

**MARIA MANUELA ALVES FORTE MARQUES**

**CULTURA ORGANIZACIONAL DE *BOAS*  
*ESCOLAS*: PROMOÇÃO E GESTÃO DO CLIMA  
SOCIAL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA**

**Orientador: Jorge Serrano**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2013**

**MARIA MANUELA ALVES FORTE MARQUES**

**CULTURA ORGANIZACIONAL DE *BOAS*  
*ESCOLAS*: PROMOÇÃO E GESTÃO DO CLIMA  
SOCIAL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Jorge Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2013**

*A Educação e a Formação serão, mais que nunca, os principais vectores de identificação, pertença e promoção social. Através da Educação e da Formação, adquiridas no sistema educativo, na empresa, ou de uma forma mais informal, os indivíduos serão senhores do seu destino e poderão garantir o seu desenvolvimento.*

Adell (1997)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às minhas filhas, como fonte de inspiração e com o desejo de sempre ambicionarem o aprofundar do conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor Jorge Serrano pelo acompanhamento na orientação do trabalho de investigação, pela disponibilidade, pela motivação e pelas sugestões científicas, fundamentais para o desenvolvimento da investigação.

À minha família, sem a qual não teria sido possível a concretização de mais um projeto da minha vida, com especial agradecimento à minha mãe, que sempre me apoiou nos bons e nos maus momentos deste percurso.

## RESUMO

Este estudo define-se, em larga medida, pelo sentido do seu objetivo nuclear: identificar a cultura organizacional de *boas escolas*, no âmbito específico da promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula, ou seja, propor e oferecer uma perspetiva consolidada sobre as representações sociais que, sobre aquela temática, existem nas organizações educativas que foram alvo da investigação aqui apresentada. Na componente da revisão da literatura, começa-se por uma reflexão descritiva do conceito de cultura organizacional de *boas escolas*, com recurso a autores de referência nesta dimensão. A seguir passou-se, para uma caracterização - igualmente suportada por contributos da literatura - do modo como é caracterizado, genericamente, o chamado movimento das *escolas eficazes*, bem como, se revela importante o clima social, neste contexto. Seguidamente, centra-se a atenção nos modos como nas chamadas *boas escolas* se promove e gere o respetivo clima social, em termos gerais e, em particular, no contexto de sala de aula. Na parte seguinte, retrata-se - com base já em dados de cariz empírico - como os mesmos fatores se desenvolvem nas *boas escolas* portuguesas, selecionadas para a realização da investigação. Tais escolas foram selecionadas como *boas escolas* essencialmente com base nos resultados obtidos em processos de avaliação externa levados a cabo pelo organismo oficial de tutela. Finalmente, procedeu-se a uma análise comparada entre os níveis de promoção e de gestão do clima social em contexto de sala de aula, característicos das *escolas eficazes* e das *boas escolas*, - segundo o testemunho da literatura científica - e os níveis observados, no mesmo âmbito, no seio das escolas que foram alvo do estudo empírico. A análise entre os dados em confronto permite inferir que o clima social da realidade das escolas portuguesas estudadas, percecionado por alunos e docentes, atinge patamares, de algum modo semelhantes, aos que, neste aspeto, ocorre nos contextos das *boas escolas*.

Palavras-chave: cultura organizacional de escola; conceção de *boas escolas*, clima social escolar; clima social em sala de aula.

## ABSTRACT

This study is defined largely by the direction of its nuclear goal: to identify the organizational culture of *good schools* for the specific purpose of promotion and management of the social climate in the context of the classroom, ie, propose and deliver one consolidated perspective on the social representations that, on that subject, there are educational organizations that were the target of the investigation presented here.

Is based on a descriptive reflection of the concept of organizational culture of *good schools*, using authors reference this dimension has gone up, then, for a characterization - also supported by contributions from literature - the way in calls *good schools* it promotes and manages the respective social climate in general and, in particular, in the context of the classroom. Then, picture yourself - now based on data oriented empirical - as the same factors are developed in *good schools* Portuguese selected to conduct the research. These schools were selected as *good schools* essentially based on the results of external evaluation procedures undertaken by the official guardianship. Finally, we proceeded to a comparative analysis between the levels of promotion and management of the social climate in the context of the classroom, characteristic of *good schools* - according to the testimony of the scientific literature - and the levels seen in the same context, within schools that were targeted in the empirical study. The analysis of the data in confront infer that the social climate of the reality of Portuguese schools studied, perceived by students and teachers, reaches levels similar to that in this aspect, occurs in the context of *good schools*.

Keywords: organizational culture of schools; design of *good schools*, school social climate, social climate in the classroom.

## ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	3	
Agradecimentos .....	4	
Resumo .....	5	
Abstract.....	6	
Índice geral .....	7	
Índice de tabelas.....	12	
Índice de gráficos.....	13	
Índice de quadros .....	14	
Índice de siglas.....	15	
Introdução .....	16	
PARTE I – FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E PROPÓSITOS DA INVESTIGAÇÃO		
1 – Situação problema.....	20	
2 – Questão de partida .....	22	
3 – Questões orientadoras .....	22	
4 – Objetivo geral .....	23	
5 – Objetivos específicos .....	23	
PARTE II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....		24
1 – CULTURA ORGANIZACIONAL DE ESCOLA.....		25
1.1– Conceito .....		25
1.2 – Comportamento organizacional.....		33
1.2.1 – Competências-chave .....		33
1.2.2 – Lideranças.....		34
2 – CONCEÇÃO DE <i>BOAS ESCOLAS</i> .....		35
2.1 – Génese do movimento .....		35
2.2 – <i>Boas escolas</i> e orientação democrática.....		39
2.3 – Elementos estruturantes da escola democrática.....		40
2.4 – O sentido democrático de desenvolvimento curricular.....		45
3 – ESCOLAS EFICAZES, <i>BOAS ESCOLAS</i> E MELHORIA DE ESCOLAS: ANÁLISE COMPARADA.....		46

3.1 – O movimento das escolas eficazes.....	46
3.1.1 – Clima de trabalho e eficácia.....	50
3.2 – O movimento das <i>boas escolas</i> .....	51
3.3 – O movimento de melhoria de escolas .....	53
3.4 – O movimento de melhoria de escolas e o clima social .....	56
3.5 – Semelhanças e aspetos distintivos entre os três movimentos .....	56
4 – O CLIMA SOCIAL ESCOLAR.....	59
4.1 – Efeitos na convivência institucional .....	59
4.2 – Variáveis .....	69
4.3 – Clima geral.....	71
4.4 – Clima particular .....	71
4.5 – Teoria de Tagiuri .....	71
4.6 – Teoria de Likert .....	72
4.7 – Teoria de Poole .....	74
5 – CLIMA ORGANIZACIONAL NAS <i>BOAS ESCOLAS</i> .....	74
5.1 – Conceito .....	74
5.2 – Dimensões.....	77
5.3 – Aspetos característicos.....	77
5.4 – Tipologias .....	79
5.4.1 – Clima organizativo.....	79
5.4.2 – Clima académico.....	80
5.4.3 – Clima emocional.....	80
5.4.4 – Clima social .....	80
5.5 – Clima social na sala de aula .....	81
5.5.1 – Conceito .....	81
5.5.2 – Interação relacional.....	82
5.5.3 – Interação comunicacional .....	83
5.5.4 – Sala de aula como contexto promotor de clima cultural e social.....	84
5.5.5 – Clima social de aula resultante da atuação democrática.....	84
5.5.6 – Clima de trabalho em sala de aula .....	86
5.5.6.1 – Organização da sala de aula para um clima de interação democrática .....	86
5.5.6.2 – Otimização das relações entre professores e alunos .....	87
5.5.6.3 – Intervenção com o aluno .....	87

5.5.7 – Fatores de otimização do clima social .....	88
PARTE III – DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO.....	93
INTRODUÇÃO .....	94
1– Justificação da Investigação.....	94
2 – Modalidade investigativa.....	95
3 – Alvo e participantes da investigação .....	99
3.1 – Alvo .....	99
3.2 – Participantes.....	99
3.3 – Critérios de seleção das escolas .....	100
3.4 – Caraterização das escolas.....	101
3.4.1 – Ofertas.....	101
3.4.2 – Estrutura.....	102
3.5 – Caraterização dos inquiridos.....	102
3.5.1 – Caraterização sociodemográfica dos alunos .....	102
3.5.2 – Caraterização sociodemográfica dos professores .....	103
3.5.3 – Caraterização sociodemográfica dos diretores das escolas.....	104
4 – Instrumentação de recolha de dados .....	104
4.1 – Análise documental.....	104
4.2 – Entrevista .....	105
4.3 – Questionário.....	106
4.3.1 – Desenho e análise do questionário para a avaliação da variável “clima social” em sala de aula em alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.....	107
4.3.1.1 – Estrutura do questionário .....	108
4.3.1.2 – Fatores e distribuição de itens fatorial .....	108
4.3.1.3 – Validade do questionário .....	111
5 – Procedimentos metodológicos .....	112
5.1 – Análise documental.....	113
5.1.1 – Projeto educativo .....	113
5.1.2 – Projeto de intervenção de diretores.....	114
5.2 – Entrevistas.....	115
5.3 – Questionário.....	116
5.3.1 – Tradução e retradução.....	116
5.3.2 – Aplicação .....	116

6 – Modo de tratamento de dados .....	117
6.1 – Análise documental – projeto educativo .....	119
6.1.1 – Análise de conteúdo .....	119
6.1.1.1 – Escola A .....	119
6.1.1.2 – Escola B .....	121
6.1.1.3 – Escola C .....	123
6.1.1.4 – Quadro comparativo de unidades de registo dos três projetos educativos .....	125
6.2 – Análise documental – Projeto de intervenção dos diretores de escola .....	126
6.2.1 – Análise de conteúdo .....	126
6.2.1.1 – Diretor da escola A .....	127
6.2.1.2 – Diretor da escola B .....	127
6.2.1.3 – Diretor da escola C .....	127
6.3 – Entrevista .....	128
6.3.1 – Análise de conteúdo .....	128
6.3.1.1 – Entrevista ao diretor da escola A .....	129
6.3.1.2 – Entrevista ao diretor da escola B .....	131
6.3.1.3 – Entrevista ao diretor da escola C .....	135
6.3.2 – Quadro comparativo de unidades de registo das três entrevistas .....	138
6.4 – Questionários .....	140
6.4.1 – Consistência .....	140
6.4.2 – Análise estatística .....	141
6.4.3 – Dados obtidos junto dos professores .....	141
6.4.3.1 – Análise da perceção dos professores .....	143
6.4.3.1.1 – Nível académico .....	143
6.4.3.1.2 – Relações com os colegas .....	144
6.4.3.1.3 – Intervenção em situação de conflito .....	145
6.4.3.1.4 – Clima social em sala de aula .....	145
6.4.4 – Dados obtidos junto dos alunos .....	146
6.4.4.1 – Progressão e retenção .....	148
6.4.4.1.1 – Nível académico .....	148
6.4.4.1.2 – Relações com os colegas .....	150
6.4.4.1.3 – Autoperceção .....	151
6.4.4.1.4 – Clima social em sala de aula .....	152

PARTE IV – APRESENTAÇÃO INTERPRETATIVA DOS DADOS .....	154
1 – Sistematização e interpretação dos dados .....	155
1.1 – O clima social das <i>Boas Escolas</i> e o clima social das escolas estudadas .....	158
1.2 – Clarificação do modo de atribuição da designação de <i>boas escolas</i> às escolas estudadas .....	163
CONCLUSÕES .....	166
1 – Síntese conclusiva .....	167
2 – Linhas emergentes de pesquisa .....	171
3 – Recomendações consequentes .....	171
FONTES DE CONSULTA .....	173
1 – Bibliográficas .....	174
2 – Webgráficas .....	191
APÊNDICES .....	i
Apêndice I. Entrevista aos diretores de Escola .....	ii
Apêndice II. Análise do pré-teste dos questionários .....	xv
Apêndice III. Projetos educativos .....	xvi
ANEXOS .....	xxii
Anexo I. Carta de apresentação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias às escolas-alvo .....	xxiii
Anexo II. <i>E-mail</i> com pedido para aplicação do questionário em Portugal .....	xxiv
Anexo III. <i>E-mail</i> com resposta para aplicação do questionário em Portugal .....	xxv
Anexo IV. Questionário Aos alunos (baseado no Original do Anexo VI) .....	xxvi
Anexo V. Questionário Aos professores (baseado no Original do Anexo VII) .....	xxx
Anexo VI. Cuestionários Alumnos Final (original) .....	xxxiv
Anexo VII. Cuestionários Tutores (original) .....	xxxviii
Anexo VIII. Validação do processo de tradução e retradução dos questionários para português .....	xlii
Anexo IX. Estatística descritiva do questionário dos alunos .....	xliv
Anexo X. Estatísticas descritivas do questionário dos professores .....	l
Anexo XI. Base de dados _alunos.sav .....	lxii
Anexo XII. Base de Dados _professores.sav .....	lxii
Anexo XIII. Consistencia interna dos Questionários .....	lxiii

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Fatores e itens segundo a análise fatorial.....	108
Tabela 2 – Consistência interna .....	140
Tabela 3 – Ano que leciona .....	142
Tabela 4 – Nível académico: Matemática.....	143
Tabela 5 – Nível académico: Português .....	143
Tabela 6 – Relações humanas .....	144
Tabela 7 – Intervenção em situação de conflito .....	145
Tabela 8 – Clima social em sala de aula: estatísticas descritivas .....	145
Tabela 9 – Repetição.....	148
Tabela 10 - Matemática .....	148
Tabela 11 – Português.....	149
Tabela 12 – <i>Habitualmente vou sair com...</i> .....	150
Tabela 13 – <i>Geralmente, que atividades realizas para ocupar o teu tempo livre?</i> .....	150
Tabela 14 – <i>Acredito que sou...</i> .....	151
Tabela 15 – Clima social em sala de aula: estatísticas descritivas .....	152

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género .....	141
Gráfico 2 - Idade .....	141
Gráfico 3 – Disciplina lecionada .....	142
Gráfico 4 – Nível académico: Matemática .....	143
Gráfico 5 – Nível académico: Português .....	144
Gráfico 6 – Relações humanas.....	144
Gráfico 7 – Intervenção em situação de conflito .....	145
Gráfico 8 – Clima social da aula.....	146
Gráfico 9 – Género .....	146
Gráfico 10 – Idade .....	147
Gráfico 11 – Ano frequentado .....	147
Gráfico 12 – 1.º ano na escola .....	148
Gráfico 13 – Matemática .....	149
Gráfico 14 – Português .....	149
Gráfico 15 – <i>Habitualmente vou sair com</i> .....	150
Gráfico 16 – <i>Geralmente, que atividades realizas para ocupar o teu tempo livre?</i> .....	151
Gráfico 17 – <i>Acredito que sou</i> .....	152
Gráfico 18 – Clima social da aula.....	153

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Características – chave das escolas democráticas.....	37
Quadro 2 – Características-chave das escolas eficazes .....	48
Quadro 3 – Semelhanças e aspetos distintivos entre os três movimentos .....	58
Quadro 4 – Variáveis de Likert.....	73
Quadro 5 – Escola A – Resultado da avaliação externa .....	100
Quadro 6 – Escola B – Resultado da avaliação externa .....	100
Quadro 7 – Escola C – Resultado da avaliação externa .....	100
Quadro 8 – Oferta educativa .....	101
Quadro 9 – Estrutura educativa .....	102
Quadro 10 – Número de alunos dos 2.º e 3.º ciclos .....	103
Quadro 11 – Pessoal docente da escola A .....	103
Quadro 12 – Pessoal docente da escola B.....	103
Quadro 13 – Pessoal docente da escola C.....	103
Quadro 14 – Dados sociodemográficos dos diretores das escolas.....	104
Quadro 15 – Dados comparativos de unidades de registo dos três projetos educativos....	125
Quadro 16 – Dados comparativos de unidades de registo das três entrevistas.....	139

## ÍNDICE DE SIGLAS

APA – American Psychological Association

AF – Análise fatorial

PE – Projeto educativo de estabelecimento

E. E. – Encarregados de educação

SPV – Extensão do ficheiro em formato digital

SAV – Extensão do ficheiro em formato digital

## INTRODUÇÃO

Esta investigação desenvolveu-se, em termos gerais, no âmbito da cultura organizacional de escola, e, em termos particulares na descrição do clima social em sala de aula vigente em três escolas portuguesas consideradas como *boas escolas*, de acordo com os critérios de seleção estabelecidos.

Neste contexto, a cultura organizacional de escola pode ser entendida como: “forma de estar, correspondendo a sistema de conhecimento, de crenças e de valores; um padrão, ou um conjunto de padrões, de interação e de relacionamento característicos de uma organização” (Dias, 2001, p. 146). Escolas onde o aprender é o objetivo principal, mas onde a aprendizagem deverá ser concebida como Serrano (2007) defende, “(...) a materialização de uma educação inclusiva que passa pela emergência do sentido de comunidade em cada organização escolar concreta” (p. 58), competindo a cada escola organizar-se de tal forma que todos os seus intervenientes se sintam aceites e apoiados mutuamente dentro dessa comunidade de aprendizagem. Estas comunidades têm a função de permitir às novas gerações a experiência de como se convive com e na diversidade.

Maanen e Schein (1979) referem que a criação de uma cultura organizacional assenta num processo de aprendizagem que assegura a institucionalização dessa realidade como diferenciadora da cultura envolvente. Qualquer grupo que viva em conjunto durante um certo tempo desenvolve uma cultura própria, entendida como um conjunto de padrões de comportamentos e crenças que lhe conferem a capacidade de compreender o modo de agir dos elementos que fazem parte desse grupo (Carmo & Ferreira, 1998).

A cultura organizacional, por sua vez, deve promover a gestão de um clima social propício ao sucesso educativo dos alunos, sendo, portanto, uma variável de significativa relevância, na construção de uma *boa escola*. Por estas razões optou-se pelo tema “Cultura organizacional de *boas escolas*: promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula”, até porque se procura cada vez mais que cada instituição educativa desenvolva respostas que satisfaçam as exigências protagonizadas pela sociedade.

Com esta investigação pretendeu-se, de algum modo, contribuir para um debate reflexivo no contexto da permanente procura da melhoria da qualidade educativa. Uma

análise rigorosa da dimensão educativa deverá ter em conta uma multiplicidade de fatores culturais, psicossociais e outros, que condicionam de forma substancial o ambiente de ensino/aprendizagem, entre os quais se prefigura, naturalmente, o clima social em sala de aula

Assim, o estudo do clima social, em contexto escolar, tem vindo a consubstanciar uma vertente de investigação de grande relevo internacional, considerada importante para se compreender em que medida aquela variável, contribui para o sucesso educativo e escolar. Sabe-se que o currículo, só por si, não chega. A escola gera em si um conjunto de fatores, de relações humanas específicas e concretas que comportam uma determinada cultura, enquanto dimensão que – entre outros fatores - integra as redes de relações humanas.

A partir das considerações, da problemática e da literatura de incidência, desenvolveu-se um estudo sobre o clima social em sala de aula em três escolas portuguesas, com o intuito de responder à questão de partida: como se promove e gere o clima social de aula nas *boas escolas*?

O desenvolvimento da interação pessoal em sala de aula concretiza-se pela promoção de um tipo específico de relações sociais resultantes da cooperação entre os alunos entre si e entre estes e o docente, as quais dão origem a um conjunto de relações significativas que caracterizam o clima social. Tais interações coexistem paralelamente ao desenvolvimento da tarefa educativa dentro da sala. A perceção que cada membro forma da sua relação com os outros e a reciprocidade dessas mesmas perceções configuram a base do clima social estabelecido em sala de aula.

Numa tentativa de clareza expositiva, a presente tese doutoral foi estruturada em três partes:

A primeira parte refere-se à formulação do problema e propósitos da investigação.

A segunda parte, incide nos fundamentos teóricos, concretamente, cultura organizacional; conceção de *boas escolas*; escolas eficazes, *boas escolas* e melhoria de escolas, análise comparada entre os diferentes movimentos, clima social escolar; clima organizacional nas *boas escolas*. Neste contexto mereceu particular atenção o tópico conceito de clima social em sala de aula, por se tratar de matéria nuclear no presente projeto de investigação.

A terceira parte aborda o desenvolvimento do trabalho empírico, onde se descrevem os aspetos metodológicos do estudo realizado.

A quarta parte trata da apresentação interpretativa dos dados, resultados e das conclusões mais relevantes da investigação.

A norma utilizada para citações e referência bibliográfica, foi a norma APA, conforme estabelecido, para o efeito, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

**PARTE I**

---

**FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E PROPÓSITOS DA  
INVESTIGAÇÃO**

## 1 – SITUAÇÃO PROBLEMA

O que sucede no ambiente educativo repercute-se, sem dúvida, na sociedade que a sustém, e vice-versa. Paralelamente, a educação continua ser um dos temas mais controversos e dos que mais páginas de investigação têm produzido. Tudo isto com o intuito de se compreender como influencia - ou como deveria influenciar o rumo de cada sociedade.

Como refere Morin (1999), a escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, desmoronando as fronteiras que inibem a equidade no acesso e sucesso na aprendizagem. O currículo, só por si, não resolve tais questões. Logo, todas as atividades educativas devem contribuir para o processo da aprendizagem dos alunos, devendo, estes, participar em todas as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula. Para que isso aconteça, os professores devem refletir a sua prática e desenvolver uma mentalidade para assumir riscos, o que pressupõe que o professor consiga gerir o tempo de trabalho em grupo com o tempo de trabalho individual (Fullan & Hargreaves, 1999), baseado, para tal, em frequentes processos de reflexão. Esta reflexão implica aceitar aprender com os outros e, assim, colaborar para a criação de um saber-fazer na comunidade docente.

Clímaco (2005) considera que as escolas, enquanto contextos, absorvem os valores e as culturas dos locais onde estão inseridas e que, tal como as famílias, se diferenciam pelo ambiente, que se gere na relação e na interação entre os diferentes elementos que a compõem e em subordinação aos princípios e valores que regulam e justificam as suas atitudes e comportamentos.

Vários investigadores, entre os quais (Carvalho, 1991; Brunet, 1995; Medina, 1997; Neves, 2000; Martin, 2000; Cornejo, 2000), têm vindo a dedicar-se a estudar o clima relacional em contexto escolar, defendendo que esta dimensão tem uma decisiva incidência no âmbito profissional e pessoal na educação. Destes estudos emerge a ideia de que, tanto os docentes como os alunos, estão necessitados de um clima que favoreça o seu desenvolvimento pessoal, como condição básica para a implementação bem-sucedida do processo ensino-aprendizagem.

Em consequência, o clima assume uma importância estratégica no contexto de sala de aula, enquanto marco referencial de relações cuja influência é substantiva no modo como se desenvolve o processo educativo nas organizações escolares. Logo, a natureza das relações interpessoais consubstancia um fator de inegável incidência na qualidade das aprendizagens

dos alunos e, por conseguinte, corporiza um elemento preponderante na possível atribuição do epíteto de *boa escola* a uma determinada organização educativa. A partir destas considerações, entendeu-se haver toda a pertinência em centrar esta investigação na temática do clima escolar em geral e – em particular – no aspeto específico do clima social em sala de aula. Daí que se tenha intitulado o trabalho como “Cultura organizacional de *boas escolas*: promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula”.

Em termos de súpula, pretendeu-se ter a perceção de como se promove e gere o clima social em sala de aula nas *boas escolas* e, através da pesquisa metódica de informação de incidência na temática, responder à questão de partida.

O objeto de estudo nas escolas-alvo da investigação incide, portanto, no clima de sala de aula vigente nos diferentes estabelecimentos educativos que constituíram o universo da investigação empírica. Estes estabelecimentos são estruturas de gestão de conhecimentos e aprendizagens que se confrontam com novas diretrizes provenientes da complexa sociedade do conhecimento, das quais se destacam a inclusão e a qualidade (Tedesco, 2000).

A desregulação entre os objetivos e os resultados da escola fomentou a necessidade de se compreender as diferentes especificidades do modelo organizacional da escola. Neste sentido pretende-se descrever e interpretar o clima social desenvolvido em sala de aula nas *boas escolas*, recorrendo-se à aplicação de questionários, de entrevistas protocoladas. Complementarmente, recorreu-se, ainda, à análise quer dos projetos educativos quer dos projetos de intervenção dos diretores de escola, com vista à compreensão dos fatores que influenciam o clima social e o conseqüente impacto na qualidade das aulas. Estes processos de tratamento e interpretação de dados subordinaram-se ao princípio assumido de que um clima social estável configura um fator determinante para a construção de uma escola inclusiva e democrática, ou seja de uma *boa escola*.

A situação problema em análise remete assim para uma perceção praticamente segura de que uma organização escolar só poderá ser considerada como *boa escola* se o respetivo clima social – mormente o de sala de aula – assentar num conjunto de relações interpessoais positivas e, portanto, facilitadoras de ambiências de trabalho motivado e produtivo. Em contrapartida, o inverso também será válido, ou seja, uma escola em que as relações sociais não atinjam patamares satisfatórios, os respetivos processos e resultados educativos não fundamentarão, nestes casos, a designação de *boas escolas*. A literatura de incidência atesta, cientificamente, estas ilações. Concretamente, (Freiberg, 1998), observa que

a influência positiva ou negativa do ambiente de aprendizagem, resultante das interações dos alunos, influencia a concretização dos objetivos educativos e da aprendizagem.

De modo mais específico, Haynes, Emmons e Comer (1993) estudaram sete dimensões do clima social: motivação para a realização, justiça, ordem e disciplina, envolvimento dos pais, partilha de recursos, relações interpessoais, relações professor-aluno. Os consequentes resultados consideram que estas dimensões influenciam o rendimento, atitudes e grau de participação dos alunos e níveis de satisfação quer, ainda, dos próprios alunos quer dos professores em relação ao ensino-aprendizagem.

As pesquisas mostram que o clima escolar pode afetar processos e pessoas. Por exemplo: um clima escolar pode estar associado a uma escola como baixo índice de problemas comportamentais dos alunos (Kuperminc et al, 1997) e a um alto grau de sucesso escolar (Haynes & Comer, 1993).

Na determinação e configuração do clima escolar participam fatores físicos, como as características do edifício e fatores organizacionais, como a gestão administrativa. Contudo, afigura-se inquestionável que o fator chave do tipo de clima reinante em determinado estabelecimento educativo recai no fator humano. Por essa razão, o presente estudo centra-se na visão e relações pessoais, enquanto elementos decisivos para configurarem a solução ou o problema da temática em análise.

## **2 – QUESTÃO DE PARTIDA**

A questão de partida foi construída com base na análise da situação problemática exposta, bem como no que se extraiu da literatura de incidência. Assim, formulou-se a seguinte questão: como se promove e gere o clima social em sala de aula, nas *boas escolas*?

## **3 – QUESTÕES ORIENTADORAS**

As questões orientadoras derivam da questão de partida. As subquestões a seguir apresentadas são o desdobramento da questão de partida e nortearam todo o processo de recolha de dados relatados no presente relatório de investigação. A saber:

- Como se caracteriza o fator “relação” no clima social em sala de aula?
- Como se manifesta o fator “interesse” no clima social em sala de aula?
- Que tipo de comunicação ocorre no clima social em sala de aula?

- Quais os aspetos nucleares que se verificam a nível da coesão no clima social em sala de aula?
- Como se caracteriza o índice de satisfação dos docentes e alunos no clima social em sala de aula?

#### **4 – OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral, procura configurar o caminho principal a seguir no estudo, na procura da resposta para a questão de partida, que aqui se recupera: como se promove e gere o clima social em sala de aula, nas *boas escolas*?

Consequentemente, formulou-se o seguinte objetivo geral:

- Descrever e interpretar o clima social desenvolvido em sala de aula nas *boas escolas*.

#### **5 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Os objetivos específicos são formulados com base em cada uma das questões orientadoras, que no seu todo configuram caminhos a seguir para o estudo em profundidade do objeto da pesquisa:

- Caracterizar o fator “relação” no seio do clima social em sala de aula.
- Descrever as formas como se manifesta o fator “interesse” no seio do clima social em sala de aula.
- Reconhecer o tipo de comunicação no seio do clima social em sala de aula.
- Nomear os aspetos nucleares que se verificam ao nível do fator “coesão” no seio do clima social em sala de aula.
- Caracterizar o fator “satisfação” de docentes e alunos no seio do clima social em sala de aula.

## PARTE II

---

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

## 1 – CULTURA ORGANIZACIONAL DE ESCOLA

### 1.1– Conceito

O presente capítulo salienta a importância da cultura no funcionamento das instituições educativas, no sentido de que é a cultura que distingue as organizações umas das outras, através do estabelecimento de linguagem própria, facilitadora de comunicação e onde cada membro se sente parte e se congrega para atingir os mesmos objetivos. Compreender como funciona a cultura organizacional pode contribuir para o alcance da eficácia, e da excelência escolar, conforme se infere de dados resultantes de trabalhos realizados sobre a relação entre a cultura escolar e o sucesso escolar.

Burke (1987) define cultura organizacional como um conjunto de valores, crenças e ideologias partilhado por uma mesma comunidade ou por sistemas de integração, de diferenciação e de referência que organizam e dão sentido à atividade dos seus membros. Esta é, de alguma forma continuada por Schein (1992), que define cultura organizacional como um conjunto de pressupostos fundamentais ao funcionamento de uma comunidade, que determinado grupo adapta e partilha à medida que tem necessidade de se integrar. O mesmo autor refere que estes pressupostos básicos incluem as crenças, pensamentos e sentimentos sobre a natureza do tempo e do espaço, da realidade, da atividade humana e das relações humanas no contexto da organização.

Brunet (1992) reforça o mesmo princípio de que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (p. 128). Brunet acrescenta, também, a ideia de que o contexto institucional procura integrar cada elemento, fazendo-o sentir que faz parte dessa comunidade educativa.

Dias (2001) refere que o conceito em apreço está relacionado com a noção de cultura organizacional, o qual pressupõe que a forma mais adequada de mudar as organizações é mudar a sua cultura. Neste sentido, também Clímaco (2005), refere que a cultura escolar está associada “ aos princípios e valores que em cada escola orientam o seu projeto educativo”. (p.174).

Esta mesma ideia já vinha a ser defendida por Nóvoa (1992), que afirma que a cultura escolar insiste no que é comum na organização escolar. Ainda para este autor, o clima escolar descreve o que é diferente ou contraditório e se reveste de uma grande complexidade

devido aos longos processos de enculturação e socialização que padronizam os comportamentos e as estruturas organizacionais e quando refere que “a totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lida *ad intra e ad extra* às organizações escolares, isto é, estes elementos têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas inter-relações com a comunidade escolar envolvente” (p. 32).

Para Torres (2007) o conceito de cultura apresenta dois sentidos: o da cultura escolar e o da cultura organizacional escolar. A cultura escolar pressupõe-se a “construção do objeto científico da escola” e da “desconstrução da organização como noção teórica”, ou seja, processos de lógicas de construção e reconstrução. A cultura organizacional escolar é entendida como um processo de construção histórico caracterizado por um conjunto de fatores condicionados num determinado contexto organizacional.

Ou seja, como refere Torres (2005), os “traços dominantes da cultura em contexto escolar tanto relevam de processos interativos (operam no interior de limites estruturalmente determinados), como relevam de processos internos” (p. 442). Aprofundando este princípio a mesma autora refere que aqueles processos operam num determinado contexto de espaço e de tempo enquanto produto. Torres esclarece ainda que por a “nível interno” entende-se o que é construído exclusivamente a partir da organização escolar e por “nível externo”, o que tem a ver com as inter-relações com a comunidade educativa envolvente: Ou seja, quer dizer que a escola não pode ficar sujeita apenas ao modelo cultural politicamente imposto, mas contempla vários contextos para além da escola, como a família, amigos, grupos, entre outros.

Dias (2001) considera que para uma organização sobreviver e se desenvolver tem de revitalizar a sua cultura interna, aproximando-a dos padrões da democracia, de uma nova cultura organizacional de escola que contemple a inclusão e a educação democrática. Para que tal seja possível, é necessário haver da parte da organização competência inovadora ao nível da adaptabilidade, da identidade, da perceção do meio ambiente e da integração dos seus membros.

Serrano (2007) refere que compete a cada escola organizar-se, de tal forma que todos os seus intervenientes se sintam aceites e apoiados mutuamente dentro dessa comunidade de aprendizagem. Estas comunidades têm a função de permitir às novas gerações a experiência de como se convive com e na diversidade.

Nóvoa (1992) refere que a relação das *boas escolas* com as escolas inclusivas tem por base a abordagem dos fatores organizacionais básicos que a compõem, tais como a política escolar, visão, metas partilhadas e princípios para formação integral dos alunos,

estratégias de liderança, educação inclusiva, clima relacional, comunidade docente, gestão de recursos físicos e humanos, cooperação escola/família.

Estes fatores são conducentes à perspectiva da escola eficaz, traçada por Nóvoa (1992), que realça, como características principais, a aprendizagem, a autonomia da escola, a liderança organizacional, a articulação curricular, a otimização do tempo, a estabilidade profissional, a formação de pessoal, a participação dos pais, o reconhecimento público e o apoio das autoridades.

Neste sentido, Serrano (2005) defende que para melhor compreendermos a noção de cultura organizacional torna-se importante estabelecer parâmetros entre a dinâmica organizativa e funcional da instituição escolar. Pela sua pertinência Antúnez e Gairín (1990) consideram a escola como um grupo social com objetivos homeótopos, identificando as seguintes variáveis de funcionamento que promovem uma cultura organizacional

- Estrutura organizacional mais ou menos formal;
- Sistema de comunicação e de coordenação;
- Interação recíproca com o meio envolvente;
- Atividades instrumentais orientadas para determinados objetivos.

Serrano (2005) considera que os dados fornecidos por Antúnez e Gairín (1990) são indicadores de uma escola, como organização, localizada e organizada por pessoas num determinado espaço físico, que trabalham e atuam no sentido de cumprir os objetivos propostos para a sua criação. Refere ainda que os objetivos propostos não se circunscrevem ao fator ensino-aprendizagem da sala de aula, isto é, a cultura organizacional da escola não passa apenas pela especificidade da sala de aula, mas sim pelo sistema de valores que cada grupo social adotou e ao qual imprime atitudes e práticas à ação dos membros da organização escolar.

“Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite”. (Barroso, 2005, p. 41)

Este autor refere, também que é possível abordar a cultura escolar em três perspetivas:

– *Perspetiva funcionalista* frisando que a escola é uma instituição educativa que apenas transmite uma cultura definida e produzida exteriormente e que traduz as finalidades e as normas determinadas pelo poder político, social e económico;

– *Perspetiva estruturalista* a cultura escolar, na perspetiva estruturalista, resulta do seu plano de estudos, da sua organização pedagógica e dos meios complementares de ensino;

– *Perspetiva interacionista* esta abordagem da cultura escolar é a cultura organizacional de cada escola, no sentido semântico da cultura organizacional, conferida pelos fatores e enquadra-se na perspetiva interacionista da cultura escolar.

Para Dias (2001), a cultura organizacional pode significar uma forma de estar correspondendo a um sistema de conhecimento, de crenças e de valores; um padrão de interação e de relacionamentos característicos de uma organização. No âmbito desta definição, o clima organizacional constitui aquilo que numa lógica sistémica se pode considerar o meio interno das organizações, ou seja, a atmosfera psicológica de cada organização, mas que pode não ser percebido por todos os indivíduos da mesma forma, porque nem todos são sensíveis aos mesmos aspetos da organização, sendo visto por uns de forma positiva e por outros de forma negativa. O autor reforça a ideia de que o clima organizacional é a reunião das características que tipificam uma organização face a outra e que influenciam os comportamentos dos indivíduos que dela fazem parte.

Rutter et al., (1979, cit. por Clímaco, 2005, p. 175) vão um pouco mais longe e referem que “cultura tem sido um termo utilizado para significar clima, *ethos*, atmosfera, ambiente, caráter”. Por sua vez Mortimore (1980, cit. por Clímaco, 2005) chama *ethos* de escola à influência que certos professores exercem sobre colegas e alunos, ou aos efeitos que certos alunos, pelo seu comportamento, têm sobre os outros.

Assim, as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, que exprime valores e crenças partilhados pelos membros da organização. Apesar de estarem integradas num contexto de cultura mais vasto, produzem uma cultura interna diferenciada de escola para escola. Cada uma dessas instituições educativas, se subordinadas aos princípios e práticas da colaboração, da cooperação e da gestão compartilhada, configuram – como salienta Serrano (2007) – autênticas comunidades de aprendizagem, construindo o sentido de comunidade através da criação de culturas inclusivas.

Clímaco (2005) refere que o conceito de cultura de escola se reveste de diferentes perceções, significados e níveis de importância. Neste sentido também Prosser (1999) refere que a cultura percecionada é uma manifestação dos valores culturais e que coincidem com uma única cultura de escola.

Clímaco (2005) considera que as escolas, enquanto contextos, absorvem os valores e as culturas dos locais onde estão inseridas e que tal como as famílias se diferenciam pelo ambiente que se promove na relação e na interação entre diferentes elementos que a compõem, a partir dos princípios e valores que regulam e justificam as suas atitudes e comportamentos.

Wang (1997) realizou um estudo que procurou identificar as variáveis que tinham maior ou menor influência na criação de organizações escolares orientadas para a educação inclusiva, principalmente em sala de aula. O estudo identificou variáveis chamadas de influência direta e indireta.

As variáveis de influência direta dizem respeito às capacidades cognitivas, à motivação, ao comportamento dos alunos, à organização da sala de aula, às interações entre alunos e professor, à quantidade e qualidade do ensino e ao apoio dos pais, no que se refere à ajuda na aprendizagem em casa.

As variáveis de influência indireta são consideradas as que têm menor impacto: a cultura da escola, a tomada de decisão do professor/gestor e as influências comunitárias.

Serrano (2005) na sua investigação sobre percursos e práticas para uma escola inclusiva, julga ser de concluir que as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula configuram o núcleo de referência essencial para o projeto de escola inclusiva.

Vários são os estudos em torno da problemática da cultura organizacional que a instituem como um fator decisivo no alcance da eficácia e da excelência, visando compreender como é que a cultura organizacional pode contribuir para o alcance da eficácia e da excelência escolar através de dados resultantes de trabalhos realizados sobre a relação entre a cultura escolar e o sucesso escolar. Neste contexto, Rutter et al. (1979, cit. por Clímaco, 2005, p. 175) referem que “deram lugar de destaque à noção de cultura de escola, e chamaram-lhe *ethos*, ao estabelecer a sua relação com a eficácia da escola”.

Torres (2008) destaca o impacto da cultura organizacional sobre: excelência, performance, eficácia, qualidade total; mudanças, reestruturações, reforma, inovações; planeamento estratégico, processos de decisão, género na gestão, processos de poder; satisfação dos professores, comprometimento organizacional; integração, socialização bem-sucedida, ambiente, satisfação dos estudantes; processos e perfis de liderança; sucesso escolar, percursos escolares, produtividade escolar e novas tecnologias.

A referida autora remete, expressamente, para a cultura organizacional a responsabilidade de conduzir a escola para o alcance da eficácia:

“A cultura organizacional em contexto escolar é então concebida não só como uma variável de controlo (uma espécie de barómetro) na gestão e de assessoria eficaz para repor a ordem, a harmonia, a integração, o bom ambiente ao nível das relações sociais e profissionais nas instituições educativas e salienta ainda que um clima integrador e harmonioso torna-se efetivamente uma condição imprescindível para o bom desempenho e produtividade escolares”. (Torres, 2008, p. 70)

Continuando-se a recorrer a Torres (2008), esta autora salienta que a principal mensagem que atravessa estes estudos designados “estudos integradores da cultura” reside na “crença de que as culturas fortes (no sentido de coesas e integradoras) promovem escolas mais eficazes, performance mais excelentes, enfim, com um potencial competitivo adequado às novas lógicas reguladoras e de sobrevivência, ditadas pelos mercados educacionais” (p. 70), referidos na problemática. Deste modo a autora considera que apenas as escolas com uma pretensa ampliação da democracia “advogam a construção de culturas colaborativas e ou colegiais, assentes numa participação mais efetiva, no trabalho de equipa, em lideranças fortes, como condição para se alcançar a excelência, a eficácia e a performance escolar” (p. 71). Torres reforça, assim, a crença de que as culturas se formam e se transformam ao sabor das ideologias da gestão.

Numa outra obra, Torres (2007) afirma que a cultura organizacional tem sido alvo de múltiplos desenvolvimentos conceptuais e adequações políticas e ideológicas e que esta problemática sofreu alterações em contexto escolar, influenciando a promoção e o desenvolvimento do indivíduo, inserindo-o num contexto social e cultural mais vasto, favorecendo a transmissão de paradigmas que a sociedade quer transmitir, usando como veículo prioritário a educação, fomentando uma cultura, quer ao nível da sala de aula quer ao nível do sistema educativo.

Estes exemplos – e muitos outros – indiciam ser a escola um dos contextos mais estudados, quer no setor educativo quer no setor económico.

A este respeito, Torres (2007) refere que a América e a Europa foram atingidas por uma grande crise económica, nos anos 1970, e que a perda de competitividade dos Estados Unidos face ao Japão era causa da decadência da educação. Este facto foi divulgado no relatório *Nation at Risk*, de tal forma que fez aparecer reformas no sector económico, ligadas à produtividade e eficácia económica e, claro, à produtividade e eficácia escolar. Neste âmbito, as escolas passaram a ser vistas como empresas, com a mesma lógica e paradigmas da gestão, promovendo-se processos de autonomização das escolas e de professores. Esta mudança é vinculada pela passagem:

“Da regulação para a desregulação da escola pública para as escolas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades para a seletividade”. (Torres, 2007, p.155)

Sob esta ótica, a escola passa a ser vista como a principal responsável pelo insucesso na produção de mão-de-obra suficientemente especializada e, por essa razão, desajustada às necessidades do mercado de trabalho (Apple & Beane, 2000).

Imputando-se ao sistema educativo a responsabilidade da criação de competências, necessárias ao mercado de trabalho, pela submissão da escola aos mecanismos de avaliação da eficácia, defendida por Torres (2007) como “competência para competir” (p.157), esta relação com o ramo económico, conferiu às escolas a necessidade de conseguir um importante grau de eficácia e de excelência. Esta excelência almejada – que se designou por qualidade de escola *Quality of school* – veio impor uma dimensão de competitividade efetiva entre as próprias as organizações escolares, reforçando-se, nas políticas educativas, o conceito de “school improvement”, associando a cultura escolar aos fenómenos da eficácia.

Assim, numa escola que se pretende que seja de qualidade, todos os intervenientes do processo educativo têm um papel importante, cuja ação é fundamental para a organização e funcionamento dos estabelecimentos educativos e nos processos de ensino-aprendizagem. Isto é, “para uma organização sobreviver e se desenvolver só será possível mediante a revitalização da própria cultura da organização”. (Dias, 2001, p. 146)

Para reforçar esta ideia, Prosser (1999, cit. por Clímaco, 2005) identificou diferentes tipos de cultura de escola: cultura em sentido lato, cultura genérica e cultura única ou singular.

Prosser refere ainda que coexistem todos estes diferentes tipos de cultura nas escolas e que todas elas, em consequência, refletem:

- Valores nacionais e regionais no seu funcionamento, caracterizando a sua cultura em sentido lato e distinguindo as escolas de um outro tipo de organizações;
- Traços comuns resultantes das particularidades da população, da dimensão da escola e até da tradição e da história da própria escola que a determinam e que Prosser designa por cultura genérica;
- Um projeto e autonomia para desenvolver esse projeto, o que contribui para a singularidade da sua visão de futuro, levando-a a falar da sua cultura própria, ou única.

À cultura percecionada, chamada muitas vezes “atmosfera”, “carater”, “ethos”, “tom”, é uma manifestação dos valores culturais e convicções em ação e não coincide

necessariamente com uma “cultura única de escola” (Prosser, 1999, cit. por Clímaco, 2005, p. 176).

Em toda esta trama concetual das políticas educativas, o clima escolar, ocupa – como já se aludiu, anteriormente – um lugar de proeminência, como o provam as palavras de Dias (2001) ao preconizar que “o clima organizacional constitui aquilo que os sistémicos consideram o meio interno das organizações”. (p. 146)

Apple e Beane (2000) defendem que o paradigma da gestão democrática é caracterizado pela ação participativa, pelo partilhar de responsabilidades, poder e dever, pela integração da comunicação, saberes, pelo envolvimento da comunidade interna e externa à escola. Acrescentam, ainda, que a união dos sujeitos os torna a todos, membros de uma única equipa. Esta unificação de indivíduos revela-se um agente facilitador do envolvimento e empenho de toda a organização da escola, na construção de um projeto político e educacional que configura as expectativas de uma ação coletiva integrada e partilhada.

Os mesmos autores referem que a gestão democrática de um estabelecimento de ensino conta com a participação, não só de quem a dirige, mas especialmente dos professores. Estes são imprescindíveis para a criação de um ambiente facilitador do sucesso educativo, uma vez que são os atores que reúnem as condições necessárias à promoção de um clima positivo sem o que não se fazem projetos estáveis.

Os órgãos diretivos deverão estimular tal postura no corpo dos professores caso os docentes não tenham essa atitude é difícil a instalação de uma cultura escolar diferenciada e identitária. É esta a ideia partilhada por Clímaco (2005) quando refere que “a cultura de escola tornou-se um fator crucial na gestão das escolas” (p.176). Só deste modo se estabelece um ambiente educativo capaz de produzir cultura sustentada por todos os sujeitos de uma “educação que será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética”. (Freire, 1993, p. 117)

Assim, as perceções que os indivíduos têm do ambiente em que desenvolvem as suas atividades habituais, as relações interpessoais que estabelecem, o tempo em que se dão tais interações e a forma como as lideranças lidam com todo este processo, designam-se, no seu todo, como “clima de institucional de escola”. (Arón & Milicic, 1999). Em suma, o clima social que se vive nas escolas está implicitamente associado ao modelo de gestão. Este acaba, sempre, por condicionar as relações humanas no contexto escolar.

## **1.2 – Comportamento organizacional**

Hellriegel (2004) define o comportamento organizacional como "o estudo de indivíduos e grupos no contexto de uma organização e do estudo dos processos e práticas que influenciam a eficácia dos indivíduos, das equipas e da organização". (p. 4)

Segundo o autor, o comportamento organizacional contribui para ajudar a desenvolver as competências do indivíduo necessárias para diagnosticar, entender, explicar e atuar sobre o que está a acontecer em seu redor em termos trabalho. Partindo do princípio de que o desempenho do indivíduo na organização está relacionado com a forma como cada membro de organização pratica as suas competências, Hellriegel desenvolve na sua obra, sete competências básicas essenciais para promover a eficácia do indivíduo, as quais se explicitam de seguida.

### **1.2.1 – Competências-chave**

Competência é um conjunto interrelacionado de habilidades, comportamentos, atitudes e conhecimentos de que o indivíduo necessita para ser eficaz no seu posto de trabalho. Estas competências particulares revestem-se cada vez de maior importância para a eficácia dos profissionais de educação, não só para os diretores da escola como para os professores e até os alunos.

#### **1. A competência de gerir-se a si próprio**

Esta competência refere-se à habilidade global do indivíduo de avaliar os pontos fracos e fortes. Traduz-se pela capacidade de estabelecer e alcançar metas profissionais e pessoais, de equilibrar o trabalho e a vida pessoal, de participar em novas aprendizagens, ou de modificar comportamentos e atitudes.

#### **2. A competência de gerir a comunicação**

Refere-se à habilidade global de usar todos os modos de transmissão, entendimento e receção de ideias, pensamentos e sentimentos, comunicação verbal, não-verbal, escrita, eletrónica, e assim sucessivamente, para transferir e alterar concretamente a informação e as emoções.

3. A competência de gerir a diversidade

Refere-se à habilidade de apreciar as características distintivas e individuais do grupo, entender e aceitar que tais características são potenciais fontes de força para a organização e de dar valor às peculiaridades de cada indivíduo.

4. A competência de gerir a ética

Refere-se à habilidade global de incorporar valores e princípios que distinguem o que é correto e incorreto na tomada de decisão e nas ações.

5. A competência de gerir a transculturalidade

Refere-se à habilidade global de reconhecer e aceitar igualdades e diferenças entre as nações e culturas e, ao mesmo tempo, de se munir de ferramentas estratégicas e organizacionais pertinentes, com uma mente aberta à reflexividade e ao conhecimento.

6. A competência de gerir equipas

Refere-se à habilidade global de desenvolver, apoiar, facilitar e dirigir grupos para alcançar as metas e objetivos organizacionais.

7. A competência de gerir a mudança

Refere-se à habilidade global de reconhecer e estabelecer adaptações ou transformações totalmente novas, que requerem dos indivíduos e das tarefas; estratégias e estruturas tecnológicas nas suas áreas de responsabilidade.

### **1.2.2 – Lideranças**

Quanto às competências a desenvolver pelo indivíduo, enquanto líder, Hellriegel (2004) assinala que este deve desenvolver atenção enfocada:

- No cliente;
- Na inovação;
- Na associação interdependente;
- No domínio da complexidade;
- No desenvolvimento da organização.

## 2 – CONCEÇÃO DE *BOAS ESCOLAS*

### 2.1 – Gênese do movimento

“Nenhuma democracia é perfeita; nenhuma escola é perfeita; e nenhuma escola é completamente democrática”. (Backman & Trafford, 2005, p. 12). Esta asserção é profundamente verdadeira, mas pode e deve servir-se de estímulo às escolas para encetarem caminhos de aproximação aos níveis desejados, nas dimensões apontadas por estes autores.

Nesta lógica, Torres (2008) sugere a perspectiva de uma “escola mais alicerçada nas especificidades reais do seu funcionamento, nas singularidades dos seus atores e nos espaços-tempo de construção simbólica e cultural” (p. 75). Sob este pressuposto, emerge uma escola dotada de uma identidade, que integra no seu interior diversas formas de manifestação cultural.

Segundo Gimeno (2001), para se encontrar a qualidade e a equidade, a educação deve ter por base os seguintes pontos:

- Ser fundamentada na democracia, de modo a facilitar a participação ativa e a contribuir para melhorar a sociedade, logo para uma educação sem exclusão.
- Estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito, sendo que cada um é o promotor da construção da sua própria personalidade, através da conquista progressiva da sua identidade.
- Difusão e incremento do conhecimento e da cultura em geral, o que significa que a abertura de novas fronteiras ao conhecimento e uma maior abrangência cultural são agentes do progresso e da transformação.
- A inserção dos sujeitos no mundo, que consiste na superação do conceito de educação formalizada numa educação produtiva, crítica e comprometida com a realidade, bem como com os ideais, de forma a ultrapassá-los e a transformá-los.
- A responsabilidade da educação no ensino obrigatório. Este ponto incide na educação obrigatória inicial que complementa o papel da família.

O autor em referência refere ainda que a escola tem vindo, progressivamente, a assumir funções que cabiam a outros agentes, nomeadamente à família, ao adotar um papel importante e vinculativo na formação da pessoa e da sua conduta social. Daí que pareça injusto que se assista, por vezes, à desvalorização do papel da escola como agente de

socialização em função de princípios ligados ao sucesso, tendo em conta os resultados obtidos por cada aluno.

Gimeno (2001) salienta a importância que a escola tem, ao posicionar-se ao centro, no domínio e na ideologia da eficácia. Enfatiza que a escola pública lute por padrões de qualidade total que - segundo o autor - se encontram mais no ensino privado. Adverte, também que é fundamental retomar com menos ingenuidade, mais perspetiva e maior compromisso o sentido da escola pública.

As escolas de orientação democrática são as que melhor respondem ao conceito de *boas escolas*. Segundo Apple e Beane (2000) são as escolas democráticas cuja educação é inclusiva e cujo funcionamento se deve apoiar nas necessidades, culturas e histórias dos estudantes e da comunidade.

A construção do currículo resulta de estratégias partilhadas. É, pois, um currículo negociado, extensivo aos alunos e à comunidade e apresenta formas flexíveis de avaliação.

“As escolas democráticas, como a própria democracia, não se produzem por casualidade. Derivam de intenções explícitas dos educadores de levar à prática as disposições e oportunidades que darão vida à democracia. Estas disposições e oportunidades implicam duas linhas de trabalho: uma passa por criar estruturas e processos democráticos, mediante os quais se configure a vida na escola; a outra é planear e desenvolver um currículo que gere experiências democráticas aos jovens”. (Apple e Beane, 2005, p. 24)

Pode-se considerar que a escola que postule o princípio da emancipação face à globalização económica neoliberal será, tendencialmente, uma escola democrática e, por conseguinte, uma *boa escola*, no sentido com que este conceito é assumido no presente trabalho.

Apple e Beane (2000) defendem que escolas de orientação democrática estão vinculadas a princípios antirracistas, anti-homofóbicos, antissexistas e a uma profunda preocupação com a justiça social. Todos estes aspetos reforçam, portanto, a ideia de *boas escolas*.

A linha de orientação das chamadas *boas escolas* parte da criação de estruturas e de processos democráticos que guiarão a vida escolar e deve sustentar-se num currículo que faculte as experiências democráticas dos jovens, através da gestão dos fatores organizacionais básicos, tais como educação inclusiva, clima social, comunidade docente, gestão de recursos físicos e humanos e de processos de cooperação escola-família (Apple & Beane, 2000).

Com base na narrativa dos autores em análise é possível estabelecer-se um elenco de fatores que descrevem de modo sintético, a noção de *boas escolas*, enquanto organizações educativas que se desenvolvem sob princípios de orientação democrática. O quadro seguinte ilustra esta ideia.

Quadro 1 – Características – chave das escolas democráticas

Criação de estruturas e processos democráticos	Construção de um currículo democrático
Ter “o direito de participar no processo de tomada de decisões” (p. 31)	“Definem, de um modo geral, a qualidade da vida quotidiana” (p. 37) Implicam uma planificação democrática
“Pautam-se por uma ampla participação” (p. 31) de todos os que fazem parte da comunidade educativa	“Implica um consentimento esclarecido” (p. 37)
“Sentem-se participantes em comunidades de aprendizagens” (p. 33)	“Realça quer o acesso a um leque abrangente de informações, quer o direito daqueles que possuem opiniões diferentes de poderem ser ouvidos” (p. 37)
A comunidade valoriza a “diversidade” e um “propósito comum” (p. 34)	“Os jovens aprendem a ser leitores críticos da sua própria sociedade” (p. 38)
“As comunidades de alunos caracterizam-se não propriamente pela competição mas por uma ênfase na cooperação e colaboração” (p. 34)	“Convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel ativo de construtores de significados” (p. 41)
“Ter acesso a todos os programas na escola e aos resultados que a escola valoriza” (p. 34)	“Envolve oportunidades constantes de exploração (...) imaginar respostas para os problemas e colocar as respostas em prática” (p. 42)
A escola democrática “não se limita a diluir as desigualdades sociais” procura também “transformar as condições que as fundamentam” (p. 35)	O conhecimento “não provém exclusivamente de elites”, mas do “conhecimento que os professores produzem por si próprios através da investigação-ação e da prática do diálogo” (p. 46)
Procuram “eliminar a seleção, a avaliação tendenciosa e outros atos que impedem, habitualmente, o acesso à escola baseado na raça, género e classe socioeconómica” (p. 34)	

Fonte: Apple e Beane (2000).

Insiste-se, a propósito, no princípio de que se partilha neste estudo o significado nocional de *boas escolas*, defendido por Apple e Beane (2005). Reforça-se, paralelamente, que este princípio se baseia, basicamente, na gestão e educação democrática, isto é, nos valores dos direitos humanos, na autonomização e envolvimento dos alunos, pessoal docente e não docente e parceiros, em todas as decisões importantes da escola. Para a implementação da educação democrática esta terá que ter por base a implementação dos valores que regem a prática da democracia, em contextos sociais subordinados a tais referências de convivência.

A este propósito refira-se que o Conselho da Europa produziu, em 2005, um manual para promover e desenvolver a educação para a cidadania democrática. Esta iniciativa levou a que 46 Estados membros resolvessem assumir em conjunto o caminho da democracia, considerando que as futuras gerações devem estar preparadas para desempenhar o seu papel democrático nas comunidades onde estão inseridas.

Este documento é, essencialmente dirigido aos gestores de escola e a todos os parceiros que tenham interesse no sucesso da escola. Tal filosofia decorre do postulado de que sem um envolvimento ativo da escola, a democracia não tem possibilidades de crescer. Segundo o mesmo manual, uma gestão democrática é boa porque melhora a disciplina, melhora a aprendizagem, reduz o conflito, torna a escola mais competitiva e alicerça a existência futura de democracias sustentáveis. Assevera que não vale a pena falar em democracia se não for a praticada. Refere ainda que a melhor forma de se avaliar uma escola é isolar um aspeto e ver como ela funciona nesse domínio.

Neste sentido, Backman e Trafford (2005) referem que foram duplas as razões que estiveram por detrás desta decisão:

- a) Razões éticas que têm por base os valores democráticos presentes nos direitos humanos (“todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Declaração dos Direitos do homem, 1948));
- b) Razões políticas na luta pela democracia que implica a sua prática pelos mais novos, fomentando a participação e preparando para a mudança, quer os Estados quer as comunidades locais

Os mesmos autores destacam três dimensões: direitos e deveres; participação ativa e valorização da diversidade. Salientam, também, um conjunto de áreas de maior relevância para avaliar o grau democrático de uma escola (essas áreas permitem verificar se a escola está no caminho da democracia, ou, se pelo contrário, é autoritária):

- Governança, liderança e prestação de contas.

- Educação para os valores.
- Cooperação, comunicação e envolvimento: competitividade e autodeterminação.
- Disciplina.

Cabe ao diretor da escola, dentro da gestão democrática, fazer a articulação entre os vários atores educativos, para que as ações pedagógicas e administrativas contribuam para a qualidade do ensino.

A gestão democrática para Marques (2000) contribui para a dinâmica do projeto educativo de estabelecimento, assim como para a tomada de decisões e ações coletivas. Neste sentido, “ o verticalismo das decisões de cúpula e o particularismo das práticas individuais precisam de ser superados na discussão coletiva de que participam todos os interessados”. (p. 110).

A gestão da escola é uma variável inseparável do ambiente, do clima escolar. O tipo de clima social que se vive nas escolas está diretamente ligado ao modelo de gestão (autoritário, ou participante) que exerce pressão sobre as relações humanas desenvolvidas no contexto escolar.

O objetivo principal de cada escola passa pelas aprendizagens dos alunos. Segundo Apple e Beane (2000), os alunos que se encontram envolvidos em escolas democráticas sentem-se participantes em comunidades de aprendizagem, que orientam e apoiam a sua formação para o exercício de uma cidadania democrática.

## **2.2 – Boas escolas e orientação democrática**

Para indagar mais sobre a democracia e o seu contexto no plano do ensino e das *boas escolas*, recorre-se a algumas considerações de Touraine (1994), que considera a democracia como “o regime que reconhece os indivíduos, as coletividades como sujeitos” (p. 262). E prosseguindo, afirma que Neste sentido, as escolas têm um papel determinante no contexto das aprendizagens democráticas, pois antes do saber está o ser, “(...) o sujeito e a democracia, figuras do indivíduo e da sociedade que são inseparáveis uma da outra”. (idem, p. 176)

“A democracia consiste em fazer com que vivam na mesma nação indivíduos e grupos diferentes (e mesmo opostos uns aos outros), em combinar unidade e diversidade, ela tem absolutamente de salvar a maior parte possível do passado, digamos mesmo da tradição, para inventar um futuro que seja ao mesmo tempo particular e único, construído em torno de princípios universais que são a racionalidade, o respeito pela liberdade e pela igualdade em direito dos sujeitos humanos”. (Touraine, 1994, p. 236)

Supõe-se, então, que as condições para estabelecer um regime democrático tenham de seguir uma orientação cognitiva, no sentido de considerar os processos e a aquisição de conhecimentos na formação de cidadãos. A este respeito, Morin (1999) considera que “a reforma de pensamento é uma necessidade democrática-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo”. (p.110)

A democracia integra a ideia de que a formação e a informação do cidadão advêm do estímulo da pluralidade do conhecimento. Nesta linha Morin (1999), defende que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (aprender e assumir a condição humana, aprender a viver) e aprender a tornar-se cidadão”. (p. 71). Portanto, a educação não pode estar unicamente limitada ao exercício de uma função nem de orientação exclusivamente orientada para o exercício de uma atividade profissional. O que significa que a escola tem de se posicionar quanto à necessidade de reestruturar os seus processos de formação, de informação e de reforma, e apostar no nascimento de uma democracia cognitiva, como preconiza Morin (1999), cujo desenvolvimento

“ (...) só é possível dentro de uma reorganização do saber, a qual apele a uma reforma de pensamento que permitiria não só separar para conhecer, mas também religar o que está separado, e onde ressuscitaram, de forma nova, as noções esmagadas pelo parcelamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmos, a realidade”. (p. 110)

Transpondo a ideia para a escola, a democracia tem de contar com a participação, desde o momento da organização até à tomada de decisão. Tal é defendido por Freire (1997), sob as ideias de “teoria crítica e garantia de democracia” ou de “teoria de participação democrática radical”. (p.15)

Numa outra obra, Freire (2003) defende que a prática de uma pedagogia humanizadora liberta realmente as pessoas e que, através da mesma, conseguimos uma escola mais humanizada e libertadora do sujeito. O autor defende, também que os valores democráticos - ou seja a democracia - se praticam no trabalho e na vida do dia-a-dia.

### **2.3 – Elementos estruturantes da escola democrática**

Nesta secção pretende-se estabelecer a relação entre a escola democrática e a “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, procurando-se dar evidência à ideia do autor de que uma escola democrática é uma organização educativa mais humanizada e integradora do ser

humano. Entretanto, tenta-se também entrelaçar tais ideias com a realidade portuguesa, dos tempos recentes.

Portugal, após o 25 de Abril, vive um regime democrático, isto é, um regime que reconhece o sujeito como membro da comunidade, com direito a participar na direção e gestão dos assuntos públicos. É ao povo que cabe a responsabilidade de refletir e encontrar soluções para os seus próprios problemas, competindo à democracia garantir a todos o princípio da igualdade, da justiça social e da liberdade compartilhada, numa perspetiva de construção contínua da cidadania (Cortella, 2005). Porém, parece existir uma visão, partilhada por algumas minorias privilegiadas, de que as classes populares são incompetentes, intelectualmente mais fracas e os seus representantes não devem ser chamados a participar nas decisões, mas, sim, devem receber ordens de quem tem poder (oprimido).

Em oposição assertiva com esta visão, Freire (2003), explica que todo o homem tem de se transformar num sujeito ativo e importante para a realidade onde está inserido, “humanizando-se pela liberdade de escolha, pela sua afirmação, enfrentando a classe dominadora, lutando constantemente pela sua libertação, através da “praxis libertadora”. (p. 36).

Por conseguinte, a democracia escolar só se torna efetiva se se partir de um processo de gestão democrática, cujo objetivo é garantir a participação e a autonomia da escola (Antúnez & Gairin, 1990) fomentando a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, no sentido da preparação para uma cidadania democrática.

Para Freire (2003) a democracia contribui para a construção de escolas mais humanizadoras, transformando o espaço educacional num espaço de decisão pública, que procura responder às necessidades dos que a procuram e daqueles a quem se destinam. A escola democrática proporciona a comunhão dos homens para que, em conjunto, se libertem e tomem consciência da sua “ação cultural” (p. 54), no sentido de que a tomada de consciência do caminho a percorrer para o conhecimento da realidade passa pela desmistificação da realidade; conhecê-la e recriando o conhecimento, descobrindo-se como “refazedores” permanentes. (idem, p. 56)

Freire (2003) defende que os homens se educam entre si, guiados pelo mundo, pela educação problematizadora, em que o educador e o educando se tornam sujeitos do processo educativo e em conjunto se libertam, procurando o conhecimento verdadeiro e a cultura de “emersão” (p. 70), da consciência crítica da realidade. Ainda para Freire (2005) a eficácia da educação tem limites e a educação não é, por si só, o motor de transformação da sociedade.

Logo o homem deve procurar, no seu quotidiano, desenvolver uma cidadania emancipatória, participada, deliberada e promotora de uma cultura de direitos.

Partindo do paradigma de que *boas escolas* são as escolas democráticas, Apple e Beane, recorrem às teorias de Dewey para definir o que é democracia. Sob esta lógica, chegam a alguns conceitos, para mostrar o modo como devia ser o pensar democrático. Assim, Apple e Beane (2000) consideram que “constrói-se uma experiência mais democrática através dos seus continuados esforços de estabelecer a diferença” e que a democracia tem a possibilidade de ser construída pelas oportunidades experienciadas por todos no dia-a-dia na escola. Salientam ainda que as boas experiências democráticas são algo que não se esquece e que passa de geração em geração.

E a propósito de Dewey refira-se que nos finais do século XIX inícios do século XX surge, com este autor, um novo modelo de análise da escola que se referencia como o movimento da educação nova. Foi uma verdadeira revolução no campo da pedagogia. O pragmatismo do educador foi fundamental para a implementação da ideia de escola para todos, mas as escolas não estavam preparadas. Neste contexto, Dewey identificou um conjunto de novas categorias para a aprendizagem das crianças: liberdade, atividade e criatividade. Estas categorias seriam fundamentais para o processo de apropriação da vida democrática, porque aprender na escola era aprender a viver em democracia.

O movimento da educação nova surge num contexto de mudança, traduzido na ótica de Dewey (1940) pela interpretação das ideias de cultura e de democracia: partindo do pressuposto que o conhecimento se constrói a partir da experiência e que o sujeito aprende a aprender, centrando a aquisição do conhecimento na atividade pedagógica, ou seja, na reconstrução da experiência. Para Dewey a reconstrução dessa experiência seria tanto social quanto individual, quer isto dizer que o indivíduo mobiliza o seu conhecimento anterior, ampliando o alcance da sua compreensão sobre o mundo.

O mesmo autor caracteriza o ato educativo como o desdobramento da plasticidade humana; por meio dela é possível modificar o próprio ato, abandonar hábitos e criar novos estilos de vida e novas formas de agir.

Educar, para Dewey (1940), é poder proporcionar ao outro a reconstrução da própria experiência de vida em que “a educação é o processo de vida, não a preparação para a vida futura”. (p. 6)

De facto existe uma relação intrínseca entre a educação e a democracia no pensamento de John Dewey, porque a questão da educação para o autor não se coloca em

preparar o futuro, mas na efetivação das possibilidades presentes, tornando os indivíduos capazes de lidar com experiências do futuro. Entendendo neste caso a educação como promotora de uma cultura cívica, que considera a escola como um contexto de excelência para fomentar vivências e participativas e democráticas.

Se a participação é um dos princípios básicos da democracia, então a participação é um dever. As exigências da democracia escolar devem conter em si a dinâmica de atividade e participação efetiva, preparando os jovens para “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e assumirem o papel de construtores de significados”. (Apple & Beane, 2000, p. 41)

Para Dewey (1970) a democracia não se justifica por teorias sobre a natureza humana baseada na observação do homem, mas, sim, é algo que se deseja que aconteça, independentemente das inclinações naturais humanas. Assim, considera-se que a vida democrática propicia o melhor para a experiência atual e futura da humanidade, “temos de ver que a democracia significa a crença de que deve prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros no nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer ideia referente dever ser”. (p. 212)

Dewey (2007) refere que a devoção da democracia pela educação é um facto adquirido, mas no sentido em que a democracia não é um dado espontâneo, mas um projeto político de construção de uma sociedade mais humanizada – a sociedade democrática. Ainda para Dewey (1916) a sociedade, em solidariedade faz com que haja transmissão de “hábitos de fazer, pensar e sentir dos mais velhos para os mais jovens”. (p. 3)

A linguagem é a chave da aprendizagem e o ato educativo supõe a comunicação de saberes e de valores necessários ao desenvolvimento da sociedade, possibilitando segundo Dewey (1916) que “os homens vivam em comunidade em virtude de coisas que possuam em comum; e comunicação é a maneira pela qual eles adquirem coisas em comum”. (p. 4)

O termo comunidade, aliado ao sentimento de pertença remete para o sentido de inclusão. Ora, uma escola de qualidade deverá comportar, também, uma cultura e as consequentes práticas de inclusão.

Serrano (2007) defende, precisamente, um sentido de educação inclusiva que passa por dois conceitos, o da totalidade, em que a educação inclusiva é para todos os alunos sem exceção, e o da qualidade. Considera ainda os fatores de vinculação grupal e de participação curricular, fatores essenciais para a prática de uma escola inclusiva.

Para o mesmo autor, a educação inclusiva estrutura-se, assim, em quatro vetores: qualidade, totalidade, vinculação grupal e participação curricular.

A qualidade enquadra-se no campo da eficácia educativa e remete para uma adequação das respostas educativas aos alunos.

A totalidade apresenta a ideia de que todos têm direito a ter acesso à educação.

A vinculação grupal evidencia o nível micro da sala de aula, onde a educação inclusiva deve promover e gerir um sentimento de pertença e de aceitação em relação ao grupo de referência.

A participação curricular implica que todos os alunos partilhem o mesmo espaço, os mesmos tempos, os mesmos objetivos e os mesmos conteúdos de aprendizagem do grupo.

Segundo a UNESCO (1994), o princípio subjacente à escola inclusiva é o de uma escola que recebe todas as crianças, indiferentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou deficiências. Estes fatores colocam desafios ao sistema escolar, que deve dar resposta, com sucesso, a todas as crianças, logo, sem barreiras à aprendizagem e à participação.

Autores como Booth e Ainscow (2002) referem que, de acordo com o modelo social, as barreiras à aprendizagem e à participação surgem pela interação dos alunos com os contextos, nomeadamente as pessoas, as políticas, as instituições, as culturas, etc., que afetam as suas vidas.

Considerar a diversidade, a qualidade e a igualdade é trabalhar para a inclusão, isto é, para uma sociedade que lute pela extinção de situações de exclusão.

Ainscow (2000) refere que há um longo percurso a realizar no que diz respeito ao acesso à escola para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades educativas especiais. Para o autor há contextos escolares onde estes alunos não são satisfatoriamente acolhidos.

Apple e Beane (2000) referem que a escola deverá ser o centro da mudança para a construção de uma sociedade melhor. Para tal, cada escola terá de aumentar a participação nos movimentos sociais e criar novas perspetivas de articulação com o mundo real, relacionar os problemas sociais com a atividade escolar e envolver-se com as experiências da vida das pessoas.

Sandoval (2003) refere, igualmente, que a escola é o centro da mudança e que a “mudança terá de ser planificada, sistemática, e conduzir finalmente à sua própria institucionalização (...) configurando uma nova cultura escolar” (p. 238). Advoga, ainda, que esta cultura deverá inserir-se numa perspetiva sistémica e holística, onde todos se devem

implicar, desde a administração até aos agentes externos que se interessem pela qualidade da aprendizagem.

As *boas escolas* pressupõem, por consequência, uma ampla participação, colaboração e cooperação entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

Serrano (2007) defende que a educação inclusiva é sinónimo de uma pedagogia de qualidade para todo o aluno, onde a variável “professor” é fundamental para o sucesso da inclusão, uma vez que é o gestor da metodologia ativa na sala de aula, assumindo os indicadores de inclusão, tais como, aceitação e pertença, partilha dos mesmos tempos, espaços e comunhão de objetivos.

#### **2.4 – O sentido democrático de desenvolvimento curricular**

Os professores devem ser formados para a mudança na escola. É fundamental que aprendam a trabalhar em condições de incerteza e que tenham confiança nos processos educativos que utilizam e nas pessoas que os rodeiam. Devem refletir sobre a sua prática, e desenvolver uma mentalidade para assumir riscos. A prática intencional de reflexão sobre a prática e os seus efeitos é crucial (Fullan & Hargreaves, 1999). Os mesmos autores referem ainda que a mudança começa em cada um dos atores educativos e implica a disponibilização do docente para o profissionalismo coletivo.

O papel do professor é fundamental para que a mudança ocorra. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), a reforma do sistema educativo é precária porque se ignora que a sala de aula é, por excelência, o local de intervenção e, por isso, ali se devem criar condições reais para que todos os alunos aprendam juntos.

Segundo Serrano (2007), o que ocorre na sala de aula é determinado pela natureza da ação pedagógica conducente a processos de ensino-aprendizagem inclusivos. Defende uma pedagogia de aprendizagem centrada nas formas de aprender dos alunos e que tem por base o conhecimento da maneira como os alunos se apropriam do saber e que os docentes desenvolvam a gestão curricular de modo ajustado à forma de aprendizagem dos alunos.

Os princípios apresentados por Serrano, quanto ao modo de aprender dos alunos, são suportados, em parte, em Garanderie (1991), ao explicitar que a aprendizagem assenta nos “processos cognitivos que o aluno ativa para estar atento, atribuir significado pessoal aos estímulos externos e reter a informação”. (p. 62). Daqui se infere que uma boa escola deve contar com professores bem informados e melhor formados para que das suas práticas resultem aprendizagens de qualidade e ocorridas em ambientes de interação inclusiva.

### **3 – ESCOLAS EFICAZES, *BOAS ESCOLAS* E MELHORIA DE ESCOLAS: ANÁLISE COMPARADA**

Para uma melhor compreensão do contexto em que se insere o presente estudo e que de alguma forma se prende com a globalidade de esforços que investigadores e sistemas educativos têm vindo a desenvolver com vista a encontrar culturas organizacionais capazes de garantir uma educação de qualidade para a generalidade dos alunos, entendeu-se ser pertinente, incluir nesta componente da revisão de literatura uma abordagem sumária a dois movimentos de reconhecido impacto nesta matéria: o movimento das escolas eficazes e o movimento da melhoria de escolas. Optou-se por tal, fundamentalmente para um melhor enquadramento científico da temática nuclear deste trabalho, já que permite uma análise comparada daqueles movimentos, com o movimento das *boas escolas*. Contudo, só o conteúdo respeitante às *boas escolas* será tido em consideração aquando do confronto teórico-empírico com os dados recolhidos no terreno, como de resto se esclareceu, quando se explicitou a questão de partida da investigação.

#### **3.1 – O movimento das escolas eficazes**

Lima (2008) refere que estudos desenvolvidos no âmbito da eficácia mostraram que as escolas eficazes focalizavam a avaliação nos resultados escolares, privilegiando a aprendizagem formal, deixando de parte ou para segundo plano os processos informais e culturais. Lima salienta ainda que a investigação sobre a eficácia das escolas tem por base a necessidade de contestar a tese de que as escolas não alteram significativamente os efeitos da proveniência sociocultural dos alunos.

As diferentes abordagens de escola eficaz segundo Lima (2008) remetem para a equidade na educação, onde os resultados dos alunos não tinham a ver com as trajetórias familiares ou sociais. É certo que a investigação não ficou por aí, manteve o critério de equidade, mas passou a abranger todos os alunos, mais e menos desfavorecidos, alargando o leque de focalização de resultados educativos tanto aos académicos como aos sociais,

O mesmo autor refere que é consensual entre os diversos investigadores que a escola acrescenta algo aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam e que, de facto, esse é o critério mais adequado para medir a sua eficácia. Este princípio tem por base o reconhecimento de que os antecedentes e características dos alunos influenciam de imediato

as suas competências quando entram na escola, contribuindo para a teoria de que a escola acrescenta valor aos alunos o chamado “valor acrescentado”.

Lima (2008) reforça a ideia de que a utilização de dados que não tenham em conta o conceito de “valor acrescentado” pode ter efeitos perversos, contrários à melhoria da qualidade da escola. Esta questão, não raro, conduz à tentação de comparar escolas entre si. Contudo, a constante reflexividade leva os investigadores a dar ênfase à ideia de que só “é legítimo e justo comparar aquilo que é comparável” (Lima, 2008, p. 53). Para este autor, a questão do “valor acrescentado” leva os investigadores a propor um novo conceito, o conceito de escola em melhoria.

A pesquisa sobre a eficácia da escola confirma que a escola é um lugar onde são produzidos sucessos ou insucessos e que se traduz na tentativa de provar que existe um efeito da escola sobre os alunos, independentemente da natureza da sua origem social. Este movimento centrou, portanto, a sua atenção nos resultados escolares dos alunos, sem contudo deixar de atentar noutros aspetos como se ilustra no quadro 2, adiante inserto.

A sua metodologia de pesquisa insistiu na utilização de métodos quantitativos e análises estatísticas de dados o que, segundo Lima (2008) pode prejudicar a compreensão da escola e os seus processos de melhoria.

Ainda de acordo com Lima (2008),

“o movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes) e trouxe uma nova esperança e uma fonte de autoestima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos”. (p. 420)

Compreende-se que o movimento das escolas eficazes é influenciado pela forma como os governos fazem a política educativa, apostando numa estratégia de controlo das suas atividades e dos consequentes resultados. Para tal são utilizados planos de orientação pré-formatados e integrando itens de medida dos indicadores de sucesso ou fracasso. Por vezes, estes resultados são normalmente utilizados para condicionar, ou não o financiamento dos diversos estabelecimentos de ensino.

De seguida apresenta-se o quadro em que se elencam as características chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995, cit. por Lima, 2008, p. 193):

Quadro 2 – Características-chave das escolas eficazes

Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
Visão e finalidades compartilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
Ambiente de aprendizagem	Atmosfera ordeira
	Ambiente de trabalho atrativo
Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
Ensino resoluto	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação das expectativas
	Oferta de desafios intelectuais
Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	<i>Feedback</i>
Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
Direitos e responsabilidades	Aumento da autoestima dos alunos

dos alunos	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
Parceria escola família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
Organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Sammons, Hillman e Mortimore (1995, cit. por Lima, 2008, p. 193)

No que concerne especificamente ao clima social no contexto das escolas eficazes, importa referenciar que se trata de um fator marcadamente importante. Efetivamente são variados os seus efeitos, sobre a natureza dos resultados obtidos.

Segundo Lima (2008) a atmosfera ordeira e o ambiente de trabalho atrativo, são características-chave fundamentais para um bom ambiente de aprendizagem (como se infere no quadro 2).

Segundo Brunet (1995), o clima de escola que permite participar, receber apoio, desenvolver o trabalho e aplicar novos conhecimentos é mais suscetível de produzir uma visão positiva da instituição.

A referência à eficácia da escola, como efeito do clima, encontra-se presente nos estudos de Macbeath (1999) descritos por Lima (2008), que releva o facto de que o fator mais vezes referido em tais estudos é, precisamente, o clima de escola, ainda que matizado por outras designações como “atmosfera, clima, *ethos*, a escola como um lugar amigável e alusões ao modo como as pessoas se sentem na instituição” (p. 332). A proeminência deste fator leva mesmo Lima a observar que esta tendência pode correr o risco de esconder os resultados de outras áreas igualmente relevantes para a compreensão da cultura própria de cada escola.

O clima de escola é considerado, pois, como um elemento potenciador de comportamentos e atitudes e que, segundo Revez (2004), “contribui para a maior ou menor qualidade relacional no seio organizacional e proporciona ou dificulta a integração e o bem-estar dos diferentes atores educativos. (p. 117)

Lima (2008) considera que a importância do conhecimento do clima de escola é fundamental para o diagnóstico e interpretação das situações, bem como da autoavaliação da organização escolar.

Autores como Heilbrunn e Seeley (2003) e Sampson (2004) defendem que escolas caracterizadas por ambientes relacionais em que os indivíduos se sintam seguros favorecem o desenvolvimento do sentido de confiança e de pertença, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e para os resultados no processo de aprendizagem.

Assim, pode-se perceber que o clima social nas escolas eficazes diz respeito às características das relações sociais entre os diferentes elementos que compõem a comunidade educativa, com impacto no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este é essencialmente relacional e é sensível às características das relações.

Quer isto dizer que uma escola que seja caracterizada por relações positivas entre os seus elementos favorece o processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, relações de insegurança e comportamentos antissociais desviam os recursos dos processos ensino-aprendizagem.

O clima social nas escolas eficazes é considerado uma dimensão fundamental para o plano de melhoria das escolas, segundo o Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola da Universidade Lusíada:

“a promoção efetiva de atitudes sociais positivas, competências interpessoais em todos os alunos, um clima social que inclua sentimentos de segurança física, mas também a possibilidade de os alunos serem valorizados e cuidados (permite o desenvolvimento de sentido de confiança e pertença), quer sejam melhor sucedidos ou não”.(p.11)

### **3.1.1 – Clima de trabalho e eficácia**

Martin Bris (2000) dirigiu a investigação “Clima de trabalho e eficácia de escolas” e explorou e validou empiricamente um modelo teórico causal que relaciona as diferentes dimensões do clima (motivação, relação, participação, etc.).

Martin Bris (2000) conseguiu distinguir dimensões essenciais da política de melhoria das instituições para as organizações, nomeadamente:

- A integração das políticas de melhoria na conceção geral e integral da administração pessoal e da filosofia da organização.
- O estabelecimento, a definição e a estruturação do ambiente de trabalho que podem otimizar o processo de aprendizagem.

Nesse mesmo trabalho Martin Bris (2000) refere-se ao conceito de imagem que não é fácil de separar do clima, referindo que qualquer organização, goste ou não, produz imagens de si mesma, e é muito provável que estas imagens possam refletir-se, no clima, considerando que a imagem refletida confere personalidade a esse mesmo clima.

Murillo (2002) refere que existe um consenso entre os investigadores de que o clima escolar é um fator de eficácia escolar de grande importância, de forma que dificilmente podem imaginar uma “boa escola” ou uma escola eficaz com um clima negativo.

O clima escolar e o clima de sala de aula são fatores-chave para a eficácia das escolas e, em consequência disso, a crescente satisfação dos membros da comunidade educativa será uma prioridade para melhorar os níveis dos resultados.

### **3.2 – O movimento das *boas escolas***

O movimento das *boas escolas* fundamenta-se nas escolas democráticas. A ideia de escola democrática, como tantas outras, está sujeita a vários tipos de interpretações, devido a tradições culturais diferentes ou a perspetivas teóricas distintas e contrapostas.

Guarro (2005) refere que existem três tipos de conceções de escolas democráticas:

A primeira conceção centra-se na participação, nos processos de tomada de decisão e nas estruturas de participação (Goodman, 2001; Guttman, 2001). Poder-se-ia dizer que é uma conceção que procura o carácter democrático da escola na sua cultura organizativa, na medida em que reclama uma maior igualdade para todos os participantes.

A segunda conceção está relacionada com o que se pode chamar de “escola para a cidadania”, “educação cívica”, “civismo”, que aportam para o esforço de estabelecer um sistema de valores amplamente partilhados, que caracterizam a essência da educação democrática e constituem uma referência para a definição do núcleo de formação democrática nas escolas. O seu interesse radica na seleção dos conteúdos e do currículo, que refletem os valores. Poder-se-ia dizer que o interesse desta conceção se centra no currículo, mais concretamente no processo de seleção dos conteúdos (Tedesco, 1996).

A terceira forma de interpretação é a conceção de escolas democráticas como instituições justas que seguem a justiça social, ou que de uma forma menos radical se chamam hoje de “boas escolas para todos” (Darling-Hammond, 2001), ou ainda com o mesmo significado o programa “Educação para todos”, lançado pelo Foro Mundial da Educação em 1990, que lhe conferiu esta expressão.

Aqui também se pode incluir as denominadas escolas inclusivas (Ainscow, 2001), porque também estas estão centradas no aluno com alguns handicaps. Esta perspetiva enfatiza o direito de igualdade na educação, para além da sua universalização, exigindo mesmo a qualidade para todos os cidadãos.

Por fim, também se pode incluir nesta última proposta a perspetiva de Apple e Beane (1997), quando referem que as escolas democráticas, como a democracia não se produzem por casualidade.

Segundo Apple e Beane (2000), as escolas democráticas derivam de motivações explícitas dos professores de colocar rigor nas disposições que darão sentido à vida democrática, da criação de estruturas e processos democráticos que guiarão a vida escolar e de um currículo que faculte as experiências democráticas dos jovens, através da gestão dos fatores organizacionais básicos, tais como educação inclusiva, clima social, comunidade docente, currículo, gestão de recursos físicos e humanos, cooperação escola-família. (Apple & Beane, 2000)

Esta conceção centra o seu interesse na cultura organizativa e curricular, exigindo acima de tudo coerência.

Em termos similares, Gimeno (1998) refere uma escola democrática, baseada nos princípios da liberdade, igualdade e solidariedade, que se projetam em cinco âmbitos da cultura escolar: o acesso à educação; os conteúdos das aprendizagens e da educação; as práticas de organização e metodologias; as relações interpessoais; e as relações da escola com a comunidade.

A perspetiva de Apple e Beane (2000) e de Gimeno (1998) são muito interessantes porque integram os princípios básicos da democracia, utilizados aqui como critérios, em alguns dos aspetos da cultura escolar.

Guarro (2005) defende que uma escola democrática deve integrar todas as conceções abordadas, deve conter todas as dimensões da cultura e valores democráticos básicos. Qualquer enfoque que se centre numa única dimensão será incapaz de construir uma proposta cultural coerente e eficaz para formar cidadãos capazes de viver e transformar, a sociedade democrática que lhe correspondeu historicamente.

Na procura de uma melhor escola é imprescindível que a escola seja uma organização aprendente (Fullan, 2003), no sentido em que é necessário conhecer os aspetos intrínsecos à organização e os fatores que propiciam ou inibem um clima, para que se potenciem os pontos fortes.

Na perspetiva de Guarro (2005) uma escola democrática será aquela que assume o compromisso de reconstruir democraticamente a sua cultura.

Uma escola democrática exige de todos os seus membros um compromisso com valores que dão coerência e sentido às suas ações individuais, porque é certo que a proposta cultural que se oferece ao aluno deve ser institucional, a realização dessa proposta desenvolve-se através das atuações de todos e de cada um dos seus membros.

Portanto, fala-se de um nível de compromisso que transcende a mera declaração de compromisso a esses valores, refere-se a uma organização que tanto institucional com pessoal atua (orienta, pensa, analisa, planifica, realiza, valoriza, reconstrói) em função desses valores.

Esta perspetiva defende a ideia de que a emergência das *boas escolas* se torna um processo inadiável para a construção da cidadania democrática e emancipadora, nestes tempos de globalização, e que é a educação que possibilita o êxito social e pessoal da inclusão do sujeito na sociedade e na cultura.

*As boas escolas* centram-se na cooperação; tanto Piaget como Wallon afirmam que o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto, mas que se trata de uma construção individual, resultante da interação do sujeito com o meio; é aqui, no conceito “meio” que Piaget entende primordialmente o meio físico e que Wallon, tal como Vygotsky, concebem o meio como o espaço de interações e relações sociais onde estamos inseridos.

Para Vygotsky (1977) a característica da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interações com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças.

Pode-se então dizer que meio é um espaço educativo, um espaço adequado para crescermos em relação com os outros e onde a aprendizagem toma corpo – aqui fala-se concretamente de sala de aula.

Segundo Serrano (2007), o que ocorre na sala de aula é determinado pela natureza da ação pedagógica conducente a processos de ensino-aprendizagem inclusivos.

Promovendo-se assim as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos.

Esta matriz comunicativa radica em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação e formação.

A aprendizagem nas escolas passa pela aprendizagem individual, mas também passa pela partilha de conhecimentos, pela troca de experiências, pelo trabalho colaborativo e pela ação reflexiva dos atores educativos.

### **3.3 – O movimento de melhoria de escolas**

De acordo com Farell (1999, cit. por Torrecilla, 2003) o movimento de melhoria de escolas nasce como uma reação às reformas de natureza curricular impostas a partir do

exterior das escolas, como acontecia, um pouco por todo o lado, durante a década de sessenta. Para o autor em análise essa década foi conhecida como o tempo do otimismo educacional e que acalentava a esperança de que com saberes, meios e com alguns processos de boa gestão se conseguiria que o sistema educativo poderia assumir um papel determinante na correção das assimetrias sociais.

O movimento de melhoria de escolas resulta do desempenho académico; é considerado como fenómeno multidimensional porque engloba vários fatores (do aluno, da família, da escola, da comunidade educativa, das políticas educativas). A investigação tem contribuído para a compreensão de como os fatores associados às escolas têm impacto no desempenho dos resultados escolares dos alunos.

Concetualmente o movimento de melhoria de escolas pode ser definido como: “um esforço sistemático e contínuo dirigido a mudar as condições de aprendizagem e outras condições internas associadas em uma ou mais escolas, com a finalidade de alcançar as metas educativas mais eficazmente” (Velzen, W. van, Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. y Robin, D.cit. por Torrecilla, 2003, p. 2).

Como afirmam Murillo e Muñoz-Repiso (2002), o movimento de melhoria de escolas é eminentemente, de natureza prática e subordina-se ao princípio de que são os elementos diretivos e o corpo docente os elementos nucleares que em termos de planificação como em termos de operacionalização.

Fullan (1982) sintetiza o movimento da melhoria de escolas, desta forma:

- Dar importância à organização e aos processos culturais mais do que aos resultados da escola, importa mais a viagem do que o destino;
- Ver os resultados escolares como problemáticos por si mesmos, como algo que exige debate e tomada de medidas por parte da escola;
- Uma orientação mais qualitativa na metodologia de investigação e em que os dados necessários para a melhoria deveriam refletir o ponto de vista dos atores;
- Um interesse em encarar a escola como uma instituição dinâmica, necessitada mais de estudos longitudinais do que a radiografia instantânea que tem caracterizado a maioria dos estudos;
- Centra-se sobretudo na cultura escolar do que na estrutura escolar, entendendo-a como a forma nuclear de perceber o potencial para o desenvolvimento da organização.

Pelo exposto, verifica-se que o movimento de melhoria das escolas constituiu uma reação, de certo modo emancipadora ao centralismo burocrático dos sistemas educativos e,

por conseguinte situar na escola a dinâmica de procura dos caminhos para uma educação de qualidade e responsabilizar os seus membros pelo processo.

Este pressuposto começava a ganhar força e viria mesmo a ser apoiado por estudos credíveis, como o de McLaughlin, (1990) que concluiu que as reformas impostas do exterior eram tentativas dos políticos em querer mudar as escolas, sem terem conta as dinâmicas locais de mudança, e que apenas tinham como resultado o fazer perder tempo e energia a muita gente. McLaughlin, em alternativa avança, entretanto, com algumas sugestões operativas que – segundo o seu estudo – as escolas deveriam implementar para alcançar melhorias significativas, sobretudo se forem levadas à prática em simultâneo. A saber:

- Uma formação ampla e adequada para todos os docentes;
- Apoio em aula prestado por agentes externos de mudança;
- Recolher ideias de outros projetos de melhoria;
- Seguimento da posta em prática do projeto através de reuniões periódicas entre os professores
- Participação dos docentes na adoção de medidas.

O papel do clima nas escolas eficazes surge, também, nos trabalhos de Brookover (1979), que apresenta um estudo sobre o clima social da escola e a sua estrutura, considerando que estes dois fatores são fundamentais para compreender os níveis de sucesso dos alunos e que as variáveis do clima social explicam o autoconceito dos estudantes e o seu sentido de independência na aprendizagem (*self-reliance*).

Os estudos de Brookover tentaram responder à questão: será que o clima psicossocial de uma escola é uma alternativa explicativa viável às teses que dão conta das diferenças de sucesso entre as escolas, baseando-se na composição social da sua população estudantil?

Os investigadores partiram da hipótese de que cada escola tem a sua definição de *status* e de papéis, de normas, de avaliações e de expectativas relativas aos estudantes. Segundo eles, estas eram as características que diferenciavam as escolas nos resultados apresentados. Brookover considerou que os resultados de uma escola nascem dos *inputs* que recebe. Esses *inputs*, por sua vez, influenciam não só os resultados como a estrutura social e o clima da escola. Dos *inputs* destacavam-se duas variáveis: a composição do corpo discente e outros aspetos ligados ao pessoal que trabalhava na escola. Estas variáveis permitiam compreender a estrutura social e os seus padrões de interação. Foi também considerado o envolvimento dos pais na vida da escola, o grau de diferenciação do currículo proporcionado aos alunos e o tempo dos professores no ensino.

### **3.4 – O movimento de melhoria de escolas e o clima social**

A literatura de incidência não se debruça, na sua generalidade, sobre a questão da relação interpessoal internas das escolas, ou seja, parece não considerar o clima escolar, como uma dimensão relevante em si própria, no contexto deste movimento de reorganização escolar. Por essa razão, apenas é possível, recorrer a alguns contributos da literatura que se centrem, de modo aproximado, no aspeto da convivência social escolar e, a partir de tal, inferir algumas características subjacentes aos modos de interação entre os diversos atores escolares.

Ora, como se disse na seção anterior o movimento da melhoria de escolas, privilegiou as dinâmicas e capacidades internas das escolas como o motor da mudança, considerando os professores como agentes ativos na tomada de decisões. Por consequência, as práticas apontavam para uma corresponsabilização coletiva na construção do projeto institucional, gerando, dessa forma, uma relação fortemente horizontal. Hopkins e West (1994) reforçam esta tese ao frisarem a ideia de que as escolas deveriam proporcionar oportunidades frequentes de os docentes trabalharem e aprenderem juntos. Emerge, assim, com traços nítidos a noção de *comunidade de aprendizagem*.

Stoll e Fink, (1999) são dos poucos autores que devotam atenção explícita à questão do clima social escolar neste movimento de melhoria de escolas. Estes autores defendem a ideia de que é necessário criar-se uma ambiência social orientado pelo princípio do sentir-se bem na relação entre todos os intervenientes no processo escolar. Acrescentam, a propósito que o clima de sala de aula ou o clima da própria escola são ingredientes importantes na consecução de boas aprendizagens, por parte dos alunos.

### **3.5 – Semelhanças e aspetos distintivos entre os três movimentos**

Ao cruzarmos os três movimentos (quadro 3) percebe-se que o movimento da escola eficaz contribui para estimular, de forma informada, a reflexão e a autoavaliação dos professores e das instituições educativas (Lima, 2008). O movimento das escolas eficazes enquadra-se no momento político atual e no contexto da globalização. Trabalha-se para os resultados escolares, para a competitividade, e não para os resultados educativos.

A eficácia das escolas refere-se, segundo Scheerens (1989) ao desempenho alcançado pela escola, ao grau em que a escola consegue resultados constantes e positivos durante um período de tempo, em toda a comunidade educativa.

O movimento das *boas escolas* inscreve-se nas chamadas “escolas democráticas”, que valorizam a diversidade da sua comunidade.

Essas comunidades refletem nas pessoas um sentimento de pertença, de diferença de idade, etnia, sexo, aspirações e capacidades. Essas diferenças, por sua vez, enriquecem a comunidade educativa pela diversidade de opiniões, não produzem rótulos nem estereótipos pelas diferenças naturais. A comunidade educativa das *boas escolas* é marcada pelo princípio da cooperação, colaboração, e não na competição. Nas *boas escolas* considera-se que não existem barreiras educacionais, proporcionando-se um ensino de qualidade para todos, sem exclusão. Nas *boas escolas* não se procura apenas minimizar as desigualdades sociais, mas as condições que as promovem (Apple & Beane, 2000), procura-se o sucesso escolar mas, acima de tudo, o sucesso educativo.

O movimento de melhoria das escolas, olha para a escola como a principal responsável pelo insucesso na produção de mão-de-obra suficientemente especializada, ajustada às necessidades do mercado de trabalho (Apple & Beane, 2000), imputando-se ao sistema educativo a responsabilidade da criação de competências necessárias ao mercado de trabalho, pela submissão da escola aos mecanismos de avaliação da eficácia, defendida por (Torres, 2007, p. 157), como “competência para competir” esta relação ao ramo económico conferiu às escolas um importante grau de eficácia escolar e de excelência a atingir que se designou por qualidade de escola (*quality of school*), conferindo capacidade competitiva à escola no seio da globalização, passando para o conceito de “school improvement”, associando a cultura escolar aos fenómenos da eficácia.

Assim, numa escola que se pretende que seja de qualidade, todos os intervenientes do processo educativo têm um papel importante, cuja ação é fundamental para a organização e funcionamento dos estabelecimentos educativos e nos processos de ensino-aprendizagem, “para uma organização sobreviver e se desenvolver só será possível mediante a revitalização da própria cultura da organização”. (Dias, 2001, p. 146)

A melhoria da escola de acordo com Marsh (1990) é o processo de otimização do desempenho e o resultado dos recursos (humanos, materiais) em resultados positivos dos alunos.

O movimento de melhoria valoriza a escola como centro de mudanças, capaz de desenvolver processos de melhoria, conducentes ao desenvolvimento organizacional com impacto nos resultados dos alunos, tal como já referi, surge na sequência do desenvolvimento do movimento de eficácia das escolas.

Focaliza-se no ensino-aprendizagem e desenvolve a capacidade de se apropriar da mudança. Define os seus princípios orientadores, analisa a cultura, define estratégias para assim atingir o seu objetivo de melhoria, a melhoria escolar está implícita ao próprio processo de avaliação quando este se promove internamente ou sob a forma de avaliação interna ou autoavaliação.

Quadro 3 – Semelhanças e aspetos distintivos entre os três movimentos

	Escolas eficazes	<i>Boas escolas</i>	Movimento de melhoria
Motivação	Apoio satisfação	Participação/ implicação	Apoio satisfação
Comunicação	Descendente Ascendente lateral	Ascendente Descendente lateral	Descendente Ascendente lateral
Interação	Moderada	Amizade	Moderada
Tomada de decisão Liderança	Confiança delegada Informação moderadamente adequada	Confiança com o professor Amizade	Confiança delegada Informação moderadamente adequada
Método de mando	Consulta diretor/professor	Delegação de responsabilidades	Consulta diretor/professor

Processo de controlo	Resultados	Participação em avaliação, reflexão, mudanças Resultados	Resultados Participação em avaliação, reflexão, mudanças
Grupos formais/informais	Em oposição reconhecida	Compartilham problemas	Em oposição reconhecida
Identificação dos ambientes	Ambiente estável, estruturado	Ambiente de trabalho em equipa	Ambiente dinâmico

Fonte: Elaboração própria

Saliente-se, entretanto, que atualmente ocorre, entre investigadores, tanto do movimento das escolas eficazes, como do movimento da melhoria de escolas, o desenvolvimento de uma intenção de fundir ambos os movimentos num só, sob a designação de *Melhora da Eficácia Escolar*. Esta pretensão justifica-se, segundo Reynolds, Hopkins e Stoll (1993), por cada vez serem mais evidentes os sinais de que os investigadores de cada um dos movimentos em questão necessitam uns dos outros.

## 4 – O CLIMA SOCIAL ESCOLAR

### 4.1 – Efeitos na convivência institucional

Devido à sua natureza algo subjetiva, a definição de clima social escolar é algo que não apresenta uma proposta unívoca. Entretanto, entre as mais citadas encontra-se uma definição de Mena e Valdés (2008) que entende o clima social escolar como o conjunto de características psicossociais de um centro educativo, determinadas por fatores estruturais, pessoais e funcionais do centro educativo, que, integrados num processo dinâmico específico, conferem um peculiar estilo a esse centro, condicionando, por sua vez, os processos educativos.

Brookover (1979) aborda, igualmente, o conceito de clima de escola: “o clima de uma escola engloba um composto de variáveis (...) que podem ser concebidas, de um modo global, como as normas do sistema social e as expectativas existentes relativamente aos seus vários membros, tal como são percebidas por eles e lhes são comunicadas”. (p.18)

Autores como Arón e Milicic (1999) definem clima social escolar como a percepção que os membros de uma instituição escolar têm pelo respeito pelo ambiente no qual desenvolvem as suas atividades habituais. Tais percepções baseiam-se na experiência que o próprio indivíduo adquire em interação. Isto é, a percepção que os indivíduos têm do ambiente escolar onde desenvolvem as suas atividades, as relações interpessoais que estabelecem e o espaço onde se desenvolvem essas mesmas interações. Tudo isto coexiste no chamado “clima institucional”.

Ao abordar o clima social há que o centrar no conceito de clima escolar. É consensual que o objetivo principal da análise do clima escolar é a melhoria das relações entre professores e alunos e outros membros da comunidade educativa.

Noutra lógica, Medina (1989) refere que o “clima social é um contexto peculiar que compõe o ambiente geral da escola, junto a outros elementos fundamentais, como a estrutura do edifício, a distribuição, a percepção das pessoas envolvidas na escola, assim como a relação professor-aluno”. (p. 239)

Assim, o clima escolar será mais positivo quanto mais abertas forem as relações interpessoais no ambiente escolar e das interdependências entre as categorias que fazem parte desse ambiente.

Ainda para Medina (1989) o clima social de escola representa a integração de relações dos professores, alunos e representantes sociais. Refere que essas relações dependem principalmente da percepção, da atitude, da conceção geral da educação e dos processos de ensino-aprendizagem, bem como da imagem mental que cada indivíduo possui sobre a participação social.

Medina, considera que o clima é um elemento configurado a partir de diversos estilos perceptivos, que se relaciona de uma forma especial com as experiências interativas vividas na instituição educativa que se liga a vida das escolas às dimensões sociocomunicativas de cada pessoa, seja professor, seja aluno, ou qualquer outro elemento da comunidade educativa. Refere ainda que o estilo de direção e o tipo de tomada de decisão ganham destaque entre as dimensões que promovem e gerem as relações institucionais. O autor afirma que o clima

supera as capacidades individuais dos membros, para se configurar como um conjunto de todas as forças da instituição.

Quando se fala de clima escolar, fala-se da sua conceção global, como um conceito que se refere às condições organizativas e culturais de uma escola. Neste sentido Hoy, Tarter e Kottkamp (1991), associam o clima escolar à forma como a comunidade educativa vive e convive na escola. Para estes autores o clima escolar é a qualidade que mais afeta o carácter e as atitudes dos elementos da comunidade educativa, tendo como suporte a perceção coletiva da comunidade e do sentido da escola.

Miles (1969) também considera a escola como organização saudável como aquela que sobrevive, não só pelo seu ambiente mas também se adapta ao longo da sua trajetória às novas respostas, novos desafios, novas situações, e que desenvolve e expande as suas capacidades de resposta de uma forma continuada.

Freiberg (1999) refere-se ao clima escolar com uma metáfora biológica, tratando a escola como um organismo vivo, no sentido cultural e organizativo. O autor diz que, para além da estrutura física, existem outros fatores que refletem a forma como os indivíduos interagem, e essa interação produz relações sociais que permitem criar condições para o trabalho. Além disso, o clima escolar tem impacto no campo educacional (Freiberg, 1999), com influência positiva ou negativa no ambiente de aprendizagem.

Tem-se conhecimento de que foram utilizadas para estudar o clima escolar e avaliar a perceção dos estudantes sete dimensões: motivação para a realização, justiça, ordem e disciplina, envolvimento dos pais, partilha de recursos, relações interpessoais, relações professor-aluno (Haynes, Emmons & Comer, 1993).

As pesquisas mostram que o clima escolar pode afetar muitas áreas e pessoas, por exemplo, um clima escolar positivo pode estar associado a uma escola com baixo índice de problemas comportamentais dos alunos Kuperminc et al (1997) e a um alto grau de sucesso escolar (Haynes & Comer, 1993).

Segundo Marshall (2003), existem outros fatores estudados que podem influenciar o clima escolar:

- Número e qualidade das interações entre professores e alunos (Kuperminc, leadbeater & Blatt, 2001).
- A perceção que os professores e os alunos têm do ambiente escolar (Johnson, Johnson & Zimmerman, 1996), nomeadamente fatores ambientais como, a estrutura física das salas de aulas e materiais a utilizar.

- Os resultados escolares (Johnson & Johnson, 1993):
- Dimensões da escola, ao nível do sentimento de pertença e segurança (Freiberg, 1998).
- Sentimento de respeito e confiança entre professores e alunos (Manning & Saddlemire, 1996).

Os investigadores não têm dúvida que o clima escolar é multidimensional e influencia toda a comunidade educativa: os professores, os alunos, os pais, o pessoal não docente e a comunidade em geral.

Neves (2000) considera que o clima é mais um atributo organizacional do que individual, uma vez que a dimensão, estrutura, estilo de liderança, processos de gestão e decisão constituem alguns fatores que existem independentemente da perceção do sujeito e implicam mais de 60% da variância das medidas de clima.

Para Banz (2008) tanto o clima escolar como a convivência escolar, num sentido mais amplo, têm comprovado efeitos sobre o rendimento escolar dos alunos, sobre o seu desenvolvimento socioafetivo, ético, bem-estar pessoal e coletivo da comunidade educativa e tem impacto sobre a formação para a cidadania.

Esta problemática do clima também faz parte de trabalhos de investigação marcantes no que respeita à qualidade de serviços prestados pelas organizações escolares. Destes destacam-se os de Coleman (1966) e Jencks (1972), que como é sabido, consideram a educação escolar incapaz de combater as desigualdades dessa época.

Outros estudos focam também a temática do clima social como fator importante nos processos educativos. Por exemplo, Cotton (1995) e Sammons (1995) criaram para o governo britânico uma lista de onze fatores que poderiam contribuir para uma boa escola. Destes fatores consta, precisamente o clima social – a par de outros – que é apontado, se for positivo, como fundamental para o bom funcionamento da escola.

Brunet (1995) refere que o clima desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo já que será um agente facilitador, proporcionando os apoios necessários. Um clima do tipo participativo estimula o indivíduo para a formação e o aperfeiçoamento.

Refere, também o mesmo autor que o clima de uma organização é determinante para a satisfação e o rendimento dos participantes dessa organização. Um clima que permite ao indivíduo desenvolver e expandir as suas capacidades é mais suscetível de produzir uma imagem positiva da instituição.

Brunet (1995) considera que cada escola tem a sua personalidade e que as principais componentes de um clima que podem influenciar a satisfação do indivíduo são: o tipo de relações interpessoais, a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação na tarefa e o apoio emocional recebido na escola.

Para medir o clima Brookover (1979) utilizou um conjunto de itens caracterizadores do clima, percebido pelos alunos, professores e diretores das escolas estudadas e relacionou-os com três variáveis dependentes: o sucesso escolar médio dos alunos, o autoconceito médio desses alunos e o seu sentido médio de autonomia.

Brookover (1979) verificou que nas escolas com mais sucesso os professores demonstravam atitudes e comportamentos que eram conducentes a um melhor desempenho por parte dos alunos. Com isto quis passar a mensagem de que as atitudes e os comportamentos dos professores são determinantes para o sucesso dos seus alunos. Pode-se dizer que o estudo se baseia na teoria geral da socialização e parte do princípio de que o clima social de uma escola afeta o comportamento cognitivo e não cognitivo dos alunos.

Brookover coloca a sua ideia nos processos de interação que ocorrem no interior da escola e conclui que o clima se desenvolve sob duas dimensões, essas duas dimensões são: normas e expectativas. Nesse sentido Brookover designa o clima, por clima social da escola composto de normas, expectativas e crenças que caracterizam o sistema social, tal como é entendido pelos seus membros.

O mesmo autor também refere que, ao medir e identificar um complexo de sentimentos, atitudes, crenças, valores, expectativas e normas da escola, aproximou a noção de clima da noção de cultura.

Por seu lado, Brunet (1995) considera que as organizações podem ter dois tipos de clima: um clima fechado, onde os indivíduos não são tidos em consideração e cujo ambiente é autocrático e constrangedor e um clima aberto, onde os indivíduos participam na tomada de decisões e são reconhecidos num quadro de desenvolvimento pessoal e social.

Clima social diz, ainda, respeito ao ambiente que propicia a comunicação e a socialização que em determinadas condições é apelativo à convivência dos sujeitos uns com os outros (Dias, 2004). Clima social refere-se ao contexto “psicossocial que agrega os atores grupais à volta de um objeto comum de atenção, independentemente da opinião dos sujeitos, ou, então, em torno do prazer do silêncio”. (idem, p. 201)

Fala-se de um clima onde cada sujeito é tido como ser humano, que vale por si próprio, onde a comunicação tem todo o acolhimento necessário e suficiente para cada sujeito

ouvir e ser escutado, criando assim aquilo que Bourdieu (1970) designa de *habitus-habitus* relacional, que quer dizer modo de ação, de comportamento consciente e voluntário de um indivíduo num determinado grupo social.

Esta mesma ideia é reforçada por Morfaux e Lefranc (2005) quando consideram que o clima social invoca as interações e o desenvolvimento humano do ponto de vista da relação humanizada, a interação dos agrupamentos humanos e as relações intra e intergrupais.

Dias (2005) relaciona a relação intrapessoal com a aquisição do saber, afirmando que este “advém dos processos de comunicação e de informação, são, por sua vez, alimentados pelo conhecimento que emana dos indivíduos e dos grupos” (p. 25). Tal comunicação resulta em interação que, para o autor em referência, permite ao indivíduo o desenvolvimento de capacidades que caracterizam e personalizam as comunidades e sociedades a que pertence, neste caso ao nível de escolas. A comunicação entra, assim, num processo decisório sobre o envolvimento relacional, cuja interação dos diferentes sujeitos se perspetiva nas dimensões social e afetiva, como refere Dias (2005)

“com efeito é na relação com os outros seres humanos, nos grupos, nas comunidades, nas organizações, que o indivíduo aprende a regular os seus impulsos, a comunicar consigo próprio e com os outros e a criar uma visão de longo prazo, tanto para ele como para os que de si dependem”. (p. 77)

Deste modo, Dias (2004) refere que a interação comunicativa que se estabelece entre os agentes do processo educativo, “para além de um processo, constitui a estrutura que facilita ou delimita a interação social”. (p. 107).

A este propósito, Thaver (1979) postula que:

“ (...) não podemos parar de comunicar ou de receber comunicação, do mesmo modo que não podemos deixar de respirar e continuar a viver. A comunicação não é uma função intermitente do ser humano, mas sim contínua. Não é uma tarefa ocasional que o ser humano escolhe. É essencial para a continuação da existência do homem, do mesmo modo que a regularidade das batidas do seu coração. (...) tudo, absolutamente tudo, é comunicação. Estamos imersos num oceano de comunicação e não se vive um instante fora dela (...)”. (p. 33)

Refere ainda Dias (2004) que a comunicação e interação são “a condição necessária à vida humana e, por consequência, à ordem social”. (pp.108-109)

Encontra-se nesta interação comunicativa a dimensão de clima social que diz respeito “à atmosfera que existe nas relações entre os indivíduos. É a dimensão sócioafetiva das relações humanas” (Janosz (1998, p. 293). Segundo o mesmo autor, a qualidade do clima social depende de três fatores: (1) da relação afetiva, (2) do respeito entre os indivíduos e (3)

da cooperação e apoio dos outros. O clima educativo está relacionado com o valor atribuído à educação no meio escolar; assim, quando existe um clima educativo, há uma perceção da escola como um lugar que inspira um sentimento de pertença e bem-estar (Janosz, 1998).

O autor em apreço propõe a análise do clima em cinco ângulos interrelacionados, em que cada um permite compreender um aspeto específico do clima. Esses ângulos constituem subclimas do clima de escola e são: clima social, clima educativo, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertença.

Shulman (1986) relaciona a ambiência social com o próprio ato de ensinar. Defende que o ensino se caracteriza pelo intercâmbio e negociação permanentes, que se estabelecem entre os agentes presentes na sala de aula, e distingue no ensino dois aspetos essenciais, a atividade sociointerativa e o desenvolvimento intelectual. Na atividade sociointerativa, o professor é responsável por organizar e gerir a aula como um quadro sociocomunicativo em que se desenvolvem novas regras, se levam a cabo sucessivas tarefas e se estabelece um estilo de interação.

Existem muitos trabalhos que destacam a importância do clima educativo, social, seguro, organizado e atrativo no desenvolvimento da aprendizagem eficaz (Weber, 1985; Mortimore, 1988; Creemers, 1997; Reynolds, 1996; Claudet & Ellett, 1999).

Este clima é favorecido pelo envolvimento das famílias na educação dos filhos, que, de uma forma indireta, influencia os resultados escolares dos seus educandos (Coleman, 1994; Sammons, 1994, 1998; Edwards & Warin, 1999).

Pela informação expressa tem-se por adquirido que o clima social é uma variável que está presente nas escolas democráticas, nas designadas *boas escolas*. Cada escola que procure ser uma boa escola terá, pois, que atribuir ao clima social a importância que este detém na construção de boas aprendizagens.

Segundo Apple e Beane (2000), no modelo de gestão democrático as pessoas relacionam-se participando. Existe. Portanto, o envolvimento de todos e as atividades são vistas numa perspetiva sistémica, partilham-se opiniões e tomada de decisões, respeita-se o individual e o grupo e as boas relações entre si.

A este respeito, Cornejo e Redondo (2001) defendem que o desenvolvimento de formas de convivência democrática nas escolas leva à melhoria do clima escolar, através da partilha dos jovens nas decisões sobre o rumo da escola e as dinâmicas de aula, promovendo reais vias de participação e diálogo entre alunos, professores e encarregados de educação.

Banz (2008) defende que o clima social promove o resultado da convivência democrática na escola. A convivência é uma atividade em que o ser humano se confronta diariamente, porque socializa e é socializado de uma ou outra maneira a partir dos diferentes contextos.

Segundo Banz (2008), a convivência democrática nasce de um contexto escolar participativo de onde os sujeitos têm diversas oportunidades de exercício progressivo dos seus direitos e responsabilidades, possibilita aprender, em convivência, o respeito pelo outro, e corresponsabilidade na construção de um clima cooperativo necessário para aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a aprender.

Face à necessidade de centrar a convivência no paradigma da democracia, Banz (2008) refere que a escola é o lugar por excelência para estas aprendizagens e constitui o primeiro lugar de encontro onde as crianças têm uma representação do que é a sociedade.

Para que a gestão da convivência forme sujeitos democráticos impõe-se a revisão exaustiva dos modos de convivência nas escolas. A UNESCO (2001) salienta que, se a convivência escolar não contribui para criar um clima necessário para formar sujeitos democráticos virados para uma cultura de paz, deverá lutar por mudar, mudar por uma cultura de inclusão, democrática e de fraternidade.

Para Darling-Hammond (2001), escolas inclusivas são escolas para todos, onde se aprende o que realmente é importante, nomeadamente a prominência das relações com os alunos, orientadas para o conhecer e motivar, mais do que a centração em práticas normativas.

A convivência é um contexto para a aprendizagem e aquisição de competências que contribuem para a formação do indivíduo. Podem ser competências individuais ou coletivas, ou melhor ainda, de ambos os tipos. O importante é saber-se que a convivência na instituição se constrói a partir de cada um e este, por sua vez, coloca-a ao serviço do coletivo, enriquecendo a comunidade educativa (Banz, 2008).

Darling-Hammond (1999) considera que os professores precisam de estabelecer relações mais estreitas, continuadas que facilitem a motivação e a participação. Esta autora refere que, para poder criar relações fortes com um grupo de trabalho funcional, os professores têm de minimizar as interrupções e distrações provenientes do exterior, incrementar a atenção e o compromisso e envolvimento dos estudantes, procurando sempre tempo suficiente para que essas relações sucedam. Reforça, também, a ideia de que os modelos de gestão racional, pelo contrário, desvalorizam estas preocupações, ao exigirem que

os alunos passem de um professor para outro, interrompendo a continuidade educativa, não promovendo as relações entre professor e aluno.

Ainda para Darling-Hammond (2001) uma boa escola identifica os seus alunos como agentes ativos e não recetores passivos do processo de aprendizagem. Enfim, uma escola em que os professores atribuem às preocupações dos estudantes um lugar central e não periférico na seleção de metas e atividades, concebendo o ensino como uma atividade centrada no desenvolvimento e não no realçar de deficiências. Destaca, também, a importância nuclear do professor na aprendizagem do aluno. Acrescenta que qualquer intervenção na escola que tenha como objetivo melhorar o desempenho dos alunos, passa por mudanças concretas no grau de satisfação e de comprometimento com a escola, bem como na sua capacidade técnica de implementação do respetivo projeto pedagógico em sala de aula.

Darling-Hammond (2001) propõe um conjunto de características das novas formas de fazer política educativa, isto é, fazer políticas que facilitem as práticas centradas nas aprendizagens, que prestem atenção simultânea às necessidades dos alunos e que, segundo a autora, são favoráveis à mudança e descritivas de boas escolas:

- Curriculo

Um currículo suficientemente flexível, de forma a integrar o que sabem os professores sobre o nível de desenvolvimento dos alunos, os seus processos de aprendizagem, as suas diferenças culturais, enquanto representativas de diversas personalidades e motivações.

- Avaliação

A este respeito as políticas devem garantir que se avalie o desempenho dos alunos em atividades realmente oportunas e importantes.

- Profissionalização dos professores

Devem promover mudanças na formação dos professores, de forma a capacitá-los para uma maior reflexão das suas práticas. Deve haver uma preocupação em aprender a utilizar técnicas de aprendizagem cooperativa, novos recursos e novas tecnologias.

- Avaliação dos professores

Os sistemas de avaliação dos professores devem favorecer a valorização profissional e fomentar a qualidade do ensino, principalmente pela autoavaliação entre professores. Os sistemas de avaliação devem fomentar a aprendizagem ativa, a capacidade de adaptação do ensino às necessidades dos alunos, fomentar a planificação conjunta entre os professores e

utilizar a avaliação e informação sobre os alunos para melhorar os enfoques didáticos. E, claro, criar múltiplas vias de acesso ao conhecimento.

- *Financiamento e recursos*

Se todos os alunos devem ter igualdade de oportunidade de aprender, então as escolas mais pobres, de fracos recursos, devem ter a oportunidade de dispor de recursos necessários para contratar professores qualificados e criar cenários personalizados, que permitam desenvolver em pleno as aprendizagens.

- *Estruturas de aprendizagem*

Aqui ressalva-se a importância de que as políticas devem manter uma relação muito estreita com os locais da sua aplicação, isto porque professores e alunos devem passar mais tempo juntos, para que a aprendizagem tenha por base temas transdisciplinares e os professores disponham de tempo para planificar, trocar e relacionar os seus conhecimentos com os outros. Devem fomentar o trabalho em grupos heterogéneos e democráticos, pois, os alunos devem ter a possibilidade de aprender com eles e entre eles, partindo do pressuposto de que existem outros que são diferentes. Implicando que, ao mesmo tempo, os professores adquiram conhecimentos e competências que exigem a reestruturação da aula e que tirem proveito dos conhecimentos e experiência dos seus parceiros.

- *Perspetiva coletiva de toda a escola*

As políticas educativas devem contribuir para o desenvolvimento de uma perspetiva coletiva das escolas: a nível da sala de aula, ao nível da escola, ao nível dos pais e dos professores na formulação dos planos, valores, metas e formas de avaliação. Criar uma comunidade coesa, onde todos possam ter a possibilidade de influenciar e criar um discurso democrático. Ou seja, um espaço onde o que se ensina é de facto o que é necessário e vai ao encontro das necessidades dos alunos.

- *Fiscalização e controlo*

As políticas deviam prever novas formas de controlar o sistema, garantindo que os recursos são suficientes em todas as escolas, para cumprir os novos modelos de ensino e aprendizagem, porque um controlo baseado apenas em procedimentos não garante a qualidade.

De qualquer forma os resultados vão surgindo passo a passo com os alunos envolvendo pais, professores, políticos, investigadores e toda a comunidade educativa que tiveram e têm coragem para levar esta mudança em frente (Darling-Hammond, 2001).

Freire (2003, p. 179) por sua vez, reflete, também sobre a inevitabilidade da mudança, para melhorar, ou da permanência para manter o que está bem. Essa dicotomia “permanência-mudança”, decorre de uma práxis descrita como uma forma sistematizada de ação que incide sobre a estrutura social para mantê-la ou transformá-la.

## 4.2 – Variáveis

Martin Bris (2000) refere que no trabalho realizado por Anderson (1982) “La Busqueda del clima escolar: Una revision de la investigaci3n” é fácil de compreender os conceitos mais utilizados sobre o clima. Entre muitas definições existentes, podem destacar-se como características principais as seguintes linhas de trabalho:

- Clima concebido como agente de pressão ambiental compreendido pelos alunos.
- Clima definido em função das características típicas dos membros da instituição.
- Clima entendido como forma de decisão, de atitude do professor e da disciplina.
- Clima como qualidade de vida e afetivo dos alunos.
- Clima identificado como satisfação.
- Clima entendido como cultura da escola.
- Clima concebido como liderança.
- Clima definido como um conjunto de relações entre os membros de uma organização e estilos de direção.
- Clima definido em função da percepção e atitudes dos professores, formadores da personalidade da instituição.

Martin Bris (2000) refere ainda que existem dezenas de variáveis para medir operativamente cada fator ou componente.

Assim, partindo da dificuldade e da complexidade do objeto de estudo, Anderson (1982) tenta concretizar essa complexidade e identifica quatro conceções que podem ser consideradas como princípios teóricos de partida:

- Como agente de pressão ambiental percebido pelos alunos;
- Como função das características típicas dos participantes;
- Como função da percepção e atitudes do professor;
- Como qualidade de vida dentro da escola.

De acordo com Anderson (1982), o clima de escola está diretamente associado à eficácia das escolas. Este autor estrutura o clima de escola em três dimensões: a dimensão

ecológica, que diz respeito aos elementos físicos e materiais de escola, a dimensão psicossocial e a dimensão do sistema social, que diz respeito às normas que regulam os comportamentos e as interações no seio dos estabelecimentos, os graus de cooperação de competitividade e de liderança. Aproxima-se, assim, da ideia defendida por Alarcão (2000), de que o clima se constrói a partir da contribuição de todos os elementos que fazem parte da comunidade escolar, portanto numa perspetiva sistémica.

Holmes (1985) salienta que o valor de aplicação do conceito de clima implica passar do estudo do clima organizacional para o clima social de escola. Neste sentido Neves (2000) refere que o clima percebido é diferente de sujeito para sujeito, resultante da representação da forma como estes entendem e interpretam o seu ambiente.

A aula, como unidade funcional dentro da escola, contém variáveis específicas do processo ensino-aprendizagem que criam um determinado cenário relacional dentro da própria instituição (Asensio & Fernández Díaz, 1991).

Os primeiros instrumentos para medir a perceção que professor-aluno têm do meio onde se produz o processo de ensino-aprendizagem procedem dos Estados Unidos da América. Mais tarde, foram sendo adaptados e recriados para a Europa em função das características das próprias instituições, com grande ênfase no clima de sala de aula.

Stewart (1979), com a intenção de reduzir o número de definições de clima, apresenta como linhas de orientação:

- Clima entendido como atmosfera geral da escola, valorizando-se a perceção dos alunos. Alguns avaliadores incluem também a perceção dos professores e excepcionalmente, outros membros da comunidade educativa. Realça-se a propósito que este princípio enformou em grande medida a presente investigação;
- Clima entendido como qualidade organizativa. É uma conceção que parte da consideração da instituição como uma organização que, conseqüentemente, utiliza como principal fonte de informação os docentes por serem as pessoas mais conhecedoras do funcionamento da escola.

Brookover e Erikson (1979) definem o clima escolar como algo que abarca um conjunto de variáveis definidas e percebidas pelos membros do grupo. Estes fatores podem ser concebidos como normas do sistema social, no sentido de que o clima social escolar é uma síntese das relações sociais na escola, isto é clima social é o ecossistema relacional que configura a instituição. O clima social de escola é um aglomerado interativo da síntese da

relação que se estrutura na organização e que nasce do trabalho colaborativo entre os participantes na instituição.

O clima social em sala de aula centra-se em torno da aprendizagem e estimula a cooperação (Roeser & Eccles, 1998). Sob este pressuposto, pode-se definir como a qualidade das interações alunos/ professores, alunos/alunos (Emmons, Comer & Haynes, 1996), ou também como a percepção que os alunos e os professores têm do bem-estar pessoal, sentimentos de se sentir aceites pelos outros na sua convivência diária (Trianes, 2000).

O clima social de escola refere-se, portanto, às relações interpessoais (em que existe relação social) entre professor/professor, direção e todos os alunos e famílias. Incluem-se tanto os aspetos formais como os informais (Brunet, 1995).

### **4.3 – Clima geral**

Clima geral abarca a estrutura básica de crenças, valores, expectativas mantidos coletivamente pela maioria dos membros da organização e que lhe dão um enfoque de conjunto, formando a base para a diferenciação em subgrupos, entendendo o clima da organização como ideias e valores que os componentes da escola mantêm sobre os objetivos, lemas e outras dimensões fundamentais para a vida da organização, como, por exemplo, processos de tomada de posse, sistemas de comunicação, metas e objetivos (Tagiuri (1968).

### **4.4 – Clima particular**

Clima particular refere-se a subgrupos particulares dentro da mesma organização. Estes climas particulares estão dotados de um certo nível de autonomia, mas não são completamente independentes, estão condicionados pelas características do clima geral da instituição e pelas influências das condicionantes dos outros climas particulares (Tagiuri (1968).

### **4.5 – Teoria de Tagiuri**

Tagiuri (1968) apresenta o clima de acordo com determinadas características:

- O clima é um conceito sintético, como a personalidade;
- O clima é uma configuração particular de variáveis situacionais;
- O clima tem uma conotação de continuidade, mas não de forma permanente como a cultura, pode mudar depois de uma intervenção particular sobre ele mesmo;

- O clima está determinado, em parte, pelas suas características, comportamentos, atitudes, expectativas das pessoas, das realidades sociológicas e culturais da organização;
- O clima fenomenologicamente está fora da pessoa, fazendo-a, sentir-se como um agente que contribui para a sua natureza;
- O clima baseia-se nas características da realidade externa tal como a percebe o observador desse clima;
- Pode ser difícil descrever o clima por meio de palavras, mas os resultados são facilmente identificados.

Stewart (1979) entende o clima como a atmosfera geral de escola e de sala de aula, percebido pelos alunos, professores e, excepcionalmente, por outros agentes da comunidade educativa. Entende-se como qualidade organizativa da instituição, parte da consideração da organização educativa e utiliza, como principal fonte de informação, professores e diretores, pessoas conhecedoras da vida interna da escola e que marcam o funcionamento da mesma.

Estes autores definem o clima como ambiente total de uma instituição educativa, definido por fatores físicos, elementos estruturais, pessoais e culturais da instituição, que, integrados interactivamente num processo dinâmico específico, conferem um peculiar estilo à instituição, condicionando os diferentes resultados educativos.

Esta definição enquadra-se num dos modelos mais aceites para explicar o clima, o modelo de Tagiuri (1968):

Tagiuri (1968) salienta, que um bom clima de escola não está necessariamente associado a um bom clima de sala de aula. Defende que existe uma certa independência entre ambos. Numa variável tão importante como a aprendizagem é a interação professor/aluno que confere ao clima da aula um carácter especial.

#### **4.6 – Teoria de Likert**

A teoria de Likert aponta para os resultados determinados por atitudes, motivação, percepção e comportamentos dos membros da instituição escolar.

Likert (1971) mostra que existem diferentes tipos de clima numa organização, identificando dois tipos de clima, organizado cada um em duas subdivisões, localizados numa escala que vai de um sistema autoritário (fechado) a um sistema participativo (aberto).

Para Likert, o clima de tipo autoritário divide-se em dois sistemas:

- Sistema 1: é o clima de autoritarismo explorador.

- Sistema 2: é o clima de autoritarismo benévolo.

O clima organizacional resultaria, então, da percepção que os membros da organização têm acerca daquelas variáveis, tomando assim o clima a forma de variável que intervém entre a estrutura da organização, as suas práticas e os seus resultados (Sergiovanni & Starret, 1986).

Voltando a Likert, saliente-se que este autor estabeleceu um conjunto de variáveis que são perceptíveis no funcionamento das organizações. Cada variável adquire um sentido quando se relaciona com as demais.

No quadro abaixo apresentado, Likert mostra as ligações verticais e horizontais das variáveis do clima.

Quadro 4 – Variáveis de Likert

Confiança	Desconfiança	Condescendência	Confiança	Confiança plena
Motivação	Medo Ameaça	Recompensa/castigo	Apoio satisfação	Participação implicação
Comunicação	Ordens	Necessidades	Descendentes Ascendente lateral	Ascendente Descendente lateral
Interação	Desconfiança	Condescendência	Moderada	Amizade
Tomada de decisões	Só do diretor (informação reservada)	Precaução Descendente (inspetor, diretor)	Confiança delegada Informação moderadamente adequada	Confiança com o professor Amizade
Método de mando	Vertical	Coação com base na lei	Consulta diretor/professor	Delegação plena de responsabilidades
Processo de controlo	Físico	Paternalista	Resultados Qualidade	Participação em avaliação, reflexão, mudanças
Grupos formais/informais	Em oposição	Conformista	Em oposição reconhecida	Compartilham problemas

Identificação dos ambientes	Ambiente estável Aleatório	Ambiente estável estruturado	Ambiente dinâmico	Ambiente de trabalho em equipa
-----------------------------	-------------------------------	------------------------------	-------------------	--------------------------------

Fonte: Likert (1971)

#### 4.7 – Teoria de Poole

Poole (1985) refere-se ao clima da organização com uma visão de conjunto, na qual se podem distinguir diferentes climas dentro de uma mesma organização. Entre eles destacam-se os comportamentos individuais, determinados pelas reações comportamentais e afetivas dos membros da organização e neles influem tanto as características do clima particulares do seu trabalho como outros fatores mais gerais da organização (estilo de liderança, recursos disponíveis, sistemas de comunicação...).

## 5 – CLIMA ORGANIZACIONAL NAS *BOAS ESCOLAS*

### 5.1 – Conceito

O clima das organizações constitui um dos fatores determinantes e facilitadores dos processos organizativos e de gestão, bem como fomenta e facilita os processos de mudança.

Das pesquisas efetuadas conclui-se que continua a ser difícil encontrar uma única definição de clima. Martin Bris (2000), assevera que só é possível determinar vários tipos de clima e não um. Existem, por isso, distintas formas de descrevê-lo, bem como diferentes possibilidades de o medir com a objetividade que permita realizar algumas afirmações sobre o tipo dominante de clima existente na organização.

A noção de clima é um conceito importado das relações humanas, que visa explicar a atmosfera que se produz na relação entre as pessoas (González, 2004).

Gellerman (1968) foi um dos primeiros investigadores a abordar o conceito de clima organizacional no âmbito da psicologia industrial e mais tarde Argyris (1958) aborda o papel do clima nas organizações, assim como Halpin e Croft (1963), Schneider (1975), Poole (1985), Brunet (1988) e Medina (1997).

Dos autores apresentados, quase todas as definições de clima insistem nos seguintes aspetos: que o clima é uma característica relativamente estável da organização, que faz referência à perceção que os seus membros têm a respeito da mesma e que o clima é um

quadro de referência (ajuste) para as atividades daqueles que ali estão envolvidos, em maior ou menor grau.

Segundo Carvalho (1992), os estudos sobre o clima escolar tiveram origem – como já se referiu - nos Estados Unidos da América, nomeadamente em estudos de fenómenos de liderança organizacional.

O conceito de clima institucional surge por volta de 1960 com os estudos das empresas de Halpin e Croft (1963), com base na teoria das organizações, e mais tarde nas designadas “teorias das relações humanas”, com a introdução do estudo do fator humano nas organizações.

O clima escolar, na vertente das relações interpessoais, é designado por “clima social”. Este constitui-se como uma das dimensões do clima escolar. Segundo Carvalho (1992)

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

A literatura fornece um amplo leque de abordagens, destacando a importância do clima educativo, relacional, seguro, organizado e atrativo no desenvolvimento da aprendizagem eficaz (Weber, 1985; Mortimore, 1988; Creemers, 1997; Reynolds, 1996; Claudet & Ellett, 1999). Pode-se deduzir destes enfoques que o clima escolar de escola contém uma dimensão relacional muito importante para a variável “social” que está presente nas escolas democráticas, nas designadas *boas escolas*. Os mesmos autores referem que, independentemente dos objetivos de cada escola, todas elas consideram a importância do clima social para os atingir.

Apple e Beane (2005) referem que no modelo de gestão democrática existe o envolvimento de todos. As atividades são vistas numa perspetiva sistémica, partilham-se opiniões e tomadas de decisões, respeita-se o individual e o grupo, é “no âmbito da escola, as comissões, os conselhos e outros grupos, que participam na tomada de decisões, incluem quer os educadores, quer os alunos, os pais e outros membros da comunidade educativa” (p. 31).

Carvalho (1991) explica que as teorias das organizações evoluíram devido à introdução do elemento humano na dimensão da psicologia e do social como fator determinante das organizações. Schneider (1975) refere que o conceito surge como parte do

esforço da psicologia social para compreender os comportamentos das pessoas nas organizações.

Para Borell Felip (1989), este novo modelo caracteriza as escolas pela existência de um conjunto de finalidades organizacionais, assegurado pela responsabilização dos diversos intervenientes nas atividades escolares, pela estrutura não formal das relações interpessoais determinadas pelas suas capacidades e necessidades.

“ Deste modo, surge a necessidade de considerar o dado humano da escola em dimensões tão variadas como motivação, liderança, comunicação ou dinâmica de grupo, introduzida pelas teorias das relações humanas e desenvolvida pela teoria das organizações”. (Carvalho, 1991, p. 72)

Os principais elementos conceptuais do clima organizacional remetem para trabalhos de (Chiavenato, 1979; Brunet, 1983) e para a associação entre o clima organizacional dos sistemas de administração, desenvolvida por Rensis Likert.

Brunet (1995) considera que para se compreender o comportamento do indivíduo em contexto organizacional de trabalho há que ter em conta não só as características pessoais, como também o seu ambiente, isto é, “a perceção que o indivíduo tem do seu ambiente de trabalho”. (p. 126). Refere que é o clima de uma organização que o diferencia das outras, resulta dos comportamentos e das políticas dos membros que a integram e determina o seu próprio comportamento.

Nas últimas décadas desenrolou-se um crescente interesse pelo estudo do clima organizacional, reconhecido como indicador de qualidade das organizações e de potenciar a melhoria dos processos de gestão (Mena & Valdés, 2008). As autoras referem que ao estudar o conceito de clima organizacional de outros autores, encontraram múltiplas definições, que na sua maioria enfatizam as estruturas e a objetividade no meio de tantos elementos em detrimento dos processos da organização.

Um grupo de autores centrou-se na combinação das estruturas e do subjetivo, salientando como as qualidades da organização influenciam as perceções dos seus membros e como estas se manifestam no seu comportamento (Tagiuri, 1968; Brunet, 1988). Outro grupo - que enfatiza os processos e a subjetividade - conceptualizou o clima organizacional como um processo em permanente construção, resultado da interação dos sujeitos e das características da organização, a partir das perceções que estes têm sobre a mesma (Campbell, 1970; Toro, 2001).

Entretanto, Brunet (1995) identifica três grandes variáveis que determinam a composição do clima organizacional:

A estrutura – são as características da instituição, no que diz respeito à dimensão, aos níveis hierárquicos e à descrição de tarefas;

O processo organizacional – refere-se ao modelo de gestão, modelo de comunicação e modelo de resolução de conflitos utilizados na instituição, em suma, à forma como são geridos os recursos humanos;

As variáveis comportamentais – são determinantes na produção do clima; explicam como as atitudes, a personalidade e as capacidades de cada indivíduo condicionam a produtividade organizacional.

Em suma, o clima diz respeito à forma como cada indivíduo, percebe as práticas existentes numa dada organização, através da combinação das três variáveis acima mencionadas.

## **5.2 – Dimensões**

Como já se evidenciou, não existe consenso quanto ao número de dimensões presentes no clima organizacional. Mas uma análise cruzada do que os autores estudados opinam sobre o assunto, conclui-se que maior parte concorda com a existência das seguintes dimensões:

- A autonomia individual – a responsabilidade individual, o nível de independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizativas.
- O grau de estrutura imposta pelo cargo – a forma como são estabelecidos os objetivos e os métodos de trabalho pela direção.
- O tipo de recompensas – diz respeito à forma como são promovidos os membros da instituição.
- A consideração, calor, apoio – a forma como a direção apoia os seus colaboradores/empregados.

Em termos de sùmula pode assumir que as relações entre os membros da organização e o estilo de liderança são as dimensões mais consideradas nos estudos sobre clima social (Mena & Valdés, 2008).

## **5.3 – Aspetos característicos**

Pode-se encontrar as bases teóricas do conceito de clima organizacional nas escolas de pensamento Gestalt e funcionalista. A primeira centra-se na organização da percepção,

sabendo que o todo é a soma das partes. É a partir da perspetiva da Gestalt que as pessoas compreendem que o mundo que as rodeia se baseia em critérios percebidos e inferidos e se comportam em função da forma como veem o mundo.

A segunda perspetiva- escola funcionalista – preconiza que o pensamento e o comportamento das pessoas, dependem do ambiente que as rodeia, ao mesmo tempo que as diferenças individuais fazem um jogo importante de adaptação ao meio. Ao contrário dos gestálticos, que postulam que a pessoa se adapta ao seu meio porque não tem outra opção, os funcionalistas introduzem o papel das diferenças individuais neste mecanismo. Cada pessoa interatua com o meio e participa na configuração do clima.

Brunet (1995) refere que, quando se pretende identificar o clima de uma organização, deverá ser levado em conta.

- Os comportamentos e as atitudes da direção.
- O comportamento dos colaboradores.
- Não uma, mas várias dimensões e diferentes componentes, porque o clima é um conceito polivalente.
- No interior de uma organização podem coexistir vários climas, cuja perceção pode ser partilhada entre os seus membros.
- A alteração do clima de uma organização só é possível se a mudança ocorrer ao nível da base dessa mesma organização.

Complementarmente, a reflexão de Mena e Valdés (2008), vai no sentido de que o clima organizacional tem como principais características:

- Representa a personalidade da organização.
- Tem uma certa permanência no tempo, apesar de estar sujeito a mudanças circunstanciais.
- É bastante frágil, porque é muito mais difícil criar um bom clima que destruí-lo.
- Tem um forte impacto sobre os comportamentos dos membros da organização; um bom clima traz como benefício uma maior disposição dos indivíduos a participar, ativa e eficientemente, no desempenho das suas tarefas.
- Influencia a tomada de compromisso e identificação com a organização.
- Afeta os comportamentos e as atitudes dos membros da organização e é afetado pelos ditos comportamentos e atitudes.

- Sobre ele repercutem diferentes variáveis estruturais, como o estilo de direção e o sistema de contratação.

Mena e Valdés (2008) referem ainda, que a existência de um clima organizacional no marco da teoria do processamento de informação social facilitou a interação entre os membros da organização e a atuação dos processos de percepção homogéneos de enfoque organizacional favoráveis à consequência eficiente dos objetivos gerais. Contribui, também para a criação de grupos de alta coesão. A existência de canais de comunicação é crucial para a conexão funcional dos que ocupam cargos dentro da organização.

## 5.4 – Tipologias

A maior parte dos autores não se refere ao clima como um conceito genérico, mas delimitam-no pelo seu conteúdo temático (Medina, 1997).

Zabalza (1996), na revisão realizada sobre o conceito de clima, assinala que a diversidade e a quantidade de definições “refletem como não podia deixar de ser, a ideia e as dimensões que cada autor atribui ao conceito de clima” (p. 269). Neste sentido distingue diferentes tipos de clima: clima organizativo, clima académico, clima emocional e clima social.

### 5.4.1 – Clima organizativo

Clima organizativo tem a ver com as características materiais e funcionais da instituição enquanto organização, daí que Holmes (1985) relacione o clima com a administração da escola e inclui as normas formais e informais, valores e condutas.

Hoy, Tarter e Kottkamp (1991) consideram o clima organizativo, como um conceito geral que se refere às percepções dos professores e que se encontra influenciado pelas relações formais e informais que se produzem na organização, na personalidade dos participantes e, por sua vez, no estilo de liderança existente. A ideia de clima organizativo tem a ver com os assuntos relacionados com a gestão da organização e com o cumprimento das suas finalidades.

Gómez (1996) explica o clima organizacional em quatro perspetivas:

*Individual*: em que o clima social é a percepção que cada membro tem do seu contexto de trabalho.

De grupo: o clima social é o valor médio da perceção que as unidades têm de cada nível organizativo (equipa de trabalho, departamento, empresa) do contexto onde atuam.

De entidade coletiva: o clima social é o resultado do acordo que existe entre os indivíduos de um determinado grupo acerca da qualidade com que realizam o seu trabalho.

De uma organização: o clima social é um atributo organizacional e portanto não tem natureza estritamente psicológica.

#### **5.4.2 – Clima académico**

Clima académico refere-se ao ambiente que se cria nas instituições educativas em relação ao ensino e à formação.

Holmes (1985) descreve o clima académico como o espaço onde o professor e o aluno partilham valores académicos. Aqui o conceito de clima académico serve para fazer uma especial referência aos valores e atitudes implícitos no âmbito das relações e das atividades que se desenvolvem na escola.

#### **5.4.3 – Clima emocional**

Clima emocional reconhece a dimensão afetiva das relações. Incluem-se tanto os aspetos externos da relação como os internos que se relacionam com as bases emocionais e atitudes que dão sentido às condutas.

Zabalza (1996) distingue ainda uma dupla dimensão no clima emocional. Considera que o clima tem uma estrutura objetiva que depende das características estruturais da organização-estrutura, tipo de produção, tipo de liderança, condições de trabalho, tipo de atividades desenvolvidas, resultados obtidos, etc. - e uma estrutura subjetiva, que depende das perceções que cada membro da escola tem das características particulares da mesma.

#### **5.4.4 – Clima social**

Clima social é uma das denominações mais frequentes do clima por parte dos especialistas e decorre do facto de se centrarem sobretudo na consideração do conteúdo e dos efeitos relacionais do clima. Medina (1997) entende que o clima social se apoia nas capacidades dos participantes para desviarem a sua atenção e superarem o egocentrismo, partilhando com os companheiros as conceções, estilos de reflexão e valores da ação educativa.

O clima organizacional segundo Dias (2001) é considerado como a “reunião das características que tipificam uma organização da outra e que influenciam os comportamentos dos indivíduos que dela fazem parte”. (p. 147)

Reforçando assim, a ideia de que existem fatores que influenciam o clima social e a qualidade das instituições, e que a visão partilhada das escolas associada a um compromisso moral constitui um fator importante para a construção de uma escola inclusiva e democrática.

## **5.5 – Clima social na sala de aula**

Hoje existe uma grande dificuldade em manter as relações sociais propícias ao desenvolvimento de pessoas livres e autónomas, capazes de manter uma colaboração com um grupo amplo de pessoas, designado pelo autor como a divisão do mundo cultural. Os seres humanos são dependentes uns dos outros pela própria natureza, qualidade que se evidencia através do processo de socialização. O processo de socialização escolar que se experimenta mais intensamente é o da sala de aula pela proximidade dos diferentes elementos e pelo tempo que se passa junto.

Neste espaço de sala de aula estabelecem-se contactos e interdependências que supõem diferentes tipos de laços, que resultam no estabelecimento de afinidades, aproximações e/ou distanciamentos que levam cada indivíduo a sentir-se diferente conforme a intensidade das relações que se estabelece.

Na sala de aula, a liberdade e a autonomia tendem a ser compatíveis com as relações estabelecidas com os outros, para não se ser segregado, isolado no egoísmo, ou ter de enfrentar a competitividade de ideias ou ideais. O clima social em sala de aula resulta das relações entre aluno/aluno, aluno/professor, empatia, atitude do professor face ao aluno com vista ao controlo da aula, das regras de funcionamento, atitude de trabalho e de satisfação (Gimeno 2001).

### **5.5.1 – Conceito**

Anderson (1982), num primeiro momento, define o clima de aula de uma maneira global e genérica, tomando, como processo principal dessa definição, a atuação do professor, identificando-se aí diferentes tipos de clima, como, por exemplo, o integrador. Dava-se assim início à tendência, que ainda hoje se mantém, de estabelecer constructos bipolares de

características genéricas, as quais Anderson designa por “polos negativos”, onde se situam os estilos dos professores mais diretivos, e por “polo positivo”, onde se situam os docentes os mais democráticos.

Na revisão de trabalhos que analisam o funcionamento de aulas realizada por Medley e Mitzel (1958), bem como em estudos mais recentes de Flanders (1970), levaram-se a cabo descrições do clima de aula que mostravam o protagonismo exercido pelo professor, ou seja primazia de climas diretivos traduzidos em aulas centradas no professor. Trata-se, portanto, de um testemunho que não se baseia totalmente na ideia exposta por Raviv & Reisel (1990) que defendem que o termo clima leva a pensar num ambiente que se cria pela inter-relação que se produz entre as pessoas que convivem num mesmo grupo

Para Moos e Trickett (1984) o clima emana dos estímulos que os seres humanos recebem do meio ambiente ao longo da sua existência, a maior parte desaparece com o tempo sem deixar vestígios; por outro lado, alguns vão permanecendo e dependerão da sua interação com outros estímulos diferentes, formando uma rede. Essas interações vão influenciar o processo de ensino-aprendizagem, criando um conjunto de estímulos ambientais intencionais que influenciam o ser humano.

Acerca deste assunto, Medina (1997) refere que a escola e a sala de aula são espaços sociais, condicionados por tempos, através dos quais se desenvolvem os processos educativos. As pessoas estabelecem redes de interações definindo no seu conjunto o espaço social. Cada pessoa influencia os grupos onde está inserida, e estes na sua globalidade, influenciam e são influenciados pela rede de relações, configurando-se um tecido de intercâmbios, expectativas, situações, conflitos, que vão promovendo e gerindo o contexto social.

Medina (1997) refere ainda que a sala de aula é um ambiente psicossocial delimitado por um espaço físico, que compreende as diferenças de cada um dos seus membros. Esta atmosfera humana caracteriza-se pela criação de linhas de força entre os elementos da aula, que global e diacronicamente vai oscilando desde as situações de distanciamento, de rejeição e de aceitação motivadas pelo estilo pessoal de cada um na sala de aula.

### **5.5.2 – Interação relacional**

Medina (1989) refere que a interação comunicativa é aquela que coadjuva a formação da pessoa na dimensão integral (cognitiva, afetiva, emocional, social, etc.). Dimensões essas que estão integradas num projeto comum de realização humana a que os atos didáticos devem estar subordinados.

Neste sentido entende Schon (1987) que os membros da organização atuam como agentes da aprendizagem nos contextos organizacionais. Neste âmbito, os professores devem promover e fomentar a capacidade de análise da sua prática a fim de compreender melhor e tomarem as melhores decisões. A análise da prática leva a refletir sobre a melhor forma de interagir com os alunos, na sala de aula. Assim, a interação influencia de uma maneira geral as relações humanas que se desenvolvem em contexto de sala, convergindo e facilitando o resultado das atividades nucleares do processo de ensino -aprendizagem.

Rodríguez (2004) partilha da mesma opinião, salientando que todos os alunos têm direito a sentir que a escola se preocupa com eles de uma forma positiva e que fazem parte dessa comunidade. O conceito de clima social em sala de aula com impacto nos processos de ensino -aprendizagem pelas interações sociais tem sido definido como:

“o conjunto de características psicológicas e sociais de aula, determinado por fatores estruturais, pessoais e funcionais (...) o clima de sala de aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interação entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos”. (Rodríguez, 2004 p.1)

Silva (1992) refere que a perceção que o aluno tem do comportamento do professor, o método e estilo de ensino, condicionam a relação entre a metodologia e o nível de compromisso, e que estes fatores, por sua vez, são condicionantes da relação educativa.

Segundo Flanders (1970), o clima de aula concretiza as atitudes gerais do professor e a gestão dos conteúdos curriculares, partilhadas com os alunos apesar das diferenças individuais de cada um. Cada aula é única, dinâmica, imprevisível, cheia de expectativas e valores. As classificações e categorizações entendem-se como instrumentos de análise para que se possa compreender o que se aprendeu.

### **5.5.3 – Interação comunicacional**

O objetivo da educação é criar situações ótimas para que se dê o diálogo intersubjetivo em condições crescentes de democracia e igualdade de decisões; para isso são necessárias práticas que desencadeiem movimentos educativos que sirvam para reconstruir melhores consensos.

A sala de aula que quiser superar a unidirecionalidade da pedagogia da transmissão pode atender às sugestões de Dewey, Vygotsky e Paulo Freire - já referidos neste trabalho - como promotoras e defensoras da autonomia, da diversidade, da dialógica e da democracia.

Reforça-se, assim, a ideia de que a sala de aula, para ser autenticamente interativa, tem de se centrar na sua ambiência comunicacional.

#### **5.5.4 – Sala de aula como contexto promotor de clima cultural e social**

Gimeno (2001) postula que para que seja possível a convivência em sociedade e para que o ser humano consiga criar e estabelecer redes entre si é necessário criar uma certa ordem nas relações sociais, por forma a garantir a segurança do crescimento humano de cada um e, por consequência, de todos. Para isso refere que são necessários espaços públicos que promovam acontecimentos que facilitem as relações humanas. Quer o autor dizer que os seres humanos são criadores de significados (cultura, em geral) e de relações que os vinculam mais ou menos uns aos outros (cultura social), que tem a capacidade mental e que necessita de explicar as situações para dar sentido ao que o rodeia. Acrescenta que o ser humano, enquanto animal gregário, necessita do outro, situação inerente à condição humana.

Gimeno (2001) diz, também, que a cultura e o social são “irmãos siameses”. A cultura está impregnada em tudo, é criação do significado sobre o que se vê, sobre o que se faz e o que se diz. Influencia as relações sociais: formas de compreender o outro, como se interpreta, se atua, se comunica e se reage. Atua-se de acordo com determinados significados, entendendo a cultura como forma de vida, e a cultura social como parte importante da mesma.

A cultura é a base do vínculo social que nos acerca quando se partilha as mesmas representações e significados do mundo.

Promover um clima social é, portanto, algo educável, didático. Como observou Gimeno (2001) a liberdade e a autonomia individual não podem ser desvalorizadas da socialização. O autor refere que não se pode renunciar à liberdade nem se pode optar por ser social ou não. Temos de nos educar no sentido de sermos sociais e livres. A necessidade de cada um se relacionar com o outro, está na origem da criação de redes cada vez mais complexas e interdependentes.

#### **5.5.5 – Clima social de aula resultante da atuação democrática**

Santos (1995) refere que cabe ao professor a tarefa de investigar e tornar a escola um espaço social concreto para o exercício da cidadania democrática, enquanto se participa na construção da própria democracia. Não se pode é esquecer que mesmo numa sociedade

democrática existem escolas autoritárias, porque a sociedade não produz um isomorfismo perfeito, ainda que não possa negar a sua influência.

Na opinião de Medina (1997) o clima social é um dos conceitos mais envolventes da escola, porque sintetiza o ecossistema das relações, discursos e atitudes que incidem poderosamente nos modos de atuar de cada um dos intervenientes do processo ensino-aprendizagem. Isto porque - segundo o mesmo autor - o ecossistema social de cada uma das escolas é a síntese cultural configuradora dessa mesma escola.

Medina reforça, por outro lado, a ideia de que é fundamental estudar a participação dos professores como promotores do clima social, configurando o clima social com a seguinte sequência:

- Demarcação de um projeto comum.
- Negociação para a elaboração do plano.
- Análise crítica de modelos representativos do clima social compartilhado noutras instituições educativas.
- Delimitação de um plano e configuração de atitudes, valores e realizações sociais.
- Identificação das perceções conscientes e implícitas no clima social escolar.
- Assumir criativamente espaços de consenso, para tomada de decisões pessoais e coletivas.
- Desenvolver um modelo sistémico adequado aos espaços inovadores de consentimento do clima social criativo e solidário.

A partir das ideias de Medina pode-se compreender os esforços realizados para se desenvolver o conceito de escola democrática, na qual onde o acesso, a permanência, a participação horizontal e solidariedade deixam de ser mera especulação.

Medina (1997) considera o clima social em sala de aula como um subconjunto complexo da vida gerada na escola. Para o mesmo investigador este fator da cultura escolar possui uma identidade singular e própria. Trata-se de um conjunto interdependente, resultado da multiplicidade de interações que acontecem em cada uma das aulas e entre estas, dando assim uma visão global dos complexos campos de interações socio-educativas.

### 5.5.6 – Clima de trabalho em sala de aula

De acordo com a investigação de Baez e Jiménez (1990) intitulada “*Ambiente de aprendizaje: relaciones com características individuales y psicosociales*”, o termo “sala de aula” remete para o significado de intercâmbio, onde se constroem competências do tipo socio-interpessoal e académico. Consideram aqueles autores que esta relação, ou intercâmbio, parte da perspectiva interdisciplinar dos enfoques obtidos pelos investigadores educativos. A mesma investigação sobre o ambiente tenta responder a perguntas como:

- O aluno mostra-se preocupado em aprender?
- O aluno participa nas explicações e discursos da aula?
- Existem problemas de disciplina e porquê?
- Quais são as soluções?

Stokols (1977) categorizou três grupos de investigação ambiental, segundo os principais tipos de relações humanas como o meio ambiente de sala de aula:

- Orientação – processos cognitivos mediante os quais as pessoas decidem (e procedem) como fazer.
- Operacionalização – processos mediante os quais as pessoas atuam sobre e são afetadas pelo contexto.
- Avaliação – valorização da eficácia das próprias ações sobre o ambiente e adequação do meio para futuras ações.

Perspetivas atuais salientam que os objetivos de aprendizagem são multifacetados, não sendo apenas académicos, mas também morais e sociais. Por essa razão, a organização do ambiente em sala de aula, o ensino e a aprendizagem são complementares e interdependentes (Emmer & Stough, 2001).

#### 5.5.6.1 – Organização da sala de aula para um clima de interação democrática

Vários são os estudos que mostram que um ambiente organizado constitui requisito necessário para que a aprendizagem ocorra. Neste sentido Schwartz e Pollisuke (1995) desenvolveram uma investigação sobre a aprendizagem ativa, cuja organização de aula se centra no aluno. Simulam diferentes configurações da sala com a preocupação de que o ambiente aí vivido tenha efeitos no desenvolvimento social, afetivo, físico e intelectual dos alunos. Os autores consideram que os alunos precisam de estímulos visuais, organizacionais e

uma sensação de acolhimento e segurança para desenvolverem a aprendizagem. Consideram também que os professores devem ver no ambiente de aprendizagem uma espécie de cenário favorável para o ensino, pelo que devem contribuir para a melhoria do clima social da aula.

Martin Bris (1999) considera a organização do ambiente educativo como dos elementos principais da sala de aula, nomeadamente, a forma como o espaço arquitetónico facilita, ou não, a interação.

A combinação dos fatores, a instalação da arquitetura e o meio ambiente contribuem para fortalecer a aprendizagem de cada aluno, influenciando o comportamento e a aprendizagem. Assim, Martin Bris (1999) reforça a ideia de que a disposição do meio ambiente educativo pode ser uma poderosa ferramenta como influência indireta de ensino.

Autores como Jonhson e Jonhson (1996) defendem que as estruturas orientadas para a cooperação promovem as interações que determinam a real coordenação dos comportamentos dos alunos e professores em sala de aula. O trabalho cooperativo referencia uma real modalidade de organização democrática da sala de aula, levando os alunos a colaborar entre si para realizar a tarefa de aprendizagem.

#### **5.5.6.2 – Otimização das relações entre professores e alunos**

Fazendo referência ao enquadramento de Paulo Freire neste trabalho no capítulo da conceção das *boas escolas*, em que se reconhece em Paulo Freire o seu pensamento humanista, baseado no diálogo, na ação problematizadora, conscientizadora e libertadora da educação e dos seus atores educacionais, pode-se dizer que o processo de aprendizagem do ser humano se baseia na interação social. Nesta lógica, o professor é, por isso, considerado um agente de grande importância para a mediação desse mesmo processo.

Paulo Freire defende que só é possível a prática educativa se ela for dialógica, isto é, se os professores acreditarem que o diálogo é fundamental para a compreensão do ser humano e capaz de mobilizar o agir dos homens e das mulheres.

#### **5.5.6.3 – Intervenção com o aluno**

A intervenção com o aluno, no âmbito do clima social, passa, segundo Howes (2000), pela capacidade que o professor tem de regular as emoções dos alunos, dos níveis de atividade na sala de aula e do tipo de comunicação e contacto entre pares. Emerge, novamente, a ideia de que a qualidade das relações estabelecidas entre professor e aluno é

uma importante alavanca do progresso académico e social dos alunos (Birch & Ladd, 1997, 1998; Harmed & Pianta, 2001; Hughes & Kwok, 2006).

Existem programas que constituem instrumentos de atuação holística para a melhoria do clima social nas escolas. Surgindo por volta da década de 70 nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, este tipo de programa visa a promoção de competências sociais, requerendo muita exigência e persistência na sua continuidade, avaliação e reflexão. Segundo Schnitman e Schnitman (2000), estes programas têm por objetivo a mediação de conflitos em meio escolar, como forma inovadora de promover a educação para a paz e a saúde social entre os alunos.

A resolução de conflitos através da mediação é uma prática interventiva para a resolução de conflitos sociais de uma forma cooperante e pacífica entre as partes.

Os aludidos programas baseiam-se na utilização de um conjunto de técnicas de comunicação e de pensamento criativo, para que as pessoas envolvidas resolvam as suas diferenças e construam por si soluções para ambas as partes. Procuram incidir nos diferentes setores que estão implicados, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem que se promove e gere na sala de aula e também no grupo de encarregados de educação que estejam interessados em colaborar mais direta e eficazmente na educação dos seus filhos.

O processo consiste em levar os professores gradualmente a refletir, por forma a envolver os alunos e os pais na resolução de conflitos. Pretende-se que o grupo participe na organização do ambiente da sala. Trata-se de criar com o grupo – e em cada grupo – um ambiente livre de tensões, onde o clima seja propício ao ensino e à aprendizagem.

### **5.5.7 – Fatores de otimização do clima social**

Martin Bris (2000) considera que para haver melhoria na compreensão conceptual do clima social é necessário que:

- Se trata antes de mais de uma perceção individual, independentemente das coincidências que possa haver por parte de cada membro da organização.
- Se configura coletivamente a partir de atitudes e comportamentos das pessoas que desenvolvem as diversas atividades a partir de diferentes posições e missões.
- Se trata de um conceito multidimensional e globalizador, onde não se enquadram as simplificações ou caricaturas da organização.

Martin Bris (2000) conclui, ainda, que:

- Clima é um conceito complexo muito difícil de definir.
- Clima faz sempre referência à organização (empresa, escola, etc.) por isso torna-se a variável-chave do processo de configuração do clima.
- Representa a personalidade da escola.
- Tem um carácter de permanência no tempo.
- É extremamente frágil, dando-se a circunstância de que é muito mais difícil criar um clima do que destruí-lo.
- Afeta os resultados, não só os resultados académicos como a satisfação de todos os membros e agentes da organização, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional.

Morin (1999) defende um conceito de democracia cognitiva. Este conceito é organizado a partir da reinterpretação do ser humano, da natureza, do cosmos e da própria realidade. Relaciona-se com uma democracia cognitiva que compreende a ampliação do acesso aos saberes das múltiplas áreas, assim como compreende a diversidade e o pluralismo teórico e sem preconceitos, sem o determinismo da certeza que, na complexidade, é entendida como relativa, efémera e ilusória.

Para Morin estariam inscritas nesta nova competência as incertezas que fomentam a estruturação de inteligências estratégicas, indo para além da ideia de que o ensino e as ciências são suficientes para a problematização do homem e da natureza. Como reforço desta perspetiva assinala que “convém fazer convergir vários ensinamentos, mobilizar várias ciências e disciplinas para aprender a enfrentar a incerteza”. (p. 61)

Morin (1999) refere que devemos “agir para a democratização do conhecimento, quer dizer, uma democracia cognitiva” no sentido de proceder “à reforma do pensamento que permita articular os saberes uns com os outros”. (p. 94). E o autor prossegue a sua linha de pensamento afirmando que a escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, desmoronando as fronteiras que inibem e reprimem a aprendizagem. Trata-se de suavizar a transcendência do pensamento linear, que, sozinho, é reducionista. Transdisciplinaridade é a prática que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento.

Morin (1999) defende ainda que a vida humana, assim como o conhecimento, são uma aventura rumo ao incerto. Juntando a reflexão a par com a autorreflexão e a crítica a par com a autocrítica, para que os indivíduos se percebam também como sujeitos e interventores. O mesmo autor refere ainda que se torna imprescindível que a escola transmita às novas

gerações a compreensão da condição humana na sua unidade/diversidade complexa. A compreensão de si e do outro, como diferente, aporta uma solidariedade que conduz ao respeito e à liberdade, a partir do momento em que exista uma reforma de pensamento, como opina o mesmo autor. Como Morina refere, noutra obra, (2002), é “necessário aprender a enfrentar a incerteza, porque vivemos uma época em modificação onde os valores são ambivalentes”. (p.90)

Romero (2007) refere, por seu lado, fatores de mudança que podem contribuir para o desenvolvimento de um clima relacional e que estão intrinsecamente ligados a quatro dimensões:

A dimensão da comunicação para os modelos de organização educativa baseada na relação democrática e na colaboração é fundamental para a componente interativa do processo. A relação entre os diferentes elementos que compõem a comunidade educativa é concretizada pela comunicação, enquanto interação mútua, baseada na confiança e na influência. Esta dimensão ajuda a estabelecer canais de comunicação mais fortes e duradouros, porque requer capacidade para explorar a rede de comunicação existente dentro da escola e nos diversos grupos que a compõem.

A dimensão da formação destina-se a promover situações que revejam a prática dos docentes e analise as suas consequências nos alunos. Considera os princípios didáticos, organizativos, éticos e ideológicos que fundamentem as práticas escolares e acompanhem a implementação das mudanças.

A dimensão da planificação é a que melhor se adapta às escolas com maior instabilidade e perturbação. Paralelamente, é, também, a que melhor se ajusta e adequa a uma prática contextualizada (Wallace & McMahon, 1994). A flexibilidade do planeamento implica a capacidade de dar resposta às alterações que se vão encontrar com o decorrer do projeto para atingir as metas. Este permanente ajuste dos planos é um processo de acomodação constante. Segundo aqueles autores, a planificação flexível implica:

- Visão partilhada.
- Identificação da escola como centro das mudanças.
- Criação de espaços e condições.
- Estabelecimento de tempos e espaços para o trabalho institucional.
- Estabelecimento de linhas de ação.
- Levantamento de necessidades e problemas que se traduzem em projetos de trabalho.

A dimensão da inovação é, ao mesmo tempo, meta e dimensão de trabalho, porque predispõe a escola para atingir determinadas metas, mas também prepara a sua própria capacidade interna para a mudança.

Também Hopkins e Ainscow (1993) desenvolveram trabalhos no sentido da melhoria da qualidade da educação para todos os alunos: com tais estudos, chegaram à conclusão que a melhoria da escola deve refletir-se no aumento dos resultados dos alunos e dos professores e que a cultura escolar é fundamental no processo de melhoria da educação. A cultura é um sistema complexo de valores, normas e crenças que caracterizam a forma como um dado grupo de pessoas interagem num contexto organizativo e que os tipos de cultura que mais favorecem a inovação são os que se baseiam na colaboração. Para os autores em estudo, há um conjunto de princípios orientadores fundamentais para a criação de escolas de qualidade:

- A escola deve ser entendida como uma entidade cultural, não esquecendo que a sua estrutura também assenta em valores.
- A mudança é mais eficaz se o objetivo identificado for claro e relevante para todos, estiver centrado nas prioridades e não for imposto.
- A estratégia de mudança deve ser articulada com as prioridades e procedimentos de inovação, interiorizada e sentida por todos os membros da comunidade escolar, para que estes sejam o motor dessa mesma mudança.

A escola é uma organização em permanente mudança, onde os seus membros aprendem individual e coletivamente no sentido da construção de tal mudança. Deste modo emerge a escola inteligente (Leite, 2002). Esta autora é de opinião de que o clima escolar pode ser melhorado, sendo que os pais/educadores/professores e alunos têm várias opções para aperfeiçoar o clima escolar e a prática educativa em termos gerais, através de:

- Maior participação dos pais na vida da comunidade escolar.
- Implementação de valores morais profundos na educação de carácter do aluno.
- Implementação de projetos de prevenção de violência e de resolução de conflitos curriculares.
- Implementação de *PARES* de mediação.
- Prevenção de atos de bullying.
- Os professores e os diretores devem tratar todos os alunos de forma igual, justa e com respeito.

- A escola deve proporcionar um ambiente seguro quer para os alunos quer para todo o pessoal docente e não docente.

## **PARTE III**

---

# **DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO**

## INTRODUÇÃO

Tendo sido descrito, no capítulo anterior, o enquadramento teórico que define e fundamenta o campo de análise a ser estudado, importa agora clarificar os aspetos subjacentes à metodologia que foi considerada a mais adequada à prossecução do mesmo, na dimensão empírica da investigação. É, esta, a finalidade do presente capítulo.

### 1– JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Na ação investigativa que se desenvolveu, o objeto de estudo é o clima social de escola, mais incisivamente, no nível micro, ou seja, em contexto de sala de aula.

A conceptualização da escola como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados, permite-nos encarar aquela organização como uma realidade construída a partir da tomada de decisões e em que as relações sociais são determinantes do clima de escola.

O estudo identificou variáveis chamadas de influência direta e indireta.

As variáveis de influência direta dizem respeito às interações entre os alunos e o professor, as variáveis de influência indireta são consideradas as que têm menos impacto: a cultura da escola, a tomada de decisão do professor/gestor e as influências comunitárias.

Os efeitos do clima são múltiplos e a avaliação do clima social em sala de aula deve produzir matéria relevante para processos de mudança, já que aquele fator influencia os resultados académicos e educativos. Neste aspeto reside uma das justificações chaves da realização desta investigação.

Assim encontram-se no conhecimento do clima social os benefícios de um diagnóstico para uma mudança. Tal implica práticas de autoavaliação com a finalidade de compreender o grau de consecução das metas estabelecidas pela escola no projeto educativo e, em consequência, fundamentar estratégias de melhoria. Tal processo incorre no princípio de que para melhorar é preciso conhecer. Valorizar os ditos procedimentos de autoavaliação corporiza, igualmente, um motivo que fundamenta a realização deste trabalho. Este pressuposto parece ganhar reforço substantivo na medida em que a centralidade do estudo recais na opinião dos agentes internos nucleares pretendendo, assim, relevar a importância que tais atores, (diretivos, professores-aluno) têm na construção do clima social escolar, em geral e, em particular, em sala de aula.

Revez (2004) refere que são os atores no interior de um sistema que determinam as características da organização. Brunet (1995) evidenciou esta ideia, reconhecendo a necessidade de auscultar as percepções que os indivíduos têm do clima de trabalho, para conhecerem os aspetos que influenciam diretamente o rendimento, neste caso escolar. Logo, a própria literatura contém argumentos que servem para fundamentar a pertinência do estudo levado a cabo.

Considera-se, assim, o objeto do trabalho de extrema importância, já que permitiu extrair a compreensão da percepção que os alunos têm do clima da sua escola, da sua sala de aula e possibilitar identificar aspetos que condicionam ou promovem o seu desempenho.

A investigação, “Cultura organizacional de *boas escolas*: Promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula”, foi realizada em várias etapas, com finalidades distintas, mas todas convergentemente orientadas para construir a resposta para a questão de partida: como se promove e gere o clima social em sala de aula nas *boas escolas*? Isto é, procurar-se encontrar respostas fundamentadas para uma questão tão estrategicamente importante, - que toca a processos de organização e funcionamento escolares – é, também, em termos educacionais um forte elemento justificativo da opção assumida, em termos de investigação.

## **2 – MODALIDADE INVESTIGATIVA**

Optou-se por uma estratégia metodológica de estudo de casos múltiplos (Yin, 2005). Dentro desta perspetiva de investigação foram estudadas três escolas selecionadas segundo os critérios:

- i) ter 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em funcionamento há mais de três anos;
- ii) ser alvo de avaliação externa e ter como resultados nesta avaliação *bom* e *muito bom*.

O segundo critério é o que mais diretamente remete para o epíteto de *boas escolas*.

O trabalho empírico sintetiza-se numa pesquisa exploratória, iniciada com a seleção de três *boas escolas*, seguida pela análise local do modo de organização dos fatores organizacionais abordados no quadro de referência teórica – nomeadamente a questão do clima social em sala de aula – através de análise documental, entrevistas exploratórias e semiestruturadas e aplicação de questionários.

A pesquisa exploratória, segundo Santos (1995), sustenta-se no estabelecimento do contato com um tema sobre o qual não abundam muitos estudos e em interação com os contextos e sujeitos investigados. Como o objetivo principal da pesquisa exploratória é encontrar caminho, hipóteses de investigação, é, por natureza flexível.

Os principais métodos utilizados nos estudos exploratórios são: levantamentos em fontes secundárias (levantamento documental e bibliográfico), levantamento de experiências, através de entrevistas em profundidade, direta, semiestruturada e não estruturada, e estudo de casos. Segundo Yin (1994), o estudo de caso propõe-se investigar um fenómeno atual, onde o limite entre o fenómeno e o contexto não são claramente conhecidos, e contribuiu para a construção de teorias, no sentido em que as evidências empíricas devem gerar *feedback* para a teoria. Justifica-se a aplicação de estudo de caso em determinados contextos: a possibilidade de responder a perguntas do tipo “como?” e “porquê?”. Ou seja, compreender a natureza e complexidade do processo em estudo.

A unidade de análise, nos estudos de caso, pode ser composta por grupos ou organizações ou por projetos; a determinação da unidade deve ser resultante de uma análise cuidadosa das questões da investigação e o investigador tem de decidir entre a utilização de caso único ou de múltiplos casos. A nossa investigação decidiu-se pelo estudo de múltiplos casos, uma vez que se pretende a descrição de um fenómeno, a construção de uma teoria (Yin, 1994).

Denzin e Lincoln (1994) definem a investigação qualitativa como multimetódica, uma vez que envolve uma perspetiva interpretativa, construtivista e naturalista face ao seu objeto de estudo.

Uma das principais preocupações foi definir a metodologia e decidir qual a natureza do estudo. Tendo em conta os objetivos da investigação optou-se por uma abordagem de natureza mista: incidência na modalidade qualitativa, com procedimento metodológico misto; por se recorrer em simultâneo à entrevista e ao questionário, integraram perguntas fechadas, sem prejuízo de perguntas abertas, do tipo descritivo e interpretativo. Por conseguinte, assumiu-se uma abordagem centrada essencialmente nos aspetos qualitativos e nos complementares quantitativos, como preconizam Reichardt e Cook (1986) ao alertar para o facto de o investigador não ser obrigado a optar por um método exclusivo quantitativo ou qualitativo; podendo, em contrapartida, combinar o uso de ambos..

O modelo quantitativo, baseado no positivismo de Comte, pretende explicar o que acontece no mundo social, através da procura de relações causais entre os seus elementos constitutivos (Afonso, 1998). Por outro lado, o modelo qualitativo procura compreender como se gere e promove o clima social em sala de aula nas *boas escolas*, através da análise de dados, “respeitando tanto quanto possível a forma como estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Os objetivos propostos levaram, portanto, à utilização de uma metodologia mista onde se utiliza o paradigma qualitativo capaz de descrever e compreender factos pelo seu relacionamento e comparação (Carmo & Ferreira 1998) e procedimentos quantitativos para o tratamento de dados dos questionários.

O estudo pretendeu, na sua essência – e em conformidade com o seu objetivo geral - descrever e interpretar o clima social desenvolvido em sala de aula nas *boas escolas*, a partir da perceção dos respetivos alunos e professores dessas mesmas escolas complementada pela opinião dos diretores das escolas.

Tem como pressuposto de base, estabelecer, no final, um confronto crítico entre a realidade observada e o quadro de referência teórico da investigação. Neste último, realça-se que, por consenso, diversos autores aponta para um núcleo de quatro dimensões no que concerne ao clima organizacional:

1. A autonomia individual – a responsabilidade individual, o nível de independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizativas.
2. O grau de estrutura imposta pelo cargo – a forma como são estabelecidos os objetivos e os métodos de trabalho pela direção.
3. O tipo de recompensas – diz respeito à forma como são promovidos os membros da instituição.
4. Consideração, calor, apoio – a forma como a direção apoia os seus colaboradores/empregados.

Retornando-se à fundamentação científica da modalidade investigativa adotada, saliente-se que na ótica de Yin (1994), pode-se identificar quatro categorias ou interesses inerentes à realização de estudos de caso:

- estudos exploratórios (investigar fenómenos pouco conhecidos para identificar variáveis importantes para investigações futuras e mais alargadas);

- estudos explanatórios (incidem na explicação de forças que originam o fenómeno em estudo e procuram identificar redes plausíveis de causas que o afetam);
- estudos descritivos (procura-se documentar o fenómeno de interesse);
- estudos avaliativos (visam prever os resultados de um fenómeno e prever situações e comportamentos resultantes desse fenómeno).

Também se nota que neste trabalho não se poderá apontar uma categoria como exclusivamente predominante. Antes se poderá apontar para um uso misto das quatro modalidades expressas por Yin.

O presente estudo enquadra-se – como se explicitou antes – nos procedimentos metodológicos, inerentes ao estudo de casos múltiplos proposto por Yin (2005). Centra-se, neste contexto, em processos de interpretação etnográfica contextualizada, no sentido em que se pretende obter evidências locais a partir de fontes como documentos, entrevistas e questionários, aplicando-se a cada uma a metodologia adequada de recolha de dados.

Spradley (1979) refere que a etnografia descreve a cultura da organização e que o investigador tem a tarefa de a compreender. Isto é, estudar o clima escolar é compreender a sua conceção global, como um conceito que se refere às condições organizativas e culturais de uma escola.

Fino (2008) destaca a importância do método etnográfico pelo uso da observação participante, no sentido em que assume a subjetividade do investigador como utensílio na investigação para melhor compreender os fenómenos intrínsecos ao funcionamento do clima nas escolas.

O mesmo autor defende que é um método que vai ao encontro da mudança organizacional, tendo em conta que a escola é uma organização em permanente mudança, onde os seus membros aprendem individual e coletivamente no sentido da construção da mudança, com reflexos na prática educativa. Leite (2002) caracteriza esta visão da mudança como escola inteligente.

Por norma, os estudos de investigação implicam um processo de recolha de informação empírica e o conseqüente tratamento. Segundo Yin (1989), deve-se ser muito cauteloso na abordagem; uma vez que não são considerados registos rigorosos de uma situação ou evento, a sua utilização deve ser planeada e sistematizada de forma a aumentar as evidências resultantes de outras fontes.

Ainda para Yin (1989), a análise de evidências no estudo de casos múltiplos é muito difícil, por ser um dos menos desenvolvidos, devido à não existência clara de uma visão das evidências e, por isso, dificultar a investigação. O “objetivo final da análise é o de tratar as evidências de forma adequada para se obter conclusões analíticas convincentes e eliminar interpretações alternativas” (Yin, 1989, p. 106). O autor apresenta duas estratégias para análise das evidências:

- A confiança nas proposições teóricas; seguir as proposições teóricas do autor é a melhor estratégia para a análise das evidências, porque ajudam o investigador a analisar os factos, não perdendo de vista o foco da investigação.
- Desenvolvimento da descrição do caso; este ponto tem por base a construção de um esquema que pode ajudar a identificar e quantificar eventos a partir de um padrão geral.

Face ao exposto, deduz-se que em estudos da natureza do que é aqui apresentado deve desenvolver-se todo o processo em constante observância do que a literatura de incidência preconiza. Foi, precisamente, tal estratégia que se tentou respeitar ao longo de todas etapas de desenvolvimento da presente investigação.

### **3 – ALVO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1 – Alvo**

O alvo em estudo recaiu em três escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, situadas no concelho de Tomar, em Portugal (distrito de Santarém).

As escolas em análise distam pouco umas das outras, estão inseridas ativamente no meio circundante, participando, com os seus projetos, no desenvolvimento local. Efetivamente, no seu conjunto, as escolas, em causa, colaboram em parceria com as associações de pais, bombeiros, centro de saúde, outras escolas/agrupamentos, sindicatos, coletividades, órgãos de comunicação social, lares de terceira idade, centro de emprego, biblioteca municipal, câmara municipal e junta de freguesia.

Neste estudo as escolas seleccionadas serão designadas por: A, B e C).

#### **3.2 – Participantes**

Os participantes foram os diretores, professores e alunos das escolas-alvo.

### 3.3 – Critérios de seleção das escolas

Os critérios de seleção das escolas-alvo – como também já se referiu - foram:

- Valência do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- Funcionarem há mais de três anos;
- Serem alvo de avaliação externa;
- Obtenção dos níveis de *bom* e *muito bom* no conjunto dos domínios integrantes do processo de avaliação mencionado no critério anterior (da responsabilidade da Direção-Geral das Inspeções, do Ministério da Educação).

Procurou-se, assim, estudar *boas escolas* portuguesas, que, por um critério de conveniência pessoal, foram escolhidas numa zona geográfica de proximidade entre elas.

O facto de serem consideradas *boas escolas* prende-se, então, com os resultados de *bom* e *muito bons* obtidos na avaliação externa (quadros 5, 6 e 7).

Quadro 5 – Escola A – Resultado da avaliação externa

Resultados	Prestação Do serviço educativo	Organização e gestão escolar	Liderança	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola
<i>Muito bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>	<i>Muito bom</i>	<i>Bom</i>

Quadro 6 – Escola B – Resultado da avaliação externa

Resultados	Prestação do serviço educativo	Organização e gestão escolar	Liderança	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola
<i>Bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Bom</i>

Quadro 7 – Escola C – Resultado da avaliação externa

Resultados	Prestação do serviço educativo	Organização e gestão escolar	Liderança	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola
<i>Bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito bom</i>	<i>Muito bom</i>	<i>Bom</i>

### 3.4 – Caraterização das escolas

As escolas-alvo do estudo fazem parte dos agrupamentos verticais localizados na cidade de Tomar, sede de um município com aproximadamente 350 km<sup>2</sup> de área e 43 006 habitantes.

A sua população vive das atividades económicas ligadas aos serviços e comércio tendo a agricultura uma grande importância na economia familiar, já que a indústria se encontra em acelerada recessão, sendo o setor terciário o que regista uma maior percentagem da população ativa (65,6%).

#### 3.4.1 – Ofertas

As escolas-alvo abrangem todos os níveis de ensino – pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o que permite agrupar as escolas de modo a facilitar a sequencialidade da aprendizagem ao longo dos anos da escolaridade obrigatória.

As escolas, para além do percurso normal de educação, (quadro 8) desenvolvem percursos alternativos, destinados a alunos com baixo rendimento académico e de outra tipologia formativa como cursos de educação e formação na área de informática e contabilidade e cursos extraescolares noturnos no domínio da informática e inglês,

Quadro 8 – Oferta educativa

<b>Oferta educativa</b>		
<b>Pré-escolar</b> <b>A partir dos 3 anos</b>	<b>1.º ciclo</b> <b>1.º, 2.º 3.º e 4.º ano</b>	<b>2.º ciclo</b> <b>5.º e 6.º ano</b>
Componente de apoio à família	Ensino da língua portuguesa como língua não-materna	Ensino da língua portuguesa como língua não-materna
Prolongamento de horário	Enriquecimento curricular: Inglês Educação Física Educação Musical Robótica Informática Apoio ao estudo Prolongamento de horário	Ensino artístico da música Oferta de francês, espanhol ou alemão como segunda língua Educação Tecnológica e Música como disciplinas de educação artística Programa de mediação de conflitos Programa de competências sociais e

		cognitivas
		Programa de orientação escolar
		Percursos alternativos

### 3.4.2 – Estrutura

As escolas-alvo apresentam uma estrutura educativa muito idêntica procurando oferecer uma educação distinta a todos, de modo que se torne a melhor educação para cada um dos alunos (quadro 9).

Quadro 9 – Estrutura educativa

Diretor	
Coordenação de departamentos curriculares	Educação pré-escolar
	1.º ciclo do ensino básico
	Línguas
	Ciências Sociais e Humanas
	Matemática e Ciências Experimentais
	Expressões
Estrutura de coordenação, supervisão e orientação educativa	Cursos de educação e formação
	Coordenação pedagógica – 2.º ciclo
	Coordenação pedagógica – 3.º ciclo
	Biblioteca escolar
	Serviço de psicologia e orientação
	Área de educação especial
Pais E. E.	Educação pré-escolar e 1.º ciclo
	2.º e 3.º ciclos

## 3.5 – Caracterização dos inquiridos

### 3.5.1 – Caracterização sociodemográfica dos alunos

De acordo com os diretores das escolas (quadro 10) e o estudo apresentado no projeto educativo de estabelecimento, pode-se inferir que os alunos das escolas em estudo são oriundos da classe média ou da classe média baixa.

Quadro 10 – Número de alunos dos 2.º e 3.º ciclos

Ciclos	Escola	Escola	Escola
	A	B	C
2.º Ciclo	247	329	242
3.º Ciclo	268	321	272

### 3.5.2 – Caracterização sociodemográfica dos professores

#### Escola A

Segundo dados fornecidos pelo agrupamento, o quadro de pessoal docente (quadro 11) situa-se na faixa etária dos 40 aos 50 anos e entre os 20 e os 29 anos de serviço.

Quadro 11 – Pessoal docente da escola A

Escola	Professores	Quadro da escola	Quadro de zona pedagógica	Contratados
A	174	127	35	11

#### Escola B

Segundo dados fornecidos pelo agrupamento, o quadro de pessoal docente (quadro 12) situa-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos e entre os 16 e os 37 anos de serviço.

Quadro 12 – Pessoal docente da escola B

Escola	Professores	Quadro da escola	Quadro de zona pedagógica	Contratados
B	128	94	45	10

#### Escola C

Segundo dados fornecidos pelo agrupamento, o quadro de pessoal docente (quadro 13) situa-se na faixa etária dos 40 aos 50 anos e entre os 19 e os 36 anos de serviço.

Quadro 13 – Pessoal docente da escola C

Escola	Professores	Quadro da escola	Quadro de zona pedagógica	Contratados
C	128	86	30	12

### 3.5.3 – Caraterização sociodemográfica dos diretores das escolas

Segundo dados fornecidos, os diretores das escolas (quadro 14), situam-se na faixa etária dos 39 aos 52 anos e entre os 12 e os 15 anos de serviço como docentes e 2 a 4 anos como diretores de escola.

Quadro 14 – Dados sociodemográficos dos diretores das escolas

Escola	Sexo	Idade	Formação académica	Formação	Tempo de serviço como docente	Tempo de serviço como diretor
A	Masculino	39	Licenciatura	Gestão escolar	12	3
B	Masculino	49	Licenciatura Mestrado	Teologia	15	2
C	Masculino	52	Licenciatura Mestrado Doutoramento	Administração Escolar	13	4

## 4 – INSTRUMENTAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS

A investigação em causa tem por base o trabalho empírico assente na análise do projeto educativo de escola, do projeto de intervenção do diretor da escola, da entrevista aos diretores e dos questionários aplicados aos professores e aos alunos. Não houve possibilidade de recorrer a outra instrumentação que se aplicasse, igualmente, nas três escolas.

### 4.1 – Análise documental

Segundo Yin (1994), a consulta de documentos produzidos no contexto de estudo é utilizada para validar as evidências de outras fontes ou acrescentar informações. O mesmo autor, noutra obra (1989) considera como fontes de documentação: memorandos, agendas, atas de reuniões, documentos administrativos e pedagógicos, como projetos educativos, projetos de intervenção, planificação e avaliação. Acrescenta que se deve ser muito cauteloso na abordagem e tratamento, pois uma vez que não são considerados registos rigorosos de uma situação ou evento, a sua utilização deve ser planeada e sistematizada de forma a reforçar, com critério, as evidências resultantes de outras fontes.

Para este estudo analisaram-se o projeto educativo e o projeto de intervenção do diretor de cada escola.

## 4.2 – Entrevista

As formas de entrevista mais utilizadas em ciências sociais são a estruturada, semiestruturada, aberta, entrevista com grupos focais, história de vida e entrevista projetiva. Neste caso aplica-se entrevista semiestruturada.

A entrevista realizada aos diretores de escola teve por base um guião construído pelo investigador (apêndice I, alínea a) e validado pelo orientador. O guião de entrevista combina perguntas abertas e fechadas. O entrevistado teve a possibilidade de abordar informação não de todo contemplada no guião, mas pertinente face à temática. As conversas decorreram sempre em ambiência empática e informal.

O entrevistador esteve bastante atento para, sempre que necessário, mudar o assunto para o que interessava, procurando, ainda, elucidar questões que não haviam ficado bem claras, obtendo assim um maior contributo para os objetivos pretendidos.

Neste sentido, Yin (2005) refere que a condução da entrevista depende da capacidade de ouvir o entrevistado e de o abordar de forma a satisfazer as linhas da investigação. O autor considera a entrevista essencial para a recolha de dados de natureza social, porque incide, na maior parte das vezes, em ações humanas.

Optou-se pela entrevista aberta e semiestruturada porque para Selltiz (1978) esta tem a vantagem de reunir estas duas características duas que permitem uma abordagem flexível à opinião da população em estudo. Por outro lado, a sua duração aberta, convida a um aprofundamento dos assuntos mais relevantes.

A informalidade praticada entre o entrevistado e o entrevistador foram agentes facilitadores de respostas espontâneas e do tratamento de assuntos mais complexos e delicados.

A entrevista e a análise documental dos projetos educativos de escola e dos projetos de intervenção do diretor não bastavam, claro, para descrever o tipo de clima social das escolas investigadas. Por isso se recorreu também à aplicação de outras técnicas, no caso, os questionários. Para uma interpretação mais profunda e fiel da informação obtida, recorreu-se à triangulação. Segundo Yin (2005), a triangulação dos dados consiste em utilizar várias fontes, permitindo um melhor desenvolvimento das linhas de investigação e conferindo à investigação uma maior fiabilidade e maior rigor científico.

### 4.3 – Questionário

O questionário (anexos IV e V) foi utilizado como ferramenta complementar de recolha de dados na investigação. Apresenta vantagens na sistematização dos resultados fornecidos, na análise e na redução de tempo e custos na recolha de dados.

Carmo e Ferreira (2008) definem o inquérito no contexto das ciências sociais como procedimento de coleta de dados sistematizados e suscetíveis de poderem ser comparados. Apresenta como desvantagens as dificuldades de aplicabilidade e as elevadas taxas de não respostas. De acordo com os procedimentos práticos, podem-se distinguir os inquéritos por entrevista e por questionário. Essa diferença deriva da presença ou ausência do investigador na recolha dos dados.

O investigador, ao aplicar o questionário, sabe que existe uma interação indireta entre ele e o inquirido e que a linguagem e o tom das questões que constituem esse questionário são de extrema importância. A este propósito, Moreira (2009) refere que em primeiro lugar o investigador deve elaborar um conjunto de itens que esclareça sem ambiguidade, qual a tarefa que irá pedir ao inquirido. Acrescenta aquele autor que o investigador deve antever os problemas de deformação da resposta e precavê-los pelo que deve ter o máximo cuidado com o conteúdo dos itens e com o formato. Terá de ser, ainda, muito rigoroso na apresentação do questionário e zelar para que o respondente não se sinta constrangido ao responder ao questionário.

Para cumprir a exigência e rigor deste instrumento, utilizou-se um questionário validado em contexto escolar de Espanha (anexos VI e VII), já que há uma grande similitude cultural entre este e o contexto português. A referida validação foi realizada por um comité de especialistas, que tiveram como finalidade identificar elementos relevantes na avaliação do clima social em sala de aula, visando a aproximação quantitativa, correlacional e de contexto para a validação do conteúdo. A isto foi acrescentada uma análise métrica da escala e a corresponde análise de consistência. Frise-se, ainda, a opção pelo referido questionário foi tomada por não se haver encontrado qualquer instrumento similar de origem portuguesa

O questionário em questão (para professores e alunos) foi concebido por Pérez Carbonell, Professora Titular da Faculdade de Filosofia e Educação da Universidade de Valência. A sua aplicação, neste projeto de investigação foi devidamente autorizada pela sua autora (anexos II e III).

### **4.3.1 – Desenho e análise do questionário<sup>1</sup> para a avaliação da variável “clima social” em sala de aula em alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.**

O questionário de avaliação do clima social em sala de aula foi, pois, desenhado para avaliar a variável de contexto “clima social em sala de aula, como atestam Pérez, Santana e González (2011)<sup>2</sup>. O interesse neste processo de avaliação reside no facto de aquela variável ser uma das mais relevantes, quer para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos quer para suporte do seu crescimento pessoal (Fernández Díaz & Asensio, 1993)

A elaboração do instrumento desenvolveu-se tendo por base alguns projetos de investigação previamente levados a cabo, nomeadamente:

- “Avaliação do clima social em sala de aula em educação secundária” (projeto pré-competitivo da Universidade de Valência, 2005);
- “Análise de variáveis de contexto: Desenho de questionário de contexto para a avaliação de sistemas educativos” (projeto I+D+I, 2005).

Destes projetos foram retomados dimensões e reagentes utilizados noutras escalas relacionadas com a variável em causa. Seguidamente realizou-se a sua construção em colaboração com um comité de especialistas. Finalmente, aplicou-se o questionário em estudo piloto de avaliação do clima social em sala de aula. Neste contexto, o questionário foi aplicado em 14 escolas da comunidade valenciana, no nível do 4.º ano da secundária, com uma amostra de 407 alunos selecionados por critérios de probabilística.

O questionário foi analisado pelos especialistas em relação à validade do conteúdo, validade de construção e fiabilidade dos itens, sendo que o questionário piloto foi construído com 40 itens, agrupados em dez dimensões parcelares do conceito global de clima social. Dessa análise concluiu-se que:

- Todos os itens que se propõem para fazer parte do questionário pertencem a fatores que apontam para uma variação de nível suficiente.

---

<sup>1</sup> Pérez Carbonell, A.; Ramos Santana, G. & López González, E. (2009). *Diseño y Análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria*. *Revista de educación*, nº 350, 221-252. Disponível em: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)

<sup>2</sup> *Revista de Educación*, 354, janeiro-abril 2011, pp. 369-397, data de entrada: 9 de abril de 2008 data de aceitação: 7 de Outubro de 2008.

- Todos os itens foram formulados a partir das dimensões teóricas que com maior frequência foram aceites e adotadas nos instrumentos revisados: satisfação, coesão e comunicação.

#### 4.3.1.1 – Estrutura do questionário

O questionário aplicado apresenta numa primeira parte alguns itens de caracterização da população respondente e do respetivo contexto:

- Variáveis pessoais: características de género, idade, autoimagem, atividades de tempos livres e grupo de amigos.
- Variáveis da escola: nome da escola, tipo de escola etc.
- Variáveis de rendimento escolar: ano de permanência na escola, retenções, nota esperada em Matemática e nota esperada em Português.

A segunda parte apresenta as variáveis do clima social; organizadas em 10 fatores:

Fator 1: relação, interesse e comunicação; fator 2: coesão e satisfação do grupo; fator 3: competitividade; fator 4: normas; fator 5: interesse e preocupação; fator 6: liberdade; fator 7: coesão; fator 8: respeito e satisfação; fator 9: satisfação e interesse; fator 10: espaço e normas, consideradas pelos especialistas pertinentes e adequadas em relação à construção do objeto de estudo, denominadas “variáveis de clima social” que deram origem à construção do questionário aplicado. Todos estes elementos constam no quadro seguinte, num total de 44 itens, com início no item 12 e término no item 55.

#### 4.3.1.2 – Fatores e distribuição de itens fatorial

Na tabela 1, são apresentados fatores e itens segundo a análise fatorial que deram origem à construção do questionário. Pode, entretanto, observar-se que na coluna da direita existem itens que estão em mais que um fator.

Tabela 1 – Fatores e itens segundo a análise fatorial

N.º item	Fator 1: relação, interesse e comunicação	Fator
12	Os professores interessam-se pessoalmente por cada um dos alunos	1
13	Os professores escutam os alunos sem os interromper	1

14	Os professores demonstram respeito pelos sentimentos dos alunos	1; 8
18	As relações entre alunos e professores são agradáveis	1
22	A relação entre professores e alunos é cordial	1
30	Nesta turma, os alunos têm muito boa comunicação com os professores	1
32	A maior parte dos professores incentiva o diálogo na sala de aula	1
47	Existe boa comunicação entre os nossos professores	1
48	Os professores sentem-se orgulhosos da turma	1; 9
	<b>Fator 2: coesão e satisfação do grupo</b>	
19	Os alunos estão contentes com a turma	2
20	Os alunos sentem-se orgulhosos com a turma	2
25	A sala de aula é um lugar onde me sinto só	2; 4
26	Nesta turma os alunos dão-se muito bem	2
31	Nesta turma existe boa comunicação entre os alunos	2
35	Os alunos colaboram muito bem entre si	2;5; 7
44	A minha turma é um lugar agradável	2
	<b>Fator 3: competitividade</b>	
23	Alguns alunos da minha turma gostam de ser os melhores	3
24	Alguns alunos querem que o seu trabalho seja melhor do que o dos colegas	3
33	Na minha turma favorecem-se mais uns alunos que outros	3
51	Alguns alunos formam pequenos grupos com os seus amigos mais próximos e não se importam com o resto da turma	3
	<b>Fator 4: normas</b>	

15	Os professores ensinam-nos a respeitar as ideias e os sentimentos dos outros	4; 8
16	Os professores mostram-se satisfeitos quando tiramos boas notas	4; 8
25	A sala de aula é um lugar onde me sinto só	4; 2
28	Os professores preocupam-se quando os alunos insultam os outros alunos	4
38	Os professores esperam que os alunos cumpram as regras e as normas	4; 10
52	O diretor de turma explicou claramente as regras e normas de funcionamento da turma	4
<b>Fator 5: interesse e preocupação</b>		
21	Parece-me que os professores gostam do seu trabalho	5; 8
27	Na minha turma os alunos prestam atenção ao que os outros alunos dizem	5
29	Nós, alunos, tentamos não insultar os outros alunos (colegas)	5
34	As decisões tomadas pela turma são adotadas por todos os alunos	5; 7
35	Os alunos colaboram muito entre si	5;2; 7
39	Nesta turma os professores e os alunos preocupam-se uns com os outros	5
50	Os alunos preocupam-se com o progresso da turma	5; 9
55	Nesta turma geram-se conflitos com frequência	5
<b>Fator 6: liberdade</b>		
17	Os professores felicitam os alunos que ajudam os outros alunos	6; 8
36	Nesta turma proporcionam-se debates	6
37	Nesta turma os professores incentivam os alunos que o querem, a fazer as coisas de forma diferente	6
54	Existem demasiadas regras e normas	6

<b>Fator 7: coesão</b>		
34	As decisões tomadas pela turma são adotadas por todos os alunos	7; 5
35	Os alunos colaboram muito entre si	7;2; 5
<b>Fator 8: respeito e satisfação</b>		
14	Os professores demonstram respeito pelos sentimentos dos alunos	8; 1
15	Os professores ensinam-nos a respeitar as ideias e os sentimentos dos outros	8; 4
16	Os professores mostram-se satisfeitos quando tiramos boas notas	8; 4
17	Os professores felicitam os alunos que ajudam os outros alunos	8; 6
21	Parece-me que os professores gostam do seu trabalho	8; 5
<b>Fator 9: satisfação e interesse</b>		
42	Os alunos desta turma preocupam-se em tirar boas notas	9
45	Os professores estão satisfeitos com o percurso geral da turma	9
48	Os professores sentem-se orgulhosos da turma	9; 1
50	Os alunos preocupam-se com o progresso da turma	9; 5
<b>Fator 10: espaço e normas</b>		
38	Os professores esperam que os alunos cumpram as regras e as normas	10; 4
46	A sala de aula é um espaço confortável	10

#### 4.3.1.3 – Validade do questionário

A metodologia de validade do questionário centrou-se no processo de validação dos conteúdos, bem como na análise métrica do questionário.

Os resultados obtidos oferecem uma definição própria da construção do conceito de “clima social em sala de aula” e, por outro lado, permitem comprovar o alto nível de consistência interna do questionário, a união de determinados itens do mesmo fator, como se

pode verificar na tabela 1, possibilitando reduzir o seu número, bem como a constatação de diferentes níveis de percepção do “clima social em sala de aula” através da classificação dada pelos alunos.

Pérez, Santana e González (2009) referem que, na sequência da revisão da análise sobre a validade do constructo e fiabilidade nenhum dos elementos que compõem o questionário final proposto para o nível em estudo deve ser eliminado, devido à sua consistência interna.

Pérez et al. (2009) salientam que se deve manter a escala Likert de quatro pontos para favorecer o posicionamento dos sujeitos e, assumindo os princípios que se foram formando com a realização da análise, construíram uma nova escala para a valorização do clima social em sala de aula. As mesmas autoras referem que com a validação do questionário conseguiram um dos objetivos fundamentais: criar uma definição específica de clima social de aula centrada nos elementos da relação professor-aluno e entre pares, diferenciada do que se pode entender como clima de aula, de aprendizagem institucional, e inclusive, do clima organizacional.

Em suma, conseguiu-se um questionário para os diferentes níveis educativos, centrado nos fatores, interesse, satisfação, relação e comunicação, todos eles compostos, por sua vez, por itens que demonstram ter alta consistência interna relacionada com os fatores que refletem uma variação explicada.

Assim, na escola A foram aplicados 36 questionários a professores num universo de 174 e 183 questionários a alunos num universo de 515; na escola B foram aplicados 34 questionários a professores num universo de 128 e 142 questionários a alunos num universo de 650; na escola C foram aplicados 22 questionários a professores num universo de 128 e 203 questionários a alunos num universo de 514, num total de questionários de professores respondidos de 46 e de questionários de alunos respondidos de 528.

## **5 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste ponto, seguiu-se, em rigor, a proposta de Bogdan e Biklen (2006):

- Os dados são recolhidos pelo investigador no seu contexto natural.
- Os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo.
- Em metodologia qualitativa o processo é, pelo menos, tão relevante como os resultados.

- A análise dos dados é feita de forma indutiva.
- O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às experiências.

## **5.1 – Análise documental**

### **5.1.1 – Projeto educativo**

A pertinência deste ponto surge na medida em que construir um projeto educativo é, por um lado, assumir a autonomia que lhe é reconhecida como instituição, e, por outro, desenvolver um processo de identidade fundamental para o exercício da mesma autonomia.

Segundo Leite (2000) construir um projeto educativo é identificar problemas, questionar decisões, avaliar resultados, cooperar nas soluções, mobilizar-se em torno de objetivos comuns, tendo em vista a qualidade.

O projeto é um instrumento de criação coletiva, que reflete a imagem da comunidade educativa, de todos aqueles que exercem a sua ação e que nela recebem a sua formação.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que regula o exercício da autonomia das escolas, transcreve no seu preâmbulo que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de uma forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Entende-se por autonomia da escola a “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (n.º1 do art.2.º).

Um projeto é algo que tem sido defendido enquanto documento, como um caminho a seguir.

A designação de projeto educativo é portanto o documento que define princípios e linhas orientadoras gerais assentes, de acordo com as orientações nacionais.

O projeto educativo é o documento - “mãe” de todos os projetos subjacentes existentes nas escolas.

Por projeto curricular de escola entende-se um documento aberto assente no currículo nacional emergido do projeto educativo. É um conjunto de decisões articuladas pela equipa de escola e que se reconstrói e apropria em função do contexto real em que se insere, com vista à aprendizagem dos alunos nesse mesmo meio.

A construção do projeto educativo de cada uma das três escolas em análise teve por base o relatório de avaliação interna do respetivo agrupamento, alicerçado pelos inquéritos preenchidos pela comunidade educativa: docentes e encarregados de educação dos alunos que frequentaram os respetivos estabelecimentos de ensino no ano transato, bem como a carta educativa.

A análise de conteúdo do projeto educativo (apêndice III, alíneas a), b) e c)) teve por base os seguintes blocos:

Bloco C – Caracterização da escola.

Bloco D – Participação organizacional.

Bloco E – Processos de gestão e promoção da convivência escolar.

Bloco F – Clima de escola.

Bloco G – Clima social de escola.

Bloco H – Clima relacional.

Bloco I – Clima comunicacional.

Bloco J – Clima de satisfação.

Bloco K – Clima de interesse e motivação.

Bloco L – Clima de coesão

Foi construído um quadro de categorização de análise dos projetos (apêndices III, alíneas a), b) e c)).

### **5.1.2 – Projeto de intervenção de diretores**

O projeto de intervenção dos diretores das escolas A, B e C foi alvo de análise para efeitos do estudo em causa (seguindo-se as categorias formalmente estipuladas no Decreto-Lei n.º 75/2008). Este projeto é documento que funciona como uma carta de intenções ou um manifesto, em que se definem as grandes linhas gerais que nortearão o trabalho do diretor, os princípios retores e as grandes metas a atingir. Traduz-se por uma intenção de criar condições para promover uma dinâmica de intervenção e participação crítica e consciente, envolvendo o maior número possível de intervenientes. Ora, um plano estratégico desta natureza deve contemplar quer a definição dos grandes objetivos e estratégias, quer o levantamento das potencialidades, das limitações e de eventuais ameaças que possam condicionar a plena concretização dos objetivos previstos. Não pode confundir-se um programa destes com um projeto educativo ou um plano de atividades, instrumentos fundamentais da vida de uma

comunidade educativa, mas que exigem, na sua construção, a participação de um vasto número de intervenientes, não retratando, portanto, apenas a visão de um diretor.

A análise dos projetos de intervenção dos diretores centrou-se, na procura das principais dimensões das *boas escolas* de cariz democrático e participativo.

## 5.2 – Entrevistas

Bogdan e Biklen (1994) referem que o principal “instrumento” de recolha de dados no terreno é o investigador. Este terá de optar pelo tipo de entrevista a utilizar. Neste caso, optou-se pela entrevista semiestruturada – como foi oportunamente explicitado – para que o entrevistador pudesse suscitar a memória do entrevistado (Bourdieu, 1999).

Após as entrevistas, a técnica de tratamento de dados utilizada teve por base a análise de conteúdo, porque segundo Vala (2001), é a que melhor se adapta ao tratamento de entrevistas, possibilitando apreender o significado das respostas obtidas. A análise de conteúdo apresenta, como principal vantagem, “o facto de poder exercer-se sobre o material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica e assim evitar enviesamentos”. (p. 107).

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a “análise de conteúdo orienta-se para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos” (p. 251). Este modo de tratamento de dados fomenta – segundo aqueles autores – o aparecimento de noções de forma e de estrutura, em detrimento de conteúdos e descrições quantitativas.

O processo de aplicação das entrevistas, na presente investigação abrangeu as seguintes fases:

- Foi elaborado um guião orientador das questões (apêndice I, alínea a);
- O guião das entrevistas foi validado pelo orientador e pelos três diretores de escola;
- O guião foi enviado por *e-mail* a especialistas em investigação, sendo-lhes solicitado parecer sobre a pertinência, correção quanto à forma, extensão e aspetos em omissão.
- Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas a outros tanto diretores das escolas em análise.

O núcleo do processo consistiu:

1. Na pré-entrevista – apresentação da investigação, da entrevista e das condições de recolha e utilização de dados;
2. Na realização da entrevista propriamente dita;
3. Na pós-entrevista – agradecer a participação e a colaboração.

Cada entrevista integrou os seguintes blocos:

Bloco A – Legitimação da entrevista.

Bloco B – Caracterização do entrevistado.

Bloco C – Caracterização da escola.

Bloco D – Participação organizacional.

Bloco E – Processos de gestão e promoção da convivência escolar.

Bloco F – Clima de escola.

Bloco G – Clima social de escola.

Bloco H – Clima relacional.

Bloco I – Clima comunicacional.

Bloco J – Clima de satisfação.

Bloco K – Clima de interesse e motivação.

Bloco L – Clima de coesão.

### **5.3 – Questionário**

#### **5.3.1 – Tradução e retradução**

O questionário de Pérez Carbonell foi alvo de um processo de tradução e retradução para português por um especialista (anexo VIII).

O pré-teste da tradução foi aplicado a professores e alunos retirados da população em estudo, (apêndice II).

#### **5.3.2 – Aplicação**

Foi aplicada o pré-teste a 25 alunos de cada uma das escolas alvo e solicitadas observações/dificuldades sobre o preenchimento e foram feitas correções e ajustes sempre que necessário;

Foi aplicado o pré – teste a 10 professores de cada escola e solicitado observações/dificuldade sobre o preenchimento e/ou falhas na tradução e retradução.

Para aplicação dos questionários aos professores, desenvolveram-se os seguintes passos:

- Autorização ao diretor de cada uma das escolas;
- Foi entregue pessoalmente a carta da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (anexo I) explicando a natureza e os objetivos do estudo;

- O diretor, por sua vez, levou o pedido ao conselho pedagógico; o pedido foi autorizado;
- Os questionários foram entregues ao diretor da escola, que, por sua vez, os entregou aos diretores de turma;
- Cada docente/diretor de turma recebeu um questionário;
- Foi garantido o anonimato e confidencialidade dos respondentes (Bell, 2008).

Quanto à aplicação dos questionários aos alunos:

- Foi apresentado em conselho pedagógico para deliberação e solicitada aos pais autorização para preenchimento;
- Os questionários foram distribuídos por envelope/por turma/por ano a cada diretor de turma pelo diretor da escola;
- Para devolução dos questionários, o investigador deslocou-se a cada uma das escolas após data e hora combinadas por telefone com o diretor de cada escola (no dia anterior, por telefone, confirmou-se a ida, a saber se os questionários estavam prontos, por forma a conseguir levantar o maior número de questionários, tendo em conta que as escolas estavam localizadas a 150 km de distância de Lisboa)

Com todos estes procedimentos e a forma como foram planeados visou-se criar uma atmosfera de confiança no investigador, ao mesmo tempo que se pretendeu o estabelecimento de uma relação que favorecesse a devolução, em grande número, dos questionários preenchidos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Na recolha dos questionários aproveitou-se a oportunidade para agradecer mais uma vez aos diretores da escola a sua colaboração e garantir que os dados recolhidos seriam utilizados apenas para o fim a que se destinavam. Os questionários foram aplicados em junho de 2012 e recolhidos em outubro de 2012.

## **6 – MODO DE TRATAMENTO DE DADOS**

O tratamento de dados teve início com o tratamento estatístico dos questionários, primeiramente de uma forma geral e depois escola a escola.

A análise de conteúdo do projeto educativo das escolas em estudo, do projeto de intervenção dos diretores de escola e a análise de conteúdo das entrevistas, teve por objetivo procurar convergências e divergências relativas às *boas escolas*.

Para análise de conteúdo dos três projetos educativos e das três entrevistas foram adotados procedimentos enunciados por Sousa (2005):

1.º Foi realizada uma leitura integral dos três projetos educativos e das três entrevistas, para ter a noção do contexto total da sua construção e conteúdo;

2.º Foi construída uma grelha de análise – suportada pela técnica de categorização – para o projeto educativo das escolas A, B e C (apêndice III, alíneas a), b) e c)) e das entrevistas A, B e C (apêndice I, alíneas b), c) e d)) de acordo com os seguintes blocos:

Bloco A – Legitimação da entrevista.

Bloco B – Caracterização do entrevistado.

Bloco C – Caracterização da escola.

Bloco D – Participação organizacional.

Bloco E – Processos de gestão e promoção da convivência escolar.

Bloco F – Clima de escola.

Bloco G – Clima social de escola.

Bloco H – Clima relacional.

Bloco I – Clima comunicacional.

Bloco J – Clima de satisfação.

Bloco K – Clima de interesse e motivação.

Bloco L – Clima de coesão.

3.º Registaram-se as ocorrências relativas a cada uma das categorias, de forma a encontrar as ideias principais do quadro de categorização do projeto e das entrevistas (apêndices I e III);

4.º Registou-se a contagem de ocorrências relativas em cada uma das categorias – (quadros 15 e 16) – tendo-se, por base, as unidades de registo, tanto dos projetos educativos como das entrevistas:

5.º Fixou-se a relação entre as convergências e divergências presentes na análise dos projetos educativos, entrevistas e características das *boas escolas*.

6.º A informação assim coligida e tratada foi cruzada com os dados obtidos pela aplicação das entrevistas, dado que “deste procedimento cruzado procura-se essencialmente detetar, na sua interseção, tanto fatores comuns como os relacionais e diferenciais, para daí se extraírem as devidas conclusões”. (Sousa, 2005, p. 269)

Face ao exposto, pode-se concluir que na análise de conteúdo efetuada o procedimento utilizado foi fechado, pois definiram-se à partida, as categorias de análise. (Sousa, 2005, p. 268)

As categorias e unidades de análise formuladas estão associadas a um quadro de categorias e unidades de análise que a sustêm. A estratégia utilizada, segundo Quivy e Campenhout (1998), encontra-se dentro da categoria das análises temáticas, e designa-se por análise categorial.

## **6.1 – Análise documental – projeto educativo**

Os projetos educativos analisados foram construídos para o quadriénio 2009-2013 e encontram-se *online* na página de cada uma das escolas. A construção do projeto educativo de cada uma das três escolas estudadas teve por base o relatório de avaliação interna do respetivo agrupamento, alicerçado pelos inquéritos preenchidos pela comunidade educativa: docentes e encarregados de educação, alunos que frequentaram os respetivos estabelecimentos de ensino no ano transato, bem como o conteúdo da carta educativa.

### **6.1.1 – Análise de conteúdo**

Nesta secção, apresenta-se a análise do projeto educativo escola a escola. Neste processo utilizou-se a análise de conteúdo, com o propósito de inferir o seu sentido imanente, isto é, ir mais além do que está expresso, na procura de conteúdos significativos para o estudo (Sousa, 2005).

Esta técnica comporta a identificação de categorias e de unidades de análise elaboradas de acordo com o propósito da investigação e com os documentos em causa (apêndice III, alíneas: a),b) e c)).

#### **6.1.1.1 – Escola A**

A **categoria: caracterização da escola**, teve por objetivo perceber que valores regem a escola e se estão presentes no projeto. O projeto educativo da escola A contempla uma educação centrada em valores, “(...) uma educação centrada na aquisição e aplicação do Saber, Saber-Ser, Saber-Estar e Saber-Fazer, alicerçados no estudo, treino, investigação, criatividade e experimentação (...)”, “(...) partindo do respeito pelo ambiente e meio próximo, vivido pelo aluno, para problemáticas universais comuns a toda a sociedade (...)”,

mostrando, assim, a capacidade de criação de estruturas e processos democráticos característicos das *boas escolas*.

Na **categoria: participação organizacional**, encontra-se correspondência no PE através de “(...) uma ação concertada e racional, aglutinadora das práticas dos diferentes protagonistas (...)”, com vista a uma gestão partilhada e democrática.

Na **categoria: estilo de liderança**, o PE contempla “(...) uma ação concertada e racional, aglutinadora das práticas dos diferentes protagonistas, apoiada por uma liderança democrática e dinamizadora, de modo que a missão estabelecida resulte num coerente (...)” direito de participar no processo de tomada de decisão.

Na **categoria: clima de escola**, encontram-se referências relativas ao clima de escola no sentido de “(...) um ambiente de trabalho saudável que fortifique relações interpessoais amistosas e cordiais em toda a comunidade escolar (...)”.

No que respeita à **categoria: clima social**, o PE faz referência ao clima social em que “(...) a singularidade de cada aluno na sua génese e percurso de vida, valorizando a multiculturalidade, estilos de vida saudáveis e criando oportunidades e percursos diversificados (...)” são sinais de que “(...)a comunidade valoriza a diversidade e um propósito comum (...)” e que “(...) conduzam ao sucesso dos alunos, não obstante os diferentes ritmos de aprendizagem (...)”.

A **categoria: clima relacional** é referenciada no PE, evidenciando “(...) as relações interpessoais harmoniosas e a partilha de experiências assentes numa atitude ativa, capaz de apreender e partilhar nobres valores para poder intervir de forma responsável, solidária e crítica, tanto na escola como na sociedade (...)”.

A **categoria: clima comunicacional** tem por objetivo reconhecer o tipo de comunicação no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. Reconhece-se na sala de aula uma relação democrática e de colaboração como fundamental para a componente comunicacional do processo, onde “(...) a comunicação através de linguagens múltiplas, valorizando o domínio da língua portuguesa, como meios de relação, informação, sensibilização e de compreensão do mundo (...)”, proporciona a criação de estruturas e processos democráticos.

Em relação à **categoria: clima de satisfação**, tem por objetivo caracterizar o fator satisfação no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. O PE regista ocorrências relativas à importância do clima de satisfação no sentido de “(...) promover nos alunos atitudes de solidariedade, democraticidade, tolerância e respeito pelos outros nas relações

interpessoais pela prática de entreajuda e tutorias (...)” e “(...) o quadro de docentes estável e motivado (...)” são fatores de “(...) disponibilidade da maioria dos docentes para trabalhar além das horas constantes do horário (...)”, contributos para se sentirem participantes em comunidades de aprendizagem, tal como nas *boas escolas*.

No que respeita à **categoria: clima de interesse**, importava descrever as formas como se manifesta o fator “interesse” no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. O PE faz referência à importância do clima de interesse: “(...) a maioria manifesta interesse pelas atividades escolares (...)”, pautam-se por consentimento esclarecido, por uma ampla participação de todos os que fazem parte da comunidade educativa.

A **categoria: clima de coesão** teve por objetivo elencar os aspetos nucleares que se verificam ao nível do fator “coesão” no seio das *boas escolas*. A importância do fator “coesão” no seio das *boas escolas* representa a união dos diferentes membros, o sentido de comunidade e solidariedade com os outros; este fator é considerado apenas com uma referência que resulta de que “(...) o absentismo e o abandono são residuais (...)”, revelando uma ampla participação de todos os que fazem parte da comunidade educativa, sentindo-se participantes em comunidades de aprendizagens.

### 6.1.1.2 – Escola B

No que respeita à **categoria: caracterização da escola**,. O projeto educativo da escola B contempla uma educação centrada em valores, “(...) instruir, educar e socializar (...)”, valores que promovem “... aprendizagens...de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, formação e cultura, habilitando-os para uma integração harmoniosa e responsável na sociedade (...)”, e tendem a “(...) proporcionar aos alunos todas as condições pedagógicas, didáticas e instrumentais para que adquiram as competências que os irão apoiar no mundo do trabalho, académico e social (...)”, tornando-os “(...) capazes de construir os seus percursos de vida (...)”, “(...) assentes na diversidade dos percursos formativos, em interação com as expectativas das crianças e jovens, melhorar o desempenho/promover o sucesso (...)”, sustentados pelo “(...) pelo rigor, pela qualidade, pela participação e pela reflexão (...)”, e na “(...) concretização do ensino-aprendizagem mas também de formação pessoal e de exercício da profissionalidade (...)”, no sentido de ter acesso a todos os programas na escola e aos resultados que a escola valoriza.

Na **categoria: participação organizacional** encontram-se evidências de uma gestão partilhada e democrática sustentadas em “(...) aspetos como a participação nas atividades

escolares, satisfação geral (...)”, e “(...) constata-se que as principais preocupações são partilhadas quase por unanimidade pela comunidade escolar (...)”.

Na **categoria: estilo de liderança**, o PE contempla “(...) melhorar o clima de convivência e confiança entre os elementos da comunidade escolar (...)” e pretende a “(...) implementação de atividades que promovam o respeito pelos valores (...)” e o direito de participar no processo de tomada de decisão.

Na **categoria: clima de escola** encontrou-se um bom clima, sustentado pela “(...) cidadania crítica, solidária e responsável (...)”, de “(...) uma relação de confiança (...)” entre os elementos.

No que respeita à **categoria: clima social**, o PE salienta que é importante “(...) habilitar os alunos com competências que os capacitem para uma plena interação social (...)” respeitando assim a diversidade e um propósito comum.

A **categoria: clima relacional** é referenciada no PE como “(...) a ligação entre o agrupamento e os pais/encarregados de educação (...)” num “(...) plano de ação para aprofundamento da relação com os pais (...)”.

A **categoria: clima comunicacional** reconhece-se na sala de aula uma relação democrática e de colaboração como fundamental para a componente comunicacional do processo “(...) de gestão eficiente e eficaz, desenvolvendo o processo de comunicação no interior do agrupamento (...)”, promovendo assim a criação de estruturas e processos democráticos, utilizando “(...) competências nas áreas das tecnologias de informação e da comunicação (...)”.

Em relação à **categoria: clima de satisfação** o PE regista ocorrências relativas à importância do clima através do “(...) conjunto das respostas aos inquéritos, à forma como as escolas, direção, professores e diversos serviços são vistos, é que o ambiente é francamente positivo, embora ainda com alguma margem para melhorar várias situações (...)”, favorecendo o sentido da participação em comunidades de aprendizagens, “(...) o esforço, o trabalho, o respeito, a disciplina e a responsabilidade pessoal e social (...)”.

No que respeita à **categoria: clima de interesse** o PE refere formas como, “(...) promover o conhecimento e a cultura científica, estética e a criatividade artística (...)” e “(...) diversificar a oferta educativa ao nível lúdico, cultural e artístico (...)” contribuem para fomentar o clima de interesse e a motivação.

A **categoria: clima de coesão** a importância do fator “coesão” no seio das *boas escolas* representa a união dos diferentes membros, sentido de comunidade, e solidariedade

com os outros, fortalecida pelo “(...) estabelecimento de parcerias comunitárias, potencia o efeito cumulativo de diferentes medidas de intervenção, favorece a coesão e identidade territorial (...)”, ampliando assim a participação de todos os que fazem parte da comunidade educativa.

### 6.1.1.3 – Escola C

No que respeita à **categoria: caracterização da escola** o projeto educativo da escola C contempla uma educação centrada em valores. Estabelece que os alunos e os professores devem agir sempre com base nos princípios e valores definidos no PE, o qual valoriza o “(...) mérito académico e cívico (...)” na construção da aprendizagem. Refere que parte da prática e da experimentação para a “(...) construção da aprendizagem através da prática e da experimentação (...)” e que deve existir um respeito rigoroso pela conservação dos equipamentos, materiais e instalações, promovendo uma intervenção de qualidade na higiene e na preservação dos recursos e equipamentos. “(...) considera que existe a necessidade de “(...) envolvimento aglutinador e colaborativo nas atividades extracurriculares (...)” e contempla a importância da formação dos docentes como “(...) fomento da formação dos docentes e do pessoal não docente (...)” para a “(...) promoção da identidade do agrupamento (...)” e “(...) divulgação das atividades e promoção da imagem do agrupamento, traduzindo para o exterior a sua dinâmica e as suas boas práticas (...)”.

Na **categoria: participação organizacional**, no âmbito de uma gestão autónoma e participada, o PE cumpre as seguintes funções: “(...) apresentação clara das diretrizes e cumprimento rigoroso das mesmas (...)” através da “(...) articulação entre os ciclos de ensino, departamentos curriculares, bibliotecas escolares, serviços de apoio educativo (...)” com o intuito de “(...) assegurar a unidade de ação a nível do agrupamento nas suas diversas dimensões, dando-lhes um sentido global e harmonizando atuações e procedimentos (...)”.

Na **categoria: estilo de liderança**, o PE refere uma gestão democrática com o objetivo de “(...) servir como referencial para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos do agrupamento e dos agentes educativos (...)”, por forma a “(...) garantir a adequação dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo do agrupamento (...)” no sentido de garantir a todos o direito de participar no processo de tomada de decisão.

Na **categoria: clima de escola** encontram-se referências relativas ao “(...) respeito por todos os elementos da comunidade educativa, exigindo-se a todos os mais altos valores éticos, correspondentes a comportamentos e atitudes que respeitem a tranquilidade, calma e

concentração que as atividades de ensino-aprendizagem e de trabalho exigem, criando-se um clima de escola que promova a integração e o bem-estar de todos os elementos da comunidade educativa (...).”

No que respeita à **categoria: clima social**, o PE faz referência à “(...) promoção das aprendizagens, atendendo ao ritmo evolutivo e à capacidade de cada aluno, incentivando e ajudando os alunos a superar as suas dificuldades, trabalhando com e para eles (...)” através de uma comunidade que valoriza a diversidade e um propósito comum.

A **categoria: clima relacional** é referenciada no PE como “(...) existência de um bom ambiente educativo nas diversas escolas do agrupamento, em termos de relações pessoais e profissionais (...)”.

A **categoria: clima comunicacional** rege-se pela “(...) valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão (...)” A comunicação tem um papel fundamental no processo educativo, valoriza a importância de uma rede eficaz de comunicação. Pauta-se por uma “(...) Comunicação e solidariedade intra e interdepartamental (...)” fomentam “(...) a utilização das tecnologias da informação (...)” pretendendo-se “(...) equipar a escola sede e as outras escolas do agrupamento com recursos tecnológicos modernos (...)” por forma a “(...) construir uma rede eficaz de comunicação interescolar a nível de agrupamento (...)”, e assim criar estruturas e processos democráticos com vista à continuidade de boa escola.

Em relação à **categoria: clima de satisfação** o PE refere que existe “(...) adesão dos alunos às atividades levadas a cabo (...)” e “(...) empenho dos elementos da comunidade educativa (...)”, todos se sentem participantes em comunidades de aprendizagens. O PE mostra que a satisfação dos alunos é elevada pelo nível de participação nas atividades.

No que respeita à **categoria: clima de interesse** o PE refere que é fundamental para o desenvolvimento do interesse e motivação o desenvolvimento da curiosidade intelectual, o gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo nos alunos. “(...) Desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo (...)” no sentido de “(...) constituir o polo central para a contextualização curricular do agrupamento da adequação das estratégias de ensino-aprendizagem às características, interesse e motivação dos alunos (...)”.

A **categoria: clima de coesão** a importância do fator “coesão” no seio das *boas escolas* representa a união dos diferentes membros, sentido de comunidade e solidariedade com os outros. Este fator é considerado no PE como principal valor para a união e para a

consecução dos objetivos. O PE refere que “(...) a união constrói-se na ação solidária de todos, na consecução dos objetivos claramente definidos para as áreas de intervenção (...)”, e com a ampla participação de todos os que fazem parte da comunidade educativa.

#### 6.1.1.4 – Quadro comparativo de unidades de registo dos três projetos educativos

Neste ponto destaca-se a escola B que prima por apresentar um número de unidades de registo muito homogéneo em todas as categorias, salientando-se a categoria “caracterização da escola”, onde os valores da escola estão muito presentes.

A escola A destaca-se com maior número de unidades de registo na categoria “satisfação”.

A escola C destaca-se de igual modo na categoria “caracterização da escola” e na categoria, “participação organizacional”, através da incidência na gestão democrática (quadro 15).

Quadro 15 – Dados comparativos de unidades de registo dos três projetos educativos

Categoria: caracterização da escola		
Subcategoria: valores da escola		
Unidades de registo A	Unidades de registo B	Unidades de registo C
2	7	7
Categoria: participação organizacional		
Subcategoria: gestão democrática e participação		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	2	4
Categoria: estilo de liderança		
Subcategoria: promoção da convivência democrática		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	2	2
Categoria: clima de escola		
Subcategoria: fatores que contribuem para um bom clima		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	2	1

Categoria: Clima social de escola		
Subcategoria: efeitos do clima no funcionamento da escola		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
2	1	1
Categoria: clima relacional		
Subcategoria: relação interpessoal entre a diversidade de atores		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	2	1
Categoria: clima comunicacional		
Subcategoria: formas mais frequentes de comunicação entre direção e a comunidade docente professores		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	2	5
Categoria: clima de satisfação		
Subcategoria: conhecer o nível de satisfação na convivência interpessoal		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
3	2	2
Categoria: clima de interesse e motivação		
Subcategoria: relação, interesse e comunicação		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	2	2
Categoria: clima de coesão		
Subcategoria: satisfação e rendimento		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	1	1

## 6.2 – Análise documental – Projeto de intervenção dos diretores de escola

### 6.2.1 – Análise de conteúdo

Neste item, apresenta-se a análise do projeto de intervenção do diretor de escola, escola a escola. Utilizou-se a análise de conteúdo, com o propósito de – em paralelo com o

que se fez em relação aos projetos educativos – inferir o seu conteúdo imanente, na procura de conteúdos significativos para o estudo (Sousa, 2005).

Esta técnica comporta a identificação de categorias e de unidades de análise elaboradas de acordo com o propósito da investigação e com o documento em análise. Neste caso a análise centrou-se no objetivo do projeto.

#### **6.2.1.1 – Diretor da escola A**

O projeto de intervenção vai ao encontro da dimensão das *boas escolas*, escolas de cariz democrático, porque visa “(...) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática; assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, assegurar o pleno direito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos da administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa (...)”.

#### **6.2.1.2 – Diretor da escola B**

O projeto de intervenção vai ao encontro da dimensão das *boas escolas*, escolas de cariz democrático, quando refere que a “(...) construção participada de projetos permite, para além da ativação do projeto e da recolha de recursos e energias, reforçar as formas de democracia participada, visto que a participação apela a um compromisso (...)”. Tem por objetivo “(...) consciencializar/responsabilizar os pais para o indispensável contributo que podem e devem dar no combate ao insucesso, na prevenção do abandono precoce da escola, na compreensão por parte da escola de certos comportamentos indisciplinados dos alunos, no estabelecimento de um bom clima escolar (...)”.

#### **6.2.1.3 – Diretor da escola C**

Refere que “(...) a missão dos professores e os resultados do seu trabalho adquirem atualmente um altíssimo valor estratégico para a sociedade e para a própria pessoa, na promoção de competências técnicas, mas também de uma cultura de responsabilidade, de tolerância, de valorização do sentido do trabalho, do respeito pela diferença, fundamentais na construção de uma democracia moderna”.

E, ainda, assinala que “(...) é importante não abdicar de um conjunto de valores essenciais de cidadania, sob pena de se pôr em risco todo o património da humanidade construído ao longo dos séculos (...)”.

O projeto de intervenção deste diretor refere, também, que “(...) é através da capacidade de construir um clima de escola que se cria a originalidade, a especificidade e identidade de uma comunidade, face à homogeneidade das instituições (...)”, que conduz à definição de um pensamento, de uma prática “(...) e de uma linguagem que promove a aproximação entre as pessoas (...)”. Salienta que a autonomia se constrói na medida em que a escola, sendo transmissora de cultura, é também criadora de cultura, o que impõe grande capacidade de abertura e de diálogo, “(...) uma escola que se limita a impor cultura não negociada arrisca-se a gerir situações de tensão e conflito(...)”. “ (...) Visando o estabelecimento de um clima de confiança e de proximidade, o diretor propõe “(...) a criação de espaços de diálogo, através da realização de reuniões regulares (...)”.

O diretor da escola acredita que é capaz de construir uma escola mais “(...) competente e mais democrática, através da mobilização de esforços e vontades, num clima dinâmico de intervenção crítica construtiva, em que todos pensem (...)”.

### **6.3 – Entrevista**

Colaboraram nas entrevistas três diretores de escola, sendo os três do género masculino, como se esclareceu antes.

#### **6.3.1 – Análise de conteúdo**

A informação recolhida nas três entrevistas realizadas aos diretores de escola exigiu, também, o recurso à técnica de análise de conteúdo.

Para tratamento da informação obtida em cada uma das entrevistas, elaborámos, um quadro de categorização por entrevista (apêndice I, alíneas b), c) e d)), onde se pode consultar, também a respetiva transcrição.

O tratamento da informação foi organizado tendo por referência os diferentes blocos que constam no guião da entrevista, que se assumiram como categorias.

Procedeu-se à análise por categorias a partir do discurso do entrevistado, relacionando-se, tal, com os objetivos da investigação, como, de resto, já se havia procedido em relação às restantes fontes documentais.

### 6.3.1.1 – Entrevista ao diretor da escola A

No que respeita à **categoria: caracterização da escola**, tinha por objetivo perceber que valores regem a escola. O diretor da escola considera que “(...) respeita a diversidade que existe no país, os problemas sociais, económicos, qualquer pessoa que entra aqui na escola é bem aceite e faz parte do grupo (...)”, é importante para ele ouvir um aluno dizer, “(...) esta escola escutou-me, atendeu-me, percebeu o que eu quero, eu sou diferente dos outros (...)”.

“(...) O valor do respeito pela diferença, da solidariedade entre todos, da tolerância, mas acho que o respeitar é diferente, então aqui é que faz todo o tipo de diferença, por isso quando digo respeitar a diferença, é respeitar a diferença (...)”.

“(...) Mas aqui também se atingem os resultados, só que aqui têm essa grande riqueza, e garanto-lhe que **a inclusão existe** (...)”, “(...) que a escola é vista na comunidade como uma escola interveniente, respeita a diferença, que é inclusiva (...)”.

Na **categoria: participação organizacional**, constatou-se que “(...) a influência do clima na gestão pedagógica é importantíssima (...)”, a gestão democrática da organização reflete o clima social e, por sua vez, este traduz o bom funcionamento da escola.

A opinião do diretor confirma que as relações entre os membros da organização e o estilo de liderança são as dimensões mais consideradas nos estudos sobre clima organizacional.

Na **categoria: estilo de liderança**, o diretor salienta que é importante conviver e promover a convivência, para que se desenvolva um clima social adequado ao crescimento dos alunos. Refere que o respeito pelos outros é fundamental no estabelecimento desse mesmo clima de escola e que as suas estratégias de promoção de atividades, “(...) pelo tipo de atividades que a escola organiza entre os docentes e pela adesão que ele mesmo vai tendo todos os anos, e, portanto, se mantivermos esse clima de fazer os nossos convívios de jantares de Natal (...)”, vão mantendo o clima necessário à realização de um bom desempenho de todos.

O diretor identifica o bom clima pela participação dos professores nas atividades que a escola organiza e pelos níveis de adesão nos momentos de partilha. Envolve as pessoas.

Na **categoria: clima de escola**, considera inequivocamente que existe um bom clima na sua escola, resultante de diálogo e negociação: “(...) houve muito diálogo, muita negociação e trabalho de equipa com os docentes para que o clima se conservasse o melhor de todos e mantivéssemos sempre um trabalho direcionado para os nossos alunos (...)”.

O diretor refere que “(...) o clima continua a ser bom, se bem que seja muito complicado manter este clima, atendendo a todas as implicações que o processo da avaliação de desempenho dos docentes traz para dentro das escolas (...)”.

Esse facto traduz-se em ter bons alunos: “(...) nós temos bons alunos, dedicados, as pessoas não estão a olhar para o relógio e as coisas aparecem feitas, são concretizadas (...)”. O Diretor considera que o clima reflete a satisfação do pessoal da escola, docentes e os alunos: “(...) penso que se sentem bem em estar na escola, é uma comunidade (...)” e “(...) de uma forma geral, todos se sentem parte da escola (...)”, “(...) sentem que fazem parte daquela comunidade (...)”.

No que respeita à **categoria: clima social**, o diretor refere que “(...) o clima interno que a escola tem, forma, educa, também os molda e isso é importantíssimo (...)”; o diretor lembra que “(...) o clima de quem vem para aqui, conhece a escola, está aqui boa parte do tempo, percebe, que esta escola o vai moldando”, e depois sente “eu sou da escola”, “ (...) é este o clima que eu quero (...)”.

A **categoria: clima relacional** salienta o facto de o fator “relação” ser fundamental para o desenvolvimento do clima social no seio das *boas escolas*, pode-se verificar nesta investigação que os professores se interessam pessoalmente por cada um dos alunos, que demonstram capacidade de ouvir e mostram respeito pelos seus sentimentos. Foca-se na relação interpessoal entre a diversidade de atores, envolvendo e promovendo a participação: “(...) envolver os professores com muitos anos de experiência disto, eu gosto imenso de envolver essas pessoas (...)” refere o diretor.

A **categoria: clima comunicacional**, reconhece-se na sala de aula uma relação democrática e de colaboração como fundamental para a componente comunicacional do processo. A relação entre os diferentes elementos que compõem a comunidade educativa é concretizada pela comunicação, enquanto interação mútua, baseada na confiança e na influência, e reflete a perceção que os diferentes elementos têm do processo comunicacional na escola, nomeadamente entre o diretor, os professores e os alunos. O diretor considera que “(...) aquilo que muitos docentes esperam da minha parte é ouvi-los com alguma atenção sobre o que me têm a transmitir e eu penso que isso é importante (...)”, “(...) outra coisa que eu acho importante é respeitarem muito, muito, a experiência que as pessoas têm e trabalho que desenvolveram não só nesta escola mas noutras escolas, e eu tenho um enorme respeito pelo trabalho das pessoas, e repito, tenho aqui colegas com muitos anos de serviço, mas que

são muito (...).” Retira-se como indicadores que o diretor valoriza a partilha e respeita a opinião dos outros.

Em relação à **categoria: clima de satisfação**, tem por objetivo caracterizar o fator “satisfação” no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. Caracteriza-se pela forma como os professores mostram respeito pelos sentimentos dos alunos, pela forma como ensinam os alunos a respeitar as ideias dos outros. “(...) É importante, é mantendo também este trabalho de equipa (...)”. “(...) Clima de escola, para mim, como é que eu o definia o clima como o sentirem-se satisfeitos por virem trabalhar para a escola (...)” refere o diretor.

No que respeita à **categoria: clima de interesse**, importa descrever as formas como se manifesta o fator “interesse” no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. O interesse é manifestado de diferentes formas: os professores gostam de ser professores, conseguindo manter um clima social em sala de aula propício ao desenvolvimento da aprendizagem, onde os alunos não entram com frequência em conflito uns com os outros.

“(...) Importantíssimo, cada vez que me dão uma opinião sobre determinado assunto e acham que é relevante, eu utilizo muitas das estratégias que são apontadas para determinadas situações (...)”, utilizando o respeito pela opinião e estratégias de motivação e interesse.

A **categoria: clima de coesão** tem por objetivo nomear os aspetos nucleares que se verificam ao nível do fator “coesão” no seio das *boas escolas*. A importância do fator “coesão” no seio das *boas escolas* representa, o espírito de equipa dos diferentes membros e sentido de comunidade “(...) penso que se sentem bem em estar na escola, é uma comunidade e todos sentem que fazem parte desta comunidade (...)”. Existe o sentimento de pertença na comunidade educativa.

### 6.3.1.2 – Entrevista ao diretor da escola B

No que respeita à **categoria: caracterização da escola**, o diretor considera que a sua escola tem uma identidade quando refere “(...) eu penso que a identidade marca a diferença (...)” e “(...) o facto de grande parte dos professores serem de cá, virem cá contribui para a estabilidade, as pessoas não estão cá à espera de sair logo, sabem que estão cá, para continuar cá, o que dá logo outra motivação (...)”.

Por outro lado, a exigência dos pais e as críticas favorecem o rigor e qualidade: “(...) uma população estudantil interessante, não nos podemos lamentar, as pessoas queixam-se muito, eu sinceramente, olho com otimismo, as famílias, enfim, são exigentes, são críticas,

não deixam para amanhã o que podem questionar hoje, questionam mesmo, e é desta capacidade crítica de estarmos a ser vigiados, controlados, que se faz uma escola de verdade (...).”

A disciplina é um fator fundamental para o bom funcionamento da escola, refere o diretor. “(...) Valor que destaco da vida desta escola, enfim os valores são vários, o valor que para mim é importante é o valor da disciplina, é importante que todos pais e alunos percebam que não pode funcionar, que não pode existir, nenhuma organização pode existir se não houver regras muito claras e se não as cumprirmos mesmo (...).”

Considera também que o reconhecimento e a responsabilidade fazem parte de uma boa escola e “(...) passa pela valorização dos melhores, nós hoje, de facto estamos numa sociedade que, enfim altamente complexa e mais exigente, e à partida passa a ideia de que somos todos iguais e todos diferentes e de facto parece que a escola (...), (...) de uma forma geral, tem a ideia de que é muito nivelado por baixo e que só nos preocupamos com os mais fraquinhos (...)”. “(...) Temos de valorizar os bons, os que são trabalhadores, que têm bom comportamento, esta noção ajuda a criar clima de responsabilidade, penso eu, esta noção de que na escola o clima e o ambiente são feitos por todos com igual responsabilidade é um caminho importante (...)”. O diretor refere que a imagem da escola é positiva. “(...) A comunidade tem uma imagem até bastante boa, a própria avaliação externa nos disse depois de passar pelos vários painéis disse que os tinham impressionado, a perspetiva dos alunos e dos pais relativamente à escola, isso é altamente satisfatório”.

Na categoria: **participação organizacional**, segundo o diretor, não é fácil gerir equipas que não são escolhidas por nós, porque “(...) nós, estamos limitados, não se escolhe as pessoas, é diferente de uma empresa, a questão dos recursos humanos as pessoas são colocadas pelo ministério, a nível da seleção é muito difícil, gestão não é fácil, o pessoal não docente é muito difícil (...)”.

“(...) Quer a nível do pessoal docente quer a nível do pessoal não docente é muito difícil, porque existe alguma conflitualidade latente, mas penso que através do diálogo, da motivação, explicando sempre, as pessoas acabam por corresponder e compreender o que nós queremos(...)”; de qualquer forma considera que ultrapassa todas essas questões.

“(...) Quer a nível de pessoal docente ou não docente não tem faltado entrega. Se precisamos de fazer uma atividade ela faz-se, nunca se deixou de fazer por falta dos recursos...”.

“(…) A participação dos professores é normalmente ao nível das questões pedagógicas, não se decide nada sem ouvir o conselho pedagógico. Em alguns órgãos as questões são colocadas atempadamente, as questões são debatidas, há espaço de debate, não há nada que não seja discutido (…)”.

Existe uma grande capacidade de diálogo entre os professores, a direção e os alunos;“(…) os alunos têm alguma capacidade de discussão no diálogo conosco, pois reunimo-nos se com eles ao nível das direções de turma, ouvimos as propostas para o ano seguinte, da atividade a fazer, de alterações no regulamento interno; não temos associação de estudantes, pelo que a participação é limitada (…)”.

“(…) A participação dos professores e dos alunos potencia uma participação positiva, sim, sinto isso, essa vontade de construir uma relação, os alunos gostam dos seus professores (…)”.

Na **categoria: estilo de liderança**, o diretor salienta que“(…) como diretor, os desafios são vários. Por um lado, garantir a credibilidade da própria escola, nós somos de, confiança, passar para os pais a mensagem de que somos responsáveis, confiem em nós, essa é uma mensagem (…)", envolvendo todos na tomada de decisão.“(…) Depois a questão da responsabilidade. A liderança passa por isso, exigir empenhamento, exigir que cada um cumpra plenamente as suas funções, a nossa imagem não nos é dada, a nossa imagem depende só do nosso trabalho, do que se passa na sala de aula, os pais são exigentes, a capacidade de sermos responsáveis pelo que fazemos passa muito pela qualidade da escola (…)”.

O diretor considera que tem uma gestão democrática: “O meu estilo de liderança passa pela ideia de uma escola que pensa.” Democrática.

“(…) A escola que pensa não passa a ideia de que quando o diretor fala impõe, eu não estou cá para isso, porque acho que é preferível ter um espaço de corresponsabilização, tenho que puxar as coisas para cima, tenho que mostrar o caminho (…)", gosta de apoiar e mostrar às pessoas como é responsável, dando o exemplo.“(…) Eu estou cá das oito às oito, estou cá para apoiar, para mostrar o caminho, acho que isto é importante para a liderança, não passa a imagem do “deixa andar” (…)”.

“(…) Tento passar a mensagem de empenhamento, responsabilidade, se alguma coisa sai do caminho as pessoas são responsabilizadas (…)”.

“(…) A liderança é importante para um bom clima relacional na escola, é dando o exemplo e falando com as pessoas (…)".“(…) O facto de eu receber os pais, o facto de toda a

gente saber que estou sempre disponível, no fundo pouco me escapa, não há nada que não seja claro, o palco é de todos, não é um palco em que esteja sozinho, o palco é de todos (...)

Na **categoria: clima de escola**, o diretor considera que existe um bom clima na sua escola: “(...) o clima é bastante pacífico, harmonioso, vê-se que é um clima de empatia, de colaboração entre as pessoas e os entre órgãos, de respeito e ao mesmo tempo de exigência (...)”. “(...) Passa pela boa vontade das pessoas, nós não discutimos as pessoas, discutimos as questões (...)”.

Os fatores que mais contribuem para um bom clima de escola, segundo o diretor, são a clareza das ideias e das intenções e a coerência entre as intenções e a prática.

No que respeita à **categoria: clima social**, o diretor refere que “(...) os alunos relacionam-se de modo adequado entre si, cada ano é uma história diferente. Este ano as coisas têm corrido bem, sem grandes problemas, pois, no fundo, são jovens, existem sempre as coisas típicas da idade e às vezes é preciso capacidade para simplificar as coisas (...)”.

A **categoria: clima relacional** tem por objetivo caracterizar o fator “relação” no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. O diretor tem presente a importância de um bom clima relacional no ambiente escolar; “(...) por clima relacional (...) penso que é, digamos, o ambiente entre todos (...), (...) é o ambiente de uma escola, as relações humanas que se estabelecem dentro desta instituição “escola”, as relações entre os vários órgãos que representam os intervenientes neste processo educativo (...)”. Na gestão de recursos humanos existe preocupação com o clima relacional, existe confiança, ajuda e respeito.

A **categoria: clima comunicacional** tem por objetivo reconhecer o tipo de comunicação no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*.

Reconhece-se na sala de aula uma relação democrática e de colaboração como fundamental para a componente comunicacional do processo. Para o diretor, “(...) o importante para um bom clima comunicacional na escola, é dando o exemplo e falando com as pessoas (...)”.

“(...) o facto de eu receber os pais, o facto de toda a gente saber que estou sempre disponível, no fundo pouco me escapa, não há nada que não seja claro, o palco é de todos, não é um palco em que esteja sozinho, o palco é de todos (...)”.

Em relação à **categoria: clima de satisfação**, tem por objetivo caracterizar o fator “satisfação” no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. O diretor considera que as pessoas estão satisfeitas com o seu desempenho. “(...) Penso que de forma positiva, haverá professores que se queixam de alguns alunos, e vice-versa, pois ninguém é perfeito e existem

situações mais dedicadas, mas isso não põe em causa o conjunto, que creio que é de confiança mútua e de respeito. Não existem casos disciplinares, nada disso (...).”

No que respeita à **categoria: clima de interesse**, importa descrever as formas como se manifesta o fator interesse no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. “(...) Para manter o “interesse”, penso que, capacidade de diálogo, de entrega, o facto de não se olhar aos horários: a disponibilidade, o empenhamento, na minha opinião são estes fatores (...)”.

Por último, e não menos importante, a **categoria: clima de coesão** tem por objetivo nomear os aspetos nucleares que se verificam ao nível do fator “coesão” no seio das *boas escolas*. A importância do fator “coesão” no seio das *boas escolas* representa “(...) a melhoria das relações pessoais na escola, sinceramente, pouco mais pode ser feito, acho importante manter o quadro existente, promover espaços de encontro entre todos e disponibilidade para receber todos (...)”.

### 6.3.1.3 – Entrevista ao diretor da escola C

No que respeita à **categoria: caracterização da escola**, tem por objetivo perceber que valores regem a escola. O diretor considera que a escola confere um sentimento de segurança às pessoas: “(...) Eu acho que existe esse sentimento de segurança, acho que as pessoas se sentem aqui seguras (...)”.

Considera importante estar disponível para ouvir as pessoas. “(...) é a ideia de uma gestão de porta aberta, de estarmos quase sempre presentes, de ouvir as pessoas e, em alguns casos, se prestar uma certa solidariedade, este aspeto também é importante (...)”.

O diretor refere que as pessoas sabem que podem contar sempre com ele, e isso traduz-se no sentimento de bem-estar nas pessoas: “(...) numa escola como esta, em que somos cerca de cento e cinquenta e tal, este aspeto também é importante as pessoas saberem que podem contar com as chefias, existe solidariedade, tolerância ao erro, e isto faz com que as pessoas se sintam aqui bem e possam desenvolver o seu trabalho sem pressão (...)”.

“(...) Estou a lembrar-me, por exemplo, da avaliação externa, nunca vi as pessoas tão unidas. Sempre que existe uma situação em que se tem que apelar ao esforço e à união, as pessoas mobilizam-se. “(...) Para o diretor existe união entre as pessoas, que, sempre que necessário se mobilizam para um fim comum, e existe “(...) a tolerância, a solidariedade, há um sentimento de pertença (...)”.

Na **categoria: participação organizacional**, sobre a influência do clima na gestão pedagógica, o diretor defende que na sua escola existe uma gestão democrática e um grande nível de participação, proporcionado por um bom ambiente e um bom clima. “(...) Sim, pode-se dizer que sim. Um indicador pode ser o aumento do número de alunos a procurar o 5.º ano, tivemos um aumento do número de alunos, e isso deixou-nos contentes. Temos boas instalações físicas mas também um bom ambiente escolar, bons professores e um bom clima, e os pais sabem disso (...)”.

Na **categoria: estilo de liderança**, o diretor apela aos outros através das suas ideias, pelos objetivos e metas traçados. “ (...) Ser diretor é definir metas e fazer com que as pessoas nos sigam, que achem que as ideias são boas, válidas e optem por nos seguir (...)”. Considera que as pessoas têm noção, que a sua liderança é democrática e de partilha. “ (...) Se conseguirmos ter metas, objetivos válidos, e se conseguirmos que as pessoas nos acompanhem nas atividades, é o bom caminho, e aqui acho que temos conseguido isso. As pessoas têm feito parte das ideias e têm noção de que é uma liderança democrática (...)”.

Para ele, enquanto diretor, considera que uma das coisas mais difíceis que existe na gestão é ser diretor e docente ao mesmo tempo, mas que, mesmo assim, os outros colegas aceitam a liderança porque não é imposta. “ (...) Uma das coisas mais difíceis que existe na gestão é irmos para outras funções como a de diretor, pois somos todos docentes, mas as pessoas aceitam isso e aceitam e fazem o que lhes é pedido (...)”.

Na **categoria: clima de escola**, o diretor considera o clima de escola um clima bom, as pessoas sentem-se seguras e motivadas. O diretor designa a escola como “a sua escola”.

“(...) Penso que o clima nesta escola é bom, as pessoas sentem-se seguras, motivadas, na globalidade é bom. Posso dizer-vos que passei por 6 escolas, em cerca de 14 anos de serviço, e que quando fiquei cá, disse logo que esta ia ser a minha escola (...)”.

Considera que a estabilidade do quadro de recursos humanos contribui para o bom clima. “(...) Isto prova que há aqui um bom clima. Dos colegas que aqui chegam e ficam aqui efetivos poucos voltam a concorrer e poucos tendem a sair, temos um quadro estável, isto também penso que poderá ser um indicador, e nos funcionários a mesma coisa (...)”.

No que respeita à **categoria: clima social**, o diretor considera que existe organização e respeito entre os alunos na escola e que uma boa gestão passa pelo cumprimento das regras, que estas devem ser cumpridas. “(...) Penso que tem havido uma grande melhoria, ainda não estamos no ideal, mas creio que tem havido uma grande melhoria. Também temos que ter consciência que quando as questões pioram na sociedade também se nota neste sentido, mas

penso que temos organização e respeito entre os alunos, e isso também é possível porque tentamos estar sempre presentes e impor uma boa gestão e o cumprimento das regras. Por vezes também temos de mostrar que as regras são importantes e devem ser cumpridas e as famílias também aceitam (...)”.

A **categoria: clima relacional** tem por objetivo caracterizar o fator “relação” no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. O diretor refere que existe um bom clima relacional. O fator “relação” é fundamental para o desenvolvimento do clima social no seio das *boas escolas* para a concretização dos objetivos. “(...) O que pedimos é concretizado, penso que a relação é bastante boa (...)”. De uma maneira geral todos os elementos da comunidade se relacionam entre si, sentem que existe um clima de segurança e de motivação. “(...) A maneira como a comunidade se relaciona, como os elementos da comunidade se relacionam entre eles, se sentem bem na escola, se sentem num clima de segurança, de motivação, a procura da motivação (...)”.

A **categoria: clima comunicacional** tem por objetivo reconhecer o tipo de comunicação no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. O diretor considera que é fundamental que a comunicação chegue a todos de forma ágil, para evitar barreiras na comunicação.

“(...) Sim, sem dúvida. Acho que quanto mais informação e comunicação, chegar a todos e da mesma maneira, é muito importante (...)”. “(...) Por exemplo, não haver perda de informação. Uma das coisas que vimos que temos que melhorar é arranjar um modo de fazer a mesma informação chegar a todos, evitando as barreiras de passa palavra (...)”. “(...) Eu acho que é bastante ativa e presente. Há aquelas decisões diárias, do dia-a-dia, que temos que tomar enquanto direção, mas também existem aquelas que são tomadas com mais tempo e participadas por todos (...)”. Solicita a opinião dos colegas, a sua colaboração e os menos são participativos. “(...) Solicitamos a opinião dos colegas, a sua colaboração, e são participativos (...)”. O diretor tenta envolver todos os elementos no processo comunicacional.

Em relação à **categoria: clima de satisfação**, tem por objetivo caracterizar o fator “satisfação” no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*. O diretor realça o facto de não existirem casos disciplinares, existindo por isso um bom clima de satisfação.

“(...) Penso que de forma positiva, haverá professores que se queixam de alguns alunos, e vice-versa, pois ninguém é perfeito e existem situações mais dedicadas, mas isso não põe em causa o conjunto, que creio que é de confiança mútua e de respeito. Não existem casos

disciplinares, nada disso (...). Este aspeto traduz o respeito pelos sentimentos dos alunos, pela forma como ensinam os alunos a respeitar as ideias dos outros.

No que respeita à **categoria: clima de interesse**, importa descrever as formas como se manifesta o fator “interesse” no seio do clima social em sala de aula nas *boas escolas*.

O diretor considera que existe interesse e motivação, mas a conjuntura social em nada ajuda. “(...) Numa altura como esta é mesmo a motivação, motivar professores, funcionários (...)”, “(...) porque isto é como ter uma equipa de futebol, em que se pode ter uma equipa muito bem organizada e uma estrutura muito bem montada, só que falham os ordenados e a equipa desmotiva-se, e assim foi aqui, pois as reduções e as alterações têm causado grandes desmotivações (os cortes nos vencimentos são um desincentivo). Para se concretizar o modelo de avaliação do desempenho, não há direito a nada, de que serve ter um bom desempenho? *Ok.*, que seja bom e animador, mas falta a outra parte (...)”.

Refere que, de facto para haver, bom clima na sala de aula é necessário motivar o professor, e isso o diretor faz todos os dias, para que todos se sintam num clima de segurança e de motivação. “(...) Se relacionem entre eles, sentem-se bem na escola, sentem um clima de segurança, de motivação(...)”.

A **categoria: clima de coesão** tem por objetivo nomear os aspetos nucleares que se verificam ao nível do fator “coesão” no seio das *boas escolas*. A importância do fator “coesão” no seio das *boas escolas* representa a solidariedade e união com os outros, refere que “(...) estou a lembrar-me, por exemplo, da avaliação externa, nunca vi as pessoas tão unidas. Sempre que existe uma situação em que se tem que apelar ao esforço e à união, as pessoas mobilizam-se. Eu acho que esta união é um dos aspetos, e isto também se vê no que respeita aos alunos. Por exemplo, temos alunos autistas e também se vê a sua integração entre os colegas e o apoio prestado (...)”. Salienta que a união está patente nos professores como nos alunos.

### 6.3.2 – Quadro comparativo de unidades de registo das três entrevistas

No quadro 16, destaca-se a escola C, com maior número de unidades de registo na categoria de clima social. O clima de escola e o clima social evidencia características comuns às três escolas, sendo que a escola C mostra mais evidência.

Quadro 16 – Dados comparativos de unidades de registo das três entrevistas

Categoria: caracterização da escola		
Subcategoria: valores da escola		
Unidades de registo A	Unidades de registo B	Unidades de registo C
5	7	5
Categoria: participação organizacional		
Subcategoria: gestão democrática e participação		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	6	1
Categoria: estilo de liderança		
Subcategoria: promoção da convivência democrática		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
3	8	2
Categoria: clima de escola		
Subcategoria: fatores que contribuem para um bom clima		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
2	2	6
Categoria: clima social de escola		
Subcategoria: efeitos do clima no funcionamento da escola		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	1	3
Categoria: clima relacional		
Subcategoria: relação interpessoal entre a diversidade de atores		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
2	2	1
Categoria: clima comunicacional		
Subcategoria: formas mais frequentes de comunicação entre direção e a comunidade docente professores		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
4	2	2
Categoria: clima de satisfação		
Subcategoria: conhecer o nível de satisfação na convivência interpessoal		

Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	1	2
Categoria: clima de interesse e motivação		
Subcategoria: relação, interesse e comunicação		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
3	1	2
Categoria: clima de coesão		
Subcategoria: satisfação e rendimento		
Unidades de registo	Unidades de registo	Unidades de registo
1	1	2

## 6.4 – Questionários

### 6.4.1 – Consistência

A consistência interna do instrumento utilizado no presente estudo foi avaliada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach (anexo XXV). Os valores encontrados variam entre um mínimo de 0,615 (fraco, mas aceitável) na dimensão “interesse e preocupação” e um máximo de 0,779 (razoável) na dimensão “relação, interesse e comunicação”.

Tabela 2 – Consistência interna

	Alfa de Cronbach	N.º de itens
Relação, interesse e comunicação	0,779	9
Coesão e satisfação do grupo	0,707	6
Competitividade	0,626	4
Normas	0,624	7
Interesse e preocupação	0,615	8
Liberdade	0,623	4
Coesão	0,694	2
Respeito e satisfação	0,622	5
Satisfação e interesse	0,727	4
Espaço e normas	0,663	2

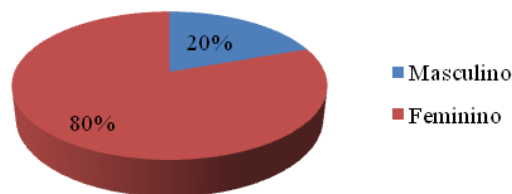
### 6.4.2 – Análise estatística

A análise estatística envolveu essencialmente a utilização de estatísticas descritivas designadamente, frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios padrão.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

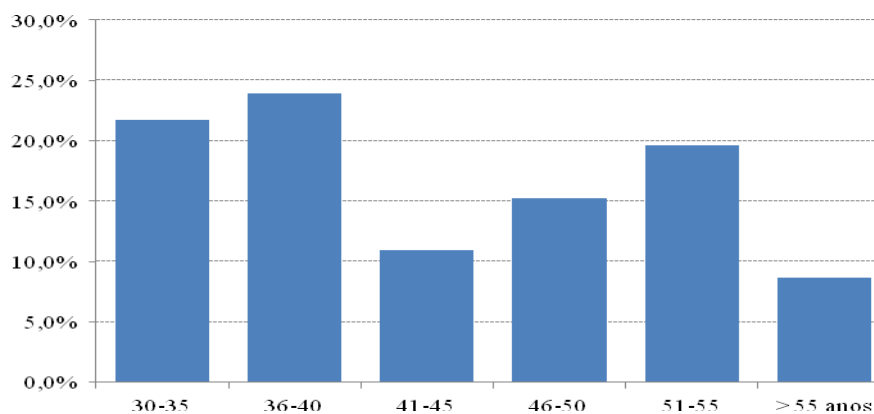
### 6.4.3 – Dados obtidos junto dos professores

Gráfico 1 - Género



Colaboraram na investigação 46 professores (escola A,B e C) dos quais a maioria é do género feminino (80,0%), enquanto o género masculino se encontra representado por apenas (20,0%) do total, conforme se pode constatar pela observação do gráfico 1.

Gráfico 2 - Idade



A média de idades dos professores é de 44 anos (dp = 8,4 anos). O professor mais

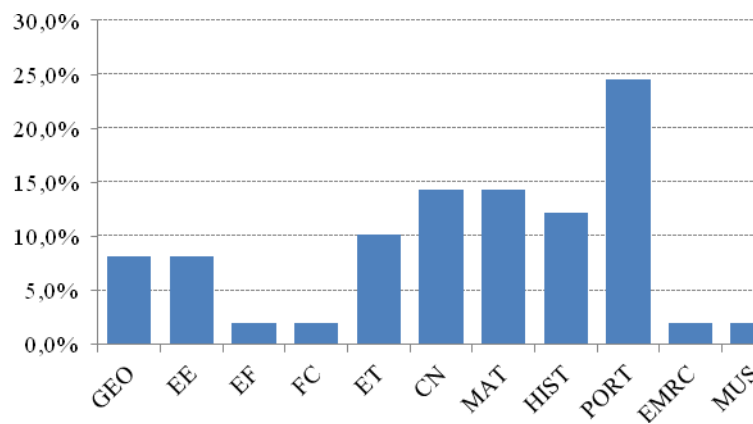
novo tem 30 anos e o mais velho 56. A maioria dos professores encontra-se no escalão etário 36-40 anos (23,9%). Os professores inquiridos têm, em média 19 anos de experiência como docentes. Os que foram, ou são, diretores de turma têm uma experiência média, nesta função, de 9 anos

Tabela 3 – Ano que leciona

	Freq.	Perc.
5.º ano	29	33,3
6.º ano	25	28,7
7.º ano	13	14,9
8.º ano	8	9,2
9.º ano	12	3,8

A maioria dos professores leciona no 5.º ano (33,3%) ou no 6.º ano (28,7%).

Gráfico 3 – Disciplina lecionada



A maioria dos professores lecionam a disciplina de Português (24,5%).

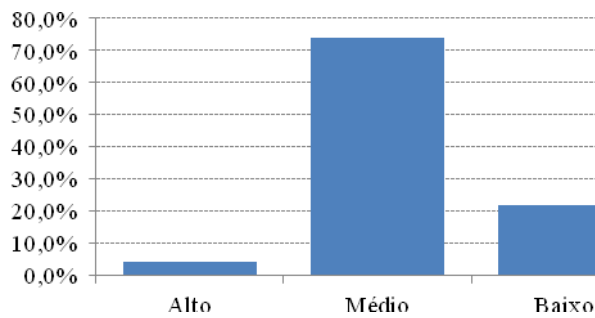
### 6.4.3.1 – Análise da perceção dos professores

#### 6.4.3.1.1 – Nível académico

Tabela 4 – Nível académico: Matemática

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Alto	2	4,3	4,3	4,3
Médio	34	73,9	73,9	78,3
Baixo	10	21,7	21,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Gráfico 4 – Nível académico: Matemática

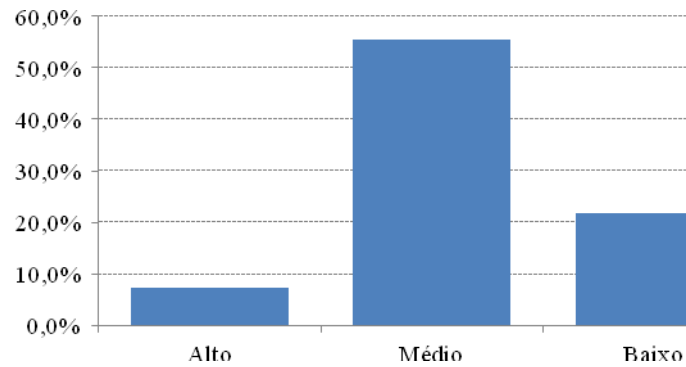


O nível académico dos alunos é descrito pelos professores como sendo médio a Matemática (73,9%).

Tabela 5 – Nível académico: Português

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Alto	2	4,3	7,4	7,4
Médio	15	32,6	55,6	63,0
Baixo	10	21,7	37,0	100,0
Total	27	58,7	100,0	
Omissos	19	41,3		
Total	46	100,0		

Gráfico 5 – Nível académico: Português



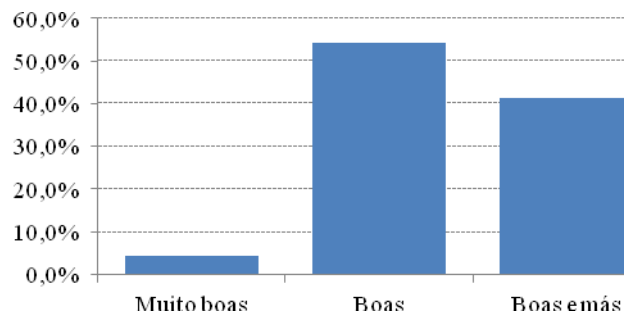
O nível académico dos alunos é descrito pelos professores como sendo médio a Português (55,6%).

#### 6.4.3.1.2 – Relações com os colegas

Tabela 6 – Relações humanas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Muito boas	2	4,3	4,3	4,3
Boas	25	54,3	54,3	58,7
Boas e más	19	41,3	41,3	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Gráfico 6 – Relações humanas



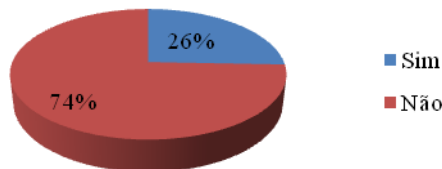
As relações humanas entre os alunos são classificadas como sendo boas (54,3%).

### 6.4.3.1.3 – Intervenção em situação de conflito

Tabela 7 – Intervenção em situação de conflito

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	10	21,7	25,6	25,6
Não	29	63,0	74,4	100,0
Total	39	84,8	100,0	
Omissos	7	15,2		
Total	46	100,0		

Gráfico 7 – Intervenção em situação de conflito



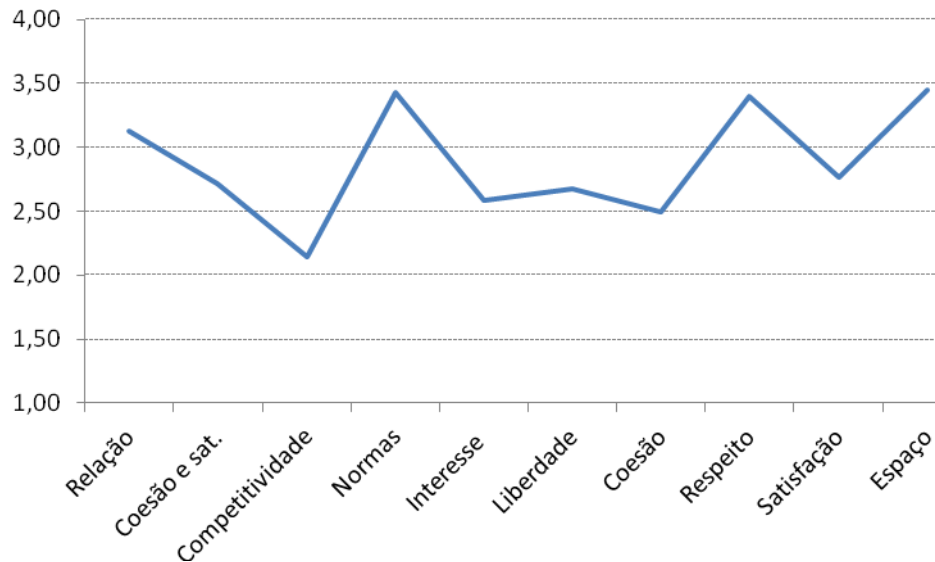
Aproximadamente um quarto dos professores já teve que intervir como diretor de turma em alguma situação de conflito grave ou relevante.

### 6.4.3.1.4 – Clima social em sala de aula

Tabela 8 – Clima social em sala de aula: estatísticas descritivas

		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Relação, interesse e comunicação	46	2,22	3,78	3,13	0,37
Coesão e satisfação do grupo	46	2,17	3,33	2,72	0,27
Competitividade	46	1,50	3,25	2,14	0,33
Normas	46	2,71	4,00	3,43	0,32
Interesse e preocupação	46	2,13	3,25	2,59	0,29
Liberdade	46	1,75	3,50	2,68	0,34
Coesão	46	2,00	3,50	2,50	0,51
Respeito e satisfação	46	2,60	4,00	3,40	0,37
Satisfação e interesse	46	2,00	3,50	2,77	0,30
Espaço e normas	46	2,50	4,00	3,45	0,34

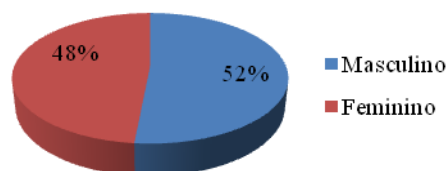
Gráfico 8 – Clima social da aula



Os valores obtidos a partir da percepção dos professores, nas dimensões do clima social da aula podem ser apreciados na tabela 8 e gráfico 8. Na tabela 8 indicam-se os valores mínimos e máximos, médias e respetivos desvios padrão. A média mais elevada ocorreu na dimensão “espaço e normas” (3,45) e a mais baixa em “competitividade” (2,14).

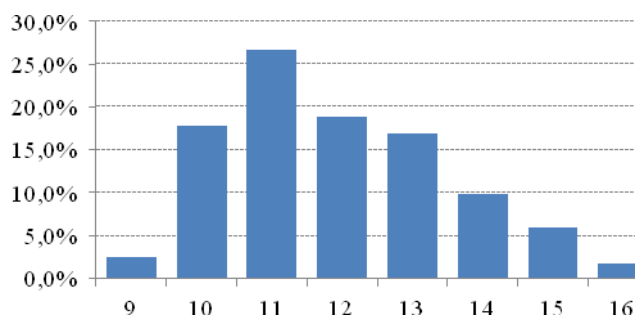
#### 6.4.4 – Dados obtidos junto dos alunos

Gráfico 9 – Género



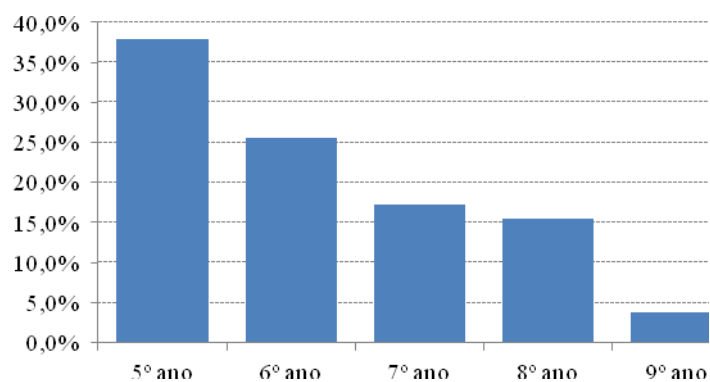
Responderam ao questionário 528 alunos (escola A, b e C). Trata-se de uma amostra relativamente equilibrada em termos de género, embora haja uma ligeira preponderância do género (52,0%) masculino sobre o feminino (48,0%).

Gráfico 10 – Idade



A média de idades dos alunos é de 11,9 anos ( $dp = 1,6$  anos), com uma variação entre os 9 e os 16 anos. A maioria tem 11 anos (26,7%).

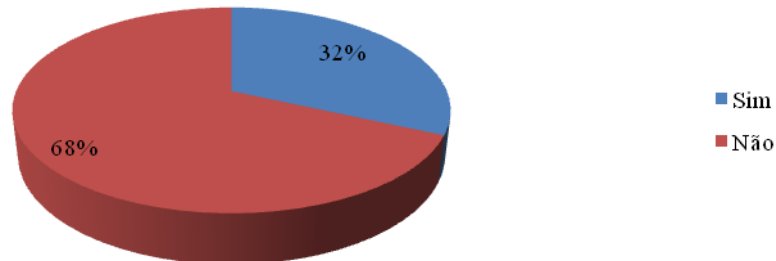
Gráfico 11 – Ano frequentado



A análise da distribuição dos alunos por anos curriculares indica-nos que há uma maioria de alunos do 5.º ano (37,9%) e do 6.º ano (25,6%).

#### 6.4.4.1 – Progressão e retenção

Gráfico 12 – 1.º ano na escola



32% dos alunos indicam que é o primeiro ano que estão nesta escola e 72,7% afirmam que nunca repetiram um ano.

Tabela 9 – Repetição

	Frequência	Percentagem
Sim, nesta escola	93	17,6
Sim, noutra escola	51	9,7
Não	384	72,7
Total	528	100,0

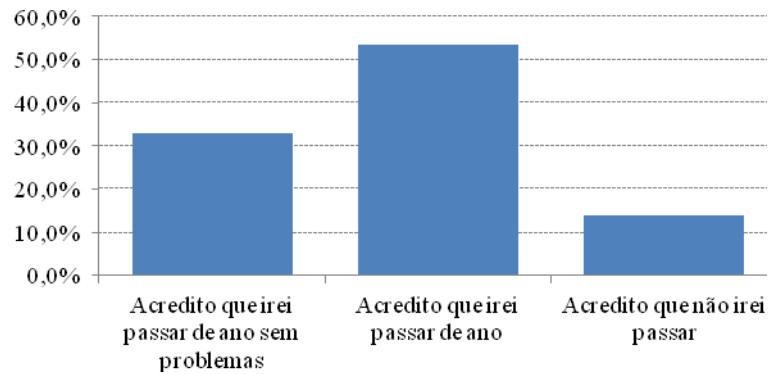
Dos alunos que repetiram, (64,5%) repetiram na escola onde estão atualmente.

##### 6.4.4.1.1 – Nível académico

Tabela 10 - Matemática

	Frequência	Percentagem
Acredito que irei passar de ano sem problemas	173	32,8
Acredito que irei passar de ano	282	53,4
Acredito que não irei passar	73	13,8
Total	528	100,0

Gráfico 13 – Matemática

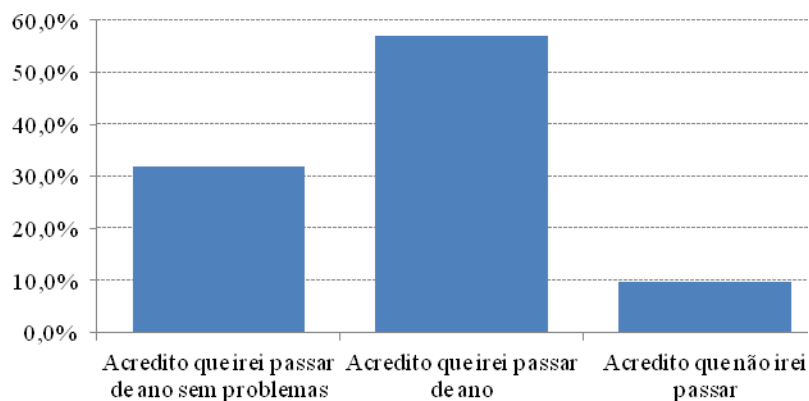


Mais de metade dos alunos acredita que vai passar a matemática (53,4%).

Tabela 11 – Português

	Frequência	Percentagem
Acredito que irei passar de ano sem problemas	168	31,8
Acredito que irei passar de ano	301	57,0
Acredito que não irei passar	51	9,7
Total	520	98,5
Omissos	8	1,5
Total	528	100,0

Gráfico 14 – Português



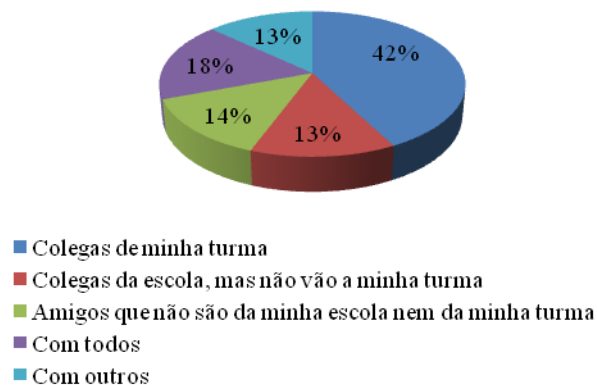
Mais de metade dos alunos acredita que vai passar português (57,0%) aumento relativo a matemática.

#### 6.4.4.1.2 – Relações com os colegas

Tabela 12 – Habitualmente vou sair com...

	Frequência	Percentagem
Colegas da minha turma	243	42,3
Colegas da escola, mas não da minha turma	77	13,4
Amigos que não são da minha escola nem da minha turma	78	13,6
Com todos	101	17,6
Com outros	75	13,1

Gráfico 15 – Habitualmente vou sair com...

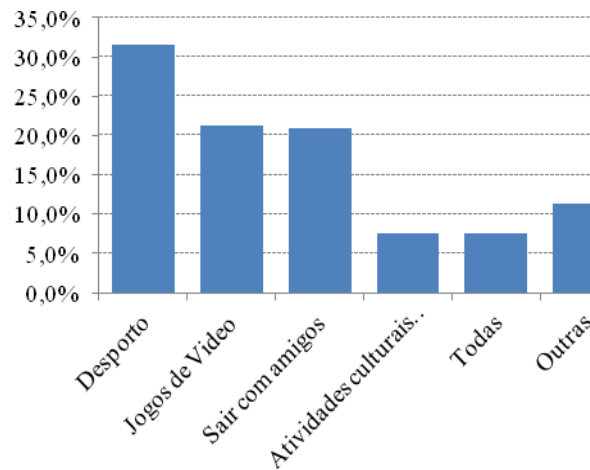


Quase metade da amostra sai com os colegas da própria turma (42,3%).

Tabela 13 – Geralmente, que atividades realizam para ocupar o teu tempo livre?

	Frequência	Percentagem
Desporto	262	31,6
Jogos de vídeo	176	21,2
Sair com amigos	174	21,0
Atividades culturais (cinema, teatro...)	62	7,5
Todas	62	7,5
Outras	94	11,3

Gráfico 16 – Geralmente, que atividades realizas para ocupar o teu tempo livre?



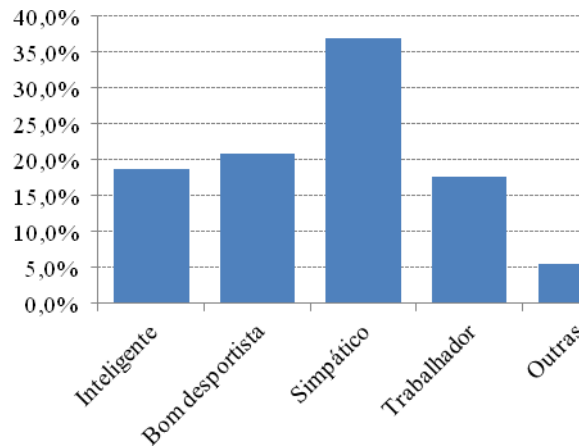
As principais atividades realizadas pelos alunos são desporto (31,6%), jogos de vídeo (21,2%) e sair com os amigos (21,0%).

#### 6.4.4.1.3 – Autoperceção

Tabela 14 – Acredito que sou...

	Frequência	Percentagem
Inteligente	182	18,7
Bom desportista	204	20,9
Simpático	361	37,0
Trabalhador	173	17,7
Outras	55	5,6

Gráfico 17 – Acredito que sou...



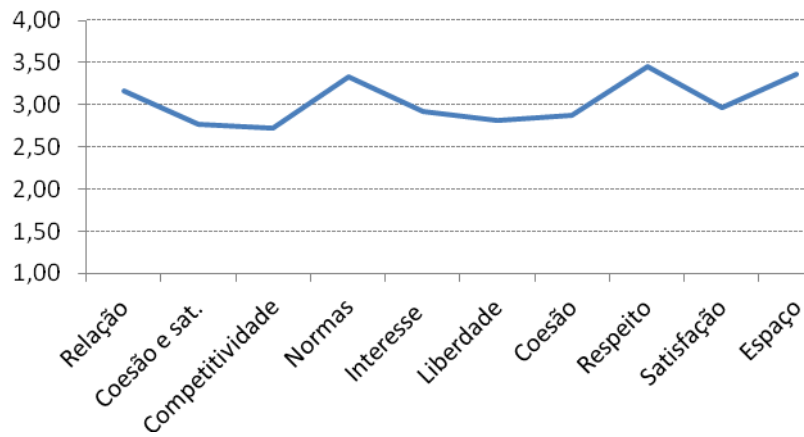
A maioria dos alunos descreve-se como simpático (37,0%,) bom desportista (20,9%) ou inteligente (18,7%).

#### 6.4.4.1.4 – Clima social em sala de aula

Tabela 15 – Clima social em sala de aula: estatísticas descritivas

		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Relação, interesse e comunicação	517	1,44	4,00	3,16	0,49
Coesão e satisfação do grupo	523	1,17	4,00	2,77	0,55
Competitividade	527	1,00	4,00	2,73	0,61
Normas	521	1,86	5,71	3,33	0,37
Interesse e preocupação	517	1,88	4,00	2,92	0,43
Liberdade	525	1,00	4,00	2,82	0,50
Coesão	527	1,00	4,00	2,88	0,71
Respeito e satisfação	520	1,80	7,20	3,37	0,51
Satisfação e interesse	522	1,00	4,00	2,97	0,57
Espaço e normas	528	1,00	4,00	3,37	0,61

Gráfico 18 – Clima social da aula



Os alunos revelam uma média mais elevada na dimensão “respeito e satisfação” (3,37) e mais baixa em “competitividade” (2,73).

## **PARTE IV**

---

### **APRESENTAÇÃO INTERPRETATIVA DOS DADOS**

## 1 – SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na recolha de dados empírica utilizou-se – como já se indicou, antes – o inquérito por entrevistas e por questionário, a análise do projeto educativo e de intervenção diretiva, no intuito de procurar informação concernente a cada questão da investigação.

Os resultados obtidos com esta instrumentação foram examinados à luz do que consta nos diferentes capítulos deste trabalho: cultura organizacional de escola, conceção de *boas escolas*, escolas eficazes, *boas escolas* e melhoria de escolas, clima social escolar e clima organizacional nas *boas escolas*, para se inferir em que se aproximam ou se distanciam das *boas escolas* portuguesas estudadas e das *boas escolas* democráticas descritas nos fundamentos teóricos.

Se é propósito deste trabalho, o confronto crítico entre a realidade observada e o quadro teórico de referência, significa que “o analista já possui um quadro conceptual de partida e adapta-o em seguida aos dados, procedendo-se de maneira ordenada e racional”. (Bardin, 2004, p. 111)

Considerando o objeto, torna-se pertinente proceder à análise crítica do discurso, como forma de revelação do entendimento do entrevistado. Assim, o discurso simboliza a ideia de que às relações comunicativas subjazem relações sociais, as quais corporizam, de algum modo a temática nuclear da investigação

A relação entre os diferentes elementos que compõem a comunidade educativa é concretizada pela comunicação que deve assentar numa interação centrada na confiança e no respeito. Esta dimensão interativa ajuda a estabelecer canais de comunicação mais fortes, duradouros, porque se requer capacidade para explorar a rede de comunicação existente dentro da escola e nos diversos grupos que a compõem (Área & Yanez, 1998).

Para responder à questão de partida, “Como se promove e gere o clima social em sala de aula nas *boas escolas*?” e aos objetivos decorrentes, realizou-se um profundo processo de interpretação crítica dos dados obtidos e tratados. De seguida apresentam-se os resultados gerados por este processo, organizados, segundo o elenco de objetivos propostos para o presente trabalho.

### **Caraterizar o fator “relação” no seio do clima social em sala de aula.**

O fator “relação” é fundamental para o desenvolvimento do clima social no seio das *boas escolas*; pode-se verificar nesta investigação que, segundo a sua ótica, os professores se

interessam pessoalmente por cada um dos alunos, demonstrando capacidade de ouvir e de mostrar respeito pelos seus sentimentos. Medina (1989) refere que o clima social é um contexto peculiar que caracteriza o ambiente geral da escola, a perceção das pessoas ali envolvidas, bem como a relação professor-aluno.

Apple e Beane (2000) referem que as relações humanas e a ação participativa são a chave do paradigma da gestão democrática, o que aparenta similitude com os caos estudados, pois a informação obtida aponta para que as relações humanas entre os alunos no estudo, são classificadas como sendo boas (54,3%).

### **Descrever as formas como se manifesta o fator “interesse” no seio do clima social em sala de aula.**

O interesse é manifestado de diferentes formas: os professores dizem que gostam de ser professores, entendendo que conseguem manter um clima social em sala de aula propício ao desenvolvimento da aprendizagem, onde os alunos não entram com frequência em conflito uns com os outros. Segundo estes dados, está-se perante uma comunidade escolar de aprendizagem com metas e interesses partilhados (Darling-Hammond, 2001).

Os alunos, de uma maneira geral, exprimem a ideia de que se preocupam com o progresso dos colegas e que os tentam ajudar, traduzindo um sentimento de interesse, respeito e confiança entre alunos (Manning & Saddlemire, 1996).

Os alunos percecionam o fator “interesse”,  $t(77,612) = 3,849$ ,  $p = 0,000$ , na dimensão do clima social da aula.

### **Reconhecer o tipo de comunicação no seio do clima social em sala de aula.**

Analisando-se a opinião dos inquiridos infere-se, haver na sala de aula uma relação democrática e de colaboração como eixos fundamentais de caracterização da componente do processo comunicacional. Neste sentido o processo relacional entre os vários agentes escolares é concretizado pela comunicação, enquanto interação mútua, baseada na confiança e na influência, conforme sugerem os investigadores das *boas escolas*, Apple e Beane (2000). Esta situação ajuda a estabelecer canais de comunicação mais fortes, duradouros, porque requer capacidade para explorar a rede de comunicação existente dentro da escola e nos diversos grupos que a compõem, fortalecendo e promovendo o clima social (Carvalho, 1991).

Os alunos percecionam “comunicação”,  $t(507,607) = 2,315$ ,  $p = 0,021$ , na dimensão do clima social da aula.

### **Nomear os aspetos nucleares que se verificam ao nível do fator “coesão” no seio do clima social em sala de aula**

A importância do fator “coesão” no seio do clima social em sala de aula representa a união dos diferentes membros, sentido de comunidade e solidariedade com os outros.

Brunet (1995) considera que cada escola tem a sua personalidade e que as principais características de um clima que podem influenciar a satisfação do indivíduo são o tipo de relações interpessoais, a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido na escola.

A apreciação crítica dos dados obtidos indicia que, segundo a perceção dos respondentes existe, na sala de aula, uma elevada coesão entre os alunos, pelos seguintes argumentos:

- Os alunos trabalham juntos, passam tempos juntos, por forma a dar início a essa mesma coesão
- Os alunos gostam uns dos outros, gostam de estar uns com os outros.
- Os seus objetivos são aprovados.
- Existe uma grande colaboração entre os alunos.

Os alunos obtiveram para “coesão”,  $t(61,771) = 4,701$ ,  $p = 0,000$  na dimensão do clima social da aula.

### **Caracterizar o fator “satisfação” no seio do clima social em sala de aula**

O fator “satisfação” no seio do clima social em sala de aula caracteriza-se pela forma como os professores mostram respeito pelos sentimentos dos alunos e pela forma como ensinam os alunos a respeitar as ideias dos outros.

Pela forma como os professores manifestaram a sua opinião assume-se que felicitam os alunos quando obtêm boas notas, bem como conseguem criar um clima de aula propício ao desenvolvimento de todos. De uma forma geral, os professores afirmam-se, de modo inequívoco, interessados e satisfeitos com os resultados dos alunos.

Torres (2008) refere que a satisfação dos professores, o seu comprometimento organizacional, a sua integração e socialização bem-sucedidas, bom ambiente, a satisfação dos estudantes, a par de processos e perfis de liderança democrática, conduzem a escola para o alcance da excelência. Em consequência, os elementos auscultados, forneceram dados que apontam para que as escolas de que fazem parte, atingem patamares notórios de qualidade.

Na opinião dos alunos a dimensão de “respeito e satisfação” situam-se em plano muito aceitável já que atingiu a média de (3,37).

## 1.1 – O clima social das *Boas Escolas* e o clima social das escolas estudadas

Face à interpretação baseada nos dados recolhidos – e segundo a perceção dos sujeitos do estudo – há que dizer que o clima social em sala de aula das escolas em que se levou a cabo o trabalho empírico, se aproxima do clima social em sala de aula identificado pelos autores das *boas escolas*. Assumindo-se esta premissa, importa, agora, apresentar fundamentos para a mesma. Para tal, recorre-se à estruturação da dimensão do clima social“, concebido por Pérez (2009), centrado em fatores que demonstram ter alta consistência interna relacionada com os fatores que refletem uma variação explicada. Concretamente, irão ser tecidas considerações relativas a cada um desses dez fatores. Essas considerações foram elaboradas a partir da interpretação dos dados empíricos anteriormente exposta. Para facilidade de consulta, recuperam-se, entretanto os dez fatores em causa:

1: relação, interesse e comunicação;

2: coesão e satisfação do grupo;

3: competitividade;

4: normas;

5: interesse e preocupação;

6: liberdade;

7: coesão;

8: respeito e satisfação;

9: satisfação e interesse;

10: espaço e normas

Fator 1: relação, interesse e comunicação nas *boas escolas*

Neste fator encontram-se as três dimensões (relação, interesse e comunicação) que contribuem para o desenvolvimento do clima social no seio das *boas escolas*, segundo opinião dos alunos, os professores interessam-se pessoalmente por cada um dos alunos, demonstrando capacidade de ouvir e de respeitar os seus sentimentos.

Segundo a opinião quer dos professores quer dos alunos, a relação entre os alunos e os professores é de natureza agradável e cordial. Subsiste uma boa comunicação entre alunos e professores e entre professores/professores. Ainda de acordo com os inquiridos, os professores chegam mesmo a encorajar os alunos a desenvolver o diálogo uns com os outros. De uma forma geral, os alunos consideram que os professores se sentem orgulhosos das turmas.

Apple e Beane (2000) defendem que o paradigma da gestão democrática é caracterizado pela ação participativa, pelo compartilhar de responsabilidades, poder e dever, pela integração da comunicação, saberes, pelo envolvimento da comunidade interna e externa à escola. Trata-se – segundo os mesmos autores – de um processo baseado na união dos sujeitos, tornando-os membros de uma equipa, como agentes facilitadores do envolvimento e empenho de toda a organização da escola, na construção de um projeto político/educativo que configure as expectativas de uma ação coletiva, integrada e compartilhada.

#### Fator 2: coesão e satisfação do grupo nas *boas escolas*

Este fator reflete o facto de os alunos se sentirem satisfeitos com a turma onde estão e sobretudo terem orgulho de pertencer à mesma.

Segundo a opinião dos alunos, a sala de aula é um local onde nunca se sentem sós, porque existe boa comunicação e colaboração entre eles, todos se dão bem uns com os outros.

O ensino tenta estruturar um sistema relacional que permita aos participantes alcançar um novo estilo de pensamento social, estabelecendo na aula os sistemas de relação e coesão mais apropriados para o desenvolvimento da tarefa educativa. Na aula produz-se um grande número de interações; a interação que os participantes realizam no âmbito da sala de aula promove um quadro relacional complexo.

No entender dos professores e dos alunos, a escola empenha-se em gerir um clima humano e social em que o ensino ofereça ao aluno bases de aprendizagem intelectual e social, incorporando nela a configuração do clima social construído nessas mesmas aulas.

#### Fator 3: competitividade nas *boas escolas*

A competitividade nas *boas escolas* existe em baixa percentagem, procurando-se, sempre, a melhoria das relações através de atitudes e práticas de solidariedade.

Segundo a opinião dos professores, a competitividade tem um baixo nível de ocorrência porque as suas escolas, regulam-se pela ampla participação, colaboração e cooperação entre os diferentes elementos da comunidade educativa, inibindo, deste modo, a competitividade.

Os diretores das escolas são de opinião que as suas escolas, são *boas escolas*. Consideram que não existem barreiras educacionais, proporcionando-se um ensino para todos e sem exclusão, na procura de não minimizar apenas as desigualdades sociais, mas as condições que as promovem, nomeadamente, através de uma interação recíproca de ajuda, tal como Delval proclama a escola deve “ensinar a conviver a partilhar e colaborar com os outros, procurando proporcionar uma boa inserção no mundo social”. (p.123)

#### Fator 4: normas nas *boas escolas*

Nas escolas-alvo do estudo verifica-se que os alunos são de opinião que os professores explicam as normas de funcionamento e esperam que eles as cumpram. Os professores ensinam os alunos a respeitar as ideias e os sentimentos das outras pessoas. A literatura de incidência na educação democrática enfatiza esta questão. Por exemplo, Delval, refere, a propósito que o estabelecimento das normas é tarefa de toda a comunidade, embora os destinatários primeiros e últimos sejam os alunos pelo que há que sensibilizá-los “sobre a necessidade de estabelecer normas, respeitá-las e sancionar o seu incumprimento”. (p. 123)

Na mesma ordem de raciocínio, investigadores como Brookover (1979) partiram da hipótese de que cada escola tem a sua definição de *status* e de papéis, de normas, de avaliações e de expectativas relativas aos estudantes. Segundo eles, estas eram as características que diferenciavam as escolas nos resultados apresentados, considerando que os resultados de uma escola nascem dos *inputs* que recebe. Esses *inputs* por sua vez, influenciam não só os resultados como a estrutura social e o clima de escola.

#### Fator 5: interesse e preocupação nas *boas escolas*

Apple e Beane (2000) defendem que as escolas de orientação democrática estão vinculadas a princípios antirracistas, anti-homofóbicos, antissexistas e a uma profunda preocupação com a justiça social. São, pois, estas características dos princípios e valores sociais nas *boas escolas*.

No entender dos alunos inquiridos, os professores gostam de ser professores, conseguindo manter um clima social em sala de aula propício ao desenvolvimento da aprendizagem, onde os alunos não entram com frequência em conflito uns com os outros. Segundo opinião dos professores, os alunos, de uma maneira geral, preocupam-se com o progresso de todos os seus colegas e tentam ajudar.

#### Fator 6: liberdade nas *boas escolas*

De uma forma geral é entendimento dos professores e dos alunos que a Liberdade traduz-se na felicidade de estar na escola, na forma como os professores felicitam os alunos quando estes ajudam e cooperam com os outros colegas.

Liberdade segundo os diretores também se traduz na liberdade de expressão, na participação em debates e na emissão de opinião. Reflete-se ainda na capacidade do professor de promover estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem a todos os alunos e estratégias de criação de um clima social tranquilo e dinâmico, capaz e motivador, para isso evitando e gerindo conflitos. Ou seja, vive-se em contextos em que a igualdade, a liberdade e

a autonomia emergem como o espírito que configuram as escolas como comunidades democráticas (Rovira, J. 2000).

#### Fator 7: coesão nas *boas escolas*

Para os diretores de cada uma das escolas estudadas, a importância do fator “coesão” no clima social de escola representa o grupo, sentido de comunidade e fraternidade com os outros.

No entendimento dos professores, a coesão entre os alunos também se verifica, a avaliar pelos seus testemunhos:

- Que os alunos trabalham juntos, que passam tempo juntos, por forma a dar início a essa mesma coesão.
- Que os alunos gostam uns dos outros, que gostam de estar uns com os outros.
- Que os seus objetivos são aprovados.
- Que existe uma grande colaboração entre os alunos.

Para os docentes, a promoção da coesão promove sentimentos de aceitação entre os diferentes membros do grupo, fomentando a aceitação e a prática das normas do grupo.

Pode-se dizer que a opinião dos alunos sobre a coesão parece estar relacionada com a possibilidade de tomada de decisões que dizem poder ter bem como o elevado nível de aderência a essas práticas. Tais perceções aparentam ancorar nos contributos de Apple e Beane (2000), quando consideram *boas escolas* aquelas em que se estimulam fluxos abertos de ideias, se acredita nas capacidades dos indivíduos, se promove a reflexão crítica e se preocupam com o bem estar de todos.

#### Fator 8: respeito e satisfação nas *boas escolas*

Segundo Banz (2008), a convivência democrática nasce de um contexto escolar participativo onde os sujeitos têm diversas oportunidades de exercício progressivo dos seus direitos e responsabilidades, que possibilita aprender, em convivência o respeito pelo outro, a corresponsabilidade na construção de um clima cooperativo necessário para aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a aprender.

Nesta investigação, os alunos na dimensão “respeito e satisfação” exprimiram opiniões que geraram uma média elevada (3,37%). Isto parece justificar-se, porque segundo, também, a opinião dos professores existe respeito pelos sentimentos dos alunos e se os ensina a respeitar as ideias dos outros. Paralelamente, os docentes dizem que manifestam satisfação e, até, felicitam os alunos quando tiram boas notas, procedimentos que evidenciam respeito pelo outro e satisfação pelos êxitos alheios. Acrescentam, ainda, que conseguem criar um

clima de aula propício ao desenvolvimento de todos e de cada um. Em contrapartida, no entender dos alunos, os professores mostram-se interessados e satisfeitos com os resultados dos alunos. A convergência de todos os dados aponta, assim, assertivamente, para um contexto de interação facilitador do bem estar geral.

#### Fator 9: Satisfação e interesse nas *boas escolas*

Para Darling-Hammond (2001), uma boa escola identifica os seus alunos como agentes ativos e não como recetores passivos do processo de aprendizagem e os professores atribuem às preocupações dos estudantes um lugar central na seleção de metas e atividades, concebendo o ensino como uma atividade centrada no desenvolvimento bem sucedido e não nos eventuais constrangimentos.

É entendimento dos diretores das escolas estudadas, a importância de criar uma comunidade escolar de aprendizagem com metas e interesses partilhados e orientados para o sucesso educativo. Tal visão, obedece, nitidamente, a princípios relacionados com a satisfação e o próprio interesse dos alunos.

No entender dos professores, o resultado da satisfação dos alunos nesta investigação centra-se no facto de os próprios alunos se preocuparem com o progresso da turma, de sentirem que, de uma forma geral os professores têm orgulho de ser professores da turma, de saberem que os professores estão satisfeitos com o desempenho deles. Mais argumentos que se relacionam diretamente com o binómio satisfação e interesse, sobretudo da população discente.

#### Fator 10: espaço e normas nas *boas escolas*

Segundo a opinião dos professores, este fator é fundamental, porque está claro que um espaço físico da sala de aula que seja confortável, associado ao cumprimento e respeito pelas normas, melhora o desempenho e, por sua vez, o próprio clima social da sala de aula.

As condições físicas das escolas estudadas não são foco de reclamações, pelo que se infere serem adequadas e agradáveis. Deste modo preenchem um dos requisitos inerente à condição de *boas escolas*.

Brookover e Erikson (1979) definem o clima escolar como algo que abarca um conjunto de variáveis definidas e percebidas pelos membros do grupo. Estes fatores podem ser concebidos como normas do sistema social, no sentido de que o clima social escolar é uma síntese das relações sociais na escola e da própria escola. Neste aspeto, igualmente se constata que as normas vigentes nas escolas estudadas foram estabelecidas de modo dialógico e que de forma geral são cumpridas.

## 1.2 – Clarificação do modo de atribuição da designação de *boas escolas* às escolas estudadas

Neste ponto do desenvolvimento do trabalho afigura-se importante questionar a designação de *boas escolas* às escolas alvo da investigação, bem como o critério usado para tal. Segundo o princípio adotado, previamente, são *boas escolas*, aquelas que obtiveram como resultado *bom* e *muito bom* nas diferentes dimensões organizacionais e funcionais que foram alvo da avaliação levada a efeito pelo órgão de tutela. O processo de avaliação externa – como é sabido - consubstancia-se numa modalidade de avaliação utilizada por agentes externos à escola, podendo contar com a colaboração de membros da comunidade escolar.

Em Portugal, a avaliação externa formal é da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE) e incide em diversas dimensões escolares, mas separadamente, logo sem interação significativa com as restantes o que lhe confere uma natureza peculiar e não isenta de controvérsia. Frise-se, na questão em debate que a IGE situa nos resultados das aprendizagens dos alunos, um dos pontos fortes do seu processo de apreciação do desempenho das escolas. Há investigadores que, também, colocam reservas a esta estratégia. Para ilustrar esta afirmação recorre-se a Lafond et al. (1999) que lembram que a avaliação baseada nos resultados corre o risco de conduzir a uma graduação das escolas em função do seu desempenho, podendo provocar um clima de concorrência pouco saudável.

A este propósito, Clímaco (2005) refere que é importante alterar o paradigma da investigação sobre as diferenças entre as escolas. Coexistem alternativas como a referenciada por Marchesi (2002) que remete para uma avaliação multidimensional quantitativa, que, embora ponha de parte a rigorosa comparação entre escolas, permite estabelecer relações entre diferentes níveis de análise, admitindo a potencial incorporação de informação contextualizada e possível de comparação. Preconiza, ainda, Marchesi que se pode – neste modelo de avaliação externa- levar-se em conta o “valor acrescentado” de cada escola, na linha do que, igualmente, defendiam Brookover et al (1979).

Tratando-se, portanto, de um processo questionável, parece, necessariamente também questionável que este estudo assumisse os critérios de avaliação externa prosseguidos pela IGE. Contudo, não deixa de ser um critério que, por força hierárquica não deixa de ter um peso substancial nas escolas em particular e no sistema educativo em geral. Daí que se afigure fundamentada a opção seguida. No fundo – e numa perspetiva algo simplista – partiu-

se do princípio de que se as escolas apresentam bons resultados para a IGE, podem ser tidas como *boas escolas*.

Neste contexto, salienta-se, ainda, que a dimensão chave tratada no presente trabalho – o clima social em sala de aula – não traduz, especificamente, nenhuma das dimensões identificadas pela IGE nos seus processos de avaliação externa de escolas. Por consequência, esta opção não está tão exposta, em si própria, aos fundamentos com que as críticas são formuladas. Por outro lado, dado que não é objeto particular de avaliação formal nas escolas portuguesas, os processos e resultados desenvolvidos com esta investigação, não podem deixar de comportar facetas de autêntico pioneirismo na realidade portuguesa.

Sob um outro prisma de análise reforça-se o facto de as escolas foram prévia e efetivamente selecionadas de acordo com esse critério. Mas se tivessem sido por um outro que não este muito provavelmente ter-se-ia chegado à mesma conclusão genérica: que o clima social em sala de aula nas escolas-alvo, atinge níveis de acentuada bondade, tendo-se em conta os princípios das *boas escolas* democráticas e inclusivas, aludidas na literatura. A testemunhá-lo estão, precisamente, os dados recolhidos e fatorialmente apresentados, nas variáveis de “relação, interesse e comunicação”, “coesão e satisfação” do grupo, “normas”, “interesse e preocupação”, “liberdade”, “coesão”, “respeito e satisfação”, “satisfação e interesse” e “espaço e normas”. Nesta mesma lógica de alinhamento com o clima das *boas escolas*, ressalve-se o resultado, nada significativo, respeitante à variável da competitividade.

Acrescenta-se, também, que o critério de avaliação externa, usado em Portugal enquadra-se num paradigma que se situa numa posição significativamente diferenciada do paradigma de valorização das *boas escolas* defendidas por Apple e Beane (2000), ou mesmo por Darling-Hammond (2001) que relegam os resultados como aspeto nuclear da avaliação das organizações escolares, valorizando antes, a *qualidade* dos processos, sobretudo no âmbito da seleção dos conteúdos programáticos e da forma como são alvo de aprendizagem.

O paradigma qualitativo releva, essencialmente, os processos em detrimento dos resultados, colocando o enfoque na avaliação formativa e afastando a ideia de que se deve avaliar a nível da consecução dos objetivos – pré-definidos a partir de resultados (Bolívar, 1994). Valoriza a avaliação como um princípio subjacente à subjetividade relativa, na medida em que interpreta os fenómenos sociais considerando os vários pontos de vista e os significados atribuídos pelos atores aos factos que envolvem a avaliação.

O avaliador, no paradigma qualitativo, considera a educação sempre ligada a valores, problematiza a objetividade da avaliação e, por isso, utiliza métodos compreensivos, capazes de descobrir os significados, interesses e intencionalidades dos atores.

Rocha (1999) refere que a avaliação qualitativa valoriza os processos em detrimento dos resultados da educação, com a finalidade da melhoria, valoriza o carácter dinâmico e subjetivo da realidade educativa.

O paradigma quantitativo relaciona os resultados com os critérios que delineiam os níveis de performance das escolas, com um maior “menosprezo” pelos processos. Por isso, Figari (1993) propõe uma avaliação das escolas do tipo criterial onde os objetivos são definidos pela própria, indo ao encontro de uma perspectiva genuinamente contextualizada e pouco propícia a estudos comparados baseados em resultados.

Afonso (1998) refere que, se essas informações fossem divulgadas para o espaço público, era muito natural que o efeito social deste tipo de avaliação se aproximasse do característico da avaliação normativa.

Voltando-se ao paradigma defendido no presente estudo - o qualitativo, no sentido em que é concebido por Apple e Bean (2000) e antes explicitado – Clímaco (2005) refere-se à avaliação das escolas como uma perspectiva reguladora ao serviço da melhoria, pois tem como objetivo obter informação para os processos utilizados nas escolas apenas para a introdução de melhorias no seu funcionamento, porque as escolas são instituições que aprendem, isto é aprendentes. Nota-se, pois, nesta autora, alguma afinidade com a perspectiva criterial, na medida em aponta a avaliação de escolas como um processo capaz de contribuir e de regular planos de melhoria das escolas envolvidas.

De qualquer forma, a avaliação externa sob o discurso da melhoria das escolas acaba por ser um mero controlo da legalidade, uma estratégia de legitimação do sistema educativo e das escolas, quando mostra que tudo funciona bem, quando, na verdade, pode existir disfuncionalidades (Bolívar, 1994). Apesar de todas estas opiniões, Requena (1995) advoga que a perspectiva quantitativa (centrada nos resultados) e qualitativa (incidente nos processos) podem ser complementares, porque a diversidade de situações que envolvem a avaliação das escolas exige o recurso a métodos diversificados, e que existem muitas razões para os empregar em conjunto, por forma a satisfazer as exigências da investigação.

## CONCLUSÕES

---

## 1 – SÍNTESE CONCLUSIVA

Ao finalizar o trabalho que aqui se apresenta, emerge o tempo de refletir, analisar e crescer com tudo aquilo que foi desenvolvido. Espera-se que – apesar das muitas sombras que sempre pairam sobre projetos desta natureza – o que se conclui possa de algum modo constituir alguns raios de luzes que funcionem como contraste positivo face às ditas sombras.

Fulcralmente, o objetivo deste trabalho consistiu em investigar a cultura organizacional de *boas escolas* e, neste contexto, descrever e interpretar as formas de promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula. Temas que, são por um lado, extremamente aliciantes e – por outro – eivados de extraordinária complexidade, tanto em termos concetualizar, como a nível de investigar.

A tradução do impacto da experiência vivida em sala de aula pelo professor e alunos a valorização que um e outros dão ao seu dia-a-dia, às coisas simples da vida. Reconhecer quanto é importante esta interação, que enformam as nossas histórias de vida, ajudam a aprender de igual forma quer com as conquistas quer com as derrotas. Esta realidade aplica-se, também, ao investigador, dado existirem, sempre, variáveis que estão fora do seu controlo, pelo que o trabalho acabará por reunir, apesar do seu esforço, algumas limitações.

A este gesto de humildade deve ser associada a ideia de que as brechas existentes numa investigação são também formativas, na medida em que o pecado não está no errar mas sim no não reconhecer que se errou. Inevitavelmente este aforismo aplica-se ao presente produto de investigação.

Será, entretanto e desde já, pertinente referir que a colheita de dados foi talvez o período mais conturbado e moroso de todo o processo, dado que, para além de ter sido desenvolvido em período laboral, era influenciado decisivamente pela disponibilidade dos entrevistados e inquiridos. Porém terá sido, porventura uma das etapas que mais prazer pessoal proporcionou, por se traduzir na desocultação do que o outro pensava.

Apesar das dificuldades existentes, das dúvidas iniciais e daquelas que percorreram todo o trabalho, dos momentos de apreensão e cansaço, foi possível conduzir a investigação a bom porto, respondendo ao problema inicial e às questões de investigação definidas.

Em termos gerais realçam-se, sobretudo, os fatores validados em relação à variável do clima social defendidos por Pérez Carbonell e a descrição das características-chave das escolas democráticas, segundo Apple e Beane (2000).

De algum modo com o presente trabalho, conseguiu-se demonstrar que o clima social vivido em sala de aula nas escolas em análise é uma variável importante nas escolas estudadas e que denota apreciáveis níveis de positividade. Como argumento desta proposição recupera-se o facto de, em todas elas, os alunos referirem que a escola é uma boa escola e que ali se sentem bem.

Tornou-se visível que o fator “relação” é importantíssimo no desenvolvimento do clima social no seio das *boas escolas*. Ao mesmo tempo, identificou-se que maior a parte dos professores denotaram uma convicção forte de que se interessam por estabelecer uma relação empática com cada um dos alunos evidenciaram, estar também seguros de que cultivam uma capacidade de ouvir o que têm para dizer e de respeitar os seus sentimentos. São testemunhos indiretos, é certo, mas a frequência e consensualidade com que emergiram carrearão, sem dúvida, traços visíveis do real.

Em termos académicos realça-se o facto de os alunos afirmarem que estão à vontade para colocar as suas dúvidas. Parece algo banal, mas no fundo poderá até constituir, pelo contrário, uma situação não tão usual como isso e que não deixa de ser um testemunho de um clima relacional interessante e próprio de comunidades de aprendizagem democráticas. O clima social no contexto da aprendizagem passa pela criação de ambientes de sala de aula, através dos quais os alunos aumentam a sua implicação na aprendizagem, desenvolvendo um papel ativo.

Tendo-se sempre por referência a questão de partida (“Como se promove e gere o clima social em sala de aula, nas *boas escolas*?) passa-se, agora a uma análise mais diferenciada dos processos e resultados desenvolvidos ao longo da presente investigação.

Na análise documental, verifica-se que a escola A destaca-se com maior número de unidades de registo na categoria “satisfação”.

A escola B no seu projeto educativo, prima por apresentar um número de unidades de registo muito homogéneo em todas as categorias, salientando-se a categoria “caracterização da escola”, onde os valores da escola estão presentes de modo vincado.

A escola C destaca-se de igual modo na categoria “caracterização da escola” e na categoria, “participação organizacional”, na gestão democrática (quadro 15).

No quadro 16, destaca-se a escola C, na análise das entrevistas, com maior número de unidades de registo na categoria de clima social. O clima de escola e o clima social apresentam evidências mais ou menos similares nas três escolas, sendo que a escola C mostra mais evidências mais substantivas.

Os projetos de intervenção das escolas A, B e C, vão ao encontro da dimensão das *boas escolas*. Segundo o ali contemplado, são escolas de cariz democrático, partilham de uma cultura de responsabilidade, de tolerância, de valorização do sentido do trabalho, do respeito pela diferença. Tais aspetos são fundamentais na construção de uma cultura democrática.

No tratamento estatístico, analisou-se a variável “clima social” em sala de aula a partir de 10 fatores, que por motivos de facilidade de consulta aqui se repetem: fator 1: relação, interesse e comunicação; fator 2: coesão e satisfação do grupo; fator 3: competitividade; fator 4: normas; fator 5: interesse e preocupação; fator 6: liberdade; fator 7: coesão; fator 8: respeito e satisfação; fator 9: satisfação e interesse; fator 10: espaço e normas.

Relembra-se que estes fatores foram considerados pelos especialistas como sendo pertinentes e adequados face ao desenvolvimento deste projeto de investigação. Por outro lado consubstanciam indicadores preciosos para a análise e caracterização do clima social em sala de aula. Em consequência – e sob uma perspetiva conclusiva – apresentam-se de seguida as ilações que os resultados obtidos permitem delinear.

Antes, importa realçar que os fatores “competitividade”, “normas” e “espaço e normas”, têm pouca relevância neste estudo em qualquer uma das escolas. Conquanto, por este motivo, não detenha grande importância no impacto do estudo, esta asserção não deixa de ser uma conclusão.

Em jeito de balanço, avança-se com um leque de outras proposições que a leitura das diferentes etapas da investigação proporcionou. Assim e – como sempre – a partir da análise de documentos escritos e das perceções dos inquiridos, pode-se prefigurar que a promoção e gestão do clima social em sala de aula se sustentam:

- Pela promoção de um tipo específico de “relações” sociais resultantes da cooperação entre o aluno/aluno e o professor/aluno na sala de aula, fundamental para o desenvolvimento do clima social no seio das *boas escolas*.
- Pelo “interesse” dos professores, manifestado de diferentes formas: os professores gostam do que são e fazem, conseguindo manter um clima social em sala de aula propício ao desenvolvimento da aprendizagem.
- Pelo “interesse”, “respeito” e “confiança” entre professores e alunos.
- Pelo estabelecimento de canais de “comunicação” fortes e duradouros, entre os diversos grupos que a compõem, fortalecendo e promovendo o clima social (Carvalho, 1991).

- Pela “coesão” e “satisfação” no seio do grupo, mantendo a união, sentido de comunidade e solidariedade em sala de aula. Brunet (1995) considera que cada escola tem a sua personalidade e que a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido na escola, contribuem para a formação de um clima social de satisfação.

Sabe-se que na sala acontecem um conjunto de relações significativas que caracterizam o clima social. O clima social é a estrutura relacional promovida pela interação socioafetiva que se dá entre o professor e os alunos e estes entre si, com vista ao desenvolvimento da tarefa educativa dentro da sala. Não existe processo de ensino-aprendizagem educativo sem cooperação entre as partes.

O clima social desenvolve-se a partir das interações socioafetivas que se estabelecem entre os diferentes agentes da sala de aula, nas várias situações em que interatuam. A perceção que cada membro forma da sua relação com os outros e a reciprocidade dessas mesmas perceções configuram a base do clima social construído em cada sala de aula.

Em suma o trabalho realizado viabiliza o estabelecimento das sínteses conclusivas que se seguem:

1. O desenvolvimento de trabalhos de investigação em acumulação com os afazeres profissionais é eventualmente prejudicado na sua minúcia metódica por imperativos de constrangimentos temporais;
2. Os atores das comunidades escolares, designadamente diretivos, docentes e alunos estão conscientes da importância que o clima escolar em geral e o de sala de aula em particular detêm na construção de uma educação de qualidade;
3. O questionário utilizado revela potencialidade para a realização de estudos de incidência no clima social em sala de aula;
4. As escolas estudadas configuram realidades educativas de ambiência positiva no que respeita à interação comunicacional e social entre docentes e alunos e destes entre si;
5. O presente trabalho configura um acervo de matéria teórica e metodológica suscetível de basear futuros projetos investigativos na mesma área de estudo.

## **2 – LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA**

O trabalho de investigação em terrenos da ação humana é um trabalho aberto e, por conseguinte, por terminar, dado que a realidade social está em constante mutação. Por conseguinte considera-se que, mediante os resultados e as conclusões obtidos, o presente estudo constitui-se como uma possível base de partida para a análise do clima social em sala de aula, em qualquer organização escolar, quer pelo seu constructo teórico quer pela comprovada adequação do questionário utilizado.

Seria interessante, no futuro, desenvolver um estudo similar de natureza descritiva e com o fim de analisar e comparar eventuais mudanças, como por exemplo, a interação entre o clima social e a qualidade das aprendizagens dos alunos, o impacto que a qualidade pedagógica dos docentes exerce no tipo de clima social entre os alunos, ou a relação entre a cultura organizacional de escola, o clima social e a preparação para cidadania democrática dos alunos.

A experiência resultante deste itinerário investigativo justifica a sugestão de novos caminhos de estudo, nomeadamente:

- Fatores contextuais que beneficiam ou prejudiquem o clima social em aula;
- Estudo comparado entre clima social em sala de aula entre escolas do interior e do litoral;
- Perceção das famílias sobre o tipo de clima social das escolas frequentadas pelos filhos.

## **3 – RECOMENDAÇÕES CONSEQUENTES**

Ao desfilar-se a atenção pessoal pelo longo mas aliciente percurso percorrido para a realização deste trabalho, emergem algumas balizas que pelo seu significado podem afirmarem-se como recomendações pertinentes para todos quantos exercem a sua profissionalidade no quotidiano escolar, mormente os professores.

Provavelmente à cabeça surge a ideia de que tudo corre melhor em ambientes relacionais pautados pela obediência aos valores da cooperação e da solidariedade. Logo, talvez valha a pena trabalhar-se no sentido de inibir determinadas práticas de natureza competitiva que ocorrem nas salas de aulas e em que, por vezes os próprios professores poderão inadvertidamente estimular.

Professores e alunos convivem entre si durante muito tempo ao longo de cada ano letivo, sendo a sala de aula o seu *habitat* de referência. É, pois, imperativo, que esse tempo e esse espaço sejam fóruns de autêntica formação, não só académica, mas essencialmente de cidadania democrática. Formação que deve ser sustentada por didáticas de grande sentido humanista, ou seja, em que o currículo seja orientado de modo a dar a conhecer, de modo crítico e construtivo, os grandes problemas que assolam o dia-a-dia real das pessoas e que, em grande parte, geram estados de marginalização, ou de discriminação negativa. Já muito se fará, por esse Portugal fora, neste sentido. Mas certamente que muito resta, ainda, por fazer. Vale, pois, a pena reforçar o que já se faz bem e infletir rapidamente o que se faz e que não se devia fazer. E vale a pena porque o que está em causa é “apenas”... a felicidade dos vindouros. Por outras palavras: desejar-se que o campo estudado suscite a necessidade de se fazer um amplo debate entre os docentes deste País, sobre a importância do clima social escolar, dado o seu impacto nuclear na preparação das novas gerações para uma autêntica educação para a paz. Paz que tanto se almeja, mas que os tempos teimam em manter periclitante.

## **FONTES DE CONSULTA**

---

## 1 – BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Ainscow, M. (2000). *Caminhos para a Escola Inclusiva* (pp. 12-31). ME/exIIE.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Alaiz, V. & Valente, G. (2006). *Relatório sobre a Validação de Questionário sobre Clima de Escola*. Porto: FML/Programa AVES.
- Alarcão, I. (org.) et al. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcón, C. (2006). *El clima escolar como plataforma de cambio*. Documento interno Valoras UC.
- Anderson, C. (1982). The search of school climate: a review of the research. *Review of education research*, 52(3), pp. 368-420.
- Anderson, C. (1985). The Investigation of School Climate. In G. R. Austin & H. Garber (Eds.). *Research on Exemplary Schools*, cap. 6, pp. 97-126, Orlando: Academic Press.
- Anderson, G. & Walberg, H. J. (1974). Learning environments. In H. J. Walberg. *Evaluating educational performance*. Berkeley: McCutchan.
- Anderson, G. (1990). Toward Critical Constructivist Approach to School Administration: Invisibility, legitimation and the study of non-event. *Educational Administration Quarterly*, vol. 26, pp. 38-59.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (1990). *Formación de Equipos Directivos*. Madrid: MEC.
- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escolas Democráticas*. Lisboa: Porto Editora.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Lisboa: Porto Editora.
- Apple, M. & Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Área, M. & Yañez, J. (1998). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial, *Qurrículum*, 1, pp. 51-78.
- Argyris, C. (1958). *The Organization: What Makes It Healthy?*. *Harvard Business Review*, Novembro-December: pp. 107-116.

- Arón, A. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. *Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Asensio, M. & Fernández, D. (1991). El clima de las instituciones de educación superior. *Revista complutense de educación*, 2(3), pp. 501-518.
- Asensio, M. (1992). La medida del clima en instituciones de educación superior. Tese de doutoramento. Universidad Complutense de Madrid.
- Backman, E. & Trafford, B. (2005). *Governança Democrática das Escolas*. Conselho Nacional da Educação.
- Baez, B. & Jiménez, J. (1990). *Elaboración de un modelo teórico-explicativo del fracaso escolar: bases para el diseño de programas de prevención y tratamiento*.
- Baeza, S. (2005). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Ballion, R. (1994). *Le lycée, une cité a construire*. Paris: Hachette.
- Banz, C. (2008). *Convivência escolar* (Valoras UC).
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração, 1836-1960*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. (4ª ed.) Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Bertrand, Y. & Guillemet, Patrick (1998). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Birch, S. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35, pp. 61-79.
- Birch, S. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, pp. 934-946.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (1994). *La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna*. In Juan Manuel Escudero e María Teresa González. Profesores y Escuela. Ediciones Pedagógicas.
- Bolívar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola*.
- Borell-Filipe, N. (1989). *Organization Escolar. Teoria sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Editorial Humanites.
- Bourdieu, P. (1999). *A Miséria do Mundo*. (Mateus S. Soares, trad.). (3.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *A Reprodução. Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Veja.
- Brandt, P. & Weinert, C. (1981). The PRQ—a social support measure. *Nursing Research*, 30(5), 277-280.
- Brookover, W. et al. (1979). *Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference*. Nova Iorque: Praeger.
- Brunet, L. (1983). *Climat du travail dans les organizations*. Montreal: Agence d'Arc.
- Brunet, L. (1988). *Climat et culture d'école*. Mous: Université de Mous Hainaut.
- Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia de Escola. In António Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 121-140.
- Brunet, L. (1995). Clima de Trabalho e Eficácia de Escola. In António Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 121-139.
- Brunner, J. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago do Chile: PREAL.
- Burke, J. (1987). *Teacher Development—Induction, Renewal and Redirection*. Grã-Bretanha: The Falmer Press.
- Campbell, J., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III, & Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. Nova Iorque: McGraw-Will.
- Canário, R. (1996). Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspetivas. In: Barroso, J. (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente: estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Lisboa [s. n.], 1991. 2 vol. ([7], XIII, 381 f.; f. 384-546); 30. Tese de mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Castles, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios: Dos Trabalhadores Convidados às Migrações Globais*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1979). *Teoria Geral da Administração. Abordagens prescritivas e normativas de administração*. São Paulo: McGraw - Hill.
- Cid, M. (1994). Clima Institucional. In *Organización y Gestión Educativa*. 1, pp. 3-6.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), pp. 113-144.
- Claudet, J., & Ellett, C. D. (1999). Conceptualization and measurement of supervision as a school organizational climate construct. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), pp. 318-350.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, E. (1986). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Coleman, J. , et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coleman, J., et al. (1994). *Learning about school: what parents need to know and how they can find out*. Montreal: Institute for Research on Public Policy.
- Cornejo R. & Redondo J. M. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Villa del Mar. Chile: Centro de investigación y difusión poblacional de Achupallas. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501501.pdf> (consulta de 25 de Abril de 2009).
- Cortella, M. S. (2005). *Não Espere o Epitáfio – Provocações Filosóficas*. Petrópolis, Vozes.

- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. In D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 51-70). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Creemers, B., & Reezigt, G. J. (1999) *The Role of School and Classroom Climate in Elementary School*. In H. J. Freiberg (Ed.) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Londres: Falmer Press.
- Creemers, B., & Scheerens, J. (Eds.), (1999). Development in school effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 13 (7).
- Dale, R. (2004). Globalization and education: demonstrating the existence of a “Global Common Educational Culture” or locating a “Globally Structured Agenda for Education”? *Educ. Soc.*, vol. 25, n.º 87, pp. 423-460.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação* nº 11, pp. 13-30. ISSN 1645-7250.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. Seattle-WA: Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El Derecho de Aprender. Buenas Escuelas para Todos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Delors, J. (Coord) (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Califórnia: Sage.
- Derouet, J. (1992). *École et justice: de l'égalité des changes aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métailié.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nova Iorque: The Free Press.
- Dewey, J. (1940). My pedagogic creed. In *Education today*. Nova Iorque.
- Dewey, J. (1959). *Reconstrução em filosofia*. (António Pinto de Carvalho, trad.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1970). *Liberalismo, liberdade e cultura*. (Anísio Teixeira, trad.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Dewey, J. (s/d). *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Dias, N. (2001). *Sistemas de Comunicação, de Cultura e de Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, N. (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, N. (2005). *Manipulação do Conhecimento*. Lisboa: Edições Nova Veja.
- Edinger, M. (2000). Competition versus cooperation and pupil achievement. *College Student Journal*, 34, pp. 14-22.
- Edwards, A. & Warin, J. (1999). Parental involvement in raising the achievement of primary school pupils: why bother? *Oxford Review of Education*, 25(3), pp. 325-341.
- Emmer, E. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), pp. 103-112.
- Emmons, C., Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. In J. P. Comer, N.M. Haynes, E. Joyner, & M. Ben-Avie (Eds.). *Rallying the whole village*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Emmons, C., Comer, J. P., & Haynes, N.M. (2004). *El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio de la perspectiva de la salud*.
- Fernández, C. & Rogero (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Mino y D'Ávila.
- Fernández, M. & Asencio Muñoz, I. (1989). Concepto de Clima Institucional. *Apuntes de Educación*, 32(2).
- Fernández, M. & Asencio Muñoz, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, pp. 69-83.
- Fernández, M. & Asencio Muñoz, I. (1989). Concepto del clima institucional. *Apuntes de Educación, Dirección y Administración*, 32, pp. 2-4.
- Figari, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In Albano Estrela e António Nóvoa (org.). *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp. 139-154.
- Fino, C. (2008). A Etnografia enquanto Método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier e N. Veríssimo (org.). *Educação e Cultura*. Funchal: DCE. Universidade da Madeira.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Addison- Wesley: Reading, Mass: p.171.
- Fraser, B. (1982). ICEQ. Individualized Classroom Environment Questionnaire. Australian Council for Educational Research.

- Fraser, B., Treagust, D. & Dennis, N. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at Universities and Colleges. *Studies in Higher Education*, 1(11), pp. 43-54.
- Freiberg, H. (1998). Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), pp. 22-26.
- Freiberg, H. (Ed.) (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Londres: Falmer Press.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- Fullan, M. (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP/Amorrortu, Biblioteca para a Atualização del Maestro.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente* (2.<sup>a</sup> Ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Garandier, A. (1991). *A Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Gellerman, S. (1968). *Management by motivation*. New York: AMACON.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. (1998). Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de pedagogía*, 275, pp. 19-26.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gómez, D. (1996). *Clima, salud y cultura organizacionales en curso de Organización escolar y general*. Madrid: Editorial Escuela Espanhola.

- González, G. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. In J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner, & M. Ben-Avie (Eds.). *Rallying the whole village*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- González, G. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: MCEP.
- Guarro, P. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica, en VV.AA. Segovia, J. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Guarro, P. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1)..
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hargreaves, A. & Woods, P. (Eds.) (1983). *Classrooms and Staffrooms. The Sociology of teachers & teaching*. Melton Keynes: Open University Press.
- Harmed, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher - child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, pp. 625-638.
- Haynes, N., & Comer, J. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), pp. 166-199.
- Haynes, N., Emmons, C. & Comer, J. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT. Yale University Child Study Center.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (2004). *Comportamiento Organizacional*. México: Internacional Thomson Editores.
- Hernández, F. & Sancho, J. M. (2002). Voces sobre el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 84-90.
- Hernández, F. (1993). Para aprender del desacuerdo. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp. 73-76.
- Hernández, F. (2002). La importancia de ser reconocido como sujeto. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 28-33.
- Hernández, F. (2002-2003). La trasgresión como estrategia para escapar del conformismo y el adoctrinamiento. *Cooperación Educativa*, 67, pp. 18-21.
- Hernández, F., & Sancho, J. M. (1993). Sueñan los innovadores con realidades galácticas? *Cuadernos de Pedagogía*, 214, pp. 68-70.

- Hernandéz, F., Sancho, J. M., & Trianes, M. V. (2000). El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos. *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Holmes, M. (1985). Organizational climate in schools. In T. Hussen, & N. Postle Thwait (Ed.). *The internacional encyclopaedia of education*. Pergamon Press. pp. 3707-3210.
- Hopkins, D. (1987). *Improving the qualitif schooling*. Londres: Falmer Press.
- Hopkins, D. & Ainscow. M. (1993). Making Sense of School Improvement an Interim Account of the “Improving the Quality for All Project”. *Cambridge Journal of Education*, 23(3), pp. 287-304.
- Hopkins, D. y West, M. (1994). Teacher development and school improvement. In D. Welling (ed.), *Teachers as leaders*. Indiana: Phi Delta Kappa
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). *La base de conocimientos de mejora de la escuela en Reynolds, D., & otros: Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Howes, C. (2000). Social-Emotional Classroom Climate in Child Care, Child-teacher relationships and children’s second grade peer relations. *Social Development*, 9, pp. 191-204.
- Hoy, W., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open School/Healthy Schools*.
- Hughes, J. , Kwok, Oi-Man (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-students support on elementary students; per acceptance: A prospective analysis. *Journal of school pshycology*, 43, pp. 465-480.
- Janosz, M., Georges, P. & Parente, S. (1998). L’environnement socioéducatif à l’école secondaire: un modèle théorique pour guider l’évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psicho-éducation*, 27(2).
- Jencks, C., et al. (1972). *Inequality: a reassessment of effects of family and schooling in America*. Nova Iorque: Basic Books.
- Johnson, W., & Johnson, M. (1993). Validity of quality of school life scale: A primary and second – order factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53(1), pp. 145-153.
- Johnson, W., Johnson, A. M., & Zimmerman, K., (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), pp. 64-66.
- Kreft, G. (1990). Os problemas colocados pela investigação sobre as escolas eficazes. *Revista de ESES*, 2, pp. 29-34.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), pp. 76-88.

- Kuperminc, G., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), pp. 141-159.
- Lafond, A., et al. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: Novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In Antonomia – Gestão e Avaliação das Escolas. Porto: Edições ASA, 9-24.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1996). *Técnicas de pesquisa na sociologia* (5.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Leite, C. (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue?*
- Leite, C. (2002). A Figura do Amigo Crítico no Assessoramento /Desenvolvimento de Escolas Curricularmente Inteligentes. In O Particular e o Global no Virar do Milénio. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Edições Colibri.
- Likert, J. & Likert, R. (1971). *Profile of a school*. Am asbour, MI: Rensis Likert Associate.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governança democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- López, G., Pérez, C. & Ramos, G. (2009). Modelos complementarios al análisis factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del clima social aula. *Revista de Educación*. Madrid (aceite pela revista/ publicado em volumes do ano 2009).
- Maanen, V. & Schein, E. (1979). Toward a theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behaviour, 1*, pp. 1-37.
- Manning, M. & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin, 80*(584), pp. 41-48.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Ediciones Aljibe.
- Marchesi, A. (2002). Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas. In Joaquim Azevedo. Avaliação das Escolas. Consensos e divergências. Porto: Edições ASA, pp. 33-50.
- Marjoribanks, K. (1980). *School Environmental Scale*. Australia: Jan Press.
- Marques, M. (2000). *A Formação Profissional da Educação*. Ejuí (3.<sup>a</sup> ed.). *Measuring Organizational Climate*, Londres, Sage.

- Marsh, J. (1990). *Managing for total school improvement*. In J. Chapman (Ed), *School-Based Decision-Making and Management*, (pp. 147-159). Lewes: Falmer Press.
- Martin B. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid: Universidad de Alcalá-MEC.
- Martin, B. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, pp. 103-117.
- Martínez, M. & Tey, A. (Coord.) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- McLaughlin, M. (1990). The rand change agent study revisited: macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), pp. 11-16.
- Medina, R. (1988). *Didáctica y interacción en la aula*. Madrid: Cincel.
- Medina, R. (1989). *El Clima Social del Centro y del aula*. In Martín-Noreno Cerrillo. *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED, 1989.
- Medina, R. (1997). *El Clima Social del Centro*. In Lozenzo Delgado. *La organización del centro educativo*. Universitas, 1997. EDUCAmazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente. ISSN 1983-3423 43.
- Medley, D. M. & Mitzel, H.E. (1958). *Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation*. En N. L- Gage ( Eds). *Handbook of Research Qn Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Memória del proyecto de Investigación del mismo título, financiado por el Gobierno de Canarias. In A. Villa, & V. Angulo, L. M. (Coord.). *Clima organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Vitória: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Meyer, J., & Hannan, M. T. (Org.) (1979). *National development and the world-system*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, J., & Kamens, D. H. (1992). Conclusion: Accounting for a world curriculum. In J. W. Meyer, D. H. Kamens, & A. Benavot (Org.). *School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century*. Londres: Falmer, pp. 165-179.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F.O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), pp. 144-181.
- Meyer, J., Kamens, D. H., & Benavot, A. (Org.) (1992). *School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century*. Londres: Falmer Press.
- Miles, M. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. In F. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.). *Organizations and Human Behavior*, Nova Iorque. McGraw-Hill, pp. 375-391.

- Miles, M., & Huberman, A. M. (1985). *Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage.
- Ministério da Educação (2005). *Educação para a Cidadania. Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar. Boas Práticas*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mino, & Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Londres, Falmer Press.
- Mittelman, J. (Org). *Globalization: critical reflections*. Boulde.
- Moos, B. & Trickett, E. J. (1984). *Escalas de Clima Social*. Madrid : TEA
- Moreira, J. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Editora Almedina.
- Morfaux, L. & Lefranc J. (2005). *Dicionário da Filosofia e das Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1999). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento, a Cabeça Bem Feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., & Brigitte, A. (s/d). *Terra-Pátria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Muñoz, M., Cerdán, J., & Murillo, F. J. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, J. (1996). Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 66-72.
- Murillo, J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. In La mejora de la escuela. Barcelona: CIDE/Octaedro.
- Murillo, F. & Muñoz-Repiso, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro
- Neves, J. (2000). *Clima e Cultura Organizacional*. Lisboa: Editora HR.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Pérez, L. (2005). *Técnicas estadísticas con SPSS.12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Prentice Hall.

- Pérez, C., Ramos, G., & López-González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*. Madrid (aceite pela revista/ publicado em volumes do ano 2009).
- Petrella, R. (2000). La enseñanza tomada como rehén. Cinco trampas tendidas a la educación. *Le Monde Diplomatique* (ed. espanhola), n.º 60, pp. 26-27.
- Poole, M. (1985). Communication and organizational climate: review critique and next perspective. In R. D. McPhee, & P. K. Tompkins, *Organizational communication: traditional themes and new directions*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Prosser, J. (1999). *Effective Schools in Reading. Implications for educational planners*. IEA.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raviv, A. & Reisel, E. (1990). Teachers and students: Two different perspectives?! Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27, pp. 141-157.
- Reichardt, C. & Cook, T. D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In C. S. Reichardt, & T. D. Cook. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Requena, A. (1995). *La Evaluación de Instituciones Educativas*. Granada: Universidade de Granada.
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 37-58.
- Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Reynolds, D. et al (1996). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Roeser, R. & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, pp. 123-158.
- Roldão, M. (1997). Currículo como Projeto – O papel das escolas e dos professores. In *Actas do Colóquio CIDInE*. Porto Editora, Coleção CIDInE (no prelo).
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista ESES*, 9, pp. 79-87.

- Roldão, M. (2001). A Mudança Anunciada da Escola ou Um Paradigma de Escola em Rutura? In Isabel Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001), pp. 115-134. São Paulo: Artemed.
- Roldão, M. (2004). Competências na cultura de escolas do 1.º ciclo. In CNE, *Estudos e Relatórios, Saberes Básicos de todos os Cidadãos no séc. XXI* (2004), pp.177-197.
- Roldão, M. (2005). Saber educativo e culturas profissionais – Contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. In *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Rovira, J. (2000). Como hacer escuelas democráticas? In *Educación e Pesquisa, São Paulo, Vol. 26, n.º 2*. pp. 55-69.
- Ruz-Primo, A., Jornet, J. M., & Backhoff, E. (2006). Acerca de la validez de los exámenes de calidad y logro educativos (EXCALE). *Cuadernos de investigación*, 20, INEE. México: México D. F.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1994). *Understanding the processes of school and departmental effectiveness*. Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Oxford.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of schools effectiveness research*. Londres: OFSTED.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Sampson, R. (2004). *Bullying in schools, problem-oriented guides for police* problem-specific guides series guides nº 12. Washington, DC:U.S.
- Sandoval, M. et al. (2003). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, p. 238.
- Santos, G. (1995). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Málaga: Aljibe.
- Scheerens, J. & Creemers, B. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International journal of educational research*, vol. 13(7), pp. 691-706.
- Schein, E. (1992). Organizational Culture. In *American Psychologist*, vol. 45, 2, pp. 109-119.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates. An essay. *Personnel psychology*, 28, pp. 447-479.
- Schnitman, D. & Schnitman, J. (2000). *Resolución de conflictos*. Nuevos Diseños, Nuevos Contextos. Buenos Aires: Ediciones Granita.
- Schon, P. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.

- Schwartz, S. & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumno*. Madrid: Narcea.
- Selltiz, C. et al. (1978). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. (Maria Martha Hubner de Oliveira trad.) (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: EPU.
- Sergiovanni, T. & Starret, R.J. (1986). *Supervisão: Perspetivas humanas*. São Paulo.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Ramo do Conhecimento em Educação Especial.
- Serrano, J. (2007). A Sala de Aula: Porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In David Rodrigues & Bibiana Magalhães, *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Cruz Quebrada: FMH/Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Serrano, J. (2008). Educação inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais. *Cadernos de Investigação Aplicada*, vol. 2, pp. 105-102. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Shulman, L. (1986). *Those Who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Research, 15 (2), pp.4-31.
- Silva, V. (1992). Hacia una definición comprehensiva del clima organizacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(4),pp. 443-451.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. (Org.) (2001), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A. (1994). Op. cit., cap. 5.
- Stewart, D. (1979). A Critique of School Climate: What It Is, How It Can Be Improved and Some General Recommendation. *The Journal of Educational Administration*, 17(2), pp. 148-159.
- Stokols, D. (1977). *Perspectives on environment and behavior*. Nova Yorque: Plenum Press.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiure, & G. H. Litwin (Ed.). *Organizational climate: exploration of a concept*. Boston: Harvard Bussiness Administration.
- Tedesco, J. (1996). Los desafios de la transversalidad en educación. *Revista de Educación*, nº 309 (janeiro-abril), pp. 7-21.
- Tedesco, J. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.

- Teodoro, A. (1982). *O sistema educativo português: situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores – situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2008) (org.). *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro Editora, CYTED.
- Thayer, L. (1979). *Comunicação, fundamentos e sistemas*. Rio de Janeiro: Editora Atlas.
- Toro, F. (2001). *El clima organizacional: perfil de empresas colombianas*. Medellín: Ciel.
- Torres, L. (2007). Cultura organizacional escolar: Apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *In Educ. Soc. Campinas*: Janeiro/Abril.
- Torres, L. (2008) A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 21, n.º 1, pp. 59-81. ISSN 0871-9187.
- Torrecilla, F. (2000) La red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela: un Ejemplo de colaboración internacional en investigación educativa. *Revista Espanhola de Educación Comparada*, Vol. 6, pp. 67-85
- Touraine, A. (1994). *O que é a democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Trianes, M. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Pshicothema*, 18(2),pp. 272-277.
- Trickett, E. & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1),pp. 93-102.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkring toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *In American Educational Research Association*, n.º 31(3), pp. 453-479.
- UNESCO (1994). *Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acessos y Calidad* (p. 59).
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- Vala, J. (2001). Análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Org.). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Villa, A. (1992). El ambiente del aula percibido a través del instrumento de Percepción de Ambiente Escolar (PAE) y su relación con las preferencias de modelos de profesor en la E. G. B. In Báez de la Fé (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Villa, A. & Villar, L. (Coord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, L. (1988). Diseño de un instrumento para medir el clima en el aula universitaria. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 6, pp. 29-45.
- Vygotsky, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, L.S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). (A. Rabaça, trad.). Lisboa: Estampa.
- Wallace, M. & McMahon, A. (1994). *Planning for change in turbulent times*. Londres: Cassell.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade, acesso. Caminhos para as escolas inclusivas. In *Desenvolvimento Curricular na Educação Básica*, 6, pp. 49-67. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.
- Weber, G. (1985). *Inner-city children to be taught to read; four successful schools*. Washington, DC.: Council for Basic Education.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park CA: Sage Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Metodos*: Bookman (3.<sup>a</sup> ed.).
- Zabalza, M. (1996). El Clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervención sobre el mismo. In Dominguez, et al. *Manual de organización e instituciones educativas*. Madrid: Escuela Espanola.

## 2 – WEBGRÁFICAS

Américan Educacional Research Journal. March 20, 1990 v. 27 n°1  
<http://aer.sagepub.com/reports/most-cited>

Azevedo, M. & Andrade, M. (2007). O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspetiva interdisciplinar. *Educar em Revista*. 30, 235-250. Extraído em 7 de janeiro de 2013 de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602007000200015&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000200015&lng=en&tlng=pt). <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200015>.

Banz, C. (2008). <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Portuguese.pdf>

Brás, J. & Teodoro A. (2003). Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação. *Revista Lusófona de Educação*. 2008, n.º 12 [citado em 13 julho de 2010], pp.171-172. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502008000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000200012&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1645-7250.

Cabral, A. A construção da escola democrática roja”. *Revista Lusófona de Educação*. 2007, n.º 9 [citado em 13 de julho de 2010], pp.181-a. Uma reflexão com base em Jacques Delors et al., Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebar, 185. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502007000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000100012&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1645-7250.

Cabral, A. A construção da escola democrática. Uma reflexão com base em Jacques Delors et al., Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebarroja. *Revista Lusófona de Educação*. 2007, n.º 9 [citado em 13 de julho de 2010], pp.181-185. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502007000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000100012&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1645-7250.

Cotton, K. Effective schooling practices: a research synthesis 1995 update. The Northwest Regional Educational Laboratory. Disponível em: <http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>.

Cuestionario sobre Clima Escolar (n. d). Extraído em Setembro de 2010 de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/doc/ClimaEscolarCuestionario Tagiuri.doc>

Gomes M. & Passos A. C. Clima organizacional: uma revisão histórica do construto. *Psicol. rev. (Belo Horizonte)*. 2010, vol.16, n.º1 [citado a 17 de abril de 2013], pp. 158-179. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000100011&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1677-1168.

González G.(2004). *Evaluación del Clima Escolar como Fator de Calidad*. Madrid: Editorial La Muralla. In <http://www.spi.pt/documents/books/hortofruticolas/Wc47cc31f43259.asp>

Gutiérrez, M. *Batería de instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Extraído em setembro de 2009 de: <http://www.inee.edu.mx>.

Heilbrunn, J. & Seeley, K. (2003). *Saving money saving youth*: The financial impact of keeping kids in school (3<sup>rd</sup> ed). Retrieved March 3, 2005, from

<http://aer.sagepub.com/content/27/1/141.abstract>

[http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/convivencia\\_escolar.pdf](http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/convivencia_escolar.pdf)

<http://www.truancy prevention.org/documents/Donner-FINALREPORT2003.pdf>

López, G., Pérez, C., A., & Ramos Santana, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del clima social aula. *Revista de educación*, n.º 354, 369-397. Disponível em : [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)

Marshall, M. (2003). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management. In <http://education.gsu.edu/schoolsafety/download%20files/wp%202002%20school%20climate.pdf> de 6 de julho de 2010.

Martin, B. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Revista Educar*, n.º 27, 103-117.

Mena, & Valdés, A. M. (2008). *Clima Social Escolar*. Valoras UC [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)

Mortimore, P., et al. (1988). *School matters*. Somerset. Open Books. In <http://books.google.pt/books?hl=pt-PT&id=jdg0AAAAMAAJ&q=school+matters>

Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, Universidade Lusíada <http://observatorio.por.ulusiada.pt>

Pérez, C., Ramos, S. & López, G., E. (2009). Diseño y Análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de educación*, n.º 350, 221-252. Disponível en: [www.revistaeducacion.educacion.es](http://www.revistaeducacion.educacion.es)

Rodríguez Garran, N. (2004). El Clima escolar. *Revista Digital Innovación e Investigación*. Vol. 3. Acedido a 7 de novembro de 2008 de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF).

Romero, C. (2007). Gestion del conocimiento, asesoramiento y Mejora Escolar. El caso de la escalera vacía. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Disponível em, <http://www.cve.org.co/pdf/nuevos2007/gestion%20del%20conocimiento.pdf>, [acedido em 19 de maio de 2009]

Torrecilla, F. (2003) El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.1,

n.º2. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf> e acedido em 5 de fevereiro de 2014.

Torres, L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*. 2008, vol. 21, n.º 1 [citado em 21 de junho de 2010], pp. 59-81. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872008000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872008000100004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0871-9187.

Torres, L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 2005, vol.13, n.º 49 [citado em 10 de fevereiro de 2011], pp.435-451. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362005000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362005000400003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0104-4036. doi: 10.1590/S0104-40362005000400003.

## APÊNDICES

---

## APÊNDICE I. ENTREVISTA AOS DIRETORES DE ESCOLA

### a) Guião

Destinatários: Diretores de escola.

Tema: Cultura organizacional *de boas escolas*: Promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula.

Questão de partida: Como se promove e gere o clima social em sala de aula nas *boas escolas*?

Questões de investigação:

Como se caracteriza o fator “relação” no clima social em sala de aula?

Como se manifesta o fator “interesse” no clima social em sala de aula?

Que tipo de comunicação ocorre no clima social em sala de aula?

Quais os aspetos nucleares que se verificam a nível da coesão no clima social em sala de aula?

Como se caracteriza o índice de satisfação no clima social em sala de aula?

Objetivo geral:

Descrever e interpretar o clima social desenvolvido em sala de aula nas boas escolas

Objetivos específicos:

Caracterizar o fator “relação” no seio do clima social em sala de aula.

Descrever as formas como se manifesta o fator “interesse” no seio do clima social em sala de aula.

Reconhecer o tipo de comunicação no seio do clima social em sala de aula.

Nomear os aspetos nucleares que se verificam ao nível do fator “coesão” no clima social em sala de aula.

Caracterizar o fator satisfação no seio do clima social em sala de aula.

Diretor da escola		
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um Formulário de Perguntas
(A) Legitimação da entrevista.	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<p>No âmbito do Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Lisboa, encontro-me a realizar uma investigação sobre o tema “Cultura organizacional de <i>boas escolas</i>: Promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula”</p> <p>O seu contributo é muito importante, para esta investigação, o papel do clima social na tomada de algumas decisões influenciam em muito o trabalho de cada docente, repercutindo-se no contexto de sala de aula.</p> <p>Reforço a ideia que garantimos a confidencial das informações prestadas.</p>
(B) Caracterização do entrevistado.	1. Recolher informação com vista ao conhecimento do entrevistado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sexo.</li> <li>2. Idade.</li> <li>3. Formação Académica.</li> <li>4. Outra formação.</li> <li>5. Tempo de serviço na profissão.</li> <li>6. Tempo de serviço na função/cargo.</li> <li>7. Outras funções.</li> </ol>
(C) Caracterização da escola.	1. Obter informação que permita caracterizar e compreender quais os valores defendidos e praticados pela escola.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua opinião qual a principal característica da escola e que a distingue das outras?</li> <li>2. Que valores se destacam na vida da escola?</li> <li>3. Considera que a comunidade tem uma imagem positiva do clima da escola?</li> </ol>
(D) Participação organizacional.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recolher informação sobre a organização dos processos e das estruturas que regulam a escola.</li> <li>2. Recolher informação sobre os processos de participação dos alunos e dos professores na vida da escola</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como caracteriza a gestão pedagógica? Exemplo:</li> <li>2. Na gestão de recursos humanos, quais as suas principais prioridades?</li> <li>3. Na gestão dos recursos humanos há preocupação pela promoção de um clima social positivo? Porquê?</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como caracteriza a participação dos professores na tomada de decisão sobre a vida da escola?</li> <li>2. Como caracteriza a participação dos alunos na tomada de decisão sobre a vida da escola?</li> <li>3. Quais as formas de participação dos alunos, nesses processos de decisão?</li> <li>4. Sente que a participação deste atores visa de algum modo o desenvolvimento de uma convivência positiva? Se sim, como?</li> </ol>
(E) Processos de gestão e promoção da convivência democrática.	1. Conhecer a forma como se promove a convivência escolar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enquanto Diretor, quais os principais desafios que se colocam como líder de uma escola?</li> <li>2. Como usa o seu estilo de liderança para</li> </ol>

		promover um bom clima relacional na escola?
(F) Clima de escola.	1. Compreender que valor se atribui à educação e ao interesse de aprender a conviver.	1. Na sua opinião, qual o principal objetivo educativo desta organização? 2. Qual a sua opinião sobre a qualidade da educação proporcionada por esta escola? 3. Considera que nesta escola os alunos realizam aprendizagens significativas no âmbito do aprender a conviver?
(G) Clima social de escola.	1. Compreender como se promove e é gerido o clima social no seio das boas escolas.	1. O que entende por clima social? 2. De uma forma geral como considera o clima social da escola? 3. Qual o fator que mais contribui para um bom clima social de escola, a liderança da escola, os professores, os alunos?
(H) Clima relacional.	1. Caracterizar o fator “relação” no seio do clima social em sala de aula.	1. Acha que os alunos se relacionam de modo adequado entre si? 2. Considera que os professores agem no sentido de se relacionarem positivamente entre si? 3. Como caracteriza o fator “relação” no clima social em sala de aula? 4. Na sua opinião, quais os fatores que eventualmente poderão provocar constrangimentos na relação interpessoal entre: a) os alunos b) os docentes 5. Em termos globais refira: 6. Os aspetos mais positivos que caracterizam o clima relacional da escola 7. Os aspetos menos positivos; 8. O que acha dever ser feito para a melhoria das relações interpessoais na escola. 9. Como caracteriza a relação docentes/alunos? Na sala de aula considera que o professor: 1. Tenta ser consistente e justo(a)? 2. Mostra interesse pelos alunos como pessoas? 3. É acessível e tentam sempre estar disponível? 4. Consegue criar um clima na sala de aula onde o aluno, a) demonstre respeito pelo trabalho e pelos outros? b) exprima sem receio os seus sentimentos? c) possa participar nos processos de decisão? d) desenvolva a autodisciplina? e) tome consciência das suas necessidades e interesses?
(I) Clima comunicacional.	1. Reconhecer o tipo de comunicação no seio do clima social em sala de aula.	1. Que tipo de comunicação ocorre no clima social em sala de aula? 2. Quais as formas mais frequentes de comunicação entre a gestão e a

		<p>comunidade docente professores?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Acha que essa forma de circulação de informação favorece o estabelecimento de relações interpessoais positivas?</li> <li>4. Quais as formas de comunicação entre professores e o Diretor?</li> <li>5. Tais modos de relacionamento promovem bom relacionamento interpessoal? Em que baseia a sua resposta?</li> <li>6. Quais as formas de comunicação entre alunos e o diretor?</li> <li>7. Estes modos de comunicação asseguram um relacionamento interpessoal positivo? Porquê?</li> <li>8. Os alunos tomam a iniciativa de contactar o Diretor? Se sim em que situações?</li> <li>9. Tem a preocupação de fazer sentir nos alunos que a gestão da escola lhes é acessível? Como procede para tal?</li> </ol>
(J) Clima de satisfação.	1. Conhecer o fator satisfação no seio do clima social em sala de aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como avalia a satisfação dos professores, e dos alunos face aos modos de convivência interpessoal?</li> <li>2. Como se caracteriza o índice de satisfação no clima social em sala de aula?</li> </ol>
(K) Clima de interesse e motivação.	1. Descrever as formas como se manifesta o fator “interesse” no seio do clima social em sala de aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Como se manifesta o fator “interesse” no clima social em sala de aula?</li> <li>3. Considera que existe um sentimento de confiança e de interesse entre as pessoas?</li> <li>4. Como avalia o risco de um aluno, um professor ser vítima de violência física ou psicológica?</li> <li>5. O clima de interesse tem vindo a melhorar ou a piorar nos últimos anos? O que tem acontecido para tal?</li> </ol>
(L) Clima de coesão.	1. Nomear os aspetos nucleares que se verificam ao nível do fator “coesão” no clima social em sala de aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os aspetos nucleares que se verificam a nível da coesão no clima social em sala de aula?</li> <li>2. Considera que os alunos reconhecem a legitimidade das regras e a sua equidade?</li> <li>3. As regras são objeto de negociação prévia com os alunos?</li> <li>4. Acha que os alunos são alvo de tratamento equitativo? Pode justificar a resposta?</li> </ol>
(M) Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Agradecer a entrevista.</li> </ul>	1- Muito obrigada pelo seu contributo dado a este trabalho.

**b) Protocolo da entrevista ao diretor da Escola A**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo/Indicadores</b>
<b><u>Caraterização da escola</u></b>	<b><u>Valores da escola</u></b>	<p>5</p> <p>“(…)respeita a diversidade que existe no país, os problemas sociais, económicos, qualquer pessoa entra aqui na escola, é bem aceite e faz parte do grupo (…)”.</p> <p>“(…) é um aluno dizer, “(…) esta escola ouviu-me, atendeu-me, percebeu o que eu quero, eu sou diferente dos outros (…)”.</p> <p>“(…) o valor do respeito pela diferença, da solidariedade entre todos, da tolerância, mas acho que o respeitar é diferente, é respeitar todo o tipo de diferença, então quando digo respeitar a diferença, é respeitar a diferença (…)”.</p> <p>“(…) mas aqui também se atingem os resultados, só que aqui têm essa grande riqueza, e garanto-lhe que a inclusão existe (…)”.</p> <p>“(…) que a escola é vista na comunidade como uma escola interveniente, respeita a diferença, que é inclusiva (…)”.</p>
<b><u>Participação organizacional</u></b>	<b><u>Gestão democrática e participação</u></b>	<p>1</p> <p>“(…) a influência do clima, nesta gestão pedagógica ela é importantíssima (…)”.</p>
<b><u>Estilo de liderança</u></b>	<b><u>Formas de promoção da convivência democrática</u></b>	<p>2</p> <p>“(…) pelo tipo de atividades que a escola organiza entre os docentes e pela adesão que ele mesmo vai tendo todos os anos, não é, portanto se mantivermos (…)”.</p> <p>“(…) esse Clima de fazer os nossos convívios de jantares de Natal (…)”.</p>
<b><u>Clima de escola</u></b>	<b><u>Fatores que contribuem para um bom clima de escola</u></b>	<p>6</p> <p>“(…) houve muito diálogo, muita negociação com os docentes, de forma que o clima se mantivesse o melhor de todos e mantivéssemos sempre um trabalho direcionado para os nossos alunos (…)”.</p> <p>“(…) penso que o clima continua a ser bom, se bem que é muito complicado manter este clima atendendo a todas as implicações que o processo da avaliação de desempenho dos docentes traz para dentro das escolas (…)”.</p> <p>“(…) nota-se que esse clima agora, apesar de tudo, nós sentimos que o clima é bastante aceitável, para não dizer bom (…)”.</p> <p>“(…) pelo tipo de atividades que a escola organiza entre os docentes e pela adesão que ele mesmo vai tendo todos os anos, não é, portanto se mantivermos</p>

		esse Clima de fazer os nossos convívios de jantares de Natal (...).  “(...) nós temos bons alunos dedicados as pessoas não estão a olhar para o relógio e as coisas aparecem feitas, são concretizadas (...)”.  “(...) penso que se sentem bem em estar na escola, é uma comunidade, e todos sentem que fazem parte daquela comunidade (...)”.
<b><u>Clima social de escola</u></b>	<u>Efeitos do clima social</u>	3 “(...) o clima interno que a escola tem forma, educa, também os molda, e isso é importantíssimo (...)”.  “(...) é o clima de quem vem para aqui conhece a escola está aqui boa parte do tempo, percebe que esta escola, o vai moldando”, e depois sente “(...) eu sou da escola (...)”.  “( ... ) é este o clima que eu quero (...)”.
<b><u>Clima relacional</u></b>	<u>Formas de promoção da relação interpessoal entre a diversidade de atores</u>	1 “(...) envolver os professores com muitos anos de experiência disto, eu gosto imenso de envolver essas pessoas, e o clima também ajuda ( ... )”.
<b><u>Clima comunicacional</u></b>	<u>Formas de comunicação</u>	2 “(...) aquilo que muitos docentes esperam da minha parte é ouvi-los...com alguma atenção sobre aquilo que me têm a transmitir e eu penso que isso é importante, ouvir as pessoas e depois (...)”.  “(...) outra coisa que eu acho importante é respeitarem muito, muito, a experiência as pessoas têm e que no trabalho que desenvolveram não só nesta escola mas noutras escolas, e eu tenho um enorme respeito pelo trabalho das pessoas, e repito, tenho aqui colegas com muitos anos de serviço, mas que são muito (...)”.
<b><u>Clima de satisfação</u></b>	<u>Fatores de satisfação na convivência interpessoal.</u>	2 “(...) é importante é mantendo também este trabalho de equipa ( ... )”.  “(...) clima de escola para mim, como é que eu o definia o clima de escola é, sentirem-se satisfeitos em vir trabalhar para a escola (...)”.  “...e que fazem parte da escola (...)”.
<b><u>Clima de interesse</u></b>	<u>Formas de relação, interesse e comunicação.</u>	2 “(...) Importantíssimos, cada vez que me dão uma opinião sobre determinado assunto ou êxito e eu acho que é importante (...)”.  “(...) e utilizo muitas das estratégias que são apontadas para determinadas situações (...)”.
<b><u>Clima de coesão</u></b>	<u>Fatores de satisfação e rendimento.</u>	2 “(...) penso que se sentem bem em estar na escola, é uma comunidade e todos sentem que fazem parte daquela comunidade (...)”.

## c) Protocolo da entrevista ao diretor da Escola B

Categories	Subcategorias	Unidades de registo/Indicadores
<u>Caraterização da escola</u>	<u>Valores da escola</u>	<p>7</p> <p>“(…) Eu penso que a identidade marca a diferença (…).” “(…) o facto de grande parte dos professores serem de cá vive cá contribui para a estabilidade, as pessoas não estão cá à espera de sair logo, sabem que estão cá para continuar cá, o que dá logo outra motivação (…).”</p> <p>“(…) uma população estudantil interessante não nos podemos lamentar, as pessoas queixam-se muito eu sinceramente olho com otimismo, as famílias enfim são exigentes, são críticas, não deixam para amanhã o que podem questionar hoje, questionam mesmo, é desta capacidade crítica de estarmos a ser vigiados, controlados que se faz uma escola de verdade (…).”</p> <p>“(…) Valor que destaco da vida desta escola, os valores são vários, o valor que para mim é importante, é o valor da disciplina, é importante que todos pais e alunos percebam que não pode funcionar, que não pode existir, nenhuma organização pode existir se não houver regras muito claras e se não as cumprirmos mesmo (…).”</p> <p>“(…) passa pela valorização dos melhores, nós hoje de facto estamos numa sociedade que, enfim, é altamente complexa e mais exigente, e à partida passa a ideia de que somos todos iguais e todos diferentes e de facto parece que a escola, de uma forma geral, temos a ideia de que é muito nivelado por baixo e que só nos preocupamos com os mais fraquinhos (…).”</p> <p>“(…) temos de valorizar os bons, os que são trabalhadores, que têm bom comportamento esta noção de que ajuda a criar clima de responsabilidade, penso eu, esta noção de que na escola o clima e o ambiente são feitos por todos com igual responsabilidade é um caminho importante (…).”</p> <p>“(…) A comunidade tem uma imagem até bastante boa, a própria avaliação externa nos disse, depois de passar pelos vários painéis disse que os tinham impressionado mais favoravelmente, exatamente, a perspectiva dos alunos e dos pais à escola, isso é altamente satisfatório (…).”</p>
<u>Participação organizacional</u>	<u>Gestão democrática e participação</u>	<p>6</p> <p>“(…) bom, nós estamos limitados, não se escolhe as pessoas, é diferente de uma empresa, a questão dos recursos humanos as pessoas são colocadas pelo ministério, a nível da seleção é muito difícil a gestão</p>

		<p>não é fácil, o pessoal não docente é muito difícil (...)”.</p> <p>“(...) quer a nível do pessoal docente quer a nível do pessoal não docente é muito difícil, porque existe alguma conflitualidade latente, mas penso que através do diálogo da motivação, explicando sempre, as pessoas acabam por corresponder e compreender o que nós queremos (...)”.</p> <p>“(...) quer a nível pessoal docente ou não docente não tem faltado entrega. Se precisamos de fazer uma atividade ela faz-se, nunca se deixou de fazer por falta dos recursos (...)”.</p> <p>“(...) a participação dos professores é normalmente ao nível das questões pedagógicas, não se decide nada sem ouvir o conselho pedagógico. Em alguns órgãos as questões são colocadas atempadamente as questões são debatidas, há espaço de debate, não há nada que não seja discutido (...)”.</p> <p>“(...) os alunos têm alguma capacidade de discussão no diálogo connosco, pois reunimos se com eles ao nível das direções de turma ouvimos propostas para ano seguinte de atividade, alterações a fazer no regulamento interno, não temos associação de estudantes, pelo que a participação é limitada (...)”.</p> <p>“(...) a participação dos professores e dos alunos potencia uma participação positiva, sim, sinto isso, essa vontade de construir uma relação, os alunos gostam dos seus professores (...)”.</p>
<p><b><u>Estilo de liderança</u></b></p>	<p><u>Formas de promoção da convivência democrática</u></p>	<p>8</p> <p>“(...) como diretor os desafios são vários. Por um lado, garantir a credibilidade da própria escola, nós somos de confiança, passar para os pais a mensagem de que somos responsáveis, confiem em nós, essa é uma mensagem (...)”.</p> <p>“(...) Depois a questão da responsabilidade. A liderança passa por isso, exigir empenhamento, exigir que cada um cumpra plenamente as suas funções, a nossa imagem não nos é dada, a nossa imagem depende só do nosso trabalho, do que se passa na sala de aula, os pais são exigentes, a capacidade de sermos responsáveis pelo que fazemos passa muito pela qualidade da escola (...)”.</p> <p>“(...) O meu estilo de liderança, passa pela ideia de uma escola que pensa, democrática (...)”.</p> <p>“(...) Uma escola que pensa não passa a ideia de que o diretor quando fala, impõe, eu não estou cá para isso, porque acho que é preferível ter um espaço de corresponsabilização, tenho que puxar as coisas para cima, tenho que mostrar o caminho</p>

		<p>(...)"</p> <p>"(...) eu estou cá das oito às oito, estou cá para apoiar, para mostrar o caminho, acho que isto é importante para a liderança, não passa a imagem do "deixa andar" (...)"</p> <p>"(...) Tento passar a mensagem de empenhamento, responsabilidade, se alguma coisa sai do caminho as pessoas são responsabilizadas (...)"</p> <p>"(...) a liderança é importante para um bom clima relacional na escola, é dando o exemplo e falando com as pessoas (...)"</p> <p>"(...) o facto de eu receber os pais, o facto de toda a gente saber que estou sempre disponível, no fundo pouco me escapa, não há nada que não seja claro, o palco é de todos, não é um palco em que esteja sozinho, o palco é de todos (...)"</p>
<b><u>Clima de escola</u></b>	<b><u>Fatores que contribuem para um bom clima de escola</u></b>	<p>2</p> <p>"(...) o clima é bastante pacífico, harmonioso, vê-se que é um clima de empatia, de colaboração entre as pessoas e órgãos de respeito e ao mesmo tempo de exigência (...)"</p> <p>"(...) Passa pela boa vontade das pessoas, nós não discutimos as pessoas, discutimos as questões (...)"</p> <p>"(...) O fator que mais contribui para um bom clima de escola, eu penso que é importante, a clareza das ideias e das intenções e a coerência entre as intenções e a prática (...)"</p>
<b><u>Clima social de escola</u></b>	<b><u>Efeitos do clima social</u></b>	<p>1</p> <p>"(...) os alunos relacionam-se de modo adequado entre si, cada ano é uma história diferente. Este ano as coisas têm corrido bem, sem grandes problemas, pois, no fundo, são jovens, existem sempre as coisas típicas da idade e às vezes é preciso capacidade para simplificar as coisas (...)"</p>
<b><u>Clima relacional</u></b>	<b><u>Formas de promoção da relação interpessoal entre a diversidade de atores</u></b>	<p>2</p> <p>"(...) por clima relacional, penso que é digamos, o ambiente, é o ambiente de uma escola, as relações humanas que se estabelecem dentro desta instituição "escola", as relações entre os vários órgãos que representam os intervenientes neste processo educativo (...)"</p> <p>"(...) Na gestão RH existe preocupação com o clima relacional, existe confiança, entretajuda e respeito (...)"</p>
<b><u>Clima comunicacional</u></b>	<b><u>Forma de comunicação</u></b>	<p>2</p> <p>"(...) a comunicação é importante para um bom clima relacional na escola, é dando o exemplo e falando com as pessoas (...)"</p> <p>"(...) o facto de eu receber os pais, o facto de toda a gente saber que estou sempre disponível, no fundo pouco me escapa, não há nada que não seja claro, o</p>

		palco é de todos, não é um palco em que esteja sozinho, o palco é de todos (...)"
<b><u>Clima de satisfação</u></b>	<u>Fatores De satisfação na convivência interpessoal</u>	1 “(...) Penso que, de forma positiva, haverá professores que se queixam de alguns alunos, e vice-versa, pois ninguém é perfeito e existem situações mais dedicadas, mas isso não põe em causa o conjunto, que creio que é de confiança mútua e de respeito. Não existem casos disciplinares, nada disso (...)”
<b><u>Clima de interesse</u></b>	<u>Formas de relação, interesse e comunicação</u>	1 “(...) Para manter o interesse, penso que a capacidade de diálogo, de entrega, o facto de não se olhar aos horários: a disponibilidade, o empenhamento, na minha opinião são estes fatores (...)”
<b><u>Clima de coesão</u></b>	<u>Fatores de satisfação e rendimento</u>	1 “(...) para a melhoria das relações pessoais na escola, sinceramente acho que pouco mais pode ser feito, acho importante manter o quadro existente, promover espaços de encontro entre todos e disponibilidade para receber todos (...)”

**d) Protocolo da entrevista ao diretor da Escola C**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo/Indicadores</b>
<b><u>Caracterização da escola</u></b>	<b><u>Valores da escola</u></b>	<p>5</p> <p>“(…) Eu acho que é esse sentimento de segurança, acho que as pessoas se sentem aqui seguras (…)”.</p> <p>“(…) é a ideia de uma gestão de porta aberta, de estarmos quase sempre presentes, de se ouvir as pessoas, e em alguns casos se prestar uma certa solidariedade, este aspeto também é importante (…)”.</p> <p>“(…) Numa escola como esta, em que somos cerca de cento e cinquenta e tal, este aspeto também é importante as pessoas saberem que podem contar com as chefias, existe solidariedade, tolerância ao erro, e isto faz com que as pessoas se sintam aqui bem e possam desenvolver o seu trabalho sem pressão (…)”.</p> <p>“(…) Estou a lembrar-me, por exemplo, da avaliação externa, que nunca vi as pessoas tao unidas. Sempre que existe uma situação que se tem que apelar ao esforço e à união, as pessoas mobilizam-se (…)”.</p> <p>“(…) a tolerância, a solidariedade, há um sentimento de pertença (…)”.</p>
<b><u>Participação organizacional</u></b>	<b><u>Gestão democrática e participação</u></b>	<p>1</p> <p>“(…) Sim, podemos dizer que sim. Um indicador pode ser o aumento do número de alunos a procurar o 5.º ano, tivemos um aumento do número de alunos, e isso deixou-nos contentes. Temos boas instalações físicas mas também um bom ambiente escolar, bons professores e um bom clima, e os pais sabem disso (…)”.</p>
<b><u>Estilo de liderança</u></b>	<b><u>Formas de promoção da convivência democrática</u></b>	<p>3</p> <p>“(…) ser diretor é definir metas e fazer com que as pessoas nos sigam, que achem que as ideias são boas, válidas e optem por nos seguir (…)”.</p> <p>“(…) Se conseguirmos ter metas, objetivos válidos, e se se conseguirmos que as pessoas nos acompanhem nas atividades, é o bom caminho, e aqui acho que temos conseguido isso. As pessoas têm feito parte das ideias e têm noção de que é uma liderança democrática (…)”.</p> <p>“(…) Uma das coisas mais difíceis que existe na gestão é irmos para outras funções como a de diretor, pois somos todos docentes, mas as pessoas aceitam isso, e aceitam e fazem o que lhes é pedido. Consegue-se fazer uma liderança não imposta (…)”.</p>
		2

<p><b><u>Clima de escola</u></b></p>	<p><u>Fatores que contribuem para um bom clima de escola</u></p>	<p>“(…) penso que o clima nesta escola é bom, as pessoas sentem-se seguras, motivadas, na globalidade é bom. Posso-vos dizer que passei por 6 escolas em cerca de 14 anos de serviço, e que quando fiquei cá disse logo que esta ia ser a minha escola (…)”.</p> <p>“(…) isto prova que há aqui um bom clima. Dos colegas que aqui chegam e ficam aqui efetivos poucos voltam a concorrer e poucos tendem a sair, temos um quadro estável, isto também penso que poderá ser um indicador, e nos funcionários a mesma coisa (…)”.</p>
<p><b><u>Clima social de escola</u></b></p>	<p><u>Efeitos do clima social</u></p>	<p>1</p> <p>“(…) Penso que tem havido uma grande melhoria, ainda não estamos no ideal, mas creio que tem havido uma grande melhoria. Também temos que ter consciência de que quando as questões pioram na sociedade também se nota neste sentido, mas penso que temos organização e respeito entre os alunos e isso também é possível porque tentamos estar sempre presentes e impor uma boa gestão e o cumprimento das regras. Por vezes também temos que mostrar que as regras são importantes e devem ser cumpridas, e as famílias também aceitam (…)”.</p>
<p><b><u>Clima relacional</u></b></p>	<p><u>Formas de promoção da relação interpessoal entre a diversidade de atores</u></p>	<p>2</p> <p>“(…) O que pedimos é concretizado, penso que a relação é bastante boa (…)”.</p> <p>“(…) a maneira como a comunidade se relaciona, como os elementos da comunidade se relacionam entre si, se sentem bem na escola, se sentem num clima de segurança, de motivação, a procura da motivação (…)”.</p>
<p><b><u>Clima comunicacional</u></b></p>	<p><u>Forma de comunicação</u></p>	<p>4</p> <p>“(…) Sim, sem dúvida. Acho que quanto mais informação e comunicação chegar a todos e da mesma maneira, é muito importante (…)”.</p> <p>“Por exemplo, não haver perda de informação. Uma das coisas que vimos que temos que melhorar é arranjar um modo de fazer a mesma informação chegar a todos, evitando as barreiras do passa palavra (…)”.</p> <p>“(…) Eu acho que é bastante ativa e presente. Há aquelas decisões diárias, do dia-a-dia, que temos que tomar enquanto direção, mas também existem aquelas que são tomadas com mais tempo e participadas por todos (…)”.</p> <p>“(…) Solicitamos a opinião dos colegas, a sua colaboração, eles são participativos (…)”.</p>
	<p><u>Fatores</u></p>	<p>1</p> <p>“(…) Tivemos o preenchimento de determinados inquéritos com perguntas semelhantes a esta e temos</p>

<b><u>Clima de satisfação</u></b>	<u>de satisfação na convivência interpessoal</u>	indicadores que nos dizem que é bastante positivo. Quando precisamos de pedir alguma coisa, as pessoas geralmente dão o seu reforço positivo (...)
<b><u>Clima de interesse</u></b>	<u>Formas de relação, interesse e comunicação</u>	3 “(...) comunidade se relacionam entre si, sentem-se bem na escola, sentem um clima de segurança, de motivação (...)”  “(...) Numa altura como esta é mesmo a motivação, motivar professores, funcionários (...)”  “(...) porque isto é como ter uma equipa de futebol, em que se pode ter uma equipa muito bem organizada e uma estrutura muito bem montada, só que falham os ordenados e a equipa desmotiva-se, e foi assim, aqui, pois as reduções e as alterações têm causado grandes desmotivações (os cortes, nos vencimentos são um desincentivo). Para se concretizar o modelo de avaliação do desempenho, não há direito a nada, de que serve ter um bom desempenho? <i>Ok</i> , que seja bom e animador, mas falta a outra parte (...)”
<b><u>Clima de coesão</u></b>	<u>Fatores de satisfação e rendimento</u>	1 “(...) Estou a lembrar-me, por exemplo, da avaliação externa, nunca vi as pessoas tão unidas. Sempre que existe uma situação, que se tem que apelar ao esforço e à união, as pessoas mobilizam-se. Eu acho que esta união é um dos aspetos, e isto também se vê no que respeita aos alunos. Por exemplo, temos alunos autistas e também se vê a sua integração entre os colegas e o apoio prestado (...)”

## APÊNDICE II. ANÁLISE DO PRÉ-TESTE DOS QUESTIONÁRIOS

Todos os questionários foram respondidos quer pelos alunos quer pelos professores. Como foi detetado que pelo menos um dos alunos por turma teve dificuldade em responder ao questionário, foi solicitado aos professores que aplicaram a escala que tivessem o cuidado de ler as questões, principalmente aos alunos do 5.º, 6.º e 7.º ano. O questionário, de uma maneira geral, foi considerado pelos alunos pouco extenso e de fácil preenchimento.

Alguns alunos, foi curioso, agradeceram por ter participado no estudo.

Universo de aplicação	Nível de ensino	Recolha de opinião
5 alunos 2 professores	5.º	Foi detetada alguma dificuldade de preenchimento por dois alunos. Como são mais novos, foi solicitada uma explicação prévia aos alunos.
5 alunos 2 professores	6.º	Foi detetada dificuldade de preenchimento por um aluno. Como são mais novos, foi solicitada uma explicação prévia aos alunos.
5 alunos 2 professores	7.º	Foi detetada alguma dificuldade por um aluno. Como são mais novos, foi solicitada uma explicação prévia aos alunos.
5 alunos 2 professores	8.º	Dois alunos comentaram que o questionário não era extenso. Os professores focaram o aspeto de ser de resposta rápida.
5 alunos 2 professores	9.º	Um aluno referiu que teve alguma dificuldade em preencher o questionário. Um professor referiu que as questões, 52, 53 e 54 lhe suscitaram alguma dúvida.

## APÊNDICE III. PROJETOS EDUCATIVOS

### a) Escola A

<b>Categories</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo/Indicadores</b>
<b><u>Caracterização da escola</u></b>	<u>Valores da escola</u>	2 “(...) uma educação centrada na aquisição e aplicação do Saber, Saber-Ser, Saber-Estar e Saber-Fazer, alicerçados no estudo, treino, investigação, criatividade e experimentação (...)”.  “(...) partindo do respeito pelo ambiente e meio próximo, vivido pelo aluno, para problemáticas universais comuns a toda a sociedade (...)”.
<b><u>Participação organizacional</u></b>	<u>Gestão democrática e participação</u>	1 “(...) uma ação concertada e racional, aglutinadora das práticas dos diferentes protagonistas (...)”.
<b><u>Estilo de liderança</u></b>	<u>Formas de promoção da convivência democrática</u>	1 “(...) apoiada por uma liderança democrática e dinamizadora, de modo que a missão estabelecida resulte num coerente (...)”.
<b><u>Clima de escola</u></b>	<u>Fatores que contribuem para um bom clima de escola</u>	1 “(...) um ambiente de trabalho saudável, que fortifique relações interpessoais amistosas e cordiais em toda a comunidade escolar (...)”.
<b><u>Clima social de escola</u></b>	<u>Efeitos do clima social</u>	2 “(...) a singularidade de cada aluno na sua génese e percurso de vida, valorizando a multiculturalidade, , estilos de vida saudáveis, e criando oportunidades e percursos diversificados (...)”.  “(...) conduzam ao sucesso dos alunos, não obstante os diferentes ritmos de aprendizagem (...)”.
<b><u>Clima relacional</u></b>	<u>Formas de promoção da relação interpessoal entre a diversidade de atores</u>	1 “... as relações interpessoais harmoniosas e a partilha de experiências assentes numa atitude ativa, capaz de apreender e partilhar nobres valores para poder intervir de forma responsável, solidária e crítica, tanto na escola como na sociedade...”
<b><u>Clima comunicacional</u></b>	<u>Forma de comunicação</u>	1 “(...) e a comunicação através de linguagens múltiplas, valorizando o domínio da língua portuguesa, como meios de relação, informação, sensibilização e de compreensão do mundo (...)”.
<b><u>Clima de satisfação</u></b>	<u>Fatores de satisfação na convivência nterpessoal</u>	3 “(...) promover nos alunos atitudes de solidariedade, democraticidade, tolerância e respeito pelos outros, nas relações interpessoais, pela prática de entreaajuda e tutorias (...)”.  “(...) o quadro de docentes estável e motivado (...)”.

		“(…) disponibilidade da maioria dos docentes para trabalhar além das horas constantes do horário (…)”.
<b><u>Clima de interesse</u></b>	<u>Formas de relação, interesse e comunicação</u>	1 “(…) a maioria manifesta interesse pelas atividades escolares (…)”.
<b><u>Clima de coesão</u></b>	<u>Fatores de satisfação e rendimento</u>	1 “(…) o absentismo e o abandono são residuais (…)”.

**b) Escola B**

Categories	Subcategories	Unidades de registo/Indicadores
<u>Caraterização da escola</u>	<u>Valores da escola</u>	6 “(...) promovem aprendizagens de forma a contribuírem para o seu desenvolvimento, formação e cultura, habilitando-os para uma integração harmoniosa e responsável na sociedade (...)”. “(...) Proporcionar aos alunos todas as condições pedagógicas, didáticas e instrumentais para que adquiram as competências que os irão apoiar no mundo do trabalho, académico e no social (...)”. “(...) capazes de construir os seus percursos de vida (...)”. “(...) assentes na diversidade dos percursos formativos, em interação com as expectativas das crianças e jovens, melhorar o desempenho/promover o sucesso (...)”. “(...) primando pelo rigor, pela qualidade, pela participação e pela reflexão (...)”. “(...) concretização do ensino-aprendizagem mas também de formação pessoal e de exercício da profissionalidade (...)”
<u>Participação organizacional</u>	<u>Gestão democrática e participação</u>	2 “(...) visando aspetos como a participação nas atividades escolares, satisfação geral, segurança escolar (...)”. “(...) Constata-se que as principais preocupações partilhadas quase por unanimidade pela comunidade escolar (...)”.
<u>Estilo de liderança</u>	<u>Formas de promoção da convivência democrática</u>	2 “(...) melhorar o clima de convivência e confiança entre os elementos da comunidade escolar (...)”. “(...) Implementação de atividades que promovam o respeito pelos valores (...)”.
<u>Clima de escola</u>	<u>Fatores que contribuem para um bom clima de escola</u>	2 “(...) cidadania crítica, solidária e responsável (...)”. “(...) uma relação de confiança (...)”.
<u>Clima social de escola</u>	<u>Efeitos do clima social</u>	1 “(...) habilitar os alunos com competências que os capacitem para uma plena interação social (...)”.
<u>Clima relacional</u>	<u>Formas de promoção da relação interpessoal entre a diversidade de atores</u>	2 “(...) a ligação entre o agrupamento e os pais/encarregados de educação (...)”. “(...) plano de ação para aprofundamento da relação

		com os pais (...)"
<u>Clima comunicacional</u>	<u>Forma de comunicação</u>	2 "(...) Realizar uma gestão eficiente e eficaz desenvolvendo o processo de comunicação no interior do agrupamento (...)" "(...) Competências nas áreas das tecnologias de informação e comunicação (...)"
<u>Clima de satisfação</u>	<u>Fatores de satisfação na convivência interpessoal</u>	2 "(...) o conjunto das respostas aos inquéritos, à forma como as escolas, direção, professores, diversos serviços são vistos, é que o ambiente é francamente positivo (...)", "(...) embora ainda com alguma margem para melhorar várias situações (...)"
<u>Clima de interesse</u>	<u>Formas de relação, interesse e comunicação</u>	2 "(...) promover o conhecimento e a cultura científica, estética e a criatividade artística (...)" "(...) diversificar a oferta educativa ao nível lúdico, cultural e artístico (...)"
<u>Clima de coesão</u>	<u>Fatores de satisfação e rendimento</u>	1 "(...) estabelecimento de parcerias comunitárias potencia o efeito cumulativo de diferentes medidas de intervenção (...) favorece a coesão e identidade territorial (...)"

## c) Escola C

Categories	Subcategorias	Unidades de registo/Indicadores
<u>Caracterização da escola</u>	<u>Valores da escola</u>	7 “(...) Valorização do mérito académico e cívico (...)”. “(...) Construção da aprendizagem através da prática e da experimentação (...)”. “(...) respeito rigoroso pela conservação dos equipamentos, materiais e instalações, promovendo uma intervenção de qualidade na higiene e na preservação dos recursos e equipamentos (...)”. “(...) envolvimento aglutinador e colaborativo nas atividades extracurriculares (...)”. “(...) Fomento da formação dos docentes e do pessoal não docente (...)”. “(...) Promoção da identidade do agrupamento (...)”. “(...) Divulgação das atividades e promoção da imagem do agrupamento, traduzindo para o exterior a sua dinâmica e as suas boas práticas (...)”.
<u>Participação organizacional</u>	<u>Gestão democrática e participação</u>	4 “(...) Assim, no âmbito de uma gestão autónoma e participada, o PE cumpre as seguintes funções (...)”. “...Apresentação clara das diretrizes e cumprimento rigoroso das mesmas (...)”. “(...) Articulação entre os ciclos de ensino, departamentos curriculares, bibliotecas escolares, serviços de apoio educativo (...)”. “(...) Assegurar a unidade de ação a nível do agrupamento nas suas diversas dimensões, dando-lhes um sentido global e harmonizando atuações e procedimentos (...)”.
<u>Estilo de liderança</u>	<u>Formas de promoção da convivência democrática</u>	2 “(...) Servir como referencial para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos do agrupamento e dos agentes educativos (...)”. “(...) Garantir a adequação dos aspetos organizacionais e administrativos ao papel educativo do agrupamento (...)”.
<u>Clima de escola</u>	<u>Fatores que contribuem para um bom clima de escola</u>	1 “(...) respeito por todos os elementos da comunidade educativa, exigindo-se a todos os mais altos valores éticos, correspondentes a comportamentos e atitudes que respeitem a tranquilidade, calma e concentração que as atividades de ensino-aprendizagem e de trabalho

		exigem, criando-se um clima de escola que promova a integração e o bem-estar de todos os elementos da comunidade educativa (...).”
<u>Clima social de escola</u>	<u>Efeitos do clima social</u>	1 “(…) promoção das aprendizagens atendendo ao ritmo evolutivo e à capacidade de cada aluno, incentivando a ajudando os alunos a superar as suas dificuldades, trabalhando com e para eles (...)”.
<u>Clima relacional</u>	<u>Formas de promoção da relação interpessoal entre a diversidade de atores</u>	1 “(…) Existência de um bom ambiente educativo nas diversas escolas do agrupamento, em termos de relações pessoais e profissionais (...)”.
<u>Clima comunicacional</u>	<u>Forma de comunicação</u>	5 “(…) Valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão (...)”.  “(…) Comunicação e solidariedade intra e interdepartamental (...)”.  “(…) Fomentar a utilização das tecnologias da informação (...)”.  “(…) equipar a escola sede e as outras escolas do agrupamento com recursos tecnológicos modernos (...)”.  “(…) construir uma rede eficaz de comunicação interescolas a nível de agrupamento (...)”.
<u>Clima de satisfação</u>	<u>Fatores de satisfação na convivência interpessoal</u>	2 “(…) adesão dos alunos às atividades levadas a cabo (...)”.  “(…) empenho dos elementos da comunidade educativa (...)”.
<u>Clima de interesse</u>	<u>Formas de relação, interesse e comunicação</u>	2 “(…) Desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo (...)”.  “(…) Constituir o polo central para a contextualização curricular do agrupamento da adequação das estratégias de ensino aprendizagem às características, interesse e motivação dos alunos (...)”.
<u>Clima de coesão</u>	<u>Fatores de satisfação e rendimento</u>	1 “(…) A união constrói-se na ação solidária de todos, na consecução dos objetivos claramente definidos para as áreas de intervenção (...)”.

## **ANEXOS**

---

# ANEXO I. CARTA DE APRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS ÀS ESCOLAS-ALVO



Ex.mo (a) Senhor(a)  
Presidente do Conselho Executivo

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

**Maria Manuela Alves Forte Marques** - BI n.º 6990149 - é aluna desta Universidade e actualmente candidata à obtenção do grau de Doutoramento no Instituto de Ciências de Educação. A sua tese centra-se na temática da *Cultura Organizacional de Boas Escolas* tendo como objectivo nuclear da investigação, identificar os princípios e procedimentos subjacentes à organização e funcionamento pedagógico das escolas seleccionadas como alvo do estudo. Para recolher a informação de campo necessária à concretização do objectivo referido serão empregues técnicas específicas, nomeadamente: análise documental, entrevistas, questionários e observação.

Este trabalho integra-se num projecto mais alargado em curso nesta Universidade o qual conta com uma equipa alargada de investigadores (doutorandos). Trata-se de uma investigação pioneira a nível nacional consubstanciando um projecto de relevante sentido científico e para o qual se solicita a Vossa prestimosa colaboração, autorizando, na escola que gere, o desenvolvimento deste trabalho investigativo.

Expressando-lhe, desde já, os meus mais sinceros agradecimentos pela atenção que vier a dispensar à presente petição, subscrevo-me atenciosamente, colocando-me, entretanto, ao dispor para prestar todos os esclarecimentos complementares.

Lisboa, 22 de Maio de 2009

**Prof. Doutor António Teodoro**  
Coordenador Científico do Programa de  
Doutoramento

## ANEXO II. E-MAIL COM PEDIDO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EM PORTUGAL

---

### Manuela Marques

---

**Assunto:** FW: Pedido de colaboração para desenvolvimento de investigação  
**Anexos:** SKMBT\_C20311040613230.pdf

---

**De:** Manuela Marques [<mailto:manuela.marques@nuclisol.org>]  
**Enviada:** sexta-feira, 27 de Abril de 2012 09:45  
**Para:** 'amparo.perez@uv.es'  
**Assunto:** Pedido de colaboração para desenvolvimento de investigação

Exma. Doutora Amparo Pérez Carbonell;

Soy Manuela Marques, actualmente doctoranda en la Universidade Lusófona de Lisboa e Directora no Instituto Piaget de escuelas. Mi investigación se centra en la Cultura organizacional de buenas escuelas: promoción y gestión del clima relacional.

Después de leer un artículo suyo, "Diseño y análisis de una escala para a valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y secundaria", me gustaría solicitarle autorización para utilizar su escala, especialmente la dimensión relación, para poder aplicarla en 3 escuelas de educación primaria (2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico) en Portugal.

Si no es mucho pedir, me gustaría que me enviara alguna información sobre clima escolar (artículos, instrumentos de evaluación, etc.).

También indico que me encuentro a su disposición para participar en alguna otra actividad o tarea investigadora, caso le parezca oportuno.

Cordiales Saludos,

Manuela Marques

---

## ANEXO III. E-MAIL COM RESPOSTA PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EM PORTUGAL

**Manuela Marques**

---

**De:** Amparo.Perez@uv.es  
**Enviado:** quarta-feira, 16 de Maio de 2012 07:34  
**Para:** manuela.marques@nuclisol.org  
**Assunto:** CLIMA AULA  
**Anexos:** ESCALA\_CLIMA\_SOCIAL\_AULA.doc; PUBLICACIONES\_CLIMA.doc; PUBLICACIONES.doc; Referencias\_Bibliográficas\_clima\_aula.docx; CUESTIONARIOS\_ALUMNOS\_FINAL.pdf; CUESTIONARIOS\_TUTORES\_FINAL.pdf

Estimada Manuela:

Antes que nada, pedirte disculpas por la no contestación de hace días. Como le comenté a Dora unos días antes de Pascua me detectaron alguna irregularidad en el funcionamiento de "alguna hormona" (debe ser la edad) y he estado solo sobreviviendo con las clases para no dejar al alumnado solo. Te mando todo lo que tenemos, o lo que ahora se nos ocurre que tenemos. Si hay algo que no entiendes o quieres consultar con nosotras, no dudes en volver a escribir.  
Saludos  
Amparo

--  
\*\*\*\*\*  
Amparo Pérez Carbonell  
telf. 96 386 44 30 / 643 14  
Profesora Titular del Depto. MIDE.  
Facultad Filosofía y CC.Educación  
Universidad de Valencia

\*\*\*\*\*  
>  
>  
>  
>

## ANEXO IV. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (BASEADO NO ORIGINAL DO ANEXO VI)

### Questionário aos alunos

As questões que a seguir se apresentam dizem respeito a um trabalho de investigação sobre “Cultura organizacional de *boas escolas*: Promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula”.

A tua colaboração é fundamental para o sucesso deste trabalho.

Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do questionário, pois este é confidencial.

#### Instruções para o preenchimento do questionário

O questionário está dividido em duas partes.

Na primeira recolhemos informações gerais sobre a tua escola, a tua idade, coisas que gostes de fazer (...).

A segunda parte é composta por uma série de frases. Queremos que leias cada uma delas e que marques com um “X” a opção que melhor expressa a tua opinião.

Se por qualquer motivo marcares uma opção que não traduz realmente a tua opinião, coloca um círculo à volta do “X”, para invalidar a resposta e volta a colocar um “X” na resposta, que realmente traduz a tua verdadeira opinião.

1. Nome \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ escola \_\_\_\_\_

2. Turma  Ano

3. Idade \_\_\_\_\_

4. Sexo: Feminino  Masculino

5. É o primeiro ano que estás nesta escola? Sim  Não

6. Repetiste algum ano? Sim, nesta escola  Sim, noutra escola  Não

7. Em Matemática:

Acredito que irei passar sem problemas

Acredito que irei passar

Acredito que não irei passar

8. Em Português:

Acredito que irei passar sem problemas

Acredito que irei passar

Acredito que não irei passar

9. Habitualmente saio com:

Colegas da minha turma

Colegas da escola, mas que não são da minha turma

Amigos que não são da minha escola nem da minha turma

Com todos

Com outros \_\_\_\_\_

10. Geralmente, que atividades realizas para ocupar o teu tempo livre?

Desporto

Jogos de vídeo

Sair com os amigos

Atividades culturais (cinema, teatro...)

Todas

Outras \_\_\_\_\_

11. Assinala com qual ou quais destas características te identificas. Acredito que sou...

Inteligente

Bom desportista

Simpático

Trabalhador

Outras \_\_\_\_\_

		Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
12	Os professores interessam-se pessoalmente por cada um dos alunos				
13	Os professores ouvem os alunos sem os interromper				
14	Os professores demonstram respeito pelos sentimentos dos alunos				
15	Os professores ensinam-nos a respeitar as ideias e os sentimentos dos outros				
16	Os professores mostram-se satisfeitos quando tiramos boas notas				
17	Os professores felicitam os alunos que ajudam os colegas				
18	As relações entre alunos e professores são agradáveis				

19	Os alunos estão contentes com a turma				
20	Os alunos sentem-se orgulhosos com a turma				
21	Parece-me que os professores gostam do seu trabalho				
22	A relação entre professores e alunos é cordial				
23	Alguns alunos da minha turma gostam de ser os primeiros				
24	Alguns alunos querem que o seu trabalho seja melhor que o dos colegas				
25	A sala de aula é um lugar onde me sinto só				
26	Nesta turma os alunos dão-se muito bem				
27	Na minha turma os alunos prestam atenção ao que os outros colegas dizem				
28	Os professores preocupam-se com que os alunos não subestimem (ou insultem) os colegas				
29	Nós, alunos, tentamos não insultar os outros colegas				
30	Nesta turma, os alunos têm muito boa comunicação com os professores				
31	Nesta turma existe boa comunicação entre os alunos				
32	A maior parte dos professores incentiva-nos a conversar com os nossos colegas de turma				
33	Na minha turma favorecem-se mais uns alunos do que outros				
34	As decisões tomadas pela turma são adotadas por todos os alunos				
35	Os alunos colaboram muito bem entre si				
36	Nesta turma proporcionam-se debates				
37	Nesta turma os professores incentivam os alunos que querem fazer as coisas de forma diferente				
38	Nesta turma os professores esperam que os alunos sigam as normas				
39	Nesta turma os professores e os alunos preocupam-se uns com os outros				
40	Os nossos professores não nos escutam				
41	Os alunos dão-se mal com os professores				
42	Os alunos desta turma preocupam-se em tirar boas notas				

		<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
43	O ambiente na turma é quase sempre tranquilo				
44	Na minha turma há um ambiente agradável (gosto de estar na minha turma)				
45	Os professores estão satisfeitos com o percurso geral desta turma				
46	A sala de aula é um espaço físico confortável (luz adequada, sem ruídos, espaço organizado)				

47	Há uma boa comunicação entre os nossos professores				
48	Os professores sentem-se orgulhosos desta turma				
49	Nesta turma aprendemos coisas muito interessantes (a nível pessoal e de conhecimentos)				
50	Os alunos preocupam-se bastante com o progresso da turma				
51	Alguns alunos formam pequenos grupos com os amigos mais próximos e não se importam com o resto da turma				
52	O diretor de turma explicou claramente as normas de funcionamento da turma				
53	O diretor de turma explicou claramente o que acontece se um aluno não cumprir as normas				
54	Existem demasiadas regras e normas				
55	Nesta turma geram-se conflitos com frequência				

Observações \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela tua colaboração!

## ANEXO V. QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES (BASEADO NO ORIGINAL DO ANEXO VII)

### Questionário aos professores

As questões que a seguir se apresentam dizem respeito a um trabalho de investigação sobre

“Cultura organizacional de *boas escolas*: Promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula”.

A sua colaboração é fundamental para o sucesso deste trabalho.

Não escreva o seu nome em nenhuma parte do questionário, pois este é confidencial.

### Instruções para o preenchimento do questionário

O questionário que lhe apresentamos é composto por duas partes.

Na primeira procuramos recolher dados gerais sobre si e a sua turma, nomeadamente anos de experiência como professor, a sua avaliação sobre a sua turma (...).

A segunda parte é composta por uma série de frases, em concreto 44. Queremos que leia cada uma delas e que marque com um “X” a opção que melhor reflete a sua opinião.

Se, por qualquer motivo, marcar uma opção que não corresponde ao que realmente queria assinalar, invalide essa resposta colocando um círculo à volta da mesma e voltando a responder à que realmente corresponde à sua opinião colocando um “X”.

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo: Feminino  Masculino

3. \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_ da

escola \_\_\_\_\_

4. Tipo de escola: Pública  Privada  Ensino particular e cooperativo

5. Ano (s) que leciona: 5.º ano  6.º ano  7.º ano  8.º ano  9.º ano

6. Ano (s) de experiência como docente:

7. Ano (s) de experiência como diretor de turma (se aplicável)

8. Disciplina (s) que leciona : \_\_\_\_\_

9. Classifique, com base na seguinte escala, o nível académico das suas turmas no ano letivo em curso

Muito alto

Alto

Médio

Baixo

Muito baixo

10. Classifique, com base na seguinte escala, as relações humanas entre os alunos das suas turmas no ano letivo em curso

Muito boas

Boas

Boas e más

Más

Muito más

11. Indique o número aproximado de alunos que acredita que poderão obter sucesso nas disciplinas de

Matemática \_\_\_\_\_

Português \_\_\_\_\_

12. Teve de intervir como diretor de turma, em alguma situação de conflito grave ou relevante

este ano? Sim  Não

Se sim, descreva sumariamente o conflito.

		Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
13	Os professores interessam-se pessoalmente por cada aluno				
14	Os professores ouvem os alunos sem os interromper				
15	Os professores mostram respeito pelos sentimentos dos alunos				
16	Os professores ensinam os alunos a respeitar as ideias e os sentimentos dos outros				
17	Os professores mostram aos alunos que estão satisfeitos quando tiram boas notas				
18	Os professores felicitam os alunos que ajudam os colegas				
19	As relações entre professores e alunos são agradáveis				

20	Os alunos estão felizes com a turma				
21	Os alunos estão orgulhosos da turma				
22	Os professores gostam do seu trabalho				
23	A relação entre professores e alunos é cordial				
24	Alguns alunos gostam de ser os primeiros da turma				
25	Alguns alunos querem que o seu trabalho seja melhor que o dos colegas				
26	Considero que existem alunos nesta turma que se sentem sozinhos				
27	Os alunos desta turma dão-se bem				
28	Na turma os alunos prestam atenção ao que dizem os colegas				
29	Os professores preocupam-se com que os alunos não insultem/menosprezem os colegas				
30	Os alunos evitam menosprezar/insultar os colegas				
31	Na aula, os alunos têm uma muito boa comunicação com os professores				
32	Há uma boa comunicação entre os alunos				
33	Os professores incentivam os alunos dialogar com os colegas de turma				
34	Na turma favorecem-se mais alguns alunos do que outros				
35	As decisões tomadas pela turma são adotadas por todos os alunos				
36	Os alunos trabalham muito bem entre si				
37	Proporcionam-se debates na turma				
38	Os professores incentivam os alunos que querem fazer as coisas de forma diferente				
39	Os professores esperam que os alunos cumpram as normas				
40	Os professores e os alunos preocupam-se uns com os outros				
41	Os professores ouvem os alunos				
42	Os professores relacionam-se mal com os alunos				
43	Os alunos da minha turma preocupam-se em tirar boas notas				

		<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
44	O ambiente na turma é quase sempre tranquilo				
45	Considero que na turma há um ambiente agradável				
46	Enquanto professor, estou satisfeito com o percurso geral da turma				
47	A sala de aula é um espaço físico confortável (iluminação e organização adequadas, sem ruído)				

48	Há uma boa comunicação entre os professores				
49	Os professores sentem orgulho pela turma				
50	Os alunos desta turma aprendem coisas muito interessantes (a nível pessoal e de conhecimentos)				
51	Os alunos preocupam-se com o progresso da turma				
52	Alguns alunos formam pequenos grupos com os amigos mais próximos e não se importam com o resto da turma				
53	Os professores explicaram claramente as normas de funcionamento da turma aos alunos				
54	Os professores explicaram claramente aos alunos o que acontece se não cumprirem com as regras				
55	Nesta turma, penso que existem demasiadas regras e normas				
56	Creio que na turma se geram conflitos com frequência				

Observações \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua colaboração!

## ANEXO VI. CUESTIONÁRIOS ALUMNOS FINAL (ORIGINAL)



### **CUESTIONARIO CLIMA SOCIAL AULA -ALUMNOS/AS-**

El motivo por el que queremos que contestes a esta encuesta sobre el Clima de tu aula es poder llegar a saber cuál es la opinión que todos tenéis sobre cómo os encontráis con vuestros compañeros de clase.

Tu opinión es muy importante, incluso podemos deciros que es la más importante. Y lo es, porque estamos convencidos de que sois vosotros los que mejor nos podéis decir como os encontráis dentro del grupo clase cuando se cierra la puerta y empezáis a trabajar cada día.

No se os va a dar una nota y vuestro tutor y el resto de profesores no van a revisar cada una de vuestras contestaciones, la información es totalmente anónima, no os pedimos el nombre.

Por eso te animamos a que contestes y que lo hagas con la máxima sinceridad posible.

#### ***Instrucciones para contestar al cuestionario***

En el cuestionario que te presentamos puedes ver dos partes.

En la primera tratamos de recoger aspectos generales de ti: el curso en el que te encuentras, tu edad, cosas que te gustan hacer.....

En la segunda hay una serie de frases. Queremos que leas cada una de ellas y que marques con una "X" la casilla que mejor refleje tu opinión .

Si por cualquier cosa te das cuenta que has marcado una casilla que no es realmente la que querías, no pasa nada, pones un círculo en esa "X" y vuelves a poner otra en la casilla que refleja tu verdadera opinión



-Grupo GEM-  
Grupo de Medición y Evaluación  
Universitat de València

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (U·V) Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació





1. **Nombre del Colegio** \_\_\_\_\_
2. **Curso** \_\_\_\_\_ **Grupo** \_\_\_\_\_
3. **Edad** \_\_\_\_\_
4. **Sexo**
  - Chico
  - Chica
5. **¿Es el primer año que estás en este Colegio?**
  - SI
  - NO
6. **¿Has repetido algún curso?**
  - SI, en este mismo colegio
  - SI, en otro colegio
  - NO
7. **En Matemáticas**
  - Creo que aprobaré sin problemas (Sobresaliente/Notable)
  - Creo que aprobaré (Bien)
  - Creo que suspenderé
8. **En Lenguaje**
  - Creo que aprobaré sin problemas (Sobresaliente/Notable)
  - Creo que aprobaré (Bien)
  - Creo que suspenderé
9. **Habitualmente quedo para salir con:**
  - Compañeros de mi clase
  - Compañeros del colegio pero que no van a mi clase
  - Amigos que no van a mi colegio, ni a mi clase
  - Con todos
  - Con otros \_\_\_\_\_
10. **Generalmente, ¿qué actividad/ des realizas en tu tiempo de ocio?**
  - Deporte
  - Video juegos
  - Salir con amigos
  - Actividades culturales (cine, teatro...)
  - Todas
  - Otras \_\_\_\_\_
11. **Señala con cuál o cuáles de estas características te sientes identificado. Creo que soy....**
  - Inteligente
  - Buen deportista
  - Simpático
  - Trabajador
  - Otras \_\_\_\_\_





	Nunca	A veces	Bastantes veces	Siempre
12. Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros				
13. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir				
14. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos				
15. Los profesores nos enseñan a que respetemos la ideas y los sentimientos de otras personas				
16. Los profesores se muestran satisfechos cuando sacamos buenas notas				
17. Los profesores felicitan a los alumnos que ayudan a otros compañeros				
18. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables				
19. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase				
20. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase				
21. Me parece que los profesores disfrutan con su trabajo				
22. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial				
23. A algunos alumnos de mi clase les gusta ser los primeros				
24. Los alumnos queremos que nuestro trabajo sea mejor que el de nuestros compañeros				
25. El aula es un lugar dónde me siento solo				
26. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien				
27. En esta clase los alumnos prestamos atención a lo que otros compañeros dicen				
28. Los profesores se preocupan porque los alumnos no menospreciemos (o insultemos) a otros compañeros				
29. Entre nosotros evitamos menospreciarnos (o insultarnos)				
30. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores				
31. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros				
32. La mayor parte de los profesores nos animan a hablar en nuestro grupo clase				
33. En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros				
34. Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos				
35. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros				
36. En esta clase se propician debates				
37. En esta clase los profesores animan a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta				
38. En esta clase, los profesores esperan que los alumnos sigamos las normas				
39. En esta clase los profesores y los alumnos nos preocupamos unos de otros				
40. Creo que nuestros profesores no nos escuchan				
41. Los alumnos nos llevamos mal con los profesores				
42. Los alumnos de esta clase nos interesamos por sacar buenas notas				





	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
43. El ambiente que hay en clase, es casi siempre tranquilo				
44. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)				
45. Creo que los profesores están satisfechos con "la marcha" general de los alumnos de este grupo clase				
46. La clase es un espacio físico confortable (luz adecuada, organizada, no hay ruidos...)				
47. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores				
48. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase				
49. En este grupo aprendemos muchas cosas interesantes (a nivel personal y de conocimientos)				
50. Los alumnos nos preocupamos mucho del progreso de esta clase				
51. Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros				
52. Creo que el tutor ha explicado claramente cuáles son las normas de funcionamiento de esta clase				
53. Creo que el tutor ha explicado claramente que sucederá si un alumno rompe una norma				
54. Pienso que en esta clase existen demasiadas reglas y normas				
55. Creo que en esta clase se producen alborotos con frecuencia				

**Observaciones**

---



---



---



---

*¡Muchas gracias por tu colaboración!*



## ANEXO VII. CUESTIONÁRIOS TUTORES (ORIGINAL)

### ***CUESTIONARIO SOBRE CLIMA SOCIAL AULA -TUTOR/A-***

El objetivo de este cuestionario es el poder llegar a detectar aquellos aspectos que dentro del Clima Aula son percibidos como básicos por los integrantes de las mismas en la generación de un clima que favorezca el rendimiento de los alumnos.

Usted junto con los alumnos sois las personas principales en esta cuestión, y por ello necesitamos conocer su opinión. Le animamos a que conteste y que lo haga con la máxima sinceridad posible.

#### ***Instrucciones para contestar al cuestionario***

En el cuestionario que le presentamos puede ver dos partes.

En la primera tratamos de recoger datos generales de su grupo y de usted: su valoración sobre su nivel académico, sus años de experiencia como tutor....

En la segunda hay una serie de frases, en concreto 44. Queremos que lea cada una de ellas y que marque con una "X" la casilla que mejor refleje su opinión .

Si por cualquier cosa se da cuenta que ha marcado una casilla que no es realmente la que quería, no pasa nada, pone un círculo en esa "X" y vuelve a poner otra en la casilla que refleja su verdadera opinión.



-Grupo GEM-  
Grupo de Medición y Evaluación  
Universitat de València

VNIVERSITAT [?] Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
ID VALÈNCIA [?] Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació



1. Edad \_\_\_\_\_
2. Sexo
  - Hombre
  - Mujer
3. Nombre del Centro \_\_\_\_\_
4. Tipo de Centro:
  - Público
  - Privado
  - Concertado
5. Curso y Grupo que tutoriza: \_\_\_\_\_
6. Año/s de experiencia como docente: \_\_\_\_\_
7. Año/s de experiencia como tutor: \_\_\_\_\_
8. Materia/s que imparte en este grupo de alumnos \_\_\_\_\_
9. Valore, según la siguiente escala, el nivel académico de este grupo
  - Muy Alto
  - Alto
  - Medio
  - Bajo
  - Muy Bajo
10. Valore, según la siguiente escala, cómo cree usted que son las relaciones humanas entre los alumnos de este grupo
  - Muy Buenas
  - Buenas
  - Hay de todo
  - Malas
  - Muy malas
11. Indique el número aproximado de alumnos que usted cree que podrán promocionar en este grupo en las materias de:  
Matemáticas \_\_\_\_\_  
Lengua \_\_\_\_\_
12. ¿Ha tenido que intervenir, como tutor, en algún conflicto significativo este año?
  - NO
  - SI Si ha marcado esta opción comente el conflicto y la situación

---

---



	Nunca	A vezes	Bastantes vezes	Siempre
13. Los profesores nos interesamos personalmente por cada uno de los alumnos				
14. Los profesores escuchamos a los alumnos sin interrumpirles				
15. Los profesores mostramos respeto por los sentimientos de los alumnos				
16. Los profesores enseñamos a los alumnos a que respeten las ideas y sentimientos de otras personas				
17. Los profesores mostramos a los alumnos que estamos satisfechos cuando sacan buenas notas				
18. Los profesores felicitamos a los alumnos que ayudan a otros compañeros				
19. Las relaciones entre nosotros y los alumnos son agradables				
20. Los alumnos están contentos en el grupo clase				
21. Los alumnos se sienten orgullosos de esta clase				
22. Los profesores disfrutamos con nuestro trabajo				
23. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial				
24. A algunos alumnos de este grupo les gusta ser los primeros				
25. Los alumnos, de este grupo, quieren que su trabajo sea mejor que el del resto de sus compañeros				
26. Pienso que existen alumnos en esta clase que se sienten solos				
27. En la clase los alumnos se llevan muy bien				
28. En la clase los alumnos prestan atención a lo que dicen otros compañeros				
29. Los profesores nos preocupamos porque los alumnos no menosprecien (o insulten) a otros compañeros				
30. Los alumnos evitan menospreciarse (o insultarse) entre ellos				
31. En el grupo clase los alumnos tienen muy buena comunicación con los profesores				
32. En esta clase los alumnos tienen muy buena comunicación entre ellos				
33. Los profesores animamos a los alumnos a hablar en el grupo clase				
34. En esta clase se favorece a algunos alumnos más que a otros				
35. Las decisiones de esta clase son adoptadas por todos los alumnos				
36. Los alumnos colaboran muy bien entre sí				
37. Se propician debates en la clase				
38. Los profesores animamos a los alumnos que quieran hacer las cosas de manera distinta				
39. En esta clase, los profesores esperamos que los alumnos sigan las normas				
40. En esta clase, los profesores y alumnos nos preocupamos unos de otros				
41. Los profesores escuchamos a los alumnos				
42. Los profesores nos llevamos mal con los alumnos				
43. Los alumnos de mi clase se interesan por sacar buenas notas				



	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
44. El ambiente que hay en clase, es casi siempre tranquilo				
45. Creo que la clase es un lugar agradable				
46. Estoy satisfecho/a con "la marcha" general de los alumnos				
47. La clase es un espacio físico confortable (luz adecuada, organizada, no hay ruidos...)				
48. Hay una buena comunicación entre los profesores				
49. Los profesores nos sentimos orgullosos de esta clase				
50. Los alumnos de este grupo aprenden muchas cosas interesantes (a nivel personal y de conocimientos)				
51. Los alumnos se preocupan mucho del progreso de esta clase				
52. Algunos alumnos forman pequeños grupos con sus íntimos amigos y no les importa el resto de compañeros				
53. Se han explicado claramente cuáles son las normas de funcionamiento de la clase				
54. Se ha explicado claramente que sucederá si un alumno rompe una norma				
55. En esta clase existen demasiadas reglas y normas				
56. En esta clase se producen alborotos con frecuencia				

*Observaciones*

---



---



---

*¡Muchas gracias por su colaboración!*

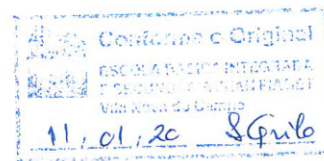


## ANEXO VIII. VALIDAÇÃO DO PROCESSO DE TRADUÇÃO E RETRADUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS PARA PORTUGUÊS

### a) Diploma



Campus Universitário de Viseu  
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu  
Portaria n.º 1213/93 de 19 de Novembro



### Diploma

Certifica-se que, face ao registo respectivo, Ivone Pinto Ribeiro, nascida a 1973-08-09, com o Cartão de Cidadão n.º 10141972, filha de José Ribeiro e de Ilda Martins Pinto, concluiu em 27 de Dezembro de 2010, o Curso de Licenciatura em Inglês e Espanhol, pelo que, nos termos do Despacho n.º 12596/2008, de 5 de Maio, lhe é conferido o grau de Licenciado, a que correspondem 180 créditos e a classificação final de 14 (Catorze) valores.

Este Diploma vai assinado pela Directora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu e pelo Presidente do Conselho Directivo do Instituto Piaget enquanto entidade instituidora e autenticado pelo selo branco em uso.



Viseu, 10 de Janeiro de 2011

A Directora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu

  
(Cristina Maria R. B. A. Brasete e Silva)

O Presidente do Conselho Directivo do Instituto Piaget

  
(Luis Manuel Cardoso)

Passado por:   
Conferido por: 

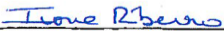
Registo N.º 2/2011

**b) Declaração**

## DECLARAÇÃO

Eu, Ivone Pinto Ribeiro, portadora do cartão de cidadão 101419724ZZ0, portadora do Curso de Licenciatura em Inglês/ Espanhol, declaro para os devidos efeitos, que validei a tradução do **questionário Clima Social aula - alunos e questionário Clima Social aula – professores**, para português, cedidos pela professora Doutora Amparo Pérez Carbonell da Universidade de Valência.

Viseu, 28 de Fevereiro de 2013

  
\_\_\_\_\_

## ANEXO IX. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

### Frequencies

#### Frequency Table

Ano					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	200	37,9	37,9	37,9
	6	135	25,6	25,6	63,4
	7	91	17,2	17,2	80,7
	8	82	15,5	15,5	96,2
	9	20	3,8	3,8	100,0
	Total	528	100,0	100,0	

Idade					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	13	2,5	2,5	2,5
	10	94	17,8	17,8	20,3
	11	141	26,7	26,7	47,0
	12	99	18,8	18,8	65,7
	13	89	16,9	16,9	82,6
	14	52	9,8	9,8	92,4
	15	31	5,9	5,9	98,3
	16	9	1,7	1,7	100,0
	Total	528	100,0	100,0	

Sexo					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	256	48,5	48,5	48,5
	Masculino	272	51,5	51,5	100,0
	Total	528	100,0	100,0	

Matematica					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	173	32,8	32,8	32,8
	2	282	53,4	53,4	86,2
	3	73	13,8	13,8	100,0
	Total	528	100,0	100,0	

**Linguas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	168	31,8	32,3	32,3
	2	301	57,0	57,9	90,2
	3	51	9,7	9,8	100,0
	Total	520	98,5	100,0	
Missing	System	8	1,5		
Total		528	100,0		

**Frequencies**

**Statistics**

		Primeiro_ano	Repetição
N	Valid	526	528
	Missing	2	0

**Frequency Table**

**Primeiro\_ano**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	167	31,6	31,7	31,7
	Não	359	68,0	68,3	100,0
	Total	526	99,6	100,0	
Missing	System	2	,4		
Total		528	100,0		

**Repetição**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim, nesta escola	93	17,6	17,6	17,6
	Sim, noutra escola	51	9,7	9,7	27,3
	Não	384	72,7	72,7	100,0
	Total	528	100,0	100,0	

**Frequencies**

**Statistics**

		Matematica	Linguas
N	Valid	528	520
	Missing	0	8

**Frequency Table**

**Matematica**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Acredito que irei passar de ano sem problemas	173	32,8	32,8	32,8
Acredito que irei passar de ano	282	53,4	53,4	86,2
Acredito que não irei passar	73	13,8	13,8	100,0
Total	528	100,0	100,0	

**Linguas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Acredito que irei passar de ano sem problemas	168	31,8	32,3	32,3
Acredito que irei passar de ano	301	57,0	57,9	90,2
Acredito que não irei passar	51	9,7	9,8	100,0
Total	520	98,5	100,0	
Missing System	8	1,5		
Total	528	100,0		

\* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=Q9\_01 Q9\_02 Q9\_03 Q9\_04 Q9\_05 DISPLAY=LABEL

/TABLE Q9\_01 [COUNT F40.0] + Q9\_02 [COUNT F40.0] + Q9\_03 [COUNT F40.0] + Q9\_04 [COUNT F40.0]

/CATEGORIES VARIABLES=Q9\_01 Q9\_02 Q9\_03 Q9\_04 Q9\_05 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=EXCLUDE.

**Custom Tables**

**Custom Tables**

**Table 1**

	Count
Q9_01 1	243
Q9_02 2	77
Q9_03 3	78
Q9_04 4	101
Q9_05	453
5	75

\* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=Q11\_01 Q11\_02 Q11\_03 Q11\_04 Q11\_05 DISPLAY=LABEL

/TABLE Q11\_01 [COUNT F40.0] + Q11\_02 [COUNT F40.0] + Q11\_03 [COUNT F40.0] + Q11\_04 [COUNT

```
/CATEGORIES VARIABLES=Q11_01 Q11_02 Q11_03 Q11_04 Q11_05 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=EXCLUDE.
```

### Custom Tables

Table 1

	Count
Q11_01 1	182
Q11_02 2	204
Q11_03 3	361
Q11_04 4	173
Q11_05 5	55

\* Custom Tables.

```
CTABLES
```

```
/VLABELS VARIABLES=Q11_01 Q11_02 Q11_03 Q11_04 Q11_05 DISPLAY=LABEL
```

```
/TABLE Q11_01 [COUNT F40.0] + Q11_02 [COUNT F40.0] + Q11_03 [COUNT F40.0] + Q11_04 [COUNT
```

```
/CATEGORIES VARIABLES=Q11_01 Q11_02 Q11_03 Q11_04 Q11_05 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=EXCLUDE.
```

### Custom Tables

Table 1

	Count
Q11_01 1	182
Q11_02 2	204
Q11_03 3	361
Q11_04 4	173
Q11_05 5	55

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Relação Coesao Competitividade Normas Interesse Liberdade Coesão Resp  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

### Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Relação	517	1,44	4,00	3,1584	,49115
Coesao	523	1,17	4,00	2,7655	,55114
Competitividade	527	1,00	4,00	2,7253	,60700
Normas	521	1,86	5,71	3,3288	,36678
Interesse	517	1,88	4,00	2,9159	,42992
Liberdade	525	1,00	4,00	2,8176	,49971
Coesão	527	1,00	4,00	2,8795	,71193
Respeito	520	1,80	7,20	3,4627	,50887
Satisfação	522	1,00	4,00	2,9655	,56574
Espaço	528	1,00	4,00	3,3665	,61193
Valid N (listwise)	499				

**Descriptives**

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	528	9	16	11,91	1,601
Valid N (listwise)	528				

```
* Custom Tables.
CTABLES
/VLABELS VARIABLES=Q10_01 Q10_02 Q10_03 Q10_04 Q10_05 Q10_06 DISPLAY=LABEL
/TABLE Q10_01 [COUNT F40.0] + Q10_02 [COUNT F40.0] + Q10_03 [COUNT F40.0] + Q10_04 [COUNT
/CATEGORIES VARIABLES=Q10_01 Q10_02 Q10_03 Q10_04 Q10_05 Q10_06 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=EX
```

**Custom Tables**

```
SORT CASES BY Q10_06(A).
DATASET ACTIVATE DataSet1.
'
/COMPRESSED.
* Custom Tables.
CTABLES
/VLABELS VARIABLES=Q10_01 Q10_02 Q10_03 Q10_04 Q10_05 Q10_06 DISPLAY=LABEL
/TABLE Q10_01 [C][COUNT F40.0] + Q10_02 [C][COUNT F40.0] + Q10_03 [C][COUNT F40.0] + Q10_0
/CATEGORIES VARIABLES=Q10_01 Q10_02 Q10_03 Q10_04 Q10_05 Q10_06 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=EX
```

**Custom Tables**

**Table 1**

	Count
Q10_01 1	262
Q10_02 2	176
Q10_03 3	174
Q10_04 4	62
Q10_05 5	62
Q10_06	434
6	94

**Frequencies**

**Statistics**

Tipo

N	Valid	46
	Missing	0

**Tipo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Publico	29	63,0	63,0	63,0
Privada	17	37,0	37,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

## ANEXO X. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

### Frequencies

#### Statistics

Idade

N	Valid	46
	Missing	0

RECODE Idade (30 thru 35=1) (36 thru 40=2) (41 thru 45=3) (46 thru 50=4) (51 thru 55=5) (56 EXECUTE.

FREQUENCIES VARIABLES=sexo Escola Tipo Ano5 Ano6 Ano7 Ano8 Ano9 Ano\_director GEO EE EF FC ET /ORDER=ANALYSIS.

### Frequencies

#### Frequency Table

##### sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	37	80,4	80,4	80,4
	Masculino	9	19,6	19,6	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

##### Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1NA	12	26,1	26,1	26,1
	2VNC	17	37,0	37,0	63,0
	3IRIA	17	37,0	37,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

##### Tipo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Publico	29	63,0	63,0	63,0
	Privada	17	37,0	37,0	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

##### Ano 5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	29	63,0	100,0	100,0
Missing	System	17	37,0		
	Total	46	100,0		

**Ano 6**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	25	54,3	100,0	100,0
Missing System	21	45,7		
Total	46	100,0		

**Ano 7**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	13	28,3	100,0	100,0
Missing System	33	71,7		
Total	46	100,0		

**Ano 8**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	8	17,4	100,0	100,0
Missing System	38	82,6		
Total	46	100,0		

**Ano9**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	12	26,1	100,0	100,0
Missing System	34	73,9		
Total	46	100,0		

Ano\_director

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	8,7	10,0	10,0
	2	1	2,2	2,5	12,5
	3	2	4,3	5,0	17,5
	4	3	6,5	7,5	25,0
	5	2	4,3	5,0	30,0
	6	1	2,2	2,5	32,5
	7	4	8,7	10,0	42,5
	8	1	2,2	2,5	45,0
	9	1	2,2	2,5	47,5
	10	10	21,7	25,0	72,5
	11	1	2,2	2,5	75,0
	12	3	6,5	7,5	82,5
	15	3	6,5	7,5	90,0
	20	2	4,3	5,0	95,0
	25	2	4,3	5,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Missing	System	6	13,0		
	Total	46	100,0		

GEO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	91,3	91,3	91,3
	GEO	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

EE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	91,3	91,3	91,3
	EE	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

EF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		45	97,8	97,8	97,8
	EF	1	2,2	2,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

**FC**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	45	97,8	97,8	97,8
FC	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**ET**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	41	89,1	89,1	89,1
ET	5	10,9	10,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**CN**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	39	84,8	84,8	84,8
CN	7	15,2	15,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**MAT**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	39	84,8	84,8	84,8
MAT	7	15,2	15,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**HIST**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	40	87,0	87,0	87,0
HIST	6	13,0	13,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**PORT**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	34	73,9	73,9	73,9
PORT	12	26,1	26,1	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**ING**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	37	80,4	80,4	80,4
ING	9	19,6	19,6	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**FRA**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	40	87,0	87,0	87,0
FRAN	6	13,0	13,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**EMRC**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	45	97,8	97,8	97,8
EMRC	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

**MUS**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	45	97,8	97,8	97,8
MUS	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

\* Custom Tables.

CTABLES

    /VLABELS VARIABLES=GEO EE EF FC ET CN MAT HIST PORT ING FRA EMRC MUS

        DISPLAY=LABEL

    /TABLE GEO [COUNT F40.0] + EE [COUNT F40.0] + EF [COUNT F40.0] + FC [COUNT F40.0] + ET [COUNT F40.0]

    /CATEGORIES VARIABLES=GEO EE EF FC ET CN MAT HIST PORT ING FRA EMRC MUS ORDER=A KEY=VALUE

**Custom Tables**

**Table 1**

	Count
GEO	42
GEO	4
EE	42
EE	4
EF	45
EF	1
FC	45
FC	1
ET	41
ET	5
CN	39
CN	7
MAT	39
MAT	7
HIST	40
HIST	6
PORT	34
PORT	12
ING	37
ING	9
FRA	40
FRAN	6
EMRC	45
EMRC	1
MUS	45
MUS	1

```
FREQUENCIES VARIABLES=Idade_grp
/ORDER=ANALYSIS.
```

## Frequências

### Statistics

Idade\_grp

N	Valid	46
	Missing	0

Idade\_grp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 30-35	10	21,7	21,7	21,7
36-40	11	23,9	23,9	45,7
41-45	5	10,9	10,9	56,5
46-50	7	15,2	15,2	71,7
51-55	9	19,6	19,6	91,3
> 55 anos	4	8,7	8,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=Idade  
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

## Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	46	30	60	43,61	8,460
Valid N (listwise)	46				

FREQUENCIES VARIABLES=Ano\_Docente  
 /ORDER=ANALYSIS.

## Frequencies

Statistics

Ano\_Docente

N	Valid	Missing
	45	1

**Ano\_Docente**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	2,2	2,2
	5	1	2,2	4,4
	6	1	2,2	6,7
	8	1	2,2	8,9
	9	2	4,3	13,3
	10	2	4,3	17,8
	11	3	6,5	24,4
	12	2	4,3	28,9
	13	1	2,2	31,1
	14	3	6,5	37,8
	15	1	2,2	40,0
	16	3	6,5	46,7
	17	1	2,2	48,9
	18	2	4,3	53,3
	19	1	2,2	55,6
	20	1	2,2	57,8
	21	1	2,2	60,0
	23	1	2,2	62,2
	24	1	2,2	64,4
	25	3	6,5	71,1
	27	2	4,3	75,6
	28	3	6,5	82,2
	29	2	4,3	86,7
	30	2	4,3	91,1
	32	2	4,3	95,6
	37	2	4,3	100,0
	Total	45	97,8	100,0
Missing	System	1	2,2	
Total		46	100,0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=Ano\_Docente  
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

### Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ano_Docente	45	4	37	19,22	8,885
Valid N (listwise)	45				

DESCRIPTIVES VARIABLES=Ano\_director

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

### Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ano_director	40	1	25	9,18	6,017
Valid N (listwise)	40				

\* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=Ano5 Ano6 Ano7 Ano8 Ano9 DISPLAY=LABEL

/TABLE Ano5 [COUNT F40.0] + Ano6 [COUNT F40.0] + Ano7 [COUNT F40.0] + Ano8 [COUNT F40.0] +

/CATEGORIES VARIABLES=Ano5 Ano6 Ano7 Ano8 Ano9 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=EXCLUDE.

### Custom Tables

**Table 1**

	Count
Ano 5 1	29
Ano 6 2	25
Ano 7 3	13
Ano 8 4	8
Ano9 5	12

DESCRIPTIVES VARIABLES=nr\_alunos2

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

### Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
nr_alunos 2	26	2	96	42,04	30,786
Valid N (listwise)	26				

### Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Relação	46	2,22	3,78	3,1256	,36561
Coesao	46	2,17	3,33	2,7174	,26729
Competitividade	46	1,50	3,25	2,1413	,32767
Normas	46	2,71	4,00	3,4317	,32365
Interesse	46	2,13	3,25	2,5924	,28557
Liberdade	46	1,75	3,50	2,6848	,33514
Coesão	46	2,00	3,50	2,5000	,50553
Respeito	46	2,60	4,00	3,4000	,37238
Satisfação	46	2,00	3,50	2,7717	,29733
Espaço	46	2,50	4,00	3,4457	,33712
Valid N (listwise)	46				

```
FREQUENCIES VARIABLES=NVacademico NV_academico NV_relacoes_humanas nralunos1 nr_alunos2 inte
/ORDER=ANALYSIS.
```

```
DATASET
/COMPRESSED.
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=NVacademico NV_academico NV_relacoes_humanas nralunos1 nr_alunos2 inte
/ORDER=ANALYSIS.
```

## Frequencies

### Frequency Table

**NVacademico**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Alto	2	4,3	4,3	4,3
	Médio	34	73,9	73,9	78,3
	Baixo	10	21,7	21,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

**NV\_academico**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Alto	2	4,3	7,4	7,4
	Médio	15	32,6	55,6	63,0
	Baixo	10	21,7	37,0	100,0
	Total	27	58,7	100,0	
Missing	System	19	41,3		
Total		46	100,0		

NV\_relacoes\_humanas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muito boas	2	4,3	4,3	4,3
Boas	25	54,3	54,3	58,7
Boas e más	19	41,3	41,3	100,0
Total	46	100,0	100,0	

nralunos1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5	1	2,2	3,8	3,8
8	1	2,2	3,8	7,7
10	1	2,2	3,8	11,5
14	1	2,2	3,8	15,4
15	5	10,9	19,2	34,6
16	2	4,3	7,7	42,3
19	1	2,2	3,8	46,2
26	1	2,2	3,8	50,0
50	3	6,5	11,5	61,5
55	1	2,2	3,8	65,4
60	3	6,5	11,5	76,9
70	4	8,7	15,4	92,3
75	1	2,2	3,8	96,2
80	1	2,2	3,8	100,0
Total	26	56,5	100,0	
Missing System	20	43,5		
Total	46	100,0		

nr\_alunos 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	2,2	3,8	3,8
	8	1	2,2	3,8	7,7
	12	1	2,2	3,8	11,5
	14	2	4,3	7,7	19,2
	15	2	4,3	7,7	26,9
	16	1	2,2	3,8	30,8
	18	2	4,3	7,7	38,5
	20	1	2,2	3,8	42,3
	22	2	4,3	7,7	50,0
	26	1	2,2	3,8	53,8
	50	2	4,3	7,7	61,5
	60	1	2,2	3,8	65,4
	70	4	8,7	15,4	80,8
	80	3	6,5	11,5	92,3
	95	1	2,2	3,8	96,2
	96	1	2,2	3,8	100,0
	Total	26	56,5	100,0	
Missing	System	20	43,5		
Total		46	100,0		

intervenção

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	10	21,7	25,6	25,6
	Não	29	63,0	74,4	100,0
	Total	39	84,8	100,0	
Missing	System	7	15,2		
Total		46	100,0		

## **ANEXO XI. BASE DE DADOS\_ALUNOS.SAV**

Ver CD.

## **ANEXO XII. BASE DE DADOS\_PROFESSORES.SAV**

Ver CD.

## ANEXO XIII. CONSISTENCIA INTERNA DOS QUESTIONÁRIOS

```
GET  
.  
DATASET NAME DataSet5 WINDOW=FRONT.  
RELIABILITY  
/VARIABLES=Q12 Q13 Q14 Q18 Q22 Q30 Q32 Q47 Q48  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

### Reliability

#### Scale: ALL VARIABLES

##### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	517	97,9
	Excluded <sup>a</sup>	11	2,1
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

##### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,779	9

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=Q19 Q20 Q25 Q26 Q31 Q44  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

### Reliability

#### Scale: ALL VARIABLES

##### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	523	99,1
	Excluded <sup>a</sup>	5	,9
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,707	6

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Q23 Q24 Q33 Q51
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	527	99,8
	Excluded <sup>a</sup>	1	,2
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,626	4

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Q15 Q16 Q25 Q28 Q38 Q52 Q53
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	521	98,7
	Excluded <sup>a</sup>	7	1,3
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,624	7

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Q21 Q27 Q29 Q34 Q35 Q39 Q50 Q55
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	517	97,9
	Excluded <sup>a</sup>	11	2,1
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,615	8

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Q17 Q36 Q37 Q54
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	525	99,4
	Excluded <sup>a</sup>	3	,6
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,623	4

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Q34 Q35
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	527	99,8
	Excluded <sup>a</sup>	1	,2
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,694	2

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Q14 Q15 Q16 Q17 Q21
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	520	98,5
	Excluded <sup>a</sup>	8	1,5
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,622	5

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=Q42 Q45 Q48 Q50  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	522	98,9
	Excluded <sup>a</sup>	6	1,1
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,727	4

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=Q38 Q46  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	528	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	528	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.663	2

**Frequencies**

**Statistics**

Q\_06

N	Valid	111
	Missing	89

DATASET ACTIVATE DataSet3.  
DATASET CLOSE DataSet6.