

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara

**CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.**

Daiane Roberta Basso Fernandes Segura

**Orientadora: Joyce Mary Adam de Paula e
Silva**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara – SP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Araraquara – SP

2007

Ao José Vicente, esposo companheiro da minha jornada acadêmica e profissional.

À Maria Fernanda, filha querida, luz da minha vida e esperança de um mundo melhor.

À Ana Luiza que ainda não conhecemos, mas é aguardada com muito amor.

Agradecimentos

Este estudo é antes de mais nada símbolo de que é possível retomarmos o caminho desviado, os sonhos adiados e a história construída. Sou grata a todos que contribuíram com mais esta etapa da minha trajetória acadêmica. Compartilho minha alegria e agradeço em especial:

À professora Dr^a Joyce Mary Adam de Paula e Silva, pela orientação e condução deste trabalho por trilhas até então desconhecidas por mim, mas que deram sentido ao vivenciado no cotidiano escolar.

À professora Dr^a Luciana Giovanni pelo apoio e incentivo dado a este trabalho desde sua preciosa orientação no curso de especialização em Gestão Escolar às suas sugestões no exame de qualificação.

Ao Professor Cleiton de Oliveira pelas contribuições no exame de qualificação.

À direção e coordenação da escola municipal pesquisada e em especial aos professores que gentilmente responderam ao questionário.

À amiga Gisele Camilo por facilitar meu acesso ao campo de pesquisa e dividir comigo os momentos difíceis desta caminhada.

Às professoras e amigas Débora Manduca, Maria Lúcia de Vitta Sá, Rosângela Nogarine, Priscila Terruel e Elaine Simeão, pela colaboração com o questionário piloto.

Ao estatístico Rodrigo Faria pela ajuda atenciosa na tabulação dos dados estatísticos.

À minha família e amigos pelo constante incentivo e pelas horas subtraídas de nosso convívio.

RESUMO

SEGURA. Daiane Roberta Basso Fernandes. **Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara – SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP- Campus de Araraquara, 2007.

A pesquisa, aqui apresentada, traz uma reflexão e análise sobre a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento profissional docente e a possibilidade da escola se constituir em um espaço de formação permanente de professores.

O objetivo do estudo foi de investigar o clima organizacional de uma escola municipal de ensino fundamental, por meio da análise documental de sua proposta pedagógica e de um questionário que captou a percepção de 33 professores sobre 8 variáveis do universo escolar – Participação, Trabalho coletivo, Motivação, Auxílio aos professores, Recursos, Comunicação, Confiança e Gestão Escolar.

A partir deste questionário levantamos o clima organizacional da escola verificando em que medida este interfere no desenvolvimento dos docentes que ali trabalham, quais as variáveis que mais contribuíram com este processo e como o clima favorece ou não para que a escola se constitua enquanto espaço de aprendizagem permanente de professores.

Para tanto, iniciamos o trabalho abordando as principais transformações do setor produtivo e da sociedade que afetam a escola e o trabalho docente. Em seguida, discutimos sobre o processo de desenvolvimento profissional docente, os estudos sobre as organizações escolares e clima organizacional, construindo um modelo de análise do clima organizacional escolar.

Por fim, buscamos as conexões entre clima organizacional e desenvolvimento profissional docente por meio da análise do questionário que levantou o clima escolar da escola pesquisada.

Palavras-chave: Clima organizacional escolar, Desenvolvimento profissional docente e Formação permanente de professores.

ABSTRACT

SEGURA. Daiane Roberta Basso Fernandes. **School Organizational Climate: implications in the professional development of teachers.** Dissertation (Master's Degree in School Education). Araraquara – SP: Post-graduate Program in School Education from the College of Sciences and Letters – UNESP – Araraquara Campus, 2007.

The research presented here brings a reflection and an analysis of the importance of school climate for the professional development of teachers, and the possibility of the school being a place for permanent education of teachers.

The purpose of the study was to investigate the organizational climate of a municipal elementary school, through a documental analysis of its pedagogic proposal, and a questionnaire that collected the perception of 33 teachers about 8 variants of the school universe – Participation, Collective Work, Motivation, Assistance for Teachers, Resources, Communication, Confidence and School Management.

From this questionnaire, we raised the organizational climate of the school, verifying how much this interferes in the development of the teachers who work there, which variants mostly contribute to this process, and how the climate is favorable or not to the school, in order to constitute a place for permanent apprenticeship of teachers.

Therefore, we initiated the work by approaching the main transformations of the productive sector and the society, that affect the school and the teacher's work. Then we discussed on the process of professional development of teachers, the studies about the school organizations and organizational climate, so forming a model of analysis for the school organizational climate.

Finally, we searched for the connection between organizational climate and professional development of teachers, through the analysis of the questionnaire that showed the school climate of the researched school.

Key-words: School Organizational Climate, Professional Development of Teachers and Permanent Education of Teachers.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
I – AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS POSTOS À ESCOLA E AOS PROFESSORES.....	8
1- O professor e a necessidade de mudança.....	15
II – COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	23
1- O paradigma do professor reflexivo.....	24
1.1 A supervalorização da prática na formação de professores.....	27
1.2 A reflexão individualizada.....	28
1.3 O modismo da reflexão.....	29
2- Aprender a profissão.....	35
3- A escola como espaço de formação do professor.....	42
III – OS ESTUDOS SOBRE CLIMA ESCOLAR.	
1- Novas formas de análise da organização escolar.....	49
2- A escola como cultura.....	53
2.1- Cultura organizacional da escola.....	55
3- As investigações sobre clima organizacional escolar.....	60
3.1- Distintas definições.....	62
3.2- Características do clima.....	66
3.3- Variáveis que determinam o clima organizacional.....	68
3.4- Tipos de clima.....	72
3.5- Construindo um modelo da análise do clima.....	74
IV – Clima escolar e desenvolvimento profissional: uma relação inócua?	80
1- A escola “Flor”.....	80
1.1- A comunidade atendida.....	81
1.2- Escola Interativa.....	82

2- O clima da escola.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
ANEXOS.....	140

LISTA DE TABELAS

1-	Participação dos professores na construção da proposta pedagógica.....	86
2-	Participação dos professores nas discussões em reuniões pedagógicas.....	87
3-	Disposição dos professores para participarem das reuniões.....	88
4-	Avaliação do conteúdo das reuniões.....	90
5-	Como é utilizado o tempo de HTPC na escola.....	91
6-	Avaliação do método de gestão existente na escola.....	94
7-	Método de gestão e participação nas reuniões.....	95
8-	Método de gestão e tomada de decisão nas reuniões.....	96
9-	Cumprimento das normas externas.....	97
10-	Cumprimento das normas internas.....	98
11-	Autonomia Pedagógica.....	98
12-	Clima escolar.....	98
13-	Clima escolar e atuação nos anos de ensino.....	100
14-	Incentivo ao trabalho pedagógico.....	101
15-	Disposição dos professores para o trabalho coletivo.....	102
16-	Motivação dos professores.....	103
17-	Motivação dos professores nas relações internas e Clima escolar.....	105
18-	Grau de reconhecimento associado ao trabalho realizado.....	107
19-	Assistência, orientação e apoio aos professores em suas atividades docentes.....	111
20-	Contribuição da Secretaria da Educação para o Desenvolvimento profissional docente.....	112
21-	Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional docente.....	112
22-	Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional docente e Tempo de serviço no magistério.....	114
23-	Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional docente e Atuação nos anos de ensino.....	115

24-	Ações propostas pela escola que contribuem ou já contribuíram para o desenvolvimento profissional.....	117
25-	Circulação de informações e comunicação.....	120
26-	Opinião em relação ao grau de confiança sobre as comunicações recebidas.....	121
27-	Respeito entre os profissionais da escola.....	122
28-	Sinceridade nas inter-relações estabelecidas na escola.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

1-	Participação dos professores na construção da proposta pedagógica.....	87
2-	Participação dos professores nas discussões em reuniões pedagógicas.....	88
3-	Disposição dos professores para participarem das reuniões.....	89
4-	Avaliação do conteúdo das reuniões.....	90
5-	Como é utilizado o tempo de HTPC na escola.....	92
6-	Avaliação do método de gestão existente na escola.....	94
7-	Cumprimento das normas/ Grau de autonomia/ Clima escolar....	99
8-	Visão dos PI e dos PII sobre o clima escolar.....	100
9-	Incentivo ao trabalho pedagógico.....	101
10-	Disposição dos professores para o trabalho coletivo.....	102
11-	Motivação dos professores.....	104
12-	Motivação dos professores nas relações internas e Clima escolar.....	106
13-	Grau de reconhecimento associado ao trabalho realizado.....	108
14-	Assistência, orientação e apoio aos professores em suas atividades docentes.....	111
15-	Contribuições da Secretaria da Educação e da Escola para o Desenvolvimento profissional docente.....	113
16-	Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional docente e Tempo de serviço no magistério.....	114
17-	Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional docente e Atuação nos anos de ensino.....	116
18-	Circulação de informações e comunicação.....	120
19-	Opinião em relação ao grau de confiança sobre as comunicações recebidas.....	121
20-	Respeito entre os profissionais da escola.....	123
21-	Sinceridade nas inter-relações estabelecidas na escola.....	124
22-	Relações inter-pessoais e Clima escolar.....	123

LISTA DE FIGURAS

1- Reconhecimento recíproco entre os professores e outros membros da equipe diretiva.....	109
---	-----

LISTA DE QUADROS

1-	Síntese do clima organizacional da escola Flor.....	124
----	---	-----

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a escola enquanto espaço de formação continuada por meio de estudo do clima escolar de uma escola pública municipal da cidade de Araraquara - SP. Em seu campo teórico, ela pretende articular duas grandes áreas de estudo: formação de professores e organização escolar.

Desde meados da década de 1980, as pesquisas sobre formação continuada de professores vêm apontando a escola, como eixo central da aprendizagem docente, uma vez que o exercício profissional, acompanhado de sua reflexão, mostrou-se indispensável à formação de professores.

Segundo Pimenta (2002), em artigo onde tem por objetivo explicitar e discutir as origens, pressupostos, fundamentos e características do conceito de professor reflexivo, os programas de educação continuada voltados apenas para atualização dos conteúdos de ensino, têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar. Estes ao não tomarem a prática docente e escolar em seus contextos, tão somente, ilustram individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir, os novos saberes, em novas práticas.

Trata-se, então, de considerar o exercício profissional como parte inerente ao processo de formação docente e de reconhecer que os professores constroem conhecimento a partir da análise e reflexão sobre sua própria prática, esta afirmação é feita por Giovanni (2003), em texto no qual examina a escola como eixo para as aprendizagens da profissão docente. Neste contexto,

a escola passou a ser vista como o local mais adequado ao processo de desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, de acordo com Barroso (1997) para tornar a escola núcleo da formação continuada de professores, é preciso, entre outras coisas, que se desenvolva nas escolas uma gestão participada e participativa (democrática) e que existam lideranças, individuais e coletivas, capazes de realizarem as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola.

Especialmente considerando que prevalece em nosso sistema escolar “o modelo burocrático pelo qual eram e ainda são concebidos, administrados e avaliados os estabelecimentos de ensino” (TEIXEIRA, 2002, p.41), a hipótese sustentada por esta pesquisa é de que escolas públicas (semelhantes à escola alvo deste trabalho) não se constituem como lócus de formação e desenvolvimento profissional docente, porque não estão organizadas com base em princípios da gestão democrática.

Optando pelo aporte teórico-metodológico dos estudos sobre clima organizacional, acredita-se que numa gestão burocrática e autoritária existe a tendência de prevalecer um clima de trabalho em que a motivação, para a aprendizagem do professor, é limitada.

Uma escola onde os docentes experimentam reduzido apoio e reconhecimento, não há trabalho coletivo, e não existe espaço para falar dos seus próprios erros, configura um clima que prejudica o desenvolvimento profissional dos professores (MIOCH, 1997).

Também para Brunet (1992), o ambiente de trabalho constitui um elemento de primordial importância na definição dos estímulos e das coações à

atividade dos professores, desempenhando um papel fundamental no êxito das ações de formação do pessoal da escola. Na visão do autor:

O ser humano age constantemente de acordo com seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos. Numa instituição autoritária, onde a iniciativa individual é vista com suspeição, há a tendência para adotar comportamentos passivos que evitam eventuais repreensões. (BRUNET, 1992, p.132)

A partir de um estudo de caso, esta pesquisa tem como objetivos específicos identificar o clima organizacional presente em uma escola pública municipal, avaliando como o clima escolar favorece ou não para que a escola se constitua enquanto espaço de aprendizagem permanente do professor.

Este estudo enquadra-se numa abordagem descritiva das percepções de 33 professores dos ciclos I e II¹ do ensino fundamental relativas ao clima de sua escola e da relação entre estas percepções e seu desenvolvimento profissional. Orientada por objetivos de natureza descritiva, a pesquisa insere-se numa abordagem de tipo “estudo de caso”, na medida em que a descrição se circunscreve a um estabelecimento de ensino sobre o qual se pretende efetuar uma pesquisa aprofundada, sistemática e reflexiva acerca de uma questão específica.

Desta forma, escolher o estudo de caso como recurso metodológico justifica-se pelo fato deste considerar a natureza singular do objeto de pesquisa e consistir na análise detalhada de um contexto, indivíduo ou acontecimento específico (Bodgan e Biklen, 1994), âmbito dos estudos organizacionais.

¹ Ciclo I – corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.
Ciclo II – corresponde ao 4º, 5º e 6º ano do ensino fundamental

No entender de Sarmiento (1994), o estudo de caso das organizações escolares é largamente utilizado como recurso metodológico pelo fato destas pesquisas perspectivarem uma visão holística da unidade organizacional. Preocupam-se em investigar as dimensões humanas do funcionamento organizacional, ressaltando os conteúdos afetivos, motivacionais e relacionais da ação organizacional.

Identificar o clima organizacional é analisar como tais aspectos se apresentam dentro da escola e qual a percepção dos professores sobre estes, desta forma, considera-se adequada à realização de um estudo de caso.

A escolha da escola recaiu sobre o ensino municipal pela facilidade de acesso ao campo de investigação. Dentre as escolas existentes foi selecionada uma escola da periferia da cidade que atende alunos de 6 a 14 anos. Uma das especificidades desta escola, que foi determinante em nossa escolha, é o fato desta ter sido escolhida pela Secretaria Municipal de Educação para iniciar o projeto “Escola Interativa”, na cidade (foi lá que o projeto de reestruturar a escola em ciclos de formação e expandir o ensino fundamental para 9 anos, teve início na cidade de Araraquara - SP)².

O que teria esta escola de especial? Onde ela se diferencia das outras? Como será sua proposta pedagógica? Qual o tipo de clima organizacional presente na escola? Qual o modelo de gestão predominante? De que forma a organização escolar contribui para o desenvolvimento profissional dos seus professores e investe na formação continuada destes? Estas foram algumas das perguntas que motivaram nossa escolha e conduziram a investigação.

² A ampliação do ensino fundamental para 9 anos se tornou meta nacional pela lei federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (PNE). Gradativamente estados e municípios estão se organizando para cumprí-la.

O contato com a escola foi estabelecido através da Assistente Educacional Pedagógica da Escola. Num primeiro momento tivemos uma conversa informal com a direção, mostrando-se esta receptiva à realização da pesquisa. Posteriormente fizemos contato com a coordenação e alguns professores, os quais também se mostraram disponíveis para responderem os questionários.

Considerando nossos objetivos (identificar o clima e suas relações com o desenvolvimento profissional docente por meio da percepção dos professores), tornou-se viável dividir a coleta de dados da pesquisa em duas fases, realizada respectivamente em janeiro e setembro de 2005.

Na primeira fase objetivando conhecer melhor as características estruturais e organizacionais da escola, além do perfil da comunidade atendida, recorreu-se a análise documental. Foram investigadas a Proposta Pedagógica, tabelas de organização dos espaços e horários dos HTPCs.

Na segunda fase da pesquisa, foi utilizada a técnica de questionário para a identificação do clima escolar e dos fatores da vida interna da escola que podem interferir no desenvolvimento profissional docente. Questionários são amplamente utilizados nas pesquisas sobre clima organizacional, uma vez que permitem a abordagem de diversas variáveis num único instrumento.

Segundo Carvalho (1992), o uso do questionário é predominante nas pesquisas que estudam o clima a partir das percepções que os membros de uma organização têm de um conjunto de características relativas às estruturas e aos processos organizacionais.

Estes instrumentos constam de um conjunto de itens relacionados com padrões de interação na organização

escolar, itens esses que conformam várias dimensões do clima. (...) Os resultados obtidos em cada uma das dimensões é tratado de forma a obter um 'score' final que determina a posição da escola num contínuo de climas. (CARVALHO, 1992, p.38)

Para a construção do questionário nos baseamos nos questionários construídos por Martin (1996) e Falcão Filho (1985), nas leituras de Brunet (1992), e Carvalho (1992), assim como nos dados obtidos com a análise da proposta pedagógica escola.

Foi construído um questionário piloto e aplicado em cinco professoras da rede municipal, não vinculadas em 2005, à escola estudada. A partir deste foi possível fazer alguns ajustes e modificações na formatação final do questionário. Nesta etapa também contamos com a assessoria do estatístico contratado para auxiliar-nos com o tratamento dos dados estatísticos, este contribuiu especificamente com a escolha da escala de mensuração das respostas.

A formulação do questionário (anexo 1) compreendeu um total de 39 itens, com 6 perguntas abertas e 33 perguntas fechadas. Os itens agrupam-se em 8 dimensões do clima organizacional e uma referente aos dados pessoais. São respectivamente: Participação (itens de 1 a 7), Trabalho coletivo (8 a 12), Motivação (13 a 15), Auxílio aos professores (16 a 19), Recursos (20 a 21), Comunicação e Confiança (22 a 25), Gestão escolar e outros aspectos (26 a 31), Dados pessoais (32 a 39).

O questionário foi dirigido à totalidade dos docentes do ensino regular em exercício na escola (36). No dia da aplicação 27 questionários foram preenchidos, outros 6 foram entregues posteriormente e 3 não foram preenchidos, contudo trabalhamos com a quantia de 33 questionários.

Na análise dos dados, recorreremos ao tratamento estatístico do questionário, foram utilizados testes estatísticos como o *Qui-quadrado*, para analisar as diferenças na distribuição de freqüências em tabelas de contingência e o teste *t-student* para diferenças entre médias de variáveis numéricas. Métodos de Análise de Correlação e Regressão foram considerados para detectar e descrever relacionamentos entre variáveis, inclusive o método de seleção de variáveis Stepwise (passo a passo).

Quanto à estrutura do trabalho, ele foi organizado em quatro capítulos. No primeiro abordamos as transformações do setor produtivo e da sociedade no geral e como estas afetam a escola e o trabalho docente. Diante dos atuais problemas da profissão docente ressalta-se a importância do investimento no desenvolvimento profissional docente.

No capítulo dois discutimos o processo de desenvolvimento profissional docente evidenciando como as investigações sobre a formação reflexiva de professores e os estudos das organizações escolares, têm contribuído para identificarem a escola como lugar privilegiado para a formação e produção de saberes profissional.

No terceiro capítulo mostramos o percurso teórico dos estudos sobre as organizações escolares, fazemos uma revisão da literatura sobre “clima escolar” e construímos um modelo de análise do clima, condizente com nossos objetivos de pesquisa.

O quarto e último capítulo, apresenta o estudo de caso e a análise do clima organizacional da escola, buscando as conexões entre clima organizacional e desenvolvimento profissional docente.

I – AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS POSTOS À ESCOLA E AOS PROFESSORES

Sobretudo visando um maior desenvolvimento econômico, prestígio nacional e inovação de materiais bélicos, nas décadas de 1970 e 1980 os países capitalistas desenvolvidos começaram a intensificar seus investimentos em pesquisas científicas.

Os avanços técnicos–científicos alcançados, em decorrência desse maciço investimento, segundo Schaff (1990) envolvem a microeletrônica, a microbiologia e a energia nuclear, formando uma tríade revolucionária que modernizou a sociedade.

Para o mundo do trabalho, a mudança da base eletrônica para a microeletrônica, mediante a informatização e a robotização, alterou significativamente os processos (de rígidos para os flexíveis) e a relação do trabalhador com a máquina.

Concomitante à revolução tecnológica, inicia-se, no mesmo período, o processo de reestruturação política e econômica decorrente da crise do Welfare State³, do surgimento do pensamento neoliberal (que na década de 1980 deixou de ser uma perspectiva teórica para orientar decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista) e da evolutiva internacionalização do capital (globalização).

³ Forma de governo iniciada nos anos 1950 e 1960 após a segunda guerra mundial o Estado do bem-estar social garantia aos cidadãos estabilidade no emprego, aumentos salariais, reconhecimento dos sindicatos pelo Estado como representantes legítimos da classe trabalhadora, regulamentação do trabalho e todo um conjunto de garantias, tais como pensões, auxílios e reembolso de despesas. O pensamento neste período era de que, garantindo ao trabalhador/cidadão um constante crescimento dos salários diretos ou indiretos, e uma também crescente cobertura do riscos sociais, garantir-se-ia a acumulação do capital.

No bojo dessas transformações,

“...a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós-segunda guerra até o final dos anos 60, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade.”(KUENZER, 2001, p.33)

Assim com o esgotamento do modelo fordista de acumulação e a revolução tecnológica, surge um novo paradigma sob vários aspectos distinto da arquitetura taylorista-fordista, que configura um novo padrão de acumulação do capital.

Este tem como componente básico a integração, no sentido de racionalizar e otimizar recursos, superando progressivamente "gargalos" ligados a estoque, tempos mortos, desperdícios e também a flexibilidade da produção segundo o perfil dos clientes. As transformações no sistema produtivo, configuram um novo quadro social e cultural, assim como distinta visão sobre trabalho, desemprego e formação de profissionais.

A partir destas novas bases materiais estabelecem-se novas formas de relações sociais, que, embora não superem a divisão social e técnica do trabalho, apresentam novas características, a partir da intensificação de práticas transnacionais na economia com seus padrões de produção e consumo, nas formas de comunicação com suas redes interplanetárias, no acesso às informações, na uniformização e integração de hábitos comuns e assim por diante. (KUENZER, 2001, p.34)

No que se refere à qualificação do trabalhador, a grande mudança está no deslocamento do foco de exploração manual para o intelectual.

Em linhas gerais, historicamente, desde o início do capitalismo, a capacidade de trabalho do proletariado era caracterizada pela realização de operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais sempre aprimoradas. Os componentes intelectuais foram sendo desenvolvidos progressivamente enquanto se obtinha um crescente adestramento muscular e manual.

No entanto, de acordo com Bruno (1996), a etapa que estamos começando a atravessar, caracteriza-se de forma diversa à anterior pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação, e competências que antes eram desprezadas - raciocínio lógico-abstrato, facilidade de comunicação e compreensão de textos - hoje são valorizadas.

Do ponto de vista das empresas, a mudança no tipo de qualificação da mão-de-obra se deve à necessidade de garantir melhor desempenho e maior segurança da produção, em vista da maior complexidade, alto custo e relativa fragilidade nos novos equipamentos. Além disso, como as empresas estão inovando não só no âmbito da tecnologia física, mas também no âmbito da tecnologia organizacional, busca-se, conjuntamente, cultivar e difundir uma nova mentalidade, calcada em conceitos como "valorização, envolvimento e participação" do trabalhador; o que também necessita de uma qualificação diferenciada.

Assim, trata-se não apenas de atitudes, conhecimentos e comportamentos considerados necessários para operar novos equipamentos, mas também para o trabalhador se adaptar às novas formas de organização do trabalho.

Com efeito, as mudanças aceleradas no flexível e fluído mercado de trabalho juntamente com as inovações tecnológicas permanentes, tornam as necessidades educacionais da população cada vez maiores.

O sistema educativo e as escolas vêm sendo desafiadas a modificar sua estrutura e seu funcionamento tradicional de forma a responderem com mais agilidade à mobilidade e à complexidade contemporânea. São necessárias mudanças no currículo, avaliação, metodologia de ensino e nas formas de gestão e organização escolar.

Enfim, no novo cenário mundial a educação ganha destaque, já que é ela a responsável pela formação dos cidadãos e futuros trabalhadores. Mas, como preparar as novas gerações para enfrentar a complexidade e variabilidade das estruturas sociais, culturais, políticas e trabalhistas que rodeiam a vida do cidadão contemporâneo? Como adaptar a escola e o sistema educacional a esta nova realidade?

No âmbito político, conforme destacam entre outros, Sander (1995), Kliksberg (1997), Barroso (2002), Shiroma (2002), Farah (1994), Casassus (2002), atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade dos anos de 1990 e a vasta documentação internacional propalou esse ideário através de diagnósticos, análises e propostas para todos os setores da educação. Estas orientaram as reformas dos sistemas educacionais em muitos países, inclusive no Brasil.

De acordo com Farah (1994), no final dos anos de 1980 e início dos 1990 as reformas do setor da educação no Brasil, incorporaram a problemática relativa às novas exigências de formação para o trabalho e passaram a dar ênfase à qualidade da educação. Era visto que o sistema de ensino do país

com todos os problemas que enfrentava (altos índices de evasão e repetência, professores mal formados, infra-estrutura inadequada, etc) não conseguiria qualificar os futuros trabalhadores de acordo com as atuais necessidades do mercado de trabalho.

Surgem, neste momento, iniciativas de reforma de caráter pedagógico que visavam reduzir a repetência e a evasão, incluindo: mudanças nos critérios de avaliação, adequação de conteúdos e processos à realidade do aluno, investimento na formação contínua de professores, melhoria das instalações físicas, etc.

Todavia, o aspecto que ganhou maior ênfase nas agendas de reforma foi o da gestão (FARAH, 1994). Concluía-se que a má qualidade da educação tinha relação direta com os processos ultrapassados de gestão, ainda presentes no setor educacional.

Para a autora, nos anos de 1980 as propostas de reforma no setor da educação priorizavam a democratização da gestão como pré – requisito para a almejada equidade do sistema educacional, particularmente no que se refere à qualidade do ensino público.

Constatou-se naquele momento que os principais problemas da educação decorriam do fato de termos um sistema educacional com práticas autoritárias e clientelísticas, impermeáveis à participação da sociedade civil. Desta forma, priorizar a gestão democrática, era dar destaque á participação de representantes de entidades da sociedade civil, e das entidades representativas de professores, na elaboração das políticas educacionais.

Na década de 1990, mudanças na gestão continuavam sendo necessárias, entretanto a ênfase maior recaiu sobre a necessidade de modernização da gestão da educação.

A centralidade que a gestão assume neste momento é acompanhada pelo aprofundamento da perspectiva da democratização, inaugurada no período anterior, e pela consolidação de um novo enfoque nas propostas de reformulação do padrão de gestão no setor – o da modernização. (FARAH, 1994, p.217)

O que estava em pauta era a ineficiência e ineficácia da burocracia estatal, fornecedora de serviços de má qualidade, uma vez que os modelos tradicionais e as antigas hipóteses enraizadas nas teorias burocráticas e funcionalistas de organização e gestão, não ofereciam as soluções requeridas num mundo em vertiginoso processo de mudança, com novos padrões de desenvolvimento e novas formas de organização social e educacional (SANDER, 1995).

Farah (1994) defende que este tipo de diagnóstico surge, inicialmente, sob influência do clima neoliberal de crítica ao Estado. Modernizar a gestão significava por um lado, reduzir a ação estatal e por outro incorporar às instituições estatais práticas de gestão características do setor privado, visto como eficiente e eficaz. Todavia, paulatinamente as propostas progressistas também passaram a defender a necessidade de democratização e modernização da gestão, muito embora partindo de princípios diferentes.

Um exemplo disso é a defesa da gestão centrada na escola que também pode ser vista sob duas abordagens. De acordo com Libâneo:

Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas, significa liberar boa parte das

responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Na perspectiva sócio-crítica significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sócio-cultural da escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades. (LIBÂNEO, 2004, p.30)

Ainda, nos anos de 1990 a política educacional enfatizava a participação dos diversos atores dentro da escola. Pais, alunos, professores e funcionários são envolvidos na tomada de decisões e na gestão escolar através da criação dos conselhos de escola, da eleição de diretores (em alguns municípios) e na elaboração das propostas pedagógicas das escolas.

O que Farah (1994) observa nas propostas de reforma da educação, neste período, é uma articulação entre as medidas voltadas à democratização da gestão e as voltadas à modernização, buscando a um só tempo um sistema educacional democrático, eficaz e eficiente.

Na prática, democratizar e modernizar o sistema de ensino foi sendo traduzido em políticas educacionais que enfatizam, cada vez mais, a gestão democrática, a autonomia das escolas, o projeto pedagógico, a gestão centrada na escola, a formação de redes e parcerias e a avaliação institucional.⁴

Enfim, como afirma Barroso (2003), desde os finais da década 1980 que se assiste no domínio das políticas educativas de boa parte do mundo o reforço da representação da escola como unidade de gestão e de mudança do sistema de ensino.

⁴. São essas estratégias, de mudança na gestão, que hoje fazem parte da agenda de discussões das diretrizes para o setor educacional em toda América Latina e alguns países asiáticos. (A esse respeito ver: Sander (1995), Kliksberg (1997), Barroso (2002), Shiroma (2002), Farah (1994), Casassus (2002), entre outros

Todavia, como veremos, essas mudanças nos processos de regulação e nos modos de gestão têm evidentes repercussões no trabalho dos professores e na sua formação. O mundo contemporâneo e as atuais reformas educacionais ao exigirem transformações na escola, conseqüentemente, exigem mudanças no trabalho do professor. Para Barroso (2003):

Os professores estão mais expostos e facilmente se transformam no “bode expiatório” de todos os males que afligem a escola e a educação das crianças e jovens. A pressão para mudar de métodos, de práticas, de papéis, é grande. O apelo à sua dedicação, motivação, entusiasmo é permanente. A intensidade do trabalho é cada vez maior e as condições mais difíceis. (BARROSO, 2003, p.126)

1 – O professor e a necessidade de mudança.

De acordo com Barroso (2003), ao contrário das políticas de “desprofissionalização” que faziam do professor um simples executante de orientações definidas exteriormente, a política educacional atual, traz uma crescente responsabilização dos professores, traduzida por:

- Maiores exigências em relação à qualificação e desempenho profissionais (formação, especialização, motivação, empenho, criatividade);
- Alargamento do seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho (alunos, família, comunidade, ensino, gestão, ação social);
- Maior visibilidade, responsabilidade e controle social pelo trabalho prestado (proposta pedagógica, participação de pais na gestão, avaliação do seu desempenho).

Para este autor, assim como para Esteve (1995) e Pérez Gómez (2001), o aumento das exigências feitas ao professor tem provocado crescente insatisfação e estresse, à medida que o professor se sente incapaz de atender satisfatoriamente as inúmeras mudanças que sua profissão vem sofrendo.

Esteve (1995) utilizou a expressão *mal-estar-docente* para descrever esses efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

Trabalhar com a integração de crianças com necessidades educativas especiais, com a introdução de novas áreas curriculares, com a exigência de modificação de métodos didáticos, assumirem maior autonomia no seu papel profissional e etc, são modificações recentes que exemplificam o momento de transformação e a exigência de renovação permanente que os docentes estão enfrentando.

Com isso, um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade, segundo Pérez Gómez (2001), é a sensação de saturação de tarefas.

No período atual de transição, de busca incerta e confusa de novos procedimentos e papéis, é óbvio que o docente se sente angustiado pela intensificação de suas tarefas profissionais para fazer frente, de maneira incerta e difusa, à complexa e urgente diversidade de demanda. Além do mais, tem que recompor e reconstruir seu papel profissional ao mesmo tempo em que se incrementam as exigências exteriores que se tornam mais urgentes. Incremento de responsabilidades e mudança de papéis e funções se mesclam numa preocupante convergência para aumentar a confusão e o estresse. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 176)

Dentre as várias conseqüências prejudiciais da intensificação do trabalho docente, este autor ressalta:

- a) Carência de tempo e de tranqüilidade para se concentrar na tarefa de atenção aos estudantes e reflexão sobre suas atividades;
- b) Os prazos curtos e a urgência de introduzirem reformas complexas impedem o desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais dos docentes;
- c) Insegurança e estresse diante da percepção de lacunas no seu processo de formação.

Todos esses fatores geram uma sensação de impotência que conduzem a uma atitude de dependência, falta de iniciativa, além de provocar um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Esteve (1995), em seus estudos sobre as repercussões do mal-estar-docente na personalidade dos professores levantou doze dos principais problemas que afetam os professores na atualidade, são eles:

- 1- Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor;
- 2- Pedidos de transferência, como forma de fugir de situações conflituosas;
- 3- Desenvolvimento de formas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
- 4- Desejo de abandonar a docência;
- 5- Faltas no trabalho, como forma de cortar a tensão acumulada;

- 6- Esgotamento, devido à tensão acumulada;
- 7- Estresse;
- 8- Ansiedade;
- 9- Sentimento de culpa perante a incapacidade de ter sucesso no ensino;
- 10- Reações neuróticas;
- 11- Depressões;
- 12- Doenças mentais.

Já Barroso (2003), resume em três aspectos as principais manifestações que a seu ver caracterizam a crise do pessoal docente: desencanto, receio e culpa.

Desencanto – este se refere ao fracasso das sucessivas tentativas de reforma das políticas educativas nos mais diversos campos (currículo, métodos, tecnologias educativas, gestão, formação, organização, etc.) e que gerou nos professores sentimentos que vão desde a frustração ao desespero, da culpa à evasão, do desencanto à indiferença. “... todas elas fizeram promessas que não cumpriram, questionaram práticas que não substituíram, criaram incertezas que não souberam gerir e causaram problemas que não resolveram”. (BARROSO, 2003, p. 125)

Receio – sentindo sua identidade profissional ameaçada o professor tem receio dos efeitos que a desregulamentação administrativa, a participação comunitária, as parcerias locais, o trabalho em equipe e a presença de outros especialistas, possam ter sobre seu estatuto e identidade profissional. Mas, não é só, o professor sente ainda receio das relações cada vez mais difíceis

com seus alunos, receio da participação dos pais na gestão da escola, receio daquilo que consideram serem tentativas do MEC para aumentar o controle sobre o seu trabalho.

Culpa – O sentimento de culpa surge pelos insucessos obtidos, pela preocupação com os outros, pela intensificação das tarefas e pelos múltiplos mecanismos de prestação de contas.

Enfim, desencanto, receio e culpa são, para Barroso (2003), faces do “estado de espírito” em que se encontram muitos professores. “Estado de espírito” este, que tem definido a forma da cultura docente no presente.

Pérez Gómez (2001) define cultura docente como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso no seu contexto profissional, assim como a melhor forma de pensar, agir, sentir e se relacionar entre si.

Citando Hargreaves, este autor, afirma que a cultura docente encontra-se numa delicada encruzilhada;

...vivendo uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos de livre mercado mundial por um lado, e as rotinas, as convenções e os costumes estáticos e monolíticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático por outro. Nesta inevitável tensão, os docentes se encontram cada dia mais inseguros e indefesos, se sentem ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou não sabem responder. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164)

Dentro desse contexto os docentes têm se isolado cada vez mais. O isolamento é visto por vários autores (Pérez Gómez, 2001, Day, 2001, Gimeno Sacristán, 1995, Esteve, 1995, Fullan e Hargreaves, 2000) como uma das

características mais difundidas e perniciosas da cultura docente, já que ele é solo fértil para a passividade e reprodução conservadora.

Para Fullan e Hargreaves (2000), a situação mais comum para os professores não é ser parte de um grupo e sim a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas. De acordo com esses autores esse isolamento dá aos professores uma espécie de proteção para colocar em prática seu julgamento arbitrário, ao mesmo tempo em que também os impede de obter um feedback significativo e claro acerca do valor e da eficácia daquilo que fazem.

O isolamento profissional limita o acesso a novas idéias e a soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.20)

Na visão desses pesquisadores, o problema do isolamento tem raízes profundas e possuem várias causas. A explicação mais comum aponta para falhas na personalidade do professor, o qual se revela competitivo e defensivo quanto às críticas; todavia outros fatores reforçam o isolamento dos professores, são eles:

1- Espaço físico das escolas - prédios separados, salas de aulas isoladas e recursos individualizados são características arquitetônicas capazes dificultar o trabalho conjunto dos professores.

2- Experiência de avaliação dos professores – os autores acreditam que há estreita relação entre o isolamento dos professores e a forma como foram avaliados por supervisores no início de suas carreiras, uma vez que esses momentos de avaliação foram bastante desagradáveis e entendidos como

situações de humilhação por parte de quem deveria auxiliar. “Isolamento e individualismo são como armaduras, nesses casos, uma proteção contra a intromissão e contra a fiscalização.” (Fullan e Hargreaves, 2000, p.59)

3- Elevadas expectativas que muitos professores estabelecem para si mesmos – além das pressões por mudança que os professores vêm sofrendo, eles mesmos, muitas vezes, estabelecem um padrão inatingível de perfeição. Presos a buscas de aspirações sem fim e acreditando que nunca fazem o suficiente, os professores resistem às interferências dos outros (se isolando para poupar tempo), não confiam no próprio conhecimento e nem acham que têm algo a oferecer.

Contudo, conforme afirmam os autores acima referidos “O problema do isolamento tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história o legitima.” (Fullan e Hargreaves, 2000, p.21)

Como resposta ao problema do isolamento e a todos os outros problemas citados que afligem os professores na modernidade a maioria dos estudos teóricos e das propostas ou projetos de reforma educacional preconizam o necessário enriquecimento do desenvolvimento profissional docente aliado ao fortalecimento da colaboração entre os professores. “Há muitas evidências apontando que a união em colegiados e a colaboração entre professores são indispensáveis para o aperfeiçoamento permanente” (Fullan e Hargreaves, 2000, p.21)

De acordo com Pérez Gómez (2001), nos últimos anos a preocupação com o desenvolvimento profissional docente, em seus vários aspectos (formação, exercício da prática, condições de trabalho, consideração social,

controle, avaliação), se converteu não apenas num problema político, administrativo e técnico, como também um importante objeto de estudo teórico, investigação e debate público.

Neste momento de crise e perplexidade, a estimulação do desenvolvimento profissional docente parece ser a melhor saída, para que os professores enfrentem as incertezas de nossa época.

No próximo capítulo veremos como os estudiosos da temática compreendem o processo de desenvolvimento profissional docente e o destaque que a organização escolar ganhou, nas últimas décadas, como local mais apropriado para ações de formação continuada de professores.

II – COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Conforme já ressaltamos na primeira parte deste trabalho, o momento histórico pelo qual estamos atravessando hoje está marcado por significativas mudanças na base material da sociedade, determinadas pela globalização e, sobretudo, pelo avanço tecnológico de base microeletrônica. Assim sendo, o debate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana está ligado às mudanças tecnológicas que colocam para a educação novas questões e problemas.

Enquanto prática histórica a educação tem o desafio de responder às demandas que o contexto lhe coloca, quais sejam: o da sociedade da informação e do conhecimento, o da sociedade do não emprego e das novas configurações de trabalho.

No caso específico da formação de professores não é diferente, todas essas transformações evidenciam necessárias mudanças no currículo dos cursos de formação, pela necessidade do professor trabalhar com novas estratégias e recursos, desenvolvendo novas habilidades e competências.

Buscando responder à demanda da sociedade moderna, atualmente o discurso educativo foi invadido pelo conceito de reflexão principalmente no campo da formação de professores.

Não há propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador, embora ele apareça, conforme esclarece Garcia (1992), com terminologias variadas ligadas a autores específicos: Prática reflexiva (Elliot), Reflexão na ação (Schon),

Professor reflexivo (Zeichner), Professor como intelectual crítico (Giroux), Professor pesquisador (Sthenhouse), entre outros.

Das reflexões suscitadas por esses autores, surge um novo modelo de formação de professores, no qual a prática reflexiva é considerada dimensão essencial ao exercício profissional docente, já que ela possibilita analisar os problemas a partir das experiências e casos concretos, permitindo também que o futuro professor questione suas convicções e reconstrua suas próprias certezas.

1- O paradigma do professor reflexivo

Desenvolver uma atitude reflexiva como estratégia de ensino – aprendizagem é uma perspectiva que voltou a ganhar força na década de 1990 a partir dos estudos de Donald Schön. A idéia de profissional reflexivo desenvolvida por este autor ressurgiu, nestes últimos anos, para dar conta daquelas situações e atividades que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, ou seja, para melhorar o desempenho de profissionais em atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valor.

Estudiosos desse paradigma esclarecem que Schön não foi o primeiro a ressaltar a importância do processo reflexivo no desempenho profissional docente. Já na década de 1930, Dewey – pesquisador americano das questões do ensino empregava esse mesmo conceito ao processo de ensinar. No seu

entender, reflexão é um tipo de pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.

Dados empíricos e idéias são elementos indispensáveis ao pensamento reflexivo. O dado é fornecido pela ação direta e indireta e pela memória; já a idéia nasce da inferência. É no confronto entre idéias e dados que se origina a reflexão⁵.

Influenciado pela pedagogia deweyana, Schön como professor de estudos urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts- EUA, passou a questionar o ensino, nas dimensões em que se configura (privilégio da informação sobre o conhecimento científico) propondo a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização da mesma.

Suas propostas tiveram grande impacto no campo educacional ao propor uma inversão na maneira de olharmos o problema da competência profissional. Para o autor, não deveríamos perguntar de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento científico, e sim o que podemos aprender a partir do exame cuidadoso do talento artístico, ou seja da competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática, que são únicas, incertas e conflituosas. Na sua visão o talento artístico de uma prática profissional pode ser adquirido ao aprendermos novas maneiras de usarmos habilidades que já possuímos e isto pode ser feito através do que ele chama de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

Schön chama de “*reflexão-na-ação*” o processo de reflexão e reformulação da ação, sem interrompê-la para isto; já a “*reflexão-sobre-a-ação*”

⁵ Ver a respeito: LALANDA (1996), GIOVANNI (2003) e GARCIA, (1992)

é o momento no qual o profissional, posteriormente a ação, reflete sobre ela. Este processo reflexivo possibilita a construção de uma forma pessoal de conhecer o ato de ensinar e nos ajuda a determinar ações futuras, compreender problemas e descobrir novas soluções em situações de incerteza e indefinição.

Na base dessa visão da reflexão na ação do profissional está uma visão construcionista da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional. (SCHÖN,2000, p.39)

Desta forma, ao propor uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, Schön defende uma visão da realidade com a qual lidamos como uma construção pessoal e não uma visão objetiva característica do chamado “racionalismo técnico”:

A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (GARCIA, 1992, p.60)

As idéias de Schön foram amplamente difundidas em diferentes países através de reformas curriculares (questionadoras da perspectiva técnica) e do surgimento de vários temas de pesquisas pertinentes à área de formação de professores, fatos que conseqüentemente possibilitaram o surgimento das primeiras críticas à perspectiva da reflexão.

Em geral as críticas incidem em três pontos: o “Praticismo”, decorrente do protagonismo do professor em seu processo de produção do saber docente; o “Individualismo”, fruto de uma reflexão de e sobre si próprio; e o “Modismo”, pela apropriação indiscriminada e sem crítica do conceito de reflexão.⁶

1.1 - A supervalorização da prática na formação de professores

Alguns autores consideram que a teoria de Schön ao valorizar excessivamente a experiência como matriz de conhecimento, induz ao entendimento de que a teoria não é importante, nem necessária no processo de formação dos professores.

A este respeito Alarcão (1996) esclarece que, a proposta de formação apresentada por Schön, salientando o aspecto da prática como fonte de conhecimento, exige uma postura diferente dos formadores. O formador de profissionais, no nosso caso de professores, deve criar um momento privilegiado para integração das diferentes competências profissionais para a docência, por meio de representação mental da qualidade do ensino, apreciação da própria capacidade para agir; clarificação do sentido das mensagens entre formadores e formandos; diálogo com a própria ação e aceitação dos desafios que este tipo de formação provoca.

Contudo, para esta autora, o próprio Schön explicita que é necessário o formador também envolver o formando num ensino “mais tradicional”, ou seja, um ensino pelo qual o formador deverá comunicar informações, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar situações, analisá-las e discuti-las.

⁶ Ver a respeito, especialmente CONTRERAS (2002), PIMENTA (2002) e ZEICHENER, (1991)

Embora a aprendizagem do fazer através do fazer e o desenvolvimento da sensibilidade criativa sejam dois elementos fundamentais na educação profissional, esta não exclui a aprendizagem de regras, fatos e conceitos fundamentais e este tipo de aprendizagem parece adequar-se mais a um ensino tipo expositivo. (ALARCÃO, 1996, p.19)

1.2 - A reflexão individualizada

Segundo Contreras (2002), alguns autores ao apontarem os limites da teoria de Schön, nos chamam a atenção para o fato de que a obra deste autor foi realizada sobre os pressupostos de profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas com o objetivo imediato de modificar o problema que se apresenta, não sendo assim uma prática que visa uma mudança social.

É o caso de Liston e Zeichner que de acordo com Contreras, (2002) afirmam que este enfoque é reducionista e estreito, uma vez que ignora o contexto institucional e qualquer consideração sobre as condições sociais de ensino que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula.

Se estes autores acham necessário que os professores tentem transformar, a partir de suas práticas profissionais reflexivas, as condições nas quais se produz o ensino, com o objetivo de torná-las mais de acordo com os ideais de igualdade e justiça, então é evidente que a posição de Schön não dá uma resposta satisfatória a essa questão. (CONTRERAS, 2002, p.141)

1.3 - O modismo da reflexão

O conceito de reflexão ao tornar-se lema aderido por formadores de professores no mundo todo, na última década, ganhou várias diferenciações conceituais gerando muita confusão sobre seu significado.

Zeichner (1993) em seu livro *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, nos mostra uma larga literatura científica que procura descrever a maneira como o conceito de reflexão é interpretado e utilizado em diferentes programas de formação de professores.

De modo geral, o que esta literatura com a qual o autor trabalha denuncia é a existência de uma infinidade de apropriações distintas do termo, nos possibilitando aferir uma ampla banalização da perspectiva reflexiva. Um exemplo recorrente a que o autor se reportar é o de programas, que utilizam a reflexão como uma técnica ou habilidade a ser aprendida e desenvolvida, perpetuando o domínio dos programas de formação calcados no racionalismo técnico.

No modelo de racionalidade técnica a atividade profissional é vista como instrumental, dirigida apenas para a solução de problemas através da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Conforme já ressaltamos, a teoria de Schön se constrói contrária a este modelo por considerar que a prática conduz ao conhecimento e é por ele influenciada, desta forma os programas de formação que se utilizam do conceito de reflexão de uma perspectiva técnica, descaracterizam-no fortemente.

Independentemente das críticas, é consenso entre os estudiosos a importância das idéias de Schön para o campo da formação e desenvolvimento profissional dos professores. “Num sentido muito real, o trabalho de Schön legitimou o ensino como atividade intelectual e baseada no conhecimento, em

que os professores não só são capazes de desconstruir, mas também de reconstruir experiências.” (DAY, 2001, p.54)

Indo além dos três aspectos citados (Individualismo, praticismo e modismo) Day (2001), pesquisador inglês que tem contribuído para a investigação do desenvolvimento profissional docente, ao analisar os aspectos positivos e os limites da tendência reflexiva na formação docente, aponta-nos dez desafios para a implementação desta, no dia-a-dia do professor. São eles:

Desafio 1 – As limitações do aprender sozinho

Day (2001), acredita que apesar da reflexão ser indispensável ao trabalho docente, há um limite para aquilo que se pode aprender a partir da análise da própria prática.

Segundo o autor, a reflexão-sobre-a-ação, apesar de oferecer mais possibilidades em termos de desenvolvimento, não é normalmente sistemática quando se trata de questionar práticas sob a perspectiva individual do professor, da sua memória seletiva e do pouco tempo disponível. Além disso, este tipo de aprendizagem implica “ que os colegas confiem uns nos outros e na sua própria capacidade de dar e receber feedback. Mesmo nessa situação não é certo que os professores que trabalham juntos avancem muito para além de formas ‘confortáveis’ de colaboração.” (DAY, 2001, p.70)

Desafio 2 - A capacidade de refletir

A capacidade de refletir não é um processo totalmente racional, para Day, ela pode ser afetada por constrangimentos situacionais (por exemplo, volume de trabalho excessivo), limitações pessoais (por exemplo, fase de

desenvolvimento, nível de conhecimento e destreza) e bem estar emocional (por exemplo, auto confiança, estima, reação às críticas desfavoráveis)

Citando os estudos de Cole, o autor explicita que muitos professores trabalham em condições que geram sentimentos e estados psicológicos que contrariam a prática reflexiva e o crescimento profissional. Tais condições referem-se a imposições do sistema escolar, da própria profissão, da administração e dos alunos e suas famílias.

Desafio 3 – Técnico ou prático reflexivo?

A tendência do professor prático reflexivo pôs em cheque as concepções técnicas do papel do professor, porém de acordo com Day (2001) nem sempre é útil fazer esta distinção, já que os bons professores são tecnicamente competentes e refletem sobre os conteúdos, objetivos, processos e resultados de seu ensino. Para o autor o problema está no momento em que a competência técnica deixa de implicar a reflexão, prejudicando a qualidade do ensino.

Quando os professores são obrigados a se adequar a padrões de ensino pré-estabelecidos (cursos apostilados, por exemplo), inevitavelmente se apegam mais às questões técnicas de ensino, negligenciando as questões do currículo e dos propósitos da educação. Com isso, seu processo de investigação e reflexão fica reduzido, comprometendo seu desenvolvimento profissional.

Desafio 4 – Confortável ou em confrontação?

Confrontar-se com seus limites e dificuldades no trabalho docente nem sempre é fácil. Envolver-se numa situação de investigação e reflexão da própria prática pode gerar desconfortos à medida que estamos expostos e vamos adquirindo clareza quanto ao nosso modo peculiar de ser professor, os nossos erros e limitação. “É compreensível que possamos preferir que partes de nós próprios permaneçam ocultas para nós e para os outros.” (DAY, 2001, p. 75)

Desafio 5 – Envolver-se nas possibilidades de mudança

Quando iniciados os processos de investigação e reflexão do trabalho docente, é comum que surjam necessidades de mudança e o professor deve ser solícito a isto, pois do contrário o processo se torna inócuo.

Desafio 6 – Explorar o continuum

O sexto desafio remete para a necessidade de os professores terem uma visão mais ampla das formas através das quais podem aprender por intermédio da investigação das suas práticas e dos contextos que as influenciam ao longo da carreira (DAY, 2001, p. 76)

É reconhecer que a aprendizagem docente é um processo e que gradativamente é possível o professor sair de uma situação em que predomina a aprendizagem isolada e a reflexão consciente esporádica, para um modo de ser professor que conta com a ajuda do outro e incorpora reflexões sistemáticas de sua prática no seu dia-a-dia.

Desafio 7 – Tempo

Historicamente o trabalho do professor tem sido visto como “tempo de contato” com os alunos, foram-lhes concebidas poucas oportunidades para recolherem dados, partilharem práticas com os colegas, refletirem coletivamente sobre o seu ensino e seus contextos.

Faz-se necessário reconhecer que interpretar situações complexas é um fator determinante para a qualidade do ensino e que atribuir tempo à reflexão é parte essencial do desenvolvimento do professor.

Desafio 8 – O apoio de amigos críticos

De acordo com Day (2001), refletir sobre a prática significa investigar a realidade de forma estimulante, porém é necessário o apoio prático e moral de dentro e fora da escola, nomeadamente na forma de um “amigo crítico”.

As amizades críticas baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada. O papel de um amigo crítico é o de proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança. (DAY, 2001, p. 75)

Desafio 9 – A voz dos professores

Os estudos sobre o pensamento dos professores têm sofrido críticas por darem importância à narrativa dos professores sem as contextualizar nos quadros sociais e políticos mais abrangentes, ao mesmo tempo em que servem aos interesses do “conhecimento acadêmico” dos formadores de professores e não dos próprios professores.

Day (2001), concorda com outros estudiosos que tais pesquisas são importantes, porém para que tenhamos um retrato autêntico do ensino estas

devem incluir outras vozes, como, por exemplo, as dos alunos; ampliando com isso a interpretação dos contextos da vida e do trabalho dos professores.

**Desafio 10 – Construir culturas de aprendizagem profissional:
conseguir tempo para refletir**

Embora a prática reflexiva e a investigação-ação possam ocorrer em ambientes não propícios à aprendizagem adulta, é evidente que serão mais eficazes nos ambientes que promovem culturas de investigação para professores e alunos (DAY, 2001, p.81)

A escola não pode mais ser encarada como lugar de trabalho dos professores é necessário envolver os professores num aprendizado coletivo criando comunidades intelectuais de professores-investigadores.

O processo crítico implica em abertura (professores expondo seu modo de pensar, sua forma de ensinar) e “feedback” (a visão de outros professores sobre o trabalho do colega), portanto a escola deve favorecer este movimento, conseguindo tempo para reflexão e diálogos contínuos, construindo, contudo, culturas de aprendizagem profissional.

“Nestas culturas, a reflexão na, sobre e acerca da ação ocorre de forma rotineira, em vez de ser reservada para o momento do processo de avaliação formal ou para o dia de formação do pessoal docente” (DAY, 2001, p. 83).

Em última análise, os dez desafios apontados por Day (2001) mostram que o desenvolvimento profissional depende do envolvimento do professor em situações de reflexão, ao longo de toda carreira. Envolvimento, que precisa ser incentivado pela escola e assumido pelo professor como um compromisso profissional. Nas palavras de Day:

Para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação ação e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica. Contudo, nunca é de mais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração. O maior desafio para os indivíduos e para as organizações consiste, talvez, em assegurar que estes dois aspectos sejam estimulados em sistemas concebidos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, quer para professores, quer para os alunos. (DAY, 2001, p. 84)

2- Aprender a profissão

Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido “a priori”. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas. (MIZUKAMI, 1996, P.64)

A percepção de que o professor é produtor de conhecimento e que este conhecimento advém de sua prática, ganhou amplitude nesta última década e possibilitou a emergência de estudos que nos permite compreender a aprendizagem do saber-fazer docente de uma forma mais abrangente.

São estudos que enfocam as histórias de vida dos professores, as fases da carreira, as influências do ambiente de trabalho, etc, ou seja, estudos que analisam como o conhecimento profissional é significado, valorado e construído ao longo de toda a trajetória docente, de forma a caracterizar o processo de desenvolvimento profissional.

Trata-se, primeiramente de perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-o como o que autores, nacionais e estrangeiros, vêm chamando de processo de desenvolvimento profissional docente, que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. (GIOVANNI, 2003, p. 209)

Os estudos sobre a carreira dos professores inserem-se no quadro mais vasto das pesquisas sobre os ciclos de vida humana, em geral, e do adulto, em particular.

São pesquisas que se desenvolveram a partir da década de 1970 e procuram desvendar o universo profissional dos professores por meio da análise interpretativa do discurso por eles elaborado. (HUBERMAN, 1995)

No geral, utilizam-se das narrativas históricas de natureza autobiográfica e de estudos empíricos relacionados a carreira dos professores.

Day (2001) afirma que os estudos mais representativos sobre fases da carreira docente, foram realizados junto a professores primários por Huberman na Suíça, Sikes na Inglaterra e por Fessler e Christensen nos Estados Unidos.

Huberman, o autor mais conhecido entre os pesquisadores brasileiros, destaca sete fases da carreira docente, organizadas por ele no seguinte modelo de análise. (HUBERMAM, 1995, p. 47)

Anos da carreira	Fases/ Temas da carreira
1-3	Entrada, tateamento ↓
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘
7-25	Diversificação, "Ativismo" → Questionamento ←
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservantismo ↙ ↘
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

As fases descritas por este pesquisador ajudam-nos entender as diferentes necessidades dos professores, bem como compreendermos o processo de desenvolvimento profissional da profissão docente. São elas:

A entrada na carreira - Compreende os dois ou três primeiros anos de exercício do magistério e pode ser denominada de "sobrevivência" ou "descoberta" (comumente chamada de "choque com o real"), marcada pelas seguintes características: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a oscilação entre relações professor/aluno demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos, com a utilização do material didático, etc.

Estabilização - É marcada pelo "comprometimento definitivo" ou "pela estabilização", assim como pela tomada de consciência das responsabilidades

assumidas com a escolha da profissão e pelos sentimentos de “pertencer a um corpo profissional”, de “competência pedagógica crescente” e pela segurança de mostrar seu modo particular de trabalhar. Para Huberman, esta fase é percebida em termos positivos por aqueles que a vivem, constituindo-se em um momento de consolidação pedagógica.

Diversificação – Nessa fase, os professores, uma vez estabilizados quanto a sua maneira de trabalhar, se lançam numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa. Trata-se de um período marcado pela motivação dos professores para partir em busca de novos desafios. Segundo Huberman, os docentes neste momento da carreira são os mais empenhados, dinâmicos, dispostos a trabalhar em grupo e estão sempre à procura de novos estímulos, através do acesso a postos administrativos.

Pôr-se em questão – Geralmente corresponde ao “meio da carreira” e compreende profissionais entre os 35 e os 50 anos de idade ou profissionais com 15 a 25 anos de magistério. É nesta fase que, segundo o autor, as pessoas fazem um balanço do que fizeram na vida profissional face aos objetivos e ideais que possuíam quando ingressaram na carreira, pesando os prós e os contras de seguirem outra carreira nesta “altura da vida”. Este fenômeno não pode ser atribuído apenas a aspectos psicológicos, mas também às características da organização escolar e ao contexto político e econômico.

Serenidade e Distanciamento afetivo – Ocorre, geralmente, após a fase de questionamento, com professores entre 45 e 55 anos. Nela os professores começam por lamentar a época de ativismo, ao mesmo tempo em

que a confiança e a serenidade aumentam, adotando uma postura mais tolerante e espontânea em sala de aula; encontram-se menos vulneráveis à avaliação dos envolvidos com seu trabalho. É nesse período, também, que começa a diminuir o investimento na carreira, pois reduzem a distância que separa os objetivos iniciais em relação ao que foi possível alcançar até esse momento, assim como traçam metas menos ambiciosas em relação ao futuro. Ocorre, ainda, o distanciamento afetivo dos alunos, muito em decorrência da diferença de idade entre eles e seus mestres.

Conservantismo e Lamentações - Compreende professores entre 50 e 60 anos de idade, que reclamam dos alunos, da política educacional, dos colegas mais jovens, etc., bem como, tendem a uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, a uma resistência maior às inovações, a uma nostalgia do passado, a uma mudança geral no modo de ver o futuro.

Desinvestimento – É uma fase marcada pelo fenômeno de recuo e interiorização, características do final da carreira profissional, em que os professores se libertam, gradativamente, das preocupações com o trabalho e passam a dedicar mais tempo a si mesmo.

Enfim, de acordo com Huberman (1995) o desenvolvimento profissional é um processo e não uma série de acontecimentos lineares. Para cada professor essas fases são vivenciadas de maneiras diferentes, e nem todos passam obrigatoriamente por todas elas.

Cavaco (1995), influenciada por Huberman, realizou estudos, de abordagem biográfica, onde procurou interpelar o percurso profissional dos professores, entendendo-o como uma trajetória seqüenciada, onde se

entrecruzam as características de cada pessoa com os processos estruturais socialmente organizadas e dinâmicas institucionais.

O desenvolvimento da pesquisa mostrou-nos que na construção da identidade profissional de professores se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa; daqui a importância de considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos, potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças de perspectiva. (CAVACO, 1995, p.161)

Em suas investigações sobre o desenrolar da vida pessoal e profissional do professor destaca-se as considerações sobre as condições iniciais da profissão. Insegurança, instabilidade, sobrevivência e uso de práticas pedagógicas tradicionais são vivências que caracterizam o início da profissão docente.

... perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera. (CAVACO, 1995, p.164)

O “choque” com a realidade causa insegurança e a impressão de que toda sua bagagem teórica não serve para nada. Essas situações vividas é que dão força a velhas frases como: “*A teoria é uma coisa e a prática é outra*”, e nos mostram a necessidade da escola dar mais atenção e respaldo aos professores iniciantes.

As pesquisas realizadas por Cavaco também mostram que a formação de professores não se dá linearmente, mas é resultado de muitas e diferentes influências desde a infância com as primeiras imagens da profissão, passam por momentos formais e escolares de formação profissional, pelas condições de exercício diário da profissão e pelas oportunidades de reflexão.

Evidenciando a apropriação dos saberes profissionais por meio da experiência, a autora afirma que o docente aprende com a prática profissional, na interação com colegas, alunos, especialistas, etc, enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que faz e como faz, reajustando as formas de ver e de agir.

No entanto, chama-nos a atenção para o fato desta aprendizagem não passar de meros esquemas de ação repetitivos, de pobres receitas sem imaginação nem qualidade se as escolas mantiverem a mediocridade dos meios e recursos, a pobreza de informação acessível, os programas funcionando como meros instrumentos normativos.

Afirmações como estas são partilhadas por vários pesquisadores no mundo inteiro e são essas pesquisas que hoje nos mostram a grande potencialidade da escola como eixo de aprendizagem da profissão docente. A partir delas a escola passou a ser vista como espaço privilegiado para a formação de professores, já que é lá onde os professores atuam e deveriam refletir sobre sua prática num processo coletivo de indagação/reflexão. Cada unidade escolar se tornaria responsável pelo desenvolvimento profissional de seus professores.

3. A escola como espaço de formação do professor.

A principal finalidade da “formação centrada na escola” deve ser a de animar e estruturar o processo de mudança. A formação deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e idéias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis. (BARROSO, 1997, p. 75)

A “formação centrada na escola” é um conceito que vem sendo definido por vários autores desde o início da década de 1980. De acordo com Barroso (1997), este se refere a uma formação que faz da escola o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos.

Dentro deste novo modelo de formação continuada, o desenvolvimento profissional docente depende de uma estrutura escolar que lhe preste auxílio pedagógico continuado, de lideranças qualificadas que possibilitem ao professor espaços de troca de experiências, reflexão e identificação dos efeitos positivos das mudanças sobre as aulas e os alunos e, ainda, da participação na construção do projeto pedagógico da escola e demais decisões tomadas por ela. (GIOVANNI, 2003)

De acordo com Giovanni (2003), para que esse tipo de formação ocorra no âmbito escolar, alguns elementos e condições essenciais são indispensáveis nesse processo. São eles:

- **Intencionalidade do processo:** A escola deve desencadear ações intencionais de formação continuada, em que todos os envolvidos estejam conscientes e voluntariamente participantes. São ações que se voltam para os

processos de investigação/reflexão sobre a própria condição de trabalho. Deve ser um processo de vivência da perplexidade e interrogação sobre a profissão e do compromisso com as ações de busca de respostas que caracterizam.

- **Produção do conhecimento:** Está ligado ao processo de busca e formulação de respostas. O professor ao problematizar a sua prática, questionar os dilemas vividos no cotidiano escolar e desencadear ações para buscar soluções e respostas, vivencia um processo que produz um conhecimento que não é meramente utilitarista, mas de análise do próprio processo vivido.

- **Dimensão coletiva:** Para a autora, as atividades de formação continuada na escola são mais eficazes se realizadas de forma coletiva, pois o esforço reflexivo empreendido por cada um dos profissionais envolvidos nessas situações é sem dúvida individual, mas demanda perseverança e necessita de apoios. Sendo assim, tais situações são tanto mais efetivas, quanto coletivas e solidárias puderem ser.

- **Caráter prospectivo:** Trata-se de olhar e falar do próprio trabalho interpretando experiências passadas com o objetivo de projetar novas ações e resultados e, a partir disso, promover a necessária articulação entre teoria e prática.

Esta experiência tende a romper a lógica linear de formação, tradicionalmente vivenciada pelos professores nos cursos de formação inicial, pois parte do conhecimento e consciência das condições de trabalho na escola,

à medida que os professores falam sobre seu próprio saber numa ação de caráter cognitivo e compreensivo em relação à própria experiência profissional.

• **Pensar simultaneamente formação dos professores e gestão da escola:** Superando a forma tradicional de formação de professores reconhece-se a importância de superar também as formas tradicionais de gestão.

É vital alterarem-se estruturas e práticas organizacionais para viabilizar as mudanças das quais se falam em contextos de formação de professores no ambiente escolar. A inovação na formação impulsiona o desenvolvimento organizacional das escolas, da mesma forma que a mudança organizacional promove o desenvolvimento profissional.

• **Aprendizagens e mudanças também para a escola:** Constatado que mudanças organizacionais não acontecem como resultado de prescrições externas “as teorias da aprendizagem organizacional” apostam nos processos de aprendizagem cooperativa. Estes incluem não só as aprendizagens individuais dos professores como também a aprendizagem coletivamente construída para atingir objetivos comuns da organização.

Porém, para que a aprendizagem coletiva resulte em aprendizagem institucional é necessário que os saberes adquiridos pelos grupos façam parte de um movimento sistemático de aquisição, registro, armazenamento e utilização de conhecimentos, práticas, experiências, estruturas e idéias de referência disponível na organização.

- **Trabalhar sobre a forma de projetos:** A experiência de trabalhar por projetos instaura entre os professores o hábito do trabalho coletivo sistemático, deixando o isolamento de lado e impulsionando o desenvolvimento pessoal e profissional. O trabalho em equipe desencadeia o questionamento de convicções e de representações promovendo mudanças e institucionalizando uma cultura de colaboração na escola.

Além disso, os projetos colaborativos fortalecem o processo de participação no interior da escola envolvendo toda comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários) nas tomadas de decisão.

Vemos que são vários os elementos e situações capazes de promover o desenvolvimento profissional docente no interior do cotidiano escolar; porém, como já afirmamos ao citarmos DAY (2001), é preciso que haja um movimento em direção a este desenvolvimento. Ou seja, trata-se:

...de um lado, do compromisso assumido por cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, de outro lado, do reconhecimento de que a escola (com todo o conjunto de solicitações que faz ao professor) pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nelas atuam (GIOVANNI, 2003, p.210)

Também para Nóvoa (1995), o desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com as escolas e seus projetos, pois de acordo com o autor, as escolas não mudam sem o empenho dos professores, e estes não mudam sem a transformação da organização escolar em que trabalham.

Partilhando das mesmas idéias Gimeno Sacristán (1995), afirma que hoje em dia, a importância crescente dos pais, especialistas e comunidade na educação escolar, obriga-nos a equacionar o desenvolvimento profissional docente no contexto do desenvolvimento educativo centrado nas organizações escolares:

...A transformação dos professores só tem sentido no âmbito das mudanças das escolas e das práticas pedagógicas; o 'crescimento' profissional está dependente do desenvolvimento das instituições e de todos os actores educativos. (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.76).

Na prática parece-nos que transformar e mudar a escola está relacionado com a necessidade de garantirmos que as escolas sejam administradas pelos princípios da gestão democrática.

Giovanni (2003) enfatiza que, para a educação continuada em serviço acontecer e dar resultados, faz-se necessário a mudança na gestão escolar, nas formas impositivas das regras e práticas aos professores. Fusari (1997), também pesquisador da temática formação de professores, reafirma estas colocações dizendo que a gestão democrática e a estrutura escolar são elementos essenciais nesse processo, por enaltecerem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos.

Além da participação dos professores nas decisões da escola, um aspecto que é essencial para a escola se constituir como espaço de formação permanente é o incentivo constante ao trabalho coletivo, desde as decisões gerais da escola até a elaboração dos planos de aula.

A esse respeito Passos (1997), em sua Tese de Doutorado, intitulada "*A colaboração professor pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica*", detectou que alterações nas práticas

pedagógicas e das condições de trabalho no interior da escola, ocorreram em função da aproximação entre os professores, numa relação de troca e partilha, concluindo com isso que "...a força da mudança das práticas das professoras, dentro da escola, esteve centralizada mais nas relações estabelecidas entre as profissionais que trabalham juntas que nas condições materiais e institucionais presentes na escola" (PASSOS, 1997,p.151)

Todavia, a autora esclarece que, com isso, não quer negar o efeito limitador que as condições materiais e institucionais podem provocar em qualquer processo de mudança que se queira realizar na escola e no ensino, (e podemos acrescentar, no desenvolvimento profissional do professor); e sim evidenciar que o trabalho coletivo entre os professores tem força transformadora.

Não podemos deixar de observar, ainda, que o movimento de articulação entre as professoras pesquisadas por Passos não ocorreu de forma espontânea, houve o estímulo da pesquisadora que realizou uma pesquisa-ação, e também, como a autora mesmo nos mostra, houve um grande empenho por parte da coordenadora pedagógica da escola para promover essa articulação entre o corpo docente. Com isso, podemos dizer que a organização escolar é que possibilitou a existência do trabalho cooperativo, ao organizar espaços próprios para reuniões, troca de experiências, planejamento coletivo, estudos, criando, assim, uma "cultura de colaboração" entre os professores. Quanto ao trabalho do coordenador pedagógico, Passos afirma que ele:

...se apresenta como facilitador de um projeto que dá voz ao professor, que tem na troca de experiência, na pesquisa da prática e no estímulo para o estudo, a reflexão dos pontos nodais para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. (PASSOS, 1997, p.152)

Ao que parece, a pesquisa desenvolvida por Passos reafirma a idéia de que o desenvolvimento profissional dos professores é dependente da organização escolar em que trabalham.

Contudo, todos esses autores preconizam a existência da relação entre *formação – gestão – mudança*, o que na visão de Barroso (1997) é um dilema típico do “ovo e da galinha”, pois a questão colocada é a seguinte:

Para que seja possível por em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprender através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão. (BARROSO, 1997, p. 75)

Deste modo, faz-se importante conhecermos os estudos sobre as organizações escolares e como esta recente linha de pesquisa vem evoluindo para dar conta deste e outros dilemas educacionais.

É certa a importância da organização escolar para o desenvolvimento profissional docente, resta-nos agora identificar se as escolas reconhecem este vínculo e estão dispostas a defrontá-lo.

III - OS ESTUDOS SOBRE CLIMA ESCOLAR

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, p. 128).

1 - Novas formas de análise da organização escolar

Em busca de alternativas teórico-metodológicas que possibilitem uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos educacionais, estudos examinados por Nóvoa em Portugal, sobre as organizações escolares, tendem a situar-se entre a micro (sala de aula, os atores e suas práticas e contextos específicos de ação) e a macro estrutura escolar (o Estado, os sistemas políticos e econômicos, a macro-organização do sistema escolar), num nível denominado “meso” que privilegia a análise dos acontecimentos, interações sociais, relações de poder, saberes e práticas singulares de uma organização escolar.

São pesquisas nas quais “...as instituições escolares adquirem dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (NÓVOA, 1992,p.15) e que embora submetidas à regras uniformes, possuem uma dinâmica interna singular, mantida por um sistema de normas e regras internamente desenvolvido.

Pensar a escola, desta maneira, só foi possível a partir da renovação na investigação educacional, ocorrida nos anos de 1980 e 1990, cujo esforço era de construir uma Pedagogia centrada na escola.

De acordo com Nóvoa (1992), até os anos de 1950 a Pedagogia esteve centrada no aluno e todo discurso pedagógico concedia atenção privilegiada às metodologias de ensino e ao que se passava dentro da sala de aula.

Nas décadas de 1960 e 1970 os “sociólogos da reprodução” desmistificaram a crença ingênua no poder de transformação da prática educativa propiciando o surgimento da Pedagogia institucional, na qual se destacava a constatação da relação entre o funcionamento dos sistemas escolares e as desigualdades sociais.

Já, no final dos anos de 1970 e início dos anos 80, segundo Nóvoa (1992), a produção de idéias e de práticas pedagógicas voltou a centrar-se na sala de aula, e as metodologias de observação foram amplamente utilizadas.

Nos anos de 1980 e 90, a atenção foi dada às organizações escolares. Os estabelecimentos de ensino, foram encarados como lugar dotado de margens de autonomia, espaço de formação e de auto-formação participada, centros de investigação e de experimentação. De acordo com o autor, verifica-se que nestes anos, as pesquisas deram grande importância a metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, avaliação, etc.) e a práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (pesquisa-ação, etc.)

Deste modo, perceber a importância das organizações escolares, no processo de construção de uma educação de qualidade, não é exclusividade do campo político, mas, também, uma tendência de base científica. Trata-se de

pesquisas com um enfoque particular sobre a realidade educativa, nas quais, as perspectivas mais gerais e mais particulares da educação, são vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares. Nas palavras de Nóvoa:

A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica. Num certo sentido, é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados. Nesta perspectiva, o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo. (NÓVOA, 1992, p.20)

Nóvoa (1992), em seu artigo intitulado “Para uma análise das instituições escolares”, apresenta cinco fases que delimitam o percurso intelectual das investigações centradas nas organizações escolares. São momentos que revelam a progressiva construção de um novo objeto científico - as instituições escolares – decorrente da evolução dos estudos sobre as escolas eficazes.

1ª) Identificação – No final dos anos de 1960 a literatura científica demonstrava que as escolas obtinham resultados diferentes, mais precisamente, que em certas escolas o rendimento escolar dos alunos era melhor do que em outras, com idêntica estrutura física, material e humana.

2ª) Descrição – Foi um período marcado pela descrição das escolas através de estudos de caso com abordagem etnometodológica. “Tratava-se, fundamentalmente, de responder à pergunta: Quais as diferenças que existem entre as escolas eficazes e as restantes escolas?” (NÓVOA, 1992, p.22)

Para tanto, as pesquisas observavam a liderança da escola, o clima de trabalho, a expectativa dos professores em relação ao sucesso dos alunos, entre outros aspectos.

3ª) Intervenção – No início dos anos de 1980 as metodologias de investigação – ação ganham destaque, configurando importantes mudanças nas escolas.

Para Nóvoa, a intervenção efetiva nas instituições escolares possibilitou a compreensão, de que era preciso: 1- considerar as escolas como a unidade estratégica de mudança na educação; 2- estimular a participação dos professores e demais atores educativos em torno dos processos de inovação escolar; 3- entender a melhoria das escolas como um processo e não como produto; 4- criar uma cultura escolar que consagre uma atitude de mudança permanente; 5- introduzir dispositivos de regulação e avaliação para acompanhar o processo de inovação.

4ª) Excelência – Na visão de Nóvoa, esta é a fase atual. Nela, as escolas assumem uma atitude crítica face ao discurso de excelência das idéias do mercado e constroem um discurso próprio, sem rejeitar os contributos de outras áreas sociais e econômicas, afirmando a especificidade dos processos educativos.

Faz-se importante, para a eficácia das escolas, neste momento, a co-responsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação ao nível local.

Diante deste panorama, sobre os caminhos percorridos pelos estudos centrados nas organizações escolares, Nóvoa faz a seguinte análise:

A demonstração é evidente: um dos aspectos mais interessantes (e mais críticos) deste movimento é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional, apelando a que diferentes actores mobilizem criticamente as suas energias, em vez de se refugiarem em teorias defensivas e de justificação. O seu futuro teórico depende, em larga medida, da capacidade de elaborar uma fundamentação mais sólida do ponto de vista científico e metodológico... (NÓVOA, 1992, p. 24)

2 - A escola como cultura

Com a evolução das pesquisas e dos estudos centrados nas instituições escolares, a escola passou a ser encarada como organização.

Para Libâneo (2004), as escolas vistas como organização são 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 nela sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana” (LIBÂNEO, 2004, p.100)

Também para Nóvoa (1992), o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu interior, entre grupos com interesses distintos.

Neste contexto, a gestão é vista como um processo que engloba a tomada de decisões, além da direção e controle dessas para que a escola realize seus objetivos.

Libâneo sintetiza da seguinte forma a finalidade da organização e gestão escolar:

- a) Prover 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 por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem;
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos. (LIBÂNEO, 2004, p. 100)

Para o autor, a organização e a gestão da escola adquiriram um significado bem mais amplo, para além das questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos.

Nesse sentido é que a organização escolar passou a ser vista pelo prisma cultural, sendo um lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas da cultura científica, mas também da cultura social, e da cultura da própria escola.

A cultura organizacional da escola é uma das áreas de investigação dos estudos centrados nas instituições escolares que tem contribuído muito para a compreensão do cotidiano 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, 1992), com o desempenho e desenvolvimento profissional do professor (MIOCH, 1997; BRITO, 1999 e DAY, 2001), com a qualidade da educação (GALÁN, 2004) e com a participação dos professores no processo de gestão democrática da escola (MARTIN, 1996).

2.1 - A Cultura organizacional escolar

Conforme já ressaltamos, o processo de reestruturação produtiva e todas as transformações ocorridas, nestas últimas décadas, exigiram das empresas inovação tecnológica e organizacional para se manterem competitivas no mercado.

Assim, num mundo cada vez mais complexo, instável e incerto o modelo de gerência predominante nas últimas décadas se mostra insatisfatório e surgem novas teorias administrativas caracterizadas, sobretudo, pelas práticas de integração, motivação e cooperação.

Dentre as vertentes do pensamento administrativo, surgidas neste contexto, destaca-se uma linha denominada Desenvolvimento Organizacional. Esta, conforme Bruno (1997), procura fundir o estudo da estrutura e do comportamento humano nas organizações, integrando-os através de um tratamento sistêmico.

No bojo desta linha de pensamento surgem, na década de 1960 nos Estados Unidos, as noções de cultura e clima organizacional. Dentro de uma perspectiva sistêmica, cultura organizacional significa um dado “modo de vida”, um sistema de crenças e valores, uma forma aceita de interação e de relacionamento característico de determinada organização. Já clima organizacional constitui o ambiente psicológico de uma dada organização, envolvendo diferentes aspectos que se sobrepõem em graus diversos - tipo de organização, regulamento interno, técnicas empregadas, etc- (BRUNO, 1997)

Porém, é na década de 1980 que os estudos sobre cultura organizacional ganham força no mundo empresarial, uma vez que ocorria o

declínio da produtividade norte-americana e o ganho da competitividade dos japoneses.

O Japão, nesta época, possuía uma alta produtividade e uma enorme capacidade de adaptação e de agressividade econômica que pouco tinha a ver com o controle da matéria-prima, domínio da tecnologia, criatividade e imaginação de seus produtos, mas sim com seus aspectos culturais, isto é, com valores e laços de solidariedade que existiam entre os trabalhadores e entre trabalhadores e empresários japoneses. (MORGAN, 1996; FREITAS, 1991, entre outros)

A partir desta constatação e de uma insatisfação latente com as principais correntes teóricas das organizações, emergiram estudos organizacionais que apresentaram o conceito de clima e cultura organizacional.

De acordo com Sarmiento, "... o desenvolvimento diacrônico 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" (SARMENTO, 1994, p.97)

Como em qualquer estudo que utilize o termo cultura, a cultura organizacional é conceituada conforme a definição dada por cada autor sobre o que entendem por cultura e, no caso específico, também, por organização.

O termo cultura possui uma gama enorme de definições, podendo ser usado em diferentes situações, caracterizando diferentes abordagens.

De acordo com Freitas (1991), os estudos sobre cultura organizacional tendem a enxergá-la de duas formas: como variável, considerando cultura como algo que a organização tem, ou como metáfora, considerando cultura como algo que a organização é.

São dois paradigmas da abordagem cultural das organizações e que possuem grandes diferenciações conceituais. No entender de Sarmento temos:

...um, o que isola a cultura organizacional do todo social, propõe uma concepção consensualista da organização, atende apenas à cultura dominante e acentua o caráter essencialmente ideológico, prescritivo manipulatório dos elementos simbólicos e culturais na organização; outro, o que propõe a análise das interpretações entre a cultura organizacional e a esfera cultural (ou subculturas) organizacionais em vez de usar o singular, e tem uma natureza fundamentalmente interpretativa e explicativa dos fenômenos simbólicos e culturais que se processam no interior das organizações...(SARMENTO, 1994, p. 98)

Assim, para o autor, trabalhar com o conceito de cultura organizacional como variável implica utilizar o conceito de “corporate culture”, ou seja, ver a cultura como estratégia de gestão direcionada para o aumento da eficácia organizacional. Por outro lado ao trabalharmos com o conceito de cultura organizacional como metáfora, consideramos as organizações como sistemas culturais distintos, e, enquanto tais, susceptíveis de investigação própria, uma vez que possuem um modo de funcionar específico construído pelos seus membros, a partir do significado que dão ao seu trabalho, aos objetivos da organização e as decisões tomadas.

Fazer esta diferenciação conceitual, no entender de Sarmento (1994) é importante para eliminarmos do conceito a conotação negativa que muitos atribuem em decorrência da abordagem funcionalista, a qual concebe a cultura como variável.

Na visão de Bruno, as noções de clima e cultura organizacional, no mundo empresarial contemporâneo, “recobrem os novos campos integrados que se desenvolvem no interior das grandes organizações, tendo em vista a

obtenção do consenso a partir da fusão de aspectos da prática dos trabalhadores com a prática capitalista.” (BRUNO, 1997, p. 33) .

De acordo com a autora, os métodos utilizados pelas empresas são os mais diversos e vão desde as práticas participativas nos processos de trabalho, até atividades impregnadas de valor simbólico e caráter integrador, como: sessões de revitalização da lealdade, ginástica coletiva, concursos internos, festas coletivas e atividades esportivas compartilhadas por chefes e funcionários, todas utilizadas como forma de obediência dentro da empresa.

Teixeira (2002), ao aclarar sobre os limites e perigos do uso do conceito de cultura organizacional, esclarece que muitos consultores e administradores que trabalham com este conceito, com vistas ao aumento da produtividade e eficiência da empresa, manipulam os elementos da cultura organizacional tentando impor sobre os trabalhadores uma cultura da companhia, ou seja, utilizam uma forma disfarçada de manutenção do controle administrativo sobre os membros da organização.

Citando Heloani, Teixeira (2002) explica que usada dessa forma, a cultura se transforma em instrumento de exploração da força de trabalho, com os mesmos ingredientes dos modelos tayloristas e fordistas de administração; apenas sofisticam-se as formas de exercício do poder voltadas para a aceitação das regras da empresa.

Segundo Bruno (1997, p.39), as empresas ao evidenciarem a necessidade de mudança na qualificação dos trabalhadores, em decorrência da reestruturação produtiva, privilegiam os componentes intelectuais - a capacidade de pensar do trabalhador - como forma de disciplinar sua estrutura psíquica, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a

“cultura organizacional” da empresa, e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização.

Todavia, a grande questão que se levanta diz respeito aos interesses ideológicos e materiais a que servem os estudos sobre cultura organizacional. Conforme mostramos, ao citar Sarmiento (1994), as empresas por adotarem o conceito de cultura organizacional como cultura corporativa, voltada exclusivamente para o aumento do lucro, conduze-nos a análises como as formuladas por Bruno, haja vista que não contemplam as questões relativas aos interesses dos trabalhadores. No entanto, é possível falar de cultura organizacional sem esta visão negativa, ao ter-se como objetivo a compreensão do funcionamento cotidiano da organização, através da análise dos processos simbólicos que estabelecem a comunicação entre seus membros, e a partir dela ajudar a organização na solução dos seus problemas.

Nesta abordagem a escola é vista como entidade sócio-cultural formada por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação, num processo que faz dela, ao mesmo tempo produto e instrumento cultural. Assim, a cultura organizacional da escola corresponde ao conjunto de concepções, crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados pelos membros da organização. (TEIXEIRA, 2002)

Para 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.

A cultura organizacional da escola pode ser definida, ainda, 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, às decisões que são tomadas. Libâneo (2004), de forma clara e simples nos ajuda compreender esta abordagem ao resumir cultura organizacional escolar como algo que surge da interação entre diretores, professores, coordenadores, funcionários e alunos na vivência do dia-a-dia. 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, 2004, p. 109)

3 – As investigações sobre clima organizacional escolar

Há ainda hoje certa confusão entre os conceitos de cultura organizacional e clima organizacional. Estes, embora próximos e inter-relacionados, são diferentes e configuram possibilidades distintas de pesquisa.

Segundo Brito (1999), 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. Serve de elo entre o passado e o presente ao

moldar as ações dos seus membros segundo um mesmo sistema de referências.

A autora explica que as práticas organizacionais reveladas (ou veladas) 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, p.134)

Podemos assim dizer, que o clima é uma decorrência da interação dos vários elementos que compõem a cultura organizacional e sendo resultante desta, também age sobre ela havendo 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 multiclimas, de acordo com as muitas práticas e percepções dos atores no seu interior.(BRITO, 1999, p. 136)

Para Teixeira (2002) o clima da escola constitui-se da percepção, partilhada pelos seus membros, dos aspectos distintivos da organização escolar. Ele é o resultado dos programas e processos utilizados pela escola e das condições sociais, materiais e ambientais que ela enfrenta para se organizar e manter-se como instituição que congrega professores, alunos, auxiliares de serviços e pessoal da administração. Complementa a autora:

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 aspecto da cultura, aquele que diz respeito à percepção que os atores em cena têm sobre o contexto em que atuam. (TEIXEIRA, 2002, p. 51)

Gomes (1993), também estudioso da cultura e clima organizacional escolar 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, p.62)

3.1 - Distintas definições

Surgidos nos Estados Unidos, no âmbito empresarial e militar na década de 1960, os estudos sobre clima organizacional, tornaram-se conhecidos a partir dos trabalhos de Gellermam sobre psicologia do trabalho, disseminando-se no meio educacional através dos trabalhos de Halpen e Crof, na mesma década⁷.

De modo geral, os estudos sobre clima organizacional surgem da compreensão de que a atmosfera presente nas organizações tem papel fundamental no desempenho das mesmas. No entender de Silva e Martin:

⁷ A este respeito consultar BRUNET, 1992 e MARTIN BRIS, 1999

A importância dos estudos sobre clima escolar encontra-se no fato 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, p. 24),

Entretanto, os estudos sobre clima não contam com uma definição única sobre o conceito, assim como, também, não apresentam indicadores comuns para sua avaliação.

Entre as muitas definições existentes sobre clima, as mais utilizadas são: (ANDERSON, apud MARTIN BRIS, 1996)

- Clima concebido como agente de pressão ambiental percebido pelos alunos (Anderson, Moos e Trickett, Pace e Stern, Siclar).

- Clima definido em função das características típicas dos membros da instituição (Licata, Holland).

- Clima como qualidade de vida e afeto geral dos estudantes (Epstein e McPartland)

- Clima identificado como satisfação (Coughlan e Steers)

- Clima entendido como cultura do centro (Deal e Kennedy)

- Clima concebido como liderança (Fleishman)

- Clima definido como o conjunto de relações entre membros de uma organização e os estilos de direção (Argyle)

- Clima definido em função das percepções e atitudes dos professores, formadores da personalidade da instituição. (Halpin e Croft)

A variedade terminológica e conceitual sobre clima evidencia a complexidade e ambigüidade deste objeto de estudo. Em função disto, alguns

autores no intento de amenizar tal complexidade identificaram posturas teóricas, nas quais os estudos sobre clima organizacional se enquadram.

De modo geral, nota-se que os estudos sobre clima organizacional, são estruturados a partir de 3 linhas de pensamento. Silva e Martin (2002) apresentam como o conceito é definido dentro das perspectivas estruturalista, humanista e sócio-política.

Para os **estruturalistas** (Payne e Pugh) o clima surge a partir de aspectos objetivos do contexto de trabalho, embora não ignorem a influência da personalidade dos indivíduos fixam-se nos aspectos estruturais de natureza objetiva, são eles: tamanho da organização, centralização ou descentralização na tomada de decisões, liderança, hierarquia, produtividade, etc.

Nessa linha o clima é visto como resultante da estrutura física da organização, do processo e produto do trabalho realizado, ou seja, dos fatos objetivos observados. Os trabalhos de Rensis Likert que servem de base para a maioria dos trabalhos sobre clima organizacional, inserem-se neste contexto de pesquisa.

Para os **humanistas** (James e Jones, Schneider) o clima é um conjunto de percepções que os indivíduos têm de seu ambiente de trabalho. Estas percepções resultam das características pessoais dos indivíduos e das características das organizações.

Na perspectiva **sócio-política** (Brunet) o clima refere-se às atitudes implícitas, aos valores, às normas e sentimentos que integram todos os componentes de uma organização.

Apresentando outras nomenclaturas, Zabalza (apud Silva e Martin, 2002), acredita que se podem dividir as definições de clima em objetiva, subjetiva e individual.

Visão objetiva: nesta o clima é entendido como um conjunto de aspectos tangíveis e mensuráveis que distingue uma organização da outra.

Visão individual: aqui o clima é visto como uma construção individual e não coletiva resultante dos elementos objetivos das organizações e das características pessoais de quem a lê e a decodifica.

Visão subjetiva: o que prevalece na identificação do clima, nesta visão, é a construção coletiva que os membros fazem da organização, ou seja, a visão global e compartilhada da instituição a que pertencem; assim o clima refere-se aos valores compartilhados pelos membros da organização.

Segundo Silva e Martin Bris (2002), nessa linha de pensamento se encontram os modelos simbólicos de análise.

As abordagens organizacionais de matriz “simbólica” caracterizam-se pelo foco nas significações e valores construídos pelos membros de uma organização, como elementos centrais na compreensão dos fenômenos e processos organizacionais. A abordagem que estuda o clima no âmbito da cultura organizacional se encontra dentro deste enfoque. (p. 25)

Já Brunet (1992), também estudioso do tema, faz a seguinte distinção entre as definições de clima:

Medida múltipla dos atributos organizacionais: nesta o clima é considerado em função da natureza objetiva dos atributos que compõem uma organização, tais como a dimensão da instituição, os níveis hierárquicos, a produtividade, etc. Sendo assim, o clima é medido através da relação entre

características físicas da organização e os fatos objetivos observados nos funcionários (rotatividade, absentismo, etc.)

Para o autor, tal “definição apresenta lacunas, pois não trabalha o modo como o clima é vivido pelos trabalhadores; para além dos fatos analisados, muitos outros podem contribuir para provocar os resultados observados”.(BRUNET, 1992, p. 125).

Medida perceptiva dos atributos individuais: aqui o clima é definido em função da satisfação das necessidades de cada indivíduo. São as micro percepções, individuais, dos trabalhadores (grau de satisfação) que são levados em conta na identificação do clima organizacional e não uma descrição global das percepções.

Medida perceptiva dos atributos organizacionais: o clima é definido como uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização e que podem ser indicadores de sua forma de agir. Importa mais, como nos apercebemos das coisas, do que a realidade objetiva.

De acordo com Brunet (1992), as teorias recentes sobre o clima organizacional abandonaram as duas primeiras definições, centrando-se apenas na medida perceptiva dos atributos organizacionais ou, como definem os outros autores, na perspectiva sócio-histórica, ou ainda, na visão subjetiva.

3.2- Características do clima

Em linhas gerais, independentemente da perspectiva teórica adotada, o clima de uma organização apresenta as seguintes características: (SILVA e MARTIN BRIS, 2002)

- Caráter global, entendido como um conceito que se aplica sempre a sistemas totais ou a subsistemas perfeitamente diferenciados dentro de um grande sistema.

- É um conceito complexo e multidimensional, dado que está determinado por elementos de natureza bastante variada, tais como: infraestrutura física, características das pessoas, sistemas de relação entre as pessoas e grupos, conjunto de percepções globais sobre o meio em que se encontram.

- Caráter dinâmico e interativo, já que apesar de ser relativamente estável no tempo, pode alterar-se como consequência de elementos relevantes.

- É suscetível de ser modificado, em alguns casos como consequência de uma intervenção direta para obter um clima previamente definido.

- Concluindo, podemos dizer que o clima é global, complexo, multidimensional e avaliável.

Complementando as características citadas acima recorreremos à Brunet(1992), o qual acrescenta:

- É peculiar a cada organização, diferenciando uma da outra;
- Resulta dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, já que o clima é causado por variáveis da estrutura física e dos processos humanos da organização;
- É percebido (conscientemente ou não) pelos membros da organização;

- Serve como referência para interpretar uma instituição, uma vez que os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima;
- Determina os comportamentos organizacionais, pois atua sobre as atitudes e expectativas.
- Embora possam existir diferentes climas no interior da organização, verifica-se geralmente certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto de seus membros.
- O clima é um elemento estável e evolui lentamente; para modificá-lo é preciso mexer no alicerce da instituição.
- É um conceito polivalente que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão.
- Dada às características, podemos dizer que o clima faz parte de um fenômeno cíclico em que os efeitos que provoca repercutem nele próprio.

3.3 - Variáveis que determinam o clima organizacional

A forma de conhecermos o clima de uma organização está atrelada à concepção que se tem do mesmo. É conforme esta concepção que selecionamos as variáveis a serem analisadas.

Para Brunet (1992), que define o clima como percepções dos atores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização, a origem do clima ou suas causas pode ser atribuída a três grandes variáveis: estrutura, processo organizacional e os comportamentos.

Estrutura: é a característica física da organização, tal como tamanho, nível hierárquico, descrição das tarefas, grau de centralização, programa escolar.

Processo: forma como são geridos os recursos humanos: liderança (estilo de gestão), modos de comunicação, forma de resolução de conflitos, coordenação, formas de recompensa, estatuto e relações de poder.

Comportamental: inclui os funcionamentos individuais ou de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima, tais como: atitudes, personalidade e capacidades individuais, além da estrutura, coesão e normas do grupo.

Essas três variáveis que compõem o clima, quando combinadas, configuram suas dimensões, e são estas que nos permitem avaliar o clima das organizações. Segundo Brunet (1992), entre os estudiosos da temática, não existe um consenso quanto ao número de dimensões necessárias para se analisar o clima, entretanto elas costumam oscilar entre duas e onze dimensões.

Likert (apud Falcão Filho, 1985, Brunet, 1992, Silva e Martin Bris, 2002), pesquisador que estruturou uma das teorias mais completas sobre clima organizacional, aborda o conceito em função de oito dimensões:

- 1) Métodos de direção;
- 2) Natureza das forças de motivação;
- 3) Natureza dos processos de comunicação;
- 4) Natureza dos processos de influência e de interação;
- 5) Modelo utilizado para tomada de decisão;
- 6) Estratégia de definição dos objetivos e das normas organizacionais;

- 7) Processo de controle utilizado;
- 8) Definição dos objetivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Tagiuri (apud Martin Bris, 1996, 2000; Silva e Martin Bris, 2002, Brito, 1999), também estudioso do clima organizacional, define clima como um conceito relacionado com a qualidade do ambiente, em seu conjunto, dentro de uma organização. No seu entender o clima pode ser avaliado pelas seguintes variáveis:

Ecologia: Representa as características físicas e materiais da escola – características do edifício, tamanho, materiais, equipamentos, etc

Meio: Refere-se à dimensão social relacionada com a presença e características de pessoas e grupos dentro do meio escolar – satisfação, características de professores, de alunos, moral dos professores.

Sistema social: O sistema social faz referência aos padrões de relação entre as pessoas e os grupos da escola – Projeto pedagógico, comunicação, agrupamentos, participação dos professores nas tomadas de decisão, relacionamento entre os professores, entre a escola e a comunidade, etc.

Cultura: A cultura está relacionada com os sistemas de crenças, valores e estruturas cognitivas dos grupos – compromisso do professor, normas, ênfase na cooperação, expectativas, prêmios e castigos, consenso, clareza dos objetivos, apatias, dificuldades, etc

De acordo com Martin Bris (1996) Tagiuri constatou que os instrumentos de medida do clima escolar tendem a ignorar a variável ecologia e a maioria deles enfatiza as dimensões do sistema social e cultural; além disso, quando utilizam a variável meio restringem-se a dimensão satisfação.

Martin Bris (1996), baseando-se nas variáveis de Tagiuri considerou em suas pesquisas⁸ as seguintes dimensões:

- 1) Participação
- 2) Confiança
- 3) Comunicação
- 4) Motivação
- 5) Outros aspectos (relacionados à gestão escolar)

Ao analisarmos essas dimensões, bem como o questionário aplicado pelo autor na pesquisa, percebemos que ele incorreu as mesmas falhas observadas por Tagiuri, ou seja, também ignorou a variável ecologia e a ênfase foi dada a variável sistema social.

Por outro lado, o objetivo de Martim Bris era, não só, conhecer o clima de trabalho das escolas espanholas, mas estudar a relação entre este e a participação dos professores na dinâmica organizativa e funcionamento dessas escolas. Sendo assim, reforça-se a idéia de que não há uma forma única de medir o clima organizacional, e que cada pesquisador ajusta e escolhe as variáveis de acordo com seus objetivos de pesquisa.

3.4 - Tipos de clima

Escolhidas as variáveis e dimensões de análise do clima, ao combiná-las é possível identificar o tipo de clima existente numa dada organização.

⁸ Martin Bris é professor da Universidade de Alcalá na Espanha e coordenou a investigação do clima de trabalho de 78 escolas públicas espanholas. Foram avaliados 1024 questionários no intuito de conhecer o clima das escolas e a partir deste visualizar o alcance real das reformas propostas pelo MEC. O autor acredita que a adequada organização e o bom funcionamento das escolas, unidos a uma participação positiva e um clima de trabalho motivador, são questões chaves para poder implantar com garantias um novo sistema educativo.

Brunet (1992) tomando como referencia os trabalhos realizados por Likert, na década de 1960, assinala cinco fatores fundamentais na investigação sobre o clima:

- 1- Estabelecimento de objetivos.
- 2- Relações de poder.
- 3- Comunicação.
- 4- Processo de controle.
- 5- Processo de tomada de decisão.

Estes uma vez relacionados apontam para dois grandes tipos de clima, compreendendo cada um duas subdivisões, são eles:

A - Clima do tipo autoritário – explorador / paternalista

B - Clima do tipo participativo – consultivo / de participação de grupo.

Silva e Martin Bris (2002) apresentam o seguinte quadro que resume bem os tipos de clima existentes, segundo a classificação de Likert e Brunet.

Tipos de clima Dimensões	Autoritarismo explorador	Autoritarismo paternalista	Consultivo	Participação de grupo
Relações de poder	Estritamente autoritário, sem nenhuma relação de confiança superiores/ subordinados.	De natureza autoritária com um pouco de confiança entre superiores e subordinados.	Consulta entre superiores/ subordinados com relação de confiança bastante elevada.	Delegação de responsabilidades com uma relação de confiança bastante grande entre superiores e subordinados.
	Estes não são mais do que	Objetivos repassados via	Os objetivos são	Os objetivos se estabelecem

Estabelecimen to de objetivos	ordens. Parece que são aceitos mais geralmente apresenta-se uma resistência intrínseca.	ordens com a permissão de comentários. Aceitação aberta, dos objetivos, mas com resistência clandestina.	repassados por ordens previamente discutidas com os subordinados. Aceitação aberta mas algumas vezes há resistência.	mediante a participação do grupo, salvo em casos de urgência. Há plena aceitação dos objetivos.
Comunicação	Pouca comunicação ascendente, lateral ou descendente. Geralmente é percebida uma desconfiança, posto que a distorção caracteriza geralmente esta comunicação.	A interação é pouco freqüente. Quando sucede, se estabelece com condescendência por parte dos superiores e com precaução por parte dos funcionários.	A comunicação é do tipo descendente com freqüente comunicação ascendente e lateral. Pode ocorrer um pouco de distorção e de controle.	A comunicação não se faz apenas de maneira ascendente ou descendente, também de forma lateral. Não se observam distorções ou controle.
Processo de controle	O controle é feito pela cúpula. Os instrumentos são muitas vezes falsos ou inadequados. Existe uma organização	O controle é feito pela cúpula. Os instrumentos são geralmente incompletos ou inadequados. Algumas vezes desenvolve-se uma organização informal mas esta pode apoiar	Os aspectos mais importantes dos processos de controle são delegados de cima para baixo com um sentimento de responsabilid	Os processos de controle têm um alto envolvimento dos níveis inferiores.

	informal que busca reduzir o controle formal.	parcialmente ou resistir aos fins da organização.	ade nos níveis superiores e inferiores.	
Processos de tomada de decisões	As decisões são tomadas na cúpula, baseadas em informações parciais e inadequadas. Estas decisões são pouco motivadoras e tomadas geralmente por somente uma pessoa.	As políticas são decididas na cúpula. Algumas decisões, que dizem respeito à aplicação dessas políticas, são tomadas por níveis inferiores, baseadas em informações adequadas e justas. As decisões são tomadas sobre uma base individual, desvalorizando o trabalho em equipe.	As políticas e as decisões geralmente são tomadas pela cúpula, mas é permitido que os subordinados tomem decisões mais específicas nos níveis hierárquicos inferiores.	O processo de tomada de decisão está disseminado em toda a organização, bem integrada em todos os níveis.

Halpin e Croft (apud Silva e Martin, 2002) também definem alguns tipos de clima, porém partindo da premissa que o clima nada mais é que a resposta dos professores ante a atitude do diretor.

- **Clima Aberto**

Descreve uma organização viva, dinâmica que se mobiliza em função de suas metas, satisfazendo as necessidades dos seus membros. A liderança emerge fácil tanto por parte do grupo como do líder. A característica principal

deste clima é a autenticidade da conduta que se desenvolve no interior do grupo.

- **Clima Autônomo**

Neste a liderança emerge do grupo, sendo que o líder exerce um escasso controle sobre os membros do grupo. A satisfação procede da tarefa cumprida.

- **Clima Controlado**

É impessoal e muito orientado ao rendimento do grupo. Preocupa-se mais com a produtividade do que com a satisfação de necessidades sociais. Este clima precisa de autenticidade na conduta e abertura, porque o grupo está desproporcionalmente preocupado com o rendimento em sua tarefa.

- **Clima Familiar**

Trata-se de um clima muito pessoal com pouco controle, em que seus membros satisfazem suas necessidades sociais, mas dão pouca atenção ao controle social que requer sua tarefa. Com isso possuem um entusiasmo de nível médio, já que não obtém uma grande satisfação pelo cumprimento de suas tarefas.

- **Clima Paternal**

Neste o líder limita as iniciativas do grupo e tenta ele mesmo, tomar as iniciativas. As capacidades de liderança dentro do grupo não são utilizadas para complementar as habilidades do líder. Em síntese o grupo não obtém grande satisfação nem em seu trabalho e nem em suas aspirações sociais, de forma que o entusiasmo é baixo.

- **Clima Fechado**

Há um alto nível de apatia em todos os membros da organização. O entusiasmo é baixo porque os membros do grupo não têm nem satisfação social e nem profissional no cumprimento de sua tarefa. A conduta dos membros caracteriza-se como artificial e a organização parece estar estagnada.

Já Gomes (1996), realizando seus estudos em escolas portuguesas identificou três tipos de clima diferentes:

- **Clima controlado** – é assimilado pelos professores a partir das especificações de distância, intimidade, processos de controle e tomada de

decisão. Caracteriza-se pela indefinição, que coloca em causa a identidade da escola, pelo funcionamento formal, difícil relação entre as pessoas, hierarquização, organização autoritária que busca a perfeição e leva ao controle dos resultados e ao endurecimento das relações.

- **Clima consultivo** - embora seja mantida a dependência em relação à autoridade formal e tradicional há uma consulta aos membros da escola reinando um espírito de camaradagem que nega as divergências. Os professores estão empenhados na transformação da escola, embora persista a existência daqueles que dificultam e paralisam as iniciativas.

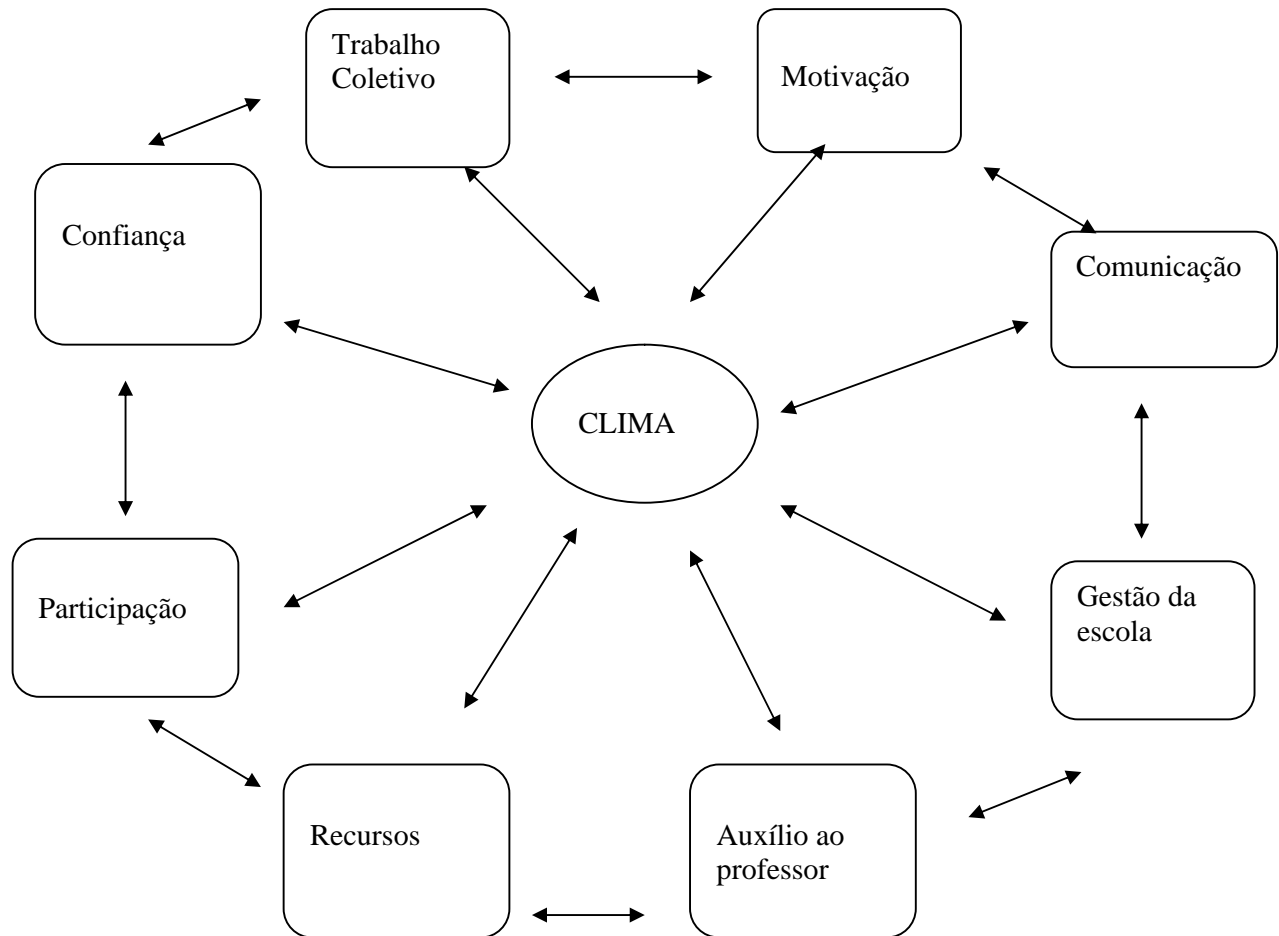
- **Clima competitivo** – este toma como principal fonte de percepção a diligência e os processos motivacionais. Neste encontramos professores empenhados com a transformação da escola ao mesmo tempo em que buscam possibilidades individuais de promoção e progressão na carreira. Há um mal-estar gerado pela diferença de funções e qualificações.

3.5- Construindo um modelo de análise do clima

A partir das considerações teóricas expostas e das particularidades desta pesquisa construímos um modelo de análise para identificar o clima organizacional da escola pesquisada.

Entendemos clima como sendo a visão coletiva e compartilhada que os professores têm da escola na qual trabalham. Ele é um conjunto de normas, valores e sentimentos percebidos por todos os componentes da organização escolar e que podem ser indicadores da forma como estes agem dentro da escola.

Tendo como base os trabalhos de Brunet (1992), Martin Bris (1996), Falcão Filho (1985) e Carvalho (1992), avaliamos o clima da escola por meio de um modelo de análise que contemplou as seguintes dimensões:



Estruturado o modelo de análise foi possível elaborar um questionário que inclui diferentes variáveis dentro de cada dimensão. Foram elas:

Confiança:

- confiança
- sinceridade

Comunicação:

- Circulação de informação
- Respeito

Motivação:

- Satisfação
- Reconhecimento

Auxílio:

- Conhecimento dos obstáculos
- Assistência
- Orientação
- Contribuição ao desenvolvimento profissional

Participação:

- Nas discussões em reuniões
- Nas deliberações e decisões da escola
- No conselho de escola
- Na construção da proposta pedagógica
- Disposição para participar das reuniões
- Tipo de reunião

Trabalho coletivo:

- Incentivo
- Operacionalização
- Disposição para o trabalho em grupo
- Organização do tempo

Recursos:

- Utilização
- Carência

Gestão da escola:

- Método de gestão

- Cumprimento de normas
- Autonomia
- Organização dos espaços

Essas variáveis foram pensadas de forma que não só pudéssemos identificar o clima presente na escola, como também, o compromisso da organização com o processo de formação continuada dos seus professores, ou seja, com o crescimento e desenvolvimento profissional dos seus docentes.

As dimensões “Participação”, “Trabalho coletivo” e “Auxílio aos professores” não só ajudam a levantar o clima da escola, mas principalmente contribuem para nossa investigação sobre o processo de desenvolvimento profissional dos seus professores. Vimos no capítulo dois que o desenvolvimento profissional depende de uma estrutura escolar que preste auxílio pedagógico continuado aos professores, de espaços para troca de experiências e participação nas tomadas de decisão, sendo assim acreditamos que a análise dessas dimensões é indispensável aos nossos objetivos.

No próximo capítulo apresentaremos a escola pesquisada ressaltando dados sobre sua estrutura física e organizacional, características da comunidade local, aspectos da proposta pedagógica e a análise dos resultados obtidos com o questionário.

IV –Clima escolar e desenvolvimento profissional: uma relação inócua?

1- A escola “Flor”⁹

A unidade escolar pesquisada foi construída no ano de 1995 pelo governo do Estado de São Paulo e passou a funcionar no ano letivo de 1996 sob sua responsabilidade. Com o processo de municipalização do ensino iniciado na cidade de Araraquara em 1998 esta escola em 2000 tornou-se responsabilidade do município. Alguns professores estaduais que lá trabalhavam permaneceram na escola, por meio de um convênio com a prefeitura, porém a maioria dos docentes foi selecionada em concurso público realizado pela prefeitura.

Na época a escola atendia alunos de 1ª à 4ª série, mas no ano de 2001 por reivindicação dos moradores, ela passou a atender também os alunos de 5ª à 8ª séries, que até então, estudavam num bairro próximo.

Para atender esses alunos foi necessária a construção de mais um prédio. Hoje a escola conta com dois prédios, além de um centro de convivência. No prédio antigo funciona o Programa de Educação Complementar (PEC), uma modalidade de ensino presente em alguns bairros da cidade, cujo objetivo é possibilitar aos alunos a permanência integral na escola, realizando atividades esportivas, culturais, de lazer e apoio pedagógico. No prédio novo estudam os alunos do ensino regular e no centro de convivência funciona o que a então administração municipal denominou “Portal do Saber”, composto por uma biblioteca e computadores com acesso

⁹ Nome fictício

livre à internet; este além de atender os alunos é aberto a toda comunidade. Existe também, uma quadra de esportes onde são realizadas as aulas de educação física e disponibilizada a comunidade nos outros momentos.

No ensino complementar estudam 120 alunos e lecionam 10 professores que se dividem entre os períodos da manhã e da tarde. Os professores do PEC¹⁰ não fizeram parte desta pesquisa, já que o programa tem um funcionamento próprio. A escola apenas disponibiliza e organiza o espaço físico para o programa funcionar.

Já o ensino regular comporta em torno de 850 alunos de seis a quatorze anos e 46 professores, sendo 25 das séries iniciais e 21 das séries finais do ensino fundamental. São 17 turmas no período da manhã e 16 no período da tarde.

No tocante à equipe diretiva ela é composta pela diretora, vice-diretora, professora coordenadora e a assistente educacional pedagógica que possui função semelhante à orientadora educacional.

1.1 - A comunidade atendida

O bairro onde a escola Flor foi construída fica a 11 Km do centro da cidade. Ele abriga cerca de 1300 famílias, das quais 70% têm casa própria com planta popular (2 quartos, sala, cozinha e banheiro). Aproximadamente 95% do bairro possui água, esgoto, asfalto e iluminação¹¹.

¹⁰ PEC – programa de educação complementar

¹¹ Dados extraídos da Proposta Pedagógica da Escola, ano de 2005

Existe um Posto de Saúde da Família, uma creche filantrópica e uma unidade de educação infantil da prefeitura. São vários os bares, padarias e açougues, mas existe apenas um supermercado e nenhuma farmácia.

A população do bairro é muito pobre e segundo os dados da pesquisa sócio-antropológica realizada pela escola, 45% das famílias estão desempregadas (sem registro em carteira) e sobrevivem de serviços temporários e ajuda de algumas instituições.

Não há espaço para lazer no bairro e a comunidade conta apenas com algumas oficinas culturais e modalidades de esportes oferecidas pela Secretaria Municipal de Esportes. Também são altos os índices de violência, criminalidade e tráfico de drogas no bairro.

1.2- “Escola Interativa”

De acordo com a proposta pedagógica da escola, no ano de 2002, a escola foi escolhida pela Secretária da Educação para iniciar um projeto denominado “Escola Interativa”¹². Em linhas gerais é um projeto que visa ampliar o ensino fundamental para nove anos e organizar os alunos por fases de formação: infância (6 a 8 anos, 1º ciclo), pré-adolescência (9 a 11 anos, 2º ciclo) e adolescência (12 a 14 anos, 3º ciclo).

Para além da reorganização das turmas, a escola reorganizou seus espaços e o currículo. Criaram-se laboratórios de aprendizagem (salas ambientes): três laboratórios de línguas (português/inglês); três de

¹² Tendência inspirada nas propostas para as escolas de Mato Grosso e Porto Alegre.

matemática, três de sócio-história (história /geografia); um laboratório de ciências; um de informática e um de artes.

Os alunos dos ciclos II e III passam por todos os laboratórios, já os alunos do ciclo I passam apenas pelos laboratórios de ciências, informática e artes e por uma sala de multi-meios, composta por brinquedos, televisão e aparelho de som.

Quanto ao currículo, a escola passou a organizar os conteúdos a partir do que vem chamando de Complexos Temáticos. Estes são grandes temas escolhidos por professores, pais e alunos e dos quais são eleitos os conceitos abordados em cada disciplina.

O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade.

Os Complexos Temáticos propõem-se romper com os conteúdos pré-estabelecidos da escola tradicional, na maioria das vezes, ditados por editoras através dos livros didáticos, o complexo indica a importância do conhecimento buscado no social, ele deve ser importante e servir para compreender a realidade atual e de entorno da escola. (Proposta Pedagógica, 2005)

A “Escola Interativa” embora iniciada na Escola Flor no ano de 2002, tornou-se realidade em todas as escolas municipais no ano de 2006. A proposta original foi reformulada com a participação de alguns representantes das escolas e da equipe técnica da Secretaria da Educação.

Entre outras coisas que poderíamos ressaltar da proposta pedagógica parece-nos interessante destacar a meta da escola para o ano de 2005.

Esta nos chamou a atenção por estar estritamente relacionada à prática pedagógica do professor. Consta da proposta pedagógica:

... nosso enfrentamento para o ano de 2005 é trabalhar as diversidades, principalmente no campo da atuação pedagógica com ênfase na prática do professor.

Nosso maior problema atualmente é com a **ensinância**, como ensinar para que o aluno aprenda, o que ensinar, com qual metodologia e procedimentos em quais espaços em que tempos. (Proposta Pedagógica, 2005) grifo do autor

Ainda que esta “meta” seja passível de vários questionamentos, centremos nossa discussão sobre as ações desencadeadas pela escola para que tal meta seja atingida.

Neste aspecto, não nos parece que a proposta pedagógica seja congruente, pois ao mesmo tempo em que tem como meta uma alteração na prática pedagógica do professor, apresenta como projeto prioritário a implantação do jornal da escola, ou seja, a meta recai sobre o professor, mas as ações estão voltadas à aprendizagem dos alunos. Seria este apenas um deslize na construção do projeto?

De acordo com Gimeno Sacristán (1995), existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à sua prática pedagógica e a qualidade do ensino. No entanto, sabemos hoje, que o trabalho do professor é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que trabalham. “A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais”. (GIMENO, 1995, p. 71).

Com efeito, a proposta pedagógica da escola parece imbuída do discurso dominante não reconhecendo sua importância no processo de construção de uma prática pedagógica mais adequada e eficaz aos seus alunos.

Por outro lado, sabe-se que o envolvimento dos professores em projetos contribui para seu desenvolvimento profissional, uma vez que instaura entre os professores o hábito do trabalho coletivo sistemático (GIOVANNI, 2003). A troca de experiências e a reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido durante a realização do projeto provocam transformações na prática pedagógica do professor. Estaria a escola ciente deste processo, ao propor a implantação do jornal?

Contudo, os objetivos desta pesquisa tornam-se ainda mais relevantes, e novas indagações surgem: Entre o escrito e o vivido, a escola propõe atividades que auxiliam os professores no aprimoramento de sua prática? Como será o clima de uma escola cuja proposta pedagógica assume que seu maior problema está no ensino, mas, entretanto não planeja ações que transforme esta situação ou que alterem estruturas e práticas?

2- O clima da escola

A partir de agora analisaremos as oito dimensões escolhidas para a configuração do clima escolar, ressaltando as informações que nos pareceram mais relevantes para o entendimento e identificação deste.

Além de identificarmos o tipo de clima predominante na escola poderemos também analisar a interferência deste no desenvolvimento profissional dos seus professores.

As dimensões foram analisadas na seguinte ordem: Participação, Gestão e outros aspectos, Trabalho coletivo, Motivação, Auxílio aos professores, Recursos, Comunicação e Confiança.

Participação

Na dimensão Participação procurou-se conhecer o grau de envolvimento dos professores nas deliberações e decisões da escola, na construção da proposta pedagógica, nas discussões em reuniões, além da disposição dos professores para participarem dessas reuniões.

Observamos que na escola Flor existe uma tentativa de se instaurar um processo democrático. Considera-se tentativa, à medida que a escola articula seus professores reunindo-os com frequência (39,4% dos professores afirmam existir muitas reuniões e 36,4% consideram o número satisfatório), porém o desencadeamento dado a essas reuniões foge dos padrões democráticos, tomando características mais autoritárias.

A construção da proposta pedagógica é um exemplo disso. Conforme observamos na **Tabela 1**, 75,8% dos professores disseram que participam da construção da proposta pedagógica, o que indica que a escola possibilita a participação dos professores nesse processo, porém 36,4% desses docentes afirmam que têm uma participação passiva, ou seja, estão de corpo presente mais não contribuem de fato.

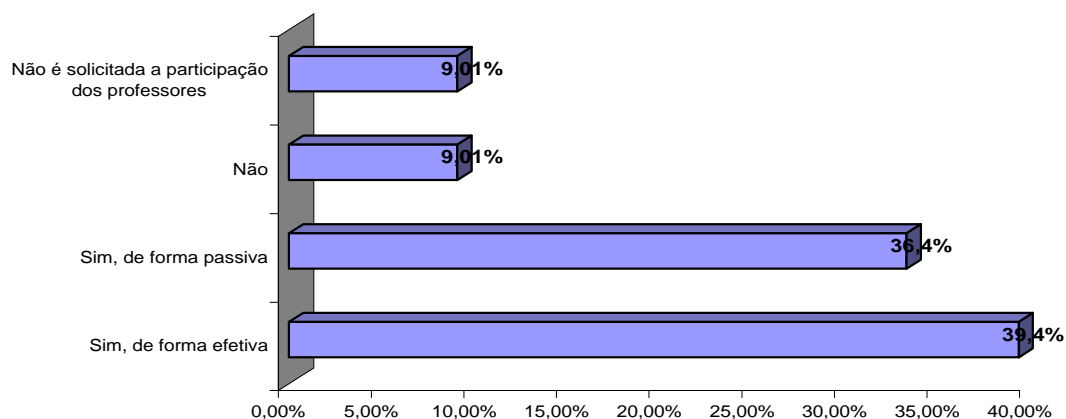
Tabela 1

Participação dos professores na construção da Proposta Pedagógica

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Sim, de forma efetiva	13	39,4%
Sim, de forma passiva	12	36,4%
Não	3	9,1%
Não é solicitada a participação dos professores	3	9,1%
Não responderam	2	6,1%
Total	33	100,00%

Gráfico 1

Participação dos professores na construção da proposta pedagógica.



Esta participação aparente também pode ser identificada na **Tabela 2**. Nesta, observamos que 63,6% dos professores avaliam como boa a participação nas reuniões pedagógicas, embora muitos não apresentem seu ponto de vista.

Tabela 2

Participação dos professores nas discussões em reuniões pedagógicas.

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Excelente, a maioria participa das discussões	0	0,00%
Boa, porém muitos não apresentam seu ponto de vista	21	63,64%
Ruim, só uma minoria participa das discussões	9	27,27%
Não existe este tipo de reunião na escola	3	9,09%
Total	33	100,00%

Gráfico 2

Participação dos professores nas discussões em reuniões pedagógicas.



Ao fato dos professores considerarem que boa parte deles tem uma participação passiva, sem a apresentação de seus pontos de vista, soma-se a falta de disposição para participarem das reuniões.

Na **Tabela 3** vemos que 64% dos professores acreditam que a maioria deles só participa das reuniões por exigência da direção e apenas 24% julgam que os professores participam por livre opção.

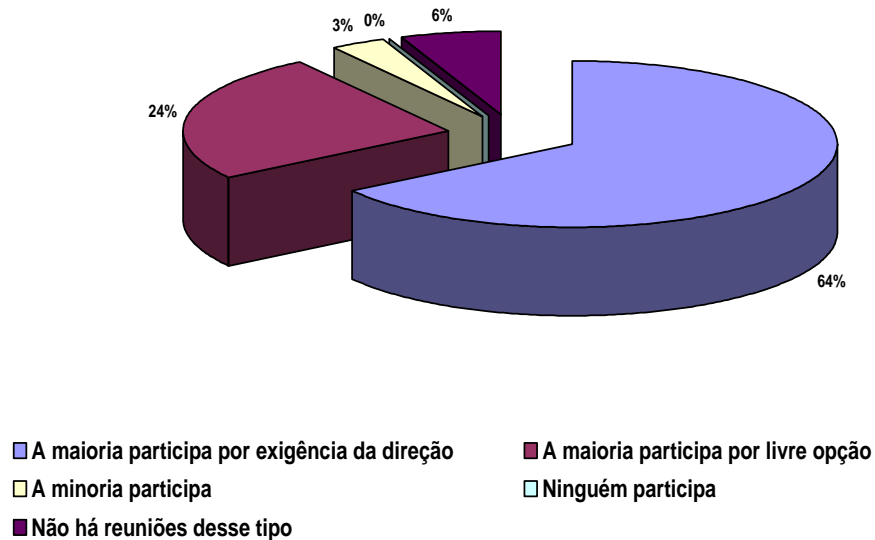
Tabela 3

Disposição dos professores para participarem das reuniões.

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
A maioria participa por exigência da direção	21	63,64%
A maioria participa por livre opção	8	24,24%
A minoria participa	1	3,03%
Ninguém participa	0	0,00%
Não há reuniões desse tipo	2	6,06%
Não respondeu	1	3,03%
Total	33	100,00%

Gráfico 3

Disposição dos professores para participarem das reuniões.



Contudo o que observamos nas respostas é uma manifestação de desânimo entre os professores, pois se a presença nas reuniões não fosse obrigatória, a maioria dos professores não participaria.

Estes dados nos levam a pensar sobre os motivos deste desânimo e porque os professores não gostam de participar dessas reuniões: Seria uma falta de compromisso dos professores com a escola? Um problema de gestão?

Talvez duas outras questões possam nos auxiliar no entendimento deste problema. A primeira diz respeito ao conteúdo das reuniões. Numa questão aberta perguntamos aos professores como eles avaliam o conteúdo das reuniões e o que observamos nas respostas apresentadas na **Tabela 4** é uma insatisfação muito grande com a forma como as reuniões são conduzidas.

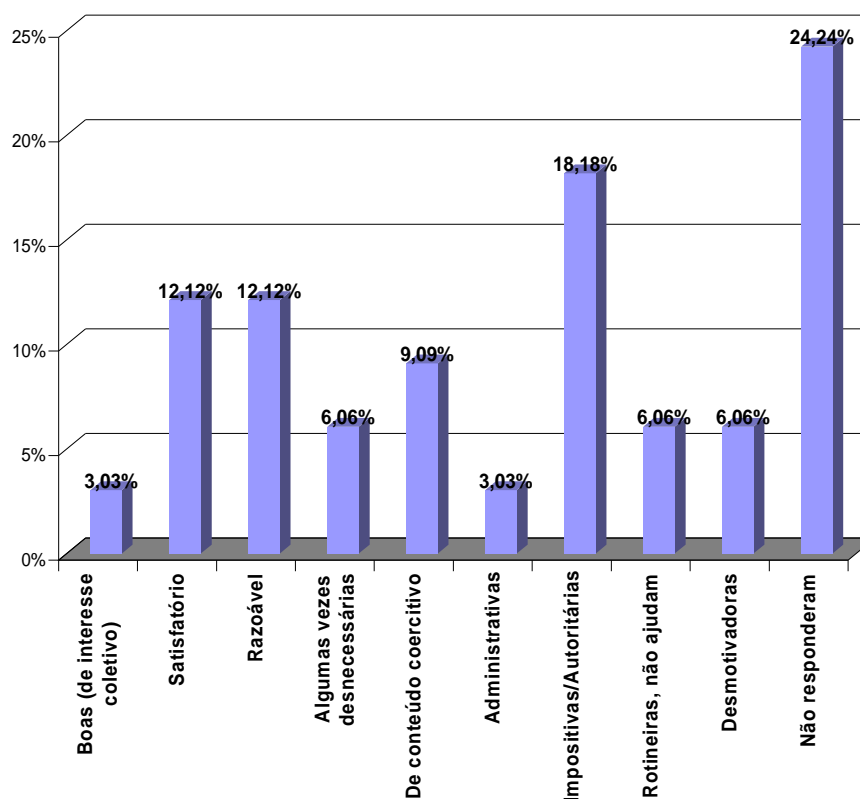
Tabela 4

Avaliação pelos professores do conteúdo das reuniões

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Boas (de interesse coletivo)	1	3,03%
Satisfatório	4	12,12%
Razoável	4	12,12%
Algumas vezes desnecessárias	2	6,06%
De conteúdo coercitivo	3	9,09%
Administrativas	1	3,03%
Impositivas/Autoritárias	6	18,18%
Rotineiras, não ajudam	2	6,06%
Desmotivadoras	2	6,06%
Não responderam	7	24,24%
Total	33	100,00%

Gráfico 4

Avaliação pelos professores do conteúdo das reuniões



Considerando aspectos negativos, aqueles que descrevem as reuniões como desnecessárias, coercitivas, impositivas, rotineiras e desmotivadoras totalizam-se 45,45% das respostas, já os aspectos positivos (reuniões boas, satisfatórias e razoáveis) somam apenas 33,33% das respostas. Dessa forma, a maior parte dos professores avalia negativamente o conteúdo das reuniões.

Outra questão que também deixa evidente a insatisfação dos professores com as reuniões diz respeito ao modo como o HTPC¹³ é conduzido na escola.

Por tratar-se de uma questão de múltipla escolha, alguns professores assinalaram mais de uma alternativa, indicando a necessidade de mostrar a diversidade de atividades realizadas neste momento. De acordo com a **Tabela 5**, a diferença entre a quantidade de professores que julgam as reuniões como “Administrativas” e as demais categorias, possui significância estatística, ou seja, essa quantidade é significativamente maior do que as demais apresentadas na mesma tabela, de acordo com o teste qui-quadrado realizado.

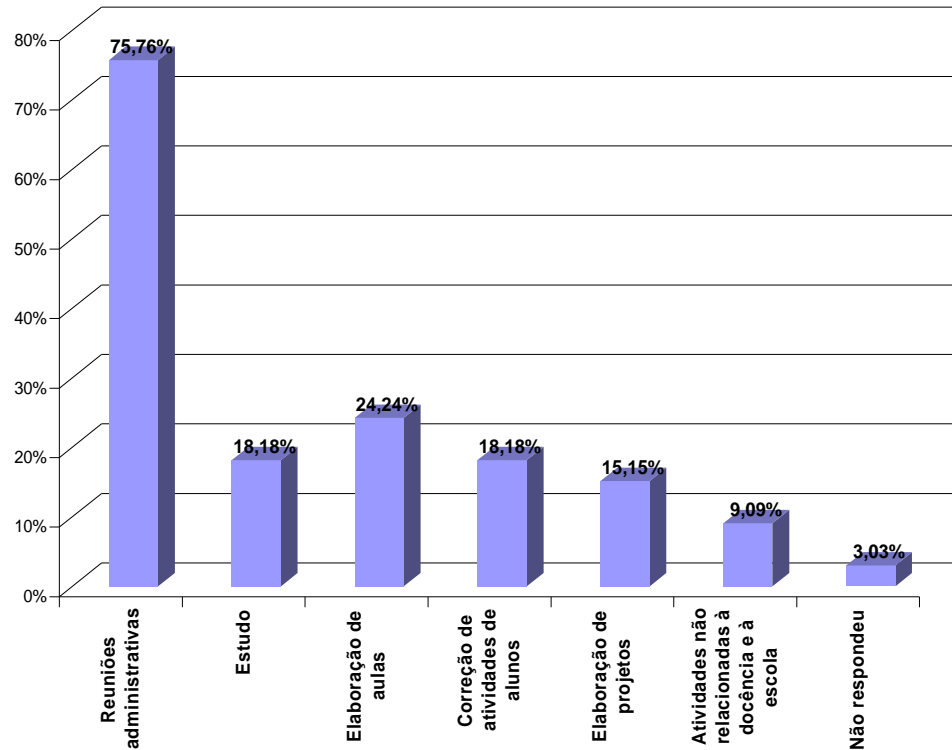
Tabela 5
Como é utilizado o tempo de HTPC na escola.

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Reuniões administrativas	25	75,76%
Estudo	6	18,18%
Elaboração de aulas	8	24,24%
Correção de atividades de alunos	6	18,18%
Elaboração de projetos	5	15,15%
Atividades não relacionadas à docência e à escola	3	9,09%
Não respondeu	1	3,03%
Total	54	

¹³ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Gráfico 5

Como é utilizado o tempo de HTPC na escola.



É provável que a incidência expressiva das reuniões administrativas seja, também, uma das causas do desinteresse dos professores, ainda mais se elas forem simples transmissão de recados, regras e resoluções tomadas a priori.

Foi o que Barroso (2004), também constatou nas escolas portuguesas. Segundo o autor as escolas realizam várias reuniões por ano, contudo o sentimento generalizado que existe sobre estas reuniões é de que elas são normalmente um desperdício de tempo, improdutivas e ineficazes, pois em alguns casos só servem para transmitir ordens ou avisos, ou quando muito para cumprirem um aparente ritual de consulta que ninguém leva a sério.

Em outros casos, ainda que os gestores tenham as melhores das intenções, entendem que a participação se esgota nas reuniões, é que quantas mais houver, mais democrática é a gestão.

Por isso, nestes casos, as reuniões sucedem-se repetida e frequentemente (sofrendo a escola, por vezes, de verdadeiros ataques de <<reunite>> aguda), sem que ninguém perceba muito para quê e sem que se vejam resultados palpáveis do tempo e do esforço consumidos. (BARROSO, 2004, p.6)

Na escola pesquisada, quase metade das reuniões têm um carácter administrativo e apenas 20% são atividades planejadas de estudo e elaboração de projetos. Conforme destacamos no capítulo dois deste trabalho, essas atividades, segundo Giovanni (2003), são essenciais para que a escola se configure em espaço de formação continuada de professores.

Assim podemos afirmar que os professores precisam e querem utilizar o seu tempo (sem os alunos) para trocar experiências, planejar atividades, pesquisar, conversar sobre os alunos e discutir sobre questões que de fato contribuam para a melhoria de sua prática e da escola; o que na escola Flor parece não ocorrer na frequência necessária.

Gestão e outros aspectos

Esta dimensão abarcou questões sobre o método de gestão, o cumprimento das normas internas e externas, o grau de autonomia pedagógica e a percepção global sobre o clima de trabalho na escola.

No tocante ao método de gestão, observa-se na **Tabela 6** que para a maioria dos professores (54,55%) a escola possui uma gestão autoritária.

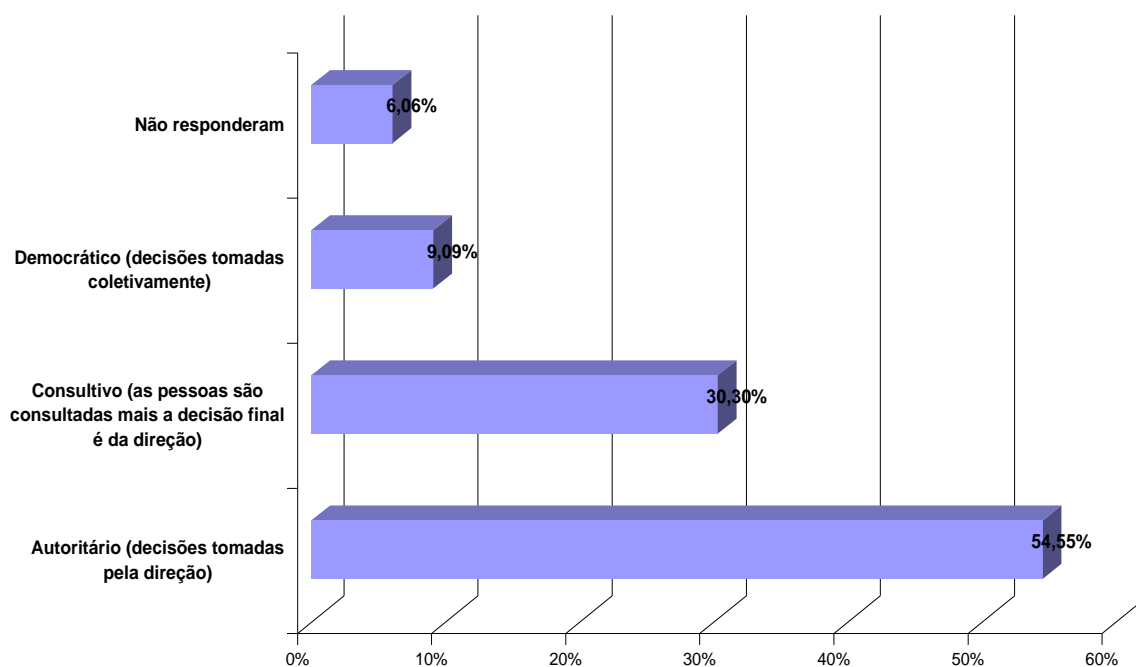
Tabela 6

Avaliação do método de gestão existente na escola.

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Autoritário (decisões tomadas pela direção)	18	54,55%
Consultivo (as pessoas são consultadas mais a decisão final é da direção)	10	30,30%
Democrático (decisões tomadas coletivamente)	3	9,09%
Não responderam	2	6,06%
Total	33	100,00%

Gráfico 6

Avaliação do método de gestão existente na escola.



Sendo assim, podemos imaginar que o método de gestão da escola, também pode ser um dos motivos da falta de interesse dos professores em participar das reuniões, pois de acordo com Brunet (1992), numa organização autoritária há a tendência para adotar comportamentos passivos (neste caso, não apresentar seu ponto de vista).

Todavia investigando essa possível relação fizemos algumas análises estatísticas, as quais nos permitiram afirmar que a relação entre o método de gestão existente na escola e a participação dos professores nas reuniões e nas deliberações e decisões da escola é pouco significativa, conforme demonstramos nas **Tabelas 7**.

Tabela 7

Método de gestão e participação nas reuniões

Disposição dos professores para participarem das reuniões	Não resposta	Autoritário (decisões tomadas pela direção)	Consultivo (as pessoas são consultadas mais a decisão final é da direção)	Democrático (decisões tomadas coletivamente)	TOTAL
Método de gestão					
Não resposta	0.0% (0)	5.6% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	3.0% (1)
A maioria participa por exigência da direção	50.0% (1)	66.7% (12)	80.0% (8)	0.0% (0)	63.6% (21)
A maioria participa por livre opção	50.0% (1)	16.7% (3)	10.0% (1)	100% (3)	24.2% (8)
A minoria participa	0.0% (0)	5.6% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	3.0% (1)
Não há reuniões desse tipo	0.0% (0)	5.6% (1)	10.0% (1)	0.0% (0)	6.1% (2)
TOTAL	100% (2)	100% (18)	100% (10)	100% (3)	100% (33)

Dentre os 18 professores que julgam o modelo de gestão “Autoritário”, 12 (66,7%) responderam “a maioria participa por exigência da direção”, já dos 10 professores que apontaram o modelo “Consultivo” para o tipo de gestão, 8 (80,0%) também responderam que “a maioria participa por exigência da

direção“, assim estatisticamente a relação entre a disposição dos professores e o tipo de gestão autoritária não se confirma.

Todavia se pensarmos que no modelo consultivo as decisões também são tomadas pela direção essa relação pode existir, uma vez que os professores se desanimam em contextos que aparentemente são ouvidos, mas suas sugestões são ignoradas prevalecendo à decisão dos líderes.

O mesmo acontece ao cruzarmos os dados sobre a participação dos professores nas decisões e deliberação da escola e o tipo de gestão. Na **Tabela 8**, observamos que entre os 10 professores que responderam “Ruim” para a participação dos professores na tomada de decisão 27,8% responderam “autoritário” para o tipo de gestão e 40,0% responderam “consultivo” para esta questão. Desta forma, também não haveria diferença significativa entre o método de gestão e a participação dos professores nas tomadas de decisão.

Tabela 8

Método de gestão e tomada de decisão nas reuniões

Participação dos professores nas decisões e deliberações da escola	Não resposta	Autoritário (decisões)	Consultivo pessoas são	Democrático (decisões)	TOTAL
Método de gestão					
Boa, a maioria participa	50.0% (1)	38.9% (7)	40.0% (4)	100% (3)	45.5% (15)
Ruim, a minoria participa	50.0% (1)	27.8% (5)	40.0% (4)	0.0% (0)	30.3% (10)
Péssimo, ninguém participa	0.0% (0)	11.1% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	6.1% (2)
Não é solicitada a participação dos professores .	0.0% (0)	22.2% (4)	20.0% (2)	0.0% (0)	18.2% (6)
TOTAL	100% (2)	100% (18)	100% (10)	100% (3)	100% (33)

Concluindo, a indisposição dos professores para participarem das reuniões não pode ser atribuída exclusivamente ao método de gestão e deve ser analisada dentro de um contexto mais amplo do clima escolar.

Ainda dentro da dimensão Gestão Escolar avaliamos a percepção dos professores sobre o cumprimento das normas internas e externas dentro da

escola, a autonomia pedagógica, e a visão dos professores sobre o clima escolar.

Quanto ao cumprimento das normas (**Tabelas 9 e 10**) os professores apresentaram uma visão bastante positiva sobre este aspecto da vida organizacional da escola, respectivamente 60,6% (normas internas) e 69,7% (normas externas) assinalaram entre excelente e bom. No entanto cabe ressaltar que esta é a visão dos professores e que talvez a direção tenha um outro olhar.

Tabela 9

Cumprimento de normas externas.

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Excelente	7	21,21%
Boa	16	48,48%
Regular	8	24,24%
Ruim	0	0,00%
Péssima	1	3,03%
Não respondeu	1	3,03%
Total	33	100,00%

Tabela 10

Cumprimento de normas internas

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Excelente	5	15,15%
Boa	15	45,45%
Regular	9	27,27%
Ruim	1	3,03%
Péssima	2	6,06%
Não respondeu	1	3,03%
Total	33	100,00%

O grau de autonomia pedagógica existente na escola (**tabela 11**) também é visto de forma positiva já que a maioria dos professores está

satisfeita com a autonomia pedagógica que possuem: 51,6% avaliam entre bom e excelente e apenas 9% a julgam péssima.

Tabela 11

Autonomia pedagógica.

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Excelente	5	15,15%
Boa	12	36,36%
Regular	12	36,36%
Ruim	0	0,00%
Péssima	3	9,09%
Não respondeu	1	3,03%
Total	33	100,00%

A última variável observada dentro desta dimensão é a percepção global dos professores sobre o clima de trabalho na escola (**Tabela 12**). Mesmo que o entendimento desses professores, sobre o conceito de clima, esteja mais relacionado à idéia de atmosfera do ambiente de trabalho, consideramos importante este dado para nosso entendimento da percepção dos professores sobre a escola.

Vemos na **Tabela 12** que para 42,4% dos professores o clima é considerado regular, 24,3% o julgam entre ruim e péssimo e 30,3% entre excelente e bom; portanto a maioria tem uma visão mais positiva sobre o clima.

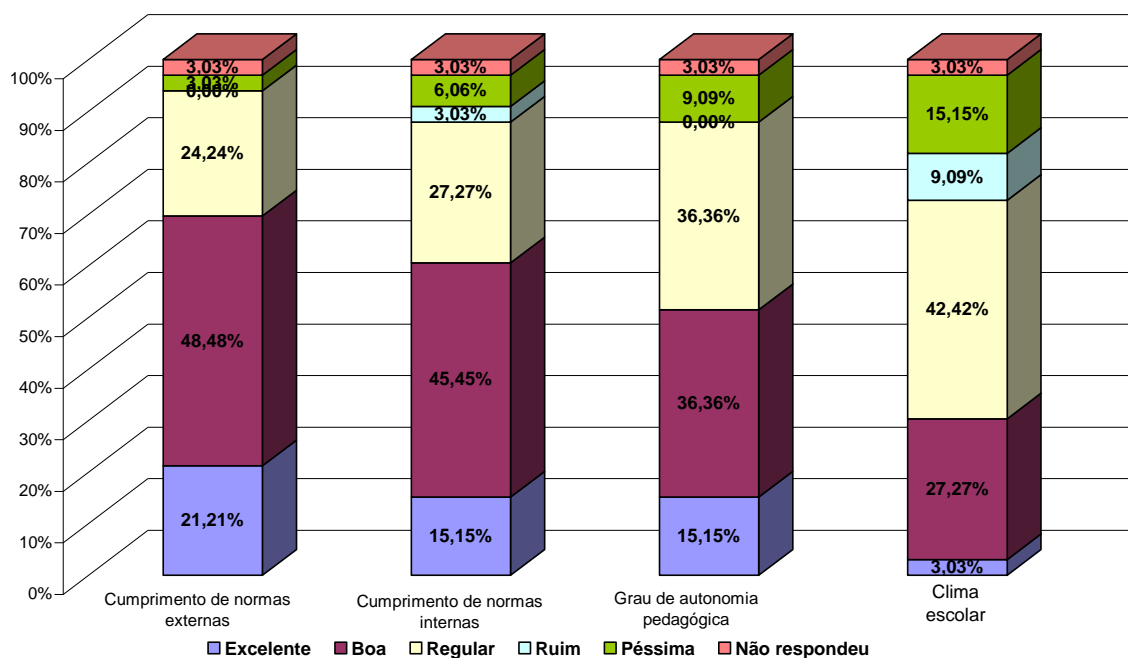
Tabela 12

Clima escolar

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Excelente	1	3,03%
Boa	9	27,27%
Regular	14	42,42%
Ruim	3	9,09%
Péssima	5	15,15%
Não respondeu	1	3,03%
Total	33	100,00%

Gráfico 7

Cumprimento de normas / Grau de autonomia / Clima escolar



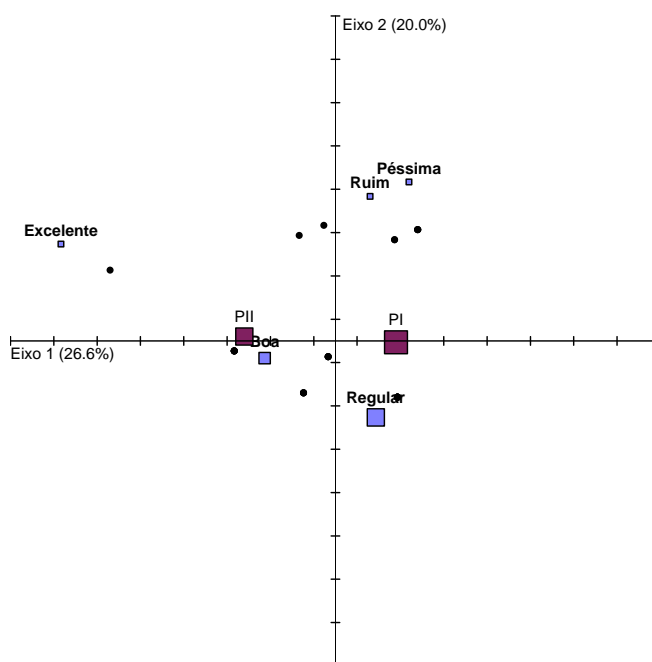
Conforme já mencionamos, dentro de uma organização pode haver diferentes climas, mas geralmente verifica-se certa partilha das percepções do clima entre o conjunto de seus membros. No caso da escola Flor, identificamos estas diferentes percepções, embora para um grande número de professores o clima seja regular.

Avançando nesta investigação procuramos conhecer se há diferença entre as percepções dos professores das séries iniciais (PI) e finais (PII) sobre o clima escolar.

O que observamos no **Gráfico 8** é que há uma tendência moderada do PI ter uma visão mais negativa sobre o clima de trabalho na escola. Neste vemos que o PI aproxima-se mais do regular e o PII aproxima-se mais do bom.

Gráfico 8

Visão do PI e PII sobre o clima escolar



Porém, recorrendo ao teste Qui-quadrado e a análise de variância, constatamos que esta diferença não é significativa estatisticamente, pois se observa na **Tabela 13** que o número de PI (18) é maior que o número de PII (13), tornando as diferenças não significativas.

Tabela 13

Clima escolar X Atuação nos anos de ensino

q30/q38	Não resposta	PI	PII	TOTAL
Não resposta	0,0% (0)	0,0% (0)	7,7% (1)	3,0% (1)
Excelente	0,0% (0)	0,0% (0)	7,7% (1)	3,0% (1)
Boa	0,0% (0)	22,2% (4)	38,5% (5)	27,3% (9)
Regular	50,0% (1)	50,0% (9)	30,8% (4)	42,4% (14)
Ruim	0,0% (0)	11,1% (2)	7,7% (1)	9,1% (3)
Péssima	50,0% (1)	16,7% (3)	7,7% (1)	15,2% (5)
TOTAL	100% (2)	100% (18)	100% (13)	100% (33)

Trabalho coletivo

Na dimensão Trabalho Coletivo nota-se que a escola incentiva este tipo de trabalho entre os professores (**Tabela 14**) embora numa frequência que para 24,2% dos professores é considerada insatisfatória (estes responderam raramente ou nunca). 42,4% dos professores disseram que a escola viabiliza e incentiva sempre o trabalho coletivo entre os professores, já 33,3% disseram que isso ocorre às vezes.

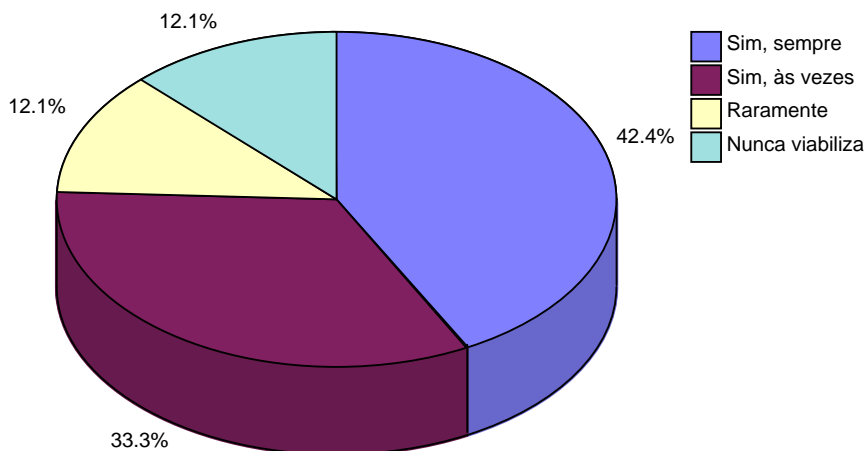
Tabela 14

Incentivo ao trabalho coletivo.

Respostas	Freq. Observada.	Freq. Relativa
Sim, sempre	14	42.4%
Sim, às vezes	11	33.3%
Raramente	4	12.1%
Nunca viabiliza	4	12.1%
TOTAL CIT.	33	100%

Gráfico 9

Incentivo ao trabalho coletivo.



Se retomarmos as idéias de Day (2001) e Giovanni (2003), vemos que a escola ao propiciar o trabalho coletivo tem contribuído com a formação profissional de seus professores, porém o que precisa ainda ser investigado é a dinâmica deste trabalho. De acordo com Day os professores precisam confiar uns nos outros e na capacidade que têm de dar e receber feedback e mesmo assim não é certo que eles avancem muito além de formas confortáveis de colaboração, fato este que não promoveria a reflexão e aprendizagem docente.

Já quanto à disposição dos professores para o trabalho coletivo vemos na **Tabela 15** que a grande maioria (84,8%) afirmou gostar de trabalhar em grupo.

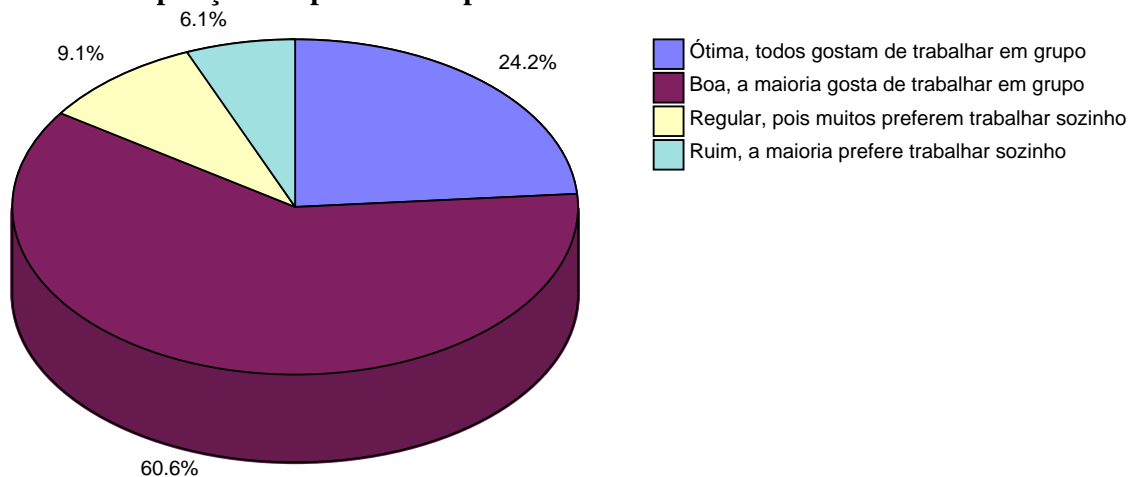
Tabela 15

Disposição dos professores para o trabalho coletivo.

	Freq. Observada.	Freq. Relativa
Ótima, todos gostam de trabalhar em grupo	8	24.2%
Boa, a maioria gosta de trabalhar em grupo	20	60.6%
Regular, pois muitos preferem trabalhar sozinho	3	9.1%
Ruim, a maioria prefere trabalhar sozinho	2	6.1%
TOTAL CIT.	33	100%

Gráfico 10

Disposição dos professores para o trabalho coletivo.



Motivação

Outra dimensão avaliada foi Motivação, nesta além de questionarmos os professores sobre as motivações no trabalho, recolhemos dados sobre as relações internas e o reconhecimento dado ao trabalho desenvolvido. Essas variáveis abrangeram a visão do professor sobre os professores, a direção e os outros membros da equipe diretiva.

Na **Tabela 16** recolhemos informações gerais sobre a motivação dos professores em sala de aula (q13.1), nas relações internas da escola (q13.2), com relação a direção (q13.3) e com relação aos outros membros da equipe diretiva (q13.4).

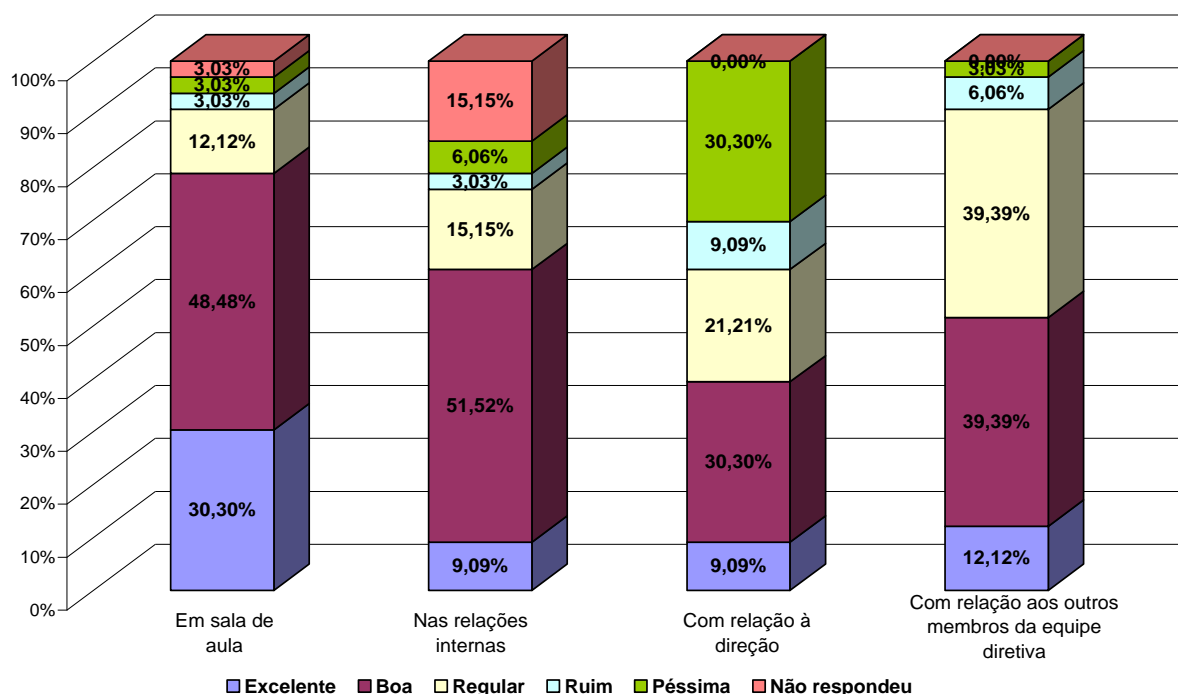
Tabela 16

Motivação dos Professores.

	Em sala de aula	Nas relações internas	Com relação à direção	Com relação aos outros membros
	Freqüência	Freqüência	Freqüência	Freqüência
Excelente	30,30% (10)	9,09% (3)	9,09% (3)	12,12% (4)
Boa	48,48% (16)	51,52% (17)	30,30% (10)	39,39% (13)
Regular	12,12% (4)	15,15% (5)	21,21% (7)	39,39% (13)
Ruim	3,03% (1)	3,03% (1)	9,09% (3)	6,06% (2)
Péssima	3,03% (1)	6,06% (2)	30,30% (10)	3,03% (1)
Não respondeu	3,03% (1)	15,15% (5)	0,00% (0)	0,00% (0)
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Gráfico 11

Motivação dos Professores.



Nota-se que os professores percebem-se mais motivados em relação ao trabalho realizado dentro da sala de aula (81,25% julgam entre bom e excelente) e as relações internas da escola (71,42% julgam entre bom e excelente). Já com relação à direção da escola a opinião dos professores está dividida: para 39,39% dos professores a relação é ruim ou péssima, 21,1% julga regular e 39,39% considera esta motivação entre boa e excelente. A divisão de opinião também aparece em relação aos outros membros da equipe diretiva, no entanto esta se concentra entre o regular (39,39%) e o bom (39,39%), evidenciando que no geral há uma visão menos negativa do que a demonstrada no tocante a direção.

Ainda quanto à motivação dos professores nas relações internas, é interessante observar que mesmo havendo certa insatisfação em relação à direção da escola esta não abalou as relações como um todo, uma vez que para a maioria dos professores as relações internas da escola estão entre bom e excelente.

Com efeito, embora vários estudos (Carvalho 1992, Falcão Filho 1985, Martin Bris 1996), mostrem como as inter-relações pessoais e a motivação dos trabalhadores interfere na percepção sobre o clima escolar, o estudo de caso em questão identificou (a partir da análise em componentes principais - anexo 2) uma relação moderada entre a análise do clima e da motivação nas inter-relações estabelecidas no interior da escola (**tabela 17**).

Tabela 17

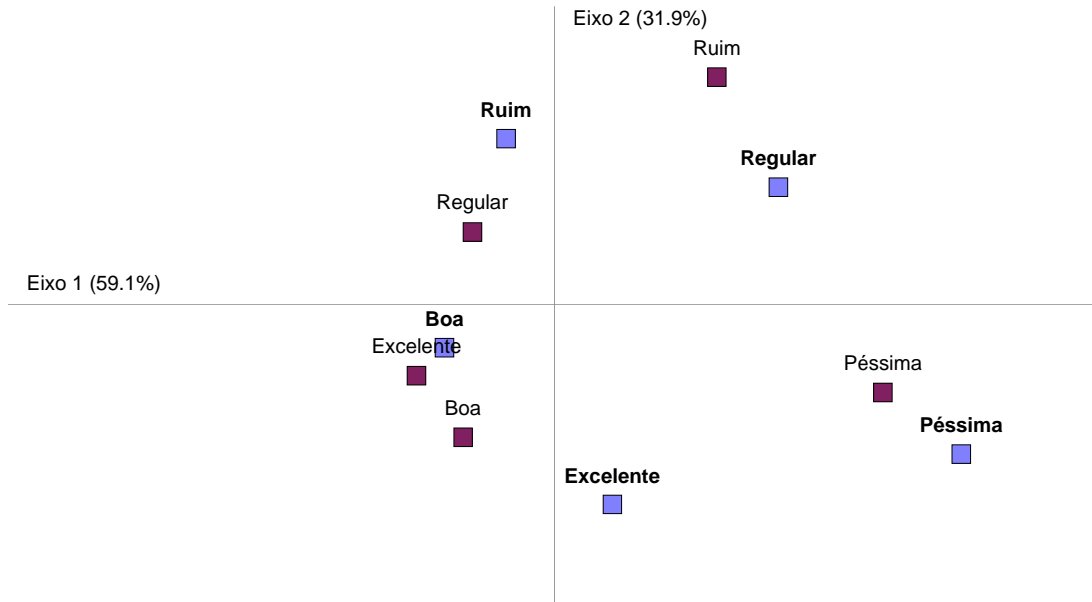
Motivação dos professores nas relações internas X Clima escolar

q30 q13.2	Não resposta	Excelente	Boa	Regular	Ruim	Péssima	TOTAL
Excelente	0.0% (0)	0.0% (0)	22.2% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	20.0% (1)	9.1% (3)
Boa	100% (1)	100% (1)	77.8% (7)	57.1% (8)	0.0% (0)	0.0% (0)	51.5% (17)
Regular	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	7.1% (1)	66.7% (2)	40.0% (2)	15.2% (5)
Ruim	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	35.7% (5)	33.3% (1)	0.0% (0)	18.2% (6)
Péssima	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	40.0% (2)	6.1% (2)
TOTAL	100% (1)	100% (1)	100% (9)	100% (14)	100% (3)	100% (5)	100% (33)

Por outro lado, identificamos a tendência de alguns professores analisarem as duas questões da mesma maneira, ou seja, os professores que julgaram “Péssimo” ou “Bom” o clima, também o fizeram para as inter-relações, Observamos claramente estas relações no **Gráfico 12** pela proximidade entre os níveis de respostas das duas perguntas.

Gráfico 12

Motivação dos professores nas relações internas X Clima escolar



Dentro da dimensão motivação também avaliamos (**tabela 18**) o grau de reconhecimento associado ao trabalho realizado na escola: entre os professores (q14.1), da direção para com o trabalho do professor (q14.2), dos outros membros da equipe diretiva para com o trabalho do professor (q14.3), dos professores para com o trabalho da direção (q14.4) e dos professores para com o trabalho dos outros membros da equipe diretiva (q14.5).

Tabela 18

Grau de reconhecimento associado ao trabalho realizado na escola

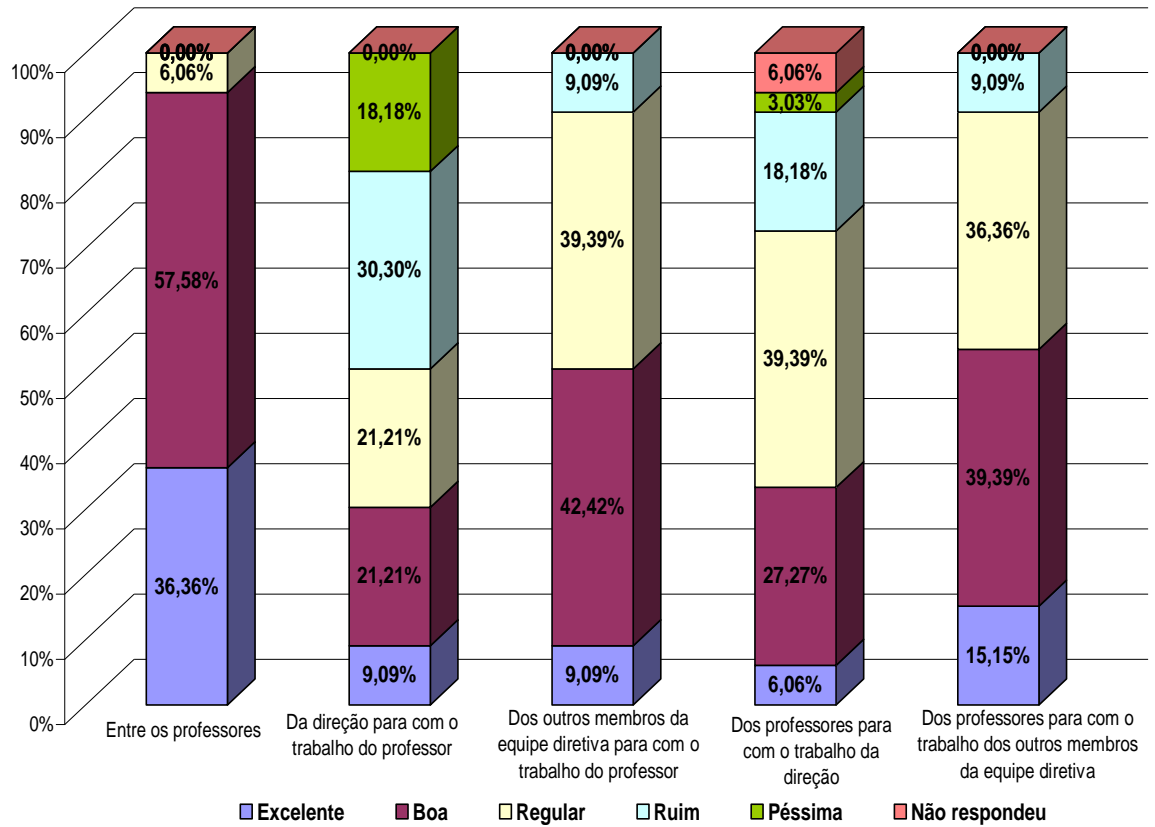
	Entre os professores	Da direção para com os professores	Dos outros membros para com os professores	Dos professores para a direção	Dos professores para os outros membros
	Freqüência	Freqüência	Freqüência	Freqüência	Freqüência
Excelente	36,36% (12)	9,09% (3)	9,09% (3)	6,06% (2)	15,15% (5)
Boa	57,58% (19)	21,21%(7)	42,42% (14)	27,27% (9)	39,39% (13)
Regular	6,06% (2)	21,21% (7)	39,39% (13)	39,39% (13)	36,36% (12)
Ruim	0,00%	30,30%(10)	9,09% (3)	18,18% (6)	9,09% (3)
Péssima	0,00%	18,18% (6)	0,00%	3,03% (1)	0,00%
Não respondeu	0,00%	0,00%	0,00%	6,06% (2)	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

De acordo com os testes estatísticos utilizados, notamos que entre os professores há, significativamente, o maior percentual para respostas do tipo “Excelente” e o menor percentual para a resposta “Regular”, sendo que nenhum professor respondeu “Ruim” ou “Péssimo” para esta questão.

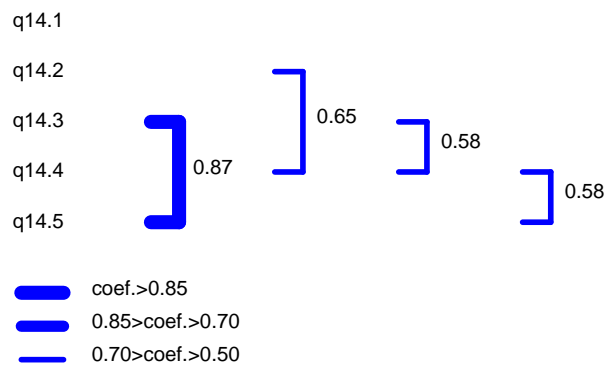
Entre a direção e os professores, observa-se que os índices de respostas dos tipos “Péssima” e “Ruim” foram significativamente superiores do que as mesmas quantidades para as demais questões desse grupo, sendo assim, observam que os aspectos mais negativos estão relacionados à direção da escola. Quase metade dos professores 48,48% considera entre ruim ou péssimo o reconhecimento da direção sobre o trabalho do professor.

Gráfico 13

Grau de reconhecimento associado ao trabalho realizado na escola



Análise em componentes principais:



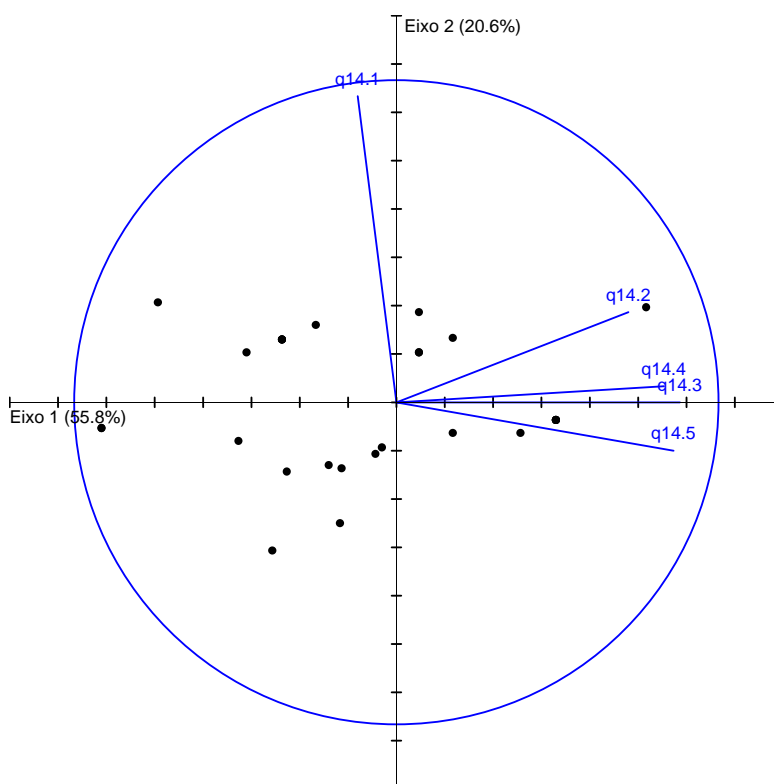
	q14.1	q14.2	q14.3	q14.4	q14.5
q14.1	1.00				
q14.2	0.04	1.00			
q14.3	-0.03	0.47	1.00		
q14.4	-0.10	0.65	0.58	1.00	
q14.5	-0.16	0.39	0.87	0.58	1.00

Segundo o estudo de Análise em Componentes Principais, há forte relacionamento positivo entre as questões 14.3 e 14.5, fornecendo indícios de que os membros da equipe diretiva que, segundo os professores, realizam um trabalho entre bom e regular, costumam reconhecer o trabalho dos professores, ou seja, o reconhecimento é mútuo.

Este reconhecimento mútuo pode ser visto mais claramente na **Figura 1**, onde vemos estas duas questões mais próximas do Eixo 1 (quanto mais próximas do eixo 1 mais relacionadas elas estão).

Figura 1

Reconhecimento recíproco entre os professores e outros membros da equipe diretiva.



Auxílio aos professores

Uma outra variável medida foi o auxílio prestado ao professor. Na **Tabela 19** percebemos que os professores não se sentem amparados pela direção ou Secretaria da Educação no desenvolvimento de suas atividades docentes. O maior apoio vem dos próprios colegas (q16.1) apresentando percentuais estatisticamente significativos para as respostas dos tipos “Excelente e “Boa”. Com isso, podemos supor que os professores da escola Flor contam com a colaboração dos ‘amigos críticos’ apontados por Day (2001) como parceiros importantes ao desenvolvimento profissional dos professores e ressaltado por Passos (1997) como força de mudança das práticas pedagógicas.

Já a direção (16.2) recebeu, significativamente, o maior índice de respostas “Ruim” e o conceito “Péssimo” foi atribuído com diferença significativa para a Secretaria da Educação (16.4).

Tabela 19

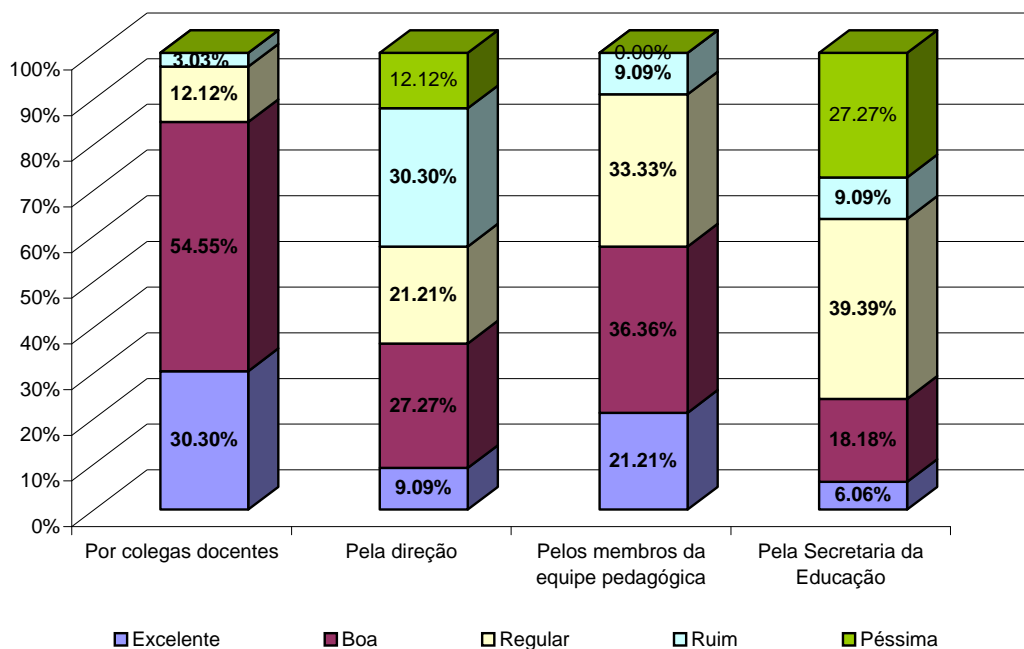
Assistência, orientação e apoio aos professores em suas atividades docentes:

	Excelente		Boa		Regular		Ruim		Péssima		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
q16.1	<u>10</u>	<u>30.3%</u>	<u>18</u>	<u>54.5%</u>	4	12.1%	1	3.0%	0	0.0%	33	100.0%
q16.2	3	9.1%	9	27.3%	7	21.2%	<u>10</u>	<u>30.3%</u>	4	12.1%	33	100.0%
q16.3	7	21.2%	12	36.4%	11	33.3%	3	9.1%	0	0.0%	33	100.0%
q16.4	<u>1</u>	<u>3.0%</u>	7	21.2%	13	39.4%	3	9.1%	<u>9</u>	<u>27.3%</u>	33	100.0%
Total	21	15.9%	46	34.8%	35	26.5%	17	12.9%	13	9.8%	132	100.0%

p = <0.1%; chi2 =48.70; ddl =12 (MS)
As duplas de categorias em azul (rosa) são sobre-representadas (sub-representadas)

Gráfico 14

Assistência, orientação e apoio aos professores em suas atividades docentes:



Ainda dentro desta variável perguntamos como os professores avaliam a contribuição da Escola e da Secretaria da Educação para o seu desenvolvimento profissional docente e conforme vemos nas **Tabelas 20, 21 e no Gráfico 15**, 42,4% dos professores avaliam entre boa e excelente a contribuição da escola, já em relação à Secretaria este número cai para 18,18%, prevalecendo o nível regular (42,42%)

Tabela 20

Contribuição da Secretaria da Educação para o Desenvolvimento Profissional Docente.

	Freq. Observada	Freq. Relativa
Excelente	1	3,03%
Boa	5	15,15%
Regular	14	42,42%
Ruim	2	6,06%
Péssima	10	30,30%
Não respondeu	1	3,03%
Total	33	100,00%

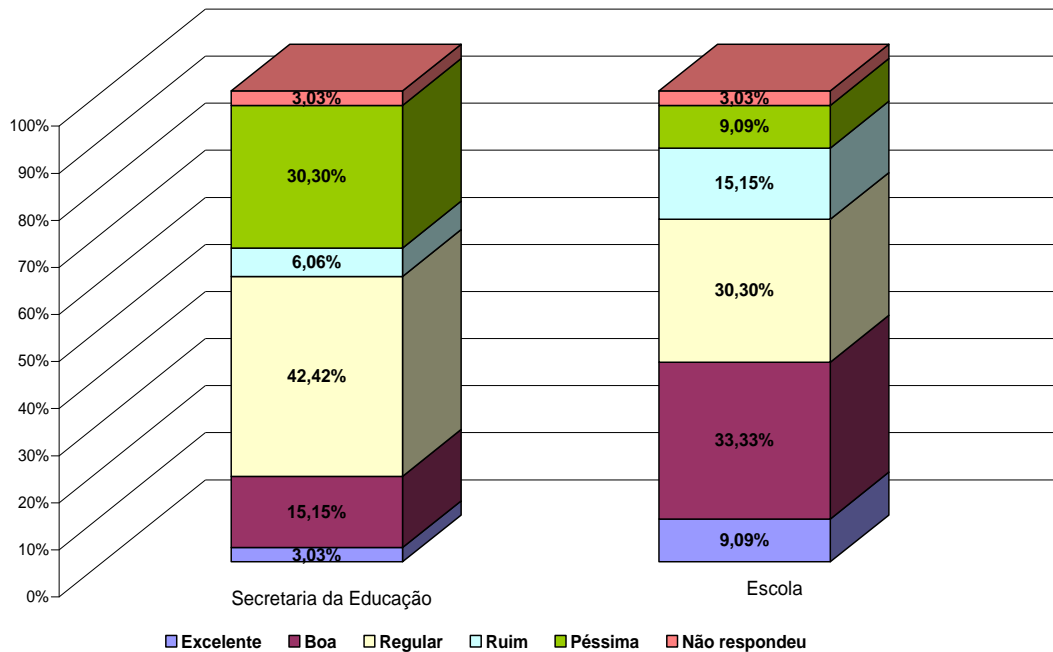
Tabela 21

Contribuições da escola para o Desenvolvimento Profissional Docente.

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Excelente	3	9,09%
Boa	11	33,33%
Regular	10	30,30%
Ruim	5	15,15%
Péssima	3	9,09%
Não respondeu	1	3,03%
Total	33	100,00%

Gráfico 15

Contribuições da Secretaria da Educação e da Escola para o desenvolvimento profissional docente.



Com a utilização do teste t-student (anexo 3) verificou-se a existência de diferença significativa entre as avaliações médias nas questões 17 e 18 do questionário. Ou seja, segundo os entrevistados, a Escola contribui mais para o desenvolvimento profissional do professor do que a Secretaria da Educação.

De acordo com o que vimos no capítulo dois, aspirações, necessidades e maneiras de encarar a docência estão relacionadas com os anos de serviço no magistério, desta forma buscamos cruzar as informações da questão 18, onde os professores avaliaram a contribuição da escola para seu desenvolvimento profissional, com os dados sobre o tempo de serviço no magistério.

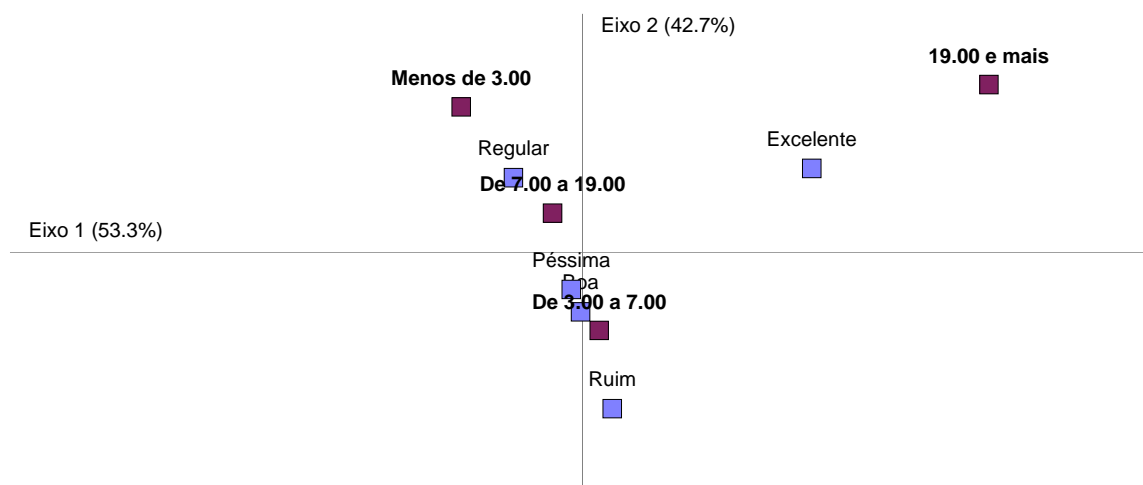
Tabela 22

Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional docente e tempo de serviço no magistério.

q33	Menos de 3 anos	De 3 a 7 anos	De 7 a 19 anos	19 anos e mais	TOTAL
q18					
Excelente	0.0% (0)	8.3% (1)	8.3% (1)	100% (1)	11.1% (3)
Boa	0.0% (0)	50.0% (6)	33.3% (4)	0.0% (0)	37.0% (10)
Regular	100% (2)	16.7% (2)	50.0% (6)	0.0% (0)	37.0% (10)
Ruim	0.0% (0)	16.7% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	7.4% (2)
Péssima	0.0% (0)	8.3% (1)	8.3% (1)	0.0% (0)	7.4% (2)
TOTAL	100% (2)	100% (12)	100% (12)	100% (1)	100% (27)

Gráfico 16

Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional docente e tempo de serviço no magistério.



Enquadrando os 27 professores, que responderam às perguntas 18 e 33, nas fases de desenvolvimento profissional formuladas por Hubermam (1995), pode-se dizer que não há relacionamento aparente entre o tempo de serviço no magistério e a visão dos mesmos sobre a contribuição da escola para seu desenvolvimento profissional. Notamos na **Tabela 22** que não há um padrão predominante de respostas para professores nas mesmas fases de desenvolvimento profissional (isto também pode ser decorrente da pequena amostra analisada).

Buscamos também verificar se os professores formados para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio apresentavam opiniões divergentes dos professores formados para atuar nas séries iniciais, pois opiniões diferentes sobre a contribuição da escola para o crescimento profissional dos professores também podem surgir em decorrência da formação do professor.

E também neste caso notou-se, de acordo com a **Tabela 23**, que não há diferença estatisticamente significativa entre a visão dos professores das séries iniciais e finais. Existe apenas uma tendência moderada dos PII apresentarem um visão mais positiva.

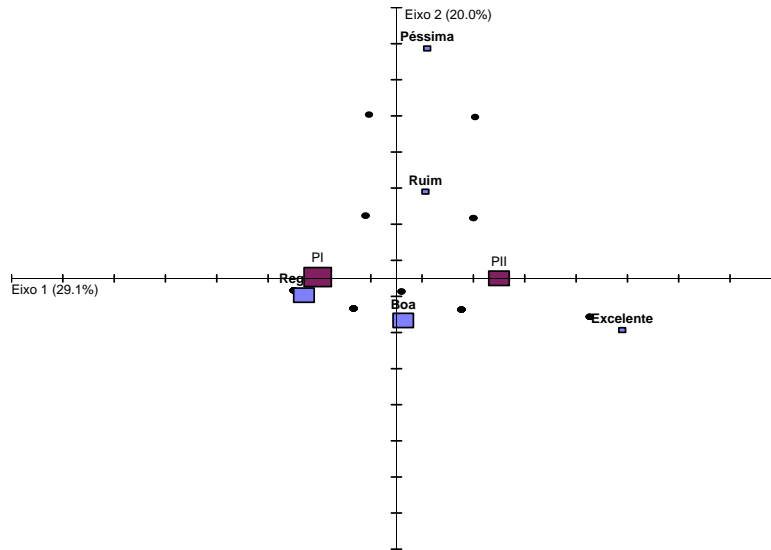
Tabela 23

Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional e atuação nos anos de ensino

q18/q38	Não resposta	PI	PII	TOTAL
Não resposta	0,0% (0)	5,6% (1)	0,0% (0)	3,0% (1)
Excelente	0,0% (0)	0,0% (0)	23,1% (3)	9,1% (3)
Boa	0,0% (0)	33,3% (6)	38,5% (5)	33,3% (11)
Regular	0,0% (0)	44,4% (8)	15,4% (2)	30,3% (10)
Ruim	50,0% (1)	11,1% (2)	15,4% (2)	15,2% (5)
Péssima	50,0% (1)	5,6% (1)	7,7% (1)	9,1% (3)
TOTAL	100% (2)	100% (18)	100% (13)	100% (33)

Gráfico 17

Contribuição da escola para o desenvolvimento profissional e atuação nos anos de ensino



As dimensões motivação e auxílio aos professores são as dimensões que consideramos mais importantes na busca de respostas sobre a contribuição da escola para o crescimento profissional docente.

Assim julgamos importante avaliarmos as correlações existentes entre as variáveis destas dimensões e aquela em que os professores opinaram diretamente sobre a contribuição da escola para seu desenvolvimento profissional.

Verificamos que o conhecimento dos obstáculos e problemas enfrentados pelos professores e a assistência e orientação a estes, foram determinantes na avaliação dos professores. Mais especificamente, confirmamos através do método de stepwise (anexo 4), que existe uma correlação entre a postura dos outros membros da equipe diretiva nestas variáveis e a percepção dos professores sobre as contribuições da escola para seu desenvolvimento profissional. Ou seja, eles acham que a escola contribui

com o desenvolvimento profissional docente principalmente em função da ajuda prestada pelos outros membros da equipe diretiva.

Em questão aberta perguntamos aos professores quais ações propostas pela escola contribuem ou já contribuíram para seu desenvolvimento profissional e conforme observamos na **Tabela 24**, as respostas foram variadas e muitos professores (11) não responderam. Dentre elas, as ações mais citadas foram o grupo de estudos sobre a língua portuguesa (5), realizado em encontros semanais por uma professora de português da própria unidade, nos horários de HTPC e Nenhuma Ação, também recebendo 5 votos. Vejamos:

Tabela 24

Ações propostas pela escola contribuem ou já contribuíram para o desenvolvimento profissional.

Respostas	Freq. Observada	Freq. Relativa
Grupo de estudos em Língua Portuguesa nos horários de HTPC	5	15,15%
Grupo de estudos em Escola Interativa	1	3,03%
Flexibilização do horário para aumentar o tempo de estudo e pesquisa dos professores	3	9,09%
Curso sobre sexualidade	1	3,03%
Ações propostas pela AEP, coordenadora e alguns colegas	1	3,03%
Elaborações de planos de curso e de aulas	2	6,06%
Trabalhar com turmas de treino esportivo	2	6,06%
Reuniões com a coordenadora	1	3,03%
Liberdade e apoio oferecidos os professores na elaboração de projetos	1	3,03%
Nenhuma	5	15,15%
Não responderam	11	33,33%
Total	33	100,00%

As respostas fornecidas pelos professores sinalizam que em alguns momentos a escola promove ações (desarticuladas e esporádicas) com

intenção de auxiliar os professores na melhoria de sua prática. Assim podemos dizer que na escola Flor há uma tentativa de se instaurar uma cultura de aprendizagem profissional, aspecto este, para Day (2001), essencial ao desenvolvimento profissional docente.

Já a ausência de respostas (33,33%) aliada aos 15,15% que responderam 'Nenhuma' são dados bastante expressivos e mereceriam uma pesquisa mais aprofundada. No momento podemos levantar apenas algumas hipóteses para este fato: falta de interesse dos professores em responderem questões abertas; falta de clareza de alguns professores sobre o que de fato contribuiu e contribui para sua aprendizagem profissional ou então por estratégia de defesa desses professores, os quais preferem não se comprometer.

Recursos

Na variável "Recursos", questionamos os professores apenas sobre os recursos disponibilizados a eles. Não houve necessidade de indagarmos sobre a totalidade de recursos, já que a escola é visivelmente bem equipada e as pequenas queixas existentes constam da proposta pedagógica.

Sendo assim, foi possível extrair desta variável que a maioria dos professores utiliza com frequência os materiais disponibilizados pela escola para o planejamento e bom andamento das aulas (60%), muito embora para 57,6% dos professores este material poderia ser em maior número. Entre os mais solicitados estão: livros para pesquisa, softwares e o uso da internet, que

segundo alguns professores é muito controlado, privilegiando alguns professores em detrimento de outros.

Comunicação e Confiança

Para avaliarmos a comunicação e confiança fizemos perguntas referentes à circulação de informações e comunicações, o grau de confiança sobre as comunicações recebidas e a sinceridade nas inter-relações.

É nesta variável que os aspectos mais alarmantes sobre o clima da escola se revelam. De acordo com a análise realizada, as dimensões confiança e respeito evidenciam um clima organizacional abalado por estas dimensões.

Os professores quando questionados a respeito da circulação de informações e comunicações recebidas (tabela 25), consideram que as informações circulam melhor entre seus colegas.

De acordo com a **Tabela 25** vemos que a comunicação entre os professores (q22.1) é em sua maioria boa (57,6%), já entre a direção e os professores (q22.2) o nível regular prevalece com 39,39%, ficando equilibrado os pólos mais positivos e negativos com 18,18% cada. Em relação aos outros membros da equipe diretiva (q22.3), a maior concentração também está no nível regular (42,4%), porém se somados os níveis excelente e bom também teremos 42,42%.

Tabela 25

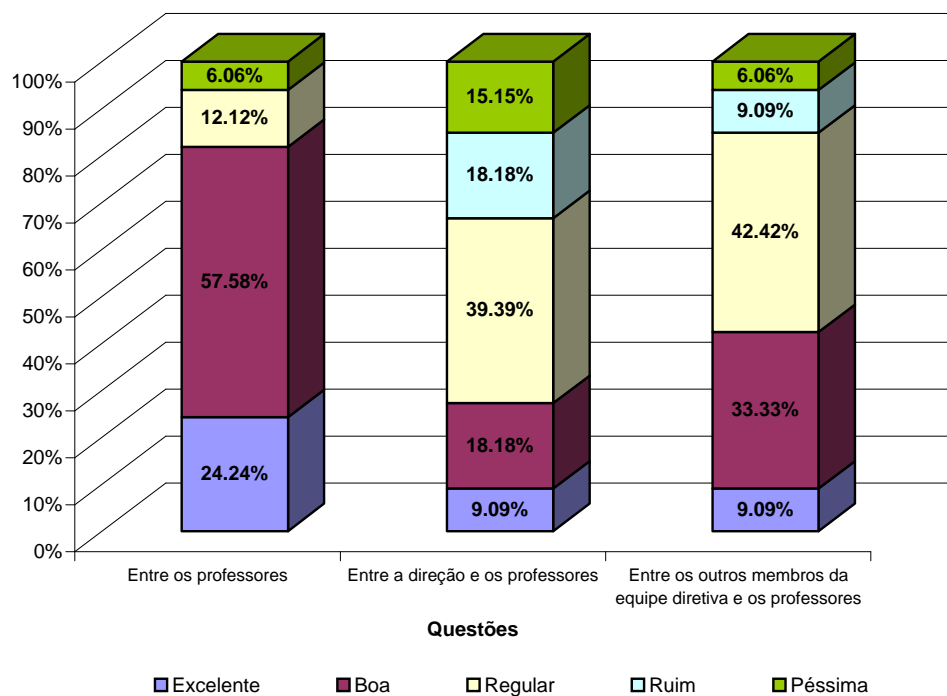
Circulação de informações e comunicações.

	Excelente		Boa		Regular		Ruim		Péssima		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
q22.1	8	24.2%	19	57.6%	4	12.1%	0	0.0%	2	6.1%	33	100.0%
q22.2	3	9.1%	6	18.2%	13	39.4%	6	18.2%	5	15.2%	33	100.0%
q22.3	3	9.1%	11	33.3%	14	42.4%	3	9.1%	2	6.1%	33	100.0%
Total	14	14.1%	36	36.4%	31	31.3%	9	9.1%	9	9.1%	99	100.0%

p = 0.2% ; chi2 = 24.61 ; ddl = 8 (MS)
 As duplas de categorias em azul (rosa) são sobre-representadas (sub-representadas)

Gráfico 18

Circulação de informações e comunicações.



Quanto ao grau de confiança sobre as comunicações recebidas, identificamos na **Tabela 26** o mesmo descrédito, em relação à direção, que surgiu na questão acima e uma confiança maior entre os colegas professores.

48,48% dos professores consideram baixo o grau de confiança nas comunicações recebidas pela direção, já a visão dos professores sobre a confiança nas comunicações recebidas pelos outros membros da equipe diretiva é mais negativa se comparado a pergunta anterior.

Tabela 26

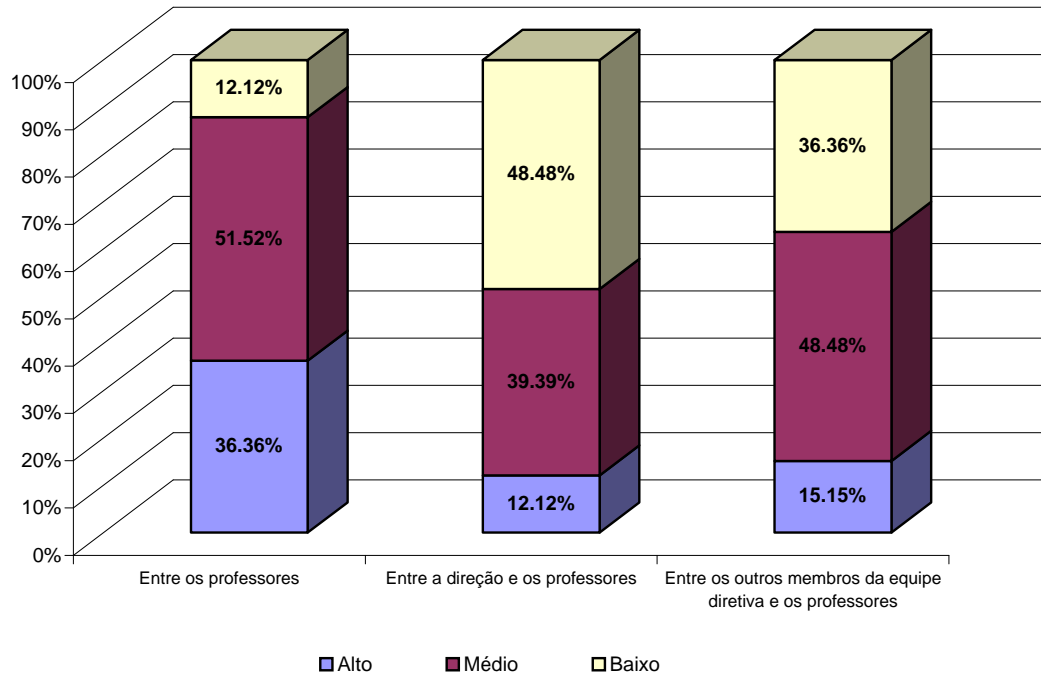
Opinião em relação ao grau de confiança sobre as comunicações recebidas.

	Alto		Médio		Baixo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
q23.1	<u>12</u>	<u>36.4%</u>	17	51.5%	<u>4</u>	<u>12.1%</u>	33	100.0%
q23.2	4	12.1%	13	39.4%	<u>16</u>	<u>48.5%</u>	33	100.0%
q23.3	5	15.2%	16	48.5%	12	36.4%	33	100.0%
Total	21	21.2%	46	46.5%	32	32.3%	99	100.0%

p = 1.1% ; chi2 = 12.99 ; ddl = 4 (S)
 As duplas de categorias em azul (rosa) são sobre-representadas (sub-representadas)

Gráfico 19

Opinião em relação ao grau de confiança sobre as comunicações recebidas.



Na **Tabela 27** abordamos a variável respeito, na qual identificamos uma profunda insatisfação com a postura da direção. Para 45,5% dos professores o respeito da diretora para com os professores é considerado péssimo. Entre os outros membros da equipe diretiva e os professores, observamos que as opiniões estão divididas: 48,48% julgam entre ruim e regular e a mesma percentagem aparece entre os níveis bom e excelente.

Vemos que a variável respeito é um dos aspectos mais frágeis da organização. Há um conflito visível entre os professores e a direção da escola.

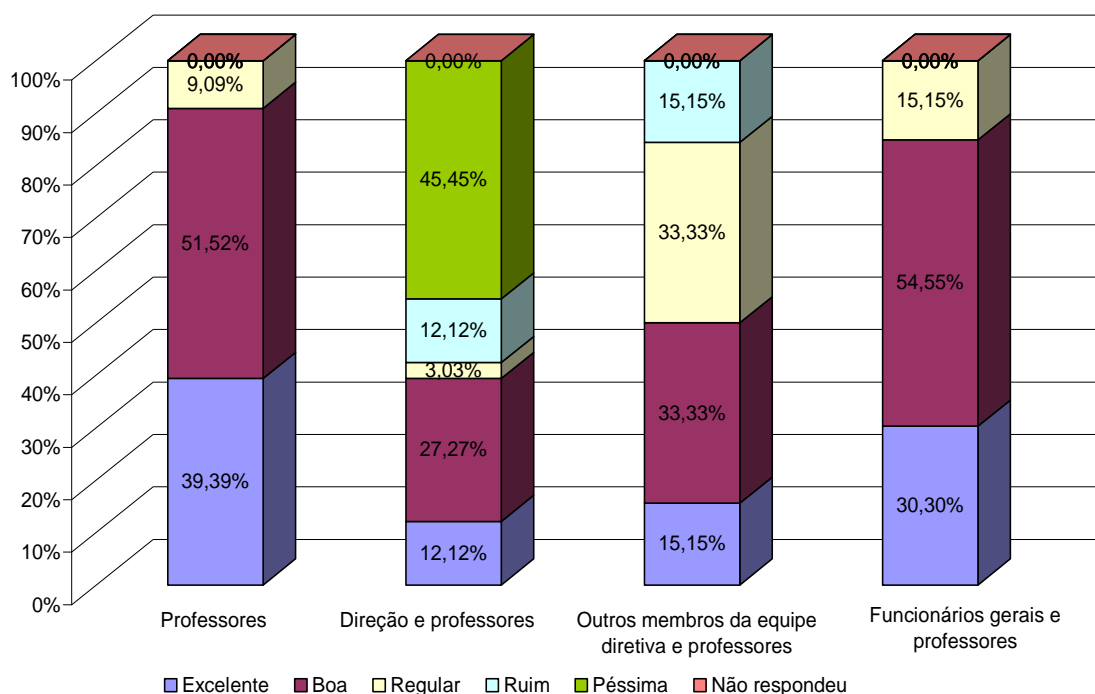
Tabela 27

Respeito entre os profissionais da escola.

Respostas	Professores	Direção e professores	Outros membros da equipe diretiva e professores	Funcionários gerais e professores
	Freq. Relativa	Freq. Relativa	Freq. Relativa	Freq. Relativa
Excelente	39,39%	12,12%	15,15%	30,30%
Boa	51,52%	27,27%	33,33%	54,55%
Regular	9,09%	3,03%	33,33%	15,15%
Ruim	0,00%	12,12%	15,15%	0,00%
Péssima	0,00%	45,45%	0,00%	0,00%
Não respondeu	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	96,97%	100,00%

Gráfico 20

Respeito entre os profissionais da escola.



Quanto a Sinceridade nas inter-relações estabelecidas, observamos na **Tabela 28**, índices semelhantes aos encontrados nas variáveis: circulação de informação, apoio aos professores, reconhecimento do trabalho e motivação, isto é, a opinião dos professores está dividida no tocante a direção da escola, sendo que as porcentagens dos índices positivos (excelente e bom) e dos negativos (ruim e péssimo) se assemelham.

Tabela 28

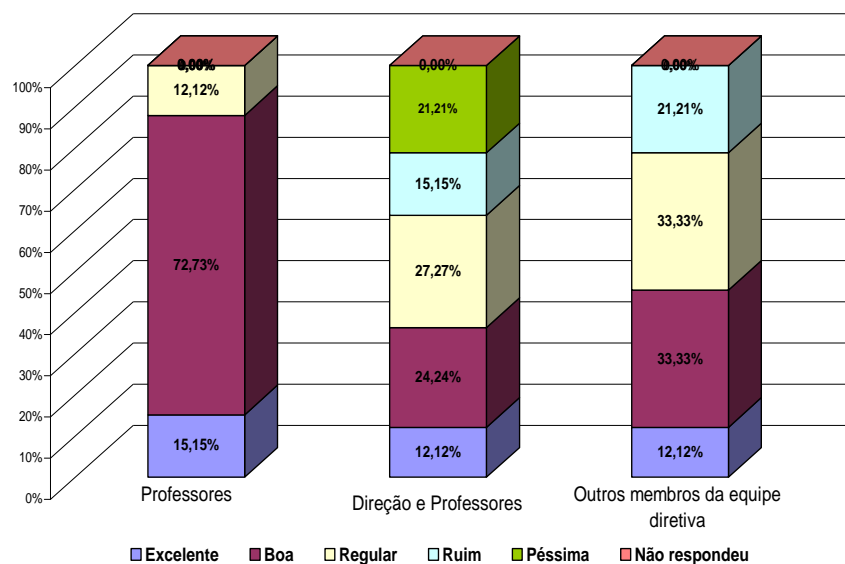
Sinceridade nas inter-relações estabelecidas na escola.

	Excelente		Boa		Regular		Ruim		Péssima		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
q25.1	5	15.2%	24	72.7%	4	12.1%	0	0.0%	0	0.0%	33	100.0%
q25.2	4	12.1%	8	24.2%	9	27.3%	5	15.2%	7	21.2%	33	100.0%
q25.3	4	12.1%	0	0.0%	22	66.7%	0	0.0%	7	21.2%	33	100.0%
Total	13	13.1%	31	31.3%	35	35.4%	5	5.1%	15	15.2%	99	100.0%

p = <0.1% ; chi2 = 62.04 ; ddl = 8 (MS)
 As duplas de categorias em azul (rosa) são sobre-representadas (sub-representadas)

Gráfico 21

Sinceridade nas inter-relações estabelecidas na escola.



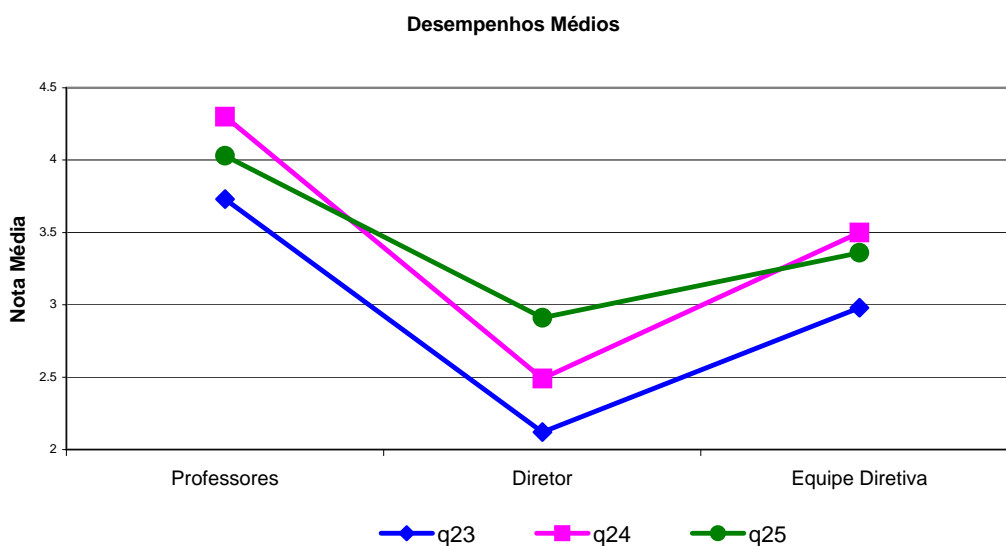
A fim de verificarmos o quanto às relações inter-pessoais foram determinantes na análise global do clima escolar recorremos ao procedimento de análise de variância.

Estabelecemos relação entre a análise global do clima e a visão dos professores sobre as relações mantidas com os próprios professores, com a direção e com os outros membros da equipe diretiva. Foi avaliado o grau de confiança nas comunicações recebidas (q. 23), o respeito (q.24) e a sinceridade nas inter-relações (q.25).

É possível observar no **Gráfico 22** que o relacionamento dos professores com a direção não é satisfatório (nota média entre 2 e 3) e com os outros membros da equipe diretiva é apenas um pouco melhor (nota média entre 3 e 3,5). A visão positiva sobre as variáveis observadas se revela apenas no relacionamento entre os próprios professores (nota média entre 3,5 e 4,5).

Gráfico 22

Relações inter-pessoais e clima escolar



Por meio da análise das oito dimensões escolhidas podemos sintetizar o clima organizacional da escola Flor da seguinte maneira:

DIMENSÕES	CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR
PARTICIPAÇÃO	Existem reuniões e discussões coletivas, porém a participação dos professores é limitada já que não apresentam seu ponto de vista. Os professores têm resistência para participar das reuniões. Estas são na maioria das vezes impositivas e autoritárias.
TRABALHO COLETIVO	O trabalho coletivo é incentivado, há disposição para sua realização, mas é pouco viabilizado pela organização escolar.
COMUNICAÇÃO E CONFIANÇA	As comunicações recebidas são vistas com desconfiança. O nível de respeito entre a direção e os professores é baixo.
MOTIVAÇÃO	A motivação existe para o trabalho na escola e na sala de aula, porém é abalada pelas relações de desconfiança com a direção e pelo não reconhecimento da direção em relação ao trabalho dos professores.
AUXÍLIO AOS PROFESSORES	A direção da escola tem clareza sobre os obstáculos e problemas enfrentados pelos professores no desempenho da prática docente, no entanto estes ainda se sentem desamparados pela escola. O maior apoio vem dos colegas docentes. Em função do auxílio prestado pelos próprios professores e pelos outros membros da equipe diretiva, a escola contribui mais para o desenvolvimento profissional docente do que a Secretaria da Educação.
GESTÃO ESCOLAR	Autoritária com pouca confiança entre direção e professores.
RECURSOS	Embora os professores afirmem que os utilizam com freqüência, também os consideram insuficientes para o trabalho a ser realizado.

Observando a síntese elaborada e os tipos de clima apresentados por Brunet, podemos dizer que a escola apresenta um clima do tipo **autoritário paternalista**, conforme vimos no capítulo 3 (página 75).

Isto significa dizer que a direção tem uma confiança condescendente nos seus professores. A maior parte das decisões é tomada pela direção, mas às vezes verifica-se certa delegação de poder e participação dos funcionários intermediários e inferiores. As interações são estabelecidas com complacência e precaução. É possível o desenvolvimento de dinâmicas informais de organização (como, por exemplo, grupos de professores), que dificilmente resistem aos objetivos formais da escola. (BRUNET, 1992)

Das oito variáveis observadas para o levantamento do tipo de clima da escola podemos dizer que quatro delas foram mais indicadoras da relação clima e desenvolvimento profissional.

As variáveis 'Trabalho Coletivo' e 'Auxílio aos professores' são as que mais contribuíram positivamente para o desenvolvimento profissional dos professores, já as variáveis 'Gestão Escolar', 'Confiança' e 'Participação' podem ser consideradas as variáveis que mais atrapalham o desenvolvimento profissional docente dentro da escola.

No capítulo dois, vimos que vários autores (Giovanni (2003), Nóvoa (1995), Gimeno Sacristán (1995), Fusari (1997), Passos (1997) Barroso (1997)), acreditam que o desenvolvimento profissional docente é facilitado em escolas que possuem uma gestão democrática, uma vez que este tipo de gestão enaltece a participação e o envolvimento dos professores nas tomadas de decisão. Sendo assim, tornar a escola um centro de formação permanente de professores exige mudanças na gestão escolar.

Mudanças essas que ainda precisam ser feitas na escola pesquisada. A escola Flor por ter um clima Autoritário paternalista ainda não pode ser considerada um espaço de formação e desenvolvimento profissional docente. Enfim, clima escolar e desenvolvimento profissional docente não mantêm uma relação inócua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque dado pela presente pesquisa procurou demonstrar que, o clima organizacional escolar pode interferir na formação continuada do professor no interior da escola e conseqüentemente no processo de desenvolvimento profissional docente.

A análise dos questionários permitiu configurarmos o clima da escola, bem como levantarmos alguns pontos importantes para o nosso entendimento sobre a relação clima escolar e desenvolvimento profissional docente. Constatou-se que a escola possui um clima Autoritário Paternalista e que as variáveis 'Trabalho Coletivo' e 'Auxílio aos Professores' contribuem favoravelmente para o desenvolvimento profissional dos professores, já as variáveis 'Gestão Escolar', 'Confiança' e 'Participação' interferem de forma negativa no crescimento profissional docente.

Vimos também que a escola pesquisada já possui parte da estrutura favorável às ações de formação continuada em serviço, como por exemplo, envolvimento dos professores na construção da proposta pedagógica e incentivo ao trabalho coletivo. Por outro lado, esta estrutura ainda não é otimizada em função da gestão autoritária predominante na escola. Há um descompasso entre os instrumentos de gestão democrática existentes e a atitude autoritária da direção.

Todavia os professores consideram que a escola contribui mais para seu desenvolvimento profissional que a Secretaria da Educação. Esta contribuição advém principalmente das inter-relações estabelecidas entre os próprios professores, ou seja, para os professores pesquisados, o apoio entre os

colegas e a troca de experiências contribui mais para seu desenvolvimento profissional do que as ações de formação sistematizadas em cursos ou palestras proporcionadas pela escola ou Secretária da Educação.

O apoio da equipe pedagógica (Coordenador e AEP) também foi ressaltado, como facilitador do crescimento profissional dos professores, embora numa proporção menor.

A constatação de que a escola contribui mais que a Secretaria da Educação vem ao encontro das pesquisas que apontam a escola como centro de formação de professores.

É importante ressaltar que a ajuda entre os colegas acontece de forma natural, não planejada pela organização escolar, haja vista que no questionário, os professores evidenciaram o caráter administrativo das reuniões, existindo poucos momentos planejados para reflexão coletiva e troca de experiências.

Com efeito, confirmamos a hipótese sustentada por esta pesquisa mostrando que infelizmente as escolas públicas brasileiras (semelhantes à escola pesquisada) ainda não podem ser consideradas núcleos de formação permanente de professores, pois elas ainda possuem um clima organizacional autoritário e não aprenderam a valorizar a experiência dos professores e criar condições para que eles participem da tomada de decisão nas escolas.

Embora no campo teórico tenhamos avançado no entendimento do desenvolvimento profissional docente, no âmbito político e administrativo estamos longe do ideal. Cada vez mais os professores se sentem inseguros e desamparados. A organização escolar não atende suas necessidades e a política pública para o setor da educação não implementa mudanças ou

reformas que favoreçam a transformação da organização escolar, constituindo-a num local de aprendizagem não só para alunos como para professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Disponível em www.iie.min-edu.pt, Acesso em 22 de outubro de 2004.

BOGDAN, R. C, & BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio. (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A (org). *Gestão democrática e educação - desafios contemporâneos*. Petrópolis.: Vozes, 1997.

CARVALHO, L. M. *Clima de escola e estabilidade de professores*. Lisboa: Educa, 1992.

CASASSUS, J. Problemas de la gestión educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*. v 19, n 75, jul. 2002, p. 49-69.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA.(Org). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1995

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo:Cortez, 2002.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto editora, 2001.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: : NÓVOA (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1995.

FALCÃO FILHO, J. L. *Clima organizacional em escolas de 1º e/ou 2º graus: uma proposta de diagnóstico*. 1985. 149f. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo.

FARAH, M. F. S. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. *Planejamento e Políticas Públicas*. São Paulo: n 11, jun/dez de 1994.

FERREIRA, N. S. C. Formação Continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALÁN, A. G. *El clima de trabajo: um factor de calidad de las organizaciones educativas*. Disponível em: www.mec.es, acesso em 22 de outubro de 2004.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992

GIMENO, SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1995.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.^a; CHAVES, S. M. *Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares*, R.J: DP&A, 2003.

GOMES, R. *Culturas de Escola e Identidade de Professores*. Lisboa: Educa, 1993.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Editora Porto, 1995.

KLIKSBERG, B. *O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente*. São Paulo: Fundap, 1997.

KUENZER, A.Z As mudanças no mundo do trabalho e a educação:novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (org). *Gestão democrática e educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo:Cortez, 2001.

LEITE, E. M. Restruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil In: BRUNO, L. (org). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola – teoria e prática*, Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARTIN BRIS. M., *Clima de trabajo y participación em la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/ primaria y secundaria* (coord.). Espanha: Universidade de Alcalá, 1996.

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: www.crmariocovas.sp.gov.br , acesso em 22 de outubro de 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R. e MIZUKAMI, M. da G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91

MORGAN, G. *Imagens da Organização*, São Paulo: Atlas, 1996.

NÓVOA, Antônio. (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

PASSOS, L. F. *A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviços dos professores da escola básica*. 1997. p 159 f. Tese de doutorado. USP, São Paulo.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (org). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP, Autores Associados, 1995.

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

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In In: ZAGO, N. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1990.

SHÖN, D. *A Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Ates médicas Sul, 2000.

SHIROMA, E. et al.. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, J. M. A de P. &, MARTIN BRIS, M. Organização escolar e clima de trabalho: revisão teórica. In: *Educação: teoria e prática*, Rio Claro-UNESP, vol. 10, nº 18, jan.-jun.2002, e nº 19, jul. – dez. 2002, p. 24-30.

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

ZEICHENER, K. M. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Por educa, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1

PESQUISA CLIMA ORGANIZACIONAL DA UNIDADE ESCOLAR

Programa de Pós-graduação em Educação Escolar
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Prezado professor:

Este questionário, cujo preenchimento solicitamos alguns minutos de sua atenção, faz parte de uma pesquisa de Mestrado realizada pela aluna Daiane Roberta Basso Fernandes Segura, no programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara.

A pesquisa tem como objetivo avaliar o clima organizacional da unidade escolar, analisando em que medida este favorece ou não o desenvolvimento profissional docente.

As perguntas foram formuladas e agrupadas de acordo com algumas variáveis que consideramos determinantes na configuração do clima de trabalho na escola.

Esclarecemos que não é necessária qualquer forma de identificação do professor, pois temos o interesse nas informações gerais sem importar quais foram as respostas de cada professor. Assim, pedimos que responda com sinceridade e colabore com esta pesquisa.

Agradecemos à colaboração.

Participação e Trabalho Coletivo

1. Como você avalia a participação dos professores nas discussões em reuniões pedagógicas?

- Excelente, a maioria participa das discussões.
- Boa, porém muitos não apresentam seu ponto de vista.
- Ruim, só uma minoria participa das discussões
- Não existe este tipo de reunião na escola

2. Como você avalia a participação dos professores nas deliberações e decisões da escola?

- Ótimo, todos participam
- Boa, a maioria participa
- Ruim, a minoria participa
- Péssimo, ninguém participa
- Não é solicitada a participação dos professores na tomada de decisões na escola

3. Existe participação dos professores no Conselho de Escola?

- Sim, praticamente todos participam
- Poucos participam
- Ninguém participa
- Não é solicitada a participação dos professores
- Não sei

4. Os professores participam da construção da Proposta Pedagógica da escola?

- Sim, de forma efetiva.
- Sim, de forma passiva.
- Não
- Não é solicitada a participação dos professores

5. Quanto ao número de reuniões para discussões em equipe (exceto as reuniões de pais), você diria que:

- Existem muitas reuniões
- A quantidade de reuniões é suficiente
- A quantidade de reuniões é insuficiente
- Não existem reuniões para discussões em equipe

6. Como você julga a disposição dos professores para a participação nessas reuniões?

- A maioria participa por exigência da direção
 - A maioria participa por livre opção
 - A minoria participa
 - Ninguém participa
 - Não há reuniões desse tipo
-

7. Como você avalia o conteúdo dessas reuniões?

8. Na sua opinião, a direção/coordenação da escola viabiliza e incentiva o trabalho coletivo entre os professores?

- Sim, sempre Sim às vezes
 - Raramente Nunca viabiliza
-

9. Quando são sugeridos trabalhos coletivos, os mesmos são desenvolvidos?

- Sim
 - Não, por falta de colaboração de outros professores
 - Não, por motivos financeiros
 - Não, por questões administrativas
-

10 Como você avalia a disposição dos professores para o trabalho coletivo?

- Ótima, todos gostam de trabalhar em grupo.
- Boa, a maioria gosta de trabalhar em grupo.
- Regular, pois muitos preferem trabalhar sozinho .
- Ruim, a maioria prefere trabalhar sozinho.

11. Como é utilizado, em sua maioria, o tempo para HTPC em sua escola?

- Reuniões administrativas
- Estudo
- Elaboração de aulas
- Correção de atividades de alunos
- Elaboração de projetos
- Atividades não relacionadas à docência e à escola

12. Caso haja algum trabalho coletivo que gostaria de desenvolver em sua escola, comente sobre os principais motivos pelos quais ainda não o colocou em prática:

Motivação e Auxílio aos Professores

13. Classifique, de maneira geral, a motivação dos professores na escola:

13.1. Em sala de aula:

- Excelente Boa Regular
- Ruim Péssima

13.2. Nas relações internas que se estabelecem na escola:

- Excelente Boa Regular
- Ruim Péssima

13.3. Com relação à direção:

- Excelente Boa Regular
 - Ruim Péssima
-

13.4. Com os outros membros da equipe diretiva (vice direção, coordenadora e AEP):

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

14. Classifique o grau de reconhecimento associado ao trabalho realizado na escola:

14.1. Entre os professores (reconhecem mutuamente seus trabalhos):

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

14.2. Da direção para com o trabalho dos professores:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

14.3. Dos outros membros da equipe diretiva para com o trabalho dos professores:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

14.4. Dos professores para com o trabalho da direção:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

14.5. Dos professores para com o trabalho dos outros membros da equipe diretiva:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

15. Classifique o conhecimento dos obstáculos e problemas que os professores encontram no desenvolvimento de suas atividades:

15.1. Por parte da direção:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

15.2. Por parte dos outros membros da equipe diretiva:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

15.3. Por parte dos outros professores:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

16. Em relação à assistência, orientação e apoio aos professores em suas atividades docentes:

16.1. Por colegas docentes:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

16.2. Pela direção:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

16.3. Pelos membros da equipe pedagógica (Coordenadora, AEP e Professora Itinerante):

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

16.4. Por parte da Secretaria da Educação:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

17. Como você avalia a contribuição da Secretaria da Educação para o seu desenvolvimento profissional?

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima
-

18. Como você avalia a contribuição da escola para seu desenvolvimento profissional?

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

19. No seu entender, quais ações propostas pela escola contribuem ou já contribuíram para o seu desenvolvimento profissional?

Recursos

20. Você está acostumado a utilizar os recursos que a escola disponibiliza aos professores ?

- Sim, sempre utilizo Sim, às vezes
 Raramente Não utilizo

Quais _____

21. Você acha que existe carência de recursos disponíveis para o planejamento de suas aulas e estudos pessoais?

Não

Sim,

Quais: _____

Comunicação e Confiança

22. Como você classifica a circulação de informações e comunicações:

22.1. Entre os professores:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

22.2. Entre direção e os professores:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

22.3. Entre os outros membros da equipe diretiva e os professores:

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

23. Qual a sua opinião em relação ao grau de confiança sobre as comunicações recebidas:

23.1. Entre os professores:

Alto Médio Baixo

23.2. Entre direção e os professores:

Alto Médio Baixo

23.3. Entre os outros membros da equipe diretiva e os professores:

Alto Médio Baixo

24. Como você classifica o respeito entre:

24.1. Professores:

Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

24.2. Direção e professores:

Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

24.3. Os outros membros da equipe diretiva e os professores:

Alto Médio Baixo

24.4. Funcionários gerais (secretaria, portaria, cozinha, limpeza, etc.) e professores.

Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

25. Como você avalia a sinceridade nas inter-relações estabelecidas entre:

25.1. Professores:

Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

25.2. Direção e professores:

Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

25.3. Os outros membros da equipe diretiva e os professores:

Alto Médio Baixo

Gestão da Escola e outros aspectos

26. Como você avalia o método de gestão existente na escola?

- Autoritário (decisões tomadas pela direção)
 Consultivo (as pessoas são consultadas mais a decisão final é da direção)
 Democrático (decisões tomadas coletivamente)

27. Como você avalia o cumprimento de normas externas dentro da escola?

- Excelente Bom Regular
 Ruim Péssimo

28. Como você avalia o cumprimento de normas internas da escola?

- Excelente Bom Regular
 Ruim Péssimo

29. Como você avalia o grau de autonomia pedagógica existente na escola?

- Excelente Boa Regular
 Ruim Péssima

30. Como lhe parece que é globalmente o clima de trabalho na escola?

- Excelente Bom Regular
 Ruim Péssimo

31. Você gostaria de inserir algum comentário sobre a organização dos espaços na escola e/ou sobre o uso dos laboratórios? Fique à vontade:

Alguns dados pessoais

32. Sexo:

- Masculino Feminino

33. Tempo de serviço no magistério (em anos): _____

34. Tempo de serviço nesta unidade escolar:

_____Anos _____Meses

35. Período de trabalho (nesta unidade):

Manhã Tarde

36. Período de trabalho (em outras unidades):

Manhã Tarde Noite

37. Nível de escolaridade:

- Magistério
- Ensino Superior em curso
- Ensino Superior concluído
- Especialização (Lato sensu)
- Mestrado (Stricto sensu)

38. Atuação nos anos de ensino:

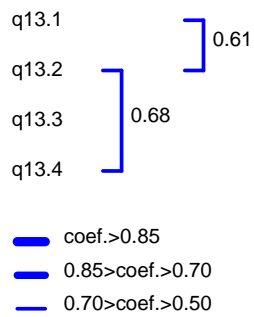
- Ensino Fundamental (PI)
- Ensino Fundamental (PII)

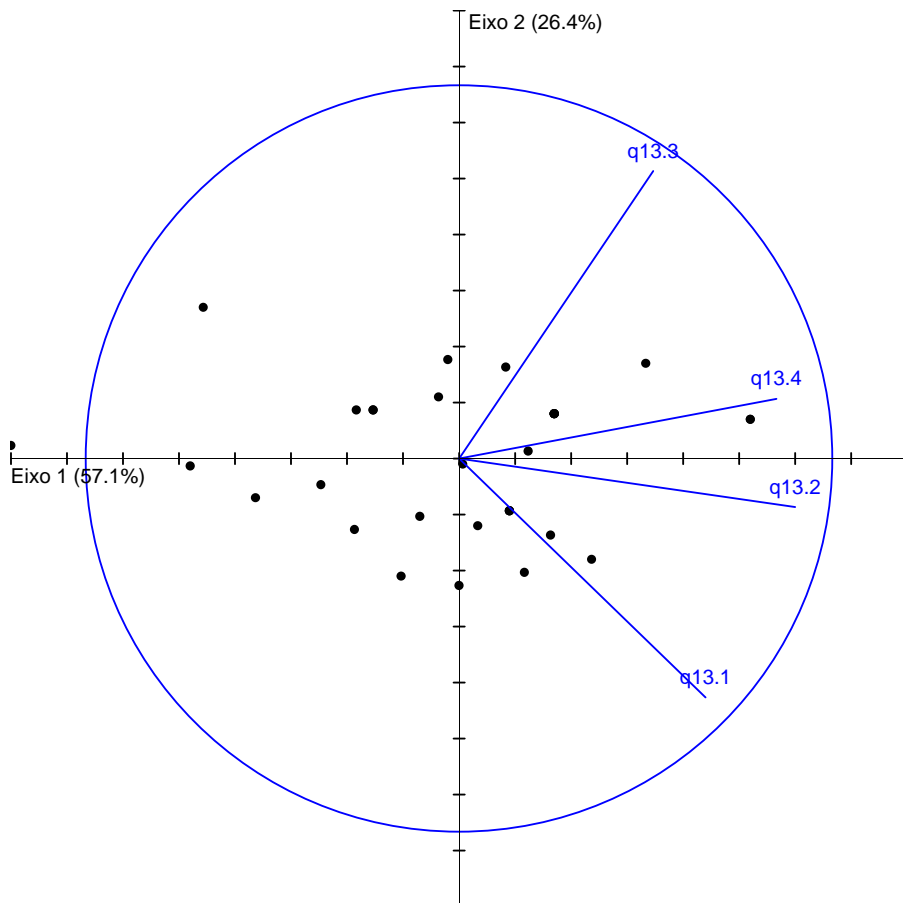
39. Disciplina(s) que leciona nesta unidade:

ANEXO 2

Análise em componentes principais (baseada no coeficiente de correlação de pearson)

	q13.1	q13.2	q13.3	q13.4
q13.1	1.00			
q13.2	0.61	1.00		
q13.3	-0.02	0.34	1.00	
q13.4	0.37	0.68	0.44	1.00





Valor de ρ (+ ou -)	Interpretação
0.00 a 0.19	Uma correlação bem fraca
0.20 a 0.39	Uma correlação fraca
0.40 a 0.69	Uma correlação moderada
0.70 a 0.89	Uma correlação forte
0.90 a 1.00	Uma correlação muito forte

ANEXO 3

	Média	Desvio-padrão	Mediana
q18	3.19	1.12	3.00
q17	2.53	1.19	3.00
Total	2.86	1.19	

$r = +0.70(S)$

Valorização dos itens de escala: de 5 (Excelente) a 1 (Péssima)

ANEXO 4

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 15.q13.3, 20.q14.4, 22.q15.1, 26.q16.2.

Equação da regressão:

$$q18 = +0.085 * q13.3 + 0.370 * q14.4 + 0.238 * q15.1 - 0.068 * q16.2 + 0.974$$

As 4 variáveis explicam 25.9% da variância de 30.q18

Coefficiente de correlação múltipla: $R = 0,51$

Significância dos parâmetros:

'q13.3': coeficiente = 0,08, desvio-padrão = 0,19 (Pouco influente)

'q14.4': coeficiente = 0,37, desvio-padrão = 0,33 (Pouco influente)

'q15.1': coeficiente = 0,24, desvio-padrão = 0,30 (Pouco influente)

'q16.2': coeficiente = -0,07, desvio-padrão = 0,30 (Pouco influente)

Certos termos da equação são pouco influentes, sua relação coeficiente / desvio-padrão é inferior a 1,96

3 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 15.q13.3, 20.q14.4, 22.q15.1, 26.q16.2.

	q18	q13.3	q14.4	q15.1	q16.2
q18	1,00				
q13.3	0,37	1,00			
q14.4	0,48	0,62	1,00		
q15.1	0,44	0,55	0,69	1,00	
q16.2	0,41	0,70	0,76	0,75	1,00

Alpha de Cronbach - critérios explicativos: 1,11

'q18': méd = 2,73, d.p. = 1,09

'q13.3': méd = 3,30, d.p. = 1,42

'q14.4': méd = 2,83, d.p. = 0,93

'q15.1': méd = 2,70, d.p. = 1,00

'q16.2': méd = 3,13, d.p. = 1,20

3 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 15.q13.3, 20.q14.4, 22.q15.1, 26.q16.2.

Correlações com 'q18'



'q18': méd = 2,73, d.p. = 1,09

'q13.3': méd = 3,30, d.p. = 1,42

'q14.4': méd = 2,83, d.p. = 0,93

'q15.1': méd = 2,70, d.p. = 1,00

'q16.2': méd = 3,13, d.p. = 1,20

3 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 15.q13.3, 20.q14.4, 22.q15.1, 26.q16.2.

Equação da regressão:

$$q18 = +0.341 * q14.4 + 0.209 * q15.1 + 0.068 * q13.3 + 0.978$$

O cálculo é feito segundo o método 'passo a passo ascendente'.

Os termos são categorizados na ordem de sua importância para a explicação de 30.q18.

As 3 variáveis explicam 25.8% da variância de 30.q18

Coefficiente de correlação múltipla: $R = 0,51$

Significância dos parâmetros:

'q14.4': coeficiente = 0,34, desvio-padrão = 0,30, variação SCR = 0,23, F parcial = 1,31 (Pouco influente)

'q15.1': coeficiente = 0,21, desvio-padrão = 0,26, variação SCR = 0,02, F parcial = 0,64 (Pouco influente)

'q13.3': coeficiente = 0,07, desvio-padrão = 0,17, variação SCR = 0,00, F parcial = 0,16 (Pouco influente)

Certos termos da equação são pouco influentes, sua relação coeficiente / desvio-padrão é inferior a 1,96

A variável q16.2 não é significativa e não foi considerada na regressão passo a passo (stepwise).

3 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 16.q13.4, 21.q14.5, 23.q15.2, 27.q16.3.

Equação da regressão:

$$q18 = +0.137 * q13.4 + 0.240 * q14.5 + 0.548 * q15.2 + 0.406 * q16.3 - 0.422$$

As 4 variáveis explicam 72.9% da variância de 30.q18

Coefficiente de correlação múltipla: R = 0,85

Significância dos parâmetros:

'q13.4': coeficiente = 0,14, desvio-padrão = 0,25 (Pouco influente)

'q14.5': coeficiente = 0,24, desvio-padrão = 0,23 (Pouco influente)

'q15.2': coeficiente = 0,55, desvio-padrão = 0,16

'q16.3': coeficiente = 0,41, desvio-padrão = 0,20

Certos termos da equação são pouco influentes, sua relação coeficiente / desvio-padrão é inferior a 1,96

1 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 16.q13.4, 21.q14.5, 23.q15.2, 27.q16.3.

	q18	q13.4	q14.5	q15.2	q16.3
q18	1,00				
q13.4	0,72	1,00			
q14.5	0,64	0,76	1,00		
q15.2	0,72	0,52	0,45	1,00	
q16.3	0,74	0,79	0,62	0,52	1,00

Alpha de Cronbach - critérios explicativos: 1,14

'q18': méd = 2,81, d.p. = 1,10

'q13.4': méd = 2,47, d.p. = 0,90

'q14.5': méd = 2,50, d.p. = 0,75

'q15.2': méd = 2,50, d.p. = 0,83

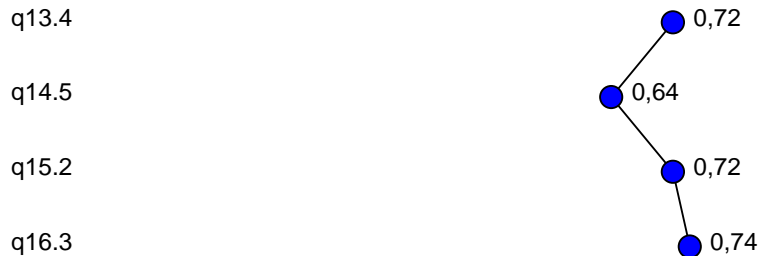
'q16.3': méd = 2,28, d.p. = 0,91

1 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 16.q13.4, 21.q14.5, 23.q15.2, 27.q16.3.

Correlações com 'q18'



'q18': méd = 2,81, d.p. = 1,10

'q13.4': méd = 2,47, d.p. = 0,90

'q14.5': méd = 2,50, d.p. = 0,75

'q15.2': méd = 2,50, d.p. = 0,83

'q16.3': méd = 2,28, d.p. = 0,91

1 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 16.q13.4, 21.q14.5, 23.q15.2, 27.q16.3.

Equação da regressão:

$$q18 = +0.406 * q16.3 + 0.548 * q15.2 + 0.240 * q14.5 + 0.137 * q13.4 - 0.422$$

O cálculo é feito segundo o método 'passo a passo ascendente'.

Os termos são categorizados na ordem de sua importância para a explicação de 30.q18.

As 4 variáveis explicam 72.9% da variância de 30.q18

Coefficiente de correlação múltipla: R = 0,85

Significância dos parâmetros:

'q16.3': coeficiente = 0,41, desvio-padrão = 0,20, variação SCR = 0,55, F parcial = 3,99

'q15.2': coeficiente = 0,55, desvio-padrão = 0,16, variação SCR = 0,15, F parcial = 11,69

'q14.5': coeficiente = 0,24, desvio-padrão = 0,23, variação SCR = 0,03, F parcial = 1,10 (Pouco influente)

'q13.4': coeficiente = 0,14, desvio-padrão = 0,25, variação SCR = 0,00, F parcial = 0,31 (Pouco influente)

Certos termos da equação são pouco influentes, sua relação coeficiente / desvio-padrão é inferior a 1,96

1 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 17.q14.1, 24.q15.3, 25.q16.1.

Equação da regressão:

$$q18 = -0.085 * q14.1 + 0.438 * q15.3 + 0.470 * q16.1 + 1.174$$

As 3 variáveis explicam 24.3% da variância de 30.q18

Coefficiente de correlação múltipla: R = 0,49

Significância dos parâmetros:

'q14.1': coeficiente = -0,09, desvio-padrão = 0,37 (Pouco influente)

'q15.3': coeficiente = 0,44, desvio-padrão = 0,26 (Pouco influente)

'q16.1': coeficiente = 0,47, desvio-padrão = 0,29 (Pouco influente)

Certos termos da equação são pouco influentes, sua relação coeficiente / desvio-padrão é inferior a 1,96

1 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 17.q14.1, 24.q15.3, 25.q16.1.

	q18	q14.1	q15.3	q16.1
q18	1,00			
q14.1	0,21	1,00		
q15.3	0,41	0,37	1,00	
q16.1	0,41	0,47	0,40	1,00

Alpha de Cronbach - critérios explicativos: 1,21

'q18': méd = 2,81, d.p. = 1,10

'q14.1': méd = 1,72, d.p. = 0,57

'q15.3': méd = 2,03, d.p. = 0,77

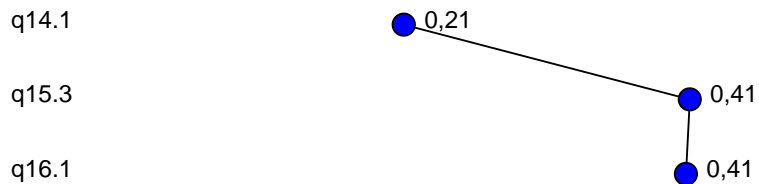
'q16.1': méd = 1,91, d.p. = 0,72

1 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 17.q14.1, 24.q15.3, 25.q16.1.

Correlações com 'q18'



'q18': méd = 2,81, d.p. = 1,10

'q14.1': méd = 1,72, d.p. = 0,57

'q15.3': méd = 2,03, d.p. = 0,77

'q16.1': méd = 1,91, d.p. = 0,72

1 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

Regressão múltipla de 30.q18

para as variáveis 17.q14.1, 24.q15.3, 25.q16.1.

Equação da regressão:

$$q18 = +0.438 * q15.3 + 0.470 * q16.1 - 0.085 * q14.1 + 1.174$$

O cálculo é feito segundo o método 'passo a passo ascendente'.

Os termos são categorizados na ordem de sua importância para a explicação de 30.q18.

As 3 variáveis explicam 24.3% da variância de 30.q18

Coefficiente de correlação múltipla: $R = 0,49$

Significância dos parâmetros:

'q15.3': coeficiente = 0,44, desvio-padrão = 0,26, variação SCR = 0,17, F parcial = 2,75 (Pouco influente)

'q16.1': coeficiente = 0,47, desvio-padrão = 0,29, variação SCR = 0,07, F parcial = 2,55 (Pouco influente)

'q14.1': coeficiente = -0,09, desvio-padrão = 0,37, variação SCR = 0,00, F parcial = 0,05 (Pouco influente)

Certos termos da equação são pouco influentes, sua relação coeficiente / desvio-padrão é inferior a 1,96

1 observações não são consideradas (não-resposta a pelo menos um dos critérios).

VARIÁVEIS CUJA CORRELAÇÃO FOI CONSTATADA E CONFIRMADA COM
STEPWISE:

Q23.1 X Q30

Q25.2 X Q30

Q24.3 X Q30

Q25.3 X Q30

Q15.2 X Q18

Q16.3 X Q18
