de motivação em geral, contrariado pelas respostas do género feminino cujos dados revelaram que o fator mais importante para a sua motivação é a “*Necessidade de influência*” (MG).

Quando relacionamos o clima de sala de aula e a motivação descobrimos que a correlação é positiva, isto é, as duas variáveis tendem a evoluir no mesmo sentido. No entanto, a relação, entre elas, não é linear, existindo relações distintas consoante as categorias de aproveitamento analisadas.

Quando se analisa a correlação com os fatores da motivação encontra-se a existência de uma relação positiva para o fator avaliado com maior intensidade já referido – “*Necessidade de sucesso*” (MH), bem como para os fatores, “*Conhecimento dos resultados*”(ME) e “*Tonalidade afetiva*” (MB).

Os géneros masculino e feminino comportam-se do mesmo modo quando relacionamos a motivação e o clima. O mesmo já não acontece quando controlamos a correlação por aproveitamento das turmas. As turmas com melhor aproveitamento apresentam uma relação mais intensa entre percepção do clima e motivação (exceção para a turma 51), o contrário acontecendo com as turmas de menor aproveitamento, em que só duas (52 e 72) apresentam uma relação com significância estatística entre motivação e percepção de clima.

De um modo geral, podemos concluir que os alunos têm uma percepção positiva do clima de sala de aula que é tanto mais positiva quanto mais novos são.

Com a exceção do 9º ano, a análise mostrou que existe uma relação entre percepção positiva do clima de sala de aula e aproveitamento. Carece, no entanto, de aprofundamento investigativo, em futuro trabalho, para se compreender a exceção referida. A análise agregada por categorias de aproveitamento permitiu corroborar que as turmas com percepção de clima mais intensa eram as que apresentavam melhor aproveitamento em pauta. Mais, quando se replica a análise abstraindo dos alunos que já tiveram repetências em anos anteriores, verifica-se que a relação entre a percepção de clima e o aproveitamento continua a verificar-se com idêntico nível de intensidade. Esta constatação, que se reputou de muito importante, sugere que o grupo/turma, como um sistema social, impõe aos indivíduos que o integram uma dinâmica própria que se sobrepõe às características e experiências individuais desses indivíduos. Ou seja, a análise sugere que as inter-relações decorrentes da dinâmica do grupo e as expectativas criadas sobre o aproveitamento escolar são duas características decorrentes da relação pedagógica a ter em conta quando se estuda o clima de sala de aula.

Chegado a este ponto do trabalho, tenho a convicção que as suas conclusões poderiam ter sido complementadas com outras análises descritivas quer a nível da cultura, quer a nível do clima de sala de aula. No âmbito da análise que se fez do impacto dos aspetos

visíveis da cultura, teria sido importante compreender de que forma é que se repercute na sala de aula. Como a análise do clima de sala de aula foi feita no âmbito da relação pedagógica teria sido importante para a compreensão do problema, avaliar a percepção dos professores do clima de sala de aula, o que poderá ser feito em futuros trabalhos.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO e FREIRE, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- APPLE, M. (1986), In: NÓVOA, A. (Org), (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BORRELL, Felip Nuria (1989). *Organización Escolar. Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona, Editorial Humanitas.
- BOUTINET, Jean Pierre (1994). Les Multiples Facette du Project. *Sciences Humaines*, n.39, Mai, 1994, pp. 20-24.
- CARVALHO, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*, Lisboa: Educa.
- CHAVEZ, R. (1988), Theoretical Issues Relevant to Bilingual Multicultural Classroom Climate Research, *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, vol.3, 1988, p. 5-14.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Un approche historique*. Paris: Belin.
- COSTA, J. A. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- DEAL, T. e KENNEDY, A. (1988), *Corporate Cultures*. Penguin Books, London.
- DEWEY, John (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- ESTRELA, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- EURYDICE (2010), *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=364&fileName=Diferenca_genero_resultados.pdf., (acedido em julho 2012).
- FERREIRA, J. M. Carvalho; NEVES, José; CAETANO, António (2001), *Manual Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- FONTOURA, M. M. (2007), Fico ou vou-me embora?, in NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*, (pp 171 – 197). Porto: Porto Editora.

- FORMOSINHO, J; MACHADO, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora
- FREIRE, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra,
- FREIRE, P (1994) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P (1997) *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.
- FREIRE, P. (2002) *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GONZALEZ, M. (1989), La Perspectiva Interpretativa y la Perspectiva Crítica en la Organización Escolar . In MARTIN, Q. e CERILLO, M., (coord.), *Organizaciones Educativas* (pp. 105-131). Madrid: UNED.
- GUERRA, S. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, S. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, S. (2003). *Tornar visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, S. (2006) *Arqueologia dos Sentimentos. Estratégias para uma educação de afetos*. Porto: Asa.
- HANDY, C. (1985). *The Goods of Management. The Changing Work of Organizations*, New York: Oxford University Press.
- HANDY, C. (1988). *Understanding voluntary organizations*, London: Penguin Books.
- HALPIN, A. W. & CROFT, D. B. (1963). *The Organisational Climate of Schools*. Chicago: University of Chicago.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HOFSTEDE (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London: McGraw-Hill, London.
- HUBERMAN, M. (2007), O Ciclo de vida profissional dos professores, Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*, (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- JANOSZ, M.; GEORGES, P.; PARENT, S. (1998) L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, volume 27, número 2, p.385-306.
- KOHLBERG, L. (1987). Democratic Moral Educational. *Psicologia*, vol. 3, pp. 335 - 341

- LEMOS, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In MIRANDA, G. e BAHIA, S. (Orgs.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, pp. 193-231.
- LIKERT, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. New York: McGraw Hill,
- LIMA, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola, Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- MARTIN, J. (1992), *Cultures un Organizations*, Oxford University Press, New York.
- NEVES, José (2001). Clima e Cultura Organizacional. In FERREIRA, J.; NEVES, J.; CAETANO, A. (2001) *Manual de Psicossociologia das Organizações*, (431 – 468). Lisboa: McGraw-Hill.
- NÓVOA, A. (1992) (Org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A., (1990), *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, A. (2007). Os professores e as histórias da sua vida, in NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*, (pp. 11 – 30). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2007) (Org.). *Vidas de professores*. Porto. Porto Editora.
- RODRÍGUEZ, F. M. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología Educativa*, 17, pp.195-207. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3757798>, acedido em 26 de julho de 2011
- ROLDÃO, M.C. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SÁ, V. (2010). A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder, in LIMA, L (Org); SILVA, E.; TORRES, L.; ESTEVÃO, C., *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*, (pp 153 – 193). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SARMENTO, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SCHEIN, E. (1980). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- SCHEIN, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCHEIN E. (1990), Organizational Culture, *American Psychologist*, vol. 45, n. 2, february 1990, pp.109-119. Acedido em <http://psycnet.apa.org/journals/amp/45/2/109/>, fevereiro 2012.

SERGIOVANNI, Thomas J. (1994). Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory. *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, n. 2, pp. 214 – 226.

THURLER, M. (1994), A Eficácia das Escolas Não se Mede: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive, in: CHARRA M. (Org.) (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*, (pp. 203-224). Paris/Bruxelles: De Boeck.

TORRES, L. (1996). Cultura Organizacional e Modelizações Teórico-Conceptuais: reflexões para a (Re) Definição de um Estatuto Científico-Epistemológico. *Atas - Práticas e processos da Mudança Social*, Lisboa: Fundação Gulbenkian,

TORRES, L. (2005). Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, (p. 435-451). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf> (acedido: 10 de Agosto de 2009).

TORRES, L. (2010). Cultura Organizacional em Contexto Escolar, in LIMA, L (Org); SILVA, E.; SÁ, V.; ESTEVÃO, C., *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*, (pp. 109 – 152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

POL, M; HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P. ZOUNEK, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais, *Revista Lusófona de Educação*, vol. 10, pp. 63-79, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>,(acedido em fevereiro de 2012).

WEICK, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, NY, vol. 21, n.1, pp. 1-19.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO CLIMA DE SALA DE AULA



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA|PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados sobre clima de sala de aula, para um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação.

A tua opinião, sobre as perguntas que são feitas, é muito importante. Por isso, responde a todas as perguntas do questionário e não te preocupes se as respostas que deste são boas ou más.

O questionário é anónimo. Compõe-se de três partes: a primeira é constituída pelos teus dados pessoais; a segunda por vinte e oito perguntas sobre a vida da sala de aula e a terceira por dezassete perguntas sobre motivação.

No início das perguntas é indicada a escala que deves usar para responder adequadamente a cada item.

Agradeço, desde já, a tua completa colaboração.

Lucinda M. Queiroz

PARTE I

Assinala com X o quadrado respetivo e completa a informação escrevendo nos espaços em branco

IDENTIFICAÇÃO

1. Ano de escolaridade: 5º Ano 6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano
2. Turma: _____
3. Sexo: Masculino Feminino
4. Idade: _____
5. Número de retenções ao longo do teu percurso escolar:
1 vez 2 vezes 3 vezes 4 ou mais vezes

PARTE II

QUESTIONÁRIO I

São feitas afirmações e tu vais marcar a tua resposta colocando um círculo à volta do algarismo que corresponda à tua opinião, sendo que:

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo
- 3 Não concordo nem discordo
- 4 Concordo
- 5 Concordo totalmente

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Gosto de pertencer a esta turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tenho aulas em salas bonitas e bem conservadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Os meus professores são bem organizados e ensinam bem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Os professores da minha turma trabalham em equipa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Julgo ter muitos bons amigos na turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Os meus colegas de turma não costumam faltar às aulas sem justificação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Sinto orgulho em pertencer a esta turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ninguém tem dúvida de que nossos professores são os melhores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Nesta turma, as relações entre os professores e os alunos são amigáveis e de confiança. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. As aulas são bem pensadas e planeadas pelos professores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. As regras de convivência são conhecidas por todos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Há diálogo frequente, sobre a minha turma, entre os meus professores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. As aulas parecem sempre interessantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Os problemas da turma são resolvidos com a participação de professores e alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. As regras da turma são criadas com a participação de professores e alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Os meus professores transmitem confiança. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Compreendo sempre a linguagem que os meus professores usam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Sinto-me seguro(a) na sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ninguém, da turma, se sente injustiçado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Os alunos colaboram para o bom funcionamento das aulas com sugestões e opiniões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Participamos nas decisões importantes da turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Os meus professores quase não faltam e é raro não haver aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Quando me porto mal a maioria dos professores, da minha turma, costuma explicar por que me castiga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Há uma relação de respeito entre todos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Os meus professores mantêm-me sempre informado sobre diferentes assuntos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Nesta turma todos são tratados de forma igual e recebem a mesma atenção. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Quando não cumpro as regras sou chamado à atenção e, quando necessário, sou punido/castigado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Os meus professores dão-nos sempre os bons dias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO MOTIVAÇÃO



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

QUESTIONÁRIO II

São feitas afirmações e tu vais marcar a tua resposta colocando um círculo à volta do algarismo que corresponda à tua opinião, sendo que:

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo
- 3 Não concordo nem discordo
- 4 Concordo
- 5 Concordo totalmente

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Às vezes fico nervoso com o meu trabalho nesta turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Eu quero realmente fazer um bom trabalho nesta turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Frequentemente tenho de fazer coisas aborrecidas nesta turma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Esta turma é muito agradável | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Se tentar, geralmente consigo fazer bem feito o trabalho nesta turma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Eu realmente não me preocupo muito com as notas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Os meus professores são os únicos que decidem o que acontece nesta turma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Os meus professores levam muito tempo a classificar os meus trabalhos e raramente escrevem comentários. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Esta turma tem um ritmo muito fácil para mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Estou sempre muito preocupado com o meu trabalho nesta turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Nesta turma, nós nunca trabalhamos em grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Eu sinto que tenho uma palavra a dizer sobre o que acontece nesta turma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Às vezes, nesta turma, nós trabalhamos e somos classificados em grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 14. Esta turma faz-me sentir infeliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Nesta turma acontecem coisas interessantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Esta turma tem um ritmo demasiado difícil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Os meus professores, quase sempre, me dizem logo porque é que eu tive aquela nota. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**ANEXO 3 - DIMENSÕES DOS ITENS DOS QUESTIONÁRIOS
(CLIMA DE SALA DE AULA E MOTIVAÇÃO)**

Distribuição dos itens do questionário I – CLIMA DE SALA DE AULA

| CATEGORIA | Código | DOMÍNIO | ITENS |
|---|--------|--|------------------|
| Clima de sala de aula/ Ambiente de aprendizagem | A | Relações Interpessoais/liderança | 1, 5, 7, 22, 26 |
| | B | Colaboração mútua/liderança | 4, 9, 12, 20, 24 |
| | C | Caraterísticas pedagógicas/ expectativas | 3, 6, 8, 13, 10 |
| | D | Gestão/ Coesão | 14, 15, 16, 21 |
| | E | Comunicação | 17, 23, 28, 25 |
| | F | Disciplina/Normas | 11, 19, 27 |
| | G | Caraterísticas físicas do espaço - sala | 2, 18 |

Distribuição dos itens do questionário II - MOTIVAÇÃO

| CATEGORIA | Código | DOMÍNIO | ITENS |
|-----------|--------|---------------------------------------|----------|
| Motivação | MA | Nível de preocupação | 1, 10 |
| | MB | Tonalidade afetiva | 4, 14 |
| | MC | Sucesso | 5, 9, 16 |
| | MD | Interesse | 15, 3 |
| | ME | Conhecimento dos resultados | 17, 8 |
| | MF | Estruturas de orientação e recompensa | 13, 11 |
| | MG | Necessidade de influência | 12, 7 |
| | MH | Necessidade de sucesso | 2, 6 |

ANEXO 4 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS TURMAS CONSIDERADAS NO ESTUDO*

| A. | T. | S/neg. | C/média de 4 e 5 | > 3 neg. | Outros/ NEE | Aban/ Trans | Total de alunos | Masculino | Feminino | LP** (%) | I (%) | HGP (%) | M (%) | C.NT (%) | EVT (%) | EM (%) | EF (%) | | | |
|----|----|--------|------------------|----------|-------------|-------------|-----------------|-----------|----------|----------|----------|----------|-------|----------|---------|--------|--------|--------|--------|----------|
| 5º | 1 | 13 | 9 | 6 | | 2 | 23 | 13 | 10 | 25 | 26,3 | 26,3 | 21,1 | 15 | 25 | 0 | 15 | | | |
| | 2 | 4 | 4 | 11 | 0 | 5 | 24 | 12 | 12 | 52,6 | 47,4 | 21,1 | 52,6 | 26,3 | 57,9 | 15,8 | 0 | | | |
| 6º | 1 | 12 | 10 | 2 | 0 | 1 | 17 | 9 | 8 | 0 | 25 | 0 | 25 | 6,3 | 6,3 | -- | --- | | | |
| | 2 | 5 | 5 | 9 | 1Dic + 1CEI | 1 | 23 | 15 | 8 | 57,9 | 52,6 | 11,1 | 47,4 | 11,1 | 33,3 | 0 | 0 | | | |
| | | | | | | | | | | LP (%) | LE 1 (%) | LE 2 (%) | H (%) | G (%) | M (%) | CN (%) | FQ (%) | EV (%) | EF (%) | |
| A. | T. | S/neg. | C/ média de 4/5 | > 3 neg | Outros /NEE | Aban/ Trans | Total de alunos | Masculino | Feminino | | | | | | | | | | | |
| 7º | 1 | 16 | 8 | 4 | 1 CEI | 0 | 22 | 16 | 6 | 19 | 9,5 | 14,3 | 14,3 | 14,3 | 14,3 | 4,8 | 4,8 | 0 | 0 | |
| | 2 | 9 | 4 | 13 | 1 CEI | 0 | 28 | 19 | 9 | 51,9 | 40,7 | 33,3 | 25,9 | 22,2 | 63 | 25,9 | 44,4 | 7,4 | 0 | |
| 8º | 1 | 23 | 14 | 2 | 0 | 0 | 26 | 7 | 19 | 15,4 | 3,8 | 7,7 | 7,7 | 3,8 | 0 | 3,8 | 7,7 | 7,7 | 0 | |
| | 2 | 2 | 1 | 17 | 0 | 0 | 21 | 12 | 9 | 19 | 71,4 | 33,3 | 71,4 | 76,2 | 71,4 | 47,6 | 66,7 | 47,6 | 14,3 | ITIC (%) |
| 9º | 1 | 9 | 4 | 11 | 0 | 0 | 24 | 10 | 14 | 45,8 | 29,2 | 50 | 20,8 | 8,3 | 17,5 | 29,2 | 20,8 | 0 | 8,3 | 0 |
| | 2 | 2 | 1 | 16 | 1 CEI | 1 | 24 | 11 | 13 | 40,9 | 68,2 | 23,5 | 40,5 | 50 | 50 | 40,9 | 13,6 | 13,6 | 4,5 | 9,1 |

Legenda:

* - Levantamento em pauta do 2º período, ano letivo 201/2012, das turmas com melhor e pior aproveitamento.

T. 1- Turma com melhor aproveitamento

T. 2 - Turma com pior aproveitamento

“S/ neg.” – Nº de alunos sem níveis inferiores a 3

“> 3 neg.” - Nº de alunos com 3 ou mais níveis inferiores a 3

NEE – Nº de alunos com Necessidades Educativas Especiais (Disc- currículo por disciplina; CEI – Currículo educativo individual)

Aban/Trans – Nº de alunos que abandonaram ou foram transferidos.

** - Proporção de alunos com nível inferior a 3, no total de alunos de cada turma.

ANEXO 5 - DIMENSÕES DAS PRIORIDADES ESTABELECIDAS NOS PCT

| | | | |
|----|---|---|---|
| 51 | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer rotinas de aprendizagem pelo controlo • Responsabilização do aluno pela s/aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Adequações curriculares p/ 5 alunos do EE e adequações em formas de avaliação • Fomentar a auto e hetero-avaliação; | |
| 52 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar as regras • Trabalho colaborativo • Desenvolver cidadania através de atividades de participação na vida escolar. • -Consertar atitudes para professores, e cooperação dos EE | <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar TPC • Incentivar c/ reforço participação | Desenvolver autoestima e autonomia. |
| 61 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar as regras • Trabalho colaborativo • Desenvolver cidadania através de atividades de participação na vida escolar. • -Consertar atitudes para professores, e cooperação dos EE | <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar TPC • Incentivar c/ reforço a participação | Desenvolver autoestima e autonomia. |
| 62 | <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o cumprimento de normas de conduta; • Promover a participação ordenada; • Desenvolver o auto controlo; • Desenvolver a organização; • Incentivar o sentido de cooperação; • Desenvolver técnicas e métodos de estudo; • Melhorar a capacidade de concentração; | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o gosto pelo saber; • Suprir lacunas de aprendizagem; • Interiorizar a estrutura da Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar o acompanhamento dos E.E; |
| 71 | <ul style="list-style-type: none"> • Reforço com “grande grau de exigência a importância “do cumprimento das normas; • Estabelecer rotinas de aprendizagem pelo controlo TPC, caderno diário organizados, participação na aula | <ul style="list-style-type: none"> • Promover frequentes situações de auto e hetero-avaliação | |

| | | | |
|----|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Criar um ambiente de trabalho calmo e colaborante de forma a suprir as dificuldades cognitivas diagnosticadas • Sensibilizar os alunos para a sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem” • Melhorar a relação com alunos, professores e funcionários. | | |
| 72 | <ul style="list-style-type: none"> • Reforço com “grande grau de exigência a importância “do cumprimento das normas; • Estabelecer rotinas de aprendizagem pelo controlo TPC, caderno diário organizados, participação na aula • Criar um ambiente de trabalho calmo e colaborante de forma a suprir as dificuldades cognitivas diagnosticadas • Sensibilizar os alunos para a sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem” • Melhorar a relação com alunos, professores e funcionários. | <ul style="list-style-type: none"> • Promover frequentes situações de auto e hetero-avaliação | |
| 81 | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos para a sua responsabilidade no processo ensino aprendizagem bem como os seus E.E. | <ul style="list-style-type: none"> • Diversificação de estratégias | |
| 82 | <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a concentração • Fazer sempre os TPC; • Valorizar a organização e asseio dos cadernos diários; • Obrigar a trazer o material indispensável p/ cd disciplina; • Valorizar regras de comportamento dentro e fora da sala de aula; • Promover a participação regular e ordenada em situações de oralidade; • Contribuir para a criação de um clima favorável à aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o gosto pelo saber; • Melhorar o domínio da LP (na escrita e oralidade) • Fazer sempre os TPC; • Melhorar a aplicação dos conhecimentos; | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar acompanhamento permanente pelos EE; |
| 91 | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a autonomia; • Rigor no cumprimento do RI, de forma a adotar medidas consensuais de atuação dos docentes perante a turma; • Promover a participação regular e ordenada em situações de | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o gosto pelo saber; desenvolver as técnicas de estudo adequadas; • Fomentar hábitos de leitura e de | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar acompanhamento permanente por parte dos EE em relação aos seus educandos; |

| | | | |
|----|---|---|--|
| | <p>oralidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o espírito de interajuda entre os alunos; • Fomentar nos alunos o respeito pelas diferenças; • Contribuir para a integração da aluna com CEI." | <p>investigação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • - Criar estratégias dinâmicas na sala de aula; • Valorizar hábitos de estudo e a manutenção organizada dos cadernos diários e restante material escolar; • Incentivar os alunos à colocação de dúvidas ou dificuldades; • Insistir na aplicação de exercícios práticos sobre os conteúdos que vão sendo lecionados; • Desenvolver a capacidade de memorização e de concentração; | |
| 92 | <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilizar os alunos pela consequência das suas atitudes. • Incentivar a participação organizada. • Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, estimulando a criação de técnicas de estudo adequadas. • Introduzir regras de organização e método de estudo. • Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns. | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o gosto pelo saber. • Colmatar as dificuldades na Língua Portuguesa, na Matemática e no Inglês. • Reforçar os trabalhos práticos na aula. • Fomentar o uso das novas tecnologias. • Fomentar o uso de linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico para se expressar • Apoiar os alunos em ação tutorial individualizada | <ul style="list-style-type: none"> • Pedir ajuda e responsabilizar os Encarregados de Educação, sensibilizando-os, permanentemente, para a necessidade de um acompanhamento diário e contínuo dos seus educandos, no que diz respeito às tarefas escolares e ao processo ensino /aprendizagem, ao longo do ano. |

*O primeiro número usado na designação das turmas corresponde ao ano letivo e o segundo número (1/2) corresponde à turma com melhor e pior aproveitamento.

ANEXO 6 – TABELA DA PERCEÇÃO DE CLIMA DE SALA DE AULA POR FATOR E TURMA

Percepção Global de Clima na sala de aula, por fator e turma

| Estatística para o Índice <i>CLi</i> | | | | | |
|--------------------------------------|-------|---------|-------|---------|---------------|
| Fator | Turma | Nº Obs. | Média | Mediana | Desvio Padrão |
| A | 51 | 20 | 4,42 | 4,50 | 0,47 |
| | 52 | 18 | 3,99 | 4,00 | 0,73 |
| | 61 | 16 | 4,40 | 4,50 | 0,68 |
| | 62 | 14 | 3,68 | 3,40 | 0,64 |
| | 71 | 20 | 4,22 | 4,40 | 0,53 |
| | 72 | 22 | 3,57 | 3,50 | 0,67 |
| | 81 | 26 | 4,35 | 4,40 | 0,42 |
| | 82 | 19 | 3,53 | 3,40 | 0,59 |
| | 91 | 24 | 4,14 | 4,00 | 0,55 |
| | 92 | 21 | 3,98 | 4,00 | 0,52 |
| B | 51 | 20 | 4,15 | 4,10 | 0,43 |
| | 52 | 18 | 3,81 | 3,80 | 0,58 |
| | 61 | 16 | 4,01 | 4,20 | 0,63 |
| | 62 | 14 | 3,66 | 3,80 | 0,49 |
| | 71 | 20 | 3,99 | 4,00 | 0,42 |
| | 72 | 22 | 3,01 | 2,80 | 0,66 |
| | 81 | 26 | 3,98 | 4,00 | 0,53 |
| | 82 | 19 | 3,37 | 3,40 | 0,53 |
| | 91 | 24 | 3,87 | 3,80 | 0,32 |
| | 92 | 21 | 3,69 | 3,60 | 0,48 |
| C | 51 | 20 | 4,17 | 4,20 | 0,49 |
| | 52 | 18 | 4,06 | 4,30 | 0,53 |
| | 61 | 16 | 4,01 | 4,10 | 0,75 |
| | 62 | 14 | 3,66 | 3,80 | 0,69 |
| | 71 | 20 | 4,16 | 4,00 | 0,55 |
| | 72 | 22 | 3,20 | 3,20 | 0,55 |
| | 81 | 26 | 3,68 | 3,80 | 0,56 |
| | 82 | 19 | 2,94 | 3,00 | 0,71 |
| | 91 | 24 | 3,51 | 3,40 | 0,40 |
| | 92 | 21 | 3,47 | 3,40 | 0,53 |
| D | 51 | 20 | 4,35 | 4,25 | 0,46 |
| | 52 | 18 | 4,08 | 4,25 | 0,73 |
| | 61 | 16 | 4,18 | 4,25 | 0,64 |
| | 62 | 14 | 3,54 | 3,50 | 0,81 |
| | 71 | 20 | 4,08 | 4,13 | 0,70 |
| | 72 | 22 | 3,06 | 3,00 | 0,77 |
| | 81 | 26 | 3,88 | 4,00 | 0,79 |
| | 82 | 19 | 3,08 | 3,00 | 0,85 |
| | 91 | 24 | 3,92 | 4,00 | 0,54 |
| | 92 | 21 | 3,76 | 3,75 | 0,58 |
| E | 51 | 20 | 4,34 | 4,50 | 0,60 |
| | 52 | 18 | 4,10 | 4,00 | 0,62 |
| | 61 | 16 | 4,17 | 4,25 | 0,81 |
| | 62 | 14 | 3,70 | 3,88 | 0,81 |

| | | | | | |
|---|-------|----|------|------|------|
| | 71 | 20 | 4,09 | 4,25 | 0,60 |
| | 72 | 22 | 3,21 | 3,25 | 0,86 |
| | 81 | 26 | 3,68 | 3,88 | 0,77 |
| | 82 | 19 | 2,86 | 3,00 | 0,77 |
| | 91 | 24 | 3,89 | 4,00 | 0,61 |
| | 92 | 21 | 3,58 | 3,75 | 0,69 |
| | <hr/> | | | | |
| | 51 | 20 | 4,07 | 4,33 | 0,68 |
| | 52 | 18 | 3,91 | 4,00 | 0,67 |
| | 61 | 16 | 3,52 | 3,50 | 0,69 |
| | 62 | 14 | 3,62 | 3,83 | 0,78 |
| F | 71 | 20 | 3,84 | 3,67 | 0,69 |
| | 72 | 22 | 3,18 | 3,00 | 0,73 |
| | 81 | 26 | 3,86 | 4,00 | 0,65 |
| | 82 | 19 | 3,05 | 3,00 | 0,80 |
| | 91 | 24 | 4,10 | 4,17 | 0,69 |
| | 92 | 21 | 3,84 | 3,67 | 0,60 |
| | <hr/> | | | | |
| | 51 | 20 | 3,90 | 4,00 | 0,80 |
| | 52 | 18 | 3,86 | 4,00 | 0,76 |
| | 61 | 16 | 3,41 | 3,50 | 0,80 |
| | 62 | 14 | 3,79 | 4,00 | 0,70 |
| G | 71 | 20 | 3,68 | 3,50 | 0,63 |
| | 72 | 22 | 2,84 | 2,75 | 0,98 |
| | 81 | 26 | 3,46 | 3,50 | 0,56 |
| | 82 | 19 | 2,71 | 3,00 | 0,69 |
| | 91 | 24 | 3,15 | 3,00 | 0,48 |
| | 92 | 21 | 3,40 | 3,50 | 0,72 |

Legenda: CL_i é o Índice de Percepção de cima de sala de aula

definido como: $CL_i = \frac{\sum_{j=1}^{28} I_j}{28}$, sendo I_j o item j do inquérito ($j = 1$

... 28), para o indivíduo i . D.E. é a diferença estatística, em que ***, ** e * referem significância a menos de 1%, 5% e 10%, respetivamente (sendo tabelado "=", a diferença é não significativamente diferente de zero). O teste da diferença de médias (medianas) tem subjacente um teste *t-Student* (Wilcoxon). A – relações interpessoais/liderança; B – colaboração mútua/liderança; C – características pedagógicas/expetativas; D – gestão/coesão; E – comunicação; F – disciplina/normas; G – características físicas do espaço/sala. Nota: A média e mediana dos fatores A e G são estatisticamente diferentes das dos restantes fatores, a menos de 1% de significância.

No código das turmas o primeiro dígito corresponde ao ano de escolaridade, o segundo ao nível de aproveitamento da turma (1, nível superior; 2, nível inferior).