

A educação deve encarar de frente o pensar e construir o nosso destino comum, pois, na perspectiva do parto doloroso duma sociedade à escala mundial, ela surge, mais do que nunca, no centro do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades.

UNESCO

## INTRODUÇÃO

### 1. OS PORQUÊS DE UMA ESCOLHA...

Vive o mundo da educação, neste início de século e de milénio, tempos conturbados, quando tem que preparar alguém para um amanhã que não se sabe como será... Até aqui, a tarefa do educar estava, neste sentido, facilitada, posto que, há alguns anos atrás, era possível perspectivar o que ia ser o amanhã com fortes possibilidades de acertar, de se saber o que esperar dele e o que os educandos podiam esperar.

A família, a escola, até a própria sociedade como parceiros na tarefa da educação, encontravam formas de se entenderem no que à educação dizia respeito, de transmitirem valores e objectivos semelhantes, em prol de um educando preparado para o dia de amanhã que de alguma forma, para todos parecia similar, com direitos e deveres partilhados e onde, tudo parecia obedecer a um plano pré-determinado, quer para o educando quer para o educador.

Hoje ... vivemos muito próximos de uma Babel educativa, onde a família, a escola e a sociedade falam linguagens diferentes, tantas vezes contraditórias e indiscerníveis, valores e objectivos profunda e radicalmente relativizados, no meio do qual se encontra um educando que não sabe o que será e um educador que por sua vez duvida do que é ... à procura do que há - de ser...

Mesmo não sabendo o que se será... e duvidando do que se é... a tarefa do educar não é algo que se possa adiar, mas algo que tem que se fazer acontecer, sob pena de se perder o sentido da tarefa mais primária e fundamental do ser humano que é a do educar, no sentido de o "alimentar" para ser Pessoa.

Focalizámos este "alimentar" naquele que é, o Espaço e o Tempo por excelência de concretização dessa tarefa - a Escola, apesar de não nos esquecermos da influência de

todos os outros inter e intra Espaços e Tempos onde o educando vive e que ele transposta consigo para a Escola.

Na Escola , escolhemos aquele que é no nosso entender o veículo preferencial , por onde passa e se concretiza o conteúdo desta tarefa – o horário escolar, micro – mundo da relação educando – educador , e porque entendemos que o cerne da tarefa da educação , vai estando cada vez mais nas mãos do educador, é no horário do educador, no horário do professor, que este trabalho ganha consistência .

Mas... mesmo aí, e considerando que o horário do professor , tem duas componentes fundamentais, foi a componente lectiva a escolhida, aceitando que, apesar do que pode acontecer para a tarefa da educação na componente não lectiva, que nos parece ser sobretudo uma componente “ oculta ” no sentido mais imediato da sua não visibilidade educativa,( apesar da consciência de que a qualidade da participação do professor na escola se espelha no modo como o professor vivencia a sua componente não lectiva ) é aquela que “ joga ” o aqui e agora da relação aluno e professor.

Partindo daqui – da Componente Lectiva do horário do professor, o objectivo que nos norteará, pode então ser equacionado nos seguintes termos:

Se dizíamos que, nos tempos que passam, nos parece que a tarefa da educação vai sendo cada vez mais , um domínio de intervenção predominante do professor, a relação que ele estabelece com o aluno dá-lhe a oportunidade potencializadora e otimizadora da execução dessa tarefa, e por isso a componente lectiva do seu horário presentifica – a e ganha uma visibilidade fundamental , em todo o nosso trabalho.

Todavia, qualquer acção potencializadora e otimizadora do educar , subentende que seja levada a cabo por um agente interessado no seu “ levar a Carta a Garcia ”, o mesmo será dizer movido para a consecução dos objectivos pretendidos, assumindo uma forma de estar e ser positivas perante o “ peso ” das expectativas e o trabalho realizado e comprometido com essa tarefa.

Ora..., o que pretendemos perceber é até que ponto a componente lectiva do horário do professor influencia ( ou não ) a sua participação na Escola, partindo do nosso pressuposto básico que a componente lectiva do horário do professor influencia de forma determinante a participação do professor na escola.

Valerá a pena situar a nossa preocupação , através de alguns pressupostos que vão, hoje por hoje, fazendo algum caminho pela opinião de alguns profetas da realidade da Escola, nos tempos que vivemos :

- ✓ O horário de trabalho visível do professor - a componente lectiva - é motivo de satisfação e /ou descontentamento para o próprio , nela fazendo concentrar toda a sua motivação ou assumindo - a como a razão da sua desmotivação , com todas as consequências relacionais e afectivas que esse posicionamento transporta para a forma de o professor estar na escola .
- ✓ A satisfação ou descontentamento com o horário de trabalho( traduzida sobretudo na classificação de " bom horário " ou " mau horário " tão ouvida entre professores ...) acaba por influenciar a participação do professor na vida da escola, segundo opinião de estudiosos da realidade escolar e aceita-se como dado adquirido pela generalidade da opinião comum de todos os que vivem e convivem com a Escola .
- ✓ O modo como o professor vive e sente a sua realização profissional passará também pelo seu horário visível de trabalho, uma vez que este acaba por se tornar, para todos os que olham para a escola e para o docente ( o aluno, e encarregado de educação, o auxiliar de acção educativa, a gestão, a administração , o meio envolvente e inter - actuante ) a "prova de fogo " da capacidade de o professor "levar a sua carta a Garcia".
- ✓ O primeiro momento de " verdadeira crise " na vida de uma escola, no dealbar do ano lectivo, acontece quando os horários são distribuídos aos professores, constatando -se então, a gestão que foi encontrada para a componente lectiva de cada um, potenciadora de uma miríade de comportamentos tantas vezes renunciadores do que será a forma de ser e estar dos docentes , ao longo desse ano de vida escolar.
- ✓ Ao longo de um ano lectivo , quantas e quantas vezes as paredes das salas de professores são testemunhas silenciosas de reacções mais ao menos intempestivas, mais ou menos agressivas do professor que descarrega no seu horário e no modo como foi elaborado as razões de queixa de um processo de aprendizagem mais ou menos bem sucedido .
- ✓ O final de cada ano lectivo , é também marcado pela dificuldade da constituição de uma comissão de horários , pelas eventuais consequências do seu trabalho, nomeadamente no que diz respeito às futuras relações humano - profissionais entre docentes no mesmo ano e na mesma escola, projectando - se sobre aqueles que pertenceram à comissão de horários , todos os potenciais motivos de

participação(ou não ) dos docentes no novo ano que se abre na vida de todos os que são e vivem comprometidos com a Escola .

- ✓ A construção da componente lectiva do horário do professor , esbarra tantas vezes naquilo a que a tradição escolar chama " propostas " do professor para a elaboração do seu horário, o que levanta dúvidas sobre o conhecimento que os professores têm sobre o que faz ou não faz parte da componente lectiva do seu horário, das orientações existentes para a elaboração de horários.. e até do carácter exequível ou não dessas suas " impo - propostas ", potencialmente desarticuladoras de uma gestão da componente lectiva por todos aceitável e propiciadora da construção de uma forma de ser e de estar docente o mais participativa possível.
- ✓ Acresce ainda que, a escola sofre hoje mutações ao nível dos curricula (veja a nível Reforma Curricular...), ao nível da sua autonomia e gestão (veja os avanços e recuos da concretização do 115 A nas escolas...), ao nível da própria organização das escolas (veja -se o aparecimento dos Agrupamentos de Escolas, as EB2/3,...), ao nível das exigências que hoje se fazem à escola ,(veja -se a concorrência que no domínio da Informação , no domínio dos Conhecimentos, dos Valores ... a NET faz à escola...)... mas ao nível da organização dos espaços e nomeadamente dos tempos (o horário lectivo, agora com os tempos de 90 minutos...) essas alterações não se fazem sentir, tais as resistências à mudança de uma forma fordiana de estruturação do tempo , com toda a sua carga mecanizada, unitária , pouco flexível, preocupada essencialmente com a eficácia do produto ... por uma forma mais flexível, mais holística , mais capaz de olhar para a multiplicidade de contextos, de interesses e de conteúdos que entram e/ ou saem da escola de que se torna urgente dar voz e espaço no horário do professor / aluno, numa palavra um novo modelo de gestão dos tempos escolares dos alunos e por maioria de razões, dos professores ...

## 2. O " PERCURSO..."

O percurso de que neste trabalho se dá conta, está dividido em dois momentos fundamentais, sendo que o **primeiro** é: " *Enquadramento Conceptual - Ao encontro da Participação* " e o **segundo** : " O " **Grau 0**" da Operacionalização do Modelo Conceptual de

*Análise das Relações entre a Componente Lectiva do Horário do Professor no Secundário e a sua Participação na Escola ”.*

O **Enquadramento Conceptual** procura o enquadramento teórico do trabalho a dois tempos:

✓ Num primeiro tempo procuramos a compreensão da Participação como o eixo matricial da Relação que pretendemos surpreender na escola e essa procura passa por perceber o par Participação e Organização ( 1 ) ,entendendo que a Participação , não acontece virtualmente, mas ganha espaço e expressão num contexto real e concreto – o contexto organizacional, procurando esclarecer as noções básicas de Participação ( 1.1 ) e a de Organização ( 1.2.), e de seguida as diferentes formas que a Participação pode assumir ( 1.3 )que nos levará à conceito reticular de Participação nas Organizações ( 2), assente sobretudo na forma organizacional em que ela aí ganha vida – o grupo ( 2.1.) e no “cimento ” das diferentes formas organizacionais de participação – a troca (2.2.) e que vai terminar com a interrogação da presença da Participação na Escola – Uma Escola Participada ? ( 3 ).

✓ Num segundo tempo, a busca da concretização da Participação nas Organizações ( 4 ) , passa pelas “ atitudes - âncora “ do seu enraizamento : 4.1 – A Identidade; 4.2. – A Interacção; 4.3. A Responsabilidade , que conduzem à possibilidade de se indiciar uma tipologia de Participação (4.4.).

Em seguida, visa-se perceber a Participação na Escola, erguendo – se esta procura, em torno de dois pilares estruturantes: o do entendimento da Escola como organização, fundamental para percepcionar a sua dimensão social e convivencial (5.1) e a “ Quadrilogia ” da Participação na Organização – Escola (5.2.), que nos vai levar aos Actores desse modo de estar na escola (5.2.1.), aqueles que lhe dão “vida”,ao seu Ambiente (5.2.2.),a dimensão eco – lógico – sistémica da Escola, para aí nos “lançar” ao encontro do Horário do Trabalho Docente (5.2.3.),como um dos “ instrumentos estruturantes ” do Ambiente da Tipologia da Participação do Professor na Escola, com as suas componentes - a componente não lectiva ( A ) e a COMPONENTE LECTIVA ( B ), aquela de que procuraremos surpreender influência ( ou não ) na Participação dos Professores na Escola, propondo um modelo da sua potencial operacionalização ( 5.2.4.)

3. ONDE CHEGAR ? ...

Procurando ir ao encontro da necessidade de perceber como é que a dinâmica da Participação se entrecruza com a profissionalidade docente em geral, e no caso particular da Componente Lectiva do Horário do Professor, acreditamos também que o trabalho permitirá também alargar o conhecimento sobre algumas das representações mais significativas que os professores alimentam, face a um dos elementos estruturantes da sua jornada docente : a Componente Lectiva do seu Horário, quer se trate da duração, organização, atribuição, redução ou gestão da mesma, e que de uma forma ou de outra, acabam por estar na origem de diferentes formas de expressão da Participação do Professor na Escola, que neste relatório assume a forma de " **Grau 0** " da Operacionalização do Modelo Conceptual de Análise das Relações entre a Componente Lectiva do Horário do Professor no Secundário e a sua Participação na Escola " ( **o segundo momento do percurso que agora se apresenta** ).

*Conta -se na China Antiga que , Zhao Gu, poeta do período da dinastia Tang, era muito admirado pelos seus contemporâneos. Um outro poeta, de nome Chang Jin, também admirava as obras de Zhao Gu , e ansiava por ter uns versos por ele caligrafados.*

*Certa vez, Zhao Gu foi passear a Su Zhou, cidade famosa pelos seus jardins. Chang Jin, que tinha a certeza de que Zhao Gu visitaria o templo de Lin Yam, escreveu no muro do templo um poema incompleto.*

*Com efeito, Zhao Gu foi ao templo e viu o poema que Chang Jin escrevera - só que em lugar dos quatro versos que , segundo as regras, devia ter , tinha apenas dois. Então, pegou no pincel e completou - o, acrescentando os dois versos que faltavam.*

*Os versos de Chang Jin, pouco significativos em termos literários, tinham atraído os dois maravilhosos versos do segundo, e a partir daí, passou a dizer -se que, com um tijolo, Chang Jin atraíra o jade de Zhao Gu.*

Neste momento, em que a demanda pela Participação do Professor na Escola, face à Componente Lectiva do seu Horário vai começar,...

***também lançamos tijolos, esperando atrair jade...***

## 1º MOMENTO - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

### - AO ENCONTRO DA PARTICIPAÇÃO

#### I - PARTICIPAÇÃO

" Participar é perder a liberdade, é perder a situação confortável de crítico, é também enfrentar o risco de se empenhar emocionalmente, é finalmente prestar - se à limitação de outrem, à limitação do grupo ou da unidade , às decisões das quais se participa ."

**Crozier**

Do fundo dos tempos, nasce o homem e com o homem nasce a sociedade, e nela ele está " condenado " a viver, a estar e a ser com ..., e neste destino que se apresenta como inescapável , se joga a realização do homem em particular e da humanidade no seu todo.

Viver em sociedade, vai sendo uma necessidade quase primária, no que de alicerce das nossas formas de ser e de estar ela é . Se necessidade, como satisfazê - la, se é que isso pode alguma vez ser dado com algo adquirido ?

A resposta à questão não é única nem definitiva e, talvez, também estejamos condenados a viver com a provisoriedade e a pluralidade das respostas no domínio da satisfação de uma qualquer necessidade , ainda mais em se tratando daquela que se estrutura e se enraíza no que de mais indefinido e inalienável existe como direito de todos - o da relação entre o eu e os outros, relação que se faz de forma tendencialmente organizada , na sociedade.

#### 1. PARTICIPAÇÃO E ORGANIZAÇÕES

Viver em sociedade , faz - se traduzir pela nossa socialização, isto é " (...) o processo de aquisição de conhecimentos, modelos, valores, símbolos, ou seja, formas de agir, pensar e sentir, próprias à sociedade em que o indivíduo vive ." (ROCHER, 1971,12 ).

Porém... este processo faz - se lado...a...lado, com... e não contra... os outros e por isso, ele é extremamente exigente no que esse " fazer -se ao lado..., com..." diz respeito, nomeadamente no respeito pelo outro, pelo exercício da sua liberdade , o que passa por certo por perdermos alguma da nossa liberdade , no compromisso que significa o procurar realizar objectivo comuns, partilhados com os outros, não se compadecendo com uma

posição neutra ou de crítica estéril ,mas sim de permanente empenho e responsabilidade no e pelo que fazemos, expresso na dinâmica decisional compartilhada, que dá sentido à vivência desse “ fazer – se ...” de forma tendencialmente organizada...

Podemos então, encontrar a “ ponta do véu “ que tentaremos desvelar ... isso que faz de nós indivíduos, membros de uma “ pertença colectiva tendencialmente organizada” – **O PARTICIPAR.**

### 1.1. NOÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

De *pars* = parte de um todo , em que *parti* - dativo de *pars* - ( o uso do dativo indica a atribuição, o fim e o proveito ou dano ) dá – nos “ *para ser/ ter parte de( em ) um todo* “ e *cipio* (derivado de *capio* = escolher, obter, alcançar, captar, seduzir, compreender, ser capaz de, ser de natureza a , ser idóneo para ), dando *participo* que quer dizer “ *pôr à disposição de, dar uma parte a, repartir, ter a sua parte em, comunicar* “ e como executante do *participo* temos *particeps*, que se traduzirá como “ *participante, que partilha, que herda com, confidente, companheiro* “ segue –se que estamos perante um conceito rico de significância e multifuncionalidade, no que à forma de sermos e de estarmos nas organizações, como seres sociais, potencial e tendencialmente organizacionais e participantes que somos.

Ao dativo do radical, vamos então buscar o “sentido “ orientado do participar – “ para ser, para ter parte de ... , o mesmo é dizer a finalidade do participar será então o de que aquele que o levar a cabo, tenderá a tornar –se parte integrante do domínio organizacional onde a participação se quer real.

Com ele, uma vez conjugado com o derivado de “ *capio* “, poderá permitir – nos entender e apreender a complexidade semântica do “ *participo* “:

✓ sublinhe – se a sua dimensão de “ conquista em permanente dinâmica” sublinhada pela presença do “ escolher “, do “ captar “ e do “ seduzir “, veículos de formas de estar em permanente “construção e reconstrução “, suportados por uma posição de um ser à procura de ... , um ser capaz de..., um ser idóneo para... levar a cabo o participar;

✓ junte –se, a tradução prática dessa forma de estar e de ser com “ o repartir, o ter a sua parte em, o comunicar “ que marca com clareza a necessidade do... outro... diferente de nós, para que possamos ser o homem participativo que dá a dimensão

fundamental da relação eu com o outro nos diferentes domínios organizacionais em que vivamos ;

✓ e temos então o concretizar do participo que faz de nós – os participantes – aqueles que partilham – que fazem de todos o que é de cada um, confidentes – os que “ têm fé com...”, os que arriscam ser e estar com o outro...,sem daí esperar recompensa, a não ser a de esperar a retribuição dessa fé... e por fim companheiros, isto é, os que lado a lado percorrem o mesmo trilho, fazem o mesmo caminho, com os olhos postos em objectivos comuns – os que vão dar sentido e vida à organização, onde é possível vivenciar o participar.

Fica agora, perante os nossos olhos, o espaço onde, por excelência, o participar se conjuga no tendencial plural – dos espaços - as organizações e dos que participam – os actores. E porquê?...

## 1.2. NOÇÃO DE ORGANIZAÇÃO

*“ As organizações são unidades sociais que procuram atingir objectivos específicos: a sua razão de ser é servir a esses objectivos ” (ETZIONI, A., 1994, 3) e como tal, não são entidades virtuais, mas “ (...) fundamentalmente um artefacto humano que – orientando os comportamentos dos actores e circunscrevendo a sua liberdade e as suas capacidades de acção - torna possível o desenvolvimento dos empreendimentos humanos colectivos , mas condiciona ao mesmo tempo e de uma forma marcante os seus resultados” ( CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 16 ), posto que há objectivos definidos a conseguir, a conquistar, mas , não num horizonte de vivências e conquistas individuais, mas num horizonte de um processo e de um projecto que é , na sua concepção e provável consecução, essencialmente colectivo, o que carrega consigo uma elevada contingência , um elevado grau de condicionalismo na sua execução.*

*Na exacta medida em que “ (...) se trata de construtos humanos irredutivelmente contingentes, , isto é, não ( pré ) determinados , nem a sua criação nem a sua evolução repousam sobre qualquer lei universal ou sobre qualquer necessidade ou tendência universal , apresentando -se como soluções sempre específicas que os homens com os seus recursos e capacidades do momento, inventaram para estruturar as suas interacções na e para a resolução de problemas comuns ” (CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 33 ), tais como o mais comum de todos eles – o da cooperação entre diferentes.*

Já que " (...) *todo o empreendimento colectivo (...) repousa sobre um "minimum " de integração dos comportamentos dos indivíduos ou grupos, o mesmo é dizer actores sociais comprometidos , que perseguem , cada um, objectivos divergentes ou até mesmo contraditórios*" ( CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 21 ), para que seja possível assegurar , em simultâneo, a cooperação dos actores (diferentes duplamente - diferentes porque múltiplos, diferentes porque não iguais) sem suprimir as suas liberdades, a esses diferentes modos de estar e de ser nas organizações , chamaremos participação.

"O estudo do funcionamento das pessoas nas organizações tem de procurar compreender como os homens gerem a sua interdependência e estruturam a sua cooperação "(ALVES PINTO, C., 1995, 154 ) que vai passando pelos paradigmas sócio-culturais que vão construindo conjuntamente e nos quais fará sentido agora, deixar " repousar " o nosso olhar, para que seja possível encontrar o seu "modus operandi " inter e intra organizações .

Se "(...) *os modelos culturais ou representações sociais correspondem a um conjunto partilhado de crenças, atitudes e orientações - (por todos os que participam nas organizações) - eles servem de norma para o comportamento*" (ALVES PINTO, C., 1995, 154), norma (s), referenciais modelares que existem para permitir que as pessoas possam experimentar segurança nas relações na medida em que podem antecipar o que pode acontecer. Se é certo que as interações entre as pessoas estão sempre na origem das normas, também é verdade que, uma vez formuladas e em vigor, elas têm um carácter constrangedor.

Mas " (...) *a existência de normas não significa que as pessoas deixem de ter liberdade ou margem de manobra, nem significa tão - pouco que essas normas não possam ter várias interpretações e várias leituras*" (ALVES PINTO, C., 1995, 155), mas tão só que há normas de interdependência social que expressam a dimensão estratégica da acção dos actores, nas organizações.

Esse estar estratégico dos actores traduzindo a forma de ser e de estar deles nelas, tenderá a ser a expressão de uma escolha , posta em prática pelos actores, entre ganhos e perdas na organização, da busca do equilíbrio ( talvez nunca encontrado ) entre o que pode significar a afirmação do actor como o seu espaço de realização pessoal e a " vivência em rede comunicacional e participativa " que lhe é " imposta " pelo ser e estar em organização , uma vez que se " (...) *qualquer organização pode ser vista como uma solução concreta entre a liberdade dos actores e a cooperação com vista à prossecução de acções*

*comuns, (...) a abordagem estratégica tenta reconstituir a autonomia e a racionalidade dos actores tendo em conta os constrangimentos a que estão submetidos, os quais, em boa parte, têm a ver com as regras de interdependência social "(ALVES PINTO, C., 1995, 156)* dos actores, no interior das organizações .

Tentaremos de seguida traçar aquela que nos parece ser a tipologia possível da participação do actor nas organizações, entendida na pluralidade desse " *estar lá de forma estratégica "...*

### 1.3. FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

Colocamos como ponto de partida que " (...) *participar na organização é partilhar o poder de decidir, isto é, poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como co - actor e co - autor das decisões "* (FERREIRA, H.,1994, 2), o que nos abre caminho para surpreender a qualidade da intervenção dos actores nas organizações e as suas múltiplas conexões e ramificações no tecido organizacional.

É também Rousseau que viaja connosco, quando com ele concordamos no conceber a participação como uma forma de intervenção nos processos de decisão, como uma forma de os actores protegerem os interesses de todos e de cada um, garantindo uma boa governação contratual , entre quem governa e quem é governado nas organizações.

#### **A. DA COOPERAÇÃO E CONTROLO SOCIAL NAS ORGANIZAÇÕES À PARTICIPAÇÃO**

Tem sido nosso entender que o sentido do participar do actor na organização radica na sua dimensão fundante de ser e de se interligar como uma relação inter pares, entre iguais apesar de diferentes que partilham o mesmo espaço relacional - a sociedade , o que faz dela por excelência, uma relação social cujo significado procuraremos esclarecer.

Neste sentido, " (...) *uma relação social é um contrato, tácito ou formal, voluntário ou não, consciente ou não, que comporta sempre uma dupla dimensão. Por um lado, trata - se de uma cooperação (...) visando uma finalidade explícita e complexa e, por outro , de uma modalidade de controlo social pela autoridade, pelo poder, sempre recíproca, mas também mais ou menos desigual "( BAJOIT, 1988, 332), em que o actor fica sujeito às regras de*

interdependência ( posto que a escolha de cada actor não deixa de ter consequências para os outros actores - cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 170) desse sistema de interacção.

A cooperação, pode ser definida pelo comprometimento de todos os actores na prossecução das finalidades da organização - o que nem sempre é conseguido, devido em grande parte à dialéctica conflituante entre os objectivos pessoais do actor e os objectivos da organização - e o controlo social pela aceitação das regras explícitas e implícitas que a pertença à organização implica, embora haja aqui que fazer a distinção clara entre o que esta aceitação significa - a conformidade do actor com a organização , " (...) em que existe aceitação e respeito pelas regras de jogo estabelecidas, apesar das margens de manobra que sempre subsistem para todo o actor " (ALVES PINTO, C.,1994, 59) e o que , muitas das vezes se confunde com ela, o conformismo " (...) que se traduz numa imposição estrita de um determinado " tipo social " (modelo único, " pronto-a-vestir " na organização), em que os actores não terão margem de manobra " (ibidem).

Da combinação da cooperação com o controlo social dos actores, na organização, poderemos ter, segundo BAJOIT, quatro modalidades de comportamento: abandono - que suprime ao mesmo tempo a cooperação e o controlo social , protesto - que põe em causa o controlo social, mas procura restabelecer as condições de uma cooperação mais satisfatória, lealdade - pelo conformismo que supõe, tem o efeito de conservar a cooperação e consolidar o controlo social e apatia - que reproduz o controlo social , evitando qualquer tipo de conflito, mas provocando uma deterioração da cooperação.

É o próprio BAJOIT que nos conduz no descodificar do seu entendimento da tipologia do comportamento participativo, acima referida: " (...) o abandono é uma reacção de fuga: o actor sai do sistema de interacções no interior da organização , rompe a relação social, cessa de cooperar, subtraindo - se à autoridade , o protesto é a reacção inversa, já que o actor permanece na organização, mas procura reduzir ou suprimir o seu descontentamento, tentando mudar o sistema de interacções desde o " seu interior ", a lealdade traduz a confiança dos actores , que consiste em esperar e suportar o descontentamento que possa surgir, convencidos que os que dirigem a organização estão conscientes da situação, que fazem o que podem e não tardarão a encontrar a solução para vencer o descontentamento e não estando nem suficientemente convencidos das finalidades da acção do grupo para serem leais, nem bastante audaciosos para se irem embora, nem suficientemente solidários para correrem o risco de protestarem, manifestam a sua apatia." (BAJOIT, G., 1988, 328 - 329 )

Aplicando – a ao modo de ser e de estar do actor na organização, ele estaria a ser leal, ao criticar a direcção, sugerindo modificações , mostraria o seu protesto, encarando a hipótese de partir , estaria a “fazer “ o abandono resignando – se , não confiando já na organização, nem naqueles que a dirigem e fazendo o seu trabalho, apenas o que é preciso, tirando o maior proveito do seu estatuto, mostra o seu comportamento apático” (cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 165; ALVES PINTO, C., 1994, 60; TEIXEIRA , M.,1995,162)

Traçada a tipologia de que se poderá revestir a participação na organização, como enformará ela a prática... da participação?

## **B. AO ENCONTRO DA PARTICIPAÇÃO... PRATICADA**

A Constituição da República de 1976, saída do 25 de Abril e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, consagraram a participação como princípio democrático, sendo depois , no interior das escolas, decretada, sob formas de regulamentação, que a levaram a “ (...) *a transitar do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ético e civicamente justificado.*” ( LIMA , L., 1998,180-181; LIMA, L.,1988, 31-38) e por último, devendo aí , constituir –se como uma prática normal , esperada e desejável , constituindo – se como participação praticada , que segundo Licínio Lima ( 1998, 183) pode ser classificada segundo quatro critérios : “ (...) 1. *Democraticidade; 2. Regulamentação; 3. Envolvimento; 4. Orientação , que permitirão distinguir vários tipos e graus de participação.* ”

No que diz respeito à democraticidade, o mesmo é dizer a expressão do acesso e da capacidade de os actores influenciarem as decisões, temos a participação directa , traduzindo o aforismo essencial da democracia “ Um homem , um voto “ , sem a existência de intermediários entre o actor e o processo de tomada de decisão , nele intervindo directamente, carecendo de qualquer tipo de representação e a participação indirecta, feita por intermédio de representantes, designados , escolhidos ou eleitos para o efeito, podendo estes assumir –se como representantes dos interesses gerais ( fiduciários ) ou de interesses particulares (delegados) .

No que à regulamentação diz respeito, no sentido de que sendo uma participação, no interior de uma organização, para se organizar e legitimar necessitará de ser regulamentada e por isso, podemos distinguir :

- ✓ a participação formal, uma forma de participação decretada, posto que sujeita a um " organon " constituído por regras formais - legais estáveis, explicitadas, organizadas, estruturadas de forma sistemática e vertidas num documento com força de lei;

- ✓ a participação não formal , assente no que podemos chamar de interpretação pelos actores , na organização, das regras formais nela vigentes, podendo originar formas diversas de adaptação ou até alternativa às formais, dando por isso maior espaço à intervenção dos próprios actores na " orgânica " da sua própria participação ;

- ✓ a participação informal " regida " por regras não estruturadas formalmente, não - escritas, geralmente partilhadas por pequenos grupos, acontecendo na organização com certa regularidade, eventualmente até à margem dos regulamentos e estatutos, onde os actores elegem objectivos e/ou interesses específicos, orientando -se para a sua consecução , quantas vezes em oposição a regras estabelecidas ou em complementaridade com elas, para a optimização das suas participações.

Face ao envolvimento, que subsume as atitudes, o empenhamento dos actores perante as suas possibilidades de participação na organização, visando a mobilização de recursos e de vontades para a defesa de certos interesses e soluções no interior da mesma, poderemos encontrar:

- ✓ uma participação activa , em que há um elevado envolvimento individual ou colectivo na organização, veiculando a capacidade de mobilização para a acção, o conhecimento adequado e aprofundado dos direitos , deveres e possibilidades de participação, procurando os actores afirmarem-se pela sua autonomia e capacidade de influenciar as decisões;

- ✓ uma participação reservada, uma participação táctica, menos voluntária que a activa, mais calculista e expectante, não havendo um empenho definitivo dos recursos e das vontades, " aguardando para ver o que dá ", para então tomar uma posição mais definida ou ficando -se numa posição onde não se corre riscos, onde não compromete a sua forma de estar na organização ;

- ✓ a participação passiva, a que correspondem atitudes de desinteresse e de alheamento, de falta de informação voluntária dos actores, de alienação de certas

responsabilidades ou de desempenho de certos papéis e de não aproveitamento de qualquer possibilidade de participação, assumindo nomeadamente como essência desta forma de participação, a apatia.

Tendo em conta que a participação dos actores poderá ser orientada de acordo (ou não) com diferentes objectivos com expressão na organização, admitindo – se que possam coexistir diferentes tipos de objectivos , não necessariamente consensuais e até que os chamados “ objectivos formais “ da organização possam ser interpretados de forma diferente pelos diferentes actores que a “ vivem “ e “ fazem viver “ , podemos ter :

- ✓ a participação convergente, no sentido em que os actores realizarão os objectivos formais da organização, que são tomados e assumidos como referência normativa por eles, “ animada “ pelo consenso no que toca a esses objectivos ;

- ✓ a participação divergente , que protagoniza uma certa ruptura com o que é oficialmente estabelecido como objectivos formais da organização, quer seja numa atitude de “ apalpar “ o terreno para encontrar a melhor orientação de acordo com eles, quer numa orientação diversa e / ou até contrária à do que é apontado oficialmente, pelos referidos objectivos. ( cfr. LIMA. L.,1998, 183 – 189; LIMA, L.,1988, 21-50)

Mas, apesar de tudo o que se possa dizer sobre a participação e suas diferentes formas de expressão, há que ter consciência de que “ (...) *mesmo em condições consideradas óptimas os actores podem não estar interessados em participar, que qualquer tipo de participação arrasta geralmente inconvenientes e não só vantagens, que os actores podem expressar maior ou menor desejo de participar* “ (LIMA. L.,1998, 192) o que prefigurará a não - participação.

Pese embora o prefixo “ não “, esta é uma forma de participação, é – o pela escolha de a não assumir e realizar , de afirmar o não à participação , que “ (...) *mantém traços comuns com a participação passiva (desinteresse, alheamento, falta de informação, alienação de responsabilidades, etc.) que são agora exagerados num quadro que rompe já com a ideia e com a prática da participação, rejeitando o envolvimento nos processos de decisão, não ensaiando formas alternativas de participação, etc.*”(LIMA. L.,1998, 196 – 197).

A não participação, representa uma alteração de grau na já degradada forma de exprimir a forma de o actor participar, presentificando um processo de ruptura assinalável com a organização, (que poderá ser provisória, mantendo – se sob a forma mitigada de participação passiva ou radical de abandono ), até porque a participação , sendo necessária

para a " vida saudável " das organizações e do ser e estar dos actores no seu seio, " (...) não é uma condição suficiente para tal , nem é, necessariamente, uma coisa boa em si mesma, tudo dependendo de quem participa, onde, como e em que termos participa , (...) e nesse sentido, uma estratégia de não - participação pode constituir uma boa defesa e uma opção racional " (LIMA. L.,1998, 198) dos actores.

## 2. PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

### 2.1. O GRUPO NA PARTICIPAÇÃO

Estas diferentes formas de expressão da participação , como expressão de um fenómeno colectivo de ser e de estar , não acontecem individualmente mas em grupo, no interior da organização e por isso mesmo, talvez seja possível traçar uma tipologia de grupos no seio dos quais possamos eventualmente encontrá-las , se não de forma genuína, pelo menos "miscigenadas " .

SAI NSAULIEU afirma que "(...) um grupo só se torna actor social , fonte de força e de acção colectiva , na medida em que os seus membros apreendam a sua identidade comum de tal modo que cada um seja capaz de se assenhorar do interesse colectivo "( citado por M. Teixeira 1995, p. 155), o que nos leva para a problemática da identidade e do interesse comum, que se constituem com as forças agregadoras de um qualquer grupo.

Admitindo com CROZIER e FRIEDBERG ( 1977, 50 - 51 ) que " (...) se procurarmos compreender o como e o porquê da constituição de um grupo, apercebemo - nos que a semelhança de razões de queixa ou a afirmação de objectivos partilhados são bem menos decisivas do que a existência de um " trunfo " comum que se pode utilizar ( a oportunidade ) e a posse de uma suficiente capacidade de interacção ou cooperação que permite o desenvolvimento de uma acção comum, num momento determinado " , poderemos encontrar na organização , quatro tipos de grupos :

✓ **Os apáticos** , que se encontram situados desfavoravelmente na rede de interacções da organização, não controlando nenhum elemento importante na vida da organização e não conseguindo descobrir ou criar a mínima oportunidade para que tal aconteça, não desenvolvendo por isso nenhuma capacidade de cooperação e acabando no anonimato e rapidamente chegando ao abandono , não possuem nem a capacidade nem a

oportunidade que lhes daria a coerência de grupo, parecendo - nos que " surpreendemos " aqui uma participação apática , fortemente propiciadora do abandono.

✓ **Os erráticos** , que são capazes de agir, até com formas extremamente vigorosas, mas de forma intermitente e através de uma actividade de tipo explosiva, possuindo a oportunidade mas fraca capacidade de se congregarem e cooperarem de forma continuada e organizada, perfilando - se a sua participação, como uma participação , onde os " condimentos " dominantes são a apatia e / ou o protesto.

✓ **Os conservadores** , que obtêm , pelo menos temporariamente, o máximo no interior da organização e que procuram depois defender o seu " status quo " , tendo forte capacidade de organização mas perdendo no otimizar da oportunidade, posto que se definem por serem essencialmente defensivos, podendo talvez visionar aqui uma participação convergente e/ou episodicamente divergente.

✓ **Os estratégicos** - grupo que tem forte capacidade de organização e excelente sentido de aproveitamento das oportunidades para intervir de forma coordenada e coerente e decisiva na vida da organização, afirmando -se como permanentemente ofensivos no seu interior, sendo a sua participação , uma participação criticamente divergente e / ou convergente.( cfr. CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 50 - 53).

## 2.2. A TROCA NA PARTICIPAÇÃO

Por outro lado, estes diferentes tipos de grupos na organização , uma vez que "(...) *uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem*" (TEIXEIRA, M,1995,162) , por força da interacção dos seus actores, realizarão inevitavelmente trocas sociais entre si , quer os olhemos individualmente ou colectivamente, que visam exprimir o modo como se posicionam e relacionam com as finalidades das suas relações e com a desigualdade inerente à própria "vivência " da troca ou trocas ( cfr. TEIXEIRA,M,1995,163) .

Estas , que podem ser exclusivas - as que exprimem a vivência do grupo que só atinge a sua finalidade, impedindo o outro de alcançar a sua , ou inclusivas - se a finalidade de cada grupo só é atingida com a colaboração do outro, consensuais, em que a desigualdade (porque não há no interior de uma vivência de troca igualdade ) é vivenciada consensualmente ou não consensuais , em que a desigualdade é motivo de profunda discórdia entre grupos ( cfr. TEIXEIRA,M,1995,163- 164 ) , constituirão , segundo BAJOIT, citado por Manuela Teixeira (1995,p.164 ) quatro tipos de relações de troca :

✓ **Trocas complementares** – que acontecem de forma consensual e inclusiva, aceitando-se os papéis diferenciados de cada um, existindo entre os membros do grupo uma solidariedade funcional, sob controlo normativo.

✓ **Trocas competitivas** – que acontecem de forma consensual e exclusiva, traduzindo uma relação de concorrência entre os membros do grupo, cuja solidariedade é meramente contratual, cimentada sobre o interesse de cada um e gerida por um controlo normativo.

✓ **Trocas contraditórias** – não consensuais e exclusivas, em que os membros do grupo visam a eliminação recíproca, sendo que a solidariedade entre eles tem outro nome – submissão a uma “ fonte ” de poder.

✓ **Trocas conflituais** – não consensuais e inclusivas, que traduzem uma união dos membros do grupo, forjada no “ calor ” da práxis conflituante.

Admitindo o carácter híbrido das relações sociais, no que às relações de troca diz respeito, e conseqüentemente no que concerne à participação, poderemos, no entanto, “ surpreender ” na participação convergente, as trocas complementares, na divergente as trocas conflituais, na participação apática as trocas competitivas e / ou as trocas contraditórias, aceitando-se que nomeadamente, as contraditórias possam tornar - se a médio - longo prazo, veículos da participação por abandono da organização. ( cfr. TEI XEIRA, M, 1995,164)

### 3. UMA ESCOLA PARTICIPADA?

Ora sendo a cultura escolar “ (...) *um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a Escola* ” (TEI XEIRA, M.,1995,79), irá constituir -se como a força - motriz da Participação dos actores, posto que só é possível motivar e mobilizar as pessoas através de projectos, valores cuja força e eficácia se constituam como optimizadores de oportunidades de participação na escola.( cfr. (TEI XEIRA, M.,1995,79 - 80 )

Procurando encontrar pontes entre as tipologias da participação até agora referenciadas, e a nossa “ demanda ” da participação na Escola, poderemos ter “ (...) *a participação perfeita - a única consentânea com o contrato social e com o contrato pedagógico, intervindo os actores em todo o processo de decisão ; imperfeita - consultiva*

*ou participação mitigada (sem poder de decisão) – podendo ser consultiva formal ou informal – para emissão de opiniões, ou consultiva não – formal, diferida, havendo lugar para a manifestação de opiniões , através de jornais, greves ...etc. e não – participação – cooptativa (executando as decisões, sem haver espaço para qualquer participação , podendo ser cooptativa activa – executando com convicção e dinamismo as decisões ( podendo “ aceitar – se “ aqui uma forma muito imperfeita de participação ), cooptativa submissa – não acreditando no que se faz, é –se obrigado a obedecer, com conformismo e a cooptativa passiva – executando as decisões dos outros, resistindo – lhes. “ (FERREIRA, H.,1994, 2 – 3)*

Na Escola a participação não se faz só com os professores, mas também não se faz sem os professores e, por isso, poderemos “ (...) 1. encontrar professores completamente “ casados “ com os objectivos da escola, empenhados na realização dos planos e projectos definidos, incentivadores do trabalho em comum ); (...) 2. existem também os que protestam permanentemente, discutem as normas, as novas orientações, discordam das propostas de trabalho mas ... apesar de tudo se empenham no trabalho colectivo; (...) 3. existem,(...) os que já se demitiram, nada discutem e só levam à prática o que é estritamente obrigatório; (...) 4. existem (...) os que se foram embora, embora da escola , ou mesmo da profissão , (...) podendo no entanto, os professores, assumirem alternadamente qualquer uma destas atitudes, conforme as circunstâncias que se lhe apresentam.” (TEIXEIRA, M, 1995, 164)

Apesar do caminho que vem fazendo , no tecido reticular das escolas, a consciência de que a “ seiva “ de que se alimenta a Escola é , hoje por hoje, a dinâmica de participação de todos os que com ela são e estão comprometidos, também é verdade que não vão faltando “ Velhos do Restelo “ que vão tornando esse caminho , um percurso “ minado “ de obstáculos ...

### **3.1. OBSTÁCULOS À “ CONSTRUÇÃO “ DA ESCOLA PARTICIPADA**

Esses obstáculos à construção da Escola participada podemos agrupá-los em três grupos :

- ✓ **simbólicos** - dizem respeito às representações sobre a escola e sobre os seus actores;

- ✓ **estruturais** – dizem respeito aos conflitos e incompatibilidades entre os diferentes órgãos da escola ou entre o funcionamento da escola e as condições externas para a participação;
- ✓ **disfuncionais** - dizem respeito aos efeitos não intencionados na organização.

Aos **simbólicos**, pertencerão as crenças, os valores e as culturas impregnantes das mentalidades dos utilizadores, membros e clientes da Escola, enraizados muitas das vezes, numa desinformação acerca dos processos e estruturas da organização escolar.

Por outro lado, o sistema de crenças e valores vigente na Escola, pode também originar atitudes antagónicas, desde a atitude missionária face à participação, até à demissão dos actores da escola perante o dever de participar.

Pode originar ainda a instrumentalização da participação, subordinada a concepções ideológicas e políticas da sociedade, nem sempre conformes com os critérios e valores educacionais.

Assim, a análise da participação na escola, tem de partir sempre do estudo, quer da ecologia da comunidade, quer da ecologia interna da escola, uma vez que " (...) a subordinação do fenómeno participativo às atitudes, significações, cultura e ecologia da comunidade e da escola evidencia a necessidade de uma estratégia homeostática por um lado , e incrementalista, por outro, na promoção de um processo de mudança de práticas sociais escolares." (FERREIRA, H.,1994, 17 - 18).

Aceitando que **os estruturais** – dizem respeito aos conflitos e incompatibilidades entre diferentes órgãos da escola ou entre o funcionamento da escola e as condições externas para a participação, vai – se tornando clara a necessidade da prática de uma permanente dinâmica de resolução de conflitos inter – órgãos da escola , dando espaço privilegiado à transparência nas competências atribuídas e / ou assumidas por cada um deles, transparência essa que nem sempre ressalta dos normativos que supostamente regulamentariam a com – vivência dos mesmos.

Além disso, competirá também, a todos os que são e estão comprometidos com a Escola, criar as condições para que o funcionamento da organização – escola e para a potenciação da participação de todos ,para que os " envolvidos - actores" não " vivam " de costas voltadas , num emaranhado de conflitos e incompatibilidades mútuas, até porque a Escola não é uma entidade virtual ( embora haja quem vá pensando que sim ...) mas é aquilo

que os seus actores quiserem que ela seja, e os actores e as relações inter e intra - actores é uma realidade bem concreta e viva ...

Os **disfuncitivos** , que assumimos dizerem respeito aos efeitos não intencionados na organização, apontam para a prevalência, e nos tempos de mutação acelerada na escola, em que vivemos mais se acentua ainda, da incerteza, da provisoriedade , da aleatoriedade de muitas das decisões , atitudes , crenças, valores ,... procedentes das múltiplas " margens " da Escola , o que torna ainda mais urgente a consolidação de uma Escola participada, onde todos os actores , iguais apesar de diferentes, apostem em si mesmos e nos outros, na construção de um Amanhã da Escola, onde a participação, seja um valor inalienável e inegociável.

Vai ficando mais perceptível o desafio que temos à nossa frente : o de encontrar o "modus faciendi " de relações de trabalho docente, entrelaçadas e entretecidas para a participação dos docentes na Escola ...

#### 4. PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES - Conceitos Âncora

O " entrelaçar " e o " entretecer " das relações veiculadoras de participação nas organizações, estruturam-se, em nosso entender, em torno de três " âncoras " fundamentais - a da identidade entre o actor e a organização, no que ao seu modo de " ser e estar " na organização diz respeito, a da interacção entre actores na organização, deixando perceber o grau de envolvimento, de cooperação e de sentir colectivo dos mesmos e por fim o da responsabilidade, no sentido mais " genético " do termo - do cada um no seu posto de trabalho e todos na sua " rede " de serem e estarem na organização, responderem pelos seus actos, assumirem as atitudes, os comportamentos, as escolhas e as decisões tomadas bem como pelas inerentes consequências.

##### 4.1. IDENTIDADE

###### A. O ACTOR

No contexto organizacional, o actor é " (...) aquele que leva a cabo as acções (...) gozando de autonomia , sendo que falar de autonomia (...) é aceitar o carácter relativamente aberto do seu campo de acção " (ALVES PINTO, C., 1995, 148 ) e por consequência, o actor poderá então ser entendido como " (...) um agente autónomo que é capaz de cálculo e de manipulação e que se adapta e se inventa em função das circunstâncias e dos movimentos dos seus parceiros "(CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 44 - 45 ), ou seja, dos outros actores, no meio dos quais se movimenta e se afirma como actor.

Aceitando que os actores - a sua liberdade e a sua racionalidade, os seus objectivos e a sua " afectividade " - são construtos sociais, só o são desde que inseridos num determinado contexto e vivência organizacionais.

É aí, que os seus comportamentos ganham uma ambivalência rica de interpretações e construtora da compreensão e estruturação do homem participativo que melhor traduz o actor na organização:

- ✓ são comportamentos que raramente perseguem objectivos claros e ainda menos projectos coerentes, caracterizando - se pela sua multiplicidade, pela maior ou menor - ambiguidade, explicitação e contradição, em permanente mudança ao longo do decurso do próprio agir e consequentemente difíceis de serem sempre fruto de uma reflexão, antes como expressões calculadas do actor em função dos objectivos fixados à partida, sem no entanto deixarem de ser comportamentos activos, no sentido de que traduzem as escolhas do actor, ainda que possam assumir formas de passividade, que não deixa de ser também uma forma de escolha;

- ✓ são comportamentos significativos, no sentido de veicularem uma determinada racionalidade, se não em relação a objectivos , pelo menos em relação às oportunidades no interior do contexto em que acontecem e em relação ao comportamento e posição dos outros actores , no jogo relacional, que entre eles vai sendo " construído " ;

- ✓ são comportamentos ambivalentes, ofensivos no que têm do aproveitar das oportunidades para melhorar a própria situação do actor no interior da organização e defensivos no que têm de manutenção e alargamento da sua margem de liberdade, o mesmo é dizer da sua capacidade de agir ;

- ✓ são portanto, comportamentos estratégicos, porque " veículos " de regularidades, mesmo naqueles que aparentemente são irracionais.

O seu estudo , permite - nos perspectivar e prospectivar , com algum grau de segurança,( no que de segurança se pode ter quando intervêm humanos e relações

humanas), as diferentes formas de " ser e de estar " nas organizações, daqueles que as protagonizam e lhes dão vida : os Actores. ( cfr. CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 55 - 57; 410 - 415; ALVES PINTO, C., 1995, 157 - 159 )

Como ponto de partida da construção da " matriz " da participação , e já que esta não é feita no vazio, mas antes no interior de relações sociais significativas entre pessoas, sujeitos de atitudes e valores, de decisões, escolhas e comportamentos consequentes, num meio onde o ser activo , o ser senhor das suas acções na interacção com as acções do ( s) outro ( s) , o ser protagonista do seu próprio projecto profissional só faz sentido, eis que o primeiro referencial é o actor, " (...) que não existe fora do sistema que define a liberdade que é a sua e a racionalidade que pode utilizar na sua acção. Mas o sistema só existe em função do actor que é o único que o pode usar, dar-lhe vida e mudá-lo. " ( CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 55-57)

O levar a bom porto do seu projecto profissional próprio, leva - o `a aventura da descoberta do sentido das suas acções , no interior do seu locus profissional e na relação com a realidade que o envolve e que em última análise funcionará como o único juiz dos seus actos. Ora, " (...) a atribuição / produção de sentido é precisamente a capacidade que os indivíduos têm de se apropriar do real e transformá-lo de acordo com os quadros conceptuais que orientam a sua acção ." (SILVA, R. B., 1998, 163)

Neste contexto, os actores atribuem sentido a certos fenómenos e consequentemente avaliam-nos, tornando-os axiologicamente relevantes, já que neles investiram o seu projecto de realização pessoal e profissional, transformando - se assim em sujeitos de cultura, representantes vivos de uma determinada e muito própria forma de estar e de viver a profissão, de acordo com as suas motivações e escolhas , sendo que " (...) a cultura é sempre o produto de um ser cultural., ou seja, do homem enquanto ser consciente, animado de motivações e de intenções que repousam, em última instância, sobre escolhas axiológicas." (SILVA, R. B., 1998, 157 )

## **B. O ACTOR E A ORGANIZAÇÃO**

Ora , a acção de um actor na organização pode ser vista " (...) *numa perspectiva estratégica e isso significa que esta acção se torna inteligível tomando em consideração os objectivos da organização, os projectos ou intencionalidade do actor, os constrangimentos do sistema de acção e, finalmente, as margens de liberdade que se apresentam ao actor ou*

*que ele decide utilizar* " ( ALVES PINTO, C., 1995, 167), o que vai estar subjacente ao seu " *modus vivendi* " e " *operandi* " na organização.

A interacção sócio - profissional dos actores, visando as suas realizações pessoais e profissionais acontece num construto colectivo, animado de vida própria, que lhes é injectada pelos seus actores e por toda a problemática que lhes é inerente - a Organização, sendo que " é (...) um conjunto de relações humanas cuja organização coloca problemas específicos"( CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 191), nomeadamente no que diz respeito à convivência de uma dupla identidade, de todos os que nela se procuram realizar pessoal e profissionalmente - a pessoal e a social / colectiva, sem que nenhuma destrua a outra, e isso far - se - à pela emergência de um conceito, hoje em crescente desuso nas nossas escolas, entendidas como organizações, o da " (...) *territorialidade que serve(...) de fundamento ao desenvolvimento da identidade pessoal e da identidade social; o facto de partilhar um mesmo território permite aos seus ocupantes adquirirem conhecimentos, experiências comuns, desenvolver uma coesão mais ou menos alargada e estabelecer relações baseadas numa confiança mútua.*" (FISHER, G. N.,1990, 169)

Qualquer estrutura social ou organização suscita dos actores uma resposta em termos de diferentes modalidades de adaptação à organização, assentes no " (...) *juízo do valer a pena ou não que vai depender da percepção que os próprios actores tenham das margens de manobra e dos resultados que possam vir a obter.*" ( ALVES PINTO, C., 1995, 160)

O juízo sobre " o valer a pena ou não " levado a cabo pelos actores, face à organização, e a sua forma de ser e de nela estar , pode encontrar quatro formas de se expressar positiva ou negativamente, quer em relação aos objectivos valorizados socialmente pela organização , isto é, aqueles que acabam por se tornar na " expressão viva" da organização , quer em relação ao uso ou não dos meios que a organização coloca , como valorizados socialmente, para a prossecução desses objectivos :

- positivamente face aos meios e os objectivos - o actor assume os objectivos sociais da organização como seus e utiliza meios que são aceites socialmente - a conformidade;

- positivamente face aos meios e negativamente aos objectivos - o actor não adere aos objectivos mas respeita e cumpre as regras que estão associadas para a prossecução dos objectivos da organização - o ritualismo;

- negativamente face aos meios e positivamente face aos objectivos – o actor tem como horizonte da sua acção a prossecução dos objectivos organizacionais, sem no entanto usar os meios valorizados socialmente pela organização – a inovação;

- negativamente face aos meios e objectivos valorizados pela organização – o actor não assumirá nem os objectivos nem utilizará os meios valorizados pela organização – a retracção ou evasão. ( cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 162 – 163)

Se ao actor são " dadas " estas " avenidas da escolha " do ser e do estar na organização , cabendo -lhe autonomamente o " percorrê - las " , vivenciando - as em processo de mudança permanente ou como " produto final " nas atitudes a assumir como suas, as organizações, como convivenciam nelas a sua participação?

#### **4.2. INTERACÇÃO**

Por outro lado, " (...) *uma organização comporta sempre dois sistemas , um sistema social e um sistema técnico, e que se torna necessário harmonizá-los. O sistema técnico compreende os instrumentos, as máquinas e os métodos de trabalho utilizados na produção. No universo burocrático, falaremos sobretudo de normas, políticas e procedimentos. Quanto ao sistema social, ele compreende todas as relações e interacções das pessoas que trabalham na organização*" ( JACQUES, J. et al., 1994, 182) e a confluência simbólica destes dois sistemas, constitui a " (...) *representação social – um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma organização*" ( VALA, J.,1986,6-7), potencializando todos os ganhos no domínio da realização pessoal e profissional no interior da organização.

Esta, tem como pressuposto nuclear, o facto de " (...) *toda a organização funcionar de acordo com um mecanismo de mandato: ela designa a cada um o seu campo de inserção, os lugares que lhe estão acessíveis, aqueles que lhe são mais ou menos obrigatórios, os que lhe estão proibidos formalmente ou psicologicamente (...) através do contrato de trabalho que é (...) um contrato de " mandato " que visa a cada um, um lugar determinado para as tarefas que deve realizar*" (FISHER, G. N.,1990,173).

Aceitando que a organização é um local privilegiado de interacção social e de construção de pensamento pelos grupos que a integram, potencialmente em conflito, organizados por unidades funcionais com diferentes centros e tipos de poder (e em virtude disso) ... pressupomos a possibilidade da coexistência de diversas culturas dentro de uma mesma organização. Estas diversas culturas, enquanto entendimentos sobre a organização, e sobre a dimensão reticular da execução das tarefas que lhe dão " vida " e sentido, incluirão, ou pelo menos terão impacte, sobre os estados emocionais dos indivíduos e sobre a forma como os exprimem( cfr. LIMA, M. L. et al., 1995, 109, VALA, J. et al., 1995, 13-37) em relação à forma de sentir e de estar na organização, na profissão e no posto de trabalho , em particular.

Pode a participação ser " conjugada " segundo três variáveis fundantes da relação actor - organização, que são: a) a que tem a ver com os efeitos sociais da participação na organização, b) a que diz respeito à congruência com os objectivos da organização e por último, c) a que tem a ver com as atitudes da administração face à participação, daí resultando diferentes formas de se traduzir :

a) o conformismo - pela ausência de participação ou indiferença em relação à organização, o actor acaba por se tornar passivo , às ordens da administração;

a colaboração - através de uma participação consultiva e cooptativa activa , o actor actua solidário com a organização;

a iniciativa - por um processo de auto - educação e conscientização, o actor torna-se responsável por si, pelos outros e pela organização, assumindo atitudes de mudança;

b) participação conformista ou passiva - em que os actores " vivem " na organização, aceitando os seus objectivos mas sem entusiasmo nem dedicação;

participação convergente - os actores reconhecem a validade das normas e objectivos organizacionais, cumprem e realizam as tarefas conducentes à consecução dos objectivos, esforçando -se para que os outros o façam também;

participação divergente - os actores procuram mudar o rumo da organização em função de novas concepções sociais, científicas, culturais, etc.;

c) autoritária - coercitiva - a administração não permite a participação já que todos os processos de decisão estão centralizados no " topo " da organização, a comunicação no interior da organização é feita de forma vertical, sendo que as relações inter - pessoais são " olhadas " sob um clima de desconfiança;

autoritária - benevolente - alguma participação formal e convergente, acompanhada de episódicas delegações de poderes; a comunicação é maioritariamente de carácter " descendente ", preterindo a horizontal e a ascendente; qualquer organização informal dos actores é entendida pela administração como uma ameaça à própria organização.

consultiva - a administração admite a participação sob forma consultiva não vinculante (propostas, informações, exposições, protestos) e isto só acontecendo na fase preparatória do processo decisional (o actor é informado e ouvido, sem daí resultar qualquer tipo de vinculação às decisões a tomar apenas e só pelos órgãos para tal dotados de competência); desenvolvem - se as comunicações descendentes, as ascendentes sem incrementar as horizontais, assumindo alguma confiança nos actores e nas relações informais entre todos os envolvidos na organização.

participativa - participação dos actores em todas as fases do processo decisional; o poder é delegado e descentralizado - a fim de permitir maior grau de liberdade para que os actores dirijam eles próprios as suas tarefas, assumam os desafios delas decorrentes , incrementando - se a comunicação multidimensional ,aceitando que todos os actores são profissionais responsáveis e competentes , funcionando - se na base de uma confiança mútua. ( cfr. FERREIRA, H.,1994, 5 - 21; CHI AVENATO, I .,1987, 118 - 197)

Utilizando o modelo bajoiteano para a interpretação/ compreensão das diferentes formas de expressão da participação dos actores nas organizações, da sua interdependência no interior da organização, podemos, segundo Alves Pinto, encontrar quatro paradigmas estratégicos:

Num primeiro caso, de participação convergente, teremos os actores que , respeitando as regras e não frustrando as expectativas decorrentes das regras de jogo da instituição, participam de uma forma que pode ser qualificada de convergente , jogando com as regras que estão estabelecidas e conseguem inscrever no âmbito da organização os seus próprios projectos de forma não problemática . Mesmo quando há fortes divergências, elas são geridas de forma democrática e frontal, encontrando -se soluções eventualmente mais adequadas do que as originariamente projectadas, dando origem a uma cooperação aprofundada e a uma consolidação das regras de interdependência dos actores. (cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 165; (TEI XEIRA , M.,1995,162)

A participação divergente acontece quando não são respeitadas as regras de interdependência da organização ou se quer pôr a organização ao serviço de objectivos que

lhes são alheios, em que a cooperação acontece com a subversão das regras de interdependência social. ( cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 165 -166; TEIXEIRA, M.,1995,162)

Temos depois a participação apática , que não põe em causa as regras que estruturam a interdependência dos actores , no interior da organização, não deixa espaço para o investimento na cooperação inter - pares , acabando por contribuir para a degradação do sistema e da rede relacional, reduzindo -se ao que é formalmente exigido . (cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 166; TEIXEIRA, M.,1995,163)

Por fim, somos confrontados com a participação sob a forma de abandono da organização, dando -se a degradação total da cooperação e a supressão de qualquer relação dos actores com a organização. ( cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 166; TEIXEIRA, M.,1995,163)

Face ao inalienável direito de escolha da sua forma de participar , vai o participante traçando o seu percurso estratégico no seio da organização, já que vai sendo possível constatar que " (...) cada vez que o actor antevê que a gratificação ( ou satisfação diríamos nós ) que pode retirar dos custos e riscos de envolvimento nas interacções organizacionais compensa, é normal que se desloque para o lado da participação convergente. Quando sente que não retira grande gratificação ( ou satisfação ) da participação convergente e prevê que a participação divergente lhe pode ser mais útil, é natural que seja esta a sua forma de estar. E a frequência com que o desinvestimento na cooperação pode revestir a estratégia de apatia ou de abandono depende do contexto e do tipo de vínculo da pessoa à instituição em causa.

*É natural que a apatia surja predominantemente entre as pessoas que não antecipam gratificação em se envolverem na cooperação , mas cujo abandono da organização pode trazer custos que não se querem ou não se podem correr. Pelo contrário, se o abandono da organização não acarreta custos particulares, a opção pela saída da organização pode ser mais facilmente encarada." ( ALVES PINTO, C., 1995, 166 -167 )*

### **4.3. RESPONSABILIDADE**

O percurso do conceito de participação e dos seus efeitos no tecido organizacional, foi sendo feito por múltiplos caminhos, no interior das variadas abordagens da administração e das congruentes teorias explicativas.

Entre elas, e pelo seu potencial significativo, para a linha de pensamento que nos tem vindo a conduzir, pareceu - nos encontrar na abordagem comportamental da administração, dada a ênfase nela colocada na determinante comportamental e responsabilizadora do indivíduo para a compreensão da administração organizacional, o que nos parece, hoje por hoje, ser o núcleo fundante de qualquer tentativa de perceber as organizações e o papel nelas desempenhado pelos actores.

Das teorias com ela congruentes, optamos pela Teoria Z de W. Ouchi, entendendo -a como aquela onde o recurso humano (o actor), e a sua valorização e reconhecimento como um protagonista essencial da própria organização, pela "vitalidade" com que nela é vivida a motivação, o consenso, a participação e a responsabilidade do mesmo nas decisões a tomar, terão possibilidades de maior autonomia e maior poder criativo, na busca do que a própria teoria entende como "excelência" e que entendemos ser o horizonte das formas de ser e de estar nas organizações.

#### **A. TEORIA Z de W. OUCHI**

Formulada por W. Ouchi, a Teoria Z é uma teoria comportamental de administração, onde as decisões são tomadas através de processos participativos, envolvendo os diferentes membros da organização, em que todos os actores participam em equipe e nenhuma decisão é tomada sem o consenso do grupo, originando e fortalecendo o desenvolvimento de uma cultura de organização tendente à criação de valores e objectivos comuns, e do sentido de pertença a uma comunidade organizacional.

Por outro lado, assenta na defesa do emprego de longa duração, do contacto entre diferentes "sectores da organização" numa base de igualdade, não importando o nível hierárquico, da circulação ampla da informação por todos os membros - onde o "homem participativo" é o "promotor" de uma organização mais eficaz e portanto com actores mais realizados, tendo sempre presente que o desempenho na organização é objecto de avaliação constante e que o maior património da organização são os seus actores, reconhecidamente autónomos e livres nas decisões que dizem respeito à execução das suas próprias tarefas, dotados de senso de comunidade, de responsabilidade e de equidade na consecução dos objectivos que são de todos. (cfr. TEIXEIRA, M.,1995, 26 - 29; CHI AVENATO, I.,1987, 140 - 145)

O ponto de não - retorno desta teoria está a nosso ver em toda a dinâmica decisional que vai estruturando as diferentes formas dos actores viverem e conviverem na organização, pelo que a problemática da decisão com todo o potencial de exercício do poder que carrega consigo, parece - nos abrir o caminho para nos aproximarmos de uma compreensão aproximada do exercício da participação nas organizações.

## **B. A DECISÃO**

O processo decisional é sempre um processo em aberto , no que concerne ao esforço empregue por aquele ou aqueles que o têm de concretizar na organização, para o exercício adequado da investigação das possibilidades e potencialidades do mesmo, tendo em conta o universo , nunca totalmente dominado , das alternativas possíveis de contemplar quer ao longo do processo , quer quando a escolha a fazer se impõe sob a denominação de DECISÃO .

*" As decisões são tomadas por um processo sequencial, em que, no princípio, o decisor não dispõe, normalmente, de toda a informação;(...) a formulação dos objectivos vai evoluindo ao longo do processo (...) as metas vão - se clarificando, amiudadamente "*(ALVES PINTO, C., 1995,156) o que contribui para sublinhar toda a carga de imprevisibilidade e de criatividade que qualquer processo decisional carrega consigo.

Por outro lado " (...) as decisões são tomadas tendo em conta a representação que quem decide tem da estruturação do campo de acção, não procurando , em geral, uma solução óptima em termos absolutos. O ser humano não procura a optimização, mas sim a satisfação,(...) perante várias alternativas, as decisões vão decorrer de critérios de satisfação, que não são generalizáveis, nem podem ser tidos como padrão, posto que necessariamente contextualizados e em função de necessidades primárias, secundárias e profissionais " (ibidem), o que torna fundamental para o " levar a carta a Garcia " do processo decisional, que todos os que nele estão envolvidos, tenham consciência da relatividade inerente a qualquer decisão , da dialéctica tentativa e erro em que ela acontece , da responsabilidade a ela inerente, que é veículo do " poder " que cada uma delas traduz e comunica , para a organização e para as relações inter e intra - organizacionais.

É pelo modo como é entendida, vivida e vivenciada esta relação decisão e poder na organização, que a participação dos actores vai ganhando vida, "enraizando - se" no tecido organizacional ... permitindo - lhes uma permanente escolha da forma de a concretizar... na mesma.

### **C. O PODER**

Sendo que " (...) *qualquer organização é um espaço de interacção caracterizado por normas e códigos específicos assentes numa forma determinada de gestão de poder* " (ALVES PINTO, C., 1992, 42), este constitui-se como o fundamento da rede das relações inter - actores, funcionando como mecanismo fundamental de estabilização dos seus comportamentos, implicando sempre a possibilidade de certos indivíduos ou grupos agirem sobre outros indivíduos ou grupos .

Por outro lado, todo o exercício do poder é relacional, entendendo - se que essa relação supõe troca e adaptação de uns (os " que decidem ") aos outros (os " que obedecem"), e por tal o poder está intimamente ligado à negociação entre ambos os "campos".

Estruturando - se como relação de negociação, o poder funciona assim, como um objectivo que motiva o comprometimento, por parte dos actores na sua consecução, caracterizando -se como uma relação instrumental.

Noutra perspectiva, o entender o poder como relação de negociação, faz dela também, uma relação não transitiva, posto que cada acção constitui uma " rede " específica na qual se insere uma relação de poder particular.

Além disso, podemos vê - la ainda, como uma relação recíproca mas desequilibrada, recíproca por que de troca, desequilibrada porque os termos em que a troca se faz são sempre mais favoráveis a uma das partes, já que acaba por se " traduzir " numa relação de força, em que um pode ganhar vantagens ao outro, mas que ninguém é totalmente diminuído face ao outro.

Deste modo, poderemos entre - ver que o poder reside na margem de liberdade que cada actor dispõe nessa relação, isto é, na possibilidade maior ou menor de recusa face ao que o outro determina, e por isso mesmo carregando como pano de fundo da sua realização, "margens de incerteza" que acabam por se tornar fontes de poder no interior da organização. (cfr. CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 65 - 72)

### C.1. FONTES DE PODER

Ora, podemos distinguir quatro grandes fontes de poder, correspondendo às diferentes " margens de incerteza " pertinentes para uma organização :

- o domínio de uma competência particular e de uma especialização funcional, que todos os membros da organização possuem, em maior ou menor grau e que acabam por funcionar como " potenciadores " da negociação levada a cabo entre o actor e a organização;

- a " tipologia " das relações da organização com o meio envolvente , já que nenhuma organização existe desconectada do seu meio envolvente, uma vez que " vive " com ele numa dupla interdependência - a ele vai " buscar " os recursos naturais e humanos de que necessita para funcionar e por outro lado, nele irá " colocar " ou " vender " o seu produto final;

- o domínio dos fluxos de informação e de todo o processo de comunicação pertinentes para o funcionamento da organização, quer no que diz respeito ao acesso propriamente dito à informação , quer no que é essencial para que a informação circule e se torne " seiva viva " na organização, o domínio dos diferentes códigos para a sua correcta descodificação, posto que, aqui e agora, maior informação é sinónimo de maior poder;

- a definição e utilização de regras, que aparentemente são criadas para tentar restringir ao máximo as " margens de incerteza " na organização, mas que , na prática, acabam por não o conseguir de maneira satisfatória, como são " geradoras" de outras que podem ser aproveitadas por aqueles cujos comportamentos era suposto restringir e até regular .( cfr. CROZIER e FRIEDBERG, 1977, 83 - 90; ALVES PINTO, C., 1995,157)

#### 4.4. PROPOSTA DE MATRIZ DA RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO

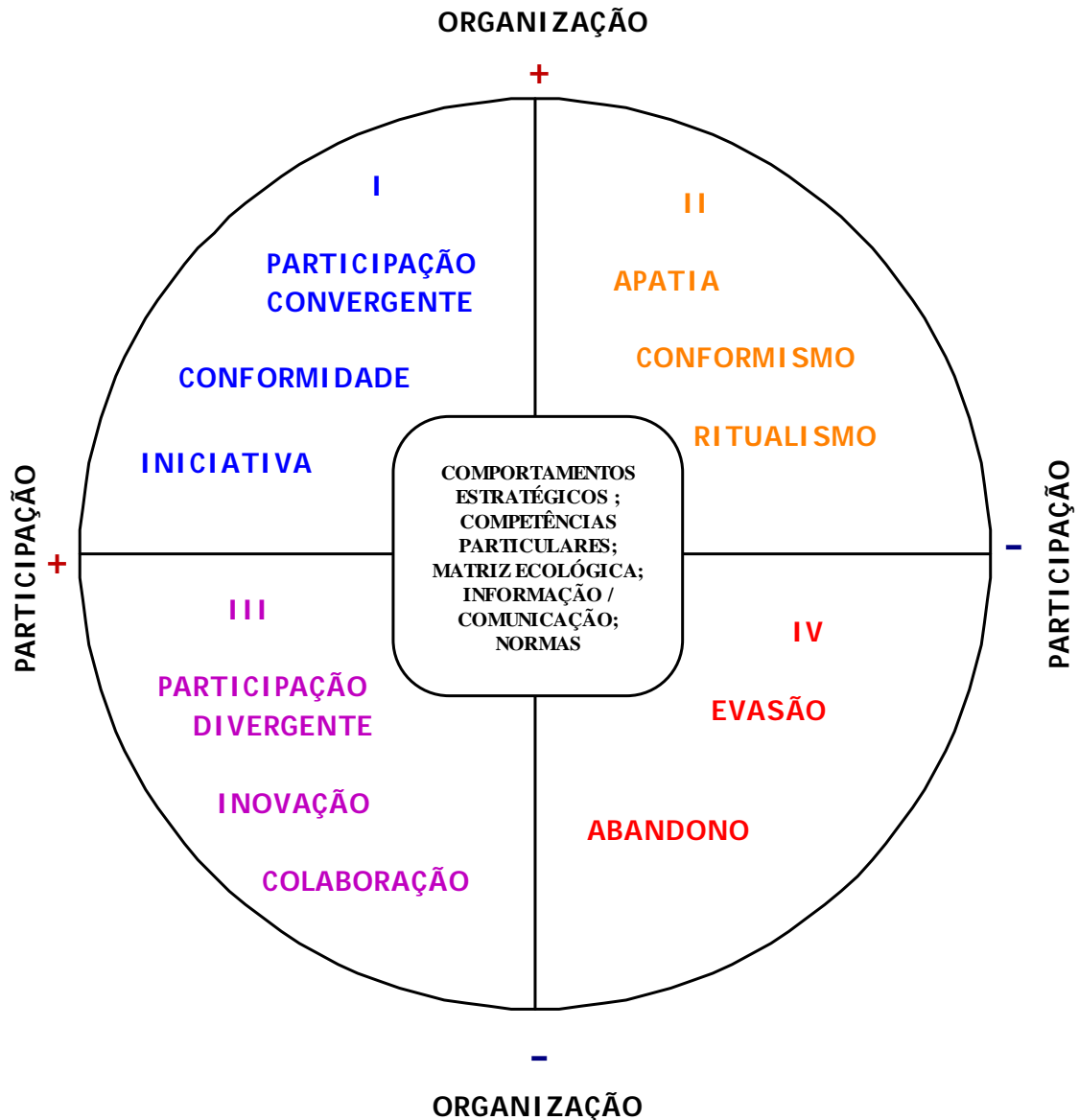


FIGURA N.º 1

#### SECTOR I - PARTICIPAÇÃO CONVERGENTE, CONFORMIDADE E INICIATIVA

Veicula a organização e participação positivas, sendo que a participação é caracterizada como convergente, onde os actores reconhecem a validade das normas e dos objectivos organizacionais; o seu comportamento caracteriza-se pelo cumprimento e

realização das tarefas conducentes à consecução dos objectivos, esforçando -se para que os outros o façam também.

Nele o actor assume os objectivos sociais da organização como seus e utiliza, para a sua concretização, meios que são aceites socialmente , daí a conformidade.

Por outro lado, ele assume claramente a iniciativa, o mesmo é dizer, por um processo de auto - educação e conscientização , o actor torna - se responsável por si, pelos outros e pela organização, assumindo atitudes de mudança.

## **SECTOR II -, APATIA, CONFORMISMO e RITUALISMO**

Veicula a organização positiva e participação negativa, que traduz a participação apática.

O actor não adere aos objectivos da organização mas respeita e cumpre as regras que lhe estão associadas visando a prossecução dos objectivos da organização - daí o ritualismo. Por outro lado, ele vivencia o conformismo, pela ausência de participação ou indiferença em relação à organização, em que acaba por se tornar passivo, às ordens da administração.

A sua apatia, que não pondo em causa as regras que estruturam a interdependência dos actores , no interior da organização, não deixa espaço para o investimento na cooperação inter - pares , acabando por contribuir para a degradação do sistema e da rede relacional, reduzindo -se ao que é formalmente exigido.

## **SECTOR III - PARTICIPAÇÃO DIVERGENTE, INOVAÇÃO E COLABORAÇÃO**

Veicula a participação positiva e organização negativa em que o actor tem como horizonte da sua acção a prossecução dos objectivos organizacionais, sem no entanto usar os meios valorizados socialmente pela organização - a inovação onde os actores procuram mudar o rumo da organização em função de novas concepções sociais, científicas, culturais, etc. por si perfilhadas.

A forma de estar na Escola é traduzida pela colaboração, que vai acontecendo através de uma participação consultiva e cooptativa activa , em que o actor actua estrategicamente solidário com a organização a que pertence.

## **SECTOR IV - EVASÃO, ABANDONO**

Veicula a participação e organização negativas, onde o actor não assumirá nem os objectivos nem utilizará os meios valorizados pela organização, encaminhando -se lenta e decisivamente para a evasão.

A sua forma de estar traduz o abandono, dando -se a degradação total da cooperação e a supressão de qualquer relação dos actores com a organização.

Comuns aos quatro sectores são os comportamentos estratégicos dos actores (a demonstração do " grau " de domínio ou não das competência específicas exigidas no posto de trabalho, na organização, o " grau " de investimento dos actores nas relações com o meio envolvente à organização, o posicionamento face à informação e ao fluir e re - fluir da mesma na organização e o " modo " de assunção e/ou utilização das normas / regras da organização ) que complementam o " modus vivendi e operandi " pelos actores, da relação de participação na organização.

## **5. PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO - ESCOLA**

A etapa que vai ser feita em seguida, tem agora como objectivo, depois de se ter traçado a provável matriz inter - relacional da participação numa organização, procurar desvelar as potencialidades da inserção dessa matriz na organização onde se enraíza a razão de ser deste trabalho : a Escola, cenário por excelência da busca da resposta à pergunta que leit-motiva a nossa procura - a de saber se a participação do docente na escola varia ou não consoante a componente lectiva do seu horário.

### **5.1. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO SOCIAL**

Pensar a Escola como organização, é sublinhar de forma inequívoca que, ela é uma comunidade estruturada de actores que se interrelacionam e interagem em função do objectivo fundamental da Escola que é o de Educar, melhor dizendo, " *a escola nasce e desenvolve - se para satisfação das necessidades educativas* " (SALLÁN, 1993, p.44) de todos os que " *preparam o amanhã que começa hoje*".

Sublinhar a inter - relação e a inter - acção como formas de estar e de ser na Escola, entendida como organização , é mostrar que "(...) *as organizações existem para cumprir objectivos que os indivíduos isoladamente não podem alcançar* " (CHI AVENATO, 1979, p. 123), entendendo - se como objectivos inalcançáveis pelos actores do " universo Escola " isolados , " *os que servem de formas propiciadoras do " amanhã que começa hoje", o mesmo é dizer que " (...) a organização (...) serve para agrupar e estruturar todos os recursos - sejam humanos ou não humanos para atingir os objectivos predeterminados "* (ibid., p. 265).

Nesta linha de raciocínio, somos levados a constatar que o " olhar " a Escola na sua dimensão organizacional, faz sobressair a componente dos " objectivos " que enformam qualquer organização em geral e o " universo Escola " em particular.

Esta dimensão organizacional não é " órfã " na sua significação, ou seja, a Escola é uma organização social; ora " (...) *a característica definidora de qualquer organização social é que é formada por um certo número de pessoas aglutinadas por uma finalidade explícita , para conseguir certos objectivos* "( BARRIO, 1993, p. 11), objectivos esses que , no caso do " universo Escola " se traduzem no educar " preparando o amanhã sendo hoje ", tarefa essa eminentemente social, quer por suprir uma necessidade social, quer por ser acometida e posta em prática por actores inseridos numa cosmovivência de matriz social.

Entender a Escola como organização social, permite - nos verificar que para conseguir os objectivos pretendidos, é necessário que os actores intervenientes na sua consecução, devam estar "aglutinados por uma finalidade ", isto é, que o desempenho dos papéis que a organização espera deles, implica a sua adaptação contínua e continuada , bem como a interdependência activa com o meio que os envolve, para " levarem a carta a Garcia", o mesmo é dizer, para que a sua acção seja eficaz no levar a cabo o " preparar o amanhã sendo hoje".

Por outro lado, " *as organizações sociais não são entes quimicamente puros, mas urgem e desenvolvem - se num " aqui e agora " extraordinariamente complexo: a estrutura sócio - económica, o regime político, o ordenamento jurídico, os recursos humanos e naturais, etc., formam o que se chama " o contexto social da vida organizacional " "* (BARRIO, 1993, p. 13), contexto este, que traduz o meio que envolve a Escola como organização social, que a vai condicionar, determinando - a e sendo determinado por ela, numa interdependência que se crê de características " siamesas".

## A. COMO " OLHAR " A ORGANIZAÇÃO - ESCOLA?

A escola é uma " organização social " que existe pelas interacções que se verificam entre os seus membros. As interacções que vão marcar a diferença têm a ver com as regras de jogo, a forma como os seus membros funcionam com os constrangimentos, o espaço de acção que cada um e os grupos usam e a forma como se apropriam e recriam o significado da actividade escolar (cfr. ALVES PINTO, C., 1995,51-52)

Nessa organização , os alunos e os profissionais que aí trabalham estruturam a sua identidade social. São eles que contribuem para a existência da escola. Todos se integram nela. Todos a " usam " nas suas estratégias diversificadas. Todos participam numa rede de interacções complexas. Todos participam na produção da sua realidade social, contribuindo para que a escola se constitua num quadro de acção e interacção social específica para todos os que nela intervêm (cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 145 - 146), já que " (...) *intervir numa escola é interagir com pessoas, situadas num contexto determinado, sujeitas a regras de jogo específicas e cujos comportamentos têm de ser referidos à intencionalidade que lhes está subjacente.*" (ALVES PINTO, C., 1995, 146 )

Podemos então " olhar " a escola e a intervenção nessa organização, como um determinado conjunto de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacções, caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento formal e informal.

Entendendo -se o estatuto como " (...) *apontando para um conjunto de atributos, que, sancionam certas expectativas de comportamento dos outros e o papel (...)um conjunto organizado de comportamentos que correspondem à leitura que determinada cultura faz das expectativas que se têm sobre quem detém determinado estatuto na organização*"(ALVES PINTO, C., 1995, 151 ) , ambos (estatuto e papel ) evoluem com a cultura da própria organização, nomeadamente, no que diz respeito à forma de interpretar os papéis - multiplicidade de papéis (desempenhados pelo mesmo indivíduo ) e / ou conjunto de papéis (desempenhados pelos actores no interior da organização ) bem como no enquadramento da dual dimensão do estatuto formal - " (...) *tem implicações no tipo de interacção que a pessoa que detém esse estatuto vai ter com os outros e os outros com ela*" (ALVES PINTO, C., 1995, 153 -154 ) e / ou informal - "(...) *de um membro de um grupo vai depender da interacção que essa pessoa desenvolve com os outros membros do grupo.*" (ALVES PINTO, C., 1995, 154 )

Caminhamos assim para encarar "(...) *a forma de estar na escola como expressão de modalidades diferentes de actualizar as relações sociais no sistema de interacção organizacional, actualizando o contrato que lhes está subjacente*" (ALVES PINTO, C., 1995, 165), tudo se conjugando para que a participação, nas suas múltiplas formas de expressão e actualização no tecido relacional escolar, traduza singularmente o "modus contraturalis" de cada actor com a escola, a forma como ele entende comunicá-lo e vivê-lo, ao mesmo tempo que faz emergir no horizonte de todos os participantes na escola, a necessidade da construção de uma cultura escolar, onde as diferentes formas de ser e de estar em "actualização da contratualização" dos actores com a organização - escola, ganham sentido e fundamentação, para que seja possível caminhar -se para a construção de ... uma Escola Participada.

## **5.2. "MODELO OPERATIVO DA INTERACÇÃO PARTICIPAÇÃO COM A ORGANIZAÇÃO - ESCOLA ... FACE À COMPONENTE LECTIVA DO HORÁRIO DO DOCENTE**

Para que os nossos objectivos sejam alcançados, ou seja para que seja possível operacionalizar a interacção participação com a organização - Escola, torna-se necessário surpreender a Acção e os seus protagonistas no "universo Escola", já que o agir do docente será o testemunho ideal do seu sentir, ser e estar na Escola, traduzido na participação que ele coloca no que faz.

Agindo, a Escola vive e ao dar - se a si mesma vida, a Escola torna significativas todas as relações entre os actores, entre os desempenhos dos seus papéis no interior da sua "tessitura" organizacional, numa sinergia de vontades estruturadas, em função dos objectivos a atingir e num cenário onde a satisfação e a participação dos actores se torne o seu *modus vivendi* e *operandi*.

Como diz BARRIO (1993 p. 16) "(...) *as funções (competências e seu exercício ...) e as relações (hierarquia e nível de responsabilidade) constituem a essência da organização, porque esta é simplesmente o resultado do identificar, assinalar e executar de forma coordenada as funções e relações de trabalho*", o mesmo será dizer que, como organização viva que é a Escola, e onde intervêm de forma significativamente satisfatória e participativa (ou não) múltiplos actores, não pode, sob pena de se trair a si mesma e trair os objectivos que a animam e lhe dão razão de ser, esquecer os actores e os seus "modus

operandi " , posto que são eles o gerador interactivo da organização e do seu modo de estar e de agir no "interior" sistémico do " universo Escola " depende, em grande parte, o sucesso ou não da Escola que queremos ser e que eventualmente ainda não somos ...

Por outro lado, a operacionalização da participação não se faz sem aqueles que lhes dão vida – os actores, no caso vertente, os docentes. Vejamos então, como a questão se lhes vai surgindo no caminho do exercício da sua profissionalidade, neste momento, pensada em termos globais, para mais tarde a " olharmos " face a um dos elementos estruturantes da profissionalidade docente – o seu horário de trabalho, concretamente , a componente lectiva do mesmo.

### **5.2.1. ACTORES DA TIPOLOGIA**

Sendo a educação, nos dias de hoje " (...) *objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento do professor* " ( SACRI STÁN, J. G.,1995, 67 ) , a profissão docente, é uma das profissões mais intensamente partilhada socialmente , permitindo – nos entrever a " (...) *sua dimensão conflitual numa sociedade complexa ( como a actual ) na qual os significados (atribuídos à escola, à educação, ao docente ) divergem entre grupos sociais, económicos e culturais* " ( ibid., p. 71 ) .

Por outro lado, a sociedade " (...) *parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor , " levando " os professores a enfrentar a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia , em paralelo com a degradação da sua imagem social*" (ESTEVE, J. M.,1995, 95 ) mas que , não podendo fugir à inexorável marcha do tempo e à inescapável necessidade de se preparar para os desafios que se avizinham, ao mesmo tempo exige aos professores e ao sistema de ensino que preparem os seus alunos, não para a sociedade do presente mas para aquela em que viverão quando forem adultos e que será sem dúvida muito distinta da actual .

O docente, mergulhado na angústia de afirmar a sua profissionalidade , " (...) *do que é específico na acção docente , o conjunto de comportamentos, conhecimentos , destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor* " (SACRI STÁN, J. G., 1995, 65 ) , e que " (...) *está em permanente elaboração, devendo ser analisada em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar* " ( ibidem ) , experimenta o sentimento do fracasso , já que encerrado nos seus

problemas tem a impressão de lutar sozinho , só face aos pais, indiferentes ou agressivos, só face à administração, distante , desconfiada em relação a qualquer inovação, só face aos alunos em caso de conflito, entre outras razões de angústia.

Por um lado há que não esquecer de o contextualizar nas dimensões sociais mais gerais de todo o acto educativo ( o seu posto de trabalho em estado de execução ) no seio da sociedade "*(...) ideologias e sistemas de valores de referência, objectivos - normas, modelos de comportamento esperados, organização e funcionamento das instituições(...)* que marcam o conjunto de um sistema educativo, contribuem para determinar as expectativas dos diferentes actores, as concepções que eles têm dos seus papéis, as suas representações e o seu funcionamento no interior do sistema ."(GILLY, M.,1990, 474)

Por outro lado, ei - lo qual náufrago da multiplicidade de funções que lhe vão sendo "atribuídas" , começando pela *peçoal*, a que se refere ao investimento na realização do educando como pessoa, *a social*, visando criar as condições para o processo de integração do educando na sociedade, *a cívica*, já que deverá fazer emergir no educando a consciência da sua natureza cívica , dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania, *a profissional* , orientando o educando para a " rede " de ocupações úteis da sociedade, *a cultural* , contextualizando o educando na comunidade patrimonial , *a de alternativa da família*, sendo acometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos tradicionalmente transmitidos pela família, substituindo - a com implicações nem sempre visíveis , junto do educando , *a de entertainer*, na busca do " inculcar " prazer e gosto no educando pela escola , pelo que nela faz e pelo tempo que nela permanece ... entre outras (cfr. JESUS,S.N., 1996, 21 - 32).

Produz-se assim, no docente " (*...*) *um aumento de confusão respeitante às competências que o professor necessita para exercer a sua função* " (ESTEVE, J.M.,1995,100) que recai também na " teia " das alterações no seio do seu múnus , "*(...) quer ao nível dos próprios objectivos da educação escolar - de um ensino de elite para um ensino de massas , em que o combate ao analfabetismo e a democratização do ensino originaram o alargamento da escolaridade obrigatória, fazendo com que a escola deixasse de ser reclamada como um direito, uma garantia de ascensão social e económica, para passar a ser encarada por muitos alunos como um dever, uma imposição, contribuindo para situações de desinteresse e de indisciplina , com o desfasamento dos programas curriculares com relação a esta alteração de perfil dos educandos, quer ao nível dos valores sociais, em que os valores ditos intelectuais e humanistas ( conhecimento, reflexão, vocação, espírito de*

*missão) deram lugar a valores economicistas, que se traduziram na desvalorização salarial e consequente desvalorização social do professor, quer ao nível do acesso à informação, desvalorizando o papel tradicionalmente atribuído ao professor de transmissor de conhecimentos , colocando - o a vivenciar o "síndrome" da fadiga de informação e finalmente, alteração no cerne do que o professor veicula - os conhecimentos, perante a caducidade cada vez mais acelerada dos mesmos. "(JESUS, S. N., 1997, 19 - 22 )*

Juntando - lhe as limitações institucionais, isto é, "*(...) das coordenadas político - administrativas que regulam o sistema de educação em geral e as condições do posto de trabalho ( do docente ) em particular , posto que o papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre quem governa a educação e os professores "* (SACRI STÁN, J. G.,1995, 71) temos provavelmente , no agora que passa, um docente em crise de identidade, individual e / ou colectiva , crise que vai tendo um nome : MAL - ESTAR DOCENTE , conceito este que é o " profeta " de uma realidade docente , composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação, a ansiedade, a tensão profissionais , o stress, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente, que podem até, nos casos de maior gravidade e intensidade, chegar a causar estados de exaustão profissional e até depressões.(cfr. TEI XEIRA, M, 1993,301 - 304;; JESUS, S. N.,1997, 7 - 15 )

Aceitando a noção de ESTEVE e FRACCHIA , para quem "*(...) o mal estar docente é um conjunto de reacções - de demissão, de desencorajamento, maximalistas, agressivas ou angustiadas - que os professores manifestam (...) enquanto grupo profissional à procura da sua identidade "* ( citado por Teixeira, M.,1993, p. 304 ), e sabendo que uma das suas primeiras expressões acontece no domínio da participação profissional, tentaremos primeiro um esforço no sentido de percepcionar as fontes / causas e factores do mal estar docente, para depois nos debruçarmos sobre as suas expressões, nomeadamente , sobre a qualidade da participação profissional. .

Prefaciando o Bem - Estar dos Professores - Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional de Saul Neves de Jesus, José Manuel Esteve afirma nomeadamente : "*(...) a ausência de consenso sobre os objectivos, o conteúdo e os métodos do seu trabalho, conjuntamente com uma pobre valorização material e com um escasso reconhecimento social do seu trabalho, foram conduzindo os professores a uma situação*

*de mal estar , palpável nas suas manifestações verbais e nas suas atitudes perante o ensino” (JESUS, S.N.,1997, 7).*

Manuela Teixeira, aponta as cinco causas , que no seu entender são geradoras do mal estar docente :

1. O facto de o docente estar ( e ser ) sujeito a obrigações contraditórias , posto que está “ obrigado ” a compatibilizar uma educação básica para todos os que estão em idade escolar com o objectivo social de adequação das saídas escolares às solicitações do mercado de trabalho, pressionado a fazê-lo para um mundo tecnologicamente desenvolvido sem que lhe sejam dados os meios julgados necessários , para desempenho coerente e cabal de tal “empreendimento”;

2. A rotina abate - se sobre o professor, tendo em conta o carácter repetitivo (pouco dado ao imprevisto, ao uso da imaginação ao serviço da actividade docente, “acorrentado” aos modelos pedagógicos dominantes) , do ensino , levando o professor a descomprometer-se face a uma tarefa ou rede de tarefas que lhe provocam , no mínimo, ansiedade profissional. ;

3. Medo dos alunos - a autoridade do professor, no seu “ domínio de tarefa ” por excelência , que é a sala de aula, é ameaçada constantemente pelos alunos, gerando aí, indisciplina, tantas vezes generalizada e em muitos casos, incontrolável, sem que ao professor, imbuído na idealização da profissão concebida quase exclusivamente como uma actividade de relação individual , mas que o “ choque com a realidade ” quotidiana da sala de aula, desvenda um exercício frequentemente possibilitador de situações grupais conflituais, seja reconhecida a possibilidade de não confronto com a situação, e que nenhuma indemnização cobre ;

4. Carências de formação - os professores reconhecem - no, desde o acentuar da constatação de uma formação inicial desajustada , potencializadora do colapso das ideias missionárias aí adquiridas , face à dureza e à crueza do quotidiano “ espaço - aula ” , até à inexistência de uma formação contínua coerente , antes como uma “ manta de retalhos ” para tapar os buracos dos “ créditos ” ..., não permitem aos professores sentirem-se em segurança, criando todas as condições para a emergência de situações de ansiedade, reacções de rotina, inibição e até de demissão, face às dificuldades do ensino.;

5. Falta de apoios - a falta de apoios faz com que o professor se sinta só na profissão: os colegas estão ausentes, virados para a vivência umbigular dos seus próprios problemas, a administração não fornece apoios, mais interessada e comprometida com as

performance e a eficácia do docente e do sistema, os pais não o compreendem , posto que se os filhos têm bons resultados, é porque são bons alunos, se não os têm a culpa é exclusivamente do professor , que não sabe ensinar e os alunos desafiam - no, num momento particularmente crítico para o professor até à bem pouco tempo o grande detentor e transmissor do saber, mas que hoje tem de renunciar à identificação narcisista com o saber , renunciar ao saber poder e que se vê "confrontado" com a necessidade de aprender a ser alguém que " sabe - chegar - a " ... e não " que - chega " e tudo com ele começa e acaba ( cfr. TEI XEIRA, M., 1993, pp. 305 - 309).

No âmbito do que poderemos indiciar como factores do mal estar docente, considerando que "*(...) os professores não poderão desinsereir -se do meio social em que a sua função se exerce e como não devem subestimar a sua preparação para " ler " e interpretar as mudanças operadas no mesmo, caso queiram escapar ao mal estar profissional "* (ALVES, F. C., 1997, 90 ), poder - se - á caracterizá - los como factores de primeira ordem e de segunda ordem , de acordo com a classificação que deles faz ESTEVE , "*(...) os primeiros incidem directamente sobre a acção do professor na sua aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho , produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal estar docente e os segundos, os que dizem respeito às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência , tendo uma acção indirecta, afectando a motivação e a implicação do professor no exercício da sua profissão "* (ESTEVE, J. M., 1995, 95 ) .

Aceitando que a escola acaba por reflectir em si mesma a sociedade em que está inserida, já que os seus actores ( docentes, alunos, auxiliares de educação, encarregados de educação , entre outros ) carregam para dentro dos seus " muros " o seu " meio social " , e vivendo nós uma crise das ideologias, uma crise das instituições, uma crise de poder, uma crise sócio - industrial, também a crise chegou ao ensino, e particularmente ao docente fazendo emergir " *(...) diante dos olhos de todos (...) a tríplice crise dos professores, como mudança do seu papel, como modificação do seu status e como pessoa "* ( CARBONARO, A., 1992, 124 ) , expressa no que chamamos de mal - estar , cujas consequências " *(...) estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e abandono "* (NÓVOA, A., 1991, 20) , cuja " (...) chave ( de interpretação ) está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma actuação medíocre pela qual acaba sempre por ser considerado responsável " ( ESTEVE, J. M., 1991, 120 ), e que assume

particular expressão no que se poderá entender por qualidade da sua participação profissional.

Até aqui " viajamos " com os actores da tipologia, assistindo à vivência dilemática das diferentes formas de comunicarem a sua participação no interior da realização da sua profissionalidade na Escola.

Tentaremos agora discernir o " meio " onde os actores darão vida à tipologia , isto é , o...

### **5.2.2. AMBIENTE DA TIPOLOGIA**

Falar do ambiente da tipologia é colocarmo-nos no interior da natureza da própria realidade escolar , procurando discernir os diferentes componentes da sua dimensão sistémica, posto que a Escola não é uma realidade isolada, mas uma realidade viva e interactiva com os diferentes " meios " que a envolvem e que definem o Ambiente em que a tipologia enfrentará os desafios para a sua operacionalização.

Por outro lado, as diferentes formas que a satisfação/ participação do docente, assume, reflectem-se não só no " meio imediato " mas também ao longo dos vários " anéis " ambientais da Escola, influenciando -os e sendo por eles influenciadas, sendo testemunho do carácter eco - sistémico e potencialmente integrador do ambiente da tipologia.

#### **A. ESCOLA COMO SISTEMA**

*" Analisar a educação como um sistema supõe reconhecer que está enquadrada por um conjunto de partes ou elementos intimamente relacionados entre si e subordinados a um objectivo comum: potenciar o desenvolvimento da pessoa e facilitar o processo de socialização "( SALLÁN, 1993, p.45), o mesmo será dizer que entender a Escola como Sistema, coloca - nos perante a constatação de que a Escola está inserida num meio de que faz parte integrante, que a influencia e é influenciado por ela.*

Por outro lado, no " interior " da própria Escola, dentro das suas " fronteiras ", apesar de " (...) a porosidade e a fluidez das " fronteiras organizacionais " mostrarem a dificuldade, senão a impossibilidade que há, para determinar de uma vez por todas, uma linha de demarcação clara e precisa entre o que é " interno " e o que é " externo " "(CROZIER e FRI EDBERG, 1977, p. 134 ) ,encontramos vários " territórios " que funcionam entre si de uma forma interactuante, daí decorrendo uma forte vivência sistémica , com

reflexos múltiplos, quer no " interior " da Escola quer no Meio que a envolve, (apesar do estatuto de " territórios fronteiros ") , demonstrando o carácter determinante e potenciador de mudança que o cosmovenciar sistemicamente o " universo Escola ", tem em todos os " anéis sistémicos concêntricos " que a constituem e fazem dela um todo sistémico.

Ao olharmos a Escola como Sistema, sublinhamos assim as componentes da " Fronteira Aberta ao Meio e sua interactividade " e a " complexidade resultante da cosmovivência entre o " interior " e o " exterior " da Escola ". Sallán confirma - o, quando nos diz que a complexidade da Escola é espelho não só da rede de relações que se estabelecem entre os actores que nele intervêm , mas sobretudo , é consequência do " carácter aberto " da Escola ao Meio, enquanto gerador de condicionalismos e de " mecanismos de controlo " do seu funcionamento , mas ao mesmo tempo o Meio funciona como " espelho - outro " dos processos, progressos e resultados educativos. ( Cfr. SALLÁN, 1993, pp. 45 - 48).

Desta forma parece - nos ir ficando claro que, as relações entre a Escola e o Meio, tornam - se fundamentais para a própria " vida " da Escola, já que a entendemos como um sistema aberto, e como tal , há uma permanente troca de " informação vital " entre ambos . (Cfr. TEIXEIRA, 1995, PP. 23 - 34)

Estamos então agora em condições de visualizar, aquela que nos parece ser a dimensão mais significativa da Escola, o perfil da Escola que melhor se adequa à concepção ecossistémica e ecológica do ambiente da tipologia da satisfação/ participação: a Escola como Ecosistema Social e Humano.

## **B. ESCOLA COMO ECOSISTEMA SOCIAL E HUMANO**

Olhando ao nosso redor, nesta sociedade de organizações a que todos pertencemos e onde todos somos seres interactuantes e interactuados no e pelo Meio Ambiente que a todos envolve, abraça e compromete, constatamos assim que, todo o nosso existir, passa pela forma como a relação entre nós e os múltiplos " ambientes " em que estamos inseridos se estrutura e se manifesta na sua interdependência, o que faz de nós membros de múltiplos ecossistemas, partes da " mãe de todos os ecossistemas " - a Terra, o Cosmos Planetário, que todos habitamos e de que somos co-responsáveis pela organização e

otimização das manifestações da sua ecossistematicidade, o que traduz o paradigma ecológico deste Planeta Azul .

Vive este paradigma, de múltiplos ecossistemas humanos e sociais, que enformam as múltiplas organizações que balizam a nossa cosmovivência. A Escola é, por maioria de razões, um dos ecossistemas humano e social , otimizador da satisfação e da participação dos seus actores, na concretização da sua profissionalidade.

Como ecossistema , a Escola é um sistema aberto, heterogéneo e está submetido à complexidade organizada dos seus actores , das suas interacções e dos fenómenos que nos seus " territórios fronteiriços " acontecem, à abordagem holística da sua realidade humana e social, que acabará por constituir a cultura identificadora da Escola e que estará subjacente ao modo como se poderá operacionalizar a tipologia.

Deste nosso percurso pela pluralidade significativa da Escola como Sistema, podemos constar por um lado que, sendo a Escola uma estrutura organizacional, ela é como toda a estrutura organizacional " (...) *um fenómeno essencialmente multidimensional* " (CROZIER e FRIEDBERG, 1977, p. 145 ) e por isso, ganha sentido o elencar das componentes que a balizam lógica, semântica e pragmaticamente, agrupando - as em torno de três linhas macro - significativas:

- ✓ O actor e o seu " modus operandi " na organização ; a estrutura reticular das relações na organização ; a população da organização; os valores, crenças e modos de actuar dos grupos sociais; o contexto social e a sua interacção na organização.

- ✓ Os objectivos da organização; O poder de coesão dos objectivos sobre os actores da organização.

- ✓ O Meio ambiente; a tecnologia; a Fronteira aberta ao Meio da organização; a Complexidade da interacção entre o " interior " e o " exterior " da organização.

### **B.1. O Pré - Ecológico da Escola**

Reflectindo as dificuldades vividas para perceber e nos consciencializarmos da cosmovivência ecológica à escala planetária e das suas implicações no nosso quotidiano colectivo, de que já em 1854, o Chefe Seattle ao responder ao Grande Chefe Branco de Washington, se fazia eco na sua mensagem : " (...) *Não sei, mas a nossa maneira de viver é diferente da vossa. Só de ver as vossas cidades entristecem - se os olhos do Pele Vermelha. Mas talvez seja porque o Pele Vermelha é um selvagem e não compreende nada.*

*Não existe um lugar tranquilo nas cidades do Homem Branco, não há sítio onde escutar como desabrocham as folhas das árvores na Primavera ou como esvoaçam os insectos. (...) O ar tem um valor inestimável para o Pele Vermelha, uma vez que todos os seres partilham um mesmo alento - o animal, a árvore, o homem, todos respiramos o mesmo ar. O Homem Branco não parece estar consciente do ar que respira; como um moribundo que agoniza durante muitos dias é insensível ao mau cheiro.(...) Ensinem aos vossos filhos aquilo que nós temos ensinado aos nossos, que a terra é nossa mãe. Tudo quanto acontecer à terra acontecerá aos filhos da terra. Se os homens cospem no solo, cospem em si próprios "* (ROBERTO, 1996, pp. 13 - 14), também a " visitação " à Perspectiva Ecológica da Escola, encontra dificuldades para ver estruturada a matriz que a enforma e a consciência holística que ela exige, por parte de todos aqueles que se preocupam com a concretização participativa da sua profissionalidade docente.

Todavia, das abordagens organizacionais da Escola que no nosso entender, podem contribuir para prefigurar a matriz ecológica da Escola, aquilo a que chamamos o " pré - ecológico " , retivemos da " Escola como Organização Burocrática " a definição de objectivos e estratégias, a articulação dos actores e dos esforços para a consecução dos objectivos com a maior eficácia e com o menor custo institucional, da " Escola como Anarquia Organizada" as múltiplas dimensões da organização e a problemática da utilização da tecnologia para alcançar os objectivos propostos, da " Escola como Organização Institucionalizada " o papel das normas, das regras estabelecidas, das funções e dos órgãos de decisão no " interior " da Escola e da " Escola como Espaço Micropolítico " os processos de luta / conflito como arautos de mudança na Escola, e a cultura da Escola. (Cfr. BARRIO, 1993, pp. 17 - 22)

A estes contributos (definição de objectivos e estratégias, articulação entre os actores organizacionais para a realização dos objectivos de forma mais eficaz, as múltiplas dimensões da organização Escola, o uso da tecnologia com instrumento posto ao serviço dos objectivos, a estrutura decisório - funcional - normativa da Escola , a luta ou conflito pela mudança nas Escolas e a cultura de Escola ), transformados em variáveis significativas para a constituição da matriz ecológica da Escola, há que os enquadrar na macro - variável que a todos envolve: o ambiente.

Para tentarmos perceber o papel do ambiente nas organizações em geral, e na Escola em particular, servir - nos - emos da teoria da Contingência, como a concepção da teoria da Administração sobre o funcionamento das organizações, que nos parece mais

adequada para procurar perceber a perspectiva ecológica da Escola como potenciadora da mudança no funcionamento da Escola, que se pretende como organização ecossistémica humana e social.

## **B.2. Teoria da Contingência**

*" A Teoria da Contingência baseia - se na consideração de que as organizações são sistemas abertos e de que as variáveis organizacionais apresentam um complexo relacionamento entre si e com o ambiente " ( TEI XEIRA, 1995, p. 24 ) o que faz com que haja uma dependência intrínseca das organizações em relação ao ambiente em que estão enformadas.*

*Entende - se ambiente como " (...) um conjunto de variáveis independentes, (...) uma série de sistemas ou sub - sistemas diferentemente estruturados e que apresentam uma série de problemas específicos que os actores organizacionais, também eles específicos, devem resolver " ( CROZIER e FRIEDBERG, 1977, p. 163 ) e por consequência , " (...) a eficácia de uma organização depende da coerência existente entre os dados internos da organização (estrutura e objectivos ), as variáveis do ambiente e os objectivos do indivíduo" ( LAWRENCE e LORSCH, citados por Teixeira, 1995, p. 23 ).*

Deste modo, torna - se clara a dimensão contingencial de que se revestem as relações interactivas da organização com o ambiente, cumprindo uma das regras de ouro dessas relações: *" (...) é o ambiente que determina a estrutura e o funcionamento das organizações " (CHI AVENATO, 1987, p. 411), sendo que o ambiente proporciona à organização os recursos e o espaço para a expressão e " explosão " do produto organizacional, e a organização por sua vez, correspondendo às exigências do ambiente, proporciona-lhe os produtos de que ele necessita, ou seja " (...) organização e ambiente apoiam-se mutuamente, quando satisfazem reciprocamente os seus objectivos " (BARRIO, 1993, p. 13).*

Para que esta satisfação recíproca de objectivos possa ser conseguida, torna-se necessário definir os inputs e os outputs entre as organizações e o ambiente, através dos múltiplos interfaces que se vão construindo nos " territórios de fronteira " entre ambos, isto é, os " ambientes de tarefa " que identificam as portas de entrada e de saída ( os inputs e os outputs ) do ambiente na organização e as portas de saída e de entrada ( os outputs e os inputs ) da organização para o ambiente, transformando - se em áreas de

influência e de poder da organização em relação ao ambiente mas simultaneamente em áreas da significativa dependência da organização em relação ao ambiente que a envolve. (Cfr. CHI AVENATO, 1987, pp. 448 - 452)

Esta ligação ' siamesa ' não se alheará, antes pelo contrário, vai funcionar como factor determinante da forma encontrada pela organização, para a resolução dos principais problemas com que a organização se depara face a ela - a diferenciação (a divisão da organização em subsistemas ou departamentos de acordo com as tarefas a desempenhar pelos actores organizacionais, para satisfação de determinada petição do ambiente ) e por outro lado a integração ( o processo de gerar sinergias de todos os esforços , para a consecução da satisfação das exigências do meio ), já que *"(...) a boa dose de integração e diferenciação no interior das organizações depende das características do ambiente e dos problemas que ele põe à organização "* (CROZIER e FRIEDBERG, 1977, pp. 152 - 153 ), sublinhando uma vez mais o carácter contingente da organização.

Uma vez que as estratégias de quem dirige a organização, acabarão por reflectir os efeitos da contingência do ambiente que envolve a organização, deverão ter como objectivos, dotar-se de tecnologia - construto de conhecimentos, equipamentos e técnicas, necessários e eficazes , para responderem às solicitações do ambiente , de formas organizacionais capazes de lidar eficazmente com os fluxos e refluxos relacionais nos interfaces da organização / ambiente , e sobretudo, agilizarem uma cultura organizacional, defensora de atitudes de permanente " aggiornamento " de todos os actores organizacionais, para assim responderem satisfatoriamente , à tríade matricial do paradigma contingencial das organizações : os constrangimento, as incertezas provenientes do ambiente, resultante da natureza sistémica da organização ( apresentando - se como um sistema aberto ao ambiente),os graus de diferenciação e integração das variáveis organizacionais, nos interfaces da organização com o ambiente e por último, os níveis de jogo / negociação / conflito entre os diferentes actores organizacionais. ( Cfr. TEIXEIRA, 1995, pp. 78 - 78, CHI AVENATO, 1987, pp. 419 - 427)

Como perceber então a matriz ecológica da Escola? Como a equacionar?

### **B.3. Da matriz ecológica global à matriz ecológica da Escola**

Num momento em que as fronteiras dos saberes são cada vez mais ténues, em que as fronteiras ideológicas se vão diluindo, as fronteiras das culturas se vão desmoronando,

para dar lugar à "aldeia planetária" de Mc Luan, com todas as mutações que este 'modus vivendi' coloca ao nosso existir colectivo, torna-se necessário procurar novos paradigmas, abordagens globais da nossa realidade eco-humano-socio-organizacional, de modo a encontrar resposta para radicalidade, incerteza e complexidade dos fenómenos que vivemos e para a interdependência entre eles e entre os seus efeitos na nossa cosmovivência.

No caso particular das organizações sociais, onde está inserida a Escola, que temos vindo a analisar e para o qual pretendemos equacionar a Perspectiva Ecológica, como análise global e passível de propor abordagens mais integradoras e conscientes da sua realidade ecossistémica e da ecossistematicidade que o ambiente da tipologia exige, o contexto social em que se insere mais do que mero cenário das organizações " (...) ajuda a definir os seus objectivos, a validar os seus meios de avaliação e controlo, a estender ou restringir a admissão de novos membros, e quantas vezes dificulta o exercício dos valores identificadores da organização e a consecução das suas metas. A relação mútua entre o contexto e as organizações, a sua interdependência é tão evidente que se fala do contexto "ecológico" ou ecossistema das organizações sociais." (BARRIO, 1993, p. 13)

Colocamo-nos assim no "coração" do nosso percurso - o ambiente da tipologia é um ecossistema, mas para procurar perceber essa dimensão nova, entendemos dever olhá-la à luz da matriz planetária, isto é, à luz do paradigma ecológico global e aí encontrarmos os nexos lógicos que nos permitirão "surpreender" a "encarnação" da matriz ecológica na Escola.

### **B.3.1. A "encarnação" da Matriz Ecológica na Escola**

A partir da "carta-matriz ecológica planetária", seleccionamos oito "interfaces" que nos parecem ser os mais significativos para a "encarnação" da matriz ecológica na Escola:

. A ecologia é a ciência que estuda as relações entre os seres vivos e os seus ambientes - como tal, sendo de pacífica aceitação que há uma estrutura reticular entre a Escola e o seu Ambiente, por maioria de razões parece-nos válido, fértil e actual, estudar as relações dos actores da Escola com a multiplicidade de ambientes em que se movem, na perspectiva da ecologia.

. A ecologia preocupa-se com as relações ambientais das populações e comunidades de seres vivos - pensar nos condicionamentos dinâmicos entre a Escola (uma

comunidade humana) e o ambiente, aceitando que há entre eles uma profunda interacção, deixa espaço para a análise ecológica dessas relações.

. Todos os aspectos do ambiente são interdependentes e afectam os organismos vivos e são por eles afectados - quer o ambiente externo quer o ambiente interno da Escola são inter e intra significativos, ao mesmo tempo que as " trocas " que acontecem entre eles e os actores da e na Escola, configuram uma situação " yin e yang " de determinação, trocas simultaneamente determinantes e determinadas, dos actores e dos ambientes. As mutações constantes com que convivemos hoje no ambiente da tipologia e que vão exigindo uma postura de permanente adaptação por parte de todos os que se preocupam com a sua forma de ser e de estar na escola, dão - nos conta da interdependência e mútua afectação próprias dos ecossistemas, onde colocamos também, a Escola.

. Os organismos vivos fazem parte de um ecossistema e dependem dele para viver - os actores da Escola fazem parte integrante dela ( alunos, professores, auxiliares de educação, encarregados de educação, para só referir os principais ) e o seu " guião " só ganha sentido, quando " levado à cena " no " palco " que é a Escola.

. Todos os ecossistemas têm certas partes componentes ou funções e todos necessitam de alguma fonte ou de várias fontes de energia - os desafios que ser e estar de forma o mais satisfatória e participativa na construção da escola que queremos e que ainda não somos, implica a incerteza do futuro e a imprevisibilidade de que se reveste a construção desse futuro, parecem -- nos poderem ser consideradas as fontes de energia no ecossistema escolar, ao mesmo tempo que, para que os objectivos sejam alcançados, a cada actor está distribuída uma determinada função, ela mesma apenas mais " um tijolo " no " todo da construção " da " escola participada ".

. Todos os organismos são capazes de converter essa energia noutra forma de energia com que a alimentam " - o modo como a Escola responde aos desafios que lhe são colocados, é transformado naquilo a que podemos chamar a cultura de escola, a energia retroalimentadora dos " organismos " do ecossistema escolar, entendendo - se aqui a cultura de escola como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola .(cfr. TEIXEIRA, 1995, pp. 78 - 79 )

. Todos os componentes vivos de um ecossistema formam uma comunidade biótica e cada espécie adapta-se a um papel particular no ecossistema e forma ali o seu " nicho

ecológico"- cada Escola possui o seu próprio biótipo cultural ( as suas condições naturais e culturais ) e é nesse contexto que os actores organizacionais desempenham os seus papéis e interagem no ambiente da tipologia.

. Cada espécie para a sua sobrevivência, depende da presença de uma combinação viável de espécies, cada qual desempenhando uma tarefa especializada dentro do sistema total"- a Escola " faz parte de um ecossistema integral , em que os actores, o ambiente, a tecnologia e a estrutura reticular das relações humanas , nos " interfaces " múltiplos que se "desenham entre eles " garantem a sua mútua sobrevivência e mais do que isso, transformam pelo desempenho das suas próprias tarefas, o " universo Escola " numa verdadeira Comunidade Biótica , integrado na Comunidade Biótica Planetária, onde todos estamos e de que dependemos.

### **B.3.2. A Escola como uma Comunidade Biótica ou Ecossistema, através das suas coordenadas ecossistémicas**

Entendemos como coordenadas ecossistémicas da comunidade biótica escolar, a população, as relações na organização, o ambiente, a tecnologia e o currículo, ou seja, para que possamos entender o funcionamento ecossistémico da Escola, torna-se necessário balizar as suas variáveis estruturantes e estruturadoras, procurando perceber os seus domínios semânticos e os domínios de " interface " mútua.

Entende - se por população " (...) o agregado de seres humanos delimitado pelos limites culturais e espaciais que constituem a escola " ( DELGADO, 1993, p. 83 ) , formada por alunos, professores, pais e encarregados de educação e a comunidade local, que podem enriquecer ou empobrecer o ambiente " interior " e " exterior " da escola, otimizar ou dificultar a estrutura reticular das relações que propiciam a construção de uma escola.

Por outro lado temos a estrutura reticular das relações quer no " interior " da Escola que do " interior " com o " exterior " através dos interfaces comunicacionais, que analisadas quer da perspectiva puramente estrutural que têm no ecossistema escolar, quer sobretudo da perspectiva ecológica cuja análise recai sobre " (...) os aspectos relativos à sua dinâmica e especialmente às sequências específicas de mudança a que elas originam, para o seu desenvolvimento qualitativo" (ibid., p. 85), se transforma numa das coordenadas ecossistémicas mais férteis e potenciadoras de equilíbrios e desequilíbrios , de adaptações, inovações e transformações , no seio do ecossistema escolar.

À população e à estrutura reticular das relações, junta - se a terceira coordenada: o ambiente, coordenada multi - espacial ( sala de aula - Escola - Comunidade Local ) , multi - dimensional ( dimensão física que se refere ao espaço escolar, aos edifícios, etc. e dimensão cultural - os valores, as crenças, as atitudes, os comportamentos compartilhados por todos os actores organizacionais ), activadora das cognições formativas através da sua inter - actividade com a população, " continente da acção educativa e curricular mas também conteúdo da formação " e sobretudo uma coordenada operatória e operacionável, em grande medida por todos os que " vivem " , " convivem " com o Ambiente da Tipologia na sua intersecção significativamente ecossistémica com o " território fronteiriço " que são os ecossistemas exteriores à Escola, mas com os quais mantém um inter - acção significativa : o contexto físico, económico, cultural, social e político ( cfr. DELGADO, 1993, pp. 84 - 85, TEI XEIRA, 1995, pp. 21 - 24 ) .

A tecnologia " (...) constituída pelo acervo de conhecimentos, equipamentos e técnicas utilizados que permitem à empresa prestar determinados serviços ou produzir determinados produtos " ( TEI XEIRA, 1995, p. 24 ) ou como diz DUNCAN : " O conceito de tecnologia em ecologia humana refere - se (...) a um conjunto de técnicas empregadas por uma população para ganhar o sustento do seu meio ambiente e para facilitar a organização as actividade produtora de sustento " (citado por Delgado, 1993, p. 86).

Estas quatro coordenadas ecossistémicas da comunidade biótica que é o " universo Escola ", estão conectadas umas com as outras e mantêm - se em permanente estado de comunicação , através do Currículo, veículo da Cultura de Escola, e que se constitui como "(...) objecto de assimilação pedagógica pelos alunos, através dos professores, dos pais, etc., justificação da estruturação ( reticular ) das relações no interior da Escola, gerador de uma tecnologia, através da qual adquire forma concreta a actividade do ecossistema (escolar ) e motor da inovação e enriquecimento da cultura escolar e da sua " incarnação " na comunidade local" ( DELGADO, 1993, p. 82 ) .

As sinergias resultantes da cosmovivência destas coordenadas no interior do ecossistema escolar, poderemos " visitá - las " nos anéis sistémicos concêntricos do " universo Escola".

#### B.4. A Sinergia Ecosistémica na Escola

A corrente sinérgica, necessária para tornar viva e actuante a Escola como comunidade biótica, perpassa no " tecido " , tecido paulatinamente em cinco anéis concêntricos , que nos poderão permitir " desenhá - la " e " olhar " de perto, a perspectiva ecológica da Escola, como nós a entendemos.

Assim desenhando os anéis concêntricos, do " interior " para o " exterior " , tendo sempre presente " (...) a dificuldade, senão a impossibilidade, que há em determinar de uma vez por todas, uma linha de demarcação clara e precisa entre o que é " interno " e o que é " externo " " ( CROZIER e FRIEDBERG, 1977, p. 131 ), temos: o Micro - Sistema - a que corresponde o mundo interior do professor e que afecta o seu desempenho, o Meso - Sistema - que é traduzido pela sala de aula, onde acontecem as actividades formais e informais de educação, o Macro - Sistema - corporizado pela Cultura de Escola e pelos seus processos de Aculturação, o Exo - Sistema - veiculado pela Cultura das Famílias, dos Grupos Extra - Escola locais , Regionais ... e o Hiper - Sistema - rede comunicacional da Cultura, Exigências e Política Educativas Nacionais e Internacionais.

O estatuto concêntrico que os anéis têm e as trocas sinérgicas entre eles, permitem - nos perceber o caudal de informação e de formação que, perpassando por todos os " poros " da realidade escolar assim traduzida, permitem delimitar o papel da escola e determinar as suas possibilidades, como ecossistema, bem como os diferentes co - protagonistas na participação do actor - docente na Escola.

Sobreleva - se por isso, a relevância que é dada nesta perspectiva ( a ecológica ), aos processos que ocorrem na comunidade escolar e nos seus interfaces, às relações e intercâmbios inter - pessoais , inter - grupo e inter - organizacionais , à determinância do contexto sobre a escola, à operatividade das interpretações do real organizacional e sobretudo, atendendo à determinação dos componentes do ambiente da tipologia, constatamos a existência de uma complexa rede de relações que interagem com os actores e com todas as suas formas de ser e de estar na escola, detectando assim o carácter ecossistémico e integrador das partes constituintes do todo que é o ambiente da tipologia , ao mesmo tempo que descortinamos os potenciais focos de resistência à operacionalização da tipologia, sobretudo no que concerne aos múltiplos " sistemas " que envolvem aquele que é o principal sistema , cenário por excelência do concretizar da profissionalidade docente : a Escola.

Uma das " ferramentas " fundamentais para que o docente possa concretizar a sua profissionalidade é o seu horário de trabalho, que o " alimenta e movimenta " ao longo do ano lectivo, no sentido de uma forma de estar caracterizada por um elevado grau de participação na vida escolar e em tudo quanto a ela esteja ligado, ou então irá gerando razões para uma diminuição na qualidade do modus operandi do seu participar na escola.

É no confronto com o seu horário de trabalho, nomeadamente com a sua componente lectiva, mais do que no confronto com a componente não lectiva ou com as condições do posto de trabalho na escola, que hoje por hoje, se joga muito da participação dos docentes na escola, com todos os benefícios e/ ou prejuízos que os diferentes posicionamentos que a tipologia procura retratar inoculam na vida escolar.

Passemos de seguida à análise dessa " ferramenta " potencializadora da participação ( ou não ) do docente na Escola ...

### **5.2.3. HORÁRIO DE TRABALHO DOCENTE NO QUADRO NORMATIVO PORTUGUÊS**

A " jornada " do docente, hoje e aqui e agora, encontra - se definida e compositada, por entre diferentes instrumentos legislativos( Lei 46/86 de 14 de Outubro, Lei 115/97 de 19 de Setembro, DL 43/89 de 3 de Fevereiro, DL 115 A / 98 de 4 de Maio, Desp. Conj. 511/98 de 30 de Julho, Desp. 13555/98 de 5 de Agosto, DL 355 A/98 de 13 de Novembro , Desp. Conj. 822/98 de 26 de Novembro, Lei 24/99 de 22 de Abril, Desp. 10317/99 de 26 de Maio, ,Dec. Reg. 10/99 de 21 de Julho e DL 7/2001 ), dos quais a matriz - referencial é o Estatuto da Carreira Docente( DL 1/ 98 de 2 de Janeiro), nomeadamente no seu CAPÍTULO X - SUBCAPÍTULO II - Artigos 76 A 85 .

#### **1. A " JORNADA " DO DOCENTE**

O artigo 76 do ECD , define o exercício de funções docentes, afirmando nomeadamente que , o pessoal docente em exercício de funções é obrigado à prestação de 35 horas semanais de serviço, sendo que o seu horário semanal integra duas componentes - uma componente lectiva e uma componente não lectiva, desenvolvendo -se ao longo de cinco dias

de trabalho. O Despacho Conjunto 822/98 de 26 de Novembro, vem sublinhar esta constituição,.

A concretização deste artigo, levanta problemas quer ao nível das condições existentes nas escolas que temos, para proporcionar aos docentes a concretização adequada das 35 horas semanais , quer na optimização do seu desenvolvimento nos cinco dias de trabalho, conectada com alguma tradição na escola do " dia livre " do docente... somada agora às dificuldades que a Reforma Curricular prestes a chegar ao Secundário vai trazer com tempos de 90 minutos ... o que leva sindicatos do sector a afirmar que com esta nova distribuição horário aumenta-se a carga horária dos professores ...

### **1.1. COMPONENTE NÃO LECTIVA**

Seguindo de perto o artigo 82 do ECD, a constituição da componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino , em que o trabalho individual pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino – aprendizagem, a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico – pedagógica e o que é realizado a nível do estabelecimento de educação ou ensino deve integrar-se nas respectivas estruturas pedagógicas com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo de escola.

O Despacho Conjunto 822/98 de 26 de Novembro, deixa claro que essa componente, para um horário de 22 horas lectivas, deverão ser 13 horas de componente não lectiva e para um de 20 horas – 15 horas na componente não lectiva .

A Componente não lectiva é definida pelo período que separa as 35 horas semanais da duração da componente lectiva e deverá ter como preocupação o enriquecer e revalorizar a função educativa no contexto da comunidade escolar, estando por isso inteiramente conectada com a componente lectiva do docente.

### **1.2. COMPONENTE LECTIVA**

Para aquela que se torna no espaço por excelência da vivência da profissionalidade docente - a componente lectiva , o ECD no seu artigo 77 diz que a dos professores do

ensino secundário, desde que prestada na totalidade neste nível de ensino, é de 20 horas semanais (até 22 horas, se misto - básico e secundário).

Com as sucessivas revisões dos currículos, esta componente, no caso concreto do secundário, pode acarretar para a componente lectiva do horário do docente  $n$  níveis, dificultando a boa aprendizagem do aluno; por outro lado, com a pulverização hoje existente na oferta de formação das escolas secundárias, vão surgindo grupos disciplinares com dificuldades acrescidas para que os "seus" docentes tenham esta totalidade de horas lectivas nos seus horários.

O legislador, deixou no artigo 78 do ECD, vertida a organização da componente lectiva, para a qual será tido em conta o máximo de turmas disciplinares a atribuir a cada docente, de molde a, considerados os correspondentes programas, assegurar-lhe o necessário equilíbrio global, garantindo um elevado nível de qualidade ao ensino, não podendo exceder cinco horas lectivas diárias consecutivas.

A organização da componente lectiva, aqui referenciada, nem sempre é passível de consecução suficientemente satisfatória para as expectativas do docente, por parte daqueles a quem foi distribuída/ atribuída ... a tarefa da "construção" da componente lectiva dos horários e da optimização das regras de gestão dessa mesma componente, o que acabará por se reflectir no modo de ser e de estar do docente na escola.

À consciência cada vez mais clara do "burnout" docente, respondeu o legislador no ECD, com o artigo 79, onde se define que a componente lectiva a que estão obrigados os professores, é sucessivamente reduzida de 2 horas, de cinco em cinco anos, até ao máximo de oito horas, logo que os professores atinjam 40 anos de idade e 10 anos de serviço docente, 45 anos de idade e 15 anos de serviço docente, 50 anos de idade e 20 anos de serviço docente e 55 anos de idade e 21 anos de serviço docente. Os que atingirem 27 anos de serviço, independentemente da idade, será atribuída a redução máxima (oito horas)

Estas reduções fundamentam - se no desgaste físico e psíquico resultante da actividade docente e das específicas condições em que é exercida. Tal desgaste, se aumenta com o número de anos de serviço prestado, está directamente relacionado com a idade do docente, cujo aumento é directamente proporcional à dificuldade de superar o desgaste acumulado, e não determinam a diminuição da duração de trabalho semanal docente que é de 35 horas semanais.

O actual estado da " vida " das nossas escolas, com todo o cortejo de exigências sem contrapartidas satisfatórias para os docentes, vem acelerando drasticamente, entre a população docente o desgaste que é natural numa profissão de cariz eminentemente relacional e comunicativo, o que vai apontando para uma eventual - outra abordagem da dita "compensação" do chamado desgaste profissional docente ... a redução da sua componente lectiva.

O artigo 80 do ECD , acompanhado pelos legislativos : DL 115 A / 98 de 4 de Maio, DL 355 A/98 de 13 de Novembro, Despacho 13555/98 de 5 de Agosto, Despacho 10317/99 de 26 de Maio, o Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho e DL 7/2001, identificam e complementam - se na definição do exercício de funções em órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino, e do desempenho de cargos de natureza pedagógica, que dão lugar à redução da componente lectiva, em termos aí regulamentados

Ao abrigo deste artigo e do artigo 55 do Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino de Educação Pré - Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário( DL 115 A/98), o DL 355 A/98 regulamenta o regime de funções para os cargos de direcção executiva, o Desp. 13555/98 define o regime de funções dos Assessores Técnico - Pedagógicos do Conselho Executivo, o Dec. Reg. 10/99 estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e o regime de exercício de funções de coordenação das referidas estruturas( previstas no DL 115 A /98 ) e o Desp. 10317/99 apresenta as linhas mestras que devem servir de suporte à distribuição , pelo presidente do Conselho Executivo / Director da Escola, do crédito global de horas para a Coordenação Pedagógica, paras as Estruturas de Orientação educativa, Apoio Educativo e Projectos em Desenvolvimento na Escola.

Por fim, o legislador , no artigo 83 do ECD, define o que deve ser considerado serviço docente extraordinário - aquele que, por determinação do órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino, for prestado além do número de horas da componente lectiva a cujo cumprimento o docente está obrigado, bem como a substituição de outros docentes do mesmo estabelecimento de educação ou ensino, que pode ser um dos constituintes da componente lectiva do horário do professor, suportado, nos dias de hoje nas escolas, pelo Despacho Conjunto 511/98 de 30 de Julho .

A aplicação [ rigorosa / rigorista ] do 511/ 98 , ao vedar expressamente, aos docentes que beneficiem de redução da componente lectiva prevista no § 79 do ECD, a

atribuição do serviço docente extraordinário,( a não ser para completamento de horário),  
carrega consigo restrições nem sempre fáceis de gerir, quer no que concerne à " construção " da componente lectiva , quer ao " modus operandi " dessa construção, dos horários desses docentes, o que terá reflexos nos seus modos de ser e de estar na escola.

Com esta viagem pelo normativo da componente lectiva do horário do professor, detectados alguns dos eventuais nós potenciadores da " dis - córdia " docente , no interior das escolas, em termos da sua satisfação e participação, detenhamo - nos ainda algum tempo, com a possibilidade de se operacionalizar a conexão componente lectiva do horário do professor e a sua satisfação e participação na escola, antes de a procurarmos des - vendar no " terreno" ...

#### 5.2.4. O " MODELO OPERATIVO " ...

Aceitando - se que o horário de trabalho do docente funciona como um "leit - motiv " fundamental para o seu modo de " estar participativo " ( ou não ) na escola, nomeadamente a componente lectiva do mesmo, carreando a investigação até agora empreendida no que concerne à relação participação nas organizações, parece - nos possível operacionalizar o " ser e estar " do docente, confrontado com a componente lectiva do seu horário e as regras utilizadas na gestão dessa componente , desta forma :

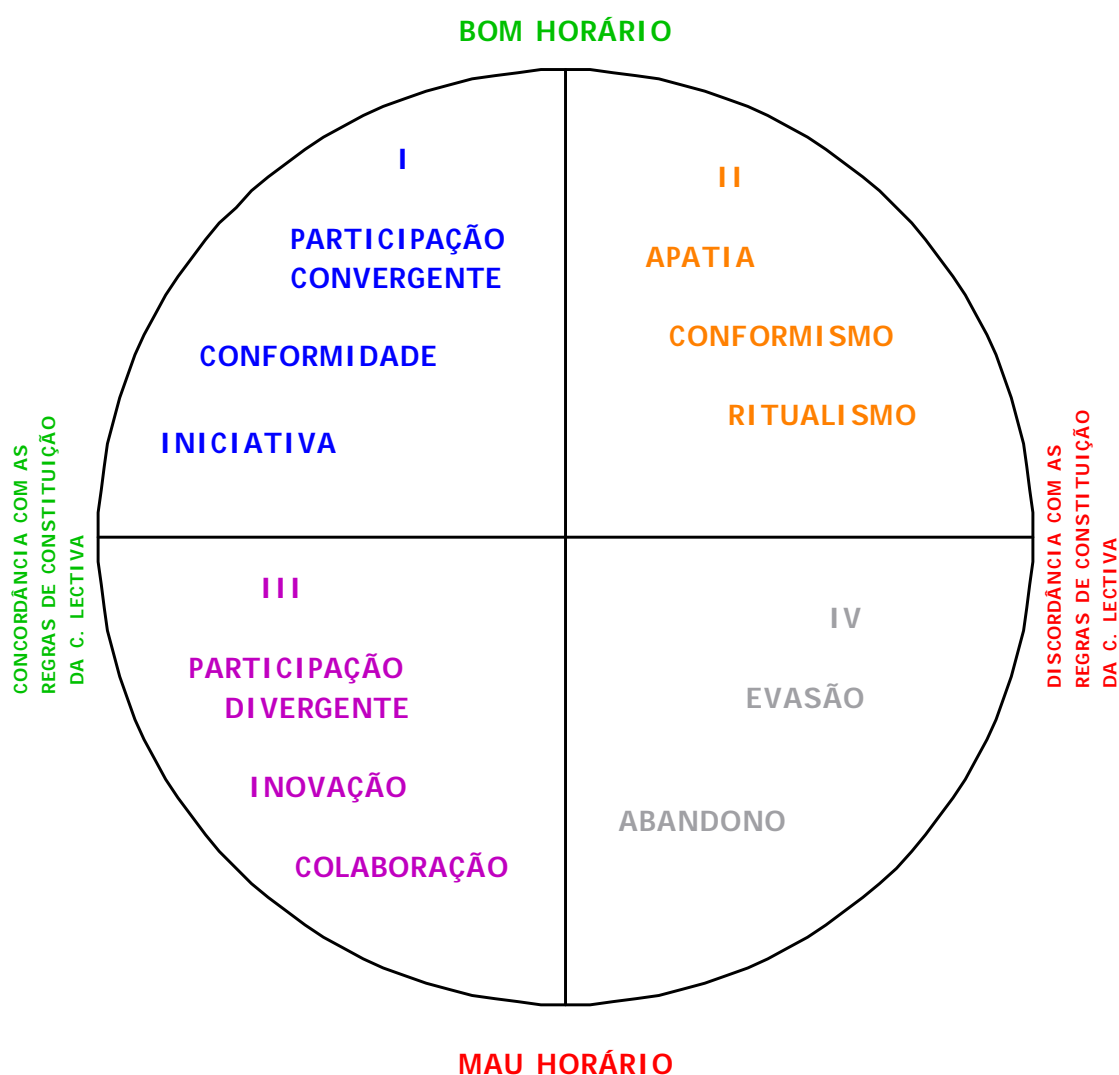


FIGURA N.º 2

Aceitando como ponto de partida teórico que , face à componente lectiva do seu horário, o docente poderá caracterizar o seu horário como bom ou mau horário e que poderá " concordar " ou " discordar " das regras que estão na base da gestão da mesma, parece - nos possível "surpreender " na escola, quatro formas - tipo de conjugar o ser considerado bom ou mau horário com a concordância / discordância :

✓ Com a conjugação do caracterizar do horário como bom e da concordância com as regras de gestão da componente lectiva do horário, teremos alguém que, estará " ao abrigo" de qualquer motivo que possa potencializar alguma frustração, perante a componente lectiva do seu horário, levando - o a participar de forma convergente, acontecendo uma cooperação aprofundada entre o docente e a escola, em que ele " joga " com as regras da escola e consegue articulá - las com o seu ser e estar na escola.

✓ Com a conjugação do caracterizar do horário como mau horário e a concordância com as regras de gestão da componente lectiva do horário, estaremos perante alguém que se sente desconfiado, no sentido de que o modo como foi " construída " a sua componente lectiva não merece a sua confiança, eventualmente deixando transparecer o seu entendimento de que a escola não terá respeitado as regras de interdependência dos actores ou terá escondido eventuais objectivos na forma como " construiu " a seu horário lectivo, levando - o a participar de forma divergente, em que a cooperação que ele possa prestar à escola, tenderá a acontecer com a subversão das regras de interdependência dos actores educativos, aliás na linha do que ele entende que a escola teve com ele.

✓ Com a conjugação do caracterizar do horário como bom horário e a discordância com as regras de gestão da componente lectiva do horário, será alguém conformado, isto é, não está satisfeito com o modo como foi construído o seu horário lectivo, e essa situação embora não o levando a entrar em colisão com o " modus operandi " da escola a esse respeito, todavia lança os germens da indiferença , da não - cooperação, da ausência de vontade de participação na escola, que lenta e paulatinamente levará o docente a tornar -se passivo às ordens da escola, ele que não pondo em causa as regras , porém pelo seu desinvestimento vai contribuindo para a degradação do sistema e da rede relacional que o alimenta, reduzindo o seu ser e estar na escola ao formalmente exigido, o que traduz a sua forma de participar apática , onde a negligência, com facilidade acontece.

✓ Com a " presença " simultânea, no docente, do caracterizar do horário como mau horário e a sua discordância com as regras de gestão da componente lectiva do

horário, emergirá alguém que não está satisfeito nem com o horário lectivo que tem, nem concorda com o modo como ele foi feito e por isso, construirá rapidamente as condições para a total degradação da cooperação com a escola, para a ruptura das relações com os outros docentes, com a comunidade educativa no seu todo, no limite, levando - se ao abandono, à saída do sistema e ao "virar costas" à escola.

Esta proposta de modelo de operacionalização das interações entre a participação do docente na escola face à componente lectiva do seu horário, que nos levou aos 4 "perfis - tipo" de participação, não se entendem de forma estanque nem de "constituição definitiva", antes aceitando que subjacente a estas formas de ser e de estar do docente na escola, está o seu percurso estratégico no interior da escola, em que pesando os prós e os contras, os ganhos e as perdas, os custos e os riscos de determinada forma de se posicionar e de estar e outra (ou outras) donde possa retirar maiores e melhores compensações, ele "deslocar - se - à" inter - perfis, (cfr. ALVES PINTO, C., 1995, 166 - 167) para a qual tentaremos encontrar indícios sustentáveis no trabalho de campo que na demanda da fundamentação do pressuposto básico deste trabalho - a de que a Participação do professor na escola é influenciada pela Componente Lectiva do seu horário.

## **O “ GRAU 0 ” DA OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO CONCEPTUAL...**

Feito o trajecto “ teórico ” da participação e da sua inter - conexão na Escola, percebida a complexidade inerente à convivência da participação com a vida escolar em geral e com o exercício da profissionalidade docente em particular, traçada a tipologia dessa interconexão e suas diferentes formas de expressão , projectado o modelo operativo da assunção da participação do docente face à componente lectiva do seu horário de trabalho, pretende -se ver agora no “ terreno ” se essa componente influencia ( ou não ) a participação do docente, na Escola, dando como adquirido pelo sentir do senso comum que essa influência é real e que o exercício da profissionalidade docente , em termos de participação, se ressentem positiva ou negativamente em função da “ qualidade ” subjacente a essa componente da sua “ jornada de trabalho”.

### **1. A COMPONENTE LECTIVA DO HORÁRIO E A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA**

O domínio da nossa demanda do surpreendermos a influência ( ou não ) da componente lectiva na participação dos professores na escola, obedeceu a duas limitações :

- por um lado, por ser professor do secundário, foi considerado o horário do professor do secundário e nomeadamente a componente lectiva do mesmo como o “ objecto ” essencial da nossa análise, até por razões de alguma experiência própria, trazendo para o nosso trabalho o eventual contributo daquilo que Garcia da Orta chamava o “ saber de experiência feito ”;
- por outro lado, e em consequência da limitação anterior, o campo de trabalho procurado para as consultas de validação de conteúdo do pré - questionário ( os 10 elementos similares aos que se iria aplicar o questionário emergente do pré - questionário ) e para a aplicação de validação conceptual alargada ( 120 respondentes ) foram as escolas secundárias do barlavento algarvio.

#### **1.1. A PROBLEMÁTICA ONDE SE SITUA A DEMANDA**

*A administração do tempo lectivo do docente* é uma das tarefas essenciais na vida de uma escola, posto que o modo como o processo da sua gestação e implementação é feita no terreno escolar, gerará forças motivadoras ou não da participação dos docentes na vida

escolar, podendo tornar -se num poderoso instrumento de construção de uma escola viva, actuante e comprometida consigo mesma e com todos os que com ela partilham “pedaços” da sua vida...

Procurar - se - á , deste modo, a partir do trabalho de investigação, e sempre sujeito às limitações inerentes ao espaço e ao tempo em que será levado a efeito, inerentes às margens de erro e de indefinição próprias de estudos desta natureza, traçar o “ perfil ” da *participação* do professor do secundário, à luz da componente lectiva do seu horário de trabalho.

A escolha da componente lectiva do horário como factor motriz desta demanda para o perfil da participação do docente, encontra razões de justificação no facto de, sem menosprezo da outra componente - a invisível, a não -lectiva - ela ser o espaço e o tempo privilegiados para o acto educativo acontecer .

Por outro lado, as soluções que uma escola encontra para administrar a componente lectiva dos seus docentes, sugerem o modo como a escola deseja “ respirar ” ao longo de um determinado ano lectivo, posto que pela componente lectiva do horário passa muito da “inspiração / expiração” da jornada diária do professor em particular e da escola no seu todo...

Pensar a educação é também, pensar a Escola e pensar a Escola é também pensar os seus actores. Ora, os actores, precisam de espaço e do tempo para a acção, o que faz da Escola um espaço e um tempo. É, o espaço e o tempo por excelência onde o acto educativo acontece.

Entendemos que a tradução específica e especial desse espaço e tempo em que a educação acontece é a componente lectiva do horário do docente, já que funciona como o espelho em que o docente se revê e revê a sua capacidade criadora.

Se o professor é um dos actores fundamentais do acto educativo no interior do sistema que é a Escola, ele tem na componente lectiva do seu horário um dos “instrumentos” para a definição da liberdade e da racionalidade do seu agir, para a concretização significativamente participativa ou não, da sua profissionalidade docente.

Na Escola que entendemos como organização, convive-se colectivamente com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalar de autoridade, com diferentes sistemas de comunicação e de coordenação dessa aplicação ao todo reticular relacional da escola. Neste contexto, o modo como a componente lectiva do horário do docente é administrada , em toda a sua rede de complexidades, espelha a ordem normativa,

existente na escola, bem como o exercício da autoridade pela comunicação e coordenação existentes entre todos os intervenientes no processo da sua organização.

Mas é nesta mesma Escola que temos, mas que eventualmente não desejamos, que é possível descortinar, em nosso entender, um certo clima de crise, de alguma desorientação, à procura de um rumo e de uma mudança de processos no seio do acto educativo. Ora, a administração e construção da componente lectiva do horário do professor, poderá ser uma das alavancas da mudança que a Escola procura, até porque, essa componente, dado o seu carácter de aplicação universal aos docentes, propicia-lhes espaços de manobra, de exercício de apropriações e reapropriações de regras que carregam consigo as sementes dessa transformação tão procurada, uma vez que os docentes se encontram com as suas "imagens" reflectidas nos "espelhos" das suas componentes lectivas ...

Paraphraseando Conceição Alves Pinto quando diz que para se conseguir que os membros de uma organização invistam nas interacções vitais à organização é necessário que eles sintam que lhes vale a pena e eles tiverem a percepção de que através da sua mobilização no projecto conjunto, poderão ir desenvolvendo o seu projecto pessoal, haverá grande probabilidade de as estratégias de retraimento serem substituídas por estratégias de cooperação que nos levam à dialéctica da participação do docente na Escola, e aceitando ainda a projecção que Manuela Teixeira faz quando coloca a tónica no Futuro que nos dirá se a participação aconteceu e se, a partir desta participação se chegou ... a uma escola - organização mais eficaz, o que significará uma Escola promotora de sucesso escolar, de realização pessoal e social dos actores do processo educativo, de uma Relação Educativa com qualidade, acreditamos ser possível levar "a nossa carta a Garcia", pela investigação do posicionamento dos professores face à Componente Lectiva do seu horário, percorrendo o "caminho" traçado pelo questionário que pretendemos utilizar e tendo como

**PERGUNTA DE PARTIDA :**

***" O Modo como a Componente Lectiva do Horário do Professor no Secundário é estruturada , influencia a sua participação no interior da Escola "?***

## 1.2. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

À luz da pergunta de partida que espelha o horizonte de conceptualização da investigação que pretendemos realizar, estão presentes duas Variáveis fundamentais – a Componente Lectiva do Horário do Professor do Secundário ( a Variável Independente) e a Participação do Professor na Escola ( a Variável Dependente ), que sendo o nosso Objecto de Observação , no interior da Relação Educativa , vão estar na origem da elaboração do Questionário de Análise Conceptual , que vai passar por duas fases distintas , mas complementares – **a da Pré - Testagem de Validação Restrita** e **a da Aplicação de Validação Alargada**.

### 1.2.1. Pré - Testagem de Validação Restrita

Esta primeira fase decorre em dois andamentos :

**1º - Construção do Pré - Teste** - Dada a possibilidade de estarmos em presença de estruturas conceptuais passíveis de diferentes interpretações por todos os que convivem com a realidade escolar e nomeadamente com a cronotradução semanal dessa convivência , havia que proceder ao esclarecimento prévio quer sobre o sentido ou não da conexão procurada ente o horário e a participação do professor na escola e por outro sobre o que se entende por Componente Lectiva do Horário e as suas representações ( Bom Horário / Mau Horário ).

Aceitando que o primeiro esclarecimento podia ser alcançado por uma questão de pergunta directa sobre a possibilidade da existência dessa conexão, o segundo merecia um tratamento mais particularizado, de modo a que as margens de indefinição conceptual pudessem ser o mais estreitas possíveis e assim, a abordagem obedeceu a três momentos distintos :

- ✓ Um primeiro momento de busca de critérios para classificar um horário como bom e o seu contrário.
- ✓ Um segundo momento de busca de critérios para classificar um dia bom ou dia mau do horário.

- ✓ Um terceiro momento de delimitação do significado da Componente Lectiva do Horário por contraposição com o que pode ser entendido por Componente Não Lectiva.

Ainda dentro do contexto deste esclarecimento prévio , havia que tentar perceber a incidência do horário na participação do professor, mediando – a pela interrogação do hipotético empenhamento na concretização da componente não lectiva , quando o professor tem um bom horário.

Porque entendemos que o Objecto de Observação se situa no interior da Relação Educativa, havia também que verificar se este entendimento era aceitável, tentando perceber as significações associáveis ao conceito de Relação Educativa e ao mesmo tempo da conexão entre Relação Educativa e Horário do professor.

Depois desta etapa de abordagem do conteúdo dos Conceitos , torna -se necessário perceber o conteúdo das Dimensões desses Conceitos:

- ✓ As da Componente Lectiva do Horário
- ✓ As da Participação do Professor na Escola

e aquele que

- ✓ corresponde à interacção entre as Dimensões da Componente Lectiva e as da Participação do Professor.

Para a elaboração do Pré - Questionário<sup>1</sup>, tendo como grelha conceptual estes diferentes passos, contribuíram não só elementos recolhidos no senso comum quotidiano dos professores , como elementos retirados da investigação sobre Participação bem como outros provenientes do Estatuto da Carreira Docente , estruturados em questões de resposta fechada ( Sim / Não / Às Vezes ; Concordo Totalmente / Concordo / Discordo Pouco / Discordo Totalmente ) e /ou de resposta aberta ( Outros contributos ... ).

## **2º - Aplicação de Validação Restrita**

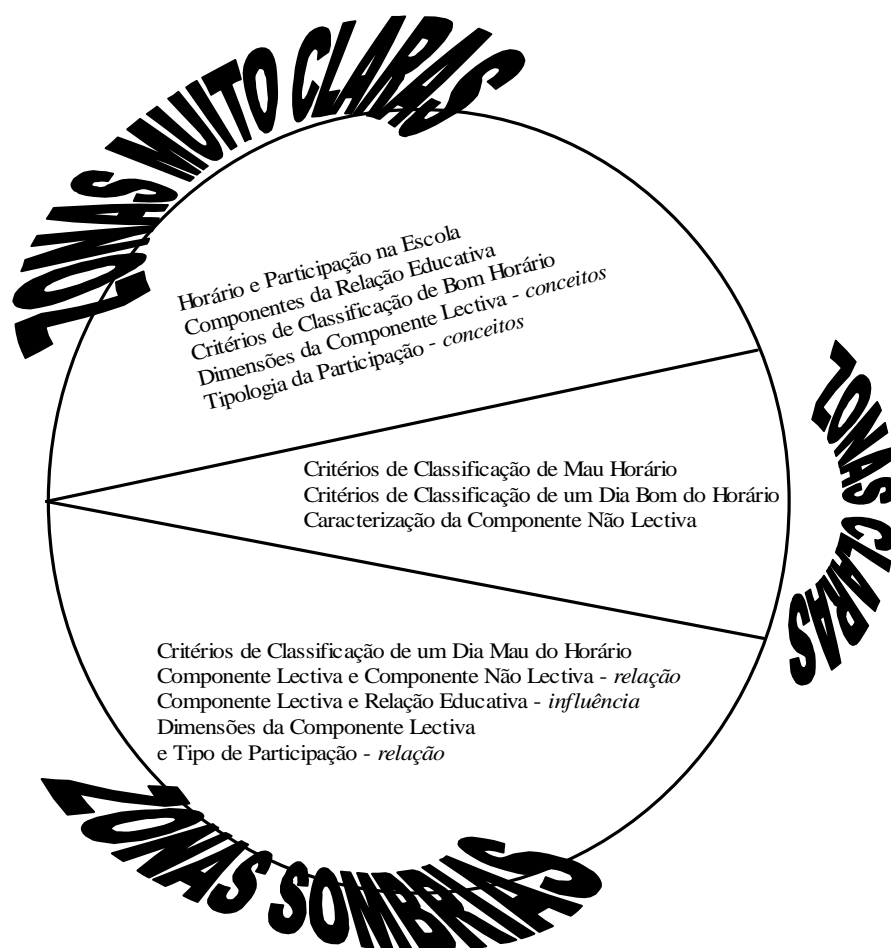
Este Pré - Questionário foi aplicado a 5 " especialistas " na área das Ciências da Educação, nomeadamente do campo da Psicologia das Organizações, da Sociologia da Educação e das Organizações , da Administração Escolar e da Filosofia da Educação ,

---

<sup>1</sup> Anexo I

docentes da Universidade do Algarve e da Universidade de Lisboa e ainda a 11 professores do secundário , cujas frequências de resposta <sup>2</sup> apontaram para a emergência de três tipos de " zonas " onde:

- ✓ as ZONAS MUITO CLARAS traduzem as questões que mereceram parte dos respondentes frequências fortemente esclarecedoras dos conteúdos em questão;
- ✓ as ZONAS CLARAS traduzem as questões cuja clareza de conteúdo permitiu aos respondentes assumirem posições de validação clara;
- ✓ as ZONAS SOMBRIAS traduzem as questões onde o conteúdo contribuiu para um validação ambígua, não tanto em termos do conteúdo por si mesmo, mas em relação à escolha de posicionamento face às interações em jogo.



---

<sup>2</sup> Anexo II

Tendo podido constatar que não foi encontrada dificuldade para responder às questões propostas, que o grau de compreensão das questões foi consensual, que a ordem em que estão colocadas foi por todos considerada aceitável, não sentindo a possibilidade de haver influência de questões anteriores em questões posteriores, e que o questionário globalmente considerado não pareceu nem longo nem parcial, todavia foram apontadas algumas " imprecisões " , a necessitar de clarificação, para ao questionário de validação conceptual alargada, nomeadamente :

- ✓ o alargamento das possibilidades de resposta, graduando melhor as opções de escolha em escala tipo Likert
- ✓ maior explicitação na formulação das questões sobre inter relações
- ✓ atenção particular para as questões onde houve a coincidência da totalidade de respostas , no caso todas positivas
- ✓ a necessidade de informação ou infirmação acrescentada sobre as razões da percentagem algo significativa de não respostas no que diz respeito à potencial relação entre o tipo de participação e as dimensões da componente lectiva.

Estas " imprecisões " ajudam decerto a perceber algumas das razões que estarão por detrás das questões localizadas nas " Zonas Sombrias " , aquelas onde a distribuição média das frequências de resposta deixa transparecer maior ambiguidade na escolha da posição que melhor traduza a forma de perceber " o que nos pode levar a classificar o nosso horário como mau horário " , " a relação entre o tipo de empenhamento na realização da componente não lectiva quando temos um bom horário " , " a capacidade do horário influenciar a relação educativa " e sobretudo " a forma de estar na escola em relação a cada uma das dimensões da componente lectiva " .

Levados em conta estes considerandos e estas orientações provindas da fase de Pré - Testagem de Validação Conceptual restrita, foi então construído um novo questionário, que abarca não só os núcleos significativos do pré - questionário, como com os contributos dos respondentes pré - testados :

- ✓ alarga as possibilidades de resposta às questões formuladas

- ✓ reforça as potenciais conexões no interior da compreensão da Relação Educativa ,
- ✓ reforça a análise da participação do professor na escola , através da interrogação pelo grau de importância de cada uma das dimensões da componente lectiva nessa análise, podendo permitir uma diluição das não respostas encontradas nos pré - testes , nas questões respeitantes a esta conexão.
- ✓ procura tornar mais explícita a formulação das questões onde está em jogo a procura de inter relações

que vai ser aplicado para uma validação conceptual alargada do modelo de análise da influência ( ou não ) da Componente Lectiva do Horário do Professor do Secundário na sua Participação na Escola.

### **1.2.2. Aplicação de Validação Alargada**

Construído o novo questionário<sup>3</sup>, ele é aplicado a 150 professores das escolas secundárias do Barlavento Algarvio ( havendo a registar uma mortalidade de respostas de cerca de 30 professores que no conjunto das escolas não responderam) , constituindo por isso uma amostra de 120 respondentes, voluntária e de conveniência , tendo em conta a logística de aplicação e recolha em espaços conhecidos e de fácil acesso , ligado também com a possibilidade de algum controlo do equilíbrio de opiniões de várias escolas e de professores fundamentalmente efectivos.

O questionário foi aplicado durante os segundo e terceiro períodos do ano lectivo 2000/2001, e a análise que a seguir se apresenta, passível de concretizar a validação conceptual alargada pretendida, assenta :

- ☒ nas Frequências , Percentagem e Percentagem Acumulada de cada uma das respostas <sup>4</sup> , de que se apresenta a Tabela - Síntese da Frequência das Respostas, na Média das Respostas de que se apresenta a respectiva Tabela e por último a Organização das Frequências de Respostas por Núcleos significativos do Questionário.

---

<sup>3</sup> Anexo III

<sup>4</sup> Anexo IV

Por outro lado, na busca de alguma consistência estatística deste modelo conceptual, que procuramos validar de forma alargada, usamos três testes estatísticos – o de T de Student, o Kolmogorov – Smirnov e o Qui – Quadrado, procurando a resposta para aceitação ou rejeição das seguintes hipóteses :

☒ T de Student – para comparação das médias das respostas da nossa amostra :

$H_0$  - A diferença entre o valor médio dos indicadores considerados e o valor 3 esperado não é significativo.

$H_1$  - A diferença entre o valor médio dos indicadores considerados e o valor 3 esperado, é significativo.

☒ Kolmogorov – Smirnov – para procurar especificar a distribuição da frequência acumulada esperada comparando -a com a distribuição da frequência acumulada observada a propósito da localização das escolhas dos respondentes na escala de concordância ( CT – C – NC/ND – D – DT ) e /ou de importância ( MI – I – PI – NI – SO ) :

$H_0$  - Não há diferença estatisticamente significativa entre a distribuição esperada de escolhas por cada um dos 5 pontos de opção de resposta e a distribuição observada.

$H_1$  - Há diferença estatisticamente significativa entre a distribuição esperada de escolhas por cada um dos 5 pontos de opção de resposta e a a distribuição observada.

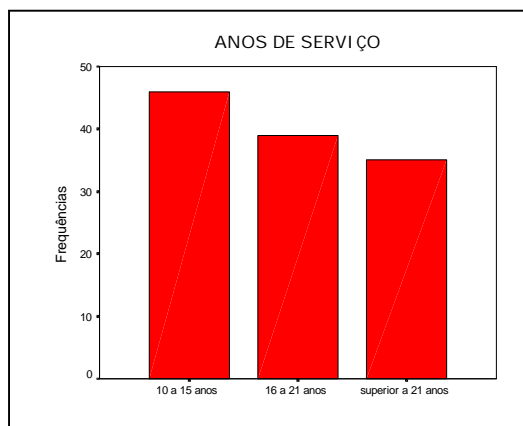
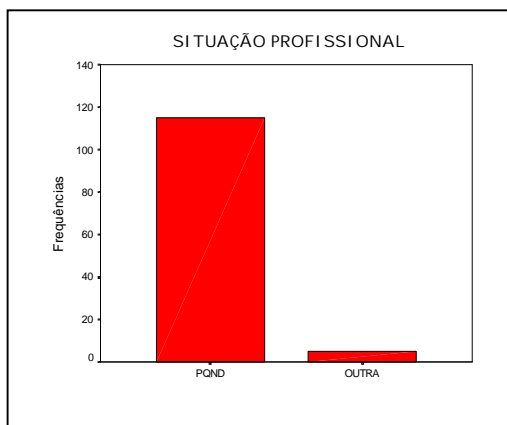
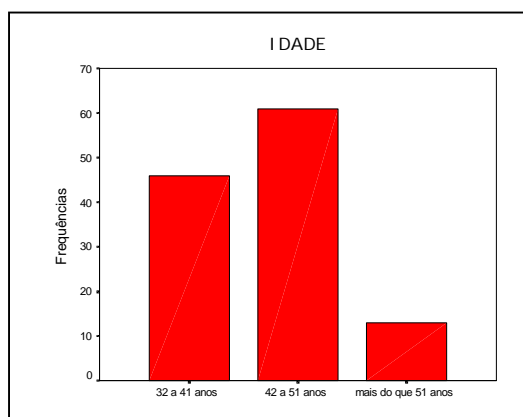
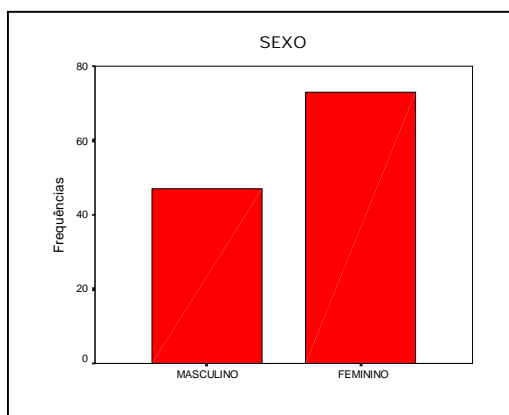
☒ Qui – Quadrado – para a comparação de frequências dos valores observados e as frequências dos valores esperados de cada um dos indicadores :

$H_0$  - Não existe diferença estatisticamente significativa entre a frequência observada de respostas em cada uma das categorias dos indicadores e a sua frequência esperada.

$H_1$  - Existe diferença estatisticamente significativa entre a frequência observada de respostas em cada um das categorias dos indicadores e a sua frequência esperada.

A anteceder estas Tabelas , a respectiva análise e o posterior tratamento estatístico , aparece a caracterização da amostra de respondentes, em termos de Sexo, Idade, Situação Profissional e Anos de Serviço .

### A. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA



Dos gráficos apresentados, podemos perceber que os 120 respondentes se caracterizam por :

✓ Serem maioritariamente do sexo feminino, o que de alguma forma serve de retrato à realidade do corpo docente das escolas hoje , onde predomina o sexo feminino.

✓ Se localizarem de forma predominante na faixa etária entre os 42 e os 51 anos, ou seja no segundo terço do percurso etário do professor na escola, apontando por isso para um grupo de respondentes com experiência vivida das questões que enformam o questionário.

✓ É um grupo que profissionalmente está estabilizado, são professores do Quadro de Nomeação Definitiva, situação que traduz um valor acrescentado para a reflexão em torno da administração de uma variável central das suas vidas profissionais, como é o tempo da e na escola .

✓ Em termos de Anos de Serviço, a maioria tem 16 ou mais anos de serviço, configurando um saber de experiência feito acumulado, o que conjugado com a situação profissional e a faixas etária predominante permite olhar para o contributo desta amostra de respondentes para a reflexão sobre a relação horário e participação do professor, como um conhecimento baseado nas suas próprias práticas dos seu quotidiano de educadores.

Dá -se agora conta dos dados obtidos a partir dos Questionário aplicado aos 120 respondentes, começando por apresentar as **Tabelas da Frequência das Respostas**, seguida da **Tabela da Média das Respostas** e por último a **Organização das Frequências por Núcleos Significativos do Questionário**, procurando :

✓ Com a **Tabela de Frequências** sustentar a validação conceptual , já entrevista nos Pré - Questionários, quer dos conceitos envolvidos, quer das relações propostas na investigação da nossa pergunta de partida.

✓ Com a **Tabela da Média das Respostas** sustentar a distribuição normal das respostas, contribuindo também por esta via para o reforço da validação conceptual alargada do nosso modelo de análise.

✓ Com a **Organização das Frequências pelos Núcleos Significativos do Questionário**, pretende - se tornar claros os blocos de informação a ter em conta na construção do Instrumento de Observação e Análise a realizar em situação de Tese , bem como as relações passíveis de serem observadas e analisadas no interior do nosso objecto de análise - a influência ( ou não ) da Componente Lectiva do Horário do professor do Secundário na sua Participação na Escola.

TABELA DA FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS

| Ques<br>tão | Conteúdo   | Pré-CDI   | DT   | D         | NC/<br>ND | C         | CT        |
|-------------|--|---|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 5           | O seu horário influencia a sua participação na escola  | Relação Componente Lectiva e Participação na Escola | 5  | 18        | 12        | <b>53</b> | <b>32</b> |
| 6.1.        | A relação educativa identifica-se com a estruturação do tempo do professor e do aluno para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades | Concepção de Relação Educativa                      | 8  | 0         | 0         | <b>33</b> | <b>79</b> |
| 6.2.        | A relação educativa identifica-se com a capacidade do professor ser agente facilitador de aprendizagens  |   | 15   | 5         | 0         | <b>40</b> | <b>60</b> |
| 6.3.        | A relação educativa identifica-se com a capacidade do professor contextualizar contextos diferenciados em situação espaço - temporal apropriada          |   | 0  | 0         | 0         | <b>65</b> | <b>55</b> |
| 6.4.        | A relação educativa identifica-se com o modo como o professor se relaciona com os alunos na sala de aula   |   | 2  | 5         | <b>90</b> | 18        | 5         |
| 6.5.        | A relação educativa identifica-se com o controlo da difusão dos conhecimentos pelo professor   |   | 0  | 20        | <b>74</b> | 26        | 0         |
| 6.6.        | A relação educativa identifica-se com a avaliação da difusão dos conhecimentos pelo professor  |   | 0  | 0         | <b>59</b> | <b>37</b> | <b>24</b> |
| 6.7.        | A relação educativa identifica-se com a colaboração entre o professor e o aluno para o sucesso educativo   |   | 7  | 8         | 15        | <b>23</b> | <b>67</b> |
| 7           | A relação educativa é influenciada pelo seu horário  |   | Conexão entre Relação Educativa e Componente Lectiva | 10        | 38        | 7         | <b>36</b> |
| 8.1.        | É critério para um bom horário não ter furos   | Critérios para um bom horário                       | <b>24</b>  | <b>35</b> | <b>3</b>  | <b>37</b> | <b>21</b> |
| 8.2.        | É critério para um bom horário ter um máximo de cinco horas diárias  |   | 8  | 12        | 3         | <b>50</b> | <b>47</b> |
| 8.3.        | É critério para um bom horário estar concentrado num período do dia  |   | 5  | 16        | 13        | <b>58</b> | <b>28</b> |
| 8.4.        | É critério para um bom horário ter dia livre   |   | 5  | 17        | 11        | <b>58</b> | <b>29</b> |
| 8.5.        | É critério para um bom horário que ele respeite as disposições legais de protecção ao professor e ao aluno   |   | 0  | 16        | 8         | <b>21</b> | <b>73</b> |
| 9.1.        | Um mau horário é aquele que tem muitos furos   | Características de um mau horário                   | 5  | 18        | 4         | <b>17</b> | <b>76</b> |
| 9.2.        | Um mau horário é aquele que tem as horas distribuídas de forma desigual ao longo da semana   |   | 18   | 35        | 1         | <b>25</b> | <b>37</b> |
| 9.3.        | Um mau horário é aquele que está espalhado pela manhã e tarde  |   | 9  | 51        | 0         | <b>22</b> | <b>38</b> |
| 9.4.        | Um mau horário é aquele que não tem dia livre  |   | 7  | 37        | 8         | <b>51</b> | <b>17</b> |

| Ques<br>tão | Conteúdo   | Pré - CDI   | DT        | D         | NC/<br>ND | C         | CT         |
|-------------|--|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 9.5.        | Um mau horário é aquele que não respeita as disposições legais de protecção do professor e do aluno                              | Características de um mau horário   | 4         | 19        | 2         | <b>74</b> | <b>19</b>  |
| 10.1.       | Um dia bom no horário é aquele em que não tem furos  | Características de um dia bom no horário  | 17        | 14        | 6         | <b>17</b> | <b>64</b>  |
| 10.2.       | Um dia bom no horário é aquele em que o menor número de aulas  |   | <b>5</b>  | <b>49</b> | <b>12</b> | <b>40</b> | <b>6</b>   |
| 10.3.       | Um dia bom no horário é aquele em que tem as aulas concentradas num só período do dia  |   | 4         | 19        | 2         | <b>79</b> | <b>16</b>  |
| 10.4.       | Um dia bom no horário é aquele em que tem aulas e actividades não lectivas   |   | 1         | 7         | 9         | <b>79</b> | <b>22</b>  |
| 11.1.       | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem muitos furos   | Características de um dia mau no horário  | 1         | 18        | 0         | <b>10</b> | <b>83</b>  |
| 11.2.       | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem o máximo de aulas do horário   |   | 6         | 27        | 4         | <b>16</b> | <b>67</b>  |
| 11.3.       | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem as aulas todas concentradas num só período do dia                                  |   | <b>17</b> | <b>59</b> | 7         | 9         | 22         |
| 11.4.       | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem aulas e actividades não lectivas   |   | <b>26</b> | <b>40</b> | 1         | 29        | 18         |
| 12.1.       | A preparação das aulas está abrangida pela componente não lectiva do horário   | Caracterização da Componente Não Lectiva  | 3         | 19        | 0         | <b>24</b> | <b>74</b>  |
| 12.2.       | A preparação da avaliação do processo de ensino - aprendizagem está abrangida pela componente não lectiva do horário             |   | 0         | 0         | 0         | <b>16</b> | <b>104</b> |
| 12.3.       | As actividades de formação contínua estão abrangidas pela componente não lectiva do horário                                      |   | 4         | 11        | 0         | <b>87</b> | <b>18</b>  |
| 12.4.       | As actividades de complemento curricular estão abrangidas pela componente não lectiva do horário                                 |   | 4         | 28        | 1         | <b>74</b> | <b>9</b>   |
| 12.5.       | A participação nas reuniões de natureza pedagógica, legalmente convocadas, está abrangida pela componente não lectiva do horário |   | 11        | 13        | 12        | <b>41</b> | <b>37</b>  |
| 12.6.       | A orientação educacional dos alunos está abrangida pela componente não lectiva do horário  |   | <b>27</b> | <b>30</b> | <b>11</b> | <b>25</b> | <b>18</b>  |
| 12.7.       | A substituição de colegas está abrangida pela componente não lectiva do horário  |   | <b>24</b> | <b>44</b> | 14        | 16        | 4          |
| 13.1.       | Com um bom horário, a preparação das aulas é realizada com maior empenho   | Relação entre Componente Lectiva e empenhamento na realização da Componente Não Lectiva | 8         | 13        | 11        | <b>68</b> | <b>20</b>  |
| 13.2.       | Com um bom horário, a preparação da avaliação do processo de ensino - aprendizagem é realizada com maior empenho                 |   | 5         | 11        | 14        | <b>43</b> | <b>47</b>  |
| 13.3.       | Com um bom horário, as actividades de formação contínua são realizadas com maior empenho   |   | 3         | 4         | 18        | <b>66</b> | <b>22</b>  |

| Ques<br>tão | Conteúdo  | Pré - CDI   | DT  | D  | NC/<br>ND | C         | CT        |
|-------------|---|---|---|----|-----------|-----------|-----------|
| 13.4.       | Com um bom horário, as actividades de complemento curricular são realizadas com maior empenho   |   | 3   | 16 | 18        | <b>25</b> | <b>53</b> |
| 13.5.       | Com um bom horário, a participação nas reuniões de natureza pedagógica, legalmente convocadas é realizada com maior empenho                     | Relação entre Componente Lectiva e empenhamento na realização da Componente Não Lectiva               | 3   | 12 | 9         | <b>23</b> | <b>61</b> |
| 13.6.       | Com um bom horário, a orientação educacional dos alunos é realizada com maior empenho   |   | 2   | 8  | 32        | <b>51</b> | <b>23</b> |
| 13.7.       | Com um bom horário, a substituição de colegas é realizada com maior empenho   |   | 9   | 12 | 18        | <b>42</b> | <b>24</b> |
| 14          | A Duração da Componente Lectiva do horário é o tempo utilizado na leccionação   | Concepção das Dimensões da Componente Lectiva   | 3   | 19 | 7         | <b>26</b> | <b>65</b> |
| 15          | A Organização da Componente Lectiva do horário é a forma como o seu horário está estruturado  |   | 6   | 17 | 10        | <b>15</b> | <b>72</b> |
| 16          | A Atribuição da Componente Lectiva do horário é o processo de distribuição de níveis/ disciplinas / anos pelos professores no grupo disciplinar |   | 5   | 22 | 7         | <b>22</b> | <b>64</b> |
| 17          | A Redução da Componente Lectiva do horário é a diminuição da carga lectiva de acordo com o estipulado por lei                                   |   | 0   | 2  | 7         | <b>18</b> | <b>93</b> |
| 18          | A Gestão da Componente Lectiva do horário é a distribuição da mesma ao longo do dia / semana  |   | 7   | 19 | 4         | <b>23</b> | <b>67</b> |
| 24          | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Incondicionado   |   | Concepção da Tipologia do Empenhamento do Professor | 1  | 7         | 0         | <b>65</b> |
| 25          | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Condicionado   | 0   |   | 0  | 0         | <b>72</b> | <b>48</b> |
| 26          | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Deteriorado  | 0   |   | 0  | 0         | <b>50</b> | <b>70</b> |
| 27          | O grau de concordância com a noção de Não Empenhamento  | 7   |   | 1  | 0         | <b>37</b> | <b>75</b> |
| Ques<br>tão | Conteúdo  | Pré - CDI   | SO  | NE | ED        | EC        | EI        |
| 28.1.       | O grau de empenhamento face à Duração da Componente Lectiva do horário  | Relação entre a Componente Lectiva (Dimensões ) e a Participação (Empenhamento)do Professor na Escola | 14  | 11 | 2         | <b>68</b> | 24        |
| 28.2.       | O grau de empenhamento face à Organização da Componente Lectiva do horário  |   | 3   | 7  | <b>60</b> | 32        | 18        |
| 28.3.       | O grau de empenhamento face à Redução da Componente Lectiva do horário  |   | 10  | 10 | 16        | <b>56</b> | 28        |

| Questão | Conteúdo   | Pré - CDI   | SO | NE | ED        | EC        | EI        |
|---------|--|---|----|----|-----------|-----------|-----------|
| 28.4.   | O grau de empenhamento face à Atribuição da Componente Lectiva do horário                              | Relação entre a Componente Lectiva (Dimensões ) e a Participação (Empenhamento)do Professor na Escola | 15 | 13 | 16        | <b>48</b> | 28        |
| 28.5.   | O grau de empenhamento face à Gestão da Componente Lectiva do horário                                  |   | 3  | 6  | <b>67</b> | 44        | 0         |
| Questão | Conteúdo   | Pré - CDI <sup>5</sup>  | SO | NI | PI        | IMP       | MI        |
| 19      | O grau de importância da Duração da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor     | Contributo das Dimensões da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor            | 0  | 1  | 18        | <b>66</b> | <b>35</b> |
| 20      | O grau de importância da Organização da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor |   | 0  | 0  | 12        | <b>62</b> | <b>46</b> |
| 21      | O grau de importância da Redução da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor     |   | 0  | 0  | 16        | <b>82</b> | <b>22</b> |
| 22      | O grau de importância da Atribuição da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor  |   | 0  | 0  | <b>51</b> | <b>66</b> | <b>3</b>  |
| 23      | O grau de importância da Gestão da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor      |   | 0  | 3  | 19        | <b>55</b> | <b>43</b> |

A análise dos dados desta Tabela, apontam para a validação conceptual desejada, por estes 120 respondentes, apontando também para :

✓ A indefinição na aceitação das conexões referidas em 6.4., 6.5 e 6.6. com a Relação Educativa , ou seja, da identificação da Relação Educativa com o modo como o professor se relaciona com os alunos na sala de aula, com o controlo da difusão dos conhecimentos pelo professor e com a avaliação da difusão dos conhecimentos pelo professor, deixando antever que essas conexões embora possam ter reflexos na Relação Educativa, não serão substancialmente significativas para a Relação Educativa.

<sup>5</sup> Note -se que neste contexto se trata de um Pré - CDI, isto é, esta Tabela de Frequência das Respostas dos Questionários dos 120 , serve de desbravador e orientador do caminho para a CDI que enformará o Instrumento a ser utilizado para observação , uma vez em situação de Tese.

As siglas usadas nesta tabela são : **CDI** - Componentes, Dimensões e Indicadores ; **DT** - Discordo Totalmente ; **D** - Discordo; **ND/ NC** - Não Discordo Nem Concordo ; **C** - Concordo; **CT** - Concordo Totalmente; **SO** - Sem Opinião; **NE** - Não Empenhamento ; **ED** - Empenhamento Deteriorado; **EC** - Empenhamento Condicionado; **EI** - Empenhamento Incondicionado; **NI** - Nada Importante; **PI** - Pouco Importante; **IMP** - Importante; **MI** - Muito Importante

✓ A dificuldade em aceitar como critério para um horário ser bom, o facto de não ter furos , bem como a aceitação do facto de um dia com o menor número de aulas ser um dia bom no horário, o que parece aconselhar ou a sua reformulação ou a sua não utilização futura, num contexto de relevância significativa para a compreensão da natureza do horário.

✓ A não aceitação clara da substituição de colegas como estando abrangida pela componente não lectiva , bem como para indícios potencialmente indicadores da rejeição da orientação educacional dos alunos como fazendo parte da componente não lectiva do horário, o que permite perceber as dificuldades em delimitar a componente não visível do horário do professor e vislumbrar até... talvez um questionamento do próprio legislado no artigo 82º do Estatuto da Carreira Docente .

✓ A discussão da importância da Atribuição da Componente Lectiva do Horário do professor para a análise da sua Participação na Escola, potenciando o emergir do confronto entre um tempo policrónico e um tempo monocronico que caracteriza a administração da variável tempo no ecossistema escolar .

No interior da validação conceptual que parece emergir destes dados, vale a pena sublinhar :

✓ O reforço da percepção , agora já menos devedora do senso comum, de que o tipo de participação do professor varia com o seu horário, mais esclarecida com a constatação a partir dos dados destes respondentes, da variância de empenhamento face a cada uma das dimensões da componente lectiva do horário.

✓ O reforço da concordância com a relação de interacção entre a Componente Lectiva do Horário do Professor, a sua Participação na Escola e o reflexo dessa interacção na Relação Educativa, nomeadamente na natureza da realização da tarefa que a todos compromete em sede de Relação Educativa – a do acto educativo .

✓ O reforço do entendimento conceptual dos diferentes núcleos significativos do Questionário, visando a sua adequação e inteligibilidade para a resposta à nossa pergunta de partida .

TABELA DA MÉDIA DAS RESPOSTAS

| Questão | Conteúdo   | Não Respostas | Média       | Pré - CDI  |
|---------|--|---------------|-------------|--|
| 5       | O seu horário influencia a sua participação na escola  | 0             | <b>3.74</b> | Relação Componente Lectiva e Participação na Escola  |
| 6.1.    | A relação educativa identifica-se com a estruturação do tempo do professor e do aluno para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades | 0             | <b>4.46</b> | Concepção de Relação Educativa                       |
| 6.2.    | A relação educativa identifica-se com a capacidade do professor ser agente facilitador de aprendizagens  | 0             | <b>4.04</b> |  |
| 6.3.    | A relação educativa identifica-se com a capacidade do professor contextualizar contextos diferenciados em situação espaço - temporal apropriada          | 0             | <b>4.46</b> |  |
| 6.4.    | A relação educativa identifica-se com o modo como o professor se relaciona com os alunos na sala de aula   | 0             | <b>3.16</b> |  |
| 6.5.    | A relação educativa identifica-se com o controlo da difusão dos conhecimentos pelo professor   | 0             | <b>3.05</b> |  |
| 6.6.    | A relação educativa identifica-se com a avaliação da difusão dos conhecimentos pelo professor  | 0             | <b>3.71</b> |  |
| 6.7.    | A relação educativa identifica-se com a colaboração entre o professor e o aluno para o sucesso educativo   | 0             | <b>4.13</b> |  |
| 7       | A relação educativa é influenciada pelo seu horário  | 2             | <b>3.27</b> | Relação entre Relação Educativa e Componente Lectiva |
| 8.1.    | É critério para um bom horário não ter furos   | 0             | <b>2.97</b> | Critérios para um bom horário                        |
| 8.2.    | É critério para um bom horário ter um máximo de cinco horas diárias  | 0             | <b>3.97</b> |  |
| 8.3.    | É critério para um bom horário estar concentrado num período do dia  | 0             | <b>3.73</b> |  |
| 8.4.    | É critério para um bom horário ter dia livre   | 0             | <b>3.74</b> |  |
| 8.5.    | É critério para um bom horário que ele respeite as disposições legais de protecção ao professor e ao aluno   | 2             | <b>4.28</b> |  |
| 9.1.    | Um mau horário é aquele que tem muitos furos   | 0             | <b>4.18</b> | Características de um mau horário                    |
| 9.2.    | Um mau horário é aquele que tem as horas distribuídas de forma desigual ao longo da semana   | 0             | <b>3.24</b> |  |
| 9.3.    | Um mau horário é aquele que está espalhado pela manhã e tarde  | 0             | <b>3.24</b> |  |
| 9.4.    | Um mau horário é aquele que não tem dia livre  | 0             | <b>3.28</b> |  |
| 9.5.    | Um mau horário é aquele que não respeita as disposições legais de protecção do professor e do aluno  | 2             | <b>3.72</b> |  |

| <b>Questão</b> | <b>Conteúdo</b>  | <b>Não Respostas</b> | <b>Média</b> | <b>Pré - CDI</b>  |
|----------------|--|----------------------|--------------|---|
| 10.1.          | Um dia bom no horário é aquele em que não tem furos  | 2                    | <b>3.82</b>  | Características de um dia bom no horário  |
| 10.2.          | Um dia bom no horário é aquele em que o menor número de aulas  | 8                    | <b>2.94</b>  |   |
| 10.3.          | Um dia bom no horário é aquele em que tem as aulas concentradas num só período do dia  | 0                    | <b>3.70</b>  |   |
| 10.4.          | Um dia bom no horário é aquele em que tem aulas e actividades não lectivas   | 2                    | <b>3.97</b>  |   |
| 11.1.          | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem muitos furos   | 8                    | <b>4.39</b>  | Características de um dia mau no horário  |
| 11.2.          | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem o máximo de aulas do horário   | 0                    | <b>3.93</b>  |   |
| 11.3.          | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem as aulas todas concentradas num só período do dia                                  | 6                    | <b>2.65</b>  |   |
| 11.4.          | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem aulas e actividades não lectivas   | 6                    | <b>2.76</b>  |   |
| 12.1.          | A preparação das aulas está abrangida pela componente não lectiva do horário   | 0                    | <b>4.22</b>  | Caracterização da Componente Não Lectiva  |
| 12.2.          | A preparação da avaliação do processo de ensino - aprendizagem está abrangida pela componente não lectiva do horário             | 0                    | <b>4.87</b>  |   |
| 12.3.          | As actividades de formação contínua estão abrangidas pela componente não lectiva do horário                                      | 0                    | <b>3.87</b>  |   |
| 12.4.          | As actividades de complemento curricular estão abrangidas pela componente não lectiva do horário                                 | 4                    | <b>3.48</b>  |   |
| 12.5.          | A participação nas reuniões de natureza pedagógica, legalmente convocadas, está abrangida pela componente não lectiva do horário | 6                    | <b>3.70</b>  |   |
| 12.6.          | A orientação educacional dos alunos está abrangida pela componente não lectiva do horário  | 9                    | <b>2.79</b>  |   |
| 12.7.          | A substituição de colegas está abrangida pela componente não lectiva do horário  | 18                   | <b>2.33</b>  |   |
| 13.1.          | Com um bom horário, a preparação das aulas é realizada com maior empenho   | 0                    | <b>3.66</b>  | Relação entre Componente Lectiva e empenhamento na realização da Componente Não Lectiva |
| 13.2.          | Com um bom horário, a preparação da avaliação do processo de ensino - aprendizagem é realizada com maior empenho                 | 0                    | <b>3.97</b>  |   |
| 13.3.          | Com um bom horário, as actividades de formação contínua são realizadas com maior empenho   | 7                    | <b>3.88</b>  |   |
| 13.4.          | Com um bom horário, as actividades de complemento curricular são realizadas com maior empenho                                    | 5                    | <b>3.95</b>  |   |

| Questão | Conteúdo   | Não Respostas | Média       | Pré - CDI   |
|---------|--|---------------|-------------|---|
| 13.5.   | Com um bom horário, a participação nas reuniões de natureza pedagógica, legalmente convocadas é realizada com maior empenho  | 2             | <b>4.16</b> | Relação entre Componente Lectiva e empenhamento na realização da Componente Não Lectiva |
| 13.6.   | Com um bom horário, a orientação educacional dos alunos é realizada com maior empenho  | 4             | <b>3.73</b> |   |
| 13.7.   | Com um bom horário, a substituição de colegas é realizada com maior empenho  | 15            | <b>3.57</b> |   |
| 14      | A Duração da Componente Lectiva do horário é o tempo utilizado na leccionação  | 0             | <b>4.09</b> | Concepção das Dimensões da Componente Lectiva   |
| 15      | A Organização da Componente Lectiva do horário é a forma como o seu horário está estruturado   | 0             | <b>4.08</b> |   |
| 16      | A Atribuição da Componente Lectiva do horário é o processo de distribuição de níveis/ disciplinas / anos pelos professores no grupo disciplinar  | 0             | <b>3.98</b> |   |
| 17      | A Redução da Componente Lectiva do horário é a diminuição da carga lectiva de acordo com o estipulado por lei  | 0             | <b>4.68</b> |   |
| 18      | A Gestão da Componente Lectiva do horário é a distribuição da mesma ao longo do dia / semana   | 0             | <b>4.03</b> |   |
| 19      | O grau de importância da Duração da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor   | 0             | <b>4.13</b> |   |
| 20      | O grau de importância da Organização da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor   | 0             | <b>4.28</b> |   |
| 21      | O grau de importância da Redução da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor   | 0             | <b>4.05</b> |   |
| 22      | O grau de importância da Atribuição da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor  | 0             | <b>3.60</b> |   |
| 23      | O grau de importância da Gestão da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor  | 0             | <b>4.15</b> |   |
| 24      | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Incondicionado como aquele onde os professores reconhecem a validade das normas e dos objectivos da escola e em que o seu comportamento é caracterizado pelo cumprimento das tarefas que levam à consecução dos objectivos, esforçando -se para que os outros o façam também. | 0             | <b>4.25</b> | Concepção da Tipologia do Empenhamento do Professor                                     |

| Questão | Conteúdo  | Não Respostas | Média       | Pré - CDI  |
|---------|---|---------------|-------------|--|
| 25      | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Condicionado , como aquele onde os professores embora não aderindo aos objectivos da escola , respeitam e cumprem as regras que lhes estão associadas, visando a sua consecução através de alterações estratégicas - culturais, sociais, etc. , não aceites maioritariamente . | 0             | <b>4.40</b> | Concepção da Tipologia do Empenhamento do Professor  |
| 26      | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Deteriorado, como aquele onde os professores se tornam passivos, às ordens da administração, não pondo em causa as regras da mesma, restringindo -se apenas ao que é formalmente exigido.  | 0             | <b>4.58</b> |  |
| 27      | O grau de concordância com a noção de Não Empenhamento , como aquele em que os professores não assumem os objectivos da escola e procuram suprimir qualquer tipo de relação mais significativa com ela.   | 0             | <b>4.43</b> |  |
| 28.1.   | O grau de empenhamento face à Duração da Componente Lectiva do horário  | 1             | <b>3.65</b> | Relação entre a Componente Lectiva ( Dimensões ) e a Participação (Empenhamento)do Professor na Escola |
| 28.2.   | O grau de empenhamento face à Organização da Componente Lectiva do horário  | 0             | <b>3.46</b> |  |
| 28.3.   | O grau de empenhamento face à Redução da Componente Lectiva do horário  | 0             | <b>3.68</b> |  |
| 28.4.   | O grau de empenhamento face à Atribuição da Componente Lectiva do horário   | 0             | <b>3.51</b> |  |
| 28.5.   | O grau de empenhamento face à Gestão da Componente Lectiva do horário   | 0             | <b>3.27</b> |  |

Analisando os dados provenientes desta Tabela da Média das Respostas dos 120 questionados, recolhidos numa escala tipo Likert , com 5 categorias :

- ✓ do Discordo Totalmente, passando pelo Discordo, Não Concordo nem Discordo , pelo Concordo até ao Concordo Totalmente para as questões 5 a 18 e 24 a 27;
- ✓ do Sem Opinião, passando pelo Nada Importante, Pouco Importante, Importante e Muito Importante para as questões 19 a 23;

- ✓ do Sem Opinião, passando pelo Não Empenhamento, Empenhamento Deteriorado, Empenhamento Condicionado e Empenhamento Incondicionado para as questões 28.1 a 28.5

a que correspondem por ordem crescente de valor 1, 2, 3, 4 e 5 respectivamente, constatamos que :

- apenas 10% das questões têm uma média de 3 ou superior a 3, parecendo deixar claro que há uma margem segura de concordância quer na adequabilidade e na inteligibilidade das questões apresentadas para o estudo problema em questão.

- 90% das médias iguais ou superiores a 3, indiciam o sustento para uma validação conceptual alargada dos conceitos, nomeadamente do de Componente Lectiva do Horário, de Relação Educativa e de Participação, bem como das relações entre esses conceitos, sobretudo a relação - matriz da nossa investigação - entre a Componente Lectiva do Horário e a Participação do professor na escola.

- existem 6 questões cuja média é inferior a 3 - as questões 8.1., 10.2, 11.3, 11.4, 12.6 e 12.7, onde estava em jogo a interrogação pela concordância ou não dos respondentes para :

- a) não ter furos poder ser considerado um critério para classificar um horário como bom ( média - 2,97 );

- b) ter o menor número de aulas poder ser considerado um critério para classificar esse dia como um dia bom do horário ( média - 2,94 );

- c) ter as aulas todas concentradas num só período do dia poder ser considerado um critério para a classificação desse dia como um dia mau do horário ( média - 2,65);

- d) ter aulas e actividades não lectivas poder ser considerado um critério para a classificação desse dia como um dia mau do horário ( média - 2,76);

- e) a orientação educacional dos alunos poder ser abrangida pela componente não lectiva do horário do professor ( média - 2,79);

- f) a substituição de colegas poder ser abrangida pela componente não lectiva do horário do professor ( média 2,33);

o que aponta para um distanciamento das mesmas, da inteligibilidade e da clareza de conexão conceptual das outras questões do questionário, pelo menos de acordo com este conjunto de respondentes, o que deixa em aberto a discussão da pertinência da sua inclusão

ou não no estudo do variável com que todas elas estão relacionadas – a Componente Lectiva do Horário.

De todo o modo, procurando robustecer estes indícios de potencial rejeição conceptual inferidos da média , a análise destas questões foi olhar também para a mediana e a moda de cada uma das questões, tendo verificado a seguinte situação :

| <b>Questão</b> | <b>Média</b> | <b>Mediana</b> | <b>Moda</b> |
|----------------|--------------|----------------|-------------|
| <b>8.1</b>     | 2,97         | 3              | 4           |
| <b>10.2</b>    | 2,94         | 3              | 2           |
| <b>11.3</b>    | 2,65         | 2              | 2           |
| <b>11.4</b>    | 2,76         | 2              | 2           |
| <b>12.6</b>    | 2,79         | 2              | 2           |
| <b>12.7</b>    | 2,33         | 2              | 2           |

o que permite as seguintes ilações:

➤ no caso da questão 8.1. ( " É critério para um bom horário não ter furos ? " ) o ponto central da distribuição das respostas é 3 ( Não concordo nem Discordo – 51,7% dos respondentes está situado até à categoria 3 , como se pode confirmar pela consulta das Percentagens Acumuladas das Frequências das respostas a esta questão – Anexo III , p. ), embora o valor mais frequente seja o 4 ( Concordo ), apontando provavelmente para o seu potencial aproveitamento através da recolha e tratamento das razões que possam estar na origem dessa ambivalência e indecisão nas respostas;

➤ no caso da questão 10.2. ( " Um dia bom no seu horário é aquele em que tem o menor número de aulas ? ) " o ponto central da distribuição de respostas também é 3 ( Não concordo nem Discordo – 58,9 % dos respondentes está situado até à categoria 3, como se pode confirmar pela consulta das Percentagens Acumuladas das Frequências das respostas a esta questão – Anexo III , p. ) embora aqui, ao contrário da anterior, o valor mais frequente nas respostas seja o 2 ( Discordo ) , o que acrescenta alguma dificuldade à sua potencial inclusão no estudo ;

➤ em todas as outras questões, o ponto central de distribuição das respostas e o valor mais frequentemente usado nas mesmas é o 2 ( Discordo ) o que deixa claro que são questões que não mereceram de todo a concordância dos respondente para validação conceptual alargada, deixando dados para a sua não utilização.

**ORGANIZAÇÃO DAS FREQUÊNCIAS POR NÚCLEOS SIGNIFICATIVOS DO QUESTIONÁRIO**

**A - CONCEPTUAIS**

**1.º - RELAÇÃO EDUCATIVA ( Componentes aceites )<sup>6</sup>**

|  | <b>DT</b> | <b>D</b>  | <b>NC/ND</b> | <b>C</b>  | <b>CT</b> |
|--|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|
| A relação educativa identifica-se com a estruturação do tempo do professor e do aluno para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades | <b>8</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>     | <b>33</b> | <b>79</b> |
| A relação educativa identifica-se com a capacidade do professor ser agente facilitador de aprendizagens  | <b>15</b> | <b>5</b>  | <b>0</b>     | <b>40</b> | <b>60</b> |
| A relação educativa identifica-se com a capacidade do professor contextualizar contextos diferenciados em situação espaço - temporal apropriada          | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>     | <b>65</b> | <b>55</b> |
| A relação educativa identifica-se com o modo como o professor se relaciona com os alunos na sala de aula   | <b>2</b>  | <b>5</b>  | <b>90</b>    | <b>18</b> | <b>5</b>  |
| A relação educativa identifica-se com o controlo da difusão dos conhecimentos pelo professor   | <b>0</b>  | <b>20</b> | <b>74</b>    | <b>26</b> | <b>0</b>  |
| A relação educativa identifica-se com a avaliação da difusão dos conhecimentos pelo professor  | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>59</b>    | <b>37</b> | <b>24</b> |
| A relação educativa identifica-se com a colaboração entre o professor e o aluno para o sucesso educativo   | <b>7</b>  | <b>8</b>  | <b>15</b>    | <b>23</b> | <b>67</b> |

**2.º - BOM / MAU HORÁRIO<sup>7</sup> (Critérios para classificação )**

|  | <b>BOM HORÁRIO</b> |           |              |           |           | <b>MAU HORÁRIO</b> |           |                   |           |           |
|--|--------------------|-----------|--------------|-----------|-----------|--------------------|-----------|-------------------|-----------|-----------|
|  | <b>DT</b>          | <b>D</b>  | <b>NC/ND</b> | <b>C</b>  | <b>CT</b> | <b>DT</b>          | <b>D</b>  | <b>NC/N<br/>D</b> | <b>C</b>  | <b>CT</b> |
| Não ter furos<br>Ter muitos furos  | <b>24</b>          | <b>35</b> | <b>3</b>     | <b>37</b> | <b>21</b> | <b>5</b>           | <b>18</b> | <b>4</b>          | <b>17</b> | <b>76</b> |
| Máximo 5 horas<br>Distribuição desigual  | <b>8</b>           | <b>12</b> | <b>3</b>     | <b>50</b> | <b>47</b> | <b>18</b>          | <b>35</b> | <b>1</b>          | <b>25</b> | <b>37</b> |
| Concentrado 1 período/dia<br>Espalhado Manhã e Tarde   | <b>5</b>           | <b>16</b> | <b>13</b>    | <b>58</b> | <b>28</b> | <b>9</b>           | <b>51</b> | <b>0</b>          | <b>22</b> | <b>38</b> |
| Com dia livre<br>Sem dia livre   | <b>5</b>           | <b>17</b> | <b>11</b>    | <b>58</b> | <b>29</b> | <b>7</b>           | <b>37</b> | <b>8</b>          | <b>51</b> | <b>17</b> |
| Respeito das disposições legais Prof/ Aluno<br>Não - Respeito das disposições legais Prof/ Aluno | <b>0</b>           | <b>16</b> | <b>8</b>     | <b>21</b> | <b>73</b> | <b>4</b>           | <b>19</b> | <b>2</b>          | <b>74</b> | <b>19</b> |

<sup>6</sup> Diz respeito às questões 6.1 a 6.7

<sup>7</sup> Diz respeito às questões 8.1 a 9.5

### 3.º - DIA BOM/ MAU NO HORÁRIO<sup>8</sup>(Critérios para classificação)

|  | DIA BOM NO HORÁRIO |    |       |    |    | DIA MAU NO HORÁRIO |    |       |    |    |
|--|--------------------|----|-------|----|----|--------------------|----|-------|----|----|
|  | DT                 | D  | NC/ND | C  | CT | DT                 | D  | NC/ND | C  | CT |
| Sem furos                                | 17                 | 14 | 6     | 17 | 64 |                    |    |       |    |    |
| Tem muitos furos                         |                    |    |       |    |    | 1                  | 18 | 0     | 10 | 83 |
| Menor n.º de aulas do horário            | 5                  | 49 | 12    | 40 | 6  |                    |    |       |    |    |
| Máximo de aulas do horário               |                    |    |       |    |    | 6                  | 27 | 4     | 16 | 67 |
| Aulas concentradas num só período do dia | 4                  | 19 | 2     | 79 | 16 |                    |    |       |    |    |
|  |                    |    |       |    |    | 17                 | 59 | 7     | 9  | 22 |
| Aulas e Actividades não Lectivas         | 1                  | 7  | 9     | 79 | 22 |                    |    |       |    |    |
|  |                    |    |       |    |    | 26                 | 40 | 1     | 29 | 18 |

### 4.º - DIMENSÕES DA COMPONENTE LECTIVA( Concepção )<sup>9</sup>

|                                   | DT | D  | NC/ND | C  | CT |
|-----------------------------------|----|----|-------|----|----|
| Duração da Componente Lectiva     | 3  | 19 | 7     | 26 | 65 |
| Organização da Componente Lectiva | 6  | 17 | 10    | 15 | 72 |
| Atribuição da Componente Lectiva  | 5  | 22 | 7     | 22 | 64 |
| Redução da Componente Lectiva     | 0  | 2  | 7     | 18 | 93 |
| Gestão da Componente Lectiva      | 7  | 19 | 4     | 23 | 67 |

### 5.º - COMPONENTE NÃO LECTIVA ( Caracterização )<sup>10</sup>

|  | DT | D  | NC/ND | C  | CT  |
|--|----|----|-------|----|-----|
| Preparação das aulas   | 3  | 19 | 0     | 24 | 74  |
| Preparação da avaliação do processo de ensino - aprendizagem           | 0  | 0  | 0     | 16 | 104 |
| Actividades de Formação Contínua                                       | 4  | 11 | 0     | 87 | 18  |
| Actividades de Complemento Curricular                                  | 4  | 28 | 1     | 74 | 9   |
| Participação em reuniões de natureza pedagógica, legalmente convocadas | 11 | 13 | 12    | 41 | 37  |
| Orientação educacional dos alunos                                      | 27 | 30 | 11    | 25 | 18  |
| Substituição de colegas  | 24 | 44 | 14    | 16 | 4   |

<sup>8</sup> Diz respeito às questões 10.1 a 11.4

<sup>9</sup> Diz respeito às questões 14 a 18

<sup>10</sup> Diz respeito às questões 12.1 a 12.7

**6.º - TIPOLOGIA DA PARTICIPAÇÃO ( EMPENHAMENTO ) DO PROFESSOR (Concepção )<sup>11</sup>**

|                             | DT | D | NC/ND | C  | CT |
|-----------------------------|----|---|-------|----|----|
| Empenhamento Incondicionado | 1  | 7 | 0     | 65 | 47 |
| Empenhamento Condicionado   | 0  | 0 | 0     | 72 | 48 |
| Empenhamento Deteriorado    | 0  | 0 | 0     | 50 | 70 |
| Não Empenhamento            | 7  | 1 | 0     | 37 | 75 |

**B – RELACIONAIS**

**1.º - COMPONENTE LECTIVA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA<sup>12</sup>**

|  | DT | D  | NC/ND | C  | CT |
|--|----|----|-------|----|----|
| Influência do horário na participação do professor na escola | 5  | 18 | 12    | 53 | 32 |

**2.º - DIMENSÕES DA COMPONENTE LECTIVA E ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR ( Grau de Importância )<sup>13</sup>**

|                                   | SO | NI | PI | IMP | MI |
|-----------------------------------|----|----|----|-----|----|
| Duração da Componente Lectiva     | 0  | 1  | 18 | 66  | 35 |
| Organização da Componente Lectiva | 0  | 0  | 12 | 62  | 46 |
| Redução da Componente Lectiva     | 0  | 0  | 16 | 82  | 22 |
| Atribuição da Componente Lectiva  | 0  | 0  | 51 | 66  | 3  |
| Gestão da Componente Lectiva      | 0  | 3  | 19 | 55  | 43 |

**3.º - PARTICIPAÇÃO ( EMPENHAMENTO ) E DIMENSÕES DA COMPONENTE LECTIVA( Tipologia )<sup>14</sup>**

|                                   | SO | NE | ED | EC | EI |
|-----------------------------------|----|----|----|----|----|
| Duração da Componente Lectiva     | 14 | 11 | 2  | 68 | 24 |
| Organização da Componente Lectiva | 3  | 7  | 60 | 32 | 18 |
| Redução da Componente Lectiva     | 10 | 10 | 16 | 56 | 28 |
| Atribuição da Componente Lectiva  | 15 | 13 | 16 | 48 | 28 |
| Gestão da Componente Lectiva      | 3  | 6  | 67 | 44 | 0  |

<sup>11</sup> Diz respeito às questões 24 a 27

<sup>12</sup> Diz respeito à questão 5

<sup>13</sup> Diz respeito às questões 19 a 23

<sup>14</sup> Diz respeito às questões 28.1 a 28.5

**4.º - COMPONENTE LECTIVA E COMPONENTE NÃO LECTIVA ( Bom horário e Empenhamento na concretização da Componente Não Lectiva )<sup>15</sup>**

|  | <b>DT</b> | <b>D</b>  | <b>NC/ND</b> | <b>C</b>  | <b>CT</b> |
|--|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|
| Preparação das aulas   | <b>8</b>  | <b>13</b> | <b>11</b>    | <b>68</b> | <b>20</b> |
| Preparação da avaliação do processo de ensino - aprendizagem           | <b>5</b>  | <b>11</b> | <b>14</b>    | <b>43</b> | <b>47</b> |
| Actividades de Formação Contínua                                       | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>18</b>    | <b>66</b> | <b>22</b> |
| Actividades de Complemento Curricular                                  | <b>3</b>  | <b>16</b> | <b>18</b>    | <b>25</b> | <b>53</b> |
| Participação em reuniões de natureza pedagógica, legalmente convocadas | <b>3</b>  | <b>12</b> | <b>9</b>     | <b>33</b> | <b>61</b> |
| Orientação educacional dos alunos                                      | <b>27</b> | <b>30</b> | <b>11</b>    | <b>25</b> | <b>18</b> |
| Substituição de colegas  | <b>9</b>  | <b>12</b> | <b>18</b>    | <b>42</b> | <b>24</b> |

Da organização das Frequências das respostas dos 120 inquiridos, por aquilo a que chamamos núcleos significativos do Questionário, isto é, por blocos de informação de natureza Conceptual ( Conceitos de Relação Educativa, Componente Lectiva - Bom ou Mau Horário; Dia Bom ou Dia Mau do Horário; Dimensões da Componente Lectiva; Componente Não Lectiva e Tipologia da Participação ) e de natureza Relacional ( Dimensões da Componente Lectiva para a análise da Participação, Empenhamento ( ou Participação ) e Dimensões da Componente Lectiva e Componente Lectiva ( Bom Horário ) e Componente Não Lectiva ) que entendemos serem as âncoras da construção do nosso Instrumento de Observação , uma vez em situação de Tese, ressaltam pela sua pertinência e validação alargada :

a) No que concerne às “ Componentes de Caracterização “ da Relação Educativa, a estruturação do tempo do professor e do aluno para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, a capacidade do professor ser agente facilitador de aprendizagens, a capacidade do professor contextualizar contextos diferenciados em situação espaço - temporal apropriada e a colaboração entre o professor e o aluno para o sucesso educativo.

b) Quanto à Componente Lectiva :

b. 1. Sobre os Critérios para um Bom ou Mau Horário, o da distribuição das horas nos dias da semana ( máximo 5 ou desigual ), o do dia livre ( ter ou não ter) e o do respeito pelo legislado de protecção dos professores e dos alunos ( ou não ).

<sup>15</sup> Diz respeito às questões 13.1 a 13.7

b. 2. Sobre os Critérios para um dia Bom ou Mau no Horário, a questão dos furos ( não os ter ou ter muitos ), o número de aulas ( menor número ou máximo número ) e a acumulação de aulas com actividades não lectivas ( ou não ).

b.3. As cinco dimensões da Componente Lectiva - a Duração como o tempo utilizado na leccionação, a Organização como a forma como é estruturado o horário, a Atribuição como o processo de distribuição de níveis por disciplinas por anos por professor no grupo disciplinar , a Redução como a diminuição da carga lectiva de acordo com o estipulado na lei e a Gestão como a distribuição da componente lectiva ao longo do dia e semana .

b.4. A ambiguidade das frequências de resposta em relação aos critérios de Bom ou Mau Horário - Furos ( não ter ou ter muitos ) e a concentração num período o dia (ou estar espalhado por ele ) poderá eventualmente justificar a discussão da pertinência da sua inclusão no estudo da Componente Lectiva do Horário.

c) Para a caracterização da Componente Não Lectiva , temos a Preparação das aulas, a preparação da avaliação do processo de ensino aprendizagem , as actividades de formação contínua , as actividades de complemento curricular e a participação em reuniões de natureza pedagógica legalmente convocadas.

d) Quanto á tipologia a utilizar para enquadrar a Participação do professor nas escola , entende -se .

d.1. o empenhamento incondicionado como aquele em os professores reconhecem a validade das normas e dos objectivos da escola e em que o seu comportamento é caracterizado pelo cumprimento das tarefas que levam à consecução dos objectivos, esforçando -se para que os outros o façam também.

d.2. o empenhamento condicionado , como aquele onde os professores embora não aderindo aos objectivos da escola , respeitam e cumprem as regras que lhes estão associadas, visando a sua consecução através de alterações estratégicas - culturais, sociais, etc. , não aceites maioritariamente .

d.3. empenhamento deteriorado, como aquele onde os professores se tornam passivos, às ordens da administração, não pondo em causa as regras da mesma, restringindo -se apenas ao que é formalmente exigido.

d.4. o não empenhamento , como aquele em que os professores não assumem os objectivos da escola e procuram suprimir qualquer tipo de relação mais significativa com ela.

e) Relação Componente Lectiva do Horário e Participação :

e.1. É reconhecida a importância ( até a muita importância ) das várias dimensões da Componente Lectiva para o estudo da Participação do professor na escola, mesmo levando -se em conta que quanto ao papel da Atribuição nessa análise, os respondentes, ainda que maioritários no Importante e Muito Importante ( 69 ), há 51 que lhe dão pouca importância .

e.2. Os respondentes tornam clara a alteração de empenhamento na escola face à Componente Lectiva do Horário, alteração essa concretizada na relação de cada uma das Dimensões da Componente Lectiva e o tipo de empenhamento com que a associam, deixando entrever até ... que haverá um tipo de empenhamento mais frequentemente associada a cada uma das dimensões - à Duração , Redução e Atribuição da Componente Lectiva o Empenhamento Condicionado, à Organização e à Gestão da Componente Lectiva o Empenhamento Deteriorado .

f) Relação Componente Lectiva e Componente Não Lectiva

Pretendendo -se verificar até que ponto o bom horário do professor ( a sua componente lectiva ) influencia o seu empenhamento na realização da Componente Não Lectiva, os 120 inquiridos apontam para que seja uma realidade um maior empenhamento na preparação das aulas, na preparação da avaliação do processo de ensino - aprendizagem, nas actividades de formação contínua e de complemento curricular e na participação em reuniões pedagógicas legalmente convocadas.

Registe -se a consistência das respostas em relação à orientação educacional dos alunos, que já antes ( caracterização da componente não lectiva ) não fora aceite como sendo abrangida por ela , ... mas já em relação à substituição de colegas verifica -se agora uma discrepância entre a questão pela caracterização da componente não lectiva ( de que segundo eles não seria abrangida ) e a que pergunta pela concretização dessa tarefa dada como parte da componente não lectiva quando o professor tem um bom horário. É uma discrepância que provavelmente deixa portas abertas para outras saídas ...

## TRATAMENTO ESTATÍSTICO DAS RESPOSTAS

De modo a tornar perceptível a leitura das tabelas que acompanham cada um dos Testes usados, apresenta - se a correspondência das identificações usadas com as perguntas do Questionário :

| Questão | Conteúdo   | Identificações | Pré - CDI  |
|---------|--|----------------|--|
| 5       | O seu horário influencia a sua participação na escola  | HPART          | Relação Componente Lectiva e Participação na Escola  |
| 6.1.    | A relação educativa identifica-se com a estruturação do tempo do professor e do aluno para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades | HREDESTT       | Concepção de Relação Educativa                       |
| 6.2.    | A relação educativa identifica-se com a capacidade do professor ser agente facilitador de aprendizagens  | HREDAPAP       |  |
| 6.3.    | A relação educativa identifica-se com a capacidade do professor contextualizar contextos diferenciados em situação espaço - temporal apropriada          | HREDCCET       |  |
| 6.4.    | A relação educativa identifica-se com o modo como o professor se relaciona com os alunos na sala de aula   | HREDRELA       |  |
| 6.5.    | A relação educativa identifica-se com o controlo da difusão dos conhecimentos pelo professor   | HREDCDCP       |  |
| 6.6.    | A relação educativa identifica-se com a avaliação da difusão dos conhecimentos pelo professor  | HREDAVDC       |  |
| 6.7.    | A relação educativa identifica-se com a colaboração entre o professor e o aluno para o sucesso educativo   | HREDCPAS       |  |
| 7       | A relação educativa é influenciada pelo seu horário  | HRED           | Relação entre Relação Educativa e Componente Lectiva |
| 8.1.    | É critério para um bom horário não ter furos   | BHNTF          | Critérios para um bom horário                        |
| 8.2.    | É critério para um bom horário ter um máximo de cinco horas diárias  | BHM5H          |  |
| 8.3.    | É critério para um bom horário estar concentrado num período do dia  | BHC1PD         |  |
| 8.4.    | É critério para um bom horário ter dia livre   | BHCDL          |  |
| 8.5.    | É critério para um bom horário que ele respeite as disposições legais de protecção ao professor e ao aluno   | BHRDL          |  |

| Questão | Conteúdo   | Identificações | Pré - CDI                                |
|---------|--|----------------|--|
| 9.1.    | Um mau horário é aquele que tem muitos furos   | MHTMF          | Características de um mau horário        |
| 9.2.    | Um mau horário é aquele que tem as horas distribuídas de forma desigual ao longo da semana                                       | MHDDS          |  |
| 9.3.    | Um mau horário é aquele que está espalhado pela manhã e tarde  | MHEMT          |  |
| 9.4.    | Um mau horário é aquele que não tem dia livre  | MHNTDL         |  |
| 9.5.    | Um mau horário é aquele que não respeita as disposições legais de protecção do professor e do aluno                              | MHNRDL         |  |
| 10.1.   | Um dia bom no horário é aquele em que não tem furos  | DBHNTF         | Características de um dia bom no horário |
| 10.2.   | Um dia bom no horário é aquele em que o menor número de aulas  | DBHMNA         |  |
| 10.3.   | Um dia bom no horário é aquele em que tem as aulas concentradas num só período do dia  | DBHAC1PD       |  |
| 10.4.   | Um dia bom no horário é aquele em que tem aulas e actividades não lectivas   | DBHAACNL       |  |
| 11.1.   | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem muitos furos   | DMHTMF         | Características de um dia mau no horário |
| 11.2.   | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem o máximo de aulas do horário   | DMHMAH         |  |
| 11.3.   | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem as aulas todas concentradas num só período do dia                                  | DMHC1PD        |  |
| 11.4.   | Um dia mau do seu horário é aquele em que tem aulas e actividades não lectivas   | DMHAACNL       |  |
| 12.1.   | A preparação das aulas está abrangida pela componente não lectiva do horário   | CNLPPA         | Caracterização da Componente Não Lectiva |
| 12.2.   | A preparação da avaliação do processo de ensino - aprendizagem está abrangida pela componente não lectiva do horário             | CNLPAVAL       |  |
| 12.3.   | As actividades de formação contínua estão abrangidas pela componente não lectiva do horário                                      | CNLAFC         |  |
| 12.4.   | As actividades de complemento curricular estão abrangidas pela componente não lectiva do horário                                 | CNLAAC         |  |
| 12.5.   | A participação nas reuniões de natureza pedagógica, legalmente convocadas, está abrangida pela componente não lectiva do horário | CNLPRNP        |  |
| 12.6.   | A orientação educacional dos alunos está abrangida pela componente não lectiva do horário  | CNLOPA         |  |

| <b>Questão</b> | <b>Conteúdo</b>   | <b>Identificações</b> | <b>Pré - CDI</b>   |
|----------------|---|-----------------------|--|
| 12.7.          | A substituição de colegas está abrangida pela componente não lectiva do horário   | CNLSPROF              | Caracterização da Componente Não Lectiva   |
| 13.1.          | Com um bom horário, a preparação das aulas é realizada com maior empenho  | MEBHPPA               | Relação entre Componente Lectiva e empenhamento na realização da Componente Não Lectiva    |
| 13.2.          | Com um bom horário, a preparação da avaliação do processo de ensino – aprendizagem é realizada com maior empenho                                | MEBHPAV               |  |
| 13.3.          | Com um bom horário, as actividades de formação contínua são realizadas com maior empenho  | MEBHAFCC              |  |
| 13.4.          | Com um bom horário, as actividades de complemento curricular são realizadas com maior empenho   | MEBHACC               |  |
| 13.5.          | Com um bom horário, a participação nas reuniões de natureza pedagógica, legalmente convocadas é realizada com maior empenho                     | MEBHPRP               |  |
| 13.6.          | Com um bom horário, a orientação educacional dos alunos é realizada com maior empenho   | MEBHOPA               |  |
| 13.7.          | Com um bom horário, a substituição de colegas é realizada com maior empenho   | MEBHSPRO              |  |
| 14             | A Duração da Componente Lectiva do horário é o tempo utilizado na leccionação   | DURACL                | Concepção das Dimensões da Componente Lectiva  |
| 15             | A Organização da Componente Lectiva do horário é a forma como o seu horário está estruturado  | ORGCL                 |  |
| 16             | A Atribuição da Componente Lectiva do horário é o processo de distribuição de níveis/ disciplinas / anos pelos professores no grupo disciplinar | ATRI BCL              |  |
| 17             | A Redução da Componente Lectiva do horário é a diminuição da carga lectiva de acordo com o estipulado por lei                                   | REDCL                 |  |
| 18             | A Gestão da Componente Lectiva do horário é a distribuição da mesma ao longo do dia / semana  | GESTCL                |  |
| 19             | O grau de importância da Duração da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor  | DURPART               | Contributo das Dimensões da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor |
| 20             | O grau de importância da Organização da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor  | ORGPART               |  |
| 21             | O grau de importância da Redução da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor  | REDPART               |  |

| Questão | Conteúdo  | Identificações | Pré - CDI  |
|---------|---|----------------|--|
| 22      | O grau de importância da Atribuição da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor   | ATRI BPAR      | Contributo das Dimensões da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor |
| 23      | O grau de importância da Gestão da Componente Lectiva para a análise da Participação do Professor   | GESTPART       |  |
| 24      | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Incondicionado como aquele onde os professores reconhecem a validade das normas e dos objectivos da escola e em que o seu comportamento é caracterizado pelo cumprimento das tarefas que levam à consecução dos objectivos, esforçando -se para que os outros o façam também.  | EMPI NCON      | Concepção da Tipologia do Empenhamento do Professor  |
| 25      | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Condicionado , como aquele onde os professores embora não aderindo aos objectivos da escola , respeitam e cumprem as regras que lhes estão associadas, visando a sua consecução através de alterações estratégicas - culturais, sociais, etc. , não aceites maioritariamente . | EMPCOND        |  |
| 26      | O grau de concordância com a noção de Empenhamento Deteriorado, como aquele onde os professores se tornam passivos, às ordens da administração, não pondo em causa as regras da mesma, restringindo -se apenas ao que é formalmente exigido.  | EMPEDET        |  |
| 27      | O grau de concordância com a noção de Não Empenhamento , como aquele em que os professores não assumem os objectivos da escola e procuram suprimir qualquer tipo de relação mais significativa com ela.   | NEMP           |  |
| 28.1.   | O grau de empenhamento face à Duração da Componente Lectiva do horário  | DUREMP         |  |
| 28.2.   | O grau de empenhamento face à Organização da Componente Lectiva do horário  | ORGEMP         |  |
| 28.3.   | O grau de empenhamento face à Redução da Componente Lectiva do horário  | REDEMP         |  |
| 28.4.   | O grau de empenhamento face à Atribuição da Componente Lectiva do horário   | ATRI BEMP      |  |
| 28.5.   | O grau de empenhamento face à Gestão da Componente Lectiva do horário   | GESTEMP        |  |

Considerando a utilização do T de Student , para comparação das médias das respostas da nossa amostra , sujeita às seguintes hipóteses :

$H_0$  - A diferença entre o valor médio dos indicadores considerados e o valor 3 esperado não é significativo.

$H_1$  - A diferença entre o valor médio dos indicadores considerados e o valor 3 esperado, é significativo.

os resultados obtidos , cujas tabelas se apresentam em anexo:

a) apresentam um desvio - padrão em relação à média das respostas , compreendido entre 1.54 e .34 , onde os indicadores MHDDS, (1.54), DBHNTF ( 1.53), MHEMT ( 1.46) e BHNTF, DMHAACNL , CNLOPA ( todos com 1.45) apontam para um registo de maior discordância e REDPART ( .56), ATRI BPART (.54), HREDCCET ,EMPDET (ambas com .50) e CNLPAVAL (.34) os indicadores com um registo de maior concordância, apontando por isso para um grau de concordância significativo dos respondentes com as relações e os conceitos propostos<sup>16</sup>.

b) tendo como referência o grau de significância  $\alpha = .05$  , a tabela de T , mostra que a diferença entre o valor média dos indicadores considerados e o valor 3 esperado é significativo, excepto nos casos de DBHMNA ( .546) , HREDCDCP ( .379), BHNTF (.802), CNLOPA (.134) , MHDDS (.094) e MHEMT ( .072)<sup>17</sup>, onde a diferença não é significativa, o que traduz a rejeição de  $H_0$  e a aceitação de  $H_1$  , deixando sustento para uma validação das relações propostas e dos conceitos em uso, no interior do nosso modelo conceptual, a partir da exploração das diferenças entre médias .

Usando o teste de Kolmogorov - Smirnov - para procurar especificar a distribuição da frequência acumulada esperada comparando -a com a distribuição da frequência acumulada observada a propósito da localização das escolhas dos respondentes na escala de concordância ( CT - C - NC/ND - D - DT ) e /ou de importância ( MI - I - PI - NI - SO ) , sujeito às seguintes hipóteses:

---

<sup>16</sup> Anexo V - Tabela dos valores estatísticos para T

<sup>17</sup> Anexo VI - Tabela de T

$H_0$  - Não há diferença estatisticamente significativa entre a distribuição esperada de escolhas por cada um dos 5 pontos de opção de resposta e a distribuição observada.

$H_1$  - Há diferença estatisticamente significativa entre a distribuição esperada de escolhas por cada um dos 5 pontos de opção de resposta e a a distribuição observada

os resultados obtidos , cujas tabelas se apresentam em anexo:

a) apresentam um desvio - padrão em relação à média das respostas , compreendido entre 1.54 e .34 , onde os indicadores MHDDS, (1.54), DBHNTF ( 1.53), MHEMT ( 1.46) e BHNTF, DMHAACNL , CNLOPA ( todos com 1.45) apontam para um registo de um maior afastamento da média e REDPART ( .56), ATRI BPART (.54), HREDCCET ,EMPDET (ambas com .50) e CNLPAVAL (.34) os indicadores com um registo de maior proximidade , apontando por isso para um grau de distribuição significativo dos respondentes em relação às possibilidades de escolha de resposta face às relações e aos conceitos propostos<sup>18</sup>.

b) tendo como referência o grau de significância  $\alpha = .05$  , as tabelas de K - S apresentam para a distribuição esperada e a distribuição observada das respostas , em relação a cada um dos 5 pontos de opção da resposta, um carácter uniforme e um grau de significância da ordem de .000 , o que traduz a rejeição de  $H_0$  e a aceitação de  $H_1$  , deixando sustento para uma validação das relações propostas e dos conceitos em uso, no interior do nosso modelo conceptual, a partir da exploração das diferenças entre posicionamentos dos respondentes face à escala tipo Likert usada para tal .<sup>19</sup>

Por último, usando o teste do Qui - Quadrado - para a comparação de frequências dos valores observados e as frequências dos valores esperados de cada um dos indicadores de variáveis em presença ( Componente Lectiva , Componente Não Lectiva Participação , Relação Educativa ),sujeito às seguintes hipóteses :

$H_0$  - Não existe diferença estatisticamente significativa entre a frequência observada de respostas em cada uma das categorias dos indicadores de variáveis e a sua frequência esperada.

---

<sup>18</sup> Anexo VII - Tabela dos valores estatísticos para K-S

<sup>19</sup> Anexo VIII - Tabelas de K - S

$H_1$  - Existe diferença estatisticamente significativa entre a frequência observada de respostas em cada uma das categorias dos indicadores de variáveis e a sua frequência esperada.

os resultados obtidos , cujas tabelas se apresentam em anexo:

a) apresentam um desvio - padrão em relação à média das respostas , compreendido entre 1.54 e .34 , onde os indicadores MHDDS, (1.54), DBHNTF ( 1.53), MHEMT ( 1.46) e BHNTF, DMHAACNL , CNLOPA ( todos com 1.45) apontam para um registo de maior afastamento da média da frequência observada e REDPART ( .56), ATRIBPART (.54), HREDCCET ,EMPDET (ambas com .50) e CNLPAVAL (.34) os indicadores com um registo de maior proximidade dessa média , apontando por isso para um grau de distribuição significativo dos respondentes em relação às relações e aos conceitos propostos<sup>20</sup>.

b) tendo como referência o grau de significância  $\alpha = .05$  , nenhuma célula com frequência esperada inferior a 1 e não mais do que 20% das células com frequência esperada inferior a 5, com a excepção dos indicadores de variável HREDCCET que apresenta um  $\alpha$  de .361 e EMPDET com um  $\alpha$  de .068, em todos os outros o  $\alpha$  é da ordem de .000, o que traduz a rejeição de  $H_0$  e a aceitação de  $H_1$  , deixando sustento para uma validação das relações propostas e dos conceitos em uso, no interior do nosso modelo conceptual, a partir da exploração de diferenças entre frequências observadas e frequências esperadas na nossa amostra.<sup>21</sup>

Em síntese, o tratamento estatístico permite - nos também, apontar para a validação alargada do nosso modelo conceptual ( relações pretendidas no seu interior e dos conceitos a operacionalizar )referenciando todavia como indicadores cujo "comportamento" e uso, deve ser objecto de um maior aprofundamento , em virtude das suas potencialidades, significativas mas com valor estatístico de algum " risco " :

- ✓ HREDCCET , HREDCDCP – no âmbito da concepção de relação educativa
- ✓ BHNTF, MHDDS, , MHEMT, DBHMNA, DBHNTF, DMHAACNL - no âmbito da concepção de Bom e Mau horário e dia Bom e Mau do horário
- ✓ CNLOPA – no âmbito da concepção da Componente Não lectiva
- ✓ EMPDET - no âmbito da tipologia do Empenhamento do professor na escola

---

<sup>20</sup> Anexo VIII – Tabela dos valores estatísticos para Qui – Quadrado

<sup>21</sup> Anexo IX – Tabela de Qui – Quadrado

## PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE ANÁLISE E OBSERVAÇÃO

Face às indicações provenientes desta validação conceptual alargada, uma vez em situação de Tese e para tentar encontrar uma possível resposta para a nossa pergunta de partida

***“ O Modo como a Componente Lectiva do Horário do Professor no Secundário é estruturada , influencia a sua participação no interior da Escola ”?***

parece - nos desejável uma abordagem quantitativa, no interior de um enfoque ecológico e interpretativo, apontando para um estudo de multicasos , onde o tipo de Observação a levar a cabo tenha as seguintes características :

- ⊗ Uma função heurística, no sentido da observação tentar compreender e explicar o perfil da participação do professor , do secundário, na escola face à componente lectiva do seu horário e dos reflexos desta conexão na relação educativa.
- ⊗ O seu objecto são as representações do professor do secundário sobre a componente lectiva do seu horário , a influência ( ou não ) dela na sua participação e dessa interacção na relação educativa, sendo para tal uma observação atributiva e alopectiva.
- ⊗ O grau de inferência pretende -se forte, no sentido de procurar significação para as diferentes ocorrências ao longo do processo de observação.
- ⊗ A situação a observar será natural e não sistemática , dada a complexidade de factores significativos para a análise e compreensão das incidências da administração da variável tempo no interior do ecossistema escolar.
- ⊗ O seu grau de liberdade pretende ser sistemático, posto que nos parece estar circunscrito com clareza o nosso objecto de observação.
- ⊗ Aponta -se para um momento de observação transversal , com uma anotação diferida e mediatizada , com um autor da observação potencialmente independente e não percebido .

Face a estas características da Observação desejada , parece - nos adequado propor como técnica a utilizar , para observação e análise da Relação Componente Lectiva do Horário do Professor do Secundário com a sua Participação na Escola e seus reflexos na Relação Educativa, o **Inquérito** e como instrumento o **Questionário** que poderá ser operacionalizado **de acordo com o seguinte C D I :**

| VARIÁVEL              | CONCEITOS    | DIMENSÕES  | INDICADORES                  |           |
|-----------------------|--------------|--|------------------------------|-----------|
| VARIÁVEL INDEPENDENTE | ACTIVIDADES  | DURAÇÃO  | CONDICIONANTES ESTRUTURANTES |           |
|                       |              | ORGANIZAÇÃO  | CONDICIONANTES ESTRUTURANTES |           |
|                       |              | REDUÇÃO  | CRITÉRIOS DE JUSTIFICAÇÃO    |           |
|                       |              |  | UTILIZAÇÃO                   |           |
|                       |              |  | INÍCIO                       |           |
|                       |              | ATRIBUIÇÃO   | "CONSTRUTORES" DA ATRIBUIÇÃO |           |
|                       |              |  | COMPOSIÇÃO                   | NÍVEIS    |
|                       |              |  |                              | COMPLETAR |
|                       |              | GESTÃO   | DISCIPLINA POR BLOCOS        |           |
|                       |              |  | DISCIPLINA POR TURNO         |           |
| TURMA E PROFESSOR     |              |  |                              |           |
| VARIÁVEL DEPENDENTE   | PARTICIPAÇÃO | <p>EMPENHAMENTO INCONDICIONADO</p> <p>EMPENHAMENTO CONDICIONADO</p> <p>EMPENHAMENTO MUITO CONDICIONADO</p> <p>NÃO EMPENHAMENTO</p> |                              |           |
| VARIÁVEL DE MODERAÇÃO |              | RELAÇÃO EDUCATIVA  |                              |           |

e tendo como **Hipóteses ( Nulas ) de Trabalho :**

- ⊗  $H_0$  : O Modo como a Componente Lectiva do Horário do Professor no Secundário é administrada não influencia a Participação do Professor na Escola.

- ⊗  $H_{01.1}$  . - Não há diferença estatisticamente significativa entre o modo como a duração da componente lectiva do horário do professor no secundário é " trabalhada " e a participação do professor na escola.
- ⊗  $H_{01.2}$  . - Não há diferença estatisticamente significativa entre o modo como a organização da componente lectiva do horário do professor no secundário é " trabalhada " e a participação do professor na escola.
- ⊗  $H_{01.3}$  . - Não há diferença estatisticamente significativa entre o modo como a redução da componente lectiva é " trabalhada " e a participação do professor na escola.
- ⊗  $H_{01.4}$  . - Não há diferença estatisticamente significativa entre o modo como a atribuição da componente lectiva é " trabalhada " e a participação do professor na escola.
- ⊗  $H_{01.5}$  . - Não há diferença estatisticamente significativa entre o modo como a gestão da componente lectiva é " trabalhada " e a participação do professor na escola.

Cabe esclarecer a razão da utilização do " *trabalhada* " no enunciar das Hipóteses de Trabalho. Ela pretende traduzir a " gestão " da inspiração , do esforço, da descoberta necessária numa escola, quando uma dupla " consciência " se assume aí, como inescapável, – por uma lado, o carácter poli significativo da componente lectiva do horário do docente , definido no Estatuto da Carreira Docente – Artigos 76 a 85 que se supõe de " aquisição " dos professores e por outro , o carácter estratégico e multi opcional que envolve toda a dinâmica de estruturação numa escola, da componente lectiva do professor, que nem sempre é de fácil gestão e até de aceitação pelos próprios docentes – que acreditamos se reflectirá na participação dos docentes na Escola.

A Relação Educativa funciona a nosso ver como a Variável Moderadora por excelência, no sentido de que é no seu domínio, concretamente no âmbito da natureza da tarefa que o professor concretiza no " tempo da escola " e por tal funciona como o " palco " onde a investigação acontece, mesmo que nos " bastidores " ...

Apontamos para que o tipo de perguntas do questionário sejam fechadas ( no sua maioria ) sobretudo de posicionamento, de ordenação e de sinalização para as variáveis

independente e dependente e aberta para a compreensão da relação da variável de Moderação ( relação Educativa ) com as outras duas variáveis.

Os dados a recolher são nominais e por tal pensamos usar o Teste do Qui - Quadrado como ferramenta estatística para exploração das diferenças dos resultados e para encontrar níveis de significância substancial na relação das variáveis Componente Lectiva do Horário do Professor do Secundário e a Participação na Escola, contextualizada no espaço e tempo relacional por excelência do educador - a Relação Educativa .

Para as questões de resposta aberta , com a Análise de Conteúdo como técnica de análise pelas categorias, pensamos depois transformá-las em quantidades nominais e usar o Teste do Qui - Quadrado para encontrar níveis de significância estatisticamente significativa no contexto do contributo das respostas a essas questões de resposta aberta para a problemática fundamental deste trabalho : a relação de influência ou não da Componente Lectiva do Horário do Professor do Secundário na sua Participação na Escola .

## CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão deste relatório final deste pré - projecto de Tese no âmbito do Mestrado de Observação e Análise da Relação Educativa, que apresenta como problema para investigação a influência da Componente Lectiva do Horário do Professor no Secundário na sua Participação na Escola , investigação que se situa ao nível da natureza da tarefa que o educador leva a cabo no interior da Relação Educativa , parece podermos concluir que :

☒ Se encontrou sustento teórico para a nossa problemática ( o que foi feito no primeiro momento deste trabalho - " Enquadramento Conceptual - Ao encontro da Participação " ) ;

☒ Todo o processo de pré - testagem dos Questionários ( a validação conceptual restrita ) e a aplicação dos Questionários ( a validação conceptual alargada ) sobre a aplicabilidade, inteligibilidade e significação substancial das Variáveis , Conceitos e Relações que emergiram do sustento teórico para a compreensão da problemática e do modelo de análise dessa problemática , deixou indicações claras da sua pertinência e validade;

☒ Ficam assim abertas as portas para a construção de um Instrumento de Observação e Análise da relação do ponto de vista da influência da Componente Lectiva do Horário do Professor no Secundário na sua Participação na Escola, no contexto da Relação Educativa ;

☒ Potenciam -se as possibilidades de encontrar causalidades para as diferentes formas de estar na escola do professor no secundário face à administração do seu " tempo de escola " , a componente lectiva do seu horário .

**Assim seja possível levarmos a nossa Carta a Garcia ...**

## BIBLIOGRAFIA

- Alves Pinto, Conceição , ( 1995), **Sociologia da Escola**, Mc Graw Hill, Amadora.
- Alves, F.C., (1997), " A (in) satisfação dos professores – estudo de opiniões dos professores do Ensino Secundário de Bragança " in M.T.Estrela ( org.) , ( 1997) , **Viver e Construir a Profissão Docente**, Porto Editora, Porto, pp. 81 – 115.
- Arroteia, J., ( 1998), **Análise Social e Acção Educativa**, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Azevedo, J.( coord.), ( 1999 ) , **O Ensino Secundário em Portugal**, CNE, Lisboa.
- Bajoit, G.,( 1988 ) , " Exit, voice, loyalty ... and apathy : Les réactions individuelles au mécontentement " in **Révue Française de Sociologie**, XXIX, pp. 325 – 345 , trd. Portuguesa.
- Ball, S., (1994), **La micropolítica de la escuela - Hacia una teoría de la organización escolar**, Paidós, Barcelona.
- Barrio,O. e Delgado, M.L., ( org.), ( 1995), **Organización Escolar - Una perspectiva ecológica**, Marfil, Alcoy.
- Berger ,P. e Luckmann,T., ( 1996), **A Construção Social da Realidade - Tratado de Sociologia do Conhecimento**, Vozes, Petrópolis.
- Carvalho Ferreira , J. et als.,( 1998 ) , **Psicossociologia das Organizações**, Editora Mc Graw Hill de Portugal, Lda, Alfragide.
- Carvalho, M.A. et al, ( 1990), **Estatuto da Carreira Docente**, Edições Asa, Porto .
- Codo, W. ( coord.), ( 1999 ) , **Educação : Carinho e Trabalho - Burnout , a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**, Editora Vozes, Petrópolis.
- Costa, J.A., ( 1996), **Imagens Organizacionais da Escola**, Edições Asa, Porto.
- Côté, N. et als.,( 1994 ) , **La dimension humaine des organisations**, Gaetan Morin, Québec.
- Couto , M.J., (1999), « O professor como Condutor de Sentidos " in **A Página da Educação**, , nº 76, p. 20 – 22.
- Crozier,M., e Friedberg,E., ( 1977 ) , **L' acteur et le système**, Editions du Seuil, Paris.
- Da Silva, L.H.,( org.), ( 1998 ) , **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**, Editora Vozes, Petrópolis.
- Du Bar , C., ( 1997), **A Socialização - Construção de identidades Sociais e Profissionais**, Porto Editora, Porto.
- Esteve, J.M.,( 1992 ) , **Mal estar Docente**, Escher, Lisboa.

Esteve, J.M., ( 1995 ) , " Mudanças Sociais e Função Docente " in A.Nóvoa, (org.), (1995), **Profissão professor**, Porto Editora, Porto, pp. 93 – 122.

Esteves. A. J. e Stoer, S.R. ( org.), ( 1992 ) , **A Sociologia da Escola – Professores, Educação e Desenvolvimento**, Edições Afrontamento, Porto.

Estrela, M.T. ( org.) , ( 1997), **Viver e Construir a Profissão Docente**, Porto Editora, Porto.

Ferreira ,J.M.C. et als, ( 1996), **Psicossociologia das Organizações**, Mc Graw Hill, Amadora.

Frances, ( s.d. ) , Satisfação no trabalho, Rés, Porto.

Ghilardi, F. e Spala Rossa ,C., ( 1991), **Guia para a Organização da Escola**, Edições Asa, Porto.

Hargreaves, A.,( 1998), **Os professores em tempo de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós – Moderna**, Mc Graw Hill, Amadora.

Jean-Louis Le Moigne , ( 1996), **A Teoria do Sistema Geral – Teoria da Modelização**, Instituto Piaget, Lisboa.

Jesus, S.N., ( 1996 ) , **A Motivação para a profissão docente**, Estante Editora, Aveiro.

Jesus, S.N., ( 1997 ) , **Bem – Estar dos Professores – Estratégias para a Realização e Desenvolvimento Profissional**, Edição do autor, Coimbra.

Lemos, J. e Silveira,T.,( 1998), **Autonomia e Gestão das Escolas**, Porto Editora, Porto.

Lerbet, G.,( 1999), **Pedagogia e Sistémica**, Instituto Piaget, Lisboa.

Lima, L., ( 1988 ) , **Gestão das Escolas Secundárias – A Participação dos Alunos** , Livros Horizonte, Lisboa.

Lima, L., ( 1998), **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**, Universidade do Minho, Braga.

Lima, M.L. et al. ,( 1995 ) , " A satisfação organizacional " in J. Vala et al, **Psicologia Social das Organizações – Estudo em Empresas Portuguesas**, Celta Editora, Oeiras, pp. 102 – 122.

Nóvoa, A.( org.), ( 1995 a ) , **Vidas de Professores**, Porto Editora, Porto.

Nóvoa, A.( org.), ( 1995 b ) , **Profissão Professor**, Porto Editora, Porto.

Pacheco, J.A.,( 1995), **O Pensamento e a Acção do Professor**, Porto Editora, Porto.

Patrício, M.F., ( 1993), **Lições de Axiologia Educacional**, U.Aberta, Lisboa.

Pinto, J.M.S.,2001, **O Tempo e a Aprendizagem – Subsídios para uma Nova Organização Curricular**, Edições Asa, Porto.

Pires, E., ( 1987), **Lei de Bases do Sistema Educativo**, Edições Asa, Porto

Poirier, J. et al, ( 1995), **Histórias de vida - Teoria e Prática**, Celta Editora, Oeiras.

Postic, M.,(1984), **A Relação Pedagógica** , Coimbra Editorial,Lda, Coimbra

Rocher, G.,( 1989 ) , **Sociologia geral - A Organização Social**, Editorial Presença, Lisboa.

Rocher, G.,( 1999 ) , **Sociologia geral - A Acção Social**, Editorial Presença, Lisboa.

Rosnay de Joel, ( 1977), **O Macroscópio .Para uma visão global**, Arcádia, Lisboa.

Sacristán, J.G.,( 1995 ) , " Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores " in A.Nóvoa ( org.),( 1995 ) , **Profissão Professor**, Porto Editora, Porto, pp. 63 - 92.

Santos, F.T., ( 1996), **Atitudes e Crenças dos professores do ensino secundário - satisfação, descontentamento e desgaste profissional**, IIE, Lisboa.

Santos Guerra, M.A., ( 1994 ) , **Entre Bastidores - el lado oculto de la organización escolar**, Ediciones Aljibe, Málaga.

Silva, R.B., ( 1998 ) , " Para uma análise da satisfação no trabalho " in **Sociologia - Problemas e Práticas**, 1998, Celta Editora, Oeiras, nº 26, pp. 149 \_ 178.

Stewart R.Cleg, ( 1998), **As Organizações Modernas**, Celta Editora, Oeiras.

Tedesco, J.C., 1999, **O Novo Pacto Educativo - Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna** , Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

Teixeira, M.,( 1995 ) , **O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais**, Mc Graw Hill, Amadora.

Torres, L.L., ( 1997), **Cultura Organizacional escolar - Representações dos Professores numa escola portuguesa**, Celta Editora, Oeiras.

Tripa, M.R.P., ( 1994), **O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias**, Edições Asa, Porto.

Unesco, ( 1976), **O Educador e a Abordagem Sistémica**, Editorial Estampa, Lisboa.

Unesco, ( 1998), **Professores e ensino num mundo em mudança**, Edições Asa, Porto.

Vala, J. et al.,( 1995 ) , **Psicologia Social das Organizações - Estudo em Empresas Portuguesas**, Celta Editora, Oeiras.

Vários, ( 2001 ) , **Educação Indivíduo Sociedade** , Revista de Ciências da Educação Sociologia e Psicologia , nº 2, Universidade do Algarve, Faro.

## ANEXOS