

UNIVERSIDADE ABERTA



**Clima e Cultura Organizacional: a perceção docente na Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa**

António Jorge Nunes Marques

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Maputo 2021



UNIVERSIDADE ABERTA



**Clima e Cultura Organizacional: a perceção docente na Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa**

António Jorge Nunes Marques

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Dissertação de Mestrado orientada por:

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Cláudia Neves

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Susana Henriques

Maputo 2021



***Estudo sem pensamento é trabalho perdido,***

***Pensamento sem estudo é perigoso.***

*Confúcio*

## **RESUMO**

O presente projeto de investigação pretendeu avaliar o clima e a cultura organizacional de uma escola do ensino de português no estrangeiro (EEPE), identificando a percepção dos professores relativamente às diversas dimensões do clima e cultura organizacional dessa escola, mas também as relações entre os professores, a imagem da Direção e as relações entre os vários agentes da comunidade escolar, percecionando e identificando os pontos fortes e fracos, tendo também em conta a melhoria do clima e cultura de escola e a sua reflexão nas aprendizagens.

Tal identificação foi possível a partir da recolha de dados através da aplicação de um inquérito por questionário aos professores. Adotou-se uma amostra adequada ao universo em estudo, composta por um número significativo de docentes e representativo de todo o universo.

Como espaço do estudo investigativo, escolheu-se a Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa (EPM-CELP), em Maputo, aplicando o questionário como instrumento que visou obter informações que possibilitem percecionar o seu clima e cultura organizacional.

Conseguiu-se perceber, da recolha e análise dos Dados obtidos que, a consistência positiva do Clima e Cultura Organizacional desta escola tem tido nos seus agentes educativos o seu maior pilar, principalmente nos que aqui permanecem há mais tempo. Estas práticas de índole organizacional, que caracterizam a cultura predominante desenvolvida, também, pela gestão desta escola, onde são evidenciadas características referentes à participação ativa dessa gestão, disseminando e perpetuando a prática de valores e crenças referentes à cidadania e desenvolvimento junto dos alunos e agentes educativos, e as mais diversas práticas desenvolvidas na execução do trabalho que amplificam a importância da atividade de ensino, constata-se que esta escola apresenta uma estrutura organizacional bem sólida em termos de cultura e, tais aspetos são refletidos no excelente clima que se respira no ambiente de trabalho. Pensamos que através dos resultados obtidos neste estudo, também deixamos a possibilidade aberta a que, em estudos futuros, escolas similares de ensino de português no estrangeiro e outras, possam vir a traçar ações estratégicas que permitam a esta e outras escolas manter e melhorar um clima harmonioso, indutor de maior produtividade, melhorando os processos de ensino e aprendizagem. Também dessa forma, a manutenção e perpetuação da cultura organizacional escolar será cada vez mais interiorizada, resultando em climas e culturas organizacionais propícias à potencialização do desempenho dos profissionais de ensino.

**Palavras-chave:** Clima Organizacional; Cultura Organizacional; Escola de Ensino de Português no Estrangeiro; Centro de Ensino e Língua Portuguesa.



## **ABSTRACT**

This research project aimed to assess the organizational climate and culture of a Portuguese teaching school abroad (EEPE), identifying the perception of teachers regarding the different dimensions of the organizational climate and culture of that school, but also the relationships between teachers, the image of the Direction and the relationships between the various agents of the school community, perceiving and identifying the strengths and weaknesses, also taking into account the improvement of the school climate and culture and its reflection on learning.

Such identification was possible from the collection of data through the application of questionnaires to teachers. A sample suitable for the universe under study was adopted, comprising a significant number of teachers and representative of the entire universe.

As a space for the investigative study, the Portuguese School of Mozambique – Center for Teaching and Portuguese Language (EPM-CELP), in Maputo, was chosen, using the questionnaire as an instrument that aimed to obtain information that would make it possible to perceive its organizational climate and culture.

It was possible to perceive, from the collection and analysis of the data obtained, that the positive consistency of the Organizational Climate and Culture of this school has had its educational agents as its greatest pillar, especially in those who have been here for longer. These practices of an organizational nature, which characterize the predominant culture also developed by the management of this school, where characteristics relating to the active participation of this management are evidenced, disseminating and perpetuating the practice of values and beliefs regarding citizenship and development among students and agents educational activities, and the most diverse practices developed in the execution of the work that amplify the importance of the teaching activity, it appears that this school has a very solid organizational structure in terms of culture, and such aspects are reflected in the excellent atmosphere in the workplace.

We believe that through the results obtained in this study, we also open the possibility that, in future studies, similar schools teaching Portuguese abroad and others, may come to delineate strategic actions that allow this and other schools to maintain and improve a climate harmonious, inducing greater productivity, improving teaching and learning processes. Also in this way, the maintenance and perpetuation of the school organizational culture will be increasingly internalized, resulting in organizational climates and cultures conducive to enhancing the performance of teaching professionals.

**Keywords:** Organizational Climate; Organizational Culture; School for Teaching Portuguese Abroad; Portuguese Language and Teaching Center.



## **DEDICATÓRIA**

Um agradecimento muito especial à minha esposa, Rosário, por todo o companheirismo, paciência e encorajamento, nos bons e maus momentos, ao longo de todo este percurso, mostrando sempre um grande orgulho nesta minha nobre tarefa de estudar os desígnios da educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Este espaço é dedicado a todos aqueles que deram a sua contribuição para a concretização desta dissertação. A todos eles, deixo o meu enorme agradecimento.

À minha mulher e aos meus filhos, Rosário, Tiago e André, por sempre me apoiarem e incentivarem a atingir os objetivos a que me propus.

Às minhas orientadoras, Prof. Cláudia Neves e Prof. Susana Henriques que me orientaram e incentivaram a concluir esta “jornada”.

Aos meus colegas com quem partilhei o percurso.

Ao Johnny, meu grande amigo de infância e segundo irmão, pelo seu incondicional apoio, disponibilidade e incentivo.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Parte 1 .....	7
Enquadramento Teórico .....	7
Capítulo 1 .....	8
1. Clima e Cultura Organizacional .....	9
1.1 Introdução.....	9
1.2 Clima Organizacional.....	10
1.3 Cultura Organizacional.....	12
1.4 Clima e Cultura Organizacional, Inter-relacionamentos .....	17
Capítulo 2 .....	22
1. Organizações Escolares.....	23
2. Clima e Cultura nas Organizações Escolares.....	30
3. Clima e Cultura Organizacional: Contextualização no Sistema Educativo .....	39
Parte 2.....	43
Análise da Experiência .....	43
Capítulo 3 .....	44
1. Opções Metodológicas .....	45
1.1 Questão de Investigação .....	46
1.2 Natureza do estudo de caso .....	48
1.3 Caracterização do contexto em que incidiu a pesquisa .....	49
1.4 Instrumento de Recolha de dados .....	52
1.4.1 Estrutura do Questionário .....	52
1.4.2 Caracterização do Público-Alvo (Amostra).....	53
1.5 Tratamento de dados.....	55
Capítulo 4 .....	66
1. Apresentação, Discussão dos Resultados.....	67
1.1 Apresentação e Análise dos Resultados .....	67
1.2. Resultados obtidos nos Questionários realizados.....	68
Capítulo 5 .....	89
Considerações Finais e Limitações do Estudo .....	90
Referências Bibliográficas.....	95

ANEXOS .....	105
ANEXO I – Corpo de e-mail com <i>Link</i> do Questionário .....	106
ANEXO II – Questionário .....	107

## **Índice de Quadros**

Quadro 1.	Diferenças entre Clima e Cultura	21
Quadro 2.	Catologação das tipologias sobre as diferentes teorias	29
Quadro 3.	Distribuição docente por níveis de ensino	51
Quadro 4.	Inter-relação questionário/objetivos específicos	53
Quadro 5.	Distribuição dos docentes por sexo	55
Quadro 6.	Distribuição dos docentes por idade	56
Quadro 7.	Distribuição dos docentes por Habilitação Académica	57
Quadro 8.	Regime de Contratação	58
Quadro 9.	Níveis de ensino	60
Quadro 10.	Escalões de Tempo de Serviço Total	61
Quadro 11.	Escalões de Tempo de Lecionação na EPM-CELP	62
Quadro 12.	Áreas de formação dos docentes	63
Quadro 13.	Cargos exercidos na EPM-CELP	64
Quadro 14.	Tipo de Cargos exercidos na EPM-CELP	65
Quadro 15.	Relação entre os docentes da EPM	68
Quadro 16.	Relação entre os docentes e a Direção da EPM	72
Quadro 17.	Participação dos docentes na vida ativa da EPM	76
Quadro 18.	Obstáculos à participação dos docentes na vida ativa da EPM	80
Quadro 19.	Relação entre os Agentes da Comunidade da EPM	82
Quadro 20.	Percepção que os docentes têm em relação aos alunos da EPM	86

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1.	Distribuição de alunos por ciclos de ensino	50
Gráfico 2.	Proporção por Grupos de Pessoal	51
Gráfico 3.	Distribuição dos docentes por sexo	56
Gráfico 4.	Distribuição dos docentes por idade	57
Gráfico 5.	Distribuição dos docentes por Habilitação Académica	58
Gráfico 6.	Distribuição docente em proporção de Habilitação Académica	58
Gráfico 7.	Distribuição dos docentes por regime de contratação	59
Gráfico 8.	Proporção dos docentes por regime de contratação	59
Gráfico 9.	Níveis de ensino	60
Gráfico 10.	Tempo total de Serviço	61
Gráfico 11.	Tempo de Lecionação na EPM-CELP	62
Gráfico 12.	Áreas de formação dos docentes	63
Gráfico 13.	Cargos exercidos na EPM-CELP	64
Gráfico 14.	Tipos de Cargos exercidos na EPM-CELP	65
Gráfico 15.	Relação entre os docentes da EPM	70
Gráfico 16.	Relação entre os docentes e a Direção da EPM	74
Gráfico 17.	Participação dos docentes na vida ativa da EPM	78
Gráfico 18.	Obstáculos à participação dos docentes na vida ativa da EPM	81
Gráfico 19.	Relação entre os Agentes da Comunidade da EPM-CELP	84
Gráfico 20.	Percepção que os docentes têm em relação aos alunos da EPM	87

## **Índice de Figuras**

Figura 1.	Variáveis que intervêm na composição do Clima	11
Figura 2.	Manifestações da Cultura Organizacional	14
Figura 3.	A teia cultural de uma organização	15
Figura 4.	Componentes da cultura organizacional	16
Figura 5.	Perspetiva cultural sobre a formação do Clima	21

## **Abreviaturas e Acrónimos**

Apud	citação de citação
CELP	Centro de Ensino e Língua Portuguesa
EEPE	Escola de Ensino de Português no Estrangeiro
EPM	Escola Portuguesa de Moçambique
Etc.	et cetera (e o resto)
et al.	et alii (e outros)
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação



## **INTRODUÇÃO**

Este estudo visa identificar as percepções dos docentes, sobre a importância do clima e cultura organizacionais, tendo em conta a sua importância para a qualidade das aprendizagens, no contexto de uma escola do ensino de português no estrangeiro – Escola Portuguesa de Moçambique-Centro de Ensino e Língua Portuguesa (EPM-CELP), inserido no Curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta.

Na contextualização desta temática, definiu-se como objetivo a escola proporcionar aos seus alunos o máximo de conhecimento com qualidade. O processo de construção desse conhecimento vai para além da abordagem dos conteúdos programáticos. A construção da educação passa por uma série de experiências que permitem consolidar o processo de aquisição de conhecimento.

A pertinência da presente dissertação de mestrado relaciona-se com a necessidade de a escola precisar de líderes que transportem consigo a visão e a cultura da organização, envolvendo e galvanizando a comunidade em torno do projeto educativo, partilhando responsabilidades delegando, comemorando os sucessos reconhecendo publicamente o mérito dos seus colaboradores, assumindo os insucessos como fruto da mudança que preconizam, a fim de não inibirem a criatividade e a inovação dos seus colaboradores, proporcionando um clima organizacional escolar que tenha uma relação determinante com a eficácia da escola (Brunet, 1999), com o desempenho e desenvolvimento profissional do professor (Mioch, 1997, Brito, 1999 e Day, 2001) e com a qualidade da educação (Galán, 2004).

É nossa convicção, como justificação da importância do tema, que a percepção de que o clima e a cultura organizacional, em função da postura de relacionamento que adotam os elementos da comunidade escolar, influenciam o desempenho dos alunos, sendo que o elemento que absorve maior responsabilidade na influência do desempenho escolar é o docente.

Assim sendo, as funções exercidas pelos docentes, a sua interação com os Coordenadores de Ciclo e de Departamentos Curriculares e o impacto na inovação de práticas letivas e no processo de ensino-aprendizagem são fatores que sustentam este nosso estudo, através da identificação da percepção que os intervenientes possuem, sobre a importância do clima e cultura organizacionais na EPM-CELP.

Também em relação à pertinência do tema escolhido, considera-se que a escola, enquanto espaço organizacional, oferece um contexto de desenvolvimento pessoal, para os alunos e para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas e, conseqüentemente, do clima e da cultura geradas.

Neste quadro, pretendemos compreender de que forma essa cultura e clima, próprio duma estrutura organizacional que se insere num contexto tão específico como o de Moçambique, é percebido pelos principais agentes que influenciam e promovem a mudança de práticas letivas dentro dessa escola – os docentes.

Convém mencionar e dar a conhecer que, a Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa (EPM-CELP) nasce de um Acordo Governamental de Cooperação celebrado entre a República Portuguesa e a República de Moçambique, em Maputo, em 28 de julho de 1995.

Mais tarde, e no respeito pelos compromissos assumidos na ordem jurídica internacional, o Governo português criou formalmente, na sua ordem jurídica interna, pelo Decreto-Lei n.º 241/99, de 25 de junho, posteriormente alterado pela redação dada pelo Decreto-Lei n.º 121/04, de 21 de maio, a EPM-CELP para exercer a sua atividade no terreno concessionado pelo Estado Moçambicano.

Posteriormente, com a assinatura, em Maputo, no dia 24 de março de 2008 do novo Acordo Governamental de Cooperação celebrado entre a República Portuguesa e a República de Moçambique, foi regulada de forma clara e precisa a instalação e o funcionamento em território moçambicano da Escola Portuguesa, como Centro de Ensino e Língua Portuguesa, EPM-CELP.

A razão de ser deste segundo Acordo Governamental de Cooperação justificava-se porque a EPM-CELP carecia deste instrumento de direito internacional público para consagrar definitivamente a existência legal da EPM-CELP em ambas as ordens jurídicas, portuguesa e moçambicana, dado que a sua existência física e principal estabelecimento de ensino é em Moçambique.

Por este Acordo Governamental de Cooperação de 2008 foi legalmente atribuído e reconhecido funções eminentemente públicas de ensino e de promoção e difusão de cultura e de língua portuguesas. Acordo este, reconhecido na ordem jurídica portuguesa pelo Decreto 7/2009, de 2 de março e na ordem jurídica moçambicana ratificado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009 de 29 de dezembro.

Neste contexto, o Governo Português, ciente dos seus deveres na ordem jurídica internacional, procedeu a alterações sucessivas para melhor adaptar a EPM-CELP às previsões consagradas no referido Acordo Bilateral de Cooperação de 2008, tendo pelo Decreto-Lei n.º 211/15 de 29 de setembro, procedido a alterações na orgânica da Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa, para reforçar o seu estatuto de estabelecimento público de ensino da rede pública dos estabelecimentos de ensino no estrangeiro, mas também para fortalecer a componente de cooperação na divulgação da língua e cultura portuguesas.

Assim, esta escola com duas décadas de existência, possuindo uma missão com objetivos muito específicos para além do normal processo de ensino e aprendizagem, apresentando uma comunidade escolar tão heterogénea constituída maioritariamente por portugueses e moçambicanos, foi criando uma cultura organizacional muito peculiar e um clima organizacional sempre em plena construção, fruto também, de uma periódica rotatividade de pessoal docente qualificado de origem portuguesa.

Partindo da nossa experiência como gestor líder e professor, fomos-nos interrogando sobre a importância da percepção que os docentes têm do clima e cultura escolares para a gestão e organização e da relação direta do compromisso dos professores para com a mudança e o desenvolvimento.

Relativamente ao problema principal de investigação, o presente estudo pretende, como já afirmado anteriormente, identificar a percepção dos docentes na construção de relacionamentos saudáveis que proporcionem um clima organizacional adequado, valorizando a participação dos vários agentes, proporcionando de forma harmoniosa essa construção em consonância com a cultura de trabalho emergente, como fatores facilitadores do desempenho dos alunos no processo educativo.

É muito importante que a participação dos professores na vida escolar, de forma colaborativa, na construção dos documentos estruturantes como, o projeto educativo de escola, regulamento interno, projeto curricular de turma, planificações das áreas curriculares e plano anual de atividades, entre outros, contribua para a evolução da própria organização escolar, desenvolvendo-se de acordo com os seus objetivos. Também dentro dessa percepção, é primordial o papel da Direção no sentido da transmissão dessa motivação. O Clima Organizacional pode ser traduzido por aquilo que comumente se designa de “ambiente de trabalho”. É esse “ambiente de trabalho” ou essa atmosfera psicológica que se define como clima organizacional (Luz, 2012).

Como ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo, colocámos as seguintes questões de investigação:

- Qual a percepção dos docentes acerca do clima e cultura organizacional na escola?
- Qual o papel que os professores atribuem a si próprios na construção do clima e da cultura organizacional da EPM-CELP?

No que diz respeito aos objetivos de investigação, considerámos o seguinte objetivo geral:

O presente projeto de investigação objetivou identificar as percepções dos professores relativamente ao clima e cultura organizacional, a sua participação na vida ativa da escola e o seu impacto na qualidade das aprendizagens.

Tendo ainda em vista a melhor orientação para a nossa investigação, e considerando o objetivo geral, procedemos à discriminação dos objetivos específicos:

Pesquisar junto de elementos da comunidade escolar (professores e coordenadores técnico-pedagógicos) qual a percepção destes acerca do clima e da cultura organizacional da escola.

Identificar relativamente à organização escolar, os seus pontos fortes e fracos, na percepção dos docentes, tendo em conta a melhoria desejável do desenvolvimento do clima e cultura da escola.

Na nossa investigação optámos pelo estudo de caso, recorrendo a uma metodologia com uma abordagem quantitativa, focando as percepções dos docentes, através do inquérito por questionário, melhor explicado no ponto seguinte.

Em relação à metodologia utilizada, na pesquisa de carácter bibliográfico elegemos um conjunto de autores de referência no presente estudo.

No nosso estudo, os autores de referência permitem-nos analisar através da sua perspetiva crítica e sistematizada sobre as Organizações, o Clima e Cultura Organizacional e o Clima e Cultura Escolar.

Quanto às decisões metodológicas, indicação dos participantes e local da investigação, começamos por considerar os docentes como uma força motriz capaz de mover esforços, cuja perspetiva de ações pedagógicas ocorre no âmbito do trabalho coletivo, assim como as diversas relações e percepções dos protagonistas envolvidos na ação educativa. Com vista a compreender melhor esta situação pretendemos proceder à recolha de dados através da aplicação de um questionário aos docentes. Adotou-se uma amostra adequada ao universo

em estudo, composta por um número significativo de docentes e representativo de todo o universo.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), ao investigador cabe o papel de instrumento-chave na recolha dos dados, tendo como primeira preocupação a descrição e só mais tarde a recolha e tratamento da informação, em que todo o processo deve ser descrito pela forma como aconteceu, assim como o produto e os resultados finais. Os dados são analisados, partindo-se dos factos observados para os resultados como se tratasse de um conjunto de peças de um puzzle, tendo em conta o significado das mesmas.

Relativamente aos procedimentos metodológicos, como meio de obtenção de dados, será utilizado o questionário como instrumento de recolha de dados que visa obter informações que possibilitem identificar a percepção sobre o clima e a cultura organizacional por parte dos docentes, identificando os pontos fortes e fracos, tendo também em conta a melhoria do clima e cultura de escola e a sua reflexão nas aprendizagens visando a melhoria das mesmas, trata-se, portanto, de um estudo de natureza quantitativa e descritiva.

Em relação à percepção dos professores sobre a sua influência na construção do clima e da cultura de escola, iremos procurar aferir o envolvimento da sua participação no desenvolvimento dos vários instrumentos curriculares e extracurriculares que servem de suporte aos documentos orientadores da vida na escola. Perceber também o resultado desse nível de participação e integração nas equipas definidoras dos documentos que visam a melhoria das aprendizagens.

Em termos estruturais, este trabalho encontra-se dividido em duas partes, organizadas da seguinte forma: na primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico, subdividido em 2 capítulos e na segunda parte, o estudo empírico/ análise da experiência, composto por 3 capítulos.

No capítulo 1 abordam-se as definições globalizantes de uma organização, seja empresarial, institucional ou escolar, analisando e mencionando algumas das teorias sobre clima e cultura organizacionais.

No capítulo 2, apresentam-se as definições de organizações escolares e mais especificamente da cultura e clima organizacional nas escolas, abordando também de uma forma cronológica a contextualização no sistema educativo português.

No capítulo 3, a natureza do estudo onde se exploram as opções metodológicas que consubstanciam o estudo de caso, a contextualização, os instrumentos de dados e o seu tratamento, bem como os participantes envolvidos.

No capítulo 4, fazem-se a apresentação, análise e discussão dos resultados, bem como os resultados obtidos através dos questionários aplicados.

No capítulo 5, apresentam-se as considerações finais e as limitações do estudo.

Finaliza-se o trabalho com a apresentação das referências bibliográficas e os respetivos anexos.

## **Parte 1**

### **Enquadramento Teórico**

## **Capítulo 1**

## **1. Clima e Cultura Organizacional**

### **1.1 Introdução**

O nosso estudo tem como objetivo principal entender as percepções dos docentes da Escola Portuguesa de Moçambique, acerca da importância do clima e cultura organizacional, tendo em conta a sua importância para a qualidade das aprendizagens.

Tendo em conta essa identificação, iremos desenvolver esta investigação centrados numa organização escolar e, para melhor a compreendermos nesse âmbito, pensamos ser primordial entendermos o que são organizações e, para isso, iremos apresentar várias opiniões e definições de diversos autores que estudaram esta temática.

Na nossa pesquisa constatámos que não existe uma única definição geral para este conceito, pois o mesmo assume conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo (Costa, 1996). Segundo Parsons (citado por Bilhim, 2016: 22) as “organizações distinguem-se das outras coletividades sociais, por disporem de propósitos e metas”. Na mesma linha de pesquisa a organização é considerada a “coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade”, de acordo com Schein (2010), citado por Bilhim (2016: 22).

Bilhim (2016), em termos gerais considera que as organizações são:

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

(Bilhim, 2016: 23)

Para Maximiano (2011) uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Através de uma organização torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma única pessoa. Robbins (2018), também em consonância com os autores citados anteriormente, considera que uma organização tem por finalidade atingir um objetivo ou objetivos comuns funcionando numa base continuada, como uma entidade social conscientemente coordenada e com fronteiras relativamente identificáveis.

Compreender o conceito de organizações, onde o capital humano é parte integrante, leva a que se considerem os seus comportamentos, onde as mudanças acontecem dinamicamente e tornam-se imprescindíveis para que essas organizações atinjam os seus objetivos. Já Robbins (2018: 6) define comportamento organizacional como um campo de estudo que investiga o impacto que indivíduos, grupos e estruturas têm sobre o comportamento dentro das organizações, utilizando-se esse conhecimento para promover a melhoria da eficácia organizacional, tendo igualmente presente que existem diversas variáveis que influenciam o comportamento das pessoas, nomeadamente as variáveis psicológicas, as variáveis fisiológicas e as variáveis ambientais.

## **1.2 Clima Organizacional**

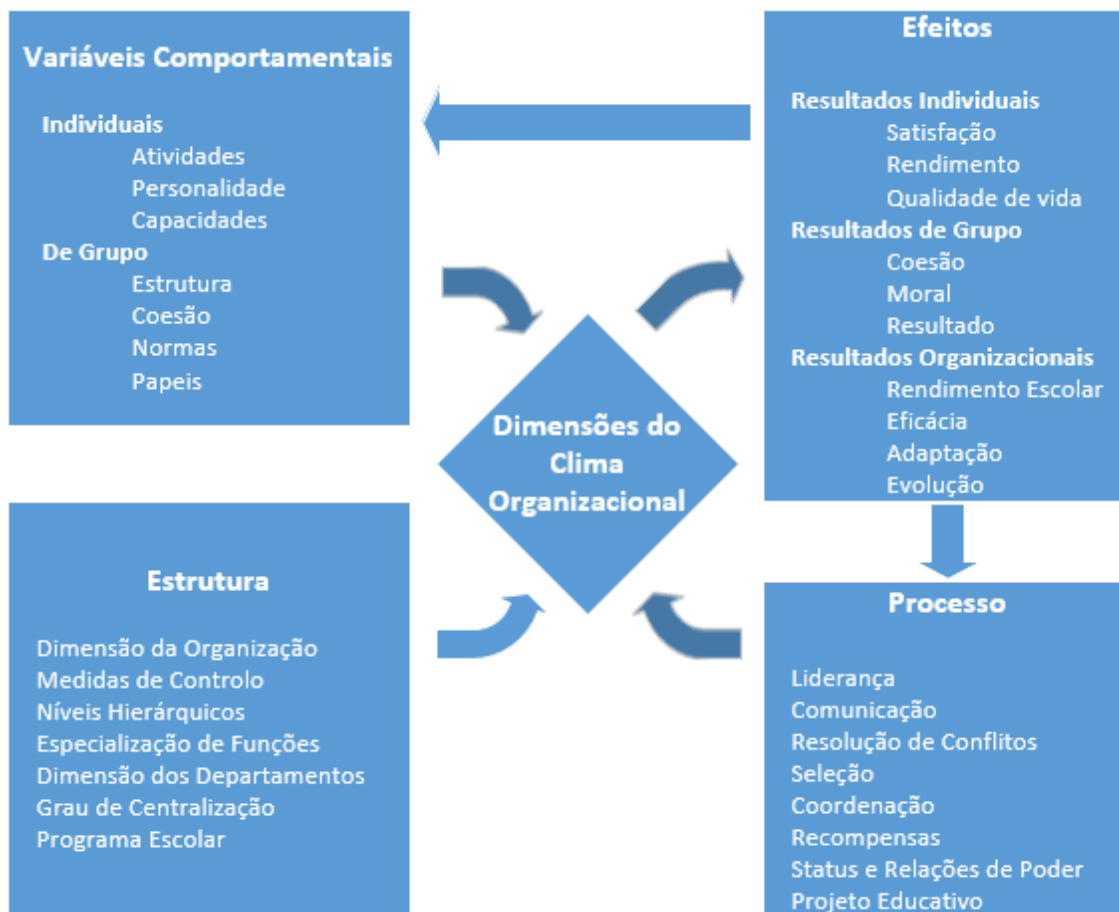
Tendo em conta a linha de pensamento dos autores atrás referidos, assenta o clima organizacional, definido como a maneira pela qual os elementos de uma organização a percebem, podendo chamar-se de ambiente psicológico.

Esse ambiente, é considerado por Bruno (1997) como o principal constituinte de uma dada organização, envolvendo diferentes aspetos que se sobrepõem em diversos graus como, tipo de organização, regulamento interno, técnicas aplicadas e outros.

Para Nóvoa (1995), o clima organizacional tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização, afirmando que as principais características do clima que influenciam a satisfação são: o tipo de relações interpessoais; a coesão do grupo de trabalho; o grau de implicação da tarefa e o apoio recebido no trabalho. Segundo Dias (*apud* Machado, 2007: 73), “o clima organizacional está diretamente relacionado com o grau de satisfação, expectativas e necessidades dos integrantes de uma organização”, provocando nos seus elementos, uma série de sentimentos como: insegurança, motivação, responsabilidade, entre outros e, esses sentimentos podem interferir na produtividade e na qualidade do desempenho dos funcionários, tal como Menezes e Gomes (2010: 57) definiram o clima organizacional como “(...) *aquelas características que distinguem a organização de outras organizações e que influenciam o comportamento das pessoas na organização*”.

O conceito de Clima foi, também, inicialmente concebido como um conceito geral para expressar a qualidade duradoura da vida organizacional e, nesta linha, Bulach (2009: 71) observou que “(...) uma configuração particular de características duradouras, como ecologia, meio ambiente, sistema social e cultura constituiriam um clima, tanto quanto uma configuração particular de características pessoais revelam uma personalidade”.

Já Brunet (1999: 129) reconhece a existência de várias dimensões, como se pode visualizar no gráfico seguinte, referindo que a maioria dos estudos do clima considera como dimensões a autonomia individual, o grau de estatuto imposto pelo cargo, o tipo de recompensas, a consideração, o calor, o apoio e o estímulo por parte da direção. Segundo o mesmo autor, o clima é parte integrante de um fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca influenciam a sua génese.



**Figura 1** – Variáveis que intervêm na composição do clima

**Fonte:** Adaptado de Brunet (1999: 127)

É nesta definição de dimensões ou variáveis que, também, Litwin e Stringer (2008: 1) introduziram uma percepção nas suas definições de clima, “(...) *um conjunto de propriedades mensuráveis do ambiente, com base nas percepções coletivas das pessoas que vivem e trabalham nesse ambiente, demonstrou influenciar os seus comportamentos*”.

### **1.3 Cultura Organizacional**

O ambiente psicológico que caracteriza as organizações, é também determinado pela cultura organizacional.

A cultura organizacional ganha relevância a partir da década de oitenta no século XX, quando as empresas japonesas tiveram um forte crescimento, ganhando outra dimensão no espaço do mercado mundial. Esse destaque chamou a atenção para a forma como os funcionários japoneses se envolviam com os valores da empresa onde trabalhavam. Assim, esse fator passou a ser considerado preponderante nessa ascensão.

É nesta década que os estudos sobre cultura organizacional ganham força no mundo empresarial, uma vez que ocorria o 69º declínio da produtividade norte-americana e o ganho da competitividade dos japoneses.

O Japão, nessa época, já possuía uma alta produtividade e uma enorme capacidade de adaptação e de agressividade económica, tendo pouco a ver com o controle da matéria-prima, domínio da tecnologia, criatividade ou inovação dos seus produtos, mas sim com os seus aspetos culturais, isto é, com valores e laços de solidariedade que existiam entre os trabalhadores e entre trabalhadores e empresários japoneses. (Freitas, 1991; Morgan, 2006).

Nesta linha de concordância temporal, a nível do conceito e desenvolvimento do termo Cultura Organizacional, Ribeiro (2016: 170) afirma que:

O conceito e desenvolvimento do termo “Cultura Organizacional” fica marcado com Pettigrew na década de 70, passando a ter grande desenvolvimento a partir da década de 80, atendendo à grande turbulência a que as organizações Americanas estavam sujeitas e a sua incapacidade de competir com organizações de outros países, nomeadamente Japonesas, ao fracasso dos modelos racionalistas da gestão das organizações, assentes em estudos e métodos quantitativos, limitadores da introdução de mudanças nas organizações, ao nível do seu comportamento social e psicológico.

(Ribeiro, 2016: 170)

De acordo com o que anteriormente foi referido, Maanen e Schein (1979) consideram que as normas e crenças podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. A norma, por sua vez, pode tornar-se uma crença e, posteriormente, um pressuposto. A criação de uma cultura organizacional assenta num processo de aprendizagem que assegura a institucionalização dessa realidade como algo único e diferente da cultura envolvente.

Também Frota (2011: 20), afirma que “a cultura seja qual for o seu contexto de produção é um processo social e organizacionalmente construído”. A autora salienta que este conceito por ser aplicado a “territórios cada vez mais reduzidos” possibilita que se usem expressões como,

Cultura organizacional, cultura ocupacional-profissional, sendo que a cultura organizacional em contextos escolares só se difundiu a partir da década de oitenta e atingiu o seu auge na década de noventa, embora o interesse pelas questões culturais na organização escolar tenha surgido mais cedo no contexto americano.

(Frota, 2011: 20)

Na década de noventa, surgiram diversas tentativas para sistematizar os estudos sobre a cultura organizacional, cujo objetivo era de os tornar mais compreensíveis, entretanto Neves (2011: 513-518) destaca duas perspetivas apresentadas por Martin (1992) e Sackman (1991), que constituem importantes exemplos de organização dos inúmeros estudos. De acordo com Sarmiento (1994: 97), “... o desenvolvimento diacrónico dos estudos organizacionais favoreceu a emergência da abordagem cultural das organizações, como resposta simultaneamente, a um desafio prático-social e a linhas de evolução do campo teórico”.

Percebe-se, através das citações e referências dos autores atrás mencionados que, em qualquer estudo que se utilize o termo cultura, a cultura organizacional é conceituada conforme a definição dada por cada autor sobre o que entendem por cultura e, mais especificamente, também, por organização.

Neves (2011: 509), aludindo a Dawson (1995), é de opinião que a cultura é o principal ponto de partida de qualquer análise organizacional.

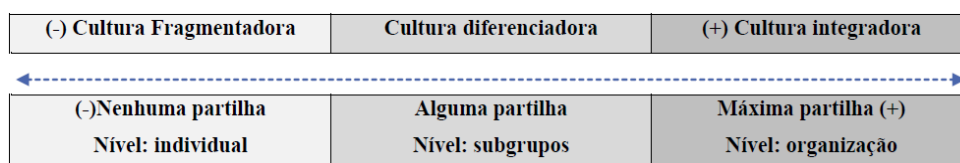
Analisando Sackmann (1991), verifica-se que a sua sistematização se revelou um importante contributo para compreender, do ponto de vista teórico, a formação e desenvolvimento da cultura organizacional, pois este autor defende que os estudos sobre cultura organizacional podem ser agrupados em quatro conjuntos diferentes:

- i) *Culturalista* - entende a cultura como um todo, refletido em formas uniformizadas de pensar, sentir e agir;
- ii) *Funcionalista* - realça as manifestações visíveis da cultura e seus significados;
- iii) *Simbólico-cognitiva* - acentua as aprendizagens que as pessoas adquirem através da interação social;
- iv) *Construtivista* - considera a essência da cultura como um mapa cognitivo - programação coletiva da mente humana - partilhado coletivamente.

No entanto, Martin (1992) defende que a cultura de uma organização pode ser abordada em três perspetivas diferentes:

- (i) *Integradora* - caracteriza-se pela uniformidade no que se refere às práticas, valores e convicções partilhadas pelos indivíduos da organização;
- (ii) *Diferenciadora* - assenta na diversidade de opiniões e conflitos de interesse entre os seus membros, sendo que tal não significa a não existência de harmonia e convergência naquilo que são os objetivos concretos da organização;
- (iii) *Fragmentada* - baseia-se na ambiguidade e nas contínuas mudanças inerentes aos sistemas sociais e organizacionais, defendendo que a cultura não implica necessariamente uniformidade de valores.

Também na perspetiva de Martin (1992), Torres e Palhares (2008: 104) entendem que, no seio das organizações, podemos encontrar, pelo menos, “três tipos de culturas”, como se encontra representado na seguinte figura:



**Figura 2** - Manifestações da cultura organizacional

**Fonte:** Adaptado de Torres & Palhares (2008: 104)

Para estes autores, “compreender o modo como nasce, se desenvolve e consolida a cultura no seio das organizações constitui, sem dúvida, uma das vertentes mais relevantes no âmbito dos estudos críticos”, por isso defendem que o “processo de construção da cultura das organizações” deve observar três pressupostos:

Primeiro, a cultura traduz-se num processo dinâmico em permanente reconstrução por via da interação dos atores sociais; segundo, tal processo desenvolve-se na longa duração, em espaços-tempos coletivamente partilhados pelos atores, apresentando regularidades, mas igualmente descontinuidades culturais; terceiro, o processo ou o modo como a cultura se desenvolve só pode ser apreendido a partir da consideração de uma multiplicidade de fatores internos e externos às organizações, como por exemplo fatores de natureza social, comunitária, política, religiosa, organizacional, entre outros.

(Torres & Palhares, 2008: 103)

Segundo Schein (2010) a cultura organizacional é definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido. Por sua vez, Bilhim (2013) considera que a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização.

A cultura nas organizações divide-se em dois níveis: a cultura “observável” e a cultura “central”. A cultura observável corresponde àquilo que uma pessoa vê quando passeia numa organização como visitante, como consumidor ou como empregado. Já a cultura central consiste em valores essenciais, ou crenças subjacentes, que influenciam o comportamento dos membros da organização.

Os valores são essenciais para organizações com culturas fortes. A cultura organizacional pode ser interpretada à luz do conceito de Teia Cultural, o qual inclui os seguintes elementos (ver Figura 1):



**Figura 3** - A Teia Cultural de uma Organização

**Fonte:** Rosado (2015: 192), adaptado de Teixeira (2020: 280)

Histórias – Lendas orais repassadas entre os membros sobre situações relevantes da organização ou sobre membros que se destacaram (heróis) e que funcionam como modelos de desempenho;

Rituais e Rotinas - Cerimónias planeadas ou espontâneas em datas específicas; quais os procedimentos corretos (nem sempre escritos);

Símbolos – Linguagem e expressões não-verbais próprias dos membros da organização;

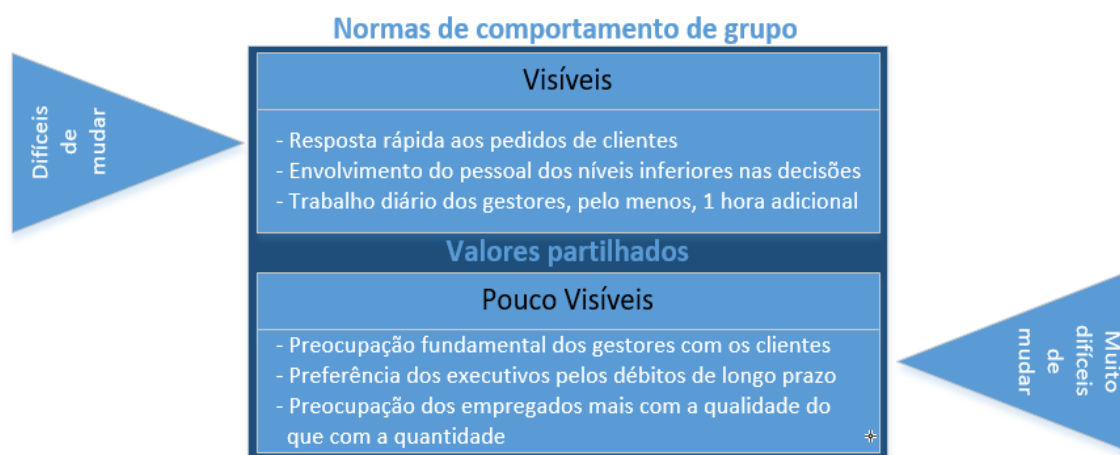
Sistemas de controlo - Burocráticos? Orientados para o desempenho? Formais ou informais?

Estrutura organizacional - Mecanicista ou orgânica? Encoraja a colaboração ou a competição?

Estruturas de poder - Como está o poder distribuído na organização? Quem toma decisões? Quem influencia?

Paradigma – É o elemento central da cultura organizacional, formado por três níveis: os valores, as crenças e as assunções. Os valores costumam ser escritos nas declarações de missão e objetivos, as crenças são mais específicas, mas podem ser discutidas sem levantar problemas; já as assunções são o núcleo central da cultura da organização. Estas representam aspetos tidos como adquiridos, mas que às vezes as pessoas têm dificuldades em identificar.

Já quanto ao enraizamento das culturas nas organizações, entende-se através dos estudos dos autores que, a mudança de uma cultura organizacional é um processo muito lento por natureza. Havendo a necessidade de proceder a mudanças radicais na cultura da empresa, poderá ser vantajoso substituir os gestores ou o pessoal mais influente, mas sempre dentro de um clima ético, estabelecendo expectativas claras para todos os membros de forma a dissipar quaisquer dúvidas. Na perspetiva de Teixeira (2020: 276), a cultura mantém-se no tempo, reproduzindo-se através da socialização dos novos membros que entram no grupo. Este processo não tem efeitos uniformes, pois os indivíduos respondem diferenciadamente ao mesmo tratamento e podem assumir diferentes combinações de estratégias de socialização para produzirem diferentes resultados na organização.



**Figura 4** - Componentes da cultura organizacional

**Fonte:** Adaptado de Teixeira (2020: 276)

Segundo Chambel e Currel (1998: 27), “falar de cultura de uma organização implica reconhecer o papel que os seus membros desempenham na definição daquilo que é a sua própria essência”. Concordando com esta perspectiva, Frota (2011: 20) faz referência a que a cultura de uma organização implica “reconhecer o papel que os seus membros desempenham na definição daquilo que é a sua própria essência”.

Torres (2011: 438) afirma, ainda, que a compreensão do “carácter dinâmico e dialético que subjaz ao processo de construção da cultura organizacional” será concretizada “a partir da exploração das interconexões entre as várias ordens simbólicas coexistentes nas organizações”. Por essa razão, Torquato (1991), mencionado por Carvalho (2006), entende que,

A cultura organizacional é composta por numerosas variáveis relacionadas entre si e modelada com o somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégias e psicossociais, que justapõem fatores humanos individuais, relacionamentos grupais, interpessoais, formais e informais.

(Torquato, 1991 *apud* Carvalho, 2006: 1-2)

O mesmo autor, mencionando Bilhim (2013), considera que “a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização” (Bilhim 2013: 25).

Para Fontoura (2006: 57), “existem múltiplas definições de cultura, umas mais amplas e abrangentes, outras mais restritas, centradas em interações específicas”. Recorrendo a Afonso (2004), a mesma autora afirma que, habitualmente, a “cultura significa um conjunto de pressupostos, significados e símbolos, partilhados por indivíduos do mesmo grupo social, e constitui uma interpretação comum acerca da sua existência e experiência” (Fontoura, 2006: 57). Mendonça (2013: 78), citando Gomes (2002), alude ao facto de que as organizações incrementam “uma cultura distinta do contexto do seu meio envolvente e no interior das mesmas desenvolvem culturas igualmente diferenciadas”, identificando-se, desta forma, “uma pluralidade de culturas”.

#### **1.4 Clima e Cultura Organizacional, Inter-relacionamentos**

Os estudos acerca dos conceitos de clima e cultura, por vezes misturam-se como sendo um só, apenas porque ambos traduzem um conjunto de variáveis presentes nas situações organizacionais. Iremos assim, tentar explicar que são conceitos distintos, mas que se relacionam e condicionam mutuamente.

As investigações dedicadas ao Clima são bastante mais antigas que as dedicadas à Cultura, “Meio século de investigação em Clima versus cerca de pouco mais de década e meia de investigação em Cultura” (Ferreira et al., 2001: 432). O conceito de cultura organizacional é mais recente e surgiu essencialmente devido a uma necessidade de explicar as diferenças de desempenho entre as empresas americanas e japonesas.

É aqui que os conceitos se encontram: “cultura e clima tratam presentemente de um fenómeno comum: o da criação e influência do contexto social no espaço organizacional” (Ferreira & colaboradores, 2001: 446). Neves (2000: 22) defendem que o clima surge como uma dimensão da cultura, distinta e semelhante de uma mesma realidade, concebendo a ideia de cultura/clima como um conceito aglomerado. No entanto, Ferreira, Neves e Caetano (2007) embora preconizem que persistem diferentes implicações entre o conceito de clima e o de cultura, consideram ambos os conceitos como integrados. Mas, considera-se que tal visão não será muito correta.

O clima está mais ligado à resposta afetiva e emocional dos sujeitos face às percepções e aos conhecimentos que adquirem da organização, enquanto a cultura salienta as ideologias, valores e crenças partilhados pelos mesmos. O clima, pelo seu carácter mais específico e pessoal, manifesta um cariz mais quantitativo, apoiando-se a investigação sobre o mesmo na aplicação e análise de questionários.

A cultura, por sua vez, refere-se mais a contextos complexos e de difícil manipulação. Pela sua natureza mais explicativa, o estudo da cultura recorre a metodologias qualitativas; porém, verifica-se a existência de vários estudos sobre a cultura, apoiados em métodos quantitativos.

A partir de uma perspetiva cultural do clima, resulta uma certa ideia de sobreposição de ambos os conceitos. Reichers e Schneider (1990) utilizaram o modelo do ciclo evolutivo, sistematizando a literatura publicada sobre os temas de forma a clarificarem a distinção entre os dois conceitos.

O clima, apesar do seu estudo ser muito mais antigo do que o estudado sobre a cultura, considera-se insuficiente para explicar a dinâmica das organizações.

A cultura será uma estrutura composta por diferentes camadas de elementos como, valores, normas, padrões de comportamento, artefactos, pressupostos fundamentais e outros, unidos por um núcleo comum que é o significado, enquanto que o clima não ultrapassa as variações individuais inerentes aos climas psicológicos.

De acordo com a metáfora de Hofstede (2003: 9), em que a cultura e o clima são comparados às camadas sucessivas de uma cebola, o clima representa o que acontece e a cultura traduz o porquê dos acontecimentos. Nesse sentido, o clima é mais vulnerável às oscilações, bem como mais facilmente manipulável, enquanto a cultura é mais resistente e mais difícil de mudar.

Embora seja legítimo considerar ambos os conceitos integrados, isto é, entender o clima e a cultura organizacionais como camadas sucessivas de uma cebola, as camadas mais periféricas serão as do clima, enquanto as mais profundas serão as da cultura. A cultura é mais ampla que o clima e visa compreender se as influências das normas e valores influenciam as práticas organizacionais, enquanto o clima se debruça sobre a influência dessas práticas e sobre o desempenho dos indivíduos e consequentemente da organização.

Salienta-se na apreciação de Silva (2010: 36), a afirmação de que “conjuntamente com cultura, fala-se de clima”. Também Neves (2000: 17) afirma que “a cultura e o clima possuem um fenómeno comum: o da criação e influência do contexto social no espaço organizacional”, mas também que, ambos os termos são “facilmente distinguíveis”, uma vez que o clima se liga a uma “situação temporal, subjetiva, manipulável” e a cultura localiza-se num “contexto histórico, complexo, coletivo e de difícil manipulação”.

Silva (2010: 39) reforça a diferença entre estes conceitos, ao clarificar que “o clima refere-se às percepções do comportamento, enquanto a cultura se centra nas assunções, valores e normas”.

Na transição do século XX para o século XXI, o processo de reestruturação produtiva e todas as transformações ocorridas, exigiram das empresas forte inovação tecnológica e organizacional para se manterem competitivas no mercado global. Por isso, num mundo cada vez mais complexo, com economias instáveis e incertas, o modelo de gerência predominante nas últimas décadas mostra-se insatisfatório e surgem novas teorias administrativas caracterizadas, principalmente, pelas práticas de integração, motivação e cooperação e, neste contexto, destaca-se uma linha denominada Desenvolvimento Organizacional. Esta, de acordo com Bruno (1997), procura fundir o estudo da estrutura e do comportamento humano nas organizações, integrando-os através de um tratamento sistémico.

Nesta linha de pensamento, surgem nessa transição temporal, nos estados unidos, as noções de cultura e clima organizacional. Dentro de uma perspetiva sistémica, cultura organizacional significa um dado “modo de vida”, um sistema de crenças e valores, uma forma aceite de interação e de relacionamento característico de determinada organização. Ainda dentro deste estudo em que pretendemos demonstrar o Inter-relacionamento de clima e cultura organizacional, o autor Ferreira *et al.* (2001: 432), considera que o clima organizacional pode ser abordado segundo quatro perspetivas: a organizacional, a psicológica, a psicossocial e a cultural.

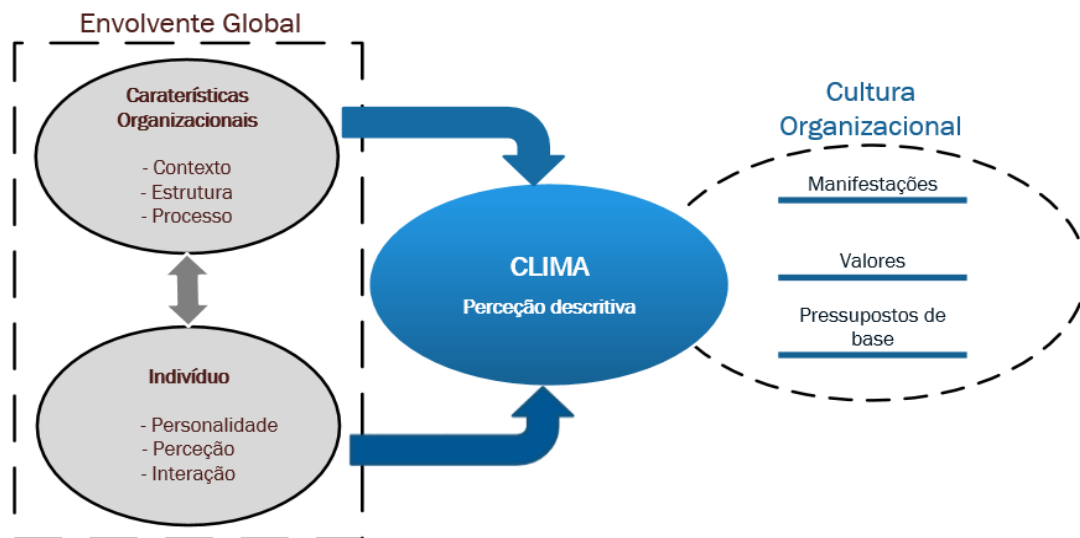
Na perspetiva organizacional, o clima faz parte da realidade organizacional, é exterior ao indivíduo e pode ser avaliado através da percepção ou de medidas objetivas, é relativamente estável no tempo e influencia o comportamento dos indivíduos na organização. Os indivíduos das organizações estão expostos aos mesmos fatores (dimensão, estrutura, estilo de liderança...), desenvolvendo, assim, percepções relativamente semelhantes, embora o clima organizacional possa ser entendido como algo mais do que simples conjunto de percepções dos sujeitos.

A perspetiva psicológica faz do indivíduo a origem do clima. Esta centralização no indivíduo deve-se a duas razões. Em primeiro lugar, qualquer profissional faz uma interpretação da sua situação laboral e, em segundo lugar, relaciona-se com interação e respetivo efeito multiplicador entre as características da situação e o indivíduo que as percebe.

Já a perspetiva psicossocial defende que a origem do clima resulta da interação entre os diferentes componentes da organização. Interpretar a realidade organizacional e dar-lhe significado requer a interação entre os atributos organizacionais, a realidade subjetiva dos sujeitos e a interação entre os diversos membros da organização.

Por sua vez, a perspetiva cultural defende que o clima resulta de percepções partilhadas e que originam um núcleo central. Este núcleo central não é dado pela realidade objetiva, mas sim pela interação dos indivíduos e, como tal, socialmente construído. O clima é assim construído por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura de referência comum e que dá contexto às interações individuais na organização, ou seja, a cultura organizacional.

Esta teoria é apresentada na figura seguinte, onde se percebe existir uma zona de sobreposição entre clima e cultura, sendo que, nessa perspetiva, a parte mais visível é o clima.



**Figura 5** - Perspetiva cultural sobre a formação do clima

**Fonte:** Adaptado de Ferreira *et al.* (2001: 442)

Também Bica (2000: 20), baseando-se numa análise diferenciada feita por Hoy e Tarter (1993), resume as principais diferenças entre clima e cultura, como se pode observar no seguinte quadro.

<b>CLIMA</b>	Refere-se às percepções do comportamento Utiliza técnicas de investigação estatísticas Tem as suas raízes intelectuais na psicologia industrial e social Assume uma perspetiva racional É examinado como uma variável independente Utiliza os resultados para melhorar as organizações
<b>CULTURA</b>	Centra-se em pressupostos, valores e normas Utiliza técnicas de investigação etnográficas Tem as suas raízes intelectuais na antropologia e na sociologia Assume uma perspetiva naturalista Evita as análises quantitativas

**Quadro 1** – Diferenças entre Clima e Cultura

**Fonte:** Adaptado de Bica (2000: 20)

## **Capítulo 2**

## **1. Organizações Escolares**

Depois de no capítulo anterior termos explicado, referenciando os vários autores, as teorias e os conceitos acerca de clima e cultura organizacional e a sua evolução, iremos agora tentar explicar os mesmos conceitos, mas na perspetiva das organizações escolares. A evolução das pesquisas e dos estudos centrados nas instituições escolares, levou a que as escolas passassem a ser vistas como organizações.

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

Para Nóvoa (1995), o funcionamento de uma organização escolar apoia-se num compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu interior, entre grupos com interesses distintos e, segundo Libâneo (2021), as escolas vistas como uma organização perfilam-se como unidades sociais nas quais se reúnem pessoas que interagem entre si e operam por meio de estruturas e processos organizativos próprios, para alcançar os objetivos da instituição, “as escolas são, portanto, organizações, e nelas sobressaem a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana” (Libâneo, 2021: 100). Neste sentido, Nóvoa (1995: 16) refere que “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina”.

Também Fontoura (2006: 27), recorrendo a Lima (1996), refere que apesar da “escola como objeto de estudo” ter sido descoberta tardiamente, “tem-se vindo a constituir um conjunto de estudos importantes”, como se constata através dos “trabalhos sobre a gestão e organização escolar” de Sanches (1987) e Lima (1988, 1992), “nos estudos dos processos de mudança das práticas”, de Benavente (1995), “na análise política da organização escolar”, de Afonso (1994) e Barroso (1995) e, mais recentemente, “no estudo das lógicas de ação” de Sarmiento (2000). A mesma autora acrescenta que há outros estudos que, conjuntamente com os anteriormente referidos, tratam da “realidade organizacional das escolas”, nomeadamente: as afirmações de Canário (1996) “as abordagens do estabelecimento de ensino no contexto local” e de Barroso (2005), Costa (1996) e Macedo (1995) “os estudos sobre a inovação e projeto educativo da escola”.

Seguindo esta linha de pensamento, o autor Silva (2010: 30), citando Costa (2003: 7), acrescenta que “a escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos”, mas, também, Soares (2012: 143) refere que “o estudo da escola como organização educativa tem-se revelado campo de pesquisa fértil e atual”.

Num olhar atento das teorias sobre as organizações escolares, percebe-se que todas elas apresentam particularidades objetivas no que se refere à sua missão de educação e ensino. Independentemente da sua situação geográfica, todas as escolas possuem dois componentes, professores e alunos, que interagem intrinsecamente e que consubstanciam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, estes são somente dois dos elementos que caracterizam estas organizações complexas, que Mintzberg (1990, 1995, 1999) define como “*burocracias profissionais*” Silva (2010: 23).

Dada a diversidade do “mundo-escola”, Licínio Lima (2003: 7), mencionado por Trigo e Costa (2008: 564), salienta o interesse que a escola tem vindo a ganhar enquanto objeto de estudo da sociologia das organizações:

A revalorização da escola como objeto de estudo sociológico-organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extração empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade[...].

(Licínio Lima, 2003: 7)

Segundo Canário (2005: 55), “a constituição da escola como objeto de estudo veio também contribuir para reequacionar a tradicional dicotomia, presente na sociologia da educação, entre fenómenos de socialização e fenómenos de escolarização”. De acordo com o mesmo autor, recorrendo a Plaisance e Vergnaud (1993: 111), valorizar a escola como “meio de vida social” retira importância ao “modo escolar” e “evidencia a existência de efeitos importantes, que não decorrem de uma intencionalidade educativa, associados ao funcionamento global da organização” (Canário, 2005: 55).

Entretanto, Canário (1996: 139), apesar de considerar “indiscutível que a construção da escola como objeto de estudo é largamente tributária, na sua origem e no seu processo de progressivo desenvolvimento e enriquecimento, da pesquisa e da reflexão organizacionais”, alerta para o facto de isto não poder fundamentar a “identificação de estudos sobre a escola com uma disciplina específica”. Pois, a concretizar-se, iria contra “a própria evolução interna do campo de reflexão organizacional que, como assinala

Friedberg (1995: 380), interessa de modo direto e situa-se no cruzamento de um grande número de disciplinas científicas, o que é uma consequência da natureza transversal do fenómeno organização” (Canário, 1996: 139).

Constatamos que a escola é “um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares” Lima (2011: 148), pelo que a sua compreensão, enquanto organização educativa, apresenta-se como um desafio. O mesmo autor, noutro texto, afirma que a compreensão da

Escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente, etc.

(Lima, 2011: 15)

Os vários estudos em torno da escola evidenciam a sua complexidade, uma vez que, enquanto organização, cumpre uma diversidade de papéis que ultrapassa a simples função de transmitir conhecimentos científicos. Também por isso, Lima (2011: 17) considera que o estudo sociológico das escolas deve compreender dois “planos analíticos - o plano das orientações para ação e o plano da ação”, até porque a “escola pode compreender-se como uma organização plural, ou um mundo de mundos” (Estêvão, 2011: 207 *apud* Caixeiro, 2014: 14). Como sugere Estêvão (2011: 220), a escola deve ser encarada como “um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias” promovendo a discussão, a reflexão, a inovação e o desenvolvimento de lideranças. Já o autor Revez (2004) considera que, a organização escolar se entende como um conjunto de recursos materiais, humanos, culturais e simbólicos, internos ou externos às fronteiras físicas do estabelecimento de ensino, cuja mobilização e utilização podem ocorrer em diversos sentidos e dar lugar a diferentes configurações de escola.

Tentando explicar a organização escolar segundo determinados modelos, Costa (1996) apresentou seis modelos teóricos que contribuem para uma compreensão das dimensões organizacionais da escola:

Modelo Formal - a escola como empresa, Modelo Burocrático - a escola como burocracia, Modelo Colegial - a escola como democracia, Modelo Político - a escola como arena política, Modelo Ambíguo - a escola como anarquia organizada e Modelo Cultural - a escola como cultura.

Portanto, de acordo com Costa (1996), na perspetiva teórica da escola como empresa, é acentuada a importância da eficácia e da eficiência. Segundo este ponto de vista, na escola

planeiam-se e traçam-se objetivos. Assim sendo, a escola distancia-se da visão de prolongamento da família, tornando-se mais formal e administrativa, pois o seu objetivo é fornecer um produto (Costa, 1996).

No modelo teórico de imagem burocrática, a escola como organização assenta em fatores relacionados essencialmente com a centralização das decisões nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação e desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas, na regulamentação pormenorizada de todas as atividades, na previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização, no modelo piramidal da estrutura organizacional dos estabelecimentos, na forte recorrência pelos documentos escritos, na uniformidade e impessoalidade das relações humanas, na pedagogia uniforme e na conceção burocrática da função docente. Praticamente, tudo o que é produzido tem por base normativos legais.

No modelo teórico da escola como democracia, a gestão da escola é baseada em acordos. Esta perspetiva organizacional de escola aponta para o desenvolvimento de processos participativos de tomada de decisões, da utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados, da valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal, no incremento do estudo do comportamento humano e defesa da utilização de técnicas para a “correção” dos desvios, na visão harmoniosa e consensual da organização e no desenvolvimento de uma pedagogia personalizada (Costa, 1996). Esta dimensão da escola pode ser observada, por exemplo nos órgãos de Direção, como o Conselho Geral, em órgãos de coordenação como o Conselho Pedagógico e no Conselho de Patronos (EEPE), sendo precisamente neste modelo teórico da escola como democracia que se insere a EPM-CELP.

A visão da escola como arena política é uma outra perspetiva da escola como organização. Esta conceção de escola é um ponto de viragem relativamente a todas as anteriores. Existe um conjunto de indicadores que levam a considerar, também, a escola como uma arena política onde os indivíduos que compõem os sistemas de ensino têm objetivos próprios, poderes, influências e posicionamentos hierárquicos diferenciados. É uma escola construída numa plataforma de conflitualidade de interesses e lutas pelo poder, havendo interesses internos e externos que influenciam toda a atividade organizacional, sendo que todas as decisões são obtidas a partir de processos de negociação. Desta forma, os professores, os alunos, os funcionários, os encarregados de educação, e todos os restantes agentes educativos colocam os seus interesses em primeiro lugar, tendo como objetivo a sua concretização.

Na escola como anarquia organizada, a mesma apresenta ambiguidades, incertezas e imprevisibilidades no funcionamento organizacional, preconizando uma anarquia. Como exemplo, o avolumar de problemas, soluções e estratégias é que desencadeia a tomada de decisões, e não uma sequência lógica planeada. Existe uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos debilmente unidos e fragmentados, vulneráveis ao seu ambiente externo, que é turbulento e incerto, aumentando a ambiguidade da organização.

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

Na atualidade, em que se pretende entregar às escolas mais autonomia, em que a mesma é atribuída através de Decreto, é fundamental o reconhecimento de que a cultura de escola existe, e que não é algo a impor, mas é construída ao longo do tempo durante a interação social.

Os seis modelos teóricos apresentados analisam a dimensão organizacional da escola nos seus diferentes aspetos. É importante também salientar a afirmação de Gaspar e Diogo (2015: 15), de que podemos distinguir e agrupar as organizações em “públicas e privadas”, “com fins lucrativos ou sem fins lucrativos”, “de âmbito nacional ou de âmbito local”, pela sua “dimensão (pequenas, médias, grandes) e pela sua complexidade (simples, complexas, híper-complexas)”. No entanto, a “distinção mais importante é a que diz respeito à razão de existir de cada tipo de organização, à sua *missão*” (Gaspar & Diogo, 2015: 15). Assim, embora a escola tenha características muito semelhantes às organizações de carácter empresarial, não deixa de apresentar particularidades exclusivas e distintas. Portanto, não é possível afirmar que a escola “*não é uma organização* ou que *é uma organização totalmente diferente das outras*”, como refere Whitaker (2000: 101), mencionado por Costa (2010: 10):

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

(Whitaker, 2000: 101 apud Costa, 2010: 10)

Como refere Lima (1992: 42), citado por Trigo e Costa (2008: 564), será “*difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola*”. Também, Caixeiro (2014: 17), referindo Lima (1998: 63), diz que “*o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação*”. A nível teórico, a escola como organização é referida por Sá (2011: 153) como “*A pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais*”. O mesmo autor afirma, citando Estêvão (1998: 217), que “*ao longo das últimas décadas, têm vindo a ser desenvolvidos e aplicados instrutos teóricos que procuram capitalizar as vantagens da multifocalização no pressuposto de que, por essa via, se alcançará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo e [...] possivelmente mais condizente com a realidade*” (Sá, 2011: 153). Defende ainda, Lima (2011: 16), que a investigação da escola como organização obriga a dois modelos organizacionais distintos: analíticos/ interpretativos e normativistas/ pragmáticos, mais direcionados. Afirmando que

a compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos e, no caso da abordagem que vimos propondo, especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Mas exige também que, a partir dos referenciais de análise fornecidos por aqueles, se integrem enquanto objetos de estudo os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos, isto é, as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão.

(Lima, 2011: 16)

As organizações escolares são analisadas/escalonadas através de modelos teóricos distintos que abordam as características estruturais e formais da organização, construindo a esse propósito imagens e/ou metáforas organizacionais. Afirmo ainda, Lima (2011: 21), que as metáforas organizacionais se apresentam como “*recursos incontornáveis*” para “*o estudo das conceções organizacionais de escola e na compreensão da escola como organização educativa e não apenas em torno de matérias organizacionais mais óbvias, de questões tipicamente administrativas ou ainda em termos mais restritivos, de gestão escolar*”. Também este autor refere que “*o pluralismo teórico*” protagonizou uma discussão entre diferentes

Paradigmas sociológicos da análise organizacional, destacando-se o trabalho de Burrell e Morgan (1979), entre distintas perspectivas e níveis de análise (Aldrich,1992), entre várias metáforas organizacionais (Morgan, 2006) entre face das organizações educativas (Ellstrom,1983) ou entre modelos organizacionais de escola (Bush, 1995).

(Lima, 2011: 19)

Existindo uma pluralidade de abordagens, perspetivas ou teorias em torno da organização e administração educacional, Caixeiro (2014: 25) mencionou diversos autores que procederam “a uma catalogação de tipologias”, como apresentado no seguinte quadro:

AUTORES	MODELOS	
Borrel (1989)	Sete Modelos de Organização Escolar	Racionais
		Naturais
		Estruturais
		De Recursos Humanos
		De Enfoque de Sistemas
		Políticos
		Simbólicos
England (1989)	Três Modelos de focar a Administração Educativa	Tradicional ou da Racionalidade Técnica
		Interpretativo ou da Racionalidade Prática
		Crítico ou da Prática Crítica
Perez e Sedano (1989)	Seis Modelos de Análise de Escola	Produtivista - Escola como Empresa
		Humanista - Escola como Comunidade Educativa
		Burocrático e Estrutural - Escola como Burocracia
		Político - Escola como Arena Política
		Cultural - Escola como Cultura
		Sistémico - Escola como Sistema
Costa (1998)	Seis Imagens Organizacionais de Escola	Como Empresa
		Como Burocracia
		Como arena Política
		Como Democracia
		Como Anarquia
		Como Cultura

**Quadro 2** - Catalogação das tipologias sobre as diferentes teorias no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional

**Fonte:** Adaptado de Caixeiro (2014: 25-26)

Os autores Bates e Murray (1981) também afirmam que “*os estabelecimentos de ensino devem ser encarados como uma organização social de grande escala*” (Bates & Murray, 1981 *apud* Revez, 2004: 85). Também Costa (2010: 10), recorrendo a Lima (1992: 42), menciona que podemos observar o carácter organizacional da escola quando esta reúne “*professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir, e processos e tecnologias para os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.*”. Como refere Canário (2005: 62), a escola é uma organização “*especial*” e muito relevante, pois tem o poder de influenciar a cultura das outras organizações, caracterizando-se pelos modos específicos de “*organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber*”.

## **2. Clima e Cultura nas Organizações Escolares**

Foi o trabalho de Halpin e Croft (1963) que, no contexto educativo, começou a criar o interesse pelo estudo do clima, entretanto tem havido uma grande evolução, ao longo do tempo, sobre os conceitos de clima e cultura organizacional.

À semelhança do que se vai passando nos contextos empresariais, desenvolvem-se nos contextos escolares estudos sobre o clima e a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão da cultura, que garantam a efetiva concretização dos objetivos da eficácia e excelência escolar (Torres, 2011: 156). *As expressões “cultura organizacional” e “clima organizacional” são consideradas, atualmente, como metáforas passíveis de novas interpretações que podem indicar perspectivas diferentes nos rumos da educação (Brito, 1999: 128).*

A abordagem cultural das organizações obriga a que os aspetos humanos sejam tomados em consideração e remonta à Escola das Relações Humanas. De acordo com Ferreira (2001: 315), “os valores, a tradição, a história, a personalidade do líder, os símbolos, o estatuto, os pressupostos fundamentais” são determinantes na vida das empresas.

A publicação de dois livros que se tornaram *Best Sellers*, a Teoria Z de Ouchi e Wilkins (1985) e a de Peters e Waterman Jr. (1982), fizeram uma análise das empresas de negócios mais bem-sucedidas na América, nessas obras o conceito de cultura organizacional direcionou-se para um pensamento mais contemporâneo, pensado como modelo para examinar organizações eficazes. Forte contributo para que a cultura organizacional se tornasse parte da linguagem não só no mundo dos negócios, mas também de educadores e pesquisadores. Assim, discussões sobre a Cultura e o Clima Organizacional passaram a ser estudo comum nas escolas.

As instituições de ensino incorporam o mesmo tipo de teorias e modelos que as restantes organizações, no fundo, o que as distingue é a missão que as caracteriza. Essa missão dá origem a culturas e climas muito específicos, face aos vários modelos organizacionais existentes (Silva, 1996). Neves (2000: 51) considera que “entre clima e cultura existe mesmo alguma zona de sobreposição, constituindo o clima e a cultura um iceberg, do qual a parte mais visível é o clima”. Também Matos (2012: 33) é de opinião que a “associação entre a cultura e o clima vai, inevitavelmente, afetar as relações interpessoais, a motivação e as aprendizagens quer dos alunos quer dos professores, a própria gestão e, em última instância, o sucesso da organização”. Assim, estamos diante de “dois elementos complementares de uma mesma realidade, com influência decisiva no funcionamento das escolas e nos seus resultados” (Silva, 2010, p 39).

Brito (1999) considera que, a cultura é fonte de referências capaz de exprimir a identidade da organização, construída ao longo do tempo, e de contribuir para sua permanência e coerência, servindo de elo entre o passado e o presente ao se moldar as ações dos seus membros segundo um mesmo sistema de referências. A autora explica ainda, que as práticas organizacionais reveladas na cultura organizacional da escola são possibilitadoras da construção de esquemas coletivos de significados, através de interações desenvolvidas nas práticas da organização, constituindo o clima da escola. *“O clima, pois, não é produto individual, mas cultural, nem objetivo ou subjetivo, mas sim intersubjetivo.”* (Brito, 1999: 134).

Poderá assim dizer-se, que o clima decorre da interação dos vários elementos que compõem a cultura organizacional e sendo resultante desta, acaba por agir sobre a mesma criando uma relação de reciprocidade, na qual o clima define e é definido pela cultura da escola.

*O clima de uma organização escolar pode ser definido como um elemento capaz de impulsionar, significativamente, as descrições coletivas de uma subunidade organizacional, ou da própria organização como um todo; um ponto referencial para os membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas; mediador das práticas organizacionais das quais é originário e pelas quais se mantém; como multiclímas, de acordo com as muitas práticas e percepções dos atores no seu interior.* (Brito, 1999: 136)

Para Teixeira (2002) o clima da escola é constituído através da percepção partilhada pelos seus membros, dos aspetos distintivos da organização escolar. É o resultado dos programas e processos utilizados pela escola, mas também das condições sociais, materiais e ambientais que ela enfrenta para se organizar e manter-se como instituição que envolve professores, alunos, auxiliares de serviços e pessoal da administração.

Complementa ainda a autora que:

É um elemento cíclico e constitui um fator importante que influencia a produtividade de docentes e alunos. O clima da escola é composto de um conjunto de variáveis, e o modo como essas variáveis são definidas e percebidas pelos membros do grupo constitui, portanto, um aspeto da cultura, aquele que diz respeito à percepção que os atores em cena têm sobre o contexto em que atuam.

(Teixeira, 2002: 51)

O autor, também estudioso da cultura e clima organizacional escolar, Gomes (1993), distingue esses dois conceitos afirmando que o clima pode ser descrito como o mapa

cognitivo da organização e a cultura o globo representacional, sendo esta mais abrangente.

No seu entender:

... o clima remete para uma série de características e atributos percebidos pelos indivíduos, que assumem configurações particulares de acordo com variáveis situacionais. Determinado em grande medida pelas atitudes e expectativas dos indivíduos, baseia-se, contudo, na realidade externa tal como é percebida pelo observador, ainda que a avaliação possa ser inconsciente.

(Gomes, 1993: 62)

A cultura refere-se a padrões de relação e de interação que se produzem na escola e que condicionam as formas de estar, de ser e de agir em contexto escolar (McLaren, 1991). Nas palavras de António Nóvoa (1995):

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 envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspetos centrais na análise da cultura organizacional das escolas.

(António Nóvoa, 1995: 32)

Para Torres (1997), a abordagem da cultura organizacional escolar configura-se num quadro teórico-conceptual de referência ao contexto empresarial, com algumas diferenças, na medida em que estamos perante uma organização de âmbito educativo, que prescreve valores e padrões marcadamente distintos. Dubar (1997) refere que, a identidade social resulta de duas transações, uma interna ao indivíduo e outra externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. A identidade profissional docente é uma das dimensões da identidade social dos professores e constrói-se, em grande parte, através das interações comunicacionais que se realizam na escola. Como referem Slegers e Kelchtermans (1999), a identidade profissional dos professores resulta de significados provisórios sobre si próprios e sobre a profissão que eles produzem na interação com o ambiente profissional que se vive, essencialmente, na escola.

De acordo com (Arede, 2008), o clima organizacional remete para a percepção que as pessoas têm acerca de comportamentos esperados delas, de comportamentos que são recompensados, sendo que esta percepção é muitas vezes influenciada pelo grau de satisfação ou insatisfação que o indivíduo sente no trabalho.

Schneider (1990, citado por Arede, 2008), considera que esta percepção tem a ver com o modo como a pessoa se sente na organização e, também, com o seu sentimento de pertença relativamente a esta. Deste modo o clima organizacional é considerado favorável quando o indivíduo vê concretizada a satisfação das necessidades pessoais.

Miles (1980, citado por Arede, 2008) refere que os indicadores como concretização de objetivos, comunicação apropriada, poder assente na competência, utilização de recursos, coesão moral, autonomia, adaptação e adequação na resolução de problemas, podem ser variáveis indicadoras de um clima escolar saudável. Também Brunet (1988, citado por Arede, 2008), considera que o clima é o conjunto de características de uma escola que podem ser percebidas pela forma como esta age, quer em relação ao seu interior, quer ao seu exterior.

O conceito de profissionalismo docente integra a ideia de “profissão em ação” (Cunha, 1999: 132), realçando o lugar do professor na construção da sua prática profissional e da profissão. Gimeno Sacristán (1995) refere que o profissionalismo se relaciona com o que é específico na ação docente – os comportamentos, os conhecimentos, as destrezas, as atitudes e os valores – e que se encontra em permanente elaboração em função dos contextos dessa ação.

Já Chiavenato (2002), considera que o clima é a atmosfera psicológica de cada organização.

Esta atmosfera influencia o comportamento dos participantes da organização.

O mesmo autor refere que:

Para estar ajustado ao ambiente de uma organização, o elemento necessita satisfazer não somente as suas necessidades fisiológicas e de segurança, mas também a satisfação, de pertencer a um grupo social, de estima e de autorrealização.

(Chiavenato, 2002: 77-78)

Afirma Bilhim (2016), existir na literatura alguma confusão entre clima e cultura, levando a que se considere ser fácil mudar a cultura de uma organização. No entanto, defendem Pettigrew, Schein, Dias e Neto (citados por Bilhim, 2016) que, considerando a cultura como um fenómeno profundo, esta não pode ser mudada tão facilmente. Ora, considerando que *“os longos processos de inculturação e socialização enformaram e padronizaram os comportamentos e as estruturas de tal forma, que a mudança terá de ser encarada com um processo complexo, que pode atingir diversos níveis de profundidade”* (Bilhim, 2016: 205), surge o clima, como nível mais superficial da cultura e como uma manifestação da mesma. O clima refere-se assim aos aspetos mais preceptivos da cultura, e o seu estudo baseia-se essencialmente em métodos quantitativos (Bilhim, 2016). Já a um nível mais profundo da cultura há que estudar cinco aspetos fundamentais, segundo Bilhim (2016):

a relação com a natureza, através do investimento nas suas forças e no aproveitamento das oportunidades que o contexto oferece, a relação com a realidade e a verdade caracterizada pela maneira como se apreende a realidade que lhe é pertinente e a conceção da natureza humana, que se prende com o que McGregor encontrou sobre a teoria X e Y <sup>1</sup>.

De acordo com Fox (1973, citado por Brunet, 1999):

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da Direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos o clima pode ser um fator de desenvolvimento.

(Brunet, 1999: 128)

Pode assim considerar-se ser multidimensional o clima da escola, sendo passível a sua caracterização se a observarmos e analisarmos sob várias perspetivas.

Considera Brunet (1999) que, o clima das organizações refere-se a um conjunto de características relativamente permanentes que:

diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é suscetível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); são percebidas pelos membros da organização; servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais.

Brunet (1999: 126)

Libâneo (2021: 100) tem a seguinte forma de sintetizar a finalidade da organização e gestão escolar:

- a) proporcionar as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho da sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho através da participação fazendo o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem;
- c) garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos.

---

<sup>1</sup> A Teoria X e a Teoria Y representam dois conjuntos de suposições antagónicas. A Teoria X refere que as organizações partem do pressuposto de que as pessoas têm aversão ao trabalho e à responsabilidade, preferindo ser dirigidas e tendo que ser controladas e motivadas pela coação, pelos elogios, pelo dinheiro, etc. Estes pressupostos correspondem à conceção mecanicista dos trabalhadores. A Teoria Y parte da hipótese de que as pessoas são criativas e competentes e consideram que o trabalho é tão natural quanto a diversão ou o descanso. Sob condições corretas, que se liga ao que se deve fazer, às boas e más maneiras; e à natureza das relações humanas, onde Schein (2010) apresenta uma tipologia que distingue entre as relações neutras ou carregadas de emoção, e as difusas ou específicas. (p. 205)

De acordo com o mesmo autor, a organização e a gestão da escola são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos. Foi nesse sentido que a organização escolar passou a ser vista por um prisma cultural, como um lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas da cultura científica, mas também da cultura social, e da cultura da própria escola.

Segundo Gomes (1993), as pesquisas que utilizam o conceito de cultura organizacional de escolas, são importantes, uma vez que põe em xeque os pressupostos da concepção burocrática, procurando na análise das instituições escolares as interferências e descontinuidades entre estruturas e atores, entre processos de reprodução e transformação, entre dimensões culturais e sociais, entre formas de poder e interações simbólicas, entre práticas e representações sociais, também Teixeira (2002), considera que a cultura organizacional da escola corresponde ao conjunto de concepções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pelos membros da organização.

A cultura organizacional escolar também pode ser definida, como um modo particular de funcionamento da escola que é construído pelos seus membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola e às decisões que são tomadas, sendo esta a linha de pensamento de Libâneo (2021) que, de forma clara e simples, ajuda a compreender esta abordagem ao resumir cultura organizacional escolar como algo que surge da interação entre diretores, professores, coordenadores, funcionários e alunos nas suas relações diárias. São crenças, valores, modos de agir e práticas que configuram traços culturais próprios da escola.

Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar problemas, de encontrar soluções. É claro que isso não se dá sem conflitos, diferenças, discordâncias, podendo haver até quem destoe dessa cultura. Mas há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas, que poderia ser resumida na expressão: “temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui”.

(Libâneo, 2021: 109)

A cultura organizacional da escola é, seguramente, uma das áreas de investigação dos estudos centrados nas instituições escolares que mais tem contribuído para a compreensão do quotidiano das organizações escolares, através de um olhar mais plural e dinâmico.

O mesmo acontece com as pesquisas sobre clima organizacional escolar. São vários os autores, que defendem que o clima da escola tem uma relação determinante com a eficácia da escola (Brunet, 1999), com o desempenho e desenvolvimento profissional do professor (Mioch, 1997; Brito, 1999 e Day, 2001) e com a qualidade da educação (Galán, 2004).

Nesta linha de pensamento, os estudos sobre clima organizacional surgem da compreensão de que a atmosfera presente nas organizações tem papel fundamental no desempenho das mesmas, como entendem Silva e Martin:

A importância dos estudos sobre clima escolar encontra-se no facto de que tal abordagem permite uma melhor compreensão do processo organizacional que se desenvolve nas escolas, permitindo maior clareza na proposição de ações que permitam o aprimoramento da organização escolar e conseqüentemente do ensino.

(Silva e Martin Bris, 2002: 24)

O clima organizacional como um conceito de sistemas sociais e a cultura como uma dimensão cultural do ambiente escolar e não como um aspeto do clima. Portanto, clima e cultura são vistos como conceitos separados e concorrentes no mesmo nível (Lima & Albano, 2002). Ou seja, o clima organizacional de uma escola é um conjunto de características que distingue uma escola da outra e influencia o comportamento dos seus membros constituintes.

Em termos mais específicos, clima escolar é a qualidade relativamente duradoura do ambiente escolar que é vivenciada pelos participantes e, o foco da análise é sobre a percepção coletiva dos professores e o seu efeito na vida da escola (Gonzalez Galán, 2004: 332), também Carvalho (1992), define Clima de Escola numa dupla asserção:

a) enquanto realidade objetiva, no sentido em que constitui um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais, nas medidas das percepções de membros de organizações diversas;

b) dependente da estrutura subjetiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interações no decurso das práticas organizacionais.

(Carvalho, 1992: 36)

Borell (1989), preocupado com a componente psicossocial do clima organizacional, faz a seguinte identificação:

El sistema psicossocial está compuesto por los individuos y los grupos en interacción. En el debemos tener en cuenta la conducta individual y la motivación, las relaciones de 'status' y de 'roles', la dinámica de grupos y los sistemas de influencias. También es afectado por los sentimientos, valores, actitudes, expectativas y aspiraciones de los miembros de la organización. Obviamente, recibe influencias del medio externo, así como de las tareas, tecnología y estructura de la organización interna. Todos estos elementos configuran el 'clima organizacional' dentro do cual los hombres, como participantes, desarrollan sus papeles y actividades.

(Borell, 1989: 86)

O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho.

Na verdade, a melhoria do clima de ensino depende da melhoria do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a baixa autoestima, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser eliminados apenas fechando a porta. Eles têm efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si e, também, sobre a realização do estudante e as suas aquisições efetivas.

(Sergiovanni e Carver, 1976: 108)

Também, Beraza (1996) diz que:

[...] el 'clima' no es sólo algo que se diagnostica y describe en las organizaciones. Nuestra función no es sólo definirlo y saber cómo identificarlo y analizarlo. El 'clima' es una función institucional que se crea, se puede intervenir sobre él. No es sólo un concepto o un fenómeno cuyo conocimiento nos ayudará a entender mejor el funcionamiento de hecho de las organizaciones. Es, sobre todo eso, un campo de intervención para quienes deseen dedicarse al campo de la educación y de la acción social. Por eso resulta muy importante tener una visión práctica y de orientación activa sobre el clima.

(Beraza, 1996: 296-297)

Assim, pode definir-se clima como um conjunto de crenças, valores e atitudes que interagem entre os alunos, professores e administradores para definir os parâmetros de comportamento aceitável e normas para a escola (Koth, Bradshaw e Leaf, 2008). Depreende-se, portanto, que para existir um ambiente com clima social positivo deve existir um ambiente físico adequado, atividades variadas e de comunicação, camaradagem entre professores, alunos e colegas, bem como a capacidade de entender cada valor, iguais ou diferentes (Aron e Milicic, 1999). Esse clima será obtido a partir de uma cultura fundamentada num conjunto de pressupostos básicos reinventados e desenvolvidos por um grupo, através da aprendizagem e enfrentamento dos seus problemas de adaptação externa e integração interna (Tamayo, 1999).

Sergiovanni (1991), define o clima de escola como uma relação importante entre a eficácia da escola e o seu desenvolvimento, quando articulado com a liderança escolar:

Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions.

(Sergiovanni, 1991: 217)

Já em relação à importância da cultura de escola, Sergiovanni (1991) refere as suas implicações num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelas pessoas, dizendo que:

The benefits of a strong school culture are clear. Culture represents an effective means of coordination and control in a loosely connected and nonlinear world. Its covenant or center of purposes and shared values represents a source of inspiration, meaning, and significance for those who live and work in the school. These qualities can lead to enhanced commitment and performance that are beyond expectations. And as a result the school is better able to achieve its goals.

(Sergiovanni, 1991: 223)

No entanto, Sergiovanni (1991) chama a atenção para o facto de a cultura escolar possuir, implicitamente, um lado negativo quando se torna demasiado forte, fechada e rígida. É o que o autor chama de lado obscuro da cultura ("*dark side of school culture*") e que caracteriza da seguinte forma:

The presence of a strong norm system in a school can collectively program the minds of people in such a way that issues of reality come into question. If this is carried to the extreme, the school might come to see reality in one way but its environment in another. And, finally, there is the question of rationality. As commitment to a course of action increases, people become less rational in their actions (Staw, 1984). Strong cultures are committed cultures, and in excess, commitment takes its toll on rational action

(Sergiovanni, 1991: 223)

Dentro do mesmo ponto de vista, Schein (2010) afirma que uma cultura mais madura e dominante, que preserva a essência construída no passado, torna-se mais importante para alimentar a autoestima e o sentido de defesa da organização do que para servir os objetivos e finalidades próprios.

Uma cultura demasiado blindada, pode transformar-se numa limitação à inovação e à criatividade, servindo como um instrumento conservador de adaptação interna e externa.

Em relação à importância do gestor numa organização escolar, como líder no comando estratégico, entende-se que o desenvolvimento da excelência e da inovação e a implementação da mudança dependem da capacidade desse líder, de pensar e definir estratégias de acordo com uma visão claramente definida e ao alcance de todos os que trabalham na escola, inclusive os alunos, construindo a par e passo uma cultura sólida, que lhe serve de base e fundamento e fomentando um clima de confiança mútua, de consideração, de igualdade, de reciprocidade, de justiça e de liberdade.

Nessa linha de concordância, Martins et al. (2004) afirmaram que um administrador líder, deve saber identificar a cultura existente numa escola antes de tentar alterá-la. O autor também estudou as dinâmicas e complexidades de uma cultura escolar, averiguando que se os valores do professor fossem compatíveis com a cultura escolar favoreciam em muito o clima. Ainda neste registo, Menezes et al. (2009) alertaram que deve haver uma maior concentração no melhoramento do conhecimento sobre as interações complexas entre cultura e escolaridade. Por fim, Moro et al. (2012) estudou a afirmação de que para mudar a cultura de uma organização é necessário observar-se uma relação causal entre o papel dos gestores e da aprendizagem organizacional, ou seja, o administrador, através de uma eficaz liderança, é o principal agente de uma organização que tem maior influência na definição do Clima Organizacional, por isso, tudo aquilo que o administrador realiza através das suas ações governativas, afeta, de alguma forma, o Clima Organizacional.

Paula et al. (2011) argumentaram ainda que, como a responsabilização por meio de avaliação e provas se tornou uma “ameaça” para o *modus operandi* estabelecido na educação e na forma de ensino aprendizagem, os gestores das escolas passaram a sentir a necessidade de trabalhar em metas culturais de longo prazo, a fim de fortalecerem as aprendizagens de uma maneira mais ampla. É de destacar ainda que, os autores apresentaram a ideia de que os gestores das escolas servem como agentes de mudança para transformar o ensino e culturas de aprendizagem.

### **3. Clima e Cultura Organizacional: Contextualização no Sistema Educativo**

Vejamos agora numa perspetiva evolutiva do clima e cultura organizacional no sistema educativo português, percebendo como tem sido moldado esse clima e essa cultura organizacional, através dos diplomas legais em democracia que têm enquadrado o regime de administração e gestão das escolas portuguesas.

Segundo João Casanova de Almeida (2017: 203-266), estes documentos são criados e sofrem a sua evolução de acordo com três períodos, o primeiro entre abril de 1974 até agosto de 1976, pós-revolução, que deu origem à alteração do modelo de gestão das escolas e das medidas de natureza organizativa e pedagógica, o segundo período entre agosto de 1976 e outubro de 1986, considerado o da normalização do estado democrático, com a definição da Lei de Bases do Sistema Educativo e o novo modelo de gestão das escolas e, o terceiro período que se inicia a partir de outubro de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, diploma este com grande relevância no desenvolvimento do sistema educativo português.

O primeiro documento legislativo, relativo à educação, que é publicado no regime democrático trata-se do Decreto-Lei n.º 176/74, dando origem aos novos modelos de gestão das escolas, com particular relevo o Decreto-Lei n.º 221/74 que tem a particularidade de tentar colocar alguma ordem nos tempos conturbados que se viviam após a revolução. Nessa sequência, é de destacar a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, relativo às estruturas democráticas de gestão nos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, de onde se destaca o assegurar da representatividade dos docentes, discentes e restantes funcionários administrativos e auxiliares.

*“Este novo diploma vem consagrar uma nova visão organizacional das escolas, instituindo três órgãos para a sua administração e gestão, a saber, o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo [...]”* (Almeida, 2017: 213).

No segundo período, no decurso das primeiras eleições legislativas, dois anos depois da revolução, com uma nova Constituição, o governo publica o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, onde é dada grande prioridade à gestão das escolas e a necessidade de as estabilizar. É neste documento que são criados os cargos de gestão, relativos ao pessoal docente, constituintes dos órgãos responsáveis pelo funcionamento de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário, ou seja, o Conselho Diretivo passa a ser constituído por três ou cinco docentes dependendo do número de alunos da escola, desempenhando cargos de Presidente, Vice-presidente e Secretário e mais dois Vogais se assim o justificar, dois representantes dos alunos, nas escolas do ensino secundário e um representante do pessoal não docente. Neste Diploma, é considerado fundamental relativamente ao processo organizativo quanto às questões pedagógicas, serem dadas orientações a partir do Conselho Pedagógico, *“promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos”* (Decreto-Lei n.º 769-A/76. Art.º 24.º).

Por fim, em relação ao terceiro período que acontece a partir de outubro de 1986, como já referenciado, a partir da publicação da importantíssima Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, definindo as linhas gerais dessa política e a estrutura geral do sistema educativo, é organizada em nove capítulos, a saber, Âmbito e princípios, Organização do sistema educativo, Apoios e complementos educativos, Recursos humanos, Recursos materiais, Administração do sistema educativo, Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo e Ensino particular e cooperativo.

É de destacar que o presente estudo desenvolvido nesta escola de ensino de português no estrangeiro, EPM-CELP, acontece de uma forma normal e fluida quando se referencia amiúde “ciclos de ensino”, que vão desde a educação Pré-escolar, passando pelo ensino Básico, até o 12º ano do ensino Secundário, mas efetivamente o que hoje é discutido, nesta matéria, assenta precisamente em tudo o que tem sido definido desde outubro de 1986 e que teve o seu ponto de partida na, já referenciada Lei n.º 46/86. Foi precisamente no quadro dessa Lei que foram definidos um 1º ciclo de quatro anos em que é considerado um ensino globalizante e, por isso, da responsabilidade de um único professor, um 2º ciclo de dois anos, organizado por áreas interdisciplinares de formação básica, preferencialmente da responsabilidade de um único professor por área, um 3º ciclo de três anos, organizado de acordo com um plano curricular unificado, num regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas e, finalmente, um ensino secundário de 3 anos e que se organiza de acordo com duas vias, uma com cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos e

outra com cursos de cariz mais técnico e profissional orientados para uma integração mais precoce na vida ativa.

No capítulo referente à Administração do Sistema Educativo, entre outras orientações, destaca-se que *“o Sistema deverá ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, assegurando a sua interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e, ainda, de instituições de carácter científico”* (Lei n.º 46/86. Art.º 43.º).

É publicado em 1991 o Decreto-Lei n.º 172, de 10 de maio, que define o regime de Direção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação do ensino Pré-escolar até ao ensino Secundário, donde se destaca no seu preâmbulo, pela pertinência do nosso estudo, que, *“ a gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importantes na evolução da escola portuguesa, Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.”*

Importante referirmos também, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que juntamente com o Despacho n.º 27/97, de 2 de junho, aprova o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas, constituindo aspetos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objetivo de melhor democratizar a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

É importante referir ainda a reforma do ensino básico publicada através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que *“estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.”*

Em relação à reforma do ensino secundário, é o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, mas também da avaliação das aprendizagens. Consideramos importante referir que, no preâmbulo deste Diploma, no quadro das grandes linhas da reforma do ensino secundário enunciadas no Programa do XV Governo Constitucional, *“[...] empreendendo uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, apostando na formação em TIC, assegurando a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação, potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas, bem como promovendo o reforço da autonomia das escolas.*

Pensamos assim, ter conseguido enquadrar a forma como se vem moldando o clima e a cultura organizacionais, permitindo-nos melhor entender como tem sido feito o nosso percurso evolutivo nessa matéria, tendo como vetor orientador os diplomas legais que têm sido elaborados desde a revolução de 25 de abril de 74.

## **Parte 2**

### **Análise da Experiência**

### **Capítulo 3**

## **1. Opções Metodológicas**

O presente projeto de investigação visa identificar as percepções dos docentes, sobre a importância do clima e cultura organizacionais, tendo em conta a sua importância para a qualidade das aprendizagens, no contexto de uma escola do ensino de português no estrangeiro (EEPE).

Nas últimas três décadas muito se tem discutido sobre cultura e clima organizacional escolar, como se pode verificar no estudo efetuado no capítulo anterior. De acordo com Mafra (2003: 116), o clima de escola passou a ser visto como um dos elementos constituintes da cultura da instituição, ou como uma “manifestação de superfície”.

Os vários estudos sobre esta temática indicam que a escola como organização influencia e é influenciada pelos vários agentes, com maior incidência por parte da Direção, mas também dos Professores, proporcionando práticas de trabalho cooperativo, estimulando e agilizando a realização de atividades curriculares e extracurriculares, facilitando o desenvolvimento individual e, por consequência, coletivo. Nessa construção, também deve ser privilegiado de forma assertiva, um trabalho participativo e colaborativo praticando valores éticos e incentivando um constante diálogo entre família e escola, visando o desenvolvimento contínuo do processo de socialização (Oliveira, 2011: 48).

É muito importante que a participação dos professores na vida escolar, de forma colaborativa, na construção dos documentos estruturantes como, o projeto educativo de escola, regulamento interno, projeto curricular de turma, planificações das áreas curriculares e plano anual de atividades, entre outros, contribua para a evolução da própria organização escolar, desenvolvendo-se de acordo com os seus objetivos. Também dentro dessa percepção, é primordial o papel da Direção no sentido da transmissão dessa motivação. De acordo com Hersey, Blanchard & Johnson (2008: 4), deve-se trabalhar com as pessoas no sentido de “[...] alcançar os objetivos organizacionais, planeando, organizando, orientando e controlando, proporcionando motivação aos seus recursos humanos”.

A escolha do tema em análise é sequência do nosso trabalho do dia-a-dia, enquanto atores educativos, interessa-nos verificar e melhor adaptar o ambiente que se vive na escola, uma vez que um bom ambiente no interior de uma organização é o fator primordial para alcançar os objetivos definidos pela mesma, sabendo-se que, um trabalhador satisfeito, com uma atitude ativa, motivado e participativo se empenhará de uma forma mais eficaz, ou seja, é necessário promover uma cultura e clima de escola favoráveis e impulsionadores de práticas igualmente favoráveis.

Partindo da nossa experiência como gestor líder e professor, fomos interrogando sobre a importância da percepção que os docentes têm do clima e cultura escolares para a gestão e organização e da relação direta do compromisso dos professores para com a mudança e o desenvolvimento, mas também do seu impacto na qualidade das aprendizagens.

Foi perante esta problemática que nasceu a nossa questão de investigação ou pergunta de partida.

### **1.1 Questão de Investigação**

Almeida e Freire (2000: 37) defendem que qualquer investigação se inicia com a definição de um problema. Pretende-se que a pergunta de partida, tendo em conta as reflexões mencionadas anteriormente, seja muito clara, precisa e pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Assim, tendo em conta as reflexões anteriores, apresentamos novamente as nossas perguntas de partida:

- Qual a percepção dos docentes acerca do clima e cultura organizacional na escola?
- Qual o papel que os professores atribuem a si próprios na construção do clima e da cultura organizacional da EPM-CELP?

Estas questões constituem a “coluna vertebral” desta investigação. No sentido de se procurarem respostas para a mesma, formularam-se um conjunto de objetivos divididos em gerais e específicos, que se pretendem atingir ao longo desta investigação.

Vários estudos (Elsabé, 2006; Cohen, 2010; Gauley, 2017; Alston, 2017; Lane, 2017) mostram as relações entre as várias dimensões que compõem o clima e a cultura de escola, como a aplicação do conhecimento funcional, a relação com os colaboradores da escola, a implantação do edifício e o espaço físico do campus, a estrutura organizacional, a mediação dos conflitos e a segurança, a qualidade das regras e a participação, o estilo de gestão, as motivações e as atividades escolares, entre outras.

Pretende-se assim avaliar o clima e a cultura organizacional da escola auscultando a opinião dos professores relativamente às diversas dimensões do clima e cultura organizacional da escola, como as mencionadas no parágrafo anterior, mas também as relações entre os professores da escola, a imagem da Direção e as relações entre os colaboradores e a comunidade escolar. Percecionar e identificar os pontos fortes e fracos, tendo também em conta a melhoria do clima e cultura de escola e a sua reflexão nas aprendizagens.

Em relação à percepção dos professores sobre a sua influência na construção do clima e da cultura de escola, iremos procurar aferir o envolvimento da sua participação no desenvolvimento dos vários instrumentos curriculares e extracurriculares que servem de suporte aos documentos orientadores da vida na escola. Perceber também o resultado desse nível de participação e a sua integração nas equipas definidoras dos documentos que visam a melhoria das aprendizagens.

Assim, de acordo com a temática em estudo, optámos pelo desenho de um conjunto de objetivos ainda mais específicos, a partir dos objetivos gerais.

OE1 - Qual a percepção dos docentes acerca do clima de escola, relativamente à interatividade profissional e pessoal, com os seus colegas de profissão, dos alunos, da Direção e do pessoal não docente?

OE2 - Qual a percepção dos docentes em relação à atuação da Direção na consolidação da cultura e clima organizacional de escola, mediante incentivos de colaboração, reconhecimento do trabalho, comunicação e capacidade de liderança?

OE3 - Qual a percepção que os docentes têm acerca do seu grau de participação na vida ativa da escola?

OE4 - Existem fatores que são obstáculos a uma participação ativa na vida da escola? Quais?

OE5 - Qual a percepção dos docentes acerca da cultura de escola e da sua relação efetiva com os vários elementos da comunidade escolar?

OE6 - Qual a relação entre a percepção dos docentes acerca da cultura de escola, relativamente à interatividade profissional e pessoal, com os seus colegas de profissão, com os alunos e com o pessoal não docente?

Todas estas questões, pretendem dar resposta ao objetivo principal desta investigação, o de identificar e conhecer a percepção dos professores relativamente à cultura e ao clima de escola, mas também perceber se o nível da sua participação na vida ativa da escola varia com a imagem que criaram da escola.

## **1.2 Natureza do estudo de caso**

O investigador deve fundamentar as suas decisões metodológicas, considerando diferentes paradigmas, de acordo com os respetivos referenciais teóricos (Coutinho, 2014). Por isso, procurar os fundamentos teóricos da investigação é refletir nas diferentes conceções sobre a natureza do conhecimento e a sua aplicabilidade. Nesta perspetiva, tendo em conta os objetivos da nossa investigação, recorreremos ao Estudo de Caso numa metodologia de cariz quantitativo e descritivo.

A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população, ou fenómeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, “expõe características de determinada população ou de determinado fenómeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir a sua natureza. Não há compromisso em explicar os fenómenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (Vergara, 2016: 47).

Como técnica de recolha de dados utilizámos o questionário, tendo em conta as orientações de Gil (2019: 121). Este autor considera que o questionário consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa, devendo-se apresentar questões pertinentes face ao objeto e formuladas com clareza, de modo a serem facilmente compreendidas.

O questionário deve ser elaborado numa perspetiva de grande eficácia e, de acordo com Marconi e Lakatos (2017: 85-100), essa elaboração deve seguir algumas recomendações:

- a) Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa;
- b) O questionário deve ter uma extensão limitada de acordo com a sua finalidade, não devendo ser muito longo pois causa cansaço e desinteresse, mas também não deve ser muito curto pondo em risco a concretização dos objetivos por informações insuficientes;
- c) As questões devem ser codificadas, a fim de facilitar o posterior tratamento dos Dados;
- d) Deve estar acompanhado de orientações claras sobre o seu preenchimento;
- e) Deve ter um aspeto apelativo.

Pretende-se que as várias perguntas elaboradas no inquérito venham a responder às questões que visam atingir os Objetivos Específicos que, por sua vez, responderão ao Objetivo Geral formulado. Pretende-se também, através da análise e da interpretação dos resultados, contribuir para um alargamento da discussão acerca das questões relacionadas com a cultura e o clima organizacional escolar.

Após termos reconhecido e identificado o problema da investigação, iremos referir as diferentes variáveis e a sua inter-relação que deverá definir a proporção da população em estudo com determinados comportamentos ou características.

Assim, elaborámos um conjunto de questões que visam obter dados que contextualizem este segmento da população quanto às suas características sociodemográficas.

Identificamos variáveis do tipo, género, idade, habilitações académicas, situação profissional, regime de contratação, ciclo de ensino, tempo de serviço total, tempo de serviço na EPM-CELP, número de professores e educadores na escola e exercício de cargos de coordenação na escola.

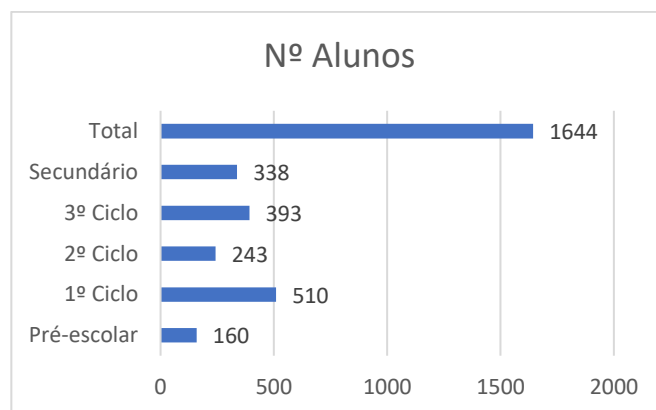
### **1.3 Caraterização do contexto em que incidiu a pesquisa**

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa decorreu na Instituição de Ensino Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e Língua Portuguesa (EPM-CELP), que foi criada na titularidade do Estado Português, à luz do Acordo de Cooperação Bilateral Internacional celebrado e assinado entre a República Portuguesa e a República de Moçambique em 28 de Julho de 1995, dentro do espírito do Acordo de Cooperação Geral (Decreto N° 692/75, de 12 de Dezembro) e do Acordo de Cooperação no domínio da Educação, do Ensino, da Investigação Científica e da Formação de Quadros (Decreto N° 37/90, de 5 de Setembro) vigente entre os dois Estados.

A EPM-CELP é um estabelecimento público de educação e ensino com a mesma natureza dos estabelecimentos públicos de educação e ensino do sistema educativo português, sendo dotada de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, regendo-se nesta matéria pelo regime financeiro previsto no Decreto-Lei n° 155/92, de 28 de Julho, e pelo regime jurídico consagrado no Decreto-Lei n° 241/99 de 25 de Junho, alterado pelos Decretos-Lei n.º 47/2009, de 23 de fevereiro e n.º 211/2015, de 29 de setembro, que procedeu à sua republicação, bem como pelos acordos de cooperação acima citados estabelecidos pelos dois Estados.

Considerando o enquadramento jurídico acima exposto, é importante citar que os objetivos desta instituição, confinados no articulado do diploma supracitado, determinam a realização de funções intrínsecas à missão para que está vocacionada, nomeadamente de direção, conceção, execução, ensino, formação e certificação do ensino do currículo português ministrado nas escolas de direito privado moçambicano, com paralelismo do Ministério de Educação de Portugal, conforme o despacho n.º 12946/2013, de 10 de outubro.

A população escolar é constituída por cerca de 1644 alunos, distribuídos por todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 12º ano, oriundos de diversas nacionalidades e, ainda, uma população flutuante de estagiários, de várias Instituições de ensino médio e superior, com os quais a EPM-CELP tem estabelecido protocolos e parcerias na realização de estágios socioprofissionais.



**Gráfico 1** – Distribuição de alunos por ciclos de ensino.

Ao nível da Formação são ministradas várias ações, gratuitas, nas diversas áreas da educação, no âmbito da cooperação bilateral.

Tratando-se de um Centro de Ensino e difusão da Língua Portuguesa, a EPM-CELP, tem vindo a ser cada vez mais solicitada pelas diferentes Embaixadas presentes em Maputo, empresas e particulares, no sentido de oferecer mais cursos de ensino do português para estrangeiros. Para o efeito, é atribuído a um grupo de professores desta escola a leção desses cursos.

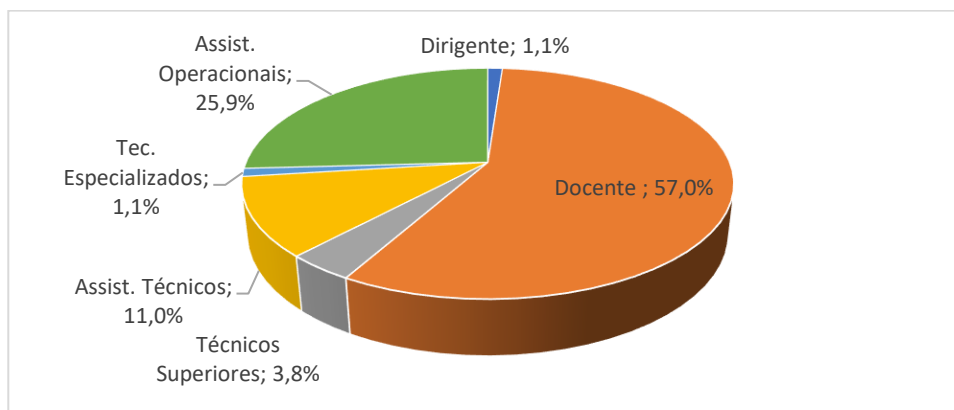
A EPM-CELP tem vindo a ser cada vez mais procurada por famílias moçambicanas e de outras nacionalidades que, reconhecendo a qualidade do serviço educativo que presta, ali matriculam os seus filhos e/ou educandos.

A EPM-CELP é a única escola internacional em Moçambique com uma cultura de inclusão que prevê o acompanhamento individualizado e com respostas educativas adequadas a cada aluno.

O serviço de psicologia dá resposta aos alertas dos professores fazendo a avaliação quando os alunos não vêm sinalizados. Validam, ainda, as avaliações que chegam com novos alunos que vêm identificados com problemáticas que carecem de acompanhamento especializado, seja no âmbito da psicologia ou da educação especial.

Presta um serviço educativo de excelência e universal, aberto a todos os alunos, possuindo assim, docentes de educação especial e uma equipa de técnicos especializados, tais como psicólogos e terapeutas da fala.

Atualmente constituída por 263 colaboradores, dos quais se destacam para este estudo, 3 Dirigentes e 150 Docentes.



**Gráfico 2** – Proporção por Grupos de Pessoal.

Conforme se pode observar no gráfico, os Docentes constituem o maior grupo profissional na EPM-CELP (57,0%). Este grupo tem uma influência direta e primordial na qualidade dos serviços prestados. Embora os outros grupos profissionais tenham também influência, esta ocorre de forma transversal como suporte às atividades letivas. Os Assistentes Operacionais são o segundo maior grupo, representando mais de 25,9% do universo dos Recursos Humanos da Escola.

É a única escola em Maputo que oferece um ensino de currículo oficial português, respeitando todas as regras emanadas pelo Ministério de Educação de Portugal.

O corpo docente desta escola encontra-se distribuído da seguinte forma:

Níveis de Ensino	Nº de Docentes 2020/2021
Pré-Escolar	10
1º Ciclo	29
2º, 3º Ciclos e Secundário	110
Teatro	1
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>

**Quadro 3** – Distribuição Docente por Níveis de Ensino

## **1.4 Instrumento de Recolha de dados**

Apoiando-nos nas análises de Berto e Nakano (2014), elegemos o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados, que nos permite obter os dados necessários ao nosso estudo, envolvendo um levantamento através duma amostra significativa de todos os professores da EPM-CELP em Maputo – Moçambique, visando o problema a ser estudado e, posteriormente, feitas as várias análises, alcançarem-se as devidas conclusões.

Também segundo Gil (2019:128), o questionário pode ser definido como “Uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentado por escrito ao público-alvo, com o objetivo de obtenção de opiniões, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas, entre outras”. Escolheu-se assim este método de recolha de dados de natureza empírica, como uma técnica de obtenção de informações de uma realidade, proporcionando uma mais valia à investigação com fins académicos.

Esse questionário visou recolher as várias opiniões de forma rápida e sucinta, garantindo o anonimato dos inquiridos, centrando-se o seu desenvolvimento no interesse do estudo na obtenção da percepção dos professores acerca da cultura e clima organizacional da escola e a sua participação na vida da mesma.

No sentido de melhor contextualizarmos o nosso estudo e aprofundarmos as ideias que revelam as dinâmicas entre os vários intervenientes, recorreremos ainda a dois documentos estruturantes da nossa escola, o Regulamento Interno da Escola e o Projeto Educativo de Escola.

### **1.4.1 Estrutura do Questionário**

O questionário foi desenvolvido tendo em conta os objetivos da nossa investigação, destinando-se a recolha de dados. Relativamente à estrutura, o questionário subdivide-se em várias dimensões, tendentes a caracterizar a percepção dos professores relativamente ao clima e cultura escolar e à sua participação na vida ativa da escola.

O questionário é constituído por um primeiro grupo de dez questões que visam definir as características sociodemográficas e profissionais dos professores.

Em relação à percepção dos docentes sobre o Clima e Cultura escolar e a sua participação na vida ativa da escola, operacionalizou-se através das dimensões “Relação entre os Docentes da EPM” com 13 questões (Q2.1.1 a Q2.1.13), “Relação entre os Docentes e a Direção da EPM” com 11 questões (Q2.2.1 a Q2.2.11), “Participação dos Docentes na vida

ativa da EPM” com 10 questões (Q2.3.1 a Q2.3.10), “Obstáculos à participação dos Docentes na vida ativa da EPM” com 13 questões (Q2.4.1 a Q2.4.13), “Relação entre os agentes da Comunidade da EPM” com 11 questões (Q3.1.1 a Q3.1.11) e “Percepção que os Docentes têm em relação aos alunos da EPM” com 9 questões (Q3.2.1 a Q3.2.9), sendo que a correlação entre estes Objetivos e as várias Questões que operacionalizam as mencionadas Dimensões, encontram-se esquematizadas no Quadro seguinte.

CORRELAÇÃO	
Objetivos Específicos	Questões
OE1	Q2.1.1 --- Q2.1.5 ; Q2.1.7 -- Q2.1.8
OE2	Q2.2.1 --- Q2.2.11
OE3	Q2.1.6 ; Q2.1.11 ; Q2.3.1 --- Q2.3.10
OE4	Q2.1.9 --- Q2.1.10 ; Q2.4.1 --- Q2.4.13
OE5	Q3.1.1 --- Q3.1.11
OE6	Q3.2.1 --- Q3.2.9

**Quadro 4** - Inter-relação Questionário / Objetivos Específicos

#### **1.4.2 Caracterização do Público-Alvo (Amostra)**

A nossa amostra é constituída por professores da EPM-CELP do ensino pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos e do ensino secundário.

O questionário foi disponibilizado a todos os 150 professores a lecionarem nesta escola, através de uma Lista de Distribuição do e-mail Institucional, enviando um *link* que apontava para o Inquérito produzido no Google Forms<sup>®</sup>. A caracterização da Amostra foi desenvolvida através das primeiras dez questões que compõem o questionário, que pretendem caracterizar de uma forma sociodemográfica e profissional, os vários participantes (sexo, idade, nacionalidade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo de serviço total e na EPM-CELP, número de professores por Grupos de Recrutamento e funções desempenhadas nesta escola, de coordenação ou não).

Para melhor enquadrar o Público-alvo com o Questionário disponibilizado, elaborou-se um texto inicial no âmbito da investigação para o mAGE, referindo genericamente o objetivo, apelando à participação dos sujeitos e à honestidade das respostas, sabendo que não existem

respostas certas ou erradas, pois o importante era conhecer as suas perspetivas. Mencionou-se a garantia do respeito pelos princípios éticos, preservando o anonimato, afirmando que os dados recolhidos seriam tratados em bloco e destinavam-se apenas a este estudo, alertando-se também que a participação era voluntária e poderia ser interrompida em qualquer fase do preenchimento, informando que o mesmo teria um tempo expetável de conclusão entre 10 e 15 minutos (Vide Anexo I).

O *Link* disponibilizado conduziu o Docente a um Questionário composto por 77 questões (Vide Anexo II).

## **1.5 Tratamento de dados**

Para a presente investigação foram distribuídos cento e cinquenta questionários aos docentes em exercício de funções na escola e que cobrem o ensino pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário, como observado no Quadro 3.

Considerando que os docentes acabados de ingressar pela primeira vez nesta escola, Contratados, Contratados em regime de LSV (Licença sem vencimento) em circunstâncias de interesse público e docentes em regime de Mobilidade Estatutária, em substituição de outros tantos docentes que regressaram definitivamente ao seu país de origem, perfazem cerca de 30% do universo contactado, podemos considerar que a taxa de retorno de respostas ao questionário rondou os 70%, já que aqueles novos docentes desconhecendo a realidade e estrutura desta escola, abdicaram de participar neste estudo.

A caracterização da amostra, visou obter características sociodemográficas e profissionais dos docentes, resultantes da informação recolhida através das respostas dos participantes às primeiras dez questões do questionário, as quais abrangeram as seguintes variáveis: sexo, idade, nacionalidade, habilitações académicas, categoria profissional, ciclo de ensino, tempo de serviço total e na EPM-CELP, número de professores por Grupos de Recrutamento e funções desempenhadas nesta escola, de coordenação ou não.

Verificou-se que todos os 70 respondentes, não deixaram em branco nenhuma das questões colocadas, a saber:

### **Q1.1 - Qual o seu sexo?**

A maioria dos docentes inquiridos, que responderam, pertencem ao sexo feminino, 45 (64,3%), sendo os restantes 25 (35,7%) do sexo masculino.

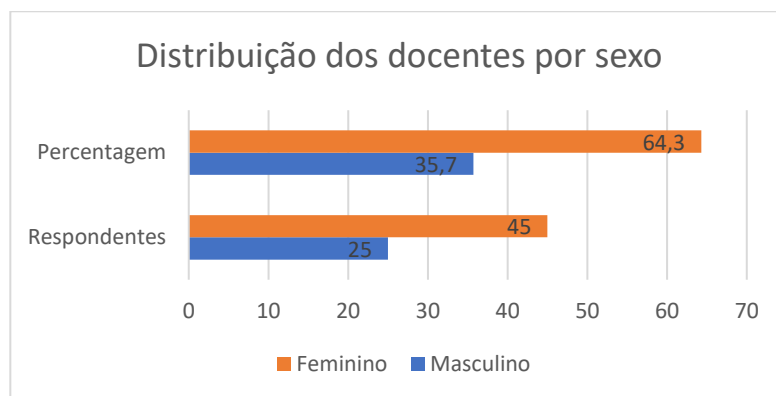
Género	Respondentes	Percentagem
Masculino	25	35,7
Feminino	45	64,3

**Quadro 5** – Distribuição dos docentes por sexo

Estes dados mostram uma população com predominância acentuada do sexo feminino na classe docente desta escola, embora tenhamos confirmado através da consulta ao Balanço

Social publicado no Site desta escola, que essa diferença é bem mais atenuada, pois em 2021 existem 72 docentes do sexo masculino e 78 docentes do sexo feminino.

Pode, também, concluir-se uma acentuada aderência do sexo feminino a responder ao questionário.



**Gráfico 3** – Distribuição dos docentes por sexo

### **Q1.2 - Qual a sua idade?**

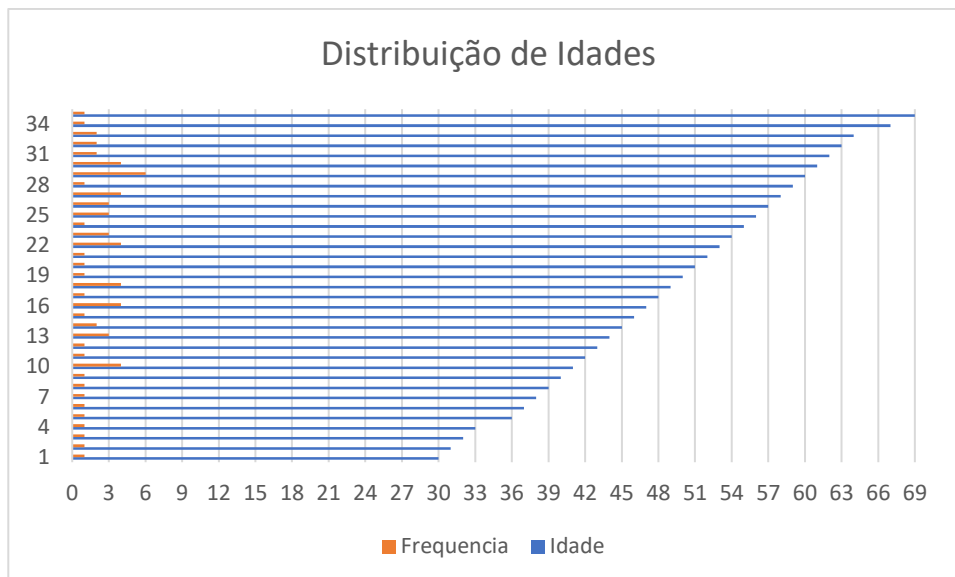
Analisando os dados obtidos verificamos que a média etária se situa nos 48,9 anos de idade.

Escalão Etário (anos)	Respondentes		Total
	Homens	Mulheres	
Até 30	1	0	1
De 31 a 40	5	3	8
De 41 a 50	8	13	21
De 51 a 60	8	20	28
Mais de 60	3	9	12
Totais	25	45	70

**Quadro 6** – Distribuição dos docentes por idade

Se olharmos para o Gráfico 4, percebe-se que a idade dos docentes da amostra se situa entre os 30 e os 69 anos, num total de 70 respostas (100%).

Como complemento e consultado o documento Balanço Social desta escola, verifica-se que a maior parte do pessoal se situa num escalão etário entre os 40 e os 44 anos de idade. Por outro lado, mais de metade do pessoal tem idade superior a 45 anos de idade.



**Gráfico 4** – Distribuição dos docentes por idade

### Q1.3 - Quais as suas Habilitações Académicas?

Habilitação Académica	Homens	Mulheres	Total
Bacharelato	0	1	1
Licenciatura	9	20	29
Mestrado	7	12	19
Pós-graduação	9	11	20
Doutoramento	0	1	1
Totais	25	45	70

**Quadro 7** – Distribuição dos docentes por Habilitação Académica

Observando o Quadro 7, com a distribuição dos participantes em função das suas habilitações académicas, verificamos que a maioria dos professores é licenciada. A predominância do Grau de Habilitação situa-se na Licenciatura, Pós-Graduação e Mestrado, sendo exceção o Bacharelato e o Doutoramento.

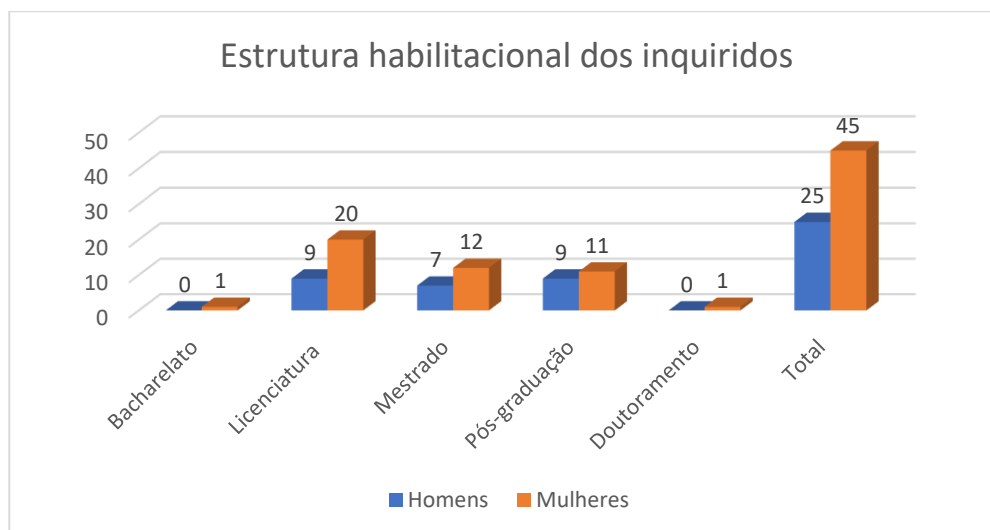


Gráfico 5 – Distribuição dos docentes por Grau de Habilitação Académica

Do Gráfico 6 percebe-se que o Grau de Licenciatura representa 41,4% (29 docentes) da amostra, sendo que os outros graus de predominância, Pós-Graduação e Mestrado, apresentam valores de 20 (28,6%) e 19 (27,1%) respetivamente.

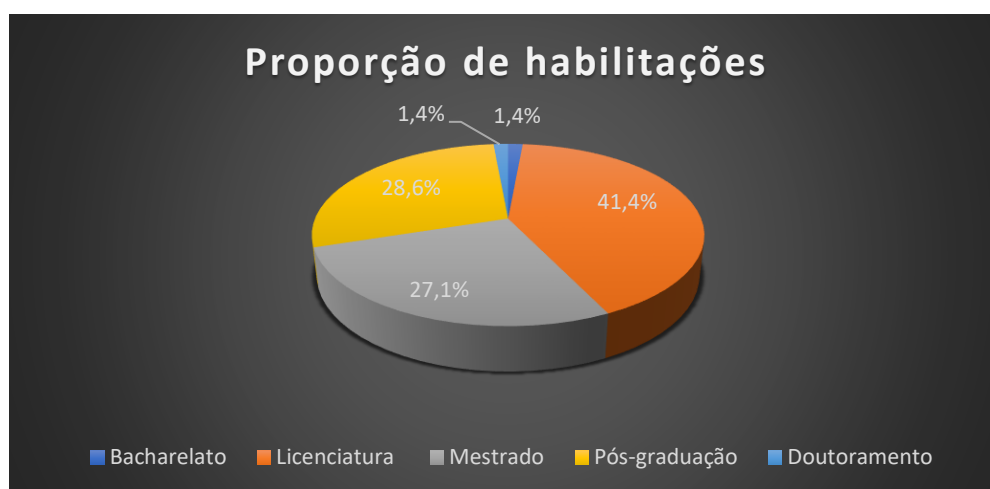


Gráfico 6 – Distribuição dos docentes em proporção de Habilitação Académica

#### Q1.4 - Qual a sua Categoria Profissional/ Regime de Contratação?

Género	Contratação Local	Contratação Local em LSV	Mobilidade Estatutária	Totais
Mulheres	22	4	19	45
Homens	17	0	8	25
Totais	39	4	27	70

Quadro 8 – Regime de Contratação

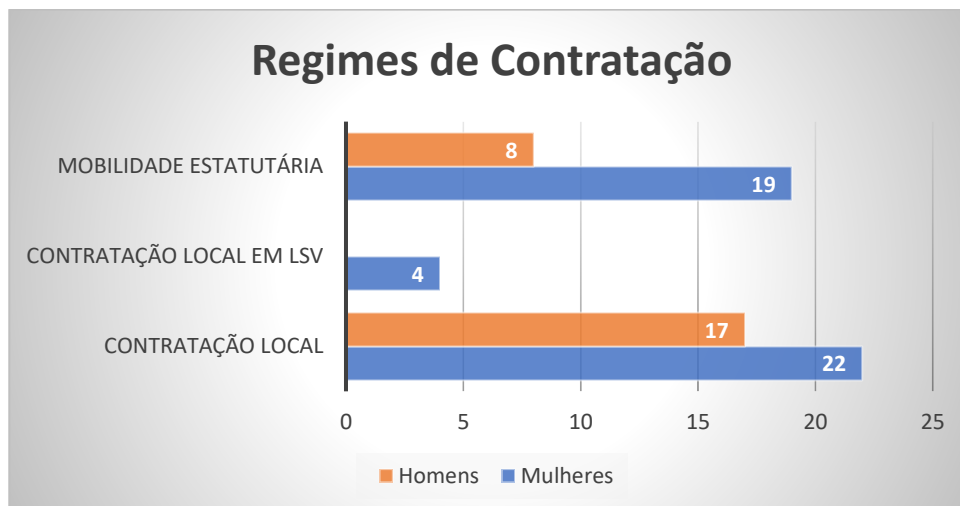


Gráfico 7 – Distribuição dos docentes por regime de contratação

Estes dados revelam que nesta amostra, num total de 70 docentes, a maioria encontra-se num regime de contratação local, 39 (55,7%), seguem-se os docentes de carreira (QND) em regime de Mobilidade Estatutária, 27 (38,6%), restando apenas os docentes em regime de LSV (Licença sem Vencimento), 4 (5,7%).

É relevante perceber que a maioria dos docentes desta escola, mais de metade, encontram-se em regime de Contratação Local.

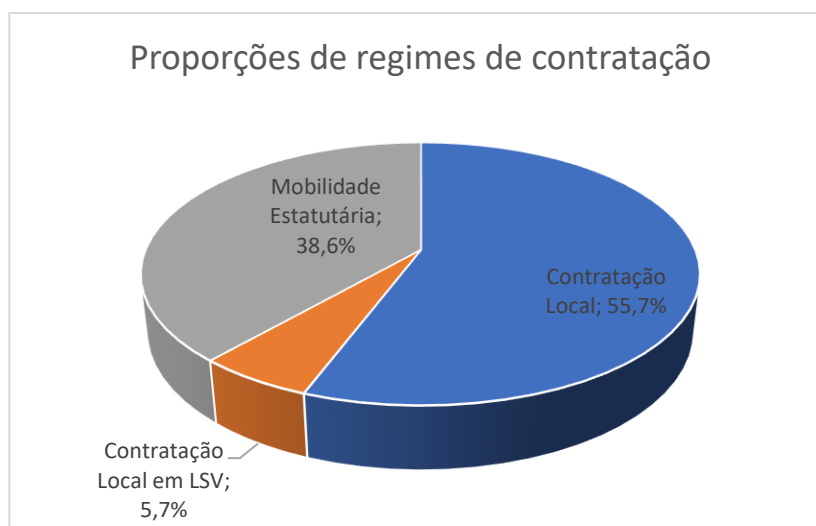
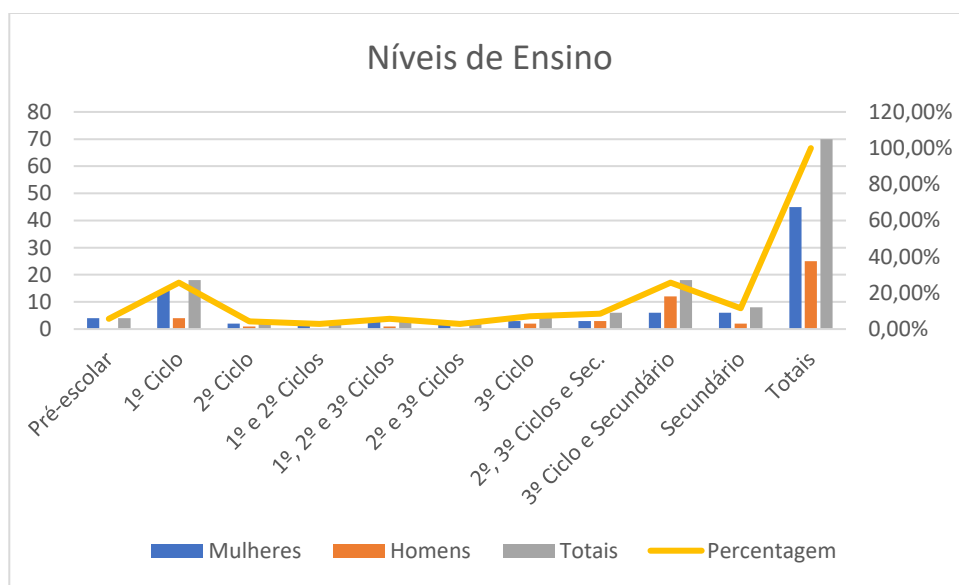


Gráfico 8 – Proporção dos docentes por regime de contratação

### Q1.5 - Ciclo de Ensino em que leciona?

Níveis	Mulheres	Homens	Totais	Percentagem
Pré-escolar	4	0	4	5,71%
1º Ciclo	14	4	18	25,71%
2º Ciclo	2	1	3	4,29%
1º e 2º Ciclos	2	0	2	2,86%
1º, 2º e 3º Ciclos	3	1	4	5,71%
2º e 3º Ciclos	2	0	2	2,86%
3º Ciclo	3	2	5	7,14%
2º, 3º Ciclos e Sec.	3	3	6	8,57%
3º Ciclo e Secundário	6	12	18	25,71%
Secundário	6	2	8	11,43%
Totais	45	25	70	100,00%

**Quadro 9** – Níveis de Ensino



**Gráfico 9** – Níveis de Ensino

Em relação aos níveis de ensino, verifica-se nesta amostragem que a grande concentração passa pelos 1º, 3º Ciclo e Secundário 36 (51,42%), sendo interessante verificar a forte predominância de docentes do sexo feminino no 1º Ciclo e do sexo Masculino no 3º Ciclo e Secundário.

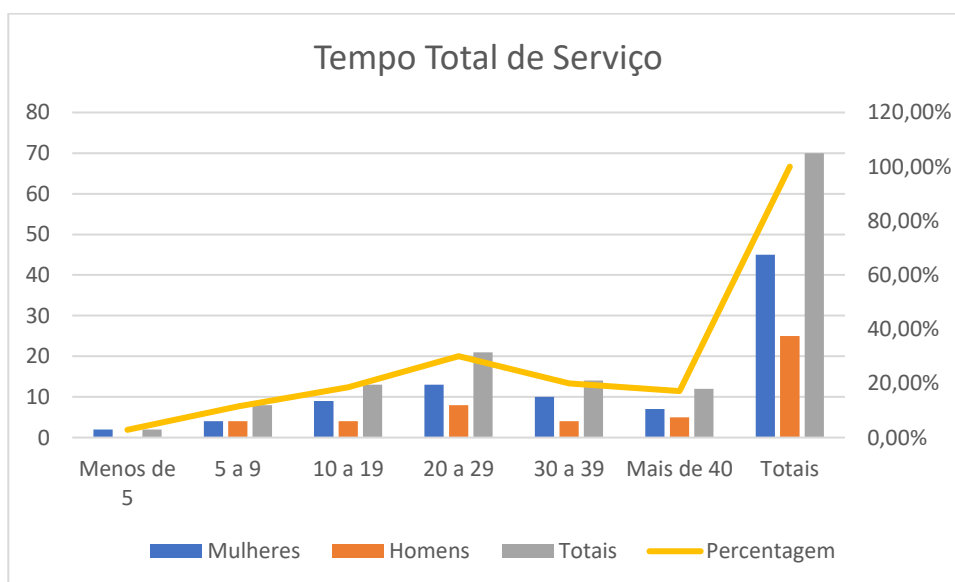
### Q1.6 - Tempo de serviço total?

Analisados os Dados, verificou-se que o tempo de serviço dos respondentes situa-se entre os 2 e os 46 anos de serviço.

Anos de Serviço	Mulheres	Homens	Totais	Percentagem
Menos de 5	2	0	2	2,86%
5 a 9	4	4	8	11,43%
10 a 19	9	4	13	18,57%
20 a 29	13	8	21	30,00%
30 a 39	10	4	14	20,00%
Mais de 40	7	5	12	17,14%
Totais	45	25	70	100,00%

**Quadro 10** – Escalões de Tempo de Serviço Total

A média do tempo de serviço ronda os 24,54 anos de serviço. Também se constata uma percentagem (17,14%) muito razoável de docentes acima dos 40 anos de serviço, o que indicia uma boa experiência ao serviço da escola.



**Gráfico 10** – Tempo Total de Serviço

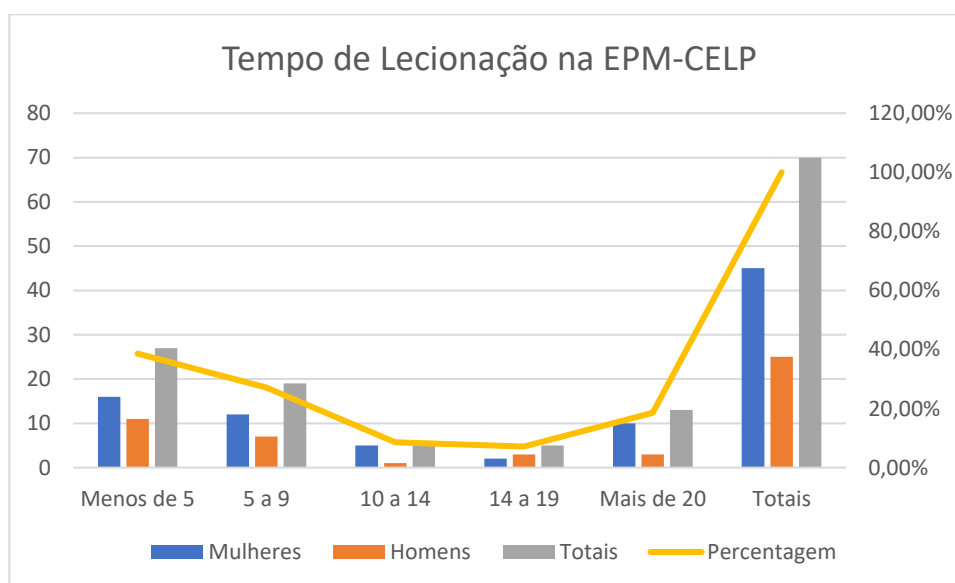
### Q1.7 - Tempo de lecionação na EPM-CELP?

Após análise dos Dados recolhidos, constata-se que o tempo de lecionação na escola, dos docentes respondentes 70 (100%), situa-se entre 1 e 22 anos de serviço.

Anos de Serviço	Mulheres	Homens	Totais	Percentagem
Menos de 5	16	11	27	38,57%
5 a 9	12	7	19	27,14%
10 a 14	5	1	6	8,57%
14 a 19	2	3	5	7,14%
Mais de 20	10	3	13	18,57%
Totais	45	25	70	100,00%

**Quadro 11** – Escalões de Tempo de Lecionação na EPM-CELP

Tendo em conta que esta escola iniciou a sua atividade letiva, precisamente há 22 anos, verifica-se que existe um numero muito razoável de docentes que lecionam nesta Instituição desde, praticamente, a sua fundação, no entanto é visível que a maioria dos docentes apenas leciona na EPM-CELP há menos de 5 anos, normalmente docentes Contratados.



**Gráfico 11** – Tempo de Lecionação na EPM-CELP

### Q1.8 - Qual o seu Grupo de Recrutamento (GR) / Área de Formação?

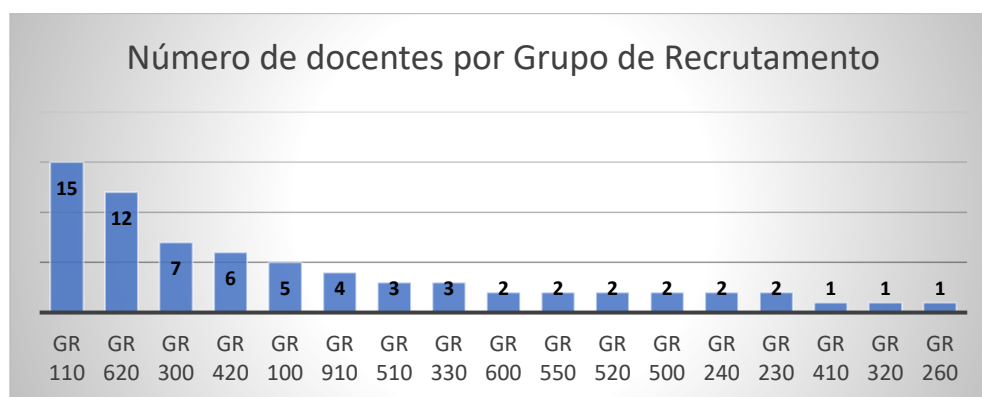
Nos Dados obtidos verifica-se que o maior número de docentes (15) se encontra concentrado na Área de Formação do 1º Ciclo, representando uma frequência de 21,4% desta Amostragem de 70 docentes que responderam a esta questão.

Também os docentes da área de formação de Educação Física dos 2º, 3º Ciclos e Secundário se encontram bem representados, 13 (18,5%).

Grupo de Recrutamento	Área de Formação	Numero de docentes	Percentagem
GR 110	1º Ciclo	15	21,4%
GR 620	Educ. Física	12	17,1%
GR 300	Português	7	10,0%
GR 420	Geografia	6	8,6%
GR 100	Pré-escolar	5	7,1%
GR 910	Educ. Especial	4	5,7%
GR 510	Física e Química	3	4,3%
GR 330	Inglês	3	4,3%
GR 600	Artes Visuais	2	2,9%
GR 550	Informática	2	2,9%
GR 520	Biologia e Geologia	2	2,9%
GR 500	Matemática	2	2,9%
GR 240	Ed. Visual e Tecnológica	2	2,9%
GR 230	Mat. e Ciências da Natureza	2	2,9%
GR 410	Filosofia	1	1,4%
GR 320	Francês	1	1,4%
GR 260	Ed. Física 2º Ciclo	1	1,4%
Totais		70	100,0%

**Quadro 12** – Áreas de Formação dos Docentes

Tendo em conta que nesta escola existem docentes que abrangem 25 Grupos de Recrutamento, esta amostragem de respondentes pode-se considerar bastante diversificada pois abrange 17 GR/Áreas de Formação, significando uma frequência de



**Gráfico 12** – Áreas de Formação dos Docentes

### Q1.9 - Exerce ou exerceu algum Cargo na EPM?

Género	Não	Sim	Totais
Mulheres	10	35	45
Homens	5	20	25
Totais	15	55	70
Percentagem	21,4%	78,6%	100,0%

Quadro 13 – Cargos exercidos na EPM-CELP

Dos docentes respondentes 70 (100%), a grande maioria (78,6%), já exerceu ou exerce cargos de responsabilidade acrescida na EPM-CELP.

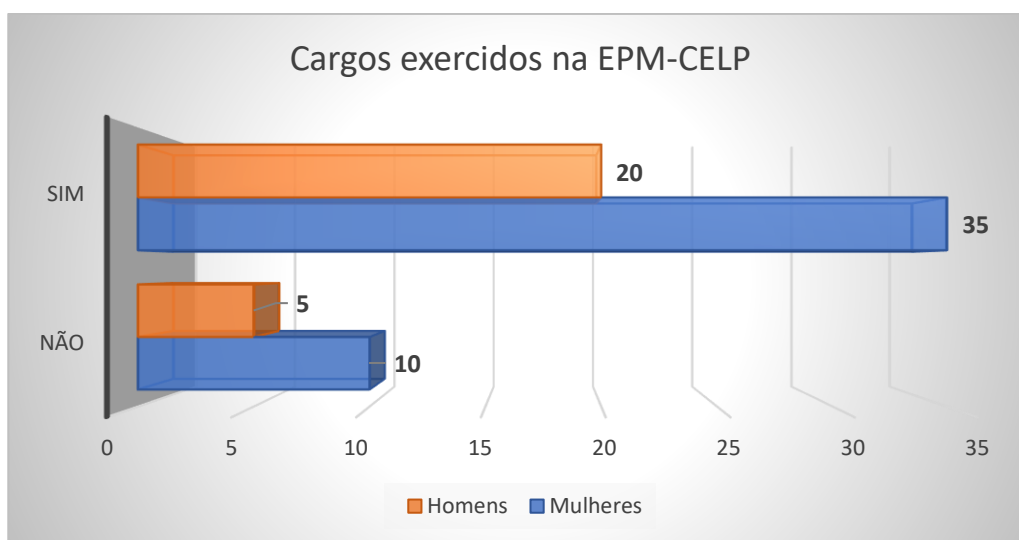


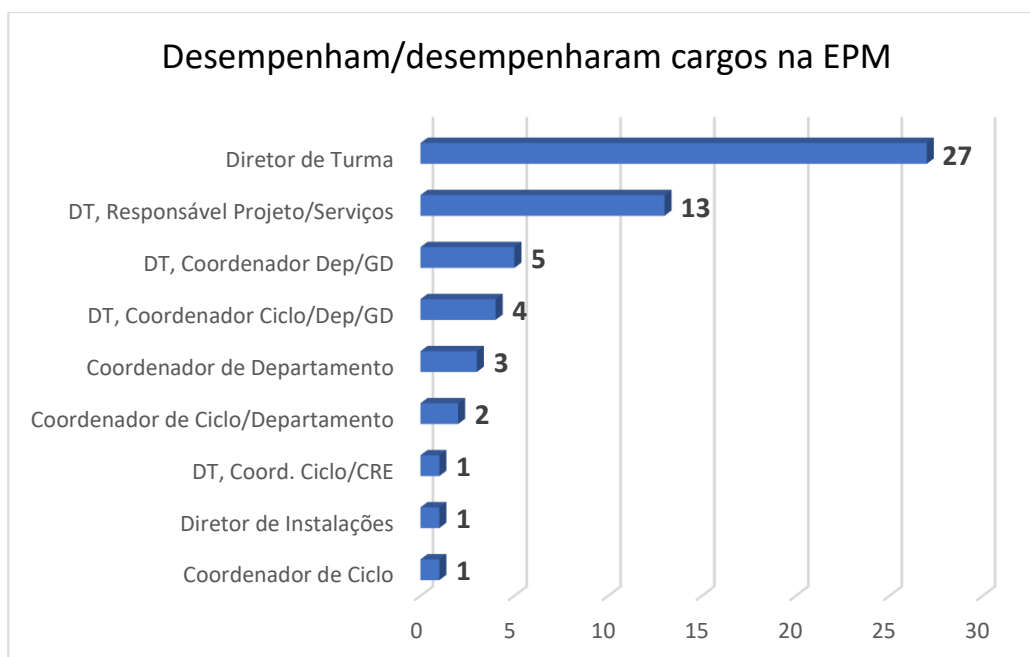
Gráfico 13 – Cargos exercidos na EPM-CELP

**Q1.10 - Cargo(s) atribuído(s)?**

Cargos	Nº Docentes
Coordenador de Ciclo	1
Diretor de Instalações	1
DT, Coord. Ciclo/CRE	1
Coordenador de Ciclo/Departamento	2
Coordenador de Departamento	3
DT, Coordenador Ciclo/Dep/GD	4
DT, Coordenador Dep/GD	5
DT, Responsável Projeto/Serviços	13
Diretor de Turma	27
Nunca desempenharam cargos na EPM	13
Totais	70

**Quadro 14** – Tipo de Cargos exercidos na EPM-CELP

Em cerca de 80% dos docentes inquiridos que responderam terem exercido ou a exercerem cargos de acrescida responsabilidade na EPM-CELP, verifica-se que o cargo mais atribuído, em acumulação ou não, é o de Diretor de Turma, pois em 57 docentes, 50 (87,7%) já têm ou tiveram esse cargo atribuído.



**Gráfico 14** – Tipo de Cargos exercidos na EPM-CELP

## **Capítulo 4**

## **1. Apresentação, Discussão dos Resultados**

### **1.1 Apresentação e Análise dos Resultados**

Terminado o tratamento dos dados relativos à primeira parte do questionário constituído por um grupo de dez questões que visavam obter as características sociodemográficas e profissionais dos docentes da EPM-CELP, passou-se ao tratamento e análise dos dados que pretende obter a percepção dos docentes sobre o Clima e Cultura escolar e a sua participação na vida ativa da escola.

Esta análise incide sobre as seguintes seis dimensões, “Relação entre os Docentes da EPM”, “Relação entre os Docentes e a Direção da EPM”, “Participação dos Docentes na vida ativa da EPM”, “Obstáculos à participação dos Docentes na vida ativa da EPM”, “Relação entre os agentes da Comunidade da EPM” e “Percepção que os Docentes têm em relação aos alunos da EPM”, num total de 67 questões, parte integrante do questionário disponibilizado.

Em relação ao estudo do Clima de Escola e participação na sua vida ativa, consideram-se as primeiras quatro dimensões, quanto à Cultura de Escola as restantes duas dimensões.

Esta apresentação dos resultados é feita através de uma análise estatística descritiva, como instrumento para obter comportamentos e tendências a partir de situações reais, no nosso caso específico, baseada nas respostas dos 70 docentes que responderam a 100% a todas as questões colocadas, i.e., não deixaram nenhuma questão sem resposta.

## 1.2. Resultados obtidos nos Questionários realizados

No Quadro 15 encontram-se todos os Dados obtidos através do questionário disponibilizado, relativamente à percepção dos docentes na sua relação com os seus colegas de profissão na EPM-CELP.

### Q2.1 - Relação entre os Docentes da EPM

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.
Q2.1.1 - Existe pouca colaboração entre os Docentes na realização das diversas tarefas escolares	12	17,1%	38	54,3%	6	8,6%	13	18,6%	1	1,4%
Q2.1.2 - É usual os Docentes partilharem entre si vários momentos de descontração e lazer	3	4,3%	10	14,3%	12	17,1%	39	55,7%	6	8,6%
Q2.1.3 - Os Docentes da escola partilham frequentemente materiais didáticos	7	10,0%	7	10,0%	19	27,1%	37	52,9%	0	0,0%
Q2.1.4 - A escola respira um ambiente aberto e de confiança entre os Docentes	7	10,0%	7	10,0%	19	27,1%	37	52,9%	0	0,0%
Q2.1.5 - Os Docentes discutem entre si problemas disciplinares de comportamento dos alunos	1	1,4%	4	5,7%	3	4,3%	49	70,0%	13	18,6%
Q2.1.6 - Existe um ambiente colaborativo entre os Docentes na organização e planificação das atividades da escola	1	1,4%	9	12,9%	5	7,1%	50	71,4%	5	7,1%
Q2.1.7 - As relações de amizade entre os Docentes têm-se desenvolvido fruto do trabalho colaborativo de escola	4	5,7%	5	7,1%	17	24,3%	35	50,0%	9	12,9%
Q2.1.8 - Existe uma forte participação dos Docentes nas reuniões, debatendo temas da atualidade escolar	5	7,1%	5	7,1%	18	25,7%	37	52,9%	5	7,1%
Q2.1.9 - Os Docentes têm a sensação que existem posicionamentos pré-concebidos entre eles	1	1,4%	9	12,9%	18	25,7%	39	55,7%	3	4,3%
Q2.1.10 - A receção aos Docentes mais novos é negligenciada pelos Docentes mais velhos	19	27,1%	38	54,3%	7	10,0%	4	5,7%	2	2,9%
Q2.1.11 - O desenvolvimento do Projeto Educativo da escola conta sempre com o empenho dos Docentes	2	2,9%	4	5,7%	13	18,6%	42	60,0%	9	12,9%
Q2.1.12 - Há uma colaboração ativa na articulação dos trabalhos entre os Docentes dos diferentes ciclos de ensino da escola	5	7,1%	9	12,9%	21	30,0%	31	44,3%	4	5,7%
Q2.1.13 - Os Docentes de um ciclo de ensino desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos de ensino	6	8,6%	13	18,6%	12	17,1%	32	45,7%	7	10,0%

**Quadro 15** – Relação entre os Docentes da EPM

Na primeira questão colocada na negativa, no intuito de colocar o inquirido a pensar de uma forma mais atenta antes de responder, verificamos que a maioria dos docentes, 50 (74,1%) concordam que existe colaboração entre eles na realização das diversas tarefas escolares. Existem 14 (20%) que consideram não haver colaboração, restando apenas 6 (8,6%) que não têm opinião formada, não concordando nem discordando.

Constata-se que a maioria dos docentes, 45 (64,3%), estão de acordo com a partilha entre si de vários momentos de descontração e lazer. 12 (17,1%) não têm opinião formada e os restantes 13 (18,6%) discordam da partilha.

Em relação aos docentes partilharem frequentemente materiais didáticos, verifica-se uma concordância elevada de 54 (77,1%), sendo que 19 (27,1%) não concordam nem discordam e dos restantes 8 (11,4%), 5 (7,1%) discordam e 3 (4,3%) discordam totalmente.

A existência de um ambiente aberto e de confiança entre os Docentes, é revelada através de 36 (51,4%) docentes que concordam, 7 (10%) discordam, 7 (10%) discordam totalmente e 20 (28,6%) não têm opinião formada.

Nesta amostra de 70 docentes, 49 (70%) concordam, 13 (18,6%) concordam totalmente que existe discussão entre si relativamente aos problemas disciplinares de comportamento dos alunos. Apenas 5 docentes (7,1 %) discordam, restando 3 (4,3%) sem opinião formada.

Quanto à existência de um ambiente colaborativo entre os docentes na organização e planificação das atividades da escola, estão de acordo 50 (71,4%), 5 (7,1%) concordam totalmente e 5 (7,1%) não têm opinião formada. Apenas 10 docentes (14,3%) discordam.

Nas relações de amizade desenvolvidas entre os docentes fruto da colaboratividade, 35 (50 %) estão de acordo, 9 (12,9%) concordam totalmente e 17 (24,3%) não concordam nem discordam. Restam 9 docentes (12,8%) que estão em desacordo.

Quanto a uma forte participação dos docentes nas reuniões, debatendo temas da atualidade escolar, existe concordância de 42 (60 %), 10 (14,2 %) discordam e 18 (25,7 %) não têm opinião formada.

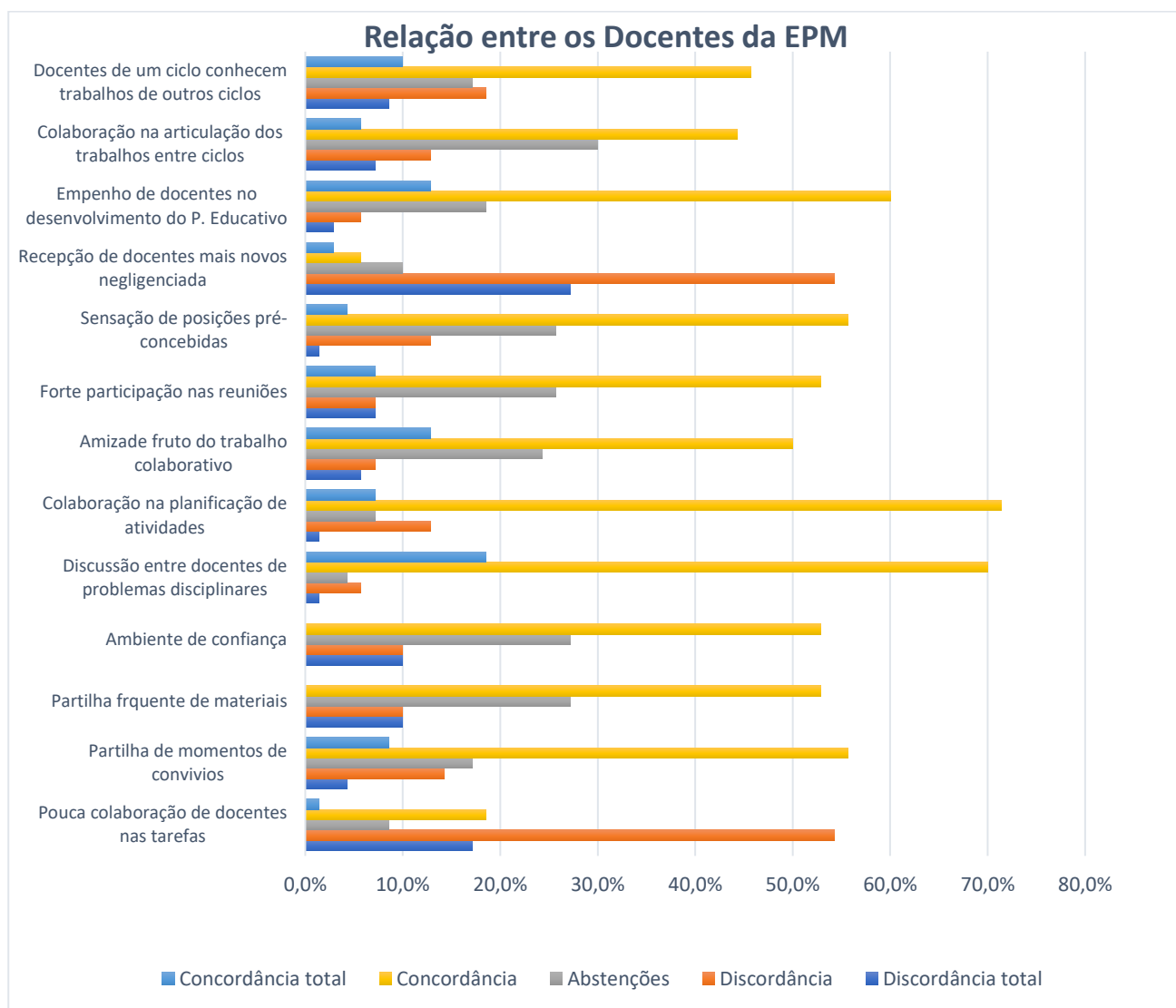
A percepção dos docentes quanto à existência de posicionamentos pré-concebidos entre eles, colhe concordância de 42 (60 %), discordância de 10 (14,3 %) e 18 (25,7 %) não têm opinião formada.

Existe uma concordância elevada 57 (81,4 %) quanto a um bom rececionamento aos docentes mais novos pelos docentes mais velhos, 7 (10 %) não têm opinião formada, restando 6 (8,6 %) que estão em desacordo.

O empenho dos docentes no desenvolvimento do projeto educativo da escola tem a concordância de 42 (60 %), concordância total de (12,9 %), havendo 13 ((18,6 %) que não têm opinião formada, restando 6 (8,6 %) em desacordo.

A colaboração ativa entre os docentes dos diferentes ciclos na articulação dos trabalhos mostra um número razoável de 21 (30 %) sem opinião formada, 35 (50 %) que concordam e concordam totalmente e 14 (20 %) que estão em desacordo e desacordo total.

Finalmente, quanto ao desconhecimento do trabalho realizado por colegas de outros ciclos de ensino demonstra uma maioria de concordância 39 (55,7 %), 19 (27,2 %) em desacordo, restando 12 (17,1 %) sem opinião formada.



**Gráfico 15 – Relações entre os docentes da EPM-CELP**

## **Resumo da Dimensão - Relação entre os Docentes da EPM**

De uma forma mais sintetizada, facilitando a análise dos dados, optamos por uma representação gráfica, para comentarmos o resultado dos dados obtidos. Ao analisarmos o Gráfico 15, percebe-se facilmente e de uma forma visual, que a maioria dos docentes está em concordância com a quase totalidade das questões colocadas.

Senão vejamos, 74,1% dos docentes concordam que existe colaboração entre eles na realização das diversas tarefas escolares e 64,3% estão de acordo com a partilha entre si de vários momentos de descontração e lazer.

Em relação aos docentes partilharem frequentemente materiais didáticos, verifica-se uma concordância elevada de 77,1%, mas também a existência de um ambiente aberto e de confiança entre os docentes, é revelada através de 51,4% de concordantes.

Na discussão entre docentes quanto aos problemas disciplinares dos alunos é notória a elevada concordância de 88,6%, bem como na existência de um ambiente colaborativo entre os docentes na organização e planificação das atividades da escola, onde estão de acordo 78,5%.

A percepção dos inquiridos na construção de amizades fruto da colaboratividade entre eles, estão de acordo 62,9% dos docentes, tal como na forte participação dos docentes nas reuniões debatendo temas da atualidade escolar, existe uma concordância de 74,2%.

Existe, também, uma concordância elevada de 81,4 % quanto a um bom rececionamento pelos docentes mais velhos aos novos docentes na escola, bem como no empenho dos docentes no desenvolvimento do projeto educativo da escola em 72,9 %.

Quanto à colaboração ativa entre os docentes dos diferentes ciclos na articulação dos trabalhos mostra uma concordância de 50%

Menos positivo, a percepção dos docentes em 60% quanto à existência de posicionamentos pré-concebidos entre eles, mas também quanto ao desconhecimento do trabalho realizado por colegas de outros ciclos de ensino em 55,7% dos respondentes.

Podemos assim considerar, que de acordo com estes dados a percepção dos professores são positivas indicando que existe um ambiente aberto, partilha, colaboração, empenho, apoio e confiança, com exceção de uma sensação de posicionamentos pré-concebidos e de algum desconhecimento do trabalho realizado por colegas de outros ciclos de ensino.

## Q2.2 - Relação entre os Docentes e a Direção da EPM

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.
Q2.2.1 - Os Docentes sentem que o seu trabalho é reconhecido pela Direção.	10	14,3%	7	10,0%	0	0,0%	45	64,3%	8	11,4%
Q2.2.2 - A Direção intervém quando chamada a mediar um conflito	11	15,7%	2	2,9%	0	0,0%	39	55,7%	18	25,7%
Q2.2.3 - A Direção tem em consideração as sugestões dos Docentes.	0	0,0%	3	4,3%	15	21,4%	47	67,1%	5	7,1%
Q2.2.4 - A Direção abstém-se quando solicitada a mediar um conflito entre um Docente e um Encarregado de Educação	14	20,0%	36	51,4%	17	24,3%	2	2,9%	1	1,4%
Q2.2.5 - A Direção tem sempre a porta aberta para ouvir os problemas que assolam os Docentes.	0	0,0%	0	0,0%	7	10,0%	40	57,1%	23	32,9%
Q2.2.6 - A Direção proporciona uma estrutura de comunicação eficaz com os Docentes.	2	2,9%	7	10,0%	14	20,0%	42	60,0%	5	7,1%
Q2.2.7 - A Direção é muito subserviente em relação à Tutela	2	2,9%	25	35,7%	26	37,1%	15	21,4%	2	2,9%
Q2.2.8 - Os Docentes sentem que a Direção exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	0	0,0%	3	4,3%	13	18,6%	48	68,6%	6	8,6%
Q2.2.9 - A Direção não tem sido eficaz na criação de condições de cooperação entre os Docentes.	11	15,7%	35	50,0%	16	22,9%	8	11,4%	0	0,0%
Q2.2.10 - A Direção tem sido eficaz ao conseguir envolver os Docentes na prossecução de objetivos comuns	0	0,0%	5	7,1%	13	18,6%	47	67,1%	5	7,1%
Q2.2.11 - A Direção presta todo o apoio aos Docentes nos casos de indisciplina dos alunos	0	0,0%	4	5,7%	22	31,4%	32	45,7%	12	17,1%

**Quadro 16** – Relação entre os Docentes e a Direção da EPM

Analisando os Dados obtidos na Dimensão que pretende estudar a percepção dos Docentes no relacionamento com a Direção da escola, Quadro 16, verifica-se que os docentes, maioritariamente, 75,7%, estão em concordância que o seu trabalho é reconhecido pela Direção, concordam 45 (64,3%) e concordam totalmente 8 (11,4%). Embora nesta questão não exista nenhum docente sem uma opinião formada, não é de desprezar que 17 (24,3%) consideram que o seu trabalho não é reconhecido pela Direção, discordam 7 (10%) e 10 (14,3%) discordam totalmente.

Em relação à Direção intervir quando chamada a mediar um conflito, 39 (55,7%) docentes concordam e 18 (25,7%) concordam totalmente e apenas 13 (18,6%) docentes estão em desacordo.

Quanto à Direção ter em consideração as sugestões dos docentes, constata-se que 17 (24,3%) docentes não concordam nem discordam, apenas 3 (4,3%) estão em desacordo, sendo que 52 (74,2%) concordam e concordam totalmente.

Os docentes estão de acordo em larga maioria 50 (71,4%), já que 17 (24,3%) não têm opinião formada, de que a Direção é interventiva se solicitada a mediar um conflito entre um docente e um encarregado de educação, restando apenas 3 (4,3%) que estão em desacordo.

A Direção ter sempre a porta aberta para ouvir os problemas que assolam os docentes é, quase na totalidade, confirmado por todos os docentes inquiridos, 63 (90%), restando apenas 7 (10%) que não concordam nem discordam.

Também em relação ao Órgão Diretivo praticar uma comunicação estruturada e eficaz com os docentes, 47 (67,1%) concordam e concordam totalmente, 14 (20%) não têm opinião formada, 7 (10%) discordam e 2 (2,9%) discordam totalmente.

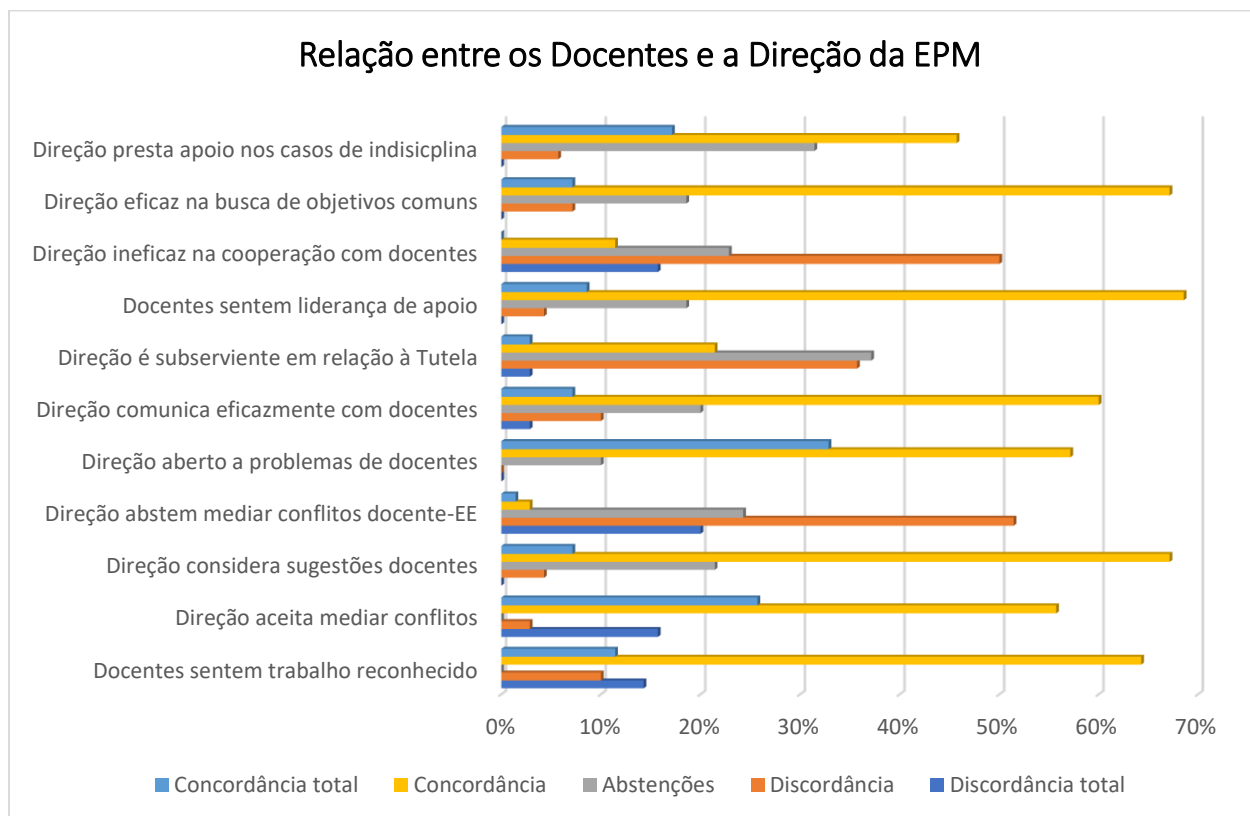
A hipotética subserviência da Direção em relação à Tutela é negada por 27 (38,6%) docentes e um número razoável, 26 (37,1%), não concorda nem discorda, restando 15 (21,4%) que concordam e 2 (2,9%) concordam totalmente.

A grande maioria dos docentes 54 (77,2%) sentem que a Direção exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho, apenas 3 (4,3%) estão em desacordo, restando 13 (18,6%) sem opinião formada.

A Direção ter criado condições eficazes que proporcionem a cooperação entre os docentes, é partilhado por 46 (65,7%) que sim, 16 (22,9%) não têm opinião formada e 8 (11,4%) estão em discordância.

Quanto à A Direção ser eficaz ao conseguir envolver os Docentes na prossecução de objetivos comuns, verifica-se que apenas 5 (7,1%) discordam, 13 (18,6%) não têm opinião formada e uma maioria de 52 (74,2%) concordam e concordam totalmente.

Os docentes sentem o total apoio da Direção na resolução dos problemas disciplinares dos alunos, como se verifica nos 44 (62,8%) que concordam e concordam totalmente, apenas 4 (5,7%) discordam e os restantes 22 (31,4%) não concordam nem discordam.



**Gráfico 16** – Relação entre os docentes e a Direção da EPM-CELP

### **Resumo da Dimensão - Relação entre os Docentes e a Direção da EPM**

Por análise dos Dados com a ajuda da visualização do Gráfico 16, confirma-se que a maioria dos docentes está em concordância com a totalidade das questões colocadas.

Verifica-se que os docentes, maioritariamente, 75,7%, estão de acordo que o seu trabalho é reconhecido pela Direção, mas também na consideração da opinião e sugestões dos docentes em 74,2%.

Quanto à Direção intervir quando chamada a mediar um conflito, 81,4% dos docentes estão de acordo, e 71,4% consideram ser interventiva se solicitada a mediar um conflito entre um docente e um encarregado de educação.

A Direção ter sempre a porta aberta para ouvir os problemas que assolam os docentes é, quase na totalidade, 90%, confirmado por todos os docentes inquiridos e, na mesma linha de concordância, 87,1% consideram que o Órgão Diretivo pratica uma comunicação estruturada e eficaz com os docentes.

Os docentes concordam em 77,2%, que a Direção exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho e 65,7% consideram que tem criado condições eficazes que proporcionam a cooperação entre os docentes.

Também 62,8% estão de acordo que a Direção apoia totalmente os docentes na resolução dos problemas disciplinares dos alunos, assim como 74,2% concorda na eficácia em conseguir envolver os Docentes na prossecução de objetivos comuns.

Apenas na questão relativa a uma hipotética subserviência da Direção em relação à Tutela 38,6% dos docentes negam a mesma, não deixando de ser positivo, se tomarmos em consideração que uma percentagem bem razoável, 37,1%, se abstém de dar uma opinião.

Parece assim poder concluir-se que os docentes, maioritariamente, reconhecem o apoio, confiança, reconhecimento, mediação e envolvimento da Direção.

### Q2.3 - Participação dos docentes na vida ativa da EPM

Questões	Muito Baixa		Baixa		Média		Elevada		Muito Elevada	
	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.
Q2.3.1 - Promoção de diversas atividades extracurriculares	4	5,7%	4	5,7%	22	31,4%	24	34,3%	16	22,9%
Q2.3.2 - Colaboração com os Órgãos de Administração e Gestão da escola chamada a mediar um conflito	2	2,9%	5	7,1%	26	37,1%	27	38,6%	10	14,3%
Q2.3.3 - Participação voluntária em projetos (musicais, exposições, clubes, ateliers, projetos com a comunidade, projetos no âmbito da cooperação, curriculares de turma...)	2	2,9%	4	5,7%	19	27,1%	22	31,4%	23	32,9%
Q2.3.4 - Participação em tarefas burocráticas (elaboração de horários, preenchimento de mapas...)	2	2,9%	1	1,4%	37	52,9%	20	28,6%	10	14,3%
Q2.3.5 - Participação no desenvolvimento do Projeto Educativo da escola	1	1,4%	3	4,3%	16	22,9%	28	40,0%	22	31,4%
Q2.3.6 - Colaboração no desenvolvimento do Regulamento Interno da escola	1	1,4%	4	5,7%	29	41,4%	29	41,4%	7	10,0%
Q2.3.7 - Participação na elaboração do Plano Anual de Atividades	0	0,0%	5	7,1%	12	17,1%	36	51,4%	17	24,3%
Q2.3.8 - Colaboração entre docentes do mesmo ciclo de ensino na realização das atividades escolares	1	1,4%	3	4,3%	13	18,6%	38	54,3%	15	21,4%
Q2.3.9 - Colaboração entre docentes de outros ciclos de ensino na realização das atividades escolares	0	0,0%	12	17,1%	30	42,9%	23	32,9%	5	7,1%
Q2.3.10 - Colaboração e envolvimento com a comunidade escolar em iniciativas de âmbito social, cultural ou desportiva	2	2,9%	5	7,1%	27	38,6%	27	38,6%	9	12,9%

**Quadro 17** – Participação dos docentes na vida ativa da EPM

Nesta dimensão em que se pretende aferir a perceção dos docentes quanto à sua participação na vida ativa da escola, 24 (34,3%) consideram elevada a sua participação na promoção de diversas atividades extracurriculares, 16 (22,9%) muito elevada, 22 (31,4%) média e apenas 8 (11,4%) consideram a sua participação baixa e muito baixa.

Na mediação de conflitos colaborando com os órgãos de administração e gestão da escola, consideram a sua participação elevada 27 (38,6%) docentes, muito elevada 10 (14,3%), média 26 (37,1%), restando 7 (10%) que consideram a sua colaboração baixa e muito baixa.

Dos setenta docentes respondentes, 45 (64,3%) consideram elevada e muito elevada a sua participação voluntária em projetos da escola, apenas 6 (8,6%) consideram baixa e muito baixa. A opinião dessa participação é média por parte de 19 (27,1%) dos docentes.

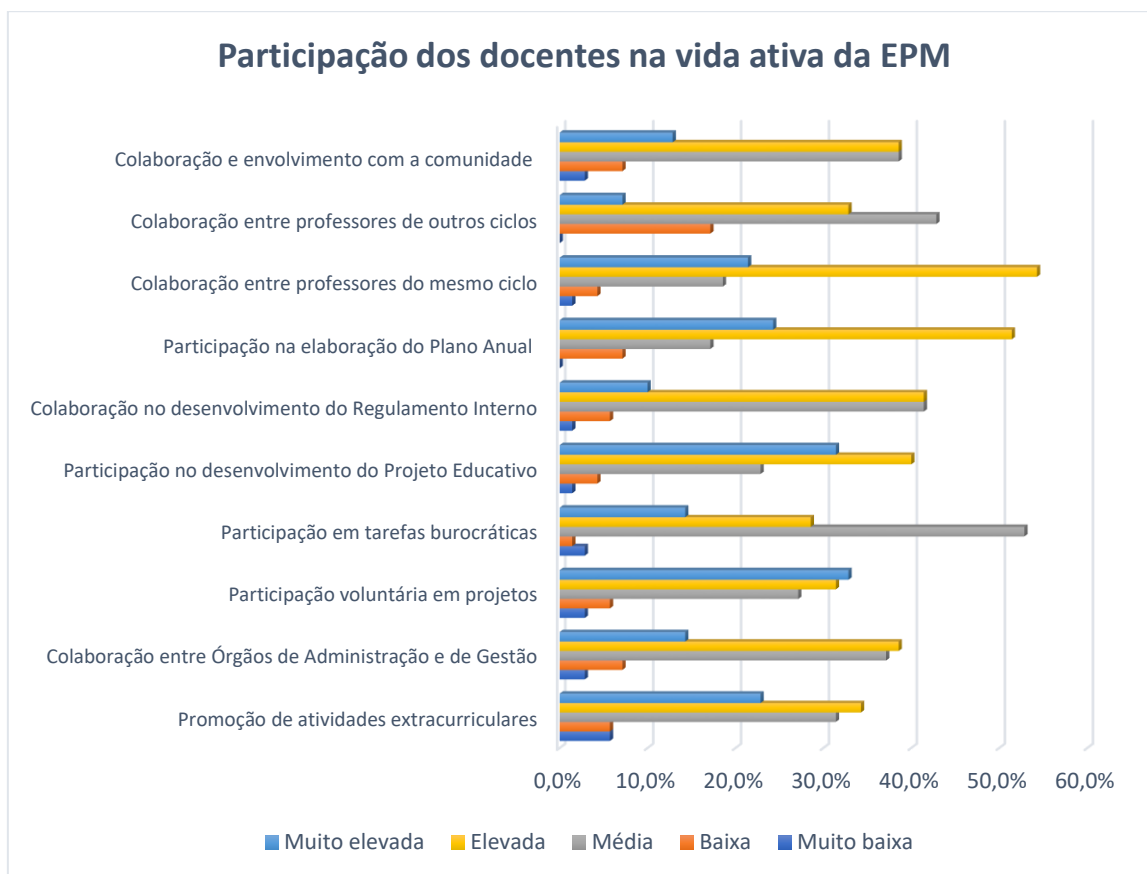
É de notar que em relação à participação docente em tarefas burocráticas, mais de metade dos inquiridos considera a mesma como média, 37 (52,9%), 20 (28,6%) elevada e 10 (14,3%) muito elevada, restando apenas 3 (4,3%) que consideram ser baixa e muito baixa. Quanto à participação no desenvolvimento do documento estruturante, Projeto Educativo da escola, 50 docentes consideram elevada 28 (40%) e muito elevada 22 (31,4%) a sua participação, restando apenas 4 (5,7%) que consideram baixa e muito baixa. Existem, no entanto, um numero razoável de docentes, 16 (22,9%), que consideram média a sua participação.

Também na colaboração no desenvolvimento do documento, Regulamento Interno da escola, os docentes consideram elevada 29 (41,4%) e muito elevada 7 (10%) a sua participação e um considerável numero de docentes, 29 (41,4%), consideram média a sua participação. Restando apenas 5 (7,1%) que consideram baixa e muito baixa.

Na elaboração do Plano Anual de Atividades, os docentes consideram a sua participação elevada 36 (51,4%), muito elevada 17 (24,3%) e média 12 (17,1%). Apenas 5 (7,1%) docentes consideram ser baixa a sua participação.

Relativamente à colaboratividade entre docentes do mesmo ciclo de ensino na realização das atividades escolares, a maioria 53 (75,7%) considera elevada e muito elevada essa colaboração, apenas 4 (5,7%) baixa e muito baixa. São 13 (18,6%) os docentes com opinião de participação média.

Nesta questão de colaboração entre docentes, agora de outros ciclos de ensino, relativamente à realização de atividades escolares, verifica-se uma participação média considerável de 30 (42,9%), 28 (40%) elevada, 5 (7,1%) muito elevada e 12 (17,1%) baixa. Por fim, em relação a esta dimensão, na questão do envolvimento com a comunidade escolar nas diversas iniciativas de âmbito social, cultural ou desportiva, 27 (38,6%) docentes têm opinião de participação média, também 27 (38,6%) consideram elevada, 9 (12,9%) muito elevada e 7 (10%) baixa e muito baixa.



**Gráfico 17** – Participação dos docentes na vida ativa da EPM

### Resumo da Dimensão - Participação dos Docentes na vida ativa da EPM

Como se pode verificar no Gráfico 17, a grande maioria dos docentes considera a sua participação, envolvimento e colaboração na vida ativa da escola, média e elevada.

Percebe-se da análise que 88,6% dos docentes consideram positiva a sua participação na promoção de diversas atividades extracurriculares e 90% na colaboração com os Órgãos de Administração e Gestão na mediação de conflitos.

Muito positiva, 91,4%, a opinião dos docentes na sua participação voluntária em projetos de escola, sendo de notar, numa proporção quase igual, 91,5%, em relação à participação docente em tarefas burocráticas, mas com predominância média superior a metade dos inquiridos.

Quanto ao envolvimento e participação no desenvolvimento de dois documentos estruturantes da escola, Projeto Educativo e Regulamento Interno, é considerado muito positivo, 94,3% e 92,8% respetivamente.

Na elaboração do Plano Anual de Atividades, 92,8% dos docentes consideram a sua participação positiva.

Relativamente à colaboração entre docentes na realização das atividades escolares, dentro do mesmo ciclo e de outros ciclos de ensino, as suas opiniões são também positivas na proporção de 94,3% e 90% respetivamente.

Por fim, na questão do envolvimento com a comunidade escolar nas diversas iniciativas de âmbito social, cultural ou desportiva, 90,1% dos docentes têm opinião de participação positiva.

Poderemos assim constatar, que nesta dimensão da participação dos docentes na vida ativa da escola, é de considerar o seu envolvimento muito positivo, pois em praticamente todas as questões respondidas foram colhidas opiniões positivas acima dos 90%.

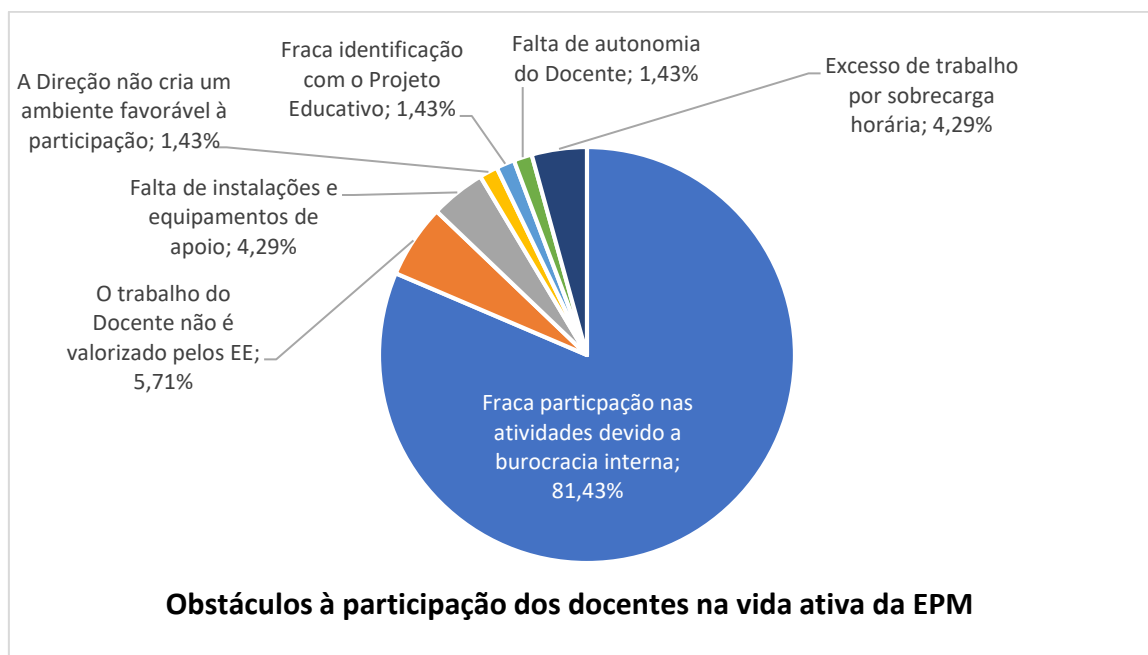
**Q2.4 - Obstáculos à participação dos docentes na vida ativa da EPM**

Questões	Respondentes	Frequência
Pouca disponibilidade para participar nas diversas atividades de escola, devido ao peso imposto por tarefas de índole burocrática	57	81,43%
O trabalho do Docente não é valorizado pelos Encarregados de educação	4	5,71%
A falta de instalações e equipamentos de apoio	3	4,29%
Os alunos interessam-se pouco pelas atividades promovidas pela escola	0	0,00%
A Direção não cria um ambiente favorável à participação	1	1,43%
Fraca identificação com o Projeto Educativo da EPM-CELP	1	1,43%
O mau ambiente entre os Docentes	0	0,00%
Falta de autonomia do Docente	1	1,43%
Excesso de trabalho por sobrecarga horária	3	4,29%
Atividades pouco apelativas ou interessantes	0	0,00%
Programas Extensos a lecionar	0	0,00%
Falta de recursos humanos	0	0,00%
Regulamento Interno da Escola muito limitativo	0	0,00%
Totais	70	100%

**Quadro 18** – Obstáculos à participação dos docentes na vida ativa da EPM

Na análise dos resultados obtidos nesta dimensão, onde se pretende aferir a percepção dos docentes quanto aos possíveis obstáculos que condicionam a sua participação na vida ativa da escola, pode constatar-se que a quase totalidade dos docentes 57 (81,43%) sente que o peso imposto pela execução de tarefas de índole burocrática condiciona a sua disponibilidade. A subvalorização do seu trabalho por parte dos encarregados de educação é percecionada por 4 (5,71%) docentes, apenas 3 (4,29%) consideram obstáculos a falta de instalações e equipamentos de apoio ou excesso de trabalho por sobrecarga horária. Apenas 1 (1,43%) considera que a direção não proporciona um ambiente favorável à participação,

1 (1,43%) que existe uma fraca identificação com o Projeto Educativo da escola e também 1 (1,43%) docente considera existir falta de autonomia.



**Gráfico 18** – Obstáculos à participação dos docentes na vida ativa da EPM

### **Resumo da Dimensão - Obstáculos à participação dos docentes na vida ativa da EPM**

Da análise dos dados representados no Gráfico 18, é de observação visual fácil e concludente, que a quase totalidade dos docentes inquiridos consideram o maior obstáculo para a sua participação na vida ativa da escola, a falta de disponibilidade devido ao peso imposto por tarefas de índole burocrática, coincidindo com o já confirmado na Dimensão analisada anteriormente, “Participação dos Docentes na vida ativa da EPM”, onde se verificou que em relação à participação docente em tarefas burocráticas, a grande maioria dos inquiridos considerava a mesma como média, elevada e muito elevada num total de 95,8%.

### Q3.1 - Relação entre os agentes da comunidade da EPM

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.
Q3.1.1 - Os Docentes promovem o cumprimento do Regulamento Interno da Escola quanto ao uso de Fardamento Escolar dos alunos	5	7,1%	7	10,0%	3	4,3%	40	57,1%	15	21,4%
Q3.1.2 - As decisões previamente consensualizadas são aplicadas por todos os Coordenadores	0	0,0%	7	10,0%	18	25,7%	34	48,6%	11	15,7%
Q3.1.3 - Os Docentes, gestores das suas salas de aula, mantêm a porta aberta e partilham as boas e/ou inovadoras práticas pedagógicas	0	0,0%	3	4,3%	10	14,3%	45	64,3%	12	17,1%
Q3.1.4 - A Cultura da EPM caracteriza-se por apresentar um perfil sólido que se confirma através da utilização de símbolos de adorno no fardamento	2	2,9%	13	18,6%	20	28,6%	25	35,7%	10	14,3%
Q3.1.5 - A Cultura da EPM caracteriza-se por apresentar um perfil sólido que se confirma através da execução de atividades cíclicas anuais de leitura, saraus desportivos e musicais, permitindo a aprendizagem coletiva partilhada	6	8,6%	2	2,9%	0	0,0%	50	71,4%	12	17,1%
Q3.1.6 - A Cultura da EPM propaga-se e mantém-se, através da disseminação de crenças e valores por meio dos Órgãos de Gestão existentes	0	0,0%	4	5,7%	10	14,3%	44	62,9%	12	17,1%
Q3.1.7 - A execução de determinadas ações e projetos relacionados a prática da leitura e de ações de cidadania, voluntariado e solidariedade acontecem de forma ritualística na organização	8	11,4%	2	2,9%	0	0,0%	49	70,0%	11	15,7%
Q3.1.8 - Valores como colaboração ou respeito são frequentemente transformados em normas de comportamento, transmitidos diariamente aos alunos	0	0,0%	1	1,4%	3	4,3%	52	74,3%	14	20,0%
Q3.1.9 - A forte divulgação do Projeto Educativo é uma forma de perpetuar a mensagem e fazê-la chegar ao público exterior	0	0,0%	1	1,4%	17	24,3%	39	55,7%	13	18,6%
Q3.1.10 - As normas de comportamento à entrada e saída da escola, também são transmitidas diariamente através do pessoal de Segurança da EPM-CELP	0	0,0%	1	1,4%	4	5,7%	51	72,9%	14	20,0%
Q3.1.11 - Existe uma total cumplicidade na manutenção da Cultura da EPM, desde a base até ao topo da pirâmide hierárquica, dos elementos que constituem a organização da escola	3	4,3%	1	1,4%	0	0,0%	60	85,7%	6	8,6%

**Quadro 19** – Relação entre os agentes da comunidade da EPM

Pretendendo-se apurar a relação existente entre os vários agentes da comunidade escolar, verifica-se que a maioria dos docentes 55 (78%) promove o cumprimento do regulamento interno escolar relativamente ao uso de fardamento, 12 (17,1%) não concordam e 3 (4,3%) não têm opinião formada.

Quanto a serem pelos coordenadores aplicadas decisões previamente consensualizadas, 45 (64,3%) estão de acordo, 18 (25,7%) não têm opinião formada e 7 (10%) estão em discordância.

No que respeita à partilha, pelos docentes, enquanto gestores da sala de aula, de boas e/ou inovadoras práticas pedagógicas a maioria, 57 (81,4%) concorda com essa partilha, 10 (14,3%) não concorda nem discorda e uma minoria 3 (4,3%) discorda de tal prática.

Quanto à solidez do perfil cultural ser confirmado pela utilização de símbolos de adorno no fardamento, concordam metade dos inquiridos, 35 (50%), 20 (28,6%) não concordam nem discordam e 15 (21,5%) não estão de acordo.

Relativamente à solidez do perfil cultural da EPM ser confirmado pela execução de atividades cíclicas anuais que permitem a aprendizagem coletiva partilhada, estão de acordo 62 (88,5%), existindo 6 (8,6%) que estão em desacordo total e 2 (2,9%) que não concordam.

Estão de acordo 56 (80%) de que através da disseminação de crenças e valores, por meio dos Órgãos de Gestão, se mantêm e propaga a cultura da EPM. Verifica-se ainda que 10 (14,3%) não tem opinião formada e uma minoria 4 (5,7%) não está de acordo.

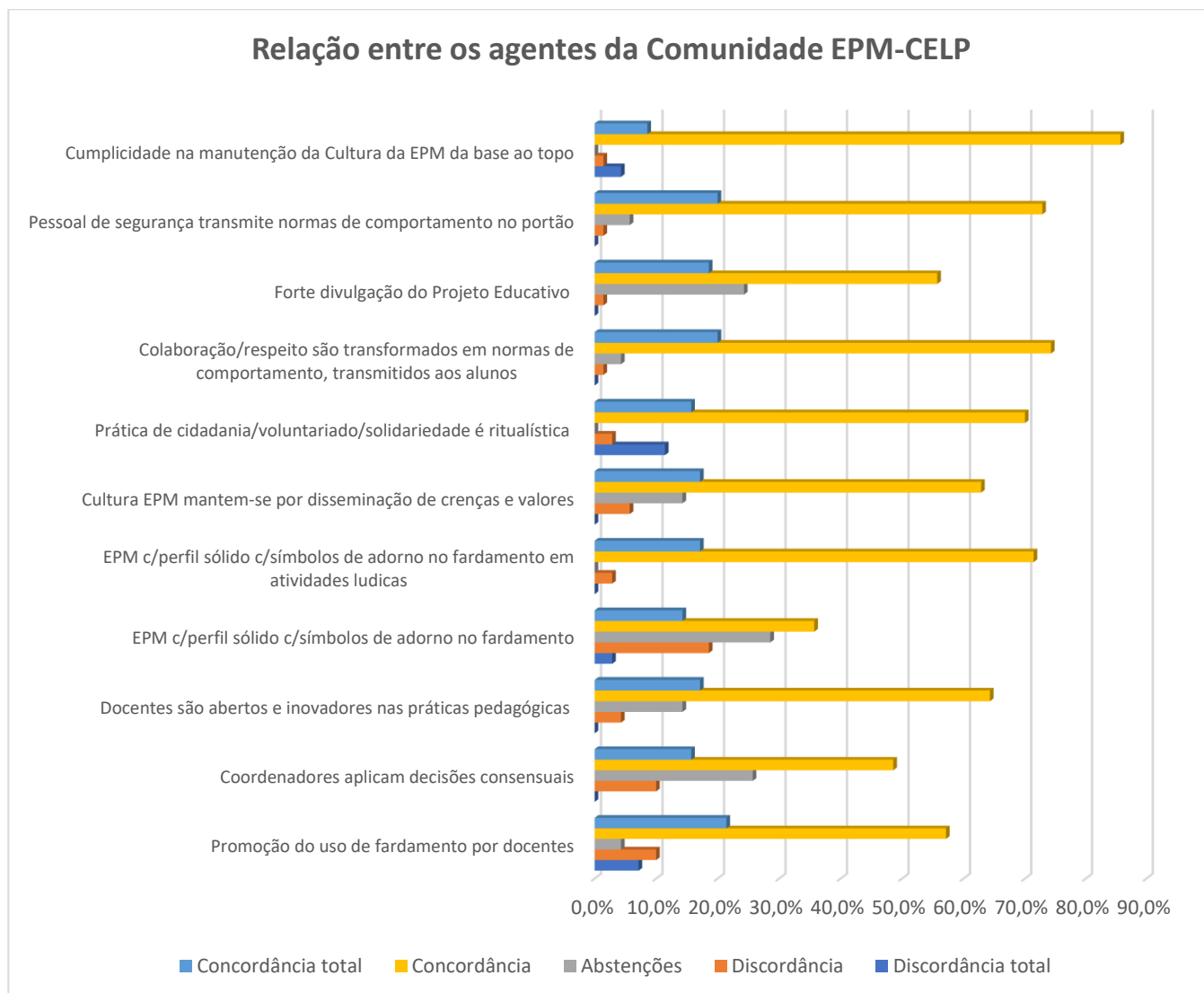
Colocando a hipótese de determinadas ações e projetos acontecerem de forma ritualística na organização 60 (85,7%) estão de acordo, discordando totalmente 8 (11,4%) e 2 (2,9%) não estão de acordo.

Uma maioria 66 (94,3%) concorda que a colaboração ou respeito são frequentemente transformados em normas de comportamento e transmitidos diariamente aos alunos, sendo que 3 (4,3%) não têm opinião formada e apenas 1 (1,4%) discorda.

Enquanto 52 (74,3%) concordam que a forte divulgação do Projeto Educativo é uma forma de perpetuar a mensagem e fazê-la chegar ao público exterior, 17 (24,3%) não têm, quanto a esta questão, opinião formada e apenas 1 (1,4%) está em desacordo.

Dos inquiridos, 65 (92,9%) concordam que as normas de comportamento à entrada e saída da escola, também são transmitidas diariamente através do pessoal da segurança, 4 (5,7%) não concordam nem discordam, restando 1 (1,4%) que está em desacordo.

Finalmente questionados quanto à existência de total cumplicidade na manutenção da Cultura da EPM, desde a base até ao topo, dos elementos que constituem a organização da escola 66 (94,3%) estão de acordo, 3 (4,3%) estão em total desacordo e 1 (1,4%) não concorda.



**Gráfico 19** – Relação entre os agentes da Comunidade EPM-CELP

### **Resumo da Dimensão - Relação entre os agentes da Comunidade EPM-CELP**

Nesta Dimensão onde se pretende apurar a percepção dos docentes quanto à Cultura escolar na EPM, através de onze questões que visam obter as suas opiniões sobre a relação entre os vários agentes da comunidade escolar, consegue constatar-se da análise ao Quadro 19 e também da visualização ao Gráfico 19, que existe um nível elevado de concordância.

A maioria dos docentes, 78%, promove o cumprimento do regulamento interno escolar relativamente ao uso de fardamento, também na aplicação pelos coordenadores das decisões previamente consensualizadas, 64,3% estão de acordo.

É muito forte, 81,4%, a concordância dos inquiridos quanto à partilha de boas e inovadoras práticas pedagógicas, enquanto gestores da sala de aula.

Em relação à solidez do perfil cultural poder estar enraizado através da utilização de símbolos de adorno no fardamento, 50% dos docentes concordam, considerando-se positivo já que 28,6% se abstiveram de dar a sua opinião.

A solidez do perfil cultural da EPM e a sua preservação, confirma-se através da regular execução de atividades cíclicas todos os anos, confirmam 88,5% dos docentes, e 80% concordam de que, através da disseminação de crenças e valores, por meio dos Órgãos de Gestão, se mantêm e propagam essa cultura, mas também as várias e regulares ações e projetos acontecerem de forma ritualística na organização, colhe a concordância de 85,7% dos docentes.

No topo da concordância, 94,3% dos docentes consideram que a colaboração ou respeito são frequentemente transformados em normas de comportamento e transmitidos diariamente aos alunos pelo pessoal docente e não docente, como se pode constatar, também, através dos 92,9% que estão de acordo que o mesmo se passa diariamente nos portões da escola através dos colaboradores da segurança.

74,3% concordam que a forte divulgação do Projeto Educativo é uma forma de perpetuar a mensagem e fazê-la chegar ao público exterior.

É muito interessante verificar que a questão que foi colocada, incisivamente, quanto à existência de total cumplicidade na manutenção da cultura da EPM, desde a base até ao topo, dos elementos que constituem a organização da escola, colheu um grau de positividade quase total de 94,3%.

Pode assim, pensar-se que a maioria dos docentes se identifica positivamente com as normas regularmente transmitidas pela comunidade escolar, perpetuação, divulgação de documentos estruturantes, ações e atividades cíclicas que passam a fazer parte de uma cultura enraizada e perseverada, também através do simples uso de um fardamento que identifica claramente a classe estudantil neste espaço implantado no país africano de acolhimento.

### Q3.2 - Percepção que os Docentes têm em relação aos alunos da EPM

Questões	Discordo Totalmente		Discordo		Não Concordo Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.	Num.	Freq.
Q3.2.1 - Os alunos, na sala de aula, demonstram interesse em aprender	3	4,3%	1	1,4%	0	0,0%	60	85,7%	6	8,6%
Q3.2.2 - Os alunos têm uma cultura de respeito pelos professores	0	0,0%	4	5,7%	2	2,9%	56	80,0%	8	11,4%
Q3.2.3 - Os alunos praticam uma cultura de exporem os seus problemas pessoais aos professores	0	0,0%	2	2,9%	23	32,9%	39	55,7%	6	8,6%
Q3.2.4 - Os alunos gostam muito das atividades curriculares e extracurriculares	0	0,0%	1	1,4%	15	21,4%	45	64,3%	9	12,9%
Q3.2.5 - Existe uma forte cumplicidade de convívio entre os Docentes e os alunos nos intervalos	1	1,4%	10	14,3%	30	42,9%	23	32,9%	6	8,6%
Q3.2.6 - Existe uma colaboratividade intrínseca entre os alunos nas suas atividades escolares	0	0,0%	4	5,7%	15	21,4%	45	64,3%	6	8,6%
Q3.2.7 - Os alunos gostam muito de estar na escola	0	0,0%	0	0,0%	7	10,0%	45	64,3%	18	25,7%
Q3.2.8 - Existe uma cultura de respeito entre os alunos dentro e fora da sala de aula	0	0,0%	4	5,7%	7	10,0%	53	75,7%	6	8,6%
Q3.2.9 - - Existe uma cultura de respeito dos alunos em relação aos Não Docentes	0	0,0%	15	21,4%	15	21,4%	34	48,6%	6	8,6%

**Quadro 20** – Percepção que os Docentes têm em relação aos alunos da EPM

Analisando seguidamente a percepção que os docentes têm em relação aos alunos da EPM, verifica-se que 66 (94,3%) concordam que os alunos, na sala de aula, demonstram interesse em aprender. Discordam totalmente 3 (4,3%) e 1 (1,4%) não está de acordo.

Quanto à questão de existir uma cultura de respeito dos alunos pelos professores, 64 (91,4%) concordam, enquanto 4 (5,7%) estão em desacordo e 2 (2,9%).

Relativamente a ser praticada uma cultura em que os alunos expõem os seus problemas pessoais aos professores, verifica-se a concordância de 45 (64,3%), não tendo sido emitida opinião por 23 (32,9%) e a discordância de 2 (2,9%).

Enquanto 54 (77,2%) concordam que os alunos gostam muito das atividades curriculares e extracurriculares, 15 (21,4%) não opinam e 1 (1,4%) não concorda.

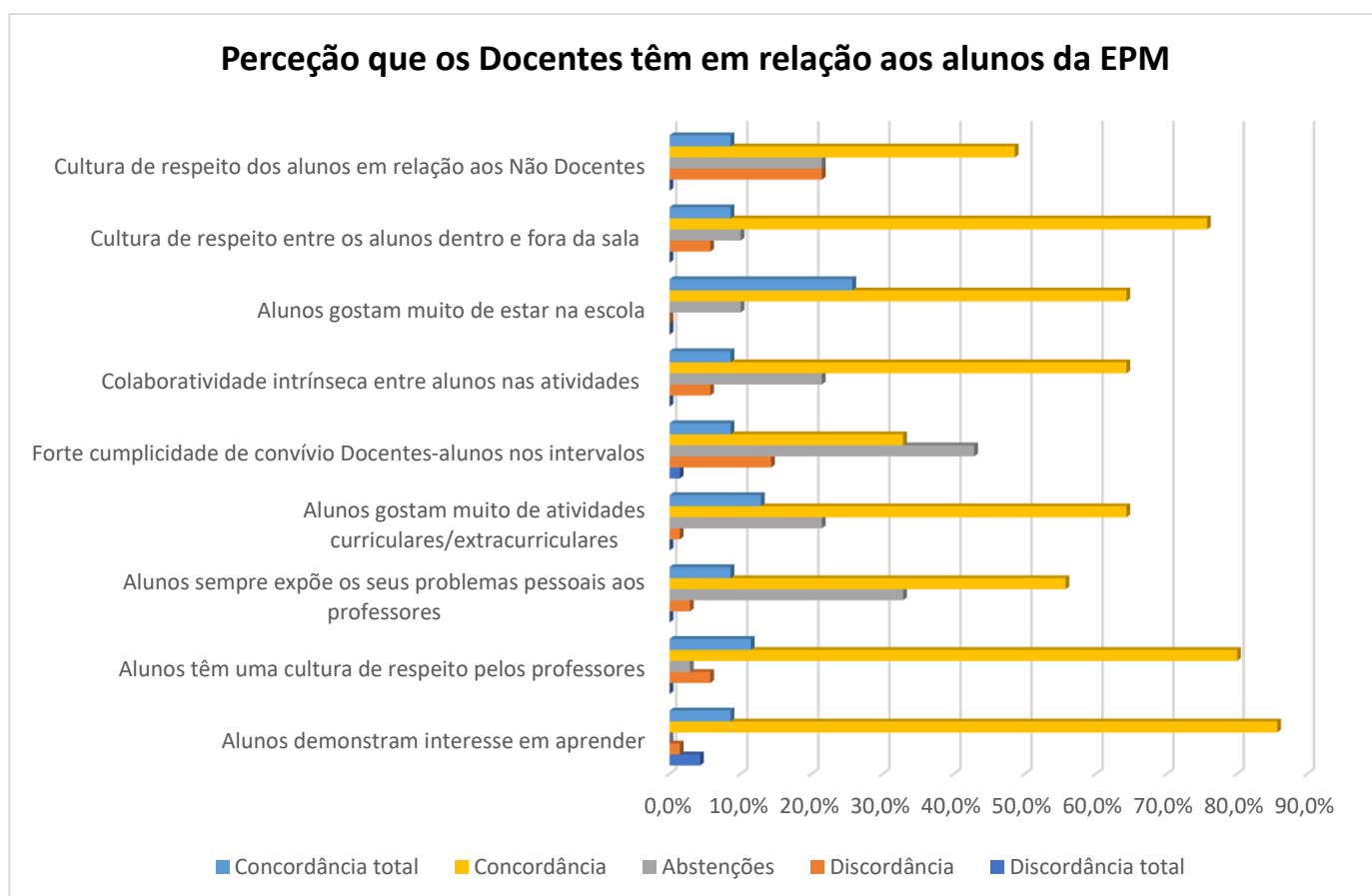
Dos inquiridos, 30 (42,9%) não possuem opinião formada relativamente à existência de uma forte cumplicidade de convívio entre os docentes e os alunos no decorrer do intervalo, verificando-se a concordância de 29 (41,5%), a discordância de 10 (14,3%) e a total discordância de 1 (1,4%).

Verifica-se uma maioria concordante de 63 (90%), dos quais 18 (25,7%) concordam totalmente, que existe uma colaboratividade intrínseca entre os alunos nas suas atividades escolares. Sem opinião formada, encontram-se 7 (10%).

Em relação aos alunos gostarem muito de estar na escola, 59 (84,3%) concordam, 7 (10%) não tem opinião formada e 4 (5,7%) discordam.

Questionando sobre a existência de uma cultura de respeito entre os alunos dentro e fora da sala de aula, 40 (57,2%) concordam, 15 (21,4%) discordam e 15 (21,4%) não emitiram opinião.

Relativamente à existência de respeito dos alunos em relação aos não docentes, 66 (94,3%) concordam, 3 (4,3%) discordam totalmente e 1 (1,4%) não concorda.



**Gráfico 20** – Perceção que os Docentes têm em relação aos alunos da EPM

## **Resumo da Dimensão - Percepção que os Docentes têm em relação aos alunos da EPM**

É fácil perceber num olhar atento ao representado no Gráfico 20, a positividade nas respostas dos inquiridos, em que 84% dos docentes concordam que os alunos gostam muito de estar na escola, 94,3% que os alunos, na sala de aula, demonstram interesse em aprender, para além de 77,2% também concordarem que gostam muito das atividades curriculares e extracurriculares e, não menos importante, 90% estão de acordo que existe uma colaboratividade intrínseca entre os alunos nas suas atividades escolares e, também 57,2% da existência de uma cultura de respeito entre os alunos dentro e fora da sala de aula.

Uma larga maioria de 91,4% dos docentes estão de acordo na existência de uma cultura de respeito dos alunos pelos docentes, mas também pelos não docentes em 94,3%

Consideram também 64,3% dos docentes respondentes, ser praticada uma cultura em que os alunos expõem os seus problemas pessoais aos professores

Quanto à existência de uma forte cumplicidade de convívio entre os docentes e os alunos no decorrer dos intervalos, 41,5% estão em concordância, o que se poderá considerar positivo, já que a maioria de 42,9% dos docentes não emitiu uma opinião formada.

Também nesta Dimensão se percebe, claramente, que a percepção dos docentes é muito positiva sobre a forma como os alunos vivem e sentem a escola, respeitando uma cultura que se respira diariamente e transmite uma boa forma de ser e de saber estar, que são os alicerces na construção do seu futuro.

## **Capítulo 5**

## **Considerações Finais e Limitações do Estudo**

Atingido o momento final deste estudo, que pretendeu avaliar o clima e a cultura organizacional da escola auscultando a opinião e, portanto, identificando a percepção dos professores relativamente às diversas dimensões do clima e cultura organizacional desta escola, mas também as relações entre os professores da escola, a imagem da Direção e as relações entre os vários agentes da comunidade escolar. Percecionou-se e identificou-se os pontos fortes e fracos, tendo também em conta a melhoria do clima e cultura de escola e a sua reflexão nas aprendizagens. Podemos afirmar que a sua realização teve um significado muito especial do ponto de vista de aprendizagem académica e profissional, pois através dessa auscultação conseguimos melhor perceber a forma como os vários colegas de profissão, sentem o dia a dia na instituição que escolheram para exercerem as suas funções. Pensamos terem sido alcançados os objetivos a que nos propusemos atingir, relacionando os aspetos estudados teoricamente com a realidade encontrada na vivência do campo investigado, onde se constatou a veracidade percecionada pelos agentes educativos, relativa ao Clima e Cultura Organizacional Escolar, tendo como horizonte a atingir a melhoria das aprendizagens, mas também um melhor crescimento e desenvolvimento desta escola muito peculiar, como entidade educativa.

Como já afirmado anteriormente, a escolha desta temática teve por base não só uma forte motivação pessoal, mas também aproveitando a aplicação de uma já longa experiência profissional como agente educativo, gestor e líder.

Da análise dos vários dados obtidos, foi possível compreender que o clima e a cultura organizacional são cada vez mais importantes de serem interpretados nas instituições de ensino, ganhando mais espaço para uma melhor gestão de pessoas, uma vez que se tem a possibilidade de aplicar e repercutir de maneira mais direta os comportamentos humanos no âmbito organizacional, refletindo-se assim, nestes contextos um melhor desempenho e motivação dos diversos colaboradores envolvidos, confirmando o que referimos anteriormente nas opiniões dos vários autores apresentados no estudo do quadro teórico.

Pretende-se assim, que a avaliação do Clima e da Cultura Organizacional de uma instituição possa ser interpretada, de uma forma preventiva, como um diagnóstico de informações, permitindo que a escola no seu todo, obtenha um melhor conhecimento de si mesma e passe a agir em função desse conhecimento.

Resumindo, é importante considerar este estudo sobre o Clima e a Cultura Organizacional desta instituição como uma forma de beneficiar o resultado do trabalho através de efetivas mudanças e melhorias comportamentais, como: percepção, confiança, colaboração, aprendizagem, desempenho, conflito, identidade, personalidade e motivação entre outras.

Neste estudo, conseguimos identificar claramente, através da percepção muito positiva dos docentes, que a escola tem um bom Clima Organizacional, pois indicam a existência de um ambiente aberto, partilha, colaboração, empenho, apoio e confiança entre colegas. Também a participação regular em reuniões com as diversas lideranças da escola e a boa relação pessoal entre os vários agentes educativos.

Os docentes, maioritariamente, reconhecem o apoio, confiança, reconhecimento, mediação e envolvimento positivo e assertivo da Direção na vida ativa da escola. Também na participação dos docentes na vida ativa da escola, é de considerar o seu envolvimento muito positivo, pois em praticamente todas as questões colocadas naquela dimensão, foram colhidas opiniões favoráveis acima dos 90%.

Exceciona-se na opinião dos docentes, de uma forma ténue, uma sensação de posicionamentos pré-concebidos e de algum desconhecimento do trabalho realizado num determinado ciclo por colegas de outros ciclos de ensino, sendo este um ponto fraco a tentar resolver no futuro.

Ao nível da Cultura Organizacional, a percepção docente é, de uma forma muito positiva concluída nas suas respostas.

Os docentes identificam-se positivamente com as normas regularmente transmitidas pela comunidade escolar, perpetuação, divulgação de documentos estruturantes, ações e atividades cíclicas que passam a fazer parte de uma cultura enraizada e perseverada, também através do simples uso de um fardamento por parte dos alunos, que identifica e distingue claramente a classe estudantil num espaço de aprendizagem implantado neste país africano de acolhimento. De notar que em moçambique, todas as escolas públicas aplicam este tipo de cultura no uso de peças de adorno em fardamentos próprios.

Ainda no que à identificação da cultura escolar diz respeito e no decurso do estudo, verifica-se que a percepção dos docentes é muito positiva sobre a forma como os alunos vivem e sentem a escola, respeitando uma cultura que se respira diariamente e transmite uma boa forma de ser e de saber estar, que são os alicerces na construção do seu futuro.

A consistência positiva do Clima e Cultura Organizacional desta escola tem tido nos seus agentes educativos o seu maior pilar, principalmente nos que aqui permanecem há mais tempo, por também estarem muito melhor identificados com a realidade mítica e cultural do país onde se encontra inserida e, tem sido ao longo dos tempos, enraizada e perpetuada essencialmente nas relações, no trabalho diário, nas atividades e nos projetos constantes e regularmente cíclicos que os docentes desenvolvem, dentro e fora das áreas curriculares e

departamentos, tentando garantir o sucesso das aprendizagens, ultrapassando os diversos constrangimentos enfrentados neste contexto africano onde vários fatores, por vezes adversos, poderiam condicionar esta positividade demonstrada através do estudo efetuado. Se considerarmos estas práticas de índole organizacional, que caracterizam a cultura predominante desenvolvida, também, pela gestão desta escola, onde são evidenciadas características referentes à participação ativa dessa gestão, disseminando e perpetuando a prática de valores e crenças referentes à cidadania e desenvolvimento junto dos alunos e agentes educativos, e as mais diversas práticas desenvolvidas na execução do trabalho que amplificam a importância da atividade de ensino, constata-se que esta escola apresenta uma estrutura organizacional bem sólida em termos de cultura e, tais aspetos são refletidos no excelente clima que se respira no ambiente de trabalho.

Também neste estudo se verificou que aspetos como as características de participação, colaboração e liderança aplicadas pelos gestores, refletem-se diretamente no ambiente de trabalho sendo um fator muito importante para a manutenção de um clima satisfatório, conforme observado pelos docentes.

Estes aspetos, confirmam o estudo teórico do que vários autores afirmaram, como Martins et al. (2004), em que um administrador líder deve saber identificar a cultura existente numa escola antes de tentar alterá-la. Esse autor também estudou as dinâmicas e complexidades de uma cultura escolar, averiguando que se os valores do professor fossem compatíveis com a cultura escolar favoreciam em muito o clima.

Foram sentidas diversas dificuldades ao longo deste estudo, evidenciadas pelas restrições de segurança e sanidade impostas pelas autoridades moçambicanas, por força da Pandemia de COVID-19, levando a alterações profundas na forma do trabalho produzido pelos docentes, excesso de trabalho por adaptações necessárias e indispensáveis na forma de ensinar a que estavam habituados, criando um prolongamento temporal na conclusão do estudo de uma forma não expectável, levando a pausas prolongadas no desenvolvimento do mesmo, o que não era, de todo, aconselhável. Tudo provocado por um fator exógeno, mas, pensamos, conseguimos ultrapassar da melhor forma possível e, estamos certos, atualmente haveria aspetos a melhorar quer na diversidade das questões colocadas aos inquiridos, quer na obtenção de dados através de possíveis entrevistas, que foram equacionadas no início deste estudo, mas que nos vimos obrigados a abandonar por força das restrições mencionadas. É nessa convicção que melhoraria em muito este estudo de caso, se complementado na sua investigação com outro instrumento de recolha de dados, o método de entrevista, já que esta “é uma técnica de compilação de informação mediante

uma conversa profissional com a qual se pode adquirir informação acerca do que se investiga, tendo uma importância do ponto de vista educativo”, Bell (2010: 137). A mesma autora considera que a maior vantagem da entrevista “é a sua adaptabilidade”, pois “um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos”, algo que “o inquérito nunca poderá fazer”. Também temos a plena consciência que a utilização deste método apresenta uma grande desvantagem e que se prende essencialmente com o seu grau de subjetividade que pode levar a um consumo de tempo, por vezes exacerbado, mediante as condições em que esse mesmo estudo se desenrola. No entanto, em complemento com o questionário, poderia conseguir-se obter uma consolidação dessas respostas.

De notar ainda que, mesmo admitindo as vantagens da utilização daquela técnica, teríamos sempre de assumir eventuais declínios na sua aceitação em participar, por parte de alguns docentes, devido ao cargo de gestão superior que desempenha na Instituição, também temos plena consciência que este fator poderá, hipoteticamente, ter influenciado algumas das respostas efetuadas pelos inquiridos levando a uma positividade global nas várias dimensões.

Foi também devido a esse cargo que foram sentidas as habituais dificuldades, devido à necessidade de conjugar a realização deste trabalho com as responsabilidades profissionais a ele afetas, amplificadas pelos tempos que ainda correm, em que cada dia é um dia no desconhecimento do amanhã, obrigando a planificações e adaptações constantes quase diariamente.

Neste estudo da temática de Clima e Cultura Organizacional, certamente obteríamos resultados ainda mais ricos através da obtenção de dados, se tivéssemos alargado o universo de inquiridos nesta escola aos alunos do ensino secundário e ao pessoal não docente, e essa possibilidade também foi equacionada no início deste estudo, mas abandonada devido às restrições anteriormente evocadas, deixamos, no entanto, essa possibilidade aberta para estudos futuros.

Mas, pensamos que através dos resultados obtidos neste estudo, deixamos a possibilidade aberta a que, em estudos futuros, escolas similares de ensino de português no estrangeiro e outras, possam vir a traçar ações estratégicas que permitam a esta e outras escolas manter e melhorar um clima harmonioso, indutor de maior produtividade, melhorando os processos de ensino e aprendizagem. Também dessa forma, a manutenção e perpetuação da cultura organizacional escolar será cada vez mais interiorizada, resultando em climas e

culturas organizacionais propícias à potencialização do desempenho dos profissionais de ensino.

Não podemos deixar de considerar como ponto fraco, a questão abordada anteriormente acerca da rotatividade anual de docentes, cerca de 30%, que regressam ao seu país de origem, não lhes permitindo a vivência e entrosamento com a cultura de escola, podendo ser este um elemento influenciador negativo num dos objetivos pretendidos, a melhoria do clima e cultura de escola e a sua reflexão nas aprendizagens.

Para terminar estas considerações, queremos deixar em aberto uma proposta de futuro, que possa mitigar a média de 18% de docentes que, de certa forma, se abstiveram de responder a várias questões nas dimensões que percecionavam o Clima e a Cultura Organizacional na EPM. No nosso entendimento, ao não terem uma opinião formada, poderá indiciar algum desconhecimento sobre as matérias abordadas em algumas questões pertinentes que lhes foram colocadas. Assim sendo, propomos que no início de cada ano letivo, seja realizada uma reunião entre os Órgãos de Gestão da EPM e os novos docentes, com o objetivo de lhes ser dado a conhecer a história e os documentos estruturantes que consubstanciam a Cultura e o Clima Organizacional desta escola, onde este estudo também servirá como complemento a esse entendimento.

## **Referências Bibliográficas**

Alston, C. R. (2017). A causal comparative study of teacher and administrator perceptions of a school climate within elementary schools in a school district. Lynchburg, VA, EUA.

Arede, M. F. (2008). Percepção do Clima das Escolas e Satisfação Profissional dos Professores. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Barros, N. (2010). Violência nas Escolas. Bullying. Lisboa: Bertrand Editora.

Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

Benavente, A. (1995) - As inovações nas escolas: um roteiro de projectos. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Beraza, M. Á. Z. (1996). El 'clima': concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. In: SALLAN, Joaquim Gairin et al. Manual de organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Madrid: Editorial Santillana.

Berto, R. M. V. S., Nakano, D. N. (2014). Revisitando a produção científica nos anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção. *Production Journal*, 24(1), 225-232. doi:10.1590/S0103-65132013005000007

Bica, J., Monteagudo, J. (2000). Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado. Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal. Universidad de Sevilla. Sevilha: Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogía Social.

Bilhim, J. (2013). Teoria organizacional – Estruturas e pessoas. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bilhim, J. (2016). Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Brito, R. L. G. L. (1999). Escola: cultura, clima e formação de professores. In: Queluz, A G. & Alonso, M. (org). O trabalho docente - teoria e prática. São Paulo: Pioneira.

Brunet, L. (1988). *Climat e culture d`ecole*. Mons: Université des Mons Mainut.

Brunet, L. (1999). *Clima de trabalho e eficácia de escola*. In Nóvoa, A. (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Caetano, A., Vala, J. (2007), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Rh Editora.

Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 15 de novembro de 2017 em: <http://hdl.handle.net/10174/11416>.

Canário, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. O estudo da escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um " olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.

Carvalho, R. G. G. (2006). *Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2), 5. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 3 de fevereiro de 2018 em: [https://www.essr.net/~jafundo/mestrado\\_material\\_itgjkhnld/SP/Cultura%20escolar/Carvalho\\_Cultura%20de%20escola.pdf](https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Cultura%20escolar/Carvalho_Cultura%20de%20escola.pdf).

Chiavenato, I. (2002). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.

Cohen, J., Maccabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). *School climate: research policy, practice and teacher education*. *Teachers College Record*, v. 111, n.1, p.p. 180-213.

Cohen, J. (2010). *The new standards for learning*. *Principal Leadership*. Acedido em 20/01/2013, em: [http://www.schoolclimate.org/climate/documents/PLSept10\\_cohen.pdf](http://www.schoolclimate.org/climate/documents/PLSept10_cohen.pdf).

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, J. A. (2003). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, (pp. 1319-1340), dezembro 2003. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 26 de março de 2018 em:

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n85/a11v2485.pdf>.

Costa, A. F. L. D. (2010). Clima escolar e participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. In Clima escolar e participação docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 12 de janeiro de 2018 em:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15582/1/a.costa.pdf>.

Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. 2. Ed. Coimbra: Edições Almedina

Cunha, M. I. (1999). Profissionalização docente: Contradições e perspectivas. In: Veiga, I. & Cunha M. I. (Orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério (p. 127-147). São Paulo, Campinas: Papyrus

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto editora.

de Almeida, J. M. C. (2017). La educacion y el discurso político en Portugal: La reforma en la enseñanza secundaria del xv gobierno constitucional (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).

Dias, M. L. S. (2007). O Clima de Escola visto pelos alunos. Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Dubar, C. (1997). A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.

Elsabé, V. (2006). Educators' perceptions of schools in the Southern Cape. Mestrado em Educação, Universidade de África do Sul. [Versão Eletrónica] Acesso em 10 de fevereiro de 2016 em:

<http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/1647/dissertation.pdf?sequence=1>.

Ferreira, F. (2001). Incentivos e Constrangimentos à Participação e ao Trabalho Colaborativo dos Docentes no Quadro do Novo Modelo de Administração e Autonomia das Escolas. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa.

Ferreira, J. et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995b.

Freitas, M. E. de. *Cultura organizacional: formação, tipologia e impactos*. São Paulo: Makron Books, 1991

Frey, B. (1997). *Homo Economicus*.

Frota, A. P. R. A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. Tese Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 12 de fevereiro de 2018 em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6004/1/5118.pdf>.

Galán, A. G. (2004). *El clima de trabajo: um factor de calidad de las organizaciones educativas*. Disponível em: <https://www.mec.es>, acesso em 22 de outubro de 2004.

Gaspar, P., Diogo, F. (2015). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Plural Editores.

Gauley, J. (2017). *Pathways to student engagement in school: exploring the effects of school climate on school engagement*. Tese de Doutoramento em Filosofia. Universidade em Wisconsin, Madison. EUA.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (7ª ed.), São Paulo: Atlas.

Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade de Professores*. Lisboa: Educa.

Gomes, F. R. (2002). *Clima organizacional: um estudo em uma empresa de telecomunicações*. RAE-Revista De Administração De Empresas, 42(2), 95–103. Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37588>

Hersey, P., Blanchard, K. H. & Johnson, D. E. (2008). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources* (9th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall

Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Sílabo.

Johnson, W. L., Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*. v. 100 n. 1 p. 96 -104.

Lane, S. (2017). *School culture and climate at a middle school in Maine*. Tese de Doutoramento em Educação. Northcentral University, Prescott Valley, Arizona. EUA.

Libâneo, J. C. (2021). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora

Lima, S. M. B., Albano, A. G. B. (2002). Um Estudo Sobre Clima e Cultura Organizacional na Concepção de Diferentes Autores. *Revista CCEI – URCAMP*, 6(10).

Litwin, G. H, Stringer, R. A. (2008). *Motivation and Organizational Climate*. Boston: Harvard University.

Luz, R. S. (2012). *Gestão do Clima Organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

Mafra, L.A. (2003). A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: Zago, N.; Carvalho, M.P.; Vilela, R.A.T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2017). *Técnicas de pesquisa*. (8ª ed.) São Paulo: Atlas.

Martins, M. C. F., et al. (2004). Construção e Validação de uma Escala de Clima Organizacional. RPO, 4(1).

Matos, C. M. R. (2012). O papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, na Universidade Católica. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 14 de janeiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.14/12524>.

Maximiano, A. C. A. (2011). Introdução à administração. (8ª ed). São Paulo: Editora Atlas.

McLaren, P. (1991). Decentering cultures postmodernism, resistance, and critical pedagogy. In: N. B. WYNER (Ed.). Current perspectives on the culture of schools (pp. 231-257). Brookline: Brookline Books.

Mendonça, D. J. M. (2013). A influência da liderança no contexto escolar. Um estudo etnográfico numa organização educativa. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, na Universidade da Madeira. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 22 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.13/364>.

Menezes, I. G., Gomes, A. C. P. (2010). Clima Organizacional: Uma Revisão Histórica do Construto. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, 16(1):158-179.

Milicic, N., Arón, A. M. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Disponível em: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=204598>. [Consultado em: 06/12/2018].

Mioch, R. Quando o ambiente de trabalho prejudica o desenvolvimento profissional do professor. In: Corrigindo rumos, mudar para melhor: pequenos passos rumo ao êxito para todos. São Paulo: SE/APS, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, Acesso em 22 de outubro de 2004.

Morgan, G. (2006). Imagens da Organização. São Paulo: Atlas.

Moro, A.B. (2012). Avaliação do Clima Organizacional dos Servidores Técnico-Administrativos de uma Instituição Pública de Ensino. Salvador: ANPAD.

Neves, J. (2000). Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos. Lisboa: Editora RH.

Neves, J. (2001), Clima e cultura organizacional In J. Ferreira et al, – Manual de Psicologia das Organizações (pp. 431-468). Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Neves, J. (2011). Clima e cultura organizacional. In J.M.C. Ferreira, J. Neves e A. Caetano (Ed.). Manual de Psicossociologia das Organizações (pp. 489-532). Lisboa: Escolar Editora.

Nóvoa, A. (1995). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, N.C.M. et al. (2011). A democratização da Gestão Educacional: o desafio da institucionalização de dinâmicas na Secretaria de Estado de Educação do Pará: anpae.

Oliveira, M. E. N. (2015). Qualidade da gestão escolar: discursos, práticas e representações sociais. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Ouchi, W. G., Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11:457-483.

Palacios, S. G. (1994). La participación como estratégia de intervención en la gestión en Participación en la gestión educativa (pp. 9-55). Madrid: Santillana.

Paula, P., et al. (2011). Clima e Cultura Organizacional Em Uma Organização Pública. *Gestão & Regionalidade*, 27(81).

Peters, T. J., Waterman, Jr., R. H. (1982). *Search of Excellence*. New York: Harper & Row.

Revez, M. (2004). Gestão das organizações escolares - liderança escolar e clima de trabalho: um estudo de caso. Chamusca: Edições Cosmo.

Ribeiro, O. P. (2016). Cultura organizacional. *Millenium-Journal of Education, Technologies and Health* (pp. 169-184). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 26 de março de 2018 em: <http://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8401/5992>

Robbins, P. and Judge, A. (2018). *Organizational Behavior*. (18ª ed.), New Jersey: Pearson Education, Inc.

Sá, V. (2011). A Abordagem (Neo) Institucional: ambiente (s), processos, estruturas e poder. In L. Lima. (org.). *Perspectivas de análise organizacional* (pp. 153-194). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto editora.

Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. (4<sup>a</sup> ed.), San Francisco: Jossey Bass.

Schneider, B., Reichers, A.E. (1990). On the etiology of climates (pp. 19-39). *Personnel Psychology*.

Sergiovanni, T.J., Carver, F.D. (1976). *O novo executivo escolar: uma teoria de Administração*. São Paulo: EPU.

Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.

Sleegers, P., Kelchtermans, G. (1999). Introduction to the theme issue: teachers' professional identity. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 369-373.

Silva, J. M. A de P., Bris, M. M. (2002). Organização escolar e clima de trabalho: revisão teórica. In: *Educação: teoria e prática*, (pp. 24-30). Rio Claro: UNESP, vol. 10, n° 18, jan.-jun.2002, e n° 19, jul. – dez. 2002.

Silva, P. F. (1996). *Análise do sistema organizacional das universidades novas: semelhanças, diferenças e graus de desenvolvimento*. Lisboa: Tese de mestrado em Gestão apresentada no ISCTE.

Silva, M. J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Soares, E. F. (2012). A Escola como organização educativa: gestão democrática e autonomia. *Pesquisa em pós-graduação – Série Educação*, 4 (7), (pp.143-155). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 2 de fevereiro de 2018 em:

<http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/287>.

Tamayo, A., Paz, M.G.T (1999). *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Teixeira, L. H. G. (2002). *Cultura Organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. São Paulo: Editora Autores Associados.

Teixeira, S. (2020). *Gestão estratégica*. (2ª ed.), Lisboa: Escolar Editora.

Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Torres, L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Braga

Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2008). *Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83 (pp. 99- 120). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 16 de fevereiro de 2018 em:

<https://journals.openedition.org/rccs/4579#article-4579>.

Torres, L. L. (2011). *Cultura organizacional em contexto escolar*. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp.109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trigo, J. R., Costa, J. A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, 16 (61), (pp. 561-581). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 3 de março de 2018 em:

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf/>.

Vergara, S. C (2016). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. (16ª ed.). São Paulo: Atlas.



## **ANEXOS**

## **ANEXO I – Corpo de e-mail com *Link* do Questionário**

---

Exma(o)s. Senhora(e)s,

Junto envio pedido de preenchimento de questionário no âmbito do estudo "Clima e Cultura Organizacional: a percepção docente na Escola Portuguesa de Moçambique", integrado numa tese de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Aberta.

<https://forms.gle/Err2mhYiXrqweap86>

Muito agradeço a vossa disponibilidade, para a sua devolução até ao próximo dia 30 de setembro.

Com os melhores cumprimentos,

A. Marques

---

No âmbito da investigação para o mestrado em Administração e Gestão Escolar, cujo tema visa identificar as percepções dos Docentes, sobre a importância do Clima e Cultura Organizacionais, tendo em conta a sua importância para a qualidade das aprendizagens, no contexto de uma escola do ensino de português no estrangeiro (EEPE), concretamente na Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa (EPM-CELP). Apelamos à sua participação de uma forma criteriosa e honesta na escolha das suas respostas, sabendo que não existem respostas certas ou erradas, pois o importante é conhecer a sua perspetiva. Garantimos o respeito pelos princípios éticos, preservando o anonimato, confirmando que os dados recolhidos serão tratados em bloco e destinam-se apenas a este estudo.

A sua participação é voluntária e poderá ser interrompida em qualquer fase do preenchimento. Informamos que o mesmo terá um tempo exatável de conclusão entre 10 a 15 minutos.

## **ANEXO II – Questionário**

## **Q1 - OBTENÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E PROFISSIONAIS**

### **Q1.1 - Qual o seu sexo?**

- Feminino
- Masculino

### **Q1.2 - Qual a sua idade?**

(Preencher o espaço na forma numérica)

- \_\_\_\_ anos.

### **Q1.3 – Quais as suas Habilitações Académicas?**

(Selecione todas as que se apliquem)

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

### **Q1.4 – Qual a sua Categoria Profissional/ Regime de Contratação?**

- Contratação Local
- Contratação Local em LSV
- QND em Mobilidade Estatutária
- Prestador de Serviços

### **Q1.5 – Ciclo de Ensino em que leciona?**

(Selecione todas as que se apliquem)

- Pré-escolar
- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário

### **Q1.6 – Tempo de serviço total?**

(Preencher o espaço na forma numérica)

- \_\_\_\_ anos.

### **Q1.7 – Tempo de lecionação na EPM-CELP?**

(Preencher o espaço na forma numérica)

- \_\_\_\_ anos.

**Q1.8 – Qual o seu Grupo de Recrutamento (GR) / Área de Formação?**

(Selecione todas as que se apliquem)

- GR 100
- GR 110
- GR 120
- GR 210
- GR 230
- GR 240
- GR 250
- GR 260
- GR 300
- GR 320
- GR 330
- GR 350
- GR 400
- GR 410
- GR 420
- GR 500
- GR 510
- GR 520
- GR 530
- GR 550
- GR 600
- GR 610
- GR 620
- GR 910
- Teatro

**Q1.9 – Exerce ou exerceu algum Cargo na EPM?**

- Sim
- Não

**Q1.10 – Cargo(s) atribuído(s)?**

(Se respondeu 'Não' na questão 1.9, passe para as questões Q2)

- Diretor de Turma
- Diretor de Instalações
- Diretor de Centro de Formação
- Coordenador de Ciclo
- Coordenador de Departamento
- Coordenador de Educação Especial
- Coordenador de Biblioteca Escolar
- Coordenador de Centro de Recursos Educativos
- Coordenador de Manutenção do Campus
- Responsável de Serviços de Psicologia
- Responsável de Área Curricular
- Responsável de Projeto

## **Q2 - PERCECIONAR SOBRE CLIMA E PARTICIPAÇÃO NA VIDA DA EPM**

### **Q2.1 - Relação entre os Docentes da EPM**

(Para cada uma das afirmações apresentadas, indique o seu grau de concordância a partir da Escala:  
1. discordo totalmente; 2. discordo; 3. não concordo nem discordo; 4. concordo e 5. concordo totalmente)

**Q2.1.1** - Existe pouca colaboração entre os Docentes na realização das diversas tarefas escolares.

**Q2.1.2** - É usual os Docentes partilharem entre si vários momentos de descontração e lazer.

**Q2.1.3** - Os Docentes da escola partilham frequentemente materiais didáticos.

**Q2.1.4** - A escola respira um ambiente aberto e de confiança entre os Docentes.

**Q2.1.5** - Os Docentes discutem entre si problemas disciplinares de comportamento dos alunos.

**Q2.1.6** - Existe um ambiente colaborativo entre os Docentes na organização e planificação das atividades da escola.

**Q2.1.7** - As relações de amizade entre os Docentes têm-se desenvolvido fruto do trabalho colaborativo de escola.

**Q2.1.8** - Existe uma forte participação dos Docentes nas reuniões, debatendo temas da atualidade escolar.

**Q2.1.9** - Os Docentes têm a sensação que existem posicionamentos pré-concebidos entre eles.

**Q2.1.10** - A receção aos Docentes mais novos é negligenciada pelos Docentes mais velhos.

**Q2.1.11** - O desenvolvimento do Projeto Educativo da escola conta sempre com o empenho dos Docentes.

**Q2.1.12** - Há uma colaboração ativa na articulação dos trabalhos entre os Docentes dos diferentes ciclos de ensino da escola.

**Q2.1.13** - Os Docentes de um ciclo de ensino desconhecem o trabalho realizado pelos colegas de outros ciclos de ensino.

### **Q2.2 - Relação entre os Docentes e a Direção da EPM**

(Para cada uma das afirmações apresentadas, indique o seu grau de concordância a partir da Escala:  
1. discordo totalmente; 2. discordo; 3. não concordo nem discordo; 4. concordo e 5. concordo totalmente)

**Q2.2.1** - Os Docentes sentem que o seu trabalho é reconhecido pela Direção.

**Q2.2.2** - A Direção intervém quando chamada a mediar um conflito.

**Q2.2.3** - A Direção tem em consideração as sugestões dos Docentes.

**Q2.2.4** - A Direção abstém-se quando solicitada a mediar um conflito entre um Docente e um Encarregado de Educação.

**Q2.2.5** - A Direção tem sempre a porta aberta para ouvir os problemas que assolam os Docentes.

**Q2.2.6** - A Direção proporciona uma estrutura de comunicação eficaz com os Docentes.

**Q2.2.7** - A Direção é muito subserviente em relação à Tutela.

**Q2.2.8** - Os Docentes sentem que a Direção exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.

**Q2.2.9** - A Direção não tem sido eficaz na criação de condições de cooperação entre os Docentes.

**Q2.2.10** - A Direção tem sido eficaz ao conseguir envolver os Docentes na prossecução de objetivos comuns.

**Q2.2.11** - A Direção presta todo o apoio aos Docentes nos casos de indisciplina dos alunos.

### **Q2.3 - Participação dos docentes na vida ativa da EPM**

(Para cada uma das afirmações apresentadas, indique o seu grau de concordância a partir da Escala:  
1. Muito Baixa; 2. Baixa; 3. Média; 4. Elevada e 5. Muito Elevada)

**Q2.3.1** - Promoção de diversas atividades extracurriculares.

**Q2.3.2** - Colaboração com os Órgãos de Administração e Gestão da escola.

**Q2.3.3** - Participação voluntária em projetos (musicais, exposições, clubes, ateliers, projetos com a comunidade, projetos no âmbito da cooperação, curriculares de turma...).

**Q2.3.4** - Participação em tarefas burocráticas (elaboração de horários, preenchimento de mapas...).

**Q2.3.5** - Participação no desenvolvimento do Projeto Educativo da escola.

**Q2.3.6** - Colaboração no desenvolvimento do Regulamento Interno da escola.

**Q2.3.7** - Participação na elaboração do Plano Anual de Atividades.

**Q2.3.8** - Colaboração entre professores do mesmo ciclo de ensino na realização das atividades escolares.

**Q2.3.9** - Colaboração entre professores de outros ciclos de ensino na realização das atividades escolares.

**Q2.3.10** - Colaboração e envolvimento com a comunidade escolar em iniciativas de âmbito social, cultural ou desportiva.

### **Q2.4 - Obstáculos à participação dos docentes na vida ativa da EPM**

(Selecionar as cinco que considera mais relevantes)

**Q2.4.1** - Pouca disponibilidade para participar nas diversas atividades de escola, devido ao peso imposto por tarefas de índole burocrática.

**Q2.4.2** - O trabalho do Docente não é valorizado pelos Encarregados de educação.

**Q2.4.3** - A falta de instalações e equipamentos de apoio.

**Q2.4.4** - Os alunos interessam-se pouco pelas atividades promovidas pela escola.

**Q2.4.5** - A Direção não cria um ambiente favorável à participação.

**Q2.4.6** - Fraca identificação com o Projeto Educativo da EPM-CELP.

**Q2.4.7** - O mau ambiente entre os Docentes.

**Q2.4.8** - Falta de autonomia do Docente.

**Q2.4.9** - Excesso de trabalho por sobrecarga horária.

**Q2.4.10** - Atividades pouco apelativas ou interessantes.

**Q2.4.11** - Programas Extensos a lecionar.

**Q2.4.12** - Falta de recursos humanos.

**Q2.4.13** - Regulamento Interno da Escola muito limitativo.

### **Q3 - PERCECIONAR SOBRE CULTURA E PARTICIPAÇÃO NA VIDA DA EPM**

#### **Q3.1 - Relação entre os agentes da comunidade da EPM**

(Para cada uma das afirmações apresentadas, indique o seu grau de concordância a partir da Escala:  
1. discordo totalmente; 2. discordo; 3. não concordo nem discordo; 4. concordo e 5. concordo totalmente)

**Q3.1.1** - Os Docentes promovem o cumprimento do Regulamento Interno da Escola quanto ao uso de Fardamento Escolar dos alunos.

**Q3.1.2** - As decisões previamente consensualizadas são aplicadas por todos os Coordenadores.

**Q3.1.3** - Os Docentes, gestores das suas salas de aula, mantêm a porta aberta e partilham as boas e/ou inovadoras práticas pedagógicas.

**Q3.1.4** - A Cultura da EPM caracteriza-se por apresentar um perfil sólido que se confirma através da utilização de símbolos de adorno no fardamento escolar.

**Q3.1.5** - A Cultura da EPM caracteriza-se por apresentar um perfil sólido que se confirma através da execução de atividades cíclicas anuais de leitura, saraus desportivos e musicais, permitindo a aprendizagem coletiva partilhada.

**Q3.1.6** - A Cultura da EPM propaga-se e mantém-se, através da disseminação de crenças e valores por meio dos Órgãos de Gestão existentes.

**Q3.1.7** - A execução de determinadas ações e projetos relacionados à prática da leitura e de ações de cidadania, voluntariado e solidariedade acontecem de forma ritualística na organização.

**Q3.1.8** - Valores como colaboração ou respeito são frequentemente transformados em normas de comportamento, transmitidos diariamente aos alunos através do pessoal Docente e Não Docente.

**Q3.1.9** - A forte divulgação do Projeto Educativo é uma forma de perpetuar a mensagem e fazê-la chegar ao público exterior.

**Q3.1.10** - As normas de comportamento à entrada e saída da escola, também são transmitidas diariamente através do pessoal de Segurança da EPM-CELP.

**Q3.1.11** - Existe uma total cumplicidade na manutenção da Cultura da EPM, desde a base até ao topo da pirâmide hierárquica, dos elementos que constituem a organização da escola.

#### **Q3.2 - Perceção que os Docentes têm em relação aos alunos da EPM**

(Para cada uma das afirmações apresentadas, indique o seu grau de concordância a partir da Escala:  
1. discordo totalmente; 2. discordo; 3. não concordo nem discordo; 4. concordo e 5. concordo totalmente)

**Q3.2.1** - Os alunos, na sala de aula, demonstram interesse em aprender.

**Q3.2.2** - Os alunos têm uma cultura de respeito pelos professores.

**Q3.2.3** - Os alunos praticam uma cultura de exporem os seus problemas pessoais aos professores.

**Q3.2.4** - Os alunos gostam muito das atividades curriculares e extracurriculares.

**Q3.2.5** - Existe uma forte cumplicidade de convívio entre os Docentes e os alunos nos intervalos.

**Q3.2.6** - Existe uma colaboratividade intrínseca entre os alunos nas suas atividades escolares.

**Q3.2.7** - Os alunos gostam muito de estar na escola.

**Q3.2.8** - Existe uma cultura de respeito entre os alunos dentro e fora da sala de aula.

**Q3.2.9** - Existe uma cultura de respeito dos alunos em relação aos Não Docentes.

