

## RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES EM ESCOLAS DO PRIMEIRO CICLO E MUDANÇA<sup>1</sup>

Isabel Freire [1]  
Ana Luciano [2]  
Conceição Prata [3]

[1] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa  
[isafrei@fpce.ul.pt](mailto:isafrei@fpce.ul.pt)

[2] Mestre em Ciências da Educação  
[anapluciano@sapo.pt](mailto:anapluciano@sapo.pt)

[3] Inspectora da Inspeção Geral de Educação - Delegação Regional do Centro – Coimbra  
[saoprata@gmail.pt](mailto:saoprata@gmail.pt)

### Resumo

As escolas portuguesas, designadamente as do 1º Ciclo do Ensino Básico, têm enfrentado grandes mudanças de carácter organizacional, que se têm vindo a reflectir quer no seu modo de funcionamento, quer nas relações interpessoais que se estabelecem entre os profissionais que delas fazem parte. Nesta comunicação apresentaremos os resultados de um estudo de caso múltiplo ramificado (Yin, 1989), realizado em 6 escolas do 1º ciclo, situadas na Região Centro de Portugal, enquadrando-os teoricamente. Este estudo integra-se no projecto *GERLINDES – Gerir e lidar com as indisciplinas na escola*, apoiado pela FCT, projecto este que, numa primeira fase, se centrou em 8 estudos-caso correspondentes a outras tantas escolas (6 do 1º Ciclo e as restantes do 2º e 3º Ciclos e Secundário) com a aplicação de diversas e complementares metodologias de recolha e de análise de dados; acrescentamos, ainda, que cada um dos estudos-caso correspondeu, também, a uma dissertação de Mestrado<sup>2</sup>, realizada em seminários sob orientação comum<sup>3</sup>.

### Introdução

Na última década operaram-se grandes transformações na organização das redes escolares e na gestão dos estabelecimentos de ensino, com especial impacto nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e do pré-escolar. Estas mudanças são introduzidas com o decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e o Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto que consubstancia a Constituição dos Agrupamentos de Escolas. Posteriormente, a Lei nº 49 de 2005 de 30 de Agosto e o Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, definem um novo quadro de organização e de gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, mantendo a linha de orientação da agregação de escolas em agrupamentos, e estabelecendo um novo quadro de gestão dos mesmos (capítulo III deste último decreto-lei).

No artigo 5º do decreto-lei nº 115-A/98 o agrupamento de escolas é assim definido: *“uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”*. Esta definição é retomada no recente Decreto-lei nº 75/2008, que ajusta o anterior às mudanças na organização e funcionamento dos órgãos de gestão dos estabelecimentos educativos necessárias à implementação do modelo de gestão unipessoal consubstanciada na figura do Director.

Será que, apesar destas e de outras mudanças organizacionais, ainda podemos continuar a afirmar, como o fazia Maja Huber, já há dez anos, que *“Os professores trabalham isoladamente, longe não só dos seus supervisores, como dos seus colegas, o que limita o seu conhecimento das actividades escolares fora da sua própria sala de aula”* (1999, cit por Freire, 2001).

Na verdade, o trabalho dos professores sempre teve e continua a ter uma grande margem de autonomia, sobretudo ao nível do seu trabalho em contexto de sala de aula, o que em si é bom. Contudo, dado que essa autonomia decorre fundamentalmente do seu isolamento (nas organizações educativas a divisão de tarefas e a autoridade estão altamente definidas. As portas das salas de aula estão fechadas e só os alunos observam o trabalho do professor), tais circunstâncias, podem facilmente transformar a dita autonomia, numa espécie de individualismo, de rotina e de inércia, pela falta de confronto e de reflexão que só na relação com os pares pode acontecer.

No nosso sistema educativo muitas mudanças para além daquelas que acabamos de mencionar têm ocorrido (as aulas de substituição, a avaliação de desempenho pelos pares, etc.), contudo, neste texto queremos contribuir para a reflexão sobre o impacto da organização das escolas em aglomerados mais vastos, no relacionamento entre os professores, dado que já existe uma experiência relevante, no tempo, destas mudanças nas nossas escolas.

No projecto GERLINDES um dos focos de investigação é o clima relacional nas escolas. Este projecto desenvolve-se em oito escolas da zona centro de Portugal, sendo seis delas escolas do 1º ciclo do ensino básico. À data da recolha de dados (2006/2007) quatro das seis escolas do 1º ciclo estavam integradas em agrupamentos verticais (vários níveis e ciclos de ensino), uma em agrupamento horizontal (estabelecimentos de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico) e outra fazia parte de uma escola básica integrada<sup>4</sup> (integrava os três ciclos do ensino básico e a educação pré-escolar, num mesmo edifício escolar).

Neste texto, focar-nos-emos nos dados de natureza qualitativa que nos permitiram analisar e interpretar diversas dimensões do clima relacional destas escolas (relações professor-aluno, entre alunos, entre professores, entre a escola, a família e a comunidade, o ambiente disciplinar,

etc), de entre as quais aqui abordaremos as relações entre professores. Interessa-nos aqui, de modo particular, a realidade vivida nas seis escolas do 1º ciclo, não desprezando algum contraste com as vivências das outras duas escolas dos ciclos de ensino seguintes.

Pretendemos compreender as relações entre os professores nestas escolas, assim como tentar problematizar o modo como são vividas essas relações em estabelecimentos de ensino com diferentes modos de organização (em agrupamento vertical, horizontal ou em escola integrada). Será que estes diferentes tipos de organização se reflectem no modo como os professores se relacionam, particularmente a nível profissional, e também no desenvolvimento da sua profissionalidade?

Dado que não conhecemos investigação científica sobre esta ligação entre uma organização mais vasta e complexa dos estabelecimentos de ensino (agrupamentos de escolas), o relacionamento entre professores e seu o desenvolvimento profissional, vamos partir da literatura sobre o clima das escolas, seus efeitos nos alunos e no desenvolvimento profissional dos docentes, destacando a dimensão das relações entre profissionais, na tentativa de contribuímos para a problematização desta questão.

Faremos uma breve descrição das fases da investigação sobre a escola como um todo, destando as orientações de cada uma delas para a intervenção educativa, para depois analisarmos a dimensão mais particular do clima relacional das escolas, particularmente a relação entre os professores.

### **Fases e perspectivas da investigação sobre a escola como seu todo**

O isolamento dos professores, bem como a visão compartimentada da escola, tem sido uma realidade nos diferentes sistemas educativos, que se prende não só com a forte definição dos estatutos, da autoridade e das responsabilidades, mas também com as concepções acerca do saber e conseqüentemente com toda a organização curricular. Sendo este o panorama dominante do ensino no século passado, naturalmente que ele se expressa de formas variadas em função de um conjunto de factores de natureza macropolítica, contextual e de outros que se relacionam com as dinâmicas das próprias escolas. Existe, porém, um paradigma de acção dominante, que tem tido correspondência no mais corrente paradigma de investigação, que tem vindo a estudar salas de aula e escolas como entidades desarticuladas (Freire, 2001).

No campo da investigação, existem várias ordens de razões que justificam a falta de articulação entre a investigação realizada na sala de aula e na escola enquanto organização. A sala de aula tem sido, objecto de interesse dos investigadores há já longas décadas. Primeiro no sentido de se perceberem, descrever e construir o que se designava de *modelo de bom professor* (décadas de 50 e de 60, principalmente). Posteriormente, caracterizar o que se designava de *professor eficaz*

(décadas de 70 e de 80, principalmente). O facto da maior parte dos investigadores se filiarem, em termos de formação, na área da Psicologia Educacional (por isso, estarem particularmente interessados nas diferenças individuais e nas dinâmicas dos grupos). Em oposição, os investigadores da escola estão maioritariamente ligados à Sociologia da Educação e à Administração Educacional e, portanto, preparados para o estudo de grandes organizações e não de unidades individuais - salas de aula<sup>5</sup>. Para uma compreensão mais complexa e ecológica das escolas, precisamos de ultrapassar uma visão disciplinar da investigação e de desenvolver projectos em equipas multidisciplinares, nos quais participem investigadores e práticos-investigadores. Com o desenvolvimento do projecto GERLINDES, e na sequência do trabalho de Freire (2001), pretendemos romper com esse paradigma de acção e de investigação compartimentadas; tendo como objecto principal de estudo a problemática da indisciplina, visou articulá-la com um olhar sistémico e ecológico sobre a escola enquanto organização (Freire e Amado, 2009).

Reynolds, D. *et al.* (1994, cit por Freire, 2001), ao fazerem a revisão da investigação sobre a escola e os seus efeitos nos alunos estabelecem três grandes fases, que definem temporalmente, sendo a primeira uma fase (até 1979) bastante descritiva e que progressivamente dá consistência à ideia de que as “escolas contam”. A 2ª fase (1979-1985) caracteriza-se por uma forte orientação para a “*proliferação de projectos de mudança nas escolas*”, baseados na investigação de base. Nesta fase, emergem os designados Estudos para o Desenvolvimento das Escolas (School Improvement Studies), bem como o Movimento das Escolas Eficazes, numa linha de orientação para a acção e da investigação intimamente associada às concepções de investigação ainda dominantes, alicerçadas num paradigma positivista, que alimentava uma forte crença na ideia de generalização e de transferibilidade na investigação educacional. Numa terceira fase (a partir de 1985, sensivelmente), começa a dedicar-se maior atenção aos contextos, aos aspectos ligados ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento das próprias escolas e a dar-se maior atenção ao *interface* escola – sala de aula. Observa-se também uma maior incidência na reconceptualização das funções da escola (aprendizagens de carácter cognitivo/socialização), a par de um aumento da colaboração científica internacional e do protagonismo de outros países para além do EUA e da Grã-Bretanha.

No final do século XX poderemos identificar uma nova fase, em que a investigação se foca nas interacções entre a escola e a comunidade (família, autarquias, organizações de apoio social, etc.). Ultrapassa-se a ideia de que a escola tem capacidade para influenciar, por si só, o rumo das vidas dos seus alunos. Pelo contrário, é preciso buscar, na articulação com a comunidade

onde se implanta, formas de acção e de colaboração (parcerias, projectos comuns, etc.), que ajudem a promover a aplicação de estratégias de acção consentâneas com a realidade em que intervêm.

Em todo este percurso, cada fase tem de ser enquadrada no todo e compreendida no seu valor intrínseco e relativo. Foi de extrema importância que a investigação tenha posto, em determinada altura, a tónica no papel da escola e na influência determinante que esta pode ter no percurso escolar e de vida dos seus alunos e também no desenvolvimento profissional dos seus professores. A ênfase na relação entre desenvolvimento profissional dos professores e desenvolvimento das escolas é ainda hoje uma ideia que precisa de ser reflectida, expandida e posta em prática para uma efectiva melhoria da qualidade do trabalho dos professores e da eficácia das escolas.

Todavia, é preciso ultrapassar as visões dicotómicas em que se alicerçam estas fases da investigação da escola, ou seja, nem descomprometer a escola, encontrando a explicação dos seus fracassos apenas nas famílias e na sociedade em geral, nem encará-la como «escola santuário»<sup>6</sup> (Fotinos, 2006), cuja direcção pensa e age como se fosse possível por si só enfrentar todos os desafios e resolver todos os problemas com que se defronta, “esquecendo-se” que a intervenção face a muitos deles está para além do seu alcance e que não é lhe possível enfrentá-los sem a colaboração das famílias e das entidades sociais e políticas locais.

### **Socialização laboral e cultura docente**

Todas estas linhas de investigação têm vindo a salientar a importância do clima relacional das escolas para as aprendizagens e a socialização dos alunos e também para socialização laboral, o bem-estar e o desenvolvimento profissional dos docentes. Muitos destes estudos focam a sua atenção na relação entre o clima da escola e os alunos. Por vezes, estão associados a uma preocupação directa com os resultados escolares e a socialização dos alunos (e.g. Watkins e Wagner, 1988; Rosenholtz, 1989; Huber, 1999, citados por Freire, 2001), outras vezes, à introdução de mudanças no interior das escolas com vista a uma melhoria do seu clima relacional e consequentes melhorias na aprendizagem dos alunos (e.g. Gilborn *et al.*, 1993; Freiberg *et al.*, 1995, citados por Freire, 2001). São investigações que decorrem ou se inserem no “movimento das escolas eficazes”, que nasceu no final da década de setenta e que se disseminou na comunidade educativa em torno do *slogan* “as escolas fazem a diferença”. Outras que focam a problemática da socialização docente (e.g. Teddlie, 1994; Springfield, 1994, cit. por Freire, 2001; Nascimento, 2007), salientam a importância das relações interpessoais no desenvolvimento profissional dos professores, mormente no início da carreira. É nesta fase que os professores se confrontam mais intensamente com as dificuldades próprias da inserção num

ambiente de trabalho completamente novo para si e numa cultura institucional. A socialização laboral pode ser vista sob duas perspectivas. Por um lado, tem uma função de adaptação do profissional aos contextos laborais e, por outro, tem potencialmente uma função de desenvolvimento. A socialização laboral, em sentido lato, é o processo pelo qual os indivíduos aprendem a cultura e os valores de um novo ambiente de trabalho, se adaptam ao meio laboral e desenvolvem competências de trabalho. Ao longo da sua carreira, o professor vive situações cruciais na sua socialização, desde o choque que constitui a sua imersão primeira no contexto de trabalho, aos desafios que lhe coloca o contacto com novos contextos profissionais até àqueles que por vezes de forma menos desejada lhe colocam as reformas do sistema educativo. No que diz respeito aos contextos escolares, a literatura tem caracterizado diferentes tipos de cultura docente. Segundo Hargreaves (1998) esta pode assumir quatro grandes expressões: o individualismo, a colegialidade forçada, a “balcanização” e a colaboração. A primeira é aquela que tem vindo a predominar nas escolas, em grande parte dado o isolamento do trabalho docente nas salas de aula. A “balcanização” resulta da formação de pequenos grupos distintos e isolados entre si, no interior de uma mesma organização escolar, caracteristicamente com um clima e uma cultura fragmentárias. A colaboração corresponde ao estabelecimento de relações de trabalho partilhado, de vontade e iniciativa dos docentes, se bem que as lideranças possam e devam concorrer para a criação de condições propícias a que tais relações se desenvolvam. Pelo contrário, a colegialidade forçada deriva de uma imposição externa, formal e burocrática para o trabalho colectivo. “A cultura colaborativa distingue-se da colegialidade forçada pela sua permanência no tempo, sua espontaneidade, seu carácter público e orientação para o desenvolvimento profissional” (Farias, 2002).

Nas culturas colaborativas observa-se um conjunto de aspectos que as tornam características, dos quais se destacam:

*Coesão* – esta característica é um forte indicador da existência de um efectivo *ethos* de escola, o qual se traduz no sentimento de que cada um faz parte de um todo (sentimento de pertença) e com esse todo se identifica (identidade social); nestas escolas respira-se uma atmosfera amigável e sente-se um espírito de escola especial. Noutra extremo, temos as escolas em que o isolamento é muito sentido, onde o lema é cada um por si, dado o ambiente hostil ou de indiferença.

*Partilha* - o modo como cada membro de uma organização se situa, se vê e se revê na mesma, contribui para o seu envolvimento em processos de partilha, quer seja de objectivos, de planificações, de recursos. Nalgumas organizações escolares parece existir um forte consenso em torno dos objectivos educativos e a direcção da escola confere alto significado à definição dos objectivos curriculares. Como diz Rosenholtz (op. cit.: 206/207) as escolas com elevado

consenso “são escolas que revelam um estilo, uma atitude, um pensamento algo singular”; pelo contrário, nas escolas com baixo nível de consenso, “muitos professores parecem mais preocupados com a sua própria identidade do que com um sentimento comunitário de partilha”. A autora chama-lhes “anarquias organizadas”. É, contudo, importante que se realce a partilha efectiva, a qual implica que, por exemplo ao nível dos objectivos, estes adquiram significado e sejam universalmente compreendidos pelos diferentes membros da escola (Springfield, 1994, cit. por Freire, 2001)). É através dos processos de participação e do reconhecimento do valor de cada um dos seus membros que se pode alicerçar uma efectiva partilha de objectivos. Falta qualquer sentido prático ao simples recurso à apresentação e divulgação de objectivos escritos, que poucos ou nenhuns reflexos tem no modo de vida e nas práticas das escolas. Para Good e Brophy (1986: 597) esta dimensão organizacional está fortemente associada às lideranças na construção de um efectivo “sentido de comunidade”, o que “requer mais do que a partilha de objectivos instrumentais, requer uma ordem moral, que inspire respeito pela autoridade, atenção genuína e persuasiva pelas pessoas individualmente, respeito pelos seus sentimentos e atitudes, respeito mútuo, e um consistente reforço das normas que definem e delimitam o comportamento adequado”.

*Confiança* – a confiança em si próprio e nos outros é crucial no processo de educação e desenvolvimento. Tal como se observou nos estudos focados nos alunos, as escolas onde os professores constroem expectativas positivas acerca dos seus alunos, confiam no seu potencial e lhes dão sinais disso (motivando-os, estimulando-os), também se observou que nessas escolas os professores acreditam em si próprios e sentem que podem confiar nos seus colegas para os ajudar, espelhando entusiasmo e auto-confiança. Noutras escolas observa-se uma contagiante falta de autoconfiança e de confiança nos outros. As expectativas recíprocas dos diversos membros da escola são muito importantes na construção das relações interpessoais e na criação de um clima de confiança propício ao desenvolvimento dos alunos e dos professores. Para alguns autores, as diferenças entre escolas encontram-se verdadeiramente no domínio das relações interpessoais e da construção de expectativas, cuja interacção nos casos positivos resulta num clima potenciador de entusiasmos, dedicação e confiança. Em suma, a criação de uma atmosfera geral de escola positiva e encorajadora reflecte-se, por sua vez, nos percursos escolares dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores.

### **Metodologia**

A análise efectuada apoia-se em dois tipos de dados. Os primeiros decorrem da recolha de informação efectuada, através de entrevistas semi-directivas, de carácter presencial, fundamentalmente juntos de sujeitos pertencentes aos “grupos intersticiais”<sup>7</sup>, mas também a

membros dos grupos elementares das seis escolas, ao longo do ano lectivo de 2006-2007. As entrevistas tiveram objectivos mais amplos, de analisar e interpretar o clima relacional e disciplinar das seis escolas. Neste texto, como já referimos anteriormente, vamos analisar apenas os dados sobre as relações entre os professores, que foram obtidos através de questões das entrevistas onde se pedia a caracterização das relações entre os professores destas escolas do 1º ciclo.

Um segundo tipo de dados, foi recolhido este ano junto das oito professoras-investigadoras participantes neste projecto. Pela sua experiência docente e em órgãos de gestão, desde o início da criação dos agrupamentos de escolas, são observadoras privilegiados das mudanças e do seu impacto nas escolas, por isso as consideramos aqui informantes-chave. A recolha foi feita via *e.mail*, através de uma única pergunta:

*“Que mudanças observaram e sentiram nas relações entre os professores na vossa escola, decorrentes da integração da mesma num agrupamento de escolas?”*

A partir das entrevistas realizadas em cada um dos seis estudos-caso (num total de 45), foi realizada uma análise de conteúdo com utilização de um único sistema de categorias e de indicadores. Foi feita também uma contagem da frequência de unidades de registo de cada indicador, a fim de se apreender não somente a qualidade da informação, como a sua intensidade.

No quadro seguinte faz-se uma sumária apresentação das escolas-caso:

**Quadro I - Caracterização das escolas-caso**

Escola <sup>8</sup>	Níveis de escolaridade	Dimensão (nº de alunos)	Agrupamento
E B Integrada Colina Morena	1º, 2º e 3º ciclos	Total – 856 1º ciclo - 215	Escola Básica Integrada
E. B. 1 D. Teresa	1º ciclo	95	Vertical de Escolas
E.B. do Lis	1º ciclo	87	Vertical de Escolas
E 2.3 Pomares d'Abadia	2º e 3º ciclos	713 (escola sede)	Vertical de Escolas
E.B. Viva	1º ciclo	350 (escola sede)	Horizontal de Escolas
E.B. ABC	1º ciclo	69	Vertical de Escolas
E.B. da Estrela	1º ciclo	95	Vertical de Escolas
EB 2,3/ S dos Fundadores	2º e 3º ciclos e secundário	878 (escola sede)	Vertical de Escolas

Quanto ao segundo tipo de dados, foram analisados segundo um esquema de análise independente do primeiro.



### O clima relacional entre os professores – um estudo de caso-múltiplo

A informação recolhida através das entrevistas foi organizada em duas categorias – *relações pessoais* e *relações profissionais* (a partir da análise já realizada por Freire, 2001). A informação contida em cada uma destas categorias, foi organizada em duas subcategorias, ou seja, quatro ao todo: relações pessoais positivas e negativas; relações profissionais positivas e negativas. Em cada subcategoria foi considerado um conjunto de indicadores, que ajudam a qualificar de forma mais específica a informação e permitem um outro nível de comparação qualitativa entre as escolas, conforme se observa no Quadro II.

**Quadro II – Relações pessoais e relações de trabalho - síntese**

Categorias	Escola Integrada		Agrupamento horizontal		Agrupamento vertical							
	E. Colina Morena		Viva		Escola da Estrela		Escola D. Teresa		Escola ABC		Escola do Lis	
Relações pessoais positivas	29	45,3 %	11	37,9 %	1	10,0 %	3	9,1%	9	22,5 %	9	50,0 %
Relações pessoais negativas	3	4,7%	-	-	2	20,0 %	5	15,2 %	4	10,0 %	2	11,1 %
Subtotal	32	50,0 %	11	37,9 %	3	30,0 %	8	24,3 %	13	32,5 %	11	61,1 %
Relações de trabalho positivas	26	40,6 %	13	44,9 %	4	40,0 %	9	27,3 %	17	42,5 %	5	27,8 %
Relações de trabalho negativas	6	9,4%	5	17,2 %	3	30,0 %	16	48,5 %	10	25,5 %	2	11,1 %
Subtotal	32	50,0 %	18	62,1 %	7	70,0 %	25	75,8 %	27	67,5 %	7	38,9 %
Total	64	100%	29	100%	10	100%	33	100%	40	100%	18	100%

O aspecto que mais se destaca neste quadro é a quantidade relativa da informação veiculada pelos entrevistados da Escola Básica Integrada Colina Morena. Além deste aspecto observa-se também que nesta escola, ao contrário da maior parte das outras, há uma forte predominância das opiniões positivas acerca das relações entre os professores, quer se trate das relações ao nível mais pessoal, quer das relações propriamente de trabalho. Também a Escola Viva, integrada num Agrupamento Horizontal, se destaca por apresentar maioritariamente informação de carácter positivo (82,8%). As Escolas da Estrela e do Lis, ambas em Agrupamento Vertical, destacam-se pelo escassez de informação, se bem que na Escola da Estrela esta seja maioritariamente de conotação negativa e a do Lis maioritariamente positiva. As Escolas D. Teresa e ABC, apresentam uma forte incidência nas relações de natureza negativa. Aparentemente existem escolas onde a importância atribuída às relações pessoais e às relações

de trabalho apresenta um certo equilíbrio (Escola Colina Morena e Escola Viva), outras onde as relações de trabalho parecem predominar na relação entre os professores (Escolas da Estrela, D. Teresa e ABC) e a Escola do Lis, onde as relações pessoais parecem sobrepor-se às relações de trabalho.

Nos Quadros III e IV apresenta-se a análise por indicadores que nos dá uma visão comparada mais qualitativa da informação.

**Quadro III – Relações pessoais nas escolas do 1º ciclo**

Categorias	Indicadores	Escola Integrada	Agrupamento horizontal	Agrupamento vertical			
		E. Colina Morena	Viva	Escola da Estrela	Escola D. Teresa	Escola ABC	Escola do Lis
Relações pessoais positivas	Contactos pessoais/bom relacionamento	5	3	1	3	7	3
	Relações familiares/de amizade	11	2	-	-	-	2
	Relações de convívio	9	-	-	-	-	1
	Inexistência de barreiras entre profs antigos e novos	3	4	-	-	1	3
	Ausência de problemas/confrontos	1	2	-	-	1	
	Subtotal	29	11	1	3	9	9
Relações pessoais negativas	Distanciamento/indiferença	1	-		2	-	-
	Falta de contacto entre profs 1º ciclo e outros	1	-	-	-	-	-
	Falta de contacto entre profs de manhã e de tarde	-	-	-	-	3	-
	Falta de convívio entre os professores	-	-	1	-	-	1
	Falta de transparência	-	-	-	-	1	-
	Existência de grupos distintos	1	-	-	1	-	1
	Problemas/confrontos entre professores/má relação	-	-	1	2	-	-
Subtotal	3	-	2	5	4	2	
Total		32	11	3	8	13	11

Também aqui, a Escola Colina Morena se destaca positivamente, ou seja, para além de predominar a informação sobre relações de natureza positiva, estas parecem revestir-se de uma forte proximidade e intensidade (Relações familiares, de amizade, de convívio).

O mesmo parece não acontecer na Escola Viva, que dando uma imagem de bom relacionamento a este nível, as relações parecem pautar-se pela ausência de problemas e por relações mais superficiais.

O Quadro IV dá-nos um retrato do que serão as relações de trabalho entre os professores destas oito escolas.

**Quadro III – Relações de trabalho nas escolas do 1º ciclo**

Categorias	Indicadores	Escola Integrada	Agrupamento horizontal	Agrupamento vertical			
		E. Colina Morena	Viva	Escola da Estrela	Escola D. Teresa	Escola ABC	Escola do Lis
Relações de trabalho positivas	Relações de colaboração	7	2	1	3	7	3
	Relações de entajuda	2	4	-	2	3	-
	Apoio dos mais experientes aos mais novos	3	3	-	2	-	2
	Apoio emocional	1	-	-	-	3	-
	Diálogo ocasional	1	-	-	-	1	-
	Trabalho interdisciplinar	2	-	-	2	-	-
	Reuniões gerais/sectoriais	4	2	-	-	1	-
	Ausência de problemas	2	-	1	-	-	-
	Bom ambiente	4	2	2	-	2	-
Subtotal	26	13	4	9	17	5	
Relações de trabalho negativas	Falta de colaboração/individualismo	1	5	1	3	3	-
	Insatisfação c/ nível de colaboração	1	-	-	4	-	-
	Divisão dos professores em grupos distintos	1	-	-	2	2	-
	Falta de empenhamento/rotina	-	-	-	2	1	-
	Falta de diálogo/de transparência	1	-	-	1	3	1
	Diferenças de estatuto em função da idade	-	-	-	-	1	-
	Dificuldade de trabalho interdisciplinar	-	-	-	1	-	-
	Sobrecarga de trabalho para alguns	1	-	-	-	-	1
	Mau relacionamento/conflitos	1	-	2	3	-	-
Subtotal	6	5	3	16	10	2	
Total	32	18	7	25	27	7	

Dois aspectos parecem evidenciar-se na análise deste Quadro. A maior parte da informação integra-se nos indicadores relativos à colaboração (ou falta dela/individualismo) e a distância evidente entre a quantidade de informação veiculada pelos entrevistados da Escola Colina Morena e pelos das outras escolas. O discurso dos entrevistados da Escola Colina Morena

denota um certo detalhe da informação, o que pode reflectir um melhor conhecimento do que se passa na escola (não esqueçamos que parte dos entrevistados não são os professores do primeiro ciclo, mas membros dos órgãos de gestão, pais, auxiliares), e também uma maior diversidade de contactos profissionais entre professores (relações de colaboração; trabalho interdisciplinar; reuniões gerais/sectoriais). Na Escola Viva, apesar de transparecer uma imagem positiva das relações de trabalho, assente na entajuda e no apoio dos professores mais experientes aos mais novos, verifica-se que a falta de colaboração e o individualismo é também sentido. A Escola ABC parece ser aquela em que existe um clima menos consensual. Ou seja, a colaboração, a entajuda e mesmo o apoio emocional parecem ser uma realidade vivida nesta escola, a par com o individualismo, a divisão dos professores em grupos distintos e a falta de transparência. Esta visão fracturada do ambiente escolar é reforçada com parte do discurso dos entrevistados que analisam o ambiente relacional entre os professores afirmando que este depende do horário (a escola tem duplo horário). Noutra publicação já analisámos a ligação entre esta dimensão do clima relacional e a gestão do agrupamento e na coordenação da escola (Freire, Henriques, Luciano e Silva, 2009)

### **Revisitando as escolas – um novo olhar sobre o clima relacional**

Apesar de estes dados terem sido recolhidos há pouco tempo, as mudanças organizacionais continuam a ser uma realidade nestas, como noutras escolas do país. Neste lapso de tempo, as duas escolas que não estavam integradas em agrupamento vertical, passaram a estar. Ou seja, as escolas (Colina Morena e Escola Viva), em que se denotava a incorporação de um melhor espírito de conjunto, parecendo que a sua integração em contextos mais vastos trazia reflexos positivos sobre o modo como os professores viviam o seu quotidiano e a sua profissão, vieram a experimentar uma nova forma de organização – o Agrupamento Vertical. A Escola Básica Integrada Colina Morena passou a ser sede de Agrupamento, integrando escolas muito distantes geograficamente. A Escola Viva passou a integrar-se num agrupamento vertical. Além destas mudanças, o Agrupamento Vertical em que se integrava a Escola D. Teresa, sofreu um alargamento (*No caso da minha escola formou-se, por imposição superior, um mega agrupamento que englobou o existente anteriormente com a Escola Secundária, - inicialmente só estavam agrupados os jardins de infância, as escolas EB1 e a EB2,3 da cidade*).

A informação recolhida e analisada nesta segunda fase do Projecto, apresenta-se nos três quadros que se seguem, onde apresentamos os reflexos observados nalgumas dimensões profissionais docentes pelos respondentes, decorrentes do enquadramento das escolas em Agrupamentos Verticais.

No Quadro V organiza-se a informação relativa aos reflexos observados nos professores do 1º ciclo.

Verifica-se que as mudanças são vistas de forma positiva, valorizando-se a partilha de experiências profissionais, a superação do isolamento a que os professores deste ciclo de estudos antes estavam limitados, e também a melhoria do relacionamento interpessoal. Este parece ser o aspecto mais questionável, se atendermos a que também se expressa a opinião contrária de que a integração em agrupamento trouxe um maior distanciamento entre os professores do 1º ciclo.

**Quadro V- Reflexos nos professores do 1º ciclo**

Indicadores	Discurso dos sujeitos
Superação de sentimentos de isolamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deixámos de sentir-nos isoladas (B)</li> <li>- Os Agrupamentos, relativamente aos docentes da Educação Pré - Escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico vieram quebrar o isolamento das pessoas (F)</li> <li>- Vieram, de igual forma, fazer sentir que não se está sozinho - além dos trabalhos, experiências, fichas, instrumentos de avaliação ou consolidação podem-se partilhar também problemas, estratégias de resolução... Posso dizer que foi muito positivo deste ponto de vista. (F)</li> </ul>
Trabalho partilhado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- começámos a partilhar materiais, a trocar ideias, a planificar em conjunto, a usufruir de recursos e materiais que até então as escolas do 1.º ciclo não possuíam,</li> <li>- vieram obrigá-las a trabalhar em parceria, em grupo (F)</li> <li>- vieram fazer com que se garantisse aos alunos o cumprimento dos currículos (o docente já não planifica sozinho, existem instrumentos de aferição utilizados por todos, ao mesmo tempo, que garantem à direcção pedagógica uma monitorização eficaz do cumprimento do currículo nacional) (F)</li> </ul>
Melhoria das relações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pude constatar, pelos diversos agrupamentos que passei, que as relações entre professores tanto ao nível pessoal como de trabalho melhoraram (D)</li> <li>- noto uma maior união dos professores do mesmo ciclo, até porque tiveram que se organizar para terem voz no Conselho Pedagógico que tem um limite de participantes e com o alargamento a tantas escolas houve ciclos que perderam alguns representantes. (G)</li> </ul>
Maior distanciamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (eu já trabalho em escolas agrupadas há 8 anos), sinto que as relações entre os professores eram mais próximas no sentido de haver tempo para um relacionamento profissional e pessoal. (C)</li> <li>- antes de surgirem os agrupamentos de escolas, conheci colegas muito interessantes como seres humanos que foram importantes no meu crescimento como pessoa e como profissional. Hoje, sinto, com alguma mágoa, que cada professor pensa mais em si próprio, ou seja está mais individualista afastando-se, assim, da verdadeira essência que é a Escola e na qual a questão relacional é fundamental. (C)</li> </ul>

No Quadro VI apresenta-se a análise da informação relativa aos reflexos destas mudanças nas relações entre professores de diferentes ciclos de estudos. Esta parece ser uma dimensão em que existe uma maior dificuldade em se efectivar uma verdadeira mudança. Os aspectos mais valorizados são a articulação de actividades inter-ciclos e os contactos interpessoais. Parece existir algum avanço no sentido de uma articulação do trabalho entre professores de ciclos diferentes. Uma das professoras respondentes (E) assinala essa evolução no agrupamento em que trabalha, concluindo “penso que se está no bom caminho”. Parece ser ao nível dos contactos

interpessoais que as mudanças são mais difíceis, talvez decorrentes da “desconfiança”, do desinteresse pelo “outro” que se julga diferente de nós, pelo hábito que se perde no tempo de se pensar que para trás está a explicação de todos os males. Apesar desta ênfase negativa, também surgem a opiniões marcadamente optimistas de progressiva melhoria das relações neste domínio e mesmo o sentimento de reconhecimento por parte dos professores de outros ciclos de estudos (B, professora do 1º ciclo).

**Quadro VI- Reflexos nas relações entre professores de ciclos diferentes**

Indicadores	Discurso dos sujeitos
Articulação de actividades inter-ciclos	- começámos a articular actividades com os outros ciclos (B) - nalgumas escolas, já se verifica mesmo trabalho de parceria entre os professores dos diferentes ciclos. Por exemplo, na escola onde estou a trabalhar (que é uma escola pequena, sem ensino secundário), os professores de todos os ciclos, incluindo os do pré-escolar, planificam e dinamizam actividades extra-curriculares em conjunto, destinadas aos alunos de todos os ciclos (são as designadas actividades inter-ciclos no Plano Anual de Actividades); realizam também, pelo menos no final do ano lectivo, reuniões entre professores de 1º e 2º ciclos para articulação em termos dos conteúdos leccionados. Note-se que tanto o pré-escolar como o 1º ciclo não funcionam na escola sede. Penso que se está no bom caminho. (E)
Falta de articulação inter-ciclos	- continua a não existir partilha ou articulação entre níveis de ensino. Permanece a teoria de que as aprendizagens não realizadas pelos alunos são "culpa" do ciclo de ensino anterior não se rentabilizando a proximidade física (F)
Falta de contacto	- senti nos primeiros anos das escolas agrupadas que havia um certo distanciamento entre os professores do 1º ciclo e os dos restantes ciclos; os primeiros pareciam não se sentir integrados na escola sede e os segundos não manifestavam grande interesse em contribuir para essa integração. (E) - ainda, se verifica a falta de contacto entre os docentes dos diversos ciclos, ou seja, parece haver uma barreira invisível que se torna bem visível quando cada ciclo se assume como importante e culpabiliza o outro das dificuldades e do insucesso dos alunos...(D) - verificou-se muita desconfiança, nenhuma partilha, (como se os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo constituíssem "impecilhos" para os restantes) (F) - As relações ou decorrem de alguma amizade já existente fora da escola (muitas vezes anterior ao agrupamento) ou são inexistentes tentando, os docentes, evitar-se ou ignorando-se como se de estranhos se tratasse (F) - alguma “fractura” entre docentes de ciclos diferentes (G)
Progressiva aproximação	- Actualmente, passados já alguns anos após a obrigatoriedade dos agrupamentos, esse distanciamento já é menor (E)
Reconhecimento entre pares	- começámos a ser tratados de igual modo com os outros colegas dos outros ciclos (B)

No Quadro VII apresenta-se a informação relativa aos reflexos na escola sede de agrupamento, organizando-a segundo dois indicadores. Parece pouco ter mudado nas escolas-sede dos agrupamentos, provavelmente pela forma centralista como os órgãos de gestão, ou outros líderes formais e informais, administram o agrupamento. O outro indicador vem reforçar esta ideia espelhando a falta de enquadramento dos docentes do pré-escolar e do 1º ciclo na sede.

**Quadro VII - Reflexos na escola sede**

Indicadores	Discurso dos sujeitos
Imagem de escola-sede confunde-se com a de agrupamento	- Penso que criação de agrupamentos não teve reflexos significativos nas escolas sede. (A) - (sempre trabalhei em escolas sede de agrupamento), relativamente aos colegas que leccionam fora da sede do agrupamento, tenho vindo a observar alguma distância, por exemplo referem-se à escola sede como o agrupamento, chegam mesmo a dizer que vão ao agrupamento. Ou seja, parece que o agrupamento é uma entidade que reside na escola sede. (A)
Falta de enquadramento dos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo	- A sede de agrupamento serve muitas vezes apenas para resolver problemas administrativos (os docentes do pré escolar e do 1.º ciclo utilizam apenas os serviços administrativos, não usufruindo de qualquer outro espaço, serviço ou material). (F) - Estes sentem-se pouco à vontade e os docentes da escola (2.º e 3.º ciclos) vêem-nos como estranhos no seu espaço. (F) - os colegas da pré, 1º ciclo ou mesmo do 2º quando vão à escola sede para as reuniões não vão à sala de professores do secundário, mesmo que cheguem mais cedo porque não se sentem bem acolhidos lá. (...) é mais fácil vê-los no bar dos alunos que no bar da sala de professores. (G)

Propositadamente não incluímos nesta análise a informação relativa ao caso da Escola Colina Morena. À data da primeira fase do projecto, esta era uma Escola Básica Integrada não pertencente a qualquer agrupamento. A análise comparativa com as outras escolas-caso veio a revelar a vivência de um clima relacional cujas relações pessoais e de colaboração laboral se distinguiam positivamente em relação aos outros casos. Deixamos aqui o texto integral da professora-investigadora desta escola, com a sua opinião sobre a mudança para Agrupamento:

“Enquanto EBI com um edifício uno, havia uma partilha entre professores dos 1º, 2º e 3º ciclos. O tema do Projecto Educativo de Escola era "Interligação entre ciclos". Na sala de professores, agendavam-se reuniões entre ciclos, discutiam-se os assuntos, organizavam-se actividades de interligação. Os professores do 1º ciclo faziam parte dos Departamentos dos outros ciclos, havia troca de experiências e actividades conjuntas. Pairava no ar um bom clima de escola. Os professores sentiam-se uma família, prolongavam os laços de trabalho para a vida social, havia jantares de grupo, lanches convívio, *peddy-papers*, descida da lagoa de Óbidos em canoa, diversas actividades que faziam da vida social um prolongamento da boa relação entre professores que se sentia naquele estabelecimento de ensino. Agora com a passagem para Agrupamento, os professores andam desmotivados, o grupo alargou demasiado. Não se consegue conhecer o que os professores do Agrupamento fazem, o espaço físico teve uma relação directa com as relações interpessoais. Os estabelecimentos que integram o Agrupamento ficam muito distantes uns dos outros. A *internet* e a página da escola não conseguiram aproximar os professores, estes não sentem a EBI como escola mãe. O agrupamento tem vindo a sofrer muitas e rápidas alterações forçadas: gestão, novos edifícios, prolongamentos das actividades, concursos, competição dos professores devido à avaliação de desempenho...”

### **Considerações finais**

O trabalho docente reveste-se de uma complexidade crescente face às exigências da sociedade actual. A mudança é uma dimensão cada vez mais presente nas vidas dos professores. Mudanças muitas vezes não compreendidas e não desejadas, mas que afectam directamente o

trabalho docente. Contudo a mudança em educação depende fundamentalmente do que os professores fazem e pensam.

Neste texto pretendemos dar o nosso contributo para a reflexão sobre as mudanças organizativas recentes introduzidas no nosso sistema educativo, trazendo o que pensam sobre elas os seus protagonistas.

As mudanças são lentas, não se compadecem com o imediatismo das inovações, designadamente das reformas políticas. São as pessoas envolvidas nas mudanças que verdadeiramente as fazem, com os seus entusiasmos e os seus recuos, com o seu pensamento crítico. As inovações não constituem mudanças efectivas sem a participação e a adesão dos professores.

No estudo que realizámos observámos que as mudanças organizacionais introduzidas com a criação de agrupamentos de escolas, parecem estar a gerar, lentamente, efectivas mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura dos professores, tornando-a mais colaborativa, menos individualista, mais autónoma. Nalgumas experiências esta tendência parece mais alcançável (Escola Básica Integrada fora de Agrupamento e Escola integrada em Agrupamento Horizontal). Contudo, a orientação política prevalente é a dos Agrupamentos Verticais. Neste contexto, é de sublinhar o imperioso dimensionamento dos agrupamentos, não os tornando em “mega agrupamentos” onde se perde toda a dimensão humana e a capacidade de construir um projecto educativo comum. É preciso manter um dimensionamento que seja compatível com a promoção de relações de trabalho facilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento profissional e também com o exercício de uma liderança forte, mas participada e reconhecida.

Fullan (2006) discutindo o conceito de comunidades profissionais de aprendizagem, confronta-nos com a necessidade de mudança a nível do sistema escolar, ao afirmar: “a proposta essencial, no meu ponto de vista, é a mudança da cultura dos sistemas educativos e não a produção de uma série de escolas atomísticas, por mais colaborativas que possam ser internamente”. Para o autor, as comunidades profissionais de aprendizagem implicam que professores e líderes das escolas trabalhem em conjunto para a melhoria das condições de aprendizagem e dos resultados dos estudantes, num conjunto de escolas. Citando Dufours *et al.*, Michael Fullan identifica seis componentes-chave para o desenvolvimento de efectivas comunidades profissionais de aprendizagem: foco na aprendizagem; cultura colaborativa focada na aprendizagem para todos; pesquisa colectiva orientada para as melhores práticas; orientação para a acção (aprender fazendo); compromisso com um aperfeiçoamento e desenvolvimento contínuos; foco nos resultados educativos dos alunos.

Pensamos que uma orientação para a construção de efectivas comunidades profissionais de aprendizagem será um referencial importante para o desenvolvimento das micropolíticas dos



agrupamentos de escola.

### **Referências bibliográficas**

- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) nas Escolas. Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Farias, I. M. S. (2002). Repercussões das políticas educacionais nas escolas: inovação, mudança e cultura docente. Estado e Política Educacional/ n° 05. <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0427.pdf> (consultado em Junho 2009)
- Ferreira, E. (2007). *Contextos, Pretextos e Protagonistas da (In)disciplina na Escola. Um estudo de caso numa Escola de 2º e 3º ciclo. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires – Etats des lieux, Analyse, Propositions*. MGEN.
- Freire, I. & Amado, I. (2009). Managing and Handling indiscipline in Schools. A Research Project. *International Journal of Violence and School* – 8 – Juin, 85-97. (online on [www.ijvs.org](http://www.ijvs.org))
- Freire, I.; Henriques, A.; Luciano, A. & Silva, E. (2009). Relação com os órgãos de gestão e clima sentido na escola – Um estudo de caso múltiplo. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação do I. P. de Bragança (30/4 a 2/5, de 2009). Aguarda publicação em ACTA.
- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fullan, M. (2006). *Change theories. A force for school improvement*. Centre for Strategic Education. Seminar Series Paper N° 157, November. <http://catalogue.nla.gov.au/Record/3911520> (consultado em Junho de 2009)
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGrawHill.
- Henriques, S. (2007). *Indisciplina e Clima de escola. Estudo de caso n uma escola EB2,3/S. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Luciano, A. (2007). *(In)disciplina em Contexto Escolar. Estudo de caso numa escola do 1º ciclo. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Moreira, S. (2008). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares. Estudo de caso numa escola do primeiro ciclo. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nascimento, M. J. (2007) *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Educa.

Prata, C. (2006). *O Fenómeno da Indisciplina numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, N. (2007). *Construção da Disciplina e Clima de Escola (Estudo de caso no 1º ciclo de uma Escola Básica Integrada). Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Santos, C. (2007). *Comportamento Disciplinar versus Clima de Escola. Um estudo de caso numa Escola do 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, E. (2007). *A Gestão da (In)disciplina. Perspectivas e práticas de diversos actores. Um estudo de caso no 1º CEB. Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

---

<sup>1</sup> O presente texto insere-se no âmbito do projecto GERLINDES – Gerir e Lidar com as Indisciplinas na Escola, coordenado pela primeira autora e apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

<sup>2</sup>Ferreira, 2007; Henriques, 2007; Luciano, 2007; Moreira, 2008; Prata, 2006; Rodrigues, 2007; Santos, 2007; Silva, 2007.

<sup>3</sup> Da responsabilidade dos Professores João Amado (Universidade de Coimbra) e Isabel Freire (Universidade de Lisboa).

<sup>4</sup> Conforme artº 9º do decreto-lei nº 115-A/98.

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento, consultar Freire (2001).

<sup>6</sup> Não no sentido da expressão utilizada por alguns - a «escola templo» dos anos anteriores à democratização do ensino, na qual se ensinava uma *elite cultural* e onde a vida social com toda a sua diversidade e contradições não entrava.

<sup>7</sup> Estes grupos, dado o facto de as escolas fazerem parte de agrupamentos, são constituídos por membros do Conselho Executivo, da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico, e também “grupos intersticiais” da própria escola, Associação de Pais, Coordenador de Escola. Também foram entrevistados membros dos “grupos elementares”, ou seja, professores e auxiliares de educação. A distinção entre “grupos intersticiais” e “grupos elementares” é baseada em Bates & Murray (1981, citado por Freire & Amado, 2009: 87).

<sup>8</sup> Todos os nomes são fictícios.