



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Comprometimento Organizacional em Contexto Educativo:

Estudo empírico sobre a influência da dimensão do Agrupamento de Escolas no Comprometimento Organizacional dos docentes do concelho do Porto

Anabela Maria Mendonça da Silva Tavares

Granada
2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Anabela Maria Mendoça da Silva Tavares
D.L.: GR 2311-2014
ISBN: 978-84-9083-360-5



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TESE

Comprometimento Organizacional em Contexto Educativo:

Estudo empírico sobre a influência da dimensão do Agrupamento de Escolas no comprometimento organizacional dos docentes do concelho do Porto

Anabela Maria Mendonça da Silva Tavares

Directores: Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado
Dr. D. Francisco Javier Hinojo Lucena
Dr. D. Mercedes Cuevas López

Escreva texto]

DEDICATÓRIA

**Ao António, meu marido,
às nossas filhas Inês e Rita,
pelos momentos de ausência, mas cujo pensamento era todo em vós!**

Aos meus queridos pais!

Escreva texto]

Agradecimentos

Agradecer a todos quantos tornaram possível este trabalho acaba por ser uma tarefa bem mais difícil do que terá sido fazê-lo. Por detrás das linhas aqui escritas, e que vêm a público, alguns rostos anónimos tornaram possível e são responsáveis por esta grande aventura. Nenhuma obra nasce de geração espontânea. Em regra, resulta da acumulação de trabalho de muita gente, de que o autor é a face visível.

Deste modo, recordo aqui todos aqueles que percorreram connosco este caminho, suavizando as dificuldades sentidas, cuja ajuda foi imprescindível no derrube de escolhos encontrados. A todos, de forma sentida, dedico este espaço.

Aos meus Directores, Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado, Dr. D. Francisco Hinojo Lucena, Dra. D. Mercedes Cuevas e ainda ao Dr. D. Tomás Sola Martínez e Dr. D. Juan Antonio López Núñez, com o mais profundo sentimento, expresso a nossa gratidão pela dedicação demonstrada em todos os momentos. Foi um enorme privilégio trabalhar sob a vossa orientação que, mesmo longe, estiveram sempre presentes nos momentos mais difíceis. Um reconhecimento sincero pela expectativa que criaram em torno do nosso trabalho, pela atitude de partilha e de ensinamento, pelo incentivo e pela supervisão atenta e compreensiva, permitindo encurtar a nossa distância. Por tudo isso, somos eternamente gratos.

Queremos prestar os nossos agradecimentos à Universidade de Granada, Espanha, a possibilidade que nos foi dada, para termos acesso a um Curso de Doutoramento, por tão reconhecida instituição de ensino superior espanhola.

Ao Instituto de Ciências Educativas de Mangualde/Felgueiras, que acolheu este curso, dando a oportunidade às gentes do interior do país de acalentarem o seu desejo de aprenderem, cada vez mais. Fica aqui expresso a nossa gratidão a todos os docentes portugueses e espanhóis, que orientaram este Curso de Doutoramento. À Dra. Rumilda, responsável pelo ISCE de Mangualde, o nosso muito obrigado.

Agradecimentos são também devidos aos agrupamentos de escolas onde lançámos a semente da nossa investigação empírica. Aos nove agrupamentos de escolas, Augusto Gil, Amial, Eugénio de Andrade, Areosa, Irene Lisboa, Nicolau Nasoni, Miragaia, Viso e Maria Lamas, do concelho do Porto, a nossa eterna gratidão pela

Escreva texto]

disponibilidade e colaboração que, amavelmente nos prestaram, contribuindo para a boa consecução deste trabalho.

Aos Directores dos Agrupamentos de Escolas Nicolau Nasoni, Doutora Conceição; Augusto Gil, Doutora Maria Teresa; e Amial, Dr. Armando, pelo contributo nas entrevistas, o meu mais sentido reconhecimento.

Um agradecimento especial a todos os docentes que se disponibilizaram a colaborar neste estudo, fornecendo comentários e sugestões preciosas, bem como pela colaboração profissional e empenhada que demonstraram na fase de recolha de dados. O vosso apoio foi, absolutamente, indispensável para sustentar a nossa investigação.

Os mais sinceros agradecimentos a todos os nossos amigos que nunca se recusaram a dar o seu apoio, sempre que lhes foi solicitado. Cabe aqui deixar expresso o profundo apreço e reconhecimento a todos com quem tivemos o privilégio de conviver e partilhar ideias. De modo especial, destaco a Helena David, colega de doutoramento e amiga de todas as horas, cuja amizade desejamos preservar para sempre, muito obrigada Lena! Ao Jorge Magalhães, amigo sempre presente na colaboração e incentivo deste projecto pessoal, o meu mais profundo agradecimento. À Sofia Campos, pela ajuda imprescindível para a boa consecução dos nossos objectivos. À Benilde, pela prestimosa colaboração e contínua disponibilidade demonstrada, na realização deste estudo.

A todos, o meu reconhecido agradecimento.

Fica ainda registado o nosso agradecimento para com a Dra. Florbela Vitória, com quem partilhámos momentos de trabalho frutíferos para a nossa investigação, especialmente, pelo rigor com que acompanhou este trabalho.

Aos nossos pais, os mais nobres seres de quem herdámos a essência da vida, agradecemos com carinho tudo o que fizeram por nós e o orgulho que sentem pelo nosso trabalho. Pelo apoio incondicional, pela confiança em nós depositada, pelo afecto demonstrado e pela compreensão manifestada em todos os momentos da nossa vida, muito obrigada queridos pais!

Um agradecimento muito especial ao António, companheiro e cúmplice de tantos anos, por tudo o que não cabe dizer neste espaço e, sobretudo, pelo apoio, carinho

e respeito que demonstrou pelo nosso trabalho. Agradecemos, profundamente, o incentivo constante, a confiança em nós depositada e o orgulho sentido, caminhando conosco para o alcance deste ideal, partilhado como se fosse de ambos. Foste sempre o melhor companheiro, amigo e confidente que se pode desejar.

À Inês e à Rita, filhas que muito amamos e que imprimem um sentido especial à nossa existência, queremos aqui expressar todo o carinho e amor que lhe dedicamos. Obrigada pelo respeito e sentimento profundo com que acompanharam este trabalho, e ainda pela compreensão da minha ausência em momentos importantes; o nosso pensamento esteve sempre em vós. A vossa existência é a razão da nossa vida e do nosso amor!

Obrigada, meu Deus, por nos iluminares nesta fase tão especial da nossa vida!

A todos, sem exceção, o nosso muito obrigado.

Escreva texto]

ÍNDICE GERAL

Resumen en Español

Introducción.....	I
Metodología de la investigación.....	V
Justificación de la investigación.....	VI
Problema de investigación.....	VIII
Objetivos del estudio.....	IX
Objetivo general.....	IX
Objetivos específicos.....	IX
Instrumentos de recogida de datos.....	X
Entrevista semiestructurada.....	XII
Populación y muestra.....	XIII
Análisis estadístico en el tratamiento de la información recogida mediante Cuestionario.....	XIV
El análisis de contenido como técnica de <i>comprensión</i> de los discursos: las entrevistas.....	XV
Debate de los resultados obtenidos.....	XVI
Conclusiones finales.....	XXXVIII
Propuesta de mejora.....	XLV

Escreva texto]

Introdução	1
Primeira Parte - Fundamentação Teórica	9
Capítulo I- Agrupamentos de Escolas: Objectivos e Pressupostos	11
Introdução.....	13
1.1. Delimitação do conceito de agrupamento de escolas.....	14
1.2. Princípios que subjazem à constituição dos agrupamentos de escolas.....	23
1.2.1. Autonomia de escola.....	23
1.2.1.1. O conceito de autonomia.....	23
1.2.1.2. Autonomia em contexto educativo.....	25
1.2.1.3. Concretização da autonomia através do projecto educativo de escola.....	28
1.2.1.4. Autonomia de escola e sua relação com o poder central.....	29
1.2.1.5. Contratos de autonomia.....	31
1.2.2. Descentralização do sistema educativo.....	33
1.2.2.1. Descentralização na administração central.....	34
1.2.2.2. Argumentos favoráveis à descentralização do sistema educativo.....	37
1.2.2.3. Argumentos favoráveis à centralização no sistema educativo.....	40
1.2.3. Territorialização.....	42
1.2.3.1. Territorialização das políticas educativas.....	43
1.2.3.2. Territórios Educativos.....	47
1.2.4. Participação da comunidade educativa na educação e no ensino.....	48
1.2.4.1. Emergência da participação em contexto educativo.....	49
1.2.4.2. Participação activa dos pais e encarregados de educação na escola.....	50
1.3. Diversas formas de agrupar escolas.....	53
1.3.1. Noção de T.E.I.P.....	54
1.3.1.1. Os T.E.I.P. no sistema educativo português.....	56
1.3.2. Filosofia subjacente à concepção das escolas básicas integradas.....	58
1.3.2.1. Enquadramento legal das escolas básicas integradas.....	60
1.3.3. A dualidade de agrupamentos de escolas: horizontais e verticais.....	62

1.3.3.1. A possibilidade de optar pela organização horizontal ou vertical.....	64
1.3.3. 2. A imposição governamental da reconversão dos agrupamentos em organização vertical...	65
Capítulo II – Reordenamento da Rede Escolar.....	71
Introdução.....	73
2.1. Reordenamento da rede escolar.....	73
2.2. Razões subjacentes ao reordenamento da rede escolar.....	75
2.3. A requalificação dos edifícios do 1º Ciclo do Ensino Básico e conseqüente problemática.....	78
2.4. Os Centros Escolares.....	80
2.5. O município como parceiro na educação e ensino a nível local.....	83
2.5.1. Conselho Municipal de Educação.....	85
2.5.2. Carta Educativa.....	87
Capítulo III - A Escola enquanto Organização Educativa.....	91
Introdução.....	93
3.1. Conceito de organização: emergência e desenvolvimento.....	93
3.2. Organização e Cultura.....	99
3.2.1. Cultura Organizacional.....	100
3.3. A escola: uma realidade organizacional que opera como “factor” de mudança.....	102
3.3.1. A escola-organização na emergência das escolas eficazes.....	108
3.3.2. O estabelecimento de ensino enquanto espaço de autonomia profissional.....	115
3.3.3. A escola como “empresa” educativa.....	116
3.4. As teorias das organizações e a organização – escola.....	118
3.4.1. A organização da escola à luz de diferentes teorias.....	124
3.4.2. A imagem da escola enquanto democracia.....	130
3.4.3. O estudo da organização escolar enquanto ciência.....	133
3.4.4. Populações escolares.....	136

Escreva texto]

Capítulo IV – Comprometimento Organizacional em Contexto Educativo.....	141
Introdução.....	143
4.1. Conceito de comprometimento.....	143
4.1.1. Comprometimento organizacional.....	151
4.1.2. O comprometimento dos indivíduos em época de devir organizacional.....	161
4.1.3. Factores que catalisam e/ou condicionam o comprometimento organizacional.....	165
4.2. Justiça organizacional.....	165
4.2.1. Justiça distributiva.....	166
4.2.2. Justiça procedimental.....	168
4.2.3. Justiça interaccional.....	168
4.3. Motivação e satisfação no trabalho.....	169
4.4. Comprometimento Organizacional: um constructo uni ou multidimensional?.....	179
4.4.1. O comprometimento organizacional como um constructo unidimensional.....	180
4.4.2. Comprometimento atitudinal.....	180
4.4.3. Comprometimento comportamental.....	182
4.4.4. Modelos multidimensionais do comprometimento.....	184
4.4.5. Modelo de O' Reilly e Chatman.....	187
4.4.6. Modelo dos três componentes do comprometimento organizacional de Meyer e Allen.....	188
4.4.6.1. Comprometimento afectivo: conceito e desenvolvimento.....	189
4.4.6.2. Comprometimento afectivo e desempenho no trabalho.....	193
4.4.6.3. Variáveis antecedentes do comprometimento afectivo.....	194
4.4.6.4. Comprometimento de continuação: conceito e desenvolvimento.....	195
4.4.6.5. Comprometimento de continuação e desempenho no trabalho.....	199
4.4.6.6. Comprometimento normativo: conceito e desenvolvimento.....	200
4.4.6.7. Comprometimento normativo e desempenho no trabalho.....	203
4.5. Antecedentes e consequências do comprometimento organizacional.....	203
4.5.1. Antecedentes.....	204
4.5.2. Consequências.....	209

Segunda Parte - Estudo Empírico	213
Capítulo V – Metodologia da Investigação	215
Introdução.....	217
5.1. Metodologia da Investigação.....	218
5.2. Justificação da Investigação.....	219
5.3. Problema de investigação.....	222
5.4. Objectivos do estudo.....	223
5.5. Instrumentos de recolha de dados.....	225
5.5.1. O Questionário enquanto instrumento de investigação e de recolha de dados.....	225
5.5.1.1. Auditoria do Sistema Humano (ASH): uma avaliação que visa a promoção do desempenho organizacional.....	227
5.5.1.2. Questionário ASH – ICI: Auditoria del Sistema Humano (Cuestionário de identificación y comprometimento com la empresa).....	231
5.5.1.3. Posição da equipa ASH face ao comprometimento organizacional: construção do Questionário ASH – ICI.....	238
5.5.1.4. Adaptação do ASH-ICI e sua validade de conteúdo.....	242
5.5.2. Entrevista Semi-Estruturada.....	243
5.6. População e Amostra.....	249
5.6.1. Contextualização da população-alvo e da amostra.....	250
5.6.2. Contactos preliminares com as organizações escolares da amostra.....	257
5.6. Administração dos questionários.....	258
Capítulo VI – Apresentação e Análise dos Resultados	261
Introdução.....	263
6.1. Análise Estatística no tratamento da informação recolhida por questionário.....	263
6.2. A Análise de Conteúdo como técnica de compreensão dos discursos: as entrevistas.....	264
6.3. Apresentação e análise dos resultados.....	267
6.3.1. Análise descritiva da informação recolhida.....	267
6.3.1.1. Caracterização pessoal e académico-profissional dos inquiridos.....	268

Escreva texto]	
6.4. Avaliação das qualidades psicométricas do instrumento (ASH-ICI).....	278
6.4.1. Estudo psicométrico da escala Comprometimento.....	281
6.4.2. Estudo psicométrico da subescala Identificação.....	298
6.4.3. Estudo psicométrico da escala Implicação com o posto de trabalho.....	313
6.5. Análise Inferencial.....	319
6.5.1. Estudo da influência de um conjunto de variáveis no comprometimento organizacional dos docentes.....	320
6.6. Análise de conteúdo das Entrevistas.....	348
Capítulo VII – Discussão dos Resultados	355
Introdução.....	357
7.1. Discussão dos resultados obtidos.....	358
7.2. Considerações Finais.....	381
Capítulo VIII - Conclusões e Proposta de Melhorias	389
Introdução.....	391
8.1. Conclusões Gerais.....	391
8.2. Conclusões Específicas.....	393
8.3. Proposta de Melhorias.....	398
Bibliografia	403
Anexos	453

Índice de Tabelas

Tabela 6.1. Idade.....	269
Tabela 6.2. Género.....	269
Tabela 6.3. Estado civil.....	270
Tabela 6.4. Habilitações académicas.....	271
Tabela 6.5. Tempo de serviço docente.....	272
Tabela 6.6. Tempo de serviço docente neste Agrupamento de Escolas.....	273
Tabela 6.7. Nível de ensino que lecciona.....	274
Tabela 6.8. Situação profissional.....	275
Tabela 6.9. Caracterização das circunstâncias profissionais.....	276
Tabela 6.10. Cargos desempenhados.....	277
Tabela 6.11. Distribuição das respostas pelas opções na escala Comprometimento.....	282
Tabela 6.12. Médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas.....	284
Tabela 6.13. Comunalidades dos itens da escala Comprometimento.....	287
Tabela 6.14. Valores próprios e variância explicada da escala comprometimento.....	288
Tabela 6.15. Distribuição dos itens pelos componentes e respectivas saturações factoriais (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP forçada a três factores com rotação varimax.....	290
Tabela 6.16. Distribuição dos itens pelos componentes e respectivas saturações factoriais após exclusão do item 11 (ordenados pela magnitude das saturações).....	292
Tabela 6.17. Valores próprios e variância explicada da subescala comprometimento após exclusão do item 11.....	293
Tabela 6.18. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 1 da escala comprometimento.....	294
Tabela 6.19. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 2 da escala comprometimento.....	295
Tabela 6.20. -Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 3 da escala comprometimento.....	296
Tabela 6.21. Síntese das propriedades psicométricas da escala de comprometimento.....	298
Tabela 6.22. Distribuição das respostas pelas opções na escala Identificação.....	299

Escreva texto]

Tabela 6.23. Médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas.....	300
Tabela 6.24. Comunalidades dos itens da escala Identificação.....	303
Tabela 6.25. Valores próprios e variância explicada da subescala Identificação.....	304
Tabela 6.26. Distribuição dos itens da subescala Identificação pelos factores e respectivas saturações factoriais (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP forçada a três factores com rotação varimax	306
Tabela 6.27. Distribuição dos itens da subescala Identificação pelos factores e respectivas saturações factoriais (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP forçada a três factores com rotação <i>oblimin</i>	307
Tabela 6.28. Matriz de correlações factoriais.....	308
Tabela 6.29. Distribuição dos itens da escala Identificação pelos factores e respectivas saturações factoriais (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP forçada a dois factores com rotação <i>oblimin</i>	309
Tabela 6.30. Matriz de correlações factoriais.....	310
Tabela 6.31. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 1 da escala identificação.....	310
Tabela 6.32. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 2 da escala identificação.....	311
Tabela 6.33. Síntese das propriedades psicométricas da escala de identificação.....	312
Tabela 6.34. Distribuição das respostas pelas opções na escala Implicação com o posto de trabalho.....	313
Tabela 6.35. Médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas.....	314
Tabela 6.36. Comunalidades dos itens da escala Implicação com o posto de trabalho.....	315
Tabela 6.37. Saturações factoriais escalam Implicação com o posto de trabalho (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP.....	316
Tese 6.38. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do factor 2 da escala implicação com o posto de trabalho.....	317
Tabela 6.39. Síntese das propriedades psicométricas da escala de implicação com o posto de trabalho.....	317
Tabela 6.40. Correlação entreas subescalas de comprometimento e as subescalas de identificação e implicação com o posto de trabalho.....	318
Tabela 6.41. Médias, desvios padrão e ANOVA do comprometimento e identificação em função do tipo de agrupamento.....	322
Tabela 6.42. Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento e identificação em função de residir ou não com a família.....	324

Tabela 6.43. Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento e identificação em função da distância escola-residência.....	327
Tabela 6.44. Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento e identificação em função da idade.....	330
Tabela 6.45. Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função do gênero.....	333
Tabela 6.46. Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função das habilitações acadêmicas.....	336
Tabela 6.47- Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função da situação profissional.....	338
Tabela 6.48. Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função do tempo de serviço.....	341
Tabela 6.49. Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função do tempo de serviço no agrupamento.....	344
Tabela 6.50- Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento e identificação em função do nível de ensino.....	346

Escreva texto]

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Definições de Organização.....	96
Quadro 3.2. Definições de escola.....	104
Quadro 3.3. Diferenças entre inovações externas e inovações baseadas na escola.....	106
Quadro 3.4. Características das escolas eficazes.....	111
Quadro 3.5. Características organizacionais das escolas eficazes.....	113
Quadro 3.6. Indicadores da imagem burocrática da escola.....	120
Quadro 3.7. A burocracia: um entre vários modelos para analisar a escola.....	123
Quadro 3.8. Outros modelos explicativos.....	124
Quadro 3.9. Teoria da Contingência em contexto escolar.....	128
Quadro 3.10. Aplicação da Teoria Z à vida da escola.....	129
Quadro 3.11. Definições de Organização escolar.....	135
Quadro 4.1. Definições de comprometimento.....	147
Quadro 4.2. As três componentes mais comuns do comprometimento organizacional.....	156
Quadro 4.3. Algumas definições de motivação.....	171
Quadro 4.4. Algumas definições de satisfação com o trabalho.....	176
Quadro 4.5. Dimensões do comprometimento organizacional no âmbito dos modelos multidimensionais.....	186
Quadro 4.6. Definições de comprometimento organizacional afectivo.....	192
Quadro 4.7. Definições de comprometimento organizacional de continuação.....	199
Quadro 4.8. Definições de comprometimento normativo.....	203
Quadro 4.9. Correlações tendenciais entre as três dimensões de comprometimento e os vários indicadores de desempenho e de abandono da organização.....	205
Quadro 4.10. Correlações tendenciais entre o comprometimento organizacional e diversas variáveis potencialmente antecedentes.....	206
Quadro 4.11. Definição de variáveis.....	208
Quadro 4.12. Hipóteses das consequências do comprometimento organizacional.....	211
Quadro 5.1. Itens do ASH-ICI avaliadores do comprometimento, identificação e implicação com a organização.....	237
Quadro 5.2. Resumo do modelo de Quijano, 1997a - Comprometimento com a organização.....	241
Quadro 5.3. Blocos da Entrevista semi-estruturada.....	247
Quadro 5.4. Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto.....	252

Quadro 6.1. Grelha de temas e categorias.....	349
--	-----

Índice de Gráficos

Gráfico 6.1. Scree Plot da subescala Comprometimento.....	289
Gráfico 6.2. Scree Plot da escala Identificação.....	305
Gráfico 6.3. Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em agrupamentos grandes e pequenos.....	323
Gráfico 6.4. Pontuações médias do comprometimento, identificação em função do tipo de agrupamento e implicação com o posto de trabalho em função da residência com a família	325
Gráfico 6.5. Pontuações médias do comprometimento, identificação em função do tipo de agrupamento e implicação com o posto de trabalho em função da distância casa-escola.....	328
Gráfico 6.6. Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função da idade.....	332
Gráfico 6.7. Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função do sexo.....	334
Gráfico 6.8. Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função das habilitações.....	337
Gráfico 6.9. Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função da situação profissional.....	339
Gráfico 6.10. Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função do tempo de serviço.....	342
Gráfico 6.11. Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função do tempo de serviço no agrupamento.....	345
Gráfico 6.12. Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função do nível de ensino.....	347

Escreva texto]

Índice de Figuras

Figura 3.1. O nível visível e invisível da cultura.....	101
Figura 3.2. A escola entendida como um ecossistema social e humano	103
Figura 3.3. Proposta inicial sobre a organização escolar.....	137
Figura 3.4. Primeira reconstrução da proposta inicial sobre organização escolar.....	138
Figura 3.5. Segunda reconstrução da proposta inicial sobre organização escolar.....	139
Figura 4.1. Disciplinas e bases teóricas de conceitos psicossociais que tratam de vínculos com o trabalho e com a organização.....	144
Figura 4.2. Antecedentes dos três tipos de comprometimento que integram o modelo de Meyer e Allen.....	157
Figura 4.3. Retorno dos investimentos nos seus funcionários da organização, sob a forma de comprometimento.....	159
Figura 4.4. Influência de factores internos e factores externos no desenvolvimento de comprometimento organizacional.....	160
Figura 4.5. Esquema mental de reciprocidade.....	161

Índice de Imagens

Imagem 5.1. Distrito do Porto.....	250
Imagem 5.2. Agrupamentos de escolas do concelho do Porto.....	251
Imagem 5.3. Freguesias do concelho do Porto.....	253

Anexos

Anexo I – Pedido de autorização para a aplicação dos instrumentos de colheita de dados.....	455
Anexo II – Questionário.....	461
Anexo III – Entrevista.....	469
Anexo IV - Grelha de categorização da análise de conteúdo das entrevistas.....	479

Abreviaturas

CNE- Conselho Nacional de Educação

T.E.I.P. - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

E.B.I. -Escolas Básicas Integradas

DEB - Departamento de Educação Básica

M.E.- Ministério da Educação

M.E.C. - Ministério da Educação e Cultura

L.B.S.E. - Lei de Bases do Sistema Educativo

D.L. - Decreto-lei

EB 2/3 – Escola Básica de 2º e 3º Ciclo

P.E.E. - Projecto Educativo de Escola

S.B.M. - School Based Management

I.A.S.E. - Instituto de Acção Social

P.I.P.S.E. - o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

P.E.P.T. - Programa Educação Para Todos

Z.E.P. - Zones d'Education Prioritaire

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de pais

FENPROF -Federação Nacional de Professores

SPRC - Sindicato dos Professores da Região Centro

A.N.M.P. - Associação Nacional de Municípios Portugueses

C.A.E -Coordenação da Áreas Educativa

Escreva texto]

C.M.E. - Conselho Municipal de Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

E.U.A. - Estados Unidos da América

ACS - Affective Commitment Scale

CCS - Continuance Commitment Scale

O.C.Q. -Organizational Commitment Questionnaire

ASH-I - Auditoria del Sistema Humano

ASH-ICI - Cuestionário de identificación y comprometimento com la empresa

D.R.E.N. - Direcção Regional de Educação do Norte

Q. Z. P. - Quadro de Zona Pedagógica

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

ACP - Análise em Componentes Principais

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

O.C.Q. - Organizational Commitment Questionnaire

RESUMEN EN ESPAÑOL

Introducción

La presente disertación trata sobre el compromiso con la organización (*organizational commitment*) en el contexto educativo. Las cuestiones teóricas y prácticas que este tema suscita, así como los retos a los que se enfrenta la investigación empírica en este campo, son aquí objeto de estudio.

Desde la década de los 50, el compromiso con la organización se ha convertido en un área de gran interés, a juzgar por la creciente cantidad de publicaciones que se han centrado en este constructo. En términos conceptuales, este constructo surgió respaldado por disciplinas como la Sociología, la Psicología y la Economía, convirtiéndose en un área de investigación centrada en el compromiso de los individuos con respecto a las organizaciones a las que pertenecen. Al tratarse de un concepto que, a lo largo de los años se ha definido y medido de las más diversas formas —como mostraremos a lo largo de este trabajo—, existe una cierta falta de consenso en cuanto a su definición y a la naturaleza del vínculo que se establece entre los empleados y las organizaciones, factor que ha contribuido a que varios autores defiendan la necesidad de una investigación más profunda de ese vínculo, así como de las dimensiones del compromiso en cuestión (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997; Mowday, 1998). De este modo, y en lo que se refiere a la dimensionalidad del concepto, los modelos que cuentan con más de un componente han ganado cierta preponderancia, lo cual ha contribuido a que, habitualmente, este se perciba como multidimensional.

Sin embargo, y a pesar de la diversidad de conceptualizaciones, la mayoría de los autores que se dedica al estudio del compromiso con la organización considera que se trata de una fuerza que promueve, estabiliza u obliga a determinados comportamientos (Angle & Perry, 1981, 1983; Becker, 1960; Buchanan, 1974; Kelman, 1958; Mathieu et al., 1990; Meyer & Allen, 1984, 1986, 1987, 1988, 1991, 1997; Mowday, Porter & Steers, 1982; O' Reilly & Chatman, 1986; Wiener, 1982, 1988). En este contexto, y a pesar de ser un concepto que se presenta en las más diversas formas, parece influir en el bienestar de los individuos dentro de las organizaciones y, en consecuencia, contribuye a promover la eficacia de estas últimas (Meyer & Herscovitch, 2001). A su vez, Mathieu y Zajac (1990) llevaron a cabo una revisión de la literatura sobre compromiso con la organización y llegaron a la conclusión de que, tanto las

diferentes definiciones existentes, como los diferentes medios de evaluación, presentan en común el concepto de “vínculo”, cuando se refieren a la unión establecida entre las personas y la organización en la que intervienen. En este contexto, y puesto que nuestro estudio tiene como principal objetivo evaluar el compromiso con la organización en el contexto educativo, nos proponemos estudiar cuál es el vínculo existente entre docentes y los agrupamientos de escuelas a los que estos pertenecen.

En este sentido, y dado que el objetivo de nuestra investigación consiste en el estudio de la influencia de la dimensión del agrupamiento de escuelas en el compromiso de los docentes que lo forman, resulta imperioso analizar los profundos cambios que, en los últimos años, se han dejado sentir en distintos niveles, como pueden ser el económico, social, cultural y, sobre todo, el demográfico, y las consecuencias de esta realidad en la reorganización de la red escolar. Esta constituye la principal causa de la actual existencia de agrupamientos de pequeñas y grandes dimensiones, generados por las asimetrías que ha presentado el territorio portugués en los últimos años, debido al descenso del número de alumnos, sobre todo de Educación Preescolar y del 1^{er} Ciclo de Enseñanza Básica y que, en vista de los nuevos aspectos de la organización escolar, tanto físicos como administrativos, han conducido a la aparición de una serie de reformas y políticas que pretenden evaluar esta nueva realidad.

Tomando lo anteriormente expuesto como punto de partida para el recorrido que nos proponemos efectuar, es decir, teniendo en cuenta que, conceptualmente, el compromiso con la organización contribuye al establecimiento de relaciones vinculantes entre los individuos y las organizaciones en las que estos trabajan, el presente estudio pretende averiguar si las relaciones que se establecen entre los docentes y su agrupamiento de escuelas son, empíricamente, sostenibles. Basándonos en este supuesto, establecemos para nuestro estudio el siguiente objetivo: *profundizar en el conocimiento sobre la influencia que la dimensión de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto ejerce en el compromiso con la organización de los docentes que los forman.*

Con esta idea, también nos proponemos averiguar la influencia que un conjunto de variables, en particular, de la organización (dimensión del agrupamiento) e individuales (profesionales y personales) ejerce en la mencionada relación, suscitando la aparición (o no) de compromiso en estos sujetos.

El texto aquí presentado se organiza en torno a dos grandes partes: la primera presenta el marco teórico/conceptual de la disertación y la segunda compone la

Escreva texto]

metodología adoptada, la presentación, el análisis y el debate de los resultados obtenidos.

El *Capítulo I* tiene como principal objetivo el análisis del ordenamiento de la red educativa, en forma de agrupamientos de escuelas, así como los principios que dieron lugar a estas organizaciones escolares: la autonomía, la descentralización, la territorialización y la participación de la comunidad educativa en la educación y la enseñanza. Las diversas formas de asociación entre escuelas que fueron apareciendo a lo largo de los años con el objetivo de encontrar respuestas a problemas concretos que surgían en el ámbito de la red escolar, en particular, los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (T.E.I.P.), las Escuelas Básicas Integradas (E.B.I.) y los agrupamientos horizontales y verticales son, también, objeto de análisis de nuestro estudio.

A continuación, el *Capítulo II* se centra en el proceso de reordenación de la red escolar. La rápida evolución y transformación de la sociedad hicieron imperiosa la actualización de las estructuras educativas y de las organizaciones escolares. De este modo, y puesto que la red de Educación Preescolar y de 1^{er} Ciclo fue objeto de una serie de cambios que llevaron, por un lado a la existencia de escuelas aisladas, con medias bajas de alumnado, y, por otro, a la existencia de escuelas masificadas, sin espacio físico compatible con el horario normal de funcionamiento de los centros de enseñanza, la reestructuración de la red escolar resulta una condición indispensable para el éxito educativo. En este abordaje también resulta importante tener en cuenta la participación de los municipios, a través del Consejo Municipal de Educación (CME), órgano de participación de la comunidad educativa, responsable de la creación de los mapas educativos como instrumento de planificación y ordenamiento de edificios y equipamientos de un municipio.

Posteriormente, en el *Capítulo III* intentamos aclarar el concepto de organización y su conexión con la escuela como organización escolar, así como presentar una serie de teorías de las organizaciones relacionada con este constructo. También a este respecto, revisamos la literatura especializada, procurando obtener una mayor aclaración conceptual. En lo que concierne al concepto de organización, destacamos la contribución teórica de algunos autores (Chiavenato, 1991, 1998; Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2004; Cushway & Lodge, 1993; Greenberg, 1998; Lorenzo, 1997, 2005; Moura, 1991), cuyos estudios nos han permitido delimitar de forma más

clara sus conceptos. Posteriormente, basándonos sobre todo en Costa (1998) y Nóvoa (1992), reflexionamos sobre la escuela como organización.

En el *Capítulo IV* abordamos el concepto de compromiso de forma general, considerándolo como algo que une o ata al individuo a una cosa (Bastos, 1994), asomándonos, también, al compromiso en el contexto de la organización. Además de centrarnos en la posición de diversos autores, con respecto a este constructo, consideramos que existen determinados factores que pueden catalizar o condicionar su desarrollo. Conscientes de la existencia de una gran variedad de factores, optamos por reflexionar, sólo, sobre los siguientes: justicia de la organización, motivación y satisfacción con el trabajo. La investigación realizada a esta escala también permitió identificar modelos conceptuales que cuentan sólo con un componente del compromiso con la organización, es decir, los unidimensionales (Becker, 1969; Mowday, Steers & Porter, 1979), y aquellos que cuentan con más de uno y que corresponden a los multidimensionales (Gouldner, 1960; Kelman, 1958; Meyer & Herscovitch, 2001; O' Reilly & Chatman, 1986). En este ámbito, también se presta particular atención a las características de la organización que actúan como antecedentes y consecuencias del compromiso con la organización.

La *Segunda parte*, dedicada al *Estudio empírico*, comienza con el *Capítulo V*, donde se explicitan los objetivos que han guiado la realización de la investigación desarrollada y se da cuenta de la metodología en ella adoptada. En él planteamos el problema que se va a investigar, caracterizamos la muestra estudiada, damos cuenta de la forma en la que establecimos contacto con las organizaciones, así como del procedimiento adoptado en lo que respecta a la administración de los cuestionarios y a la realización de las entrevistas. También en este capítulo nos referimos a los instrumentos de recogida de datos, el cuestionario, en el contexto de la investigación cuantitativa, y la entrevista, como método cualitativo.

En el *Capítulo VI* procedemos al análisis de los resultados obtenidos en esta investigación. Así, en un primer momento efectuamos el análisis descriptivo de todas las variables estudiadas, con el fin de conocer la muestra seleccionada. En un segundo momento, mediante técnicas de estadística inferencial, nos proponemos comprobar la existencia de diferencias estadísticamente, significativas entre variables.

En el *Capítulo VII*, se presentan los resultados obtenidos con los análisis diferenciales realizados a los datos recogidos con el ASH-ICI y con las entrevistas. El estudio de la influencia de una serie de variables en el compromiso de los docentes, con

Escreva texto]

respecto al agrupamiento al que pertenecen, constituye el objetivo central de este capítulo. Las variables independientes consideradas fueron: una variable de la organización, relativa a la dimensión de los agrupamientos de escuelas, cuatro variables individuales, relativas a aspectos de naturaleza personal (residencia con la familia, distancia escuela-casa, edad y sexo) y cinco variables referentes a cuestiones de naturaleza profesional (titulaciones académicas, situación profesional, tiempo de servicio en el agrupamiento y nivel de enseñanza que imparte).

En el *Capítulo VIII*, último del presente trabajo, presentamos una síntesis de las principales conclusiones obtenidas en la investigación realizada y, también, un conjunto de propuestas de mejora que permitan hacer entendibles preceptos y paradigmas instituidos en el ámbito de este tema.

Metodología de la investigación.

Configuramos el estudio empírico en consonancia con los supuestos e indicadores subyacentes al marco teórico. De modo general, tres fueron los momentos estructurantes que fundamentaron la dimensión compleja y sistemática del estudio. Con respecto a la modelización y posterior implementación del estudio, es posible estructurarlo en tres momentos. Son los siguientes:

- *Primer momento*

En un primer momento nos dedicamos a la investigación, análisis y sistematización de los referentes teóricos de los contenidos que se iban a analizar, con el objetivo de encuadrar el estudio, dirigir su fundamentación empírica y la interpretación de la información recogida. En este sentido, y con el propósito de construir un referente estructurante, desarrollamos dos tipos de procedimiento:

- a) Revisión de la literatura y su sistematización.

En este procedimiento atendimos a la sistematización de la aportación conceptual y teórica de investigación en lo que respecta a las cuestiones de coherencia y consistencia del estudio. Procedimos a la consulta y reflexión de una serie de fuentes documentales indispensables, como, por ejemplo: libros, revistas de la especialidad, revistas de ámbito generalista, tesis y disertaciones, periódicos, documentos legislativos, documentos institucionales y de asociaciones de referencia, Internet, etc.

El conjunto de fuentes consultado permitió encontrar los referentes buscados, lo que llevó a la aparición de indicadores que agilizaron la contextualización de la información consultada, la modelización de la investigación empírica y la construcción de los instrumentos de recogida de datos.

- b) En lo que respecta al segundo procedimiento, establecimos contactos formales e informales con la población de nuestra muestra, en particular con los directores y docentes de los agrupamientos de escuelas de las respectivas organizaciones escolares.

- *Segundo momento*

El segundo momento está relacionado con la construcción, validación y aplicación de dos tipos de instrumentos de consulta: el cuestionario y la entrevista. Adoptamos los métodos cuantitativos por el hecho de que se fundamentan en una perspectiva teórica del positivismo y constituyen, al mismo tiempo, un proceso deductivo, a través del cual se obtienen conocimientos objetivos sobre las variables estudiadas. Utilizamos, también, el método de investigación cualitativo.

- *Tercer momento*

En el tercer momento procedimos al tratamiento y sistematización de la información, en un proceso que incluyó las contribuciones referenciales provenientes de la investigación bibliográfica y del marco teórico, así como toda la contribución surgida a lo largo de todo el estudio empírico. Se procedió a un análisis detallado de las respuestas de los sujetos implicados en este estudio (docentes y directores) y se obtuvieron respuestas sobre la influencia que las dimensiones del agrupamiento al que pertenecen ejercen en la aparición del compromiso con la organización.

Justificación de la investigación

Los cambios que se han producido en Portugal en las últimas décadas en el contexto demográfico, socioeconómico y educativo han hecho surgir la necesidad de reorganizar la red escolar existente en el país. De forma paralela a esta realidad, las bases educativas gubernamentales presentan, como principal objetivo, la

Escreva texto]

universalización de la educación básica y secundaria en las escuelas, que posibilite la asistencia de todos los alumnos a los centros de enseñanza, por lo menos, de los que tienen entre 5 y 18 años de edad.

Con el fin de acelerar la concreción de este objetivo, de forma paulatina se han ido instituyendo medidas de reordenación del parque escolar, relegando la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación, así como el desajuste de la red escolar. En este sentido, la escuela pública se ha encontrado en el centro de la política educativa y ha suscitado los más diversos debates, que han dado lugar a una serie de reflexiones subyacentes a los cambios demográficos que han llevado al cierre de algunos centros de enseñanza, en particular, de la Educación Preescolar y de 1^{er} Ciclo.

De hecho, la Ley de Bases del Sistema Educativo (1986) atribuye al Estado la competencia de la planificación, creación y reorganización de la red escolar, atendiendo a las necesidades de toda la población, a la equidad y calidad de la oferta de recursos humanos, con el objetivo último de la mejora eficaz de las escuelas y del aumento de los índices de éxito de los niños y jóvenes que a ellas asisten. Con este propósito surgen, a finales de los años 90, los agrupamientos de escuelas como paradigma de una nueva forma de organización escolar, bajo la cual se encuentra la descentralización y la autonomía de las escuelas, y que evidencia que estas son instituciones capaces de crear y desarrollar proyectos que responden a las aspiraciones de la comunidad educativa local. Para llevar a cabo las mencionadas aspiraciones, se publica la Orden Normativa nº 27/92, de 2 de junio, la cual recoge, según lo dispuesto en su preámbulo, que *un proceso que pretende dotar gradualmente a los centros de las enseñanzas básica y secundaria de un mayor grado de autonomía implica la creación de condiciones que les permitan asumir nuevas responsabilidades* (ME, CNE, 2011:18189). Efectivamente, el origen de estos agrupamientos de escuelas, tal y como los conocemos, radica en esta normativa legal, ya que esta procura imprimir una serie de nuevas dinámicas de asociación de diferentes niveles de enseñanza y centros educativos.

Entretanto, al final del año lectivo de 2002/2004, el proceso de reordenación de la red escolar fue objeto de una serie de cambios, ya que, mediante la publicación de normativas legales, en particular de la Orden nº 13313/2003, de 8 de julio, se impuso la creación de algunos agrupamientos verticales, algunos de grandes dimensiones, que cuestionaban los supuestos básicos que conforman la base que os originó.

Nuestro recorrido por la reorganización de la red escolar nos conduce, inevitablemente, a la identificación de agrupamientos de escuelas de mayores y menores

dimensiones, en los cuales, en la mayor parte de los casos, los primeros años están constituidos por un elevado número de alumnos, de personal docente y de centros de enseñanza. A este cuadro hay que añadir la distancia de los diversos centros que lo forman con respecto a la escuela sede. Por otro lado, tenemos los agrupamientos que cuentan con menos alumnado y docentes, y, en la mayor parte de los casos, con menor número de centros de enseñanza, que presentan pequeñas distancias entre los respectivos centros.

Esta constatación nos permite evaluar que los actores educativos que forman parte de estas organizaciones desarrollan diferentes formas de compromiso, con respecto al agrupamiento al que pertenecen, en particular, el personal docente, que constituye la población objetivo de nuestra investigación. En este contexto, el compromiso con la organización aparece como concepto que expresa la implicación, la identificación y el vínculo con el agrupamiento de escuelas al que pertenecen.

En vista de lo expuesto, pretendemos averiguar si el constructo estudiado contribuye, de forma eficaz, al establecimiento de relaciones que vinculan los docentes a las organizaciones educativas en las que trabajan. Del mismo modo, procedemos al análisis de diversas dimensiones, en particular del compromiso, de la identificación y de la implicación de los docentes, lo cual nos permite, así, dar a conocer los diferentes niveles de intensidad derivados del establecimiento de relaciones entre los docentes y su agrupamiento de escuelas.

Problema de investigación

Los cambios derivados de la ruptura de supuestos subyacentes a la reorganización de la red escolar, con la correspondiente (re)constitución de agrupamientos de escuelas y la influencia que las dimensiones de esas organizaciones escolares ejercen en el compromiso de los docentes que las forman, se reflejan en el diseño y la definición de las modalidades de la investigación que realizamos, dado que, no sólo consideramos el análisis de la nueva estructura de la red escolar, sino también la comprensión de la aparición, o no, de compromiso con la organización en los docentes influidos por la respectiva reordenación. Así, resulta imperioso entender la influencia que un agrupamiento de escuelas puede ejercer en la aparición del compromiso con la organización de sus docentes.

Escreva texto]

Con el fin de comprender este proceso en un contexto urbano, industrializado, situado en la franja litoral del país, con un elevado índice poblacional y un poblamiento concentrado, desarrollamos nuestra investigación en agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto, en el norte de Portugal. Este estudio se convierte en un valor añadido para la dilucidación de este tema, más aún cuando ya tuvimos la oportunidad de desarrollar y profundizar en el mismo tema, mediante una investigación que realizamos con anterioridad, en un escenario rural, concretamente en el distrito de Viseu, una región del interior de Portugal. En vista de lo expuesto, y atendiendo a los supuestos teóricos revisados, a toda una serie de factores definidos y al modelo conceptual adoptado, planteamos la siguiente pregunta inicial:

- *¿De qué modo influyen las dimensiones de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto en el compromiso con la organización, en la identificación con la organización y en la implicación con los puestos de trabajo de los docentes que los integran?*

Objetivos del estudio

Objetivo general

-Profundizar en el conocimiento sobre la influencia que las dimensiones de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto ejerce en el compromiso con la organización de los docentes que los integran.

Objetivos específicos

- Conocer las *características sociodemográficas* de los docentes, en función de su edad, sexo, estado civil, titulaciones académicas, tiempo de servicio, tiempo de servicio en el agrupamiento, nivel de enseñanza que imparte, situación profesional, circunstancias profesionales y puestos desempeñados.
- Identificar la existencia de *compromiso con la organización, identificación con el agrupamiento e implicación con los puestos de trabajo* en los docentes de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto, en función de las dimensiones del agrupamiento de escuelas al que pertenecen.

- Identificar la existencia de *compromiso con la organización* en los docentes en función de la edad, sexo, estado civil, residencia con la familia, distancia escuela-vivienda, titulaciones académicas, situación profesional, tiempo de servicio, tiempo de servicio en el agrupamiento y nivel de enseñanza que imparte.
- Identificar la existencia de *identificación con el agrupamiento* en los docentes en función de la edad, sexo, estado civil, residencia con familia, distancia escuela-vivienda, titulaciones académicas, situación profesional, tiempo de servicio, tiempo de servicio en el agrupamiento y nivel de enseñanza que imparte.
- Identificar la existencia de *implicación con el puesto de trabajo* en los docentes en función de la edad, sexo, estado civil, residencia con familia, distancia escuela-vivienda, titulaciones académicas, situación profesional, tiempo de servicio, tiempo de servicio en el agrupamiento y nivel de enseñanza que imparte.

Instrumentos de recogida de datos

En la presente investigación hemos optado por dos instrumentos de recogida de datos, el cuestionario y la entrevista semiestructurada, que presentamos a continuación.

El cuestionario: *Cuestionario ASH-ICI: Auditoría del Sistema Humano (Cuestionario de identificación y compromiso con la empresa)*

Teniendo en cuenta el objetivo inicial, formulado para evaluar el nivel de compromiso con la organización desarrollado por los docentes con respecto al agrupamiento de escuelas al que pertenecen, resultaba fundamental identificar un instrumento de medida que implementase la variable dependiente estudiada.

En este contexto, y después de la revisión bibliográfica que llevamos a cabo, optamos por el instrumento de evaluación elaborado por Quijano (1997), el *Cuestionario de identificación y compromiso con la empresa*, que pretende evaluar el

Escreva texto]

grado de compromiso e identificación de las personas con la organización, así como la implicación demostrada con respecto a sus puestos de trabajo (Quijano, 1997).

Los puntos y las variables sociodemográficas del cuestionario se integraron en un único documento, constituido por dos partes: la primera relativa a las variables sociodemográficas, que consideramos relevantes para nuestro estudio, y, la segunda, referente al cuestionario de compromiso con la organización propiamente dicho. El cuestionario incluye 31 puntos que analizan detenidamente diferentes niveles de identificación y compromiso con una determinada organización y de implicación con el puesto de trabajo en ella desempeñado. La escala de medida es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Con respecto al **compromiso con la organización**, el cuestionario ASH-ICI nos permite conocer los niveles de intensidad de dos tipos distintos de compromiso: el instrumental, es decir, el compromiso de la persona centrado exclusivamente en el intercambio, y el compromiso personal basado en el afecto y en la interiorización individual de objetivos y valores.

Según Quijano (1997), el compromiso instrumental se divide en dos tipos de compromiso: *Compromiso de necesidad* – Tipo de compromiso en el que el grado de vinculación del individuo es mínimo y está condicionado por la necesidad que la persona tiene de seguir permaneciendo en una determinada organización. En lo que respecta al cuestionario ASH-ICI, este tipo de compromiso se evalúa en los puntos nº 3, 9,11 (punto invertido ¹) y 13. *Compromiso de intercambio* – Se trata de un tipo de compromiso en el que el vínculo establecido entre la persona y la organización está determinado por el intercambio entre ambos. Se basa en las recompensas que ofrece la organización. Se evalúa en los puntos nº 4, 5, 12 y 14.

A su vez, el compromiso personal se divide en dos grupos: *Compromiso afectivo* – La persona establece una relación afectiva muy fuerte con la organización, que no se debe a la relación contractual, sino a la necesidad de afiliación y compromiso con la misma. Los puntos que permiten evaluarlo son el nº 1, 7, 15 y 16. *Compromiso de internalización de valores y metas* – Se trata del vínculo y de la relación más intensa que un individuo puede establecer con la organización, y corresponde al nivel máximo en términos de compromiso. Se basa en la congruencia personal y en la internalización,

¹ Cabe mencionar que el punto 11, aquí considerado invertido, aparece también en otra dimensión del cuestionario, en la que figura como una variable formulada en positivo (nos referimos a la cohesión, factor que forma parte de la identificación).

por parte de la persona, de los valores y metas de la organización como si fuesen propios. Se evalúa en los puntos nº 2, 6, 8 y 10.

El nivel de **identificación** de una persona con determinada organización se evalúa en 15 puntos, distribuidos en los cuatro (4) elementos que forman esta dimensión: grado de cohesión, categorización, sentimiento de orgullo y pertenencia e identificación en general. El *grado de cohesión* se evalúa en los puntos 11, 17, 20 y 26, que corresponden al deseo de seguir permaneciendo en una determinada organización. El *nivel de orgullo y pertenencia a la organización* se evalúa en los puntos 6, 16, 23 y 25. El *nivel de categorización*, que corresponde al sentimiento de una persona por ser miembro de una determinada organización, se evalúa en los puntos 1, 15, 19 y 22. La *identificación en general* se evalúa en los puntos 27, 28 y 31.

Comprobamos que algunos puntos que evalúan los diferentes tipos de compromiso con la organización también evalúan algunos elementos relativos a la identificación. Nos referimos, en concreto, a los puntos 1 y 15 que tratan, al mismo tiempo, el compromiso afectivo y la categorización, factor considerado en la identificación; al punto 16 que trata, al mismo tiempo, el compromiso afectivo y el sentimiento de orgullo y pertenencia de la dimensión relativa a la identificación; al punto 6 que trata, al mismo tiempo, el compromiso de internalización de valores y metas, y el sentimiento de orgullo y pertenencia, y, también la identificación.

El cuestionario ASH-ICI permite también la evaluación del nivel de **implicación de las personas con sus puestos de trabajo**. La implicación se evalúa en los puntos 18, 21, 24 (punto invertido), 29 y 30.

Entrevista semiestructurada

Con respecto al método de investigación cualitativa, seleccionado para nuestro estudio, optamos por la entrevista de tipo semiestructurada. Escogimos esta opción por varias razones, en primer lugar por tratarse de un abordaje más flexible, en el cual el investigador tiene cierto control sobre su dirección; y, en segundo lugar, por el hecho de que se adecúa a los objetivos de este estudio, en particular, en lo que respecta la posibilidad de presentar temas idénticos a diferentes entrevistados, lo cual nos daba la posibilidad de obtener datos potencialmente comparables (Cardoso, 1996).

Este tipo de entrevista implica la existencia de un guión que cuenta con una serie de temas o preguntas que se van a desarrollar durante ese proceso. Así, y teniendo como

Escreva texto]

objetivo la obtención de una perspectiva más global sobre el objeto de estudio, con la aplicación de la entrevista pretendíamos analizar y comprender las diferentes percepciones de los directores acerca de la influencia que las dimensiones del agrupamiento de escuelas ejercían en el compromiso de los docentes que pertenecían a esa organización escolar. La técnica utilizada para el tratamiento de datos recogidos fue el análisis de contenido.

Populación y muestra

La zona geográfica que engloba la población objetivo de nuestro estudio corresponde al distrito y municipio de Oporto (ciudad del noroeste portugués), que pertenece al área de administración educativa de la Dirección Regional de Educación del Norte (D.R.E.N.).

En función de los objetivos que nos proponíamos alcanzar, seleccionamos el Equipo de Apoyo a las Escuelas, correspondiente a la zona de Oporto y Maia, el cual está compuesto por treinta y nueve agrupamientos de escuelas. De entre los dos Cuadros de Zona Pedagógica, seleccionamos el de Oporto, utilizando como criterios las características dimensionales de los agrupamientos de escuelas que lo forman. De hecho, actualmente, en el municipio Oporto existen diecisiete agrupamientos de escuelas verticales, y la sede de cada agrupamiento se encuentra en la respectiva Escuela Básica del 2º y 3º Ciclo. A excepción de una escuela, las escuelas secundarias de Oporto todavía no se encuentran adheridas a esta organización. Su conjunto constituye, así, la población objetivo de la investigación llevada a cabo.

En una segunda etapa, y atendiendo a que la extracción de nuestra muestra se llevó a cabo de forma no aleatoria, al tratarse de una muestra de conveniencia o muestra no probabilística, esta se seleccionó de acuerdo con una serie de criterios indicados por el investigador, atendiendo a los objetivos que subyacen a este tema. De este modo, pretendemos formar una muestra constituida por agrupamientos de “pequeñas” y “grandes” dimensiones, teniendo en cuenta la variable “dimensiones de la organización”, es decir, del agrupamiento de escuelas, lo cual influye en el compromiso de los docentes que allí trabajan.

De este modo, basándonos en los criterios definidos (*número de docentes por agrupamiento y número de centros de enseñanza que lo forman, así como respectiva dispersión/distancia entre ellos*), seleccionamos nueve agrupamientos de escuelas que

dividimos en dos subconjuntos: un subconjunto constituido por agrupamientos con un número más elevado de docentes, en particular, por tres agrupamientos, con 138, 143 y 157 docentes respectivamente; y otro subconjunto, compuesto por seis agrupamientos, que cuentan con un menor número de docentes, en este caso con 100, 101, 102, 112, 122 y 123 docentes. Atendiendo a las características de cada uno de ellos (número de centros de enseñanza de cada agrupamiento y respectivos niveles de enseñanza, distancia de la sede del agrupamiento al centro más lejano y distancia entre los dos centros que se encuentran en los límites del área de circunscripción del agrupamiento), consideramos el primer subconjunto como “grandes dimensiones” y el segundo subconjunto como de “pequeñas dimensiones”. Cabe mencionar que la clasificación de los agrupamientos de escuelas, según los criterios utilizados, no se encuentra presente en la literatura que revisamos, y hasta donde sabemos, tampoco existe en ningún otro documento. De hecho, sólo encontramos alusiones a esta cuestión en los documentos provenientes de asociaciones sindicales de docentes que nos permitieron definir algunos de los aspectos que llevan a la decisión tomada a este respecto.

Teniendo en cuenta estas y otras opiniones sobre el tema, consideramos que para que en este estudio un agrupamiento se considerase de “grandes dimensiones” tendría que poseer, por lo menos, un mínimo de 125 docentes que se encontrasen efectivamente trabajando. Del mismo modo, establecimos que el conjunto de organizaciones educativas de “pequeñas dimensiones” tendría que estar constituido por un número que correspondiese hasta 124 docentes.

La extracción de los directores que respondieron a la entrevista semiestructurada, creada para tal efecto, se llevó a cabo en el ámbito de los nueve agrupamientos seleccionados.

Análisis estadístico en el tratamiento de la información recogida mediante cuestionario

En el tratamiento de la información recogida mediante cuestionario, se utilizaron procedimientos estadísticos para sistematizar y analizar la información. El tratamiento estadístico de los datos recogidos con el cuestionario se realizó mediante el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences, versión 17.0*). De este modo, y con el objetivo de tratar y sistematizar los datos de nuestro estudio, recurriremos a técnicas de estadística descriptiva y estadística analítica. La estadística descriptiva permite resumir

Escreva texto]

la información numérica de una manera estructurada, con el objetivo de obtener una imagen general de las variables medidas en una muestra. La estadística analítica o inferencial permite determinar si las relaciones observadas entre ciertas variables en una muestra son extrapolables a la población de la que fue obtenida.

El análisis de contenido como técnica de *comprensión* de los discursos: las entrevistas

Como tuvimos oportunidad de comprobar, la entrevista constituye uno de los instrumentos utilizados en la recogida de información, con el objetivo de profundizar en determinadas cuestiones inherentes al estudio que realizamos. Con la intención de pulsar la opinión de los directores de algunos agrupamientos de escuelas, a los cuales pertenecen los docentes que forman nuestra muestra, resulta fundamental analizar, como contrapunto a la visión de los profesores indagados, una visión más amplia y complementaria sobre las representaciones que los actores educativos tienen sobre la influencia que las dimensiones de su agrupamiento de escuelas ejerce en el compromiso con la organización. Así, y según Oliveira *et al.* (2003), el análisis de contenido constituye una de las técnicas más utilizadas para el tratamiento de datos en investigaciones cualitativas. A su vez, Bardin (1977) considera las siguientes fases de análisis de contenido: análisis previo, exploración del material y tratamiento de resultados, inferencia e interpretación.

En realidad, el análisis de los datos recogidos mediante las entrevistas se realiza para obtener resultados concluyentes, recurriendo a las diferentes fases de análisis de contenido, mediante la utilización de tablas de análisis y la categorización de las respuestas de los entrevistados. Las categorías son epígrafes que forman un conjunto de datos, el cual se constituye según las características comunes de los elementos que lo forman. En este estudio, el análisis de contenido incide sobre las entrevistas aplicadas a la muestra de los directores de los agrupamientos de escuelas, en particular, al director responsable de un agrupamiento de pequeñas dimensiones, con 112 docentes, y a dos directores responsables de agrupamientos de grandes dimensiones, que cuentan con 138 y 157 docentes, respectivamente.

Debate de los resultados obtenidos

1^{er} Objetivo: Conocer las características sociodemográficas de los docentes de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto

a) Edad

En lo que respecta a la franja de edad de nuestra muestra, constatamos que la mayor parte de los docentes se encuentra en el intervalo de edad de los [41-50], con un 31.58%, seguida de los docentes que tienen 51 o más años de edad, con un 26.63%. El resto de la muestra se distribuye, de forma equitativa, entre los intervalos de edad de los [26-30], [31-35] y [36-40], correspondiente a un total de 133 sujetos, de una muestra de 324 docentes. Sólo dos docentes tienen entre 22 y 25 años. En vista de lo expuesto, comprobamos que la mayoría de los docentes se encuentra por encima de los dos 40 años, lo que corresponde a la existencia de una población de más edad, hecho este corroborado por el elevado número de docentes con más de 50 años. De esto se desprende que los agrupamientos de escuelas seleccionados están constituidos, mayoritariamente, por un conjunto de profesores de más edad, en nuestra opinión con una situación más estable en términos de vínculo profesional, algunos de ellos a punto de jubilarse. Por otro lado, también podemos observar que existen dos grupos que se integran en el intervalo entre los [31-35] y los [36-40] años, docentes que comienzan a establecer un vínculo más firme con respecto a su agrupamiento, manteniéndose por más tiempo en esa organización escolar.

b) Sexo

El análisis de la muestra en función del sexo, muestra una expresiva representación del sexo femenino (80.50%) frente a la representación del sexo masculino, con el 19.50% de la muestra. Este hecho revela que la distribución de la muestra relativa al sexo es, claramente, desigual. Estos valores coinciden con la tendencia nacional, ya que la clase docente es, predominantemente, femenina. A este respecto e históricamente, podemos constatar que uno de los acontecimientos más destacado del séc. XX coincide con la entrada de las mujeres en el mundo laboral, en prácticamente todos los sectores de actividad (Aryee, 1992; Cardoso, 1997; Hubber, 1993; Quintana, 1997). Entretanto, y de modo más expresivo, en los años 70 y 80 la feminización del mundo laboral se convierte en una realidad (Quintana, 1997). A partir

Escreva texto]

de aquí, el modelo de familia tradicional, según el cual la mujer sólo desempeña el papel de ama de casa, cambia y estas pasan a ejercer profesiones relacionadas con varios sectores, entre los cuales se encuentra la enseñanza (Cardoso, 1997). La participación femenina en el mundo laboral se arraigó en las sociedades e introdujo modificaciones en la cultura de las organizaciones (Aryee, 1922; Quintana, 1997) que se mantienen hasta la actualidad.

De acuerdo con Cardoso (1997), el aumento de la participación femenina en el mercado laboral es fruto de un conjunto de factores, en particular, del aumento de la oferta laboral, de la disponibilidad mostrada por las mujeres para participar en él y, también, debido a los escasos ingresos familiares de los que disponen. Estos factores hicieron que, actualmente, las mujeres que poseen formación secundaria y/o superior, además de dedicarse a la familia, también consideren su carrera como imprescindible en su vida (Stolz-Loike, 1992). Con respecto a las cuestiones de *sexo*, y de acuerdo con la perspectiva sociohistórica, la feminización del cuerpo docente, en el ámbito de la educación, surge como una *similitud transnacional* (Richardson e Hatcher, 1983 *cit.* Lopes, 2001). En este contexto, la UNESCO publicó en 2004 datos que indican que el 81.3% de estos docentes son del sexo femenino, lo que muestra el elevado índice de mujeres en esta profesión. A este respecto, constatamos que los docentes del sexo femenino son, efectivamente, más numerosos en el contexto de las organizaciones escolares, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza (Educación Preescolar y 1^{er} Ciclo de la Enseñanza Básica). Esta evidencia coincide con lo aceptado en el ámbito de las ideologías del maternalismo, ya que en el contexto histórico y sociocultural se ha visto a la mujer como poseedora de un cariz materno, hecho que le permite encuadrarse en el papel de profesora y, en consecuencia, poseedora del “don” para cuidar y enseñar, lo cual, según Lopes (2001:13), ha conceptualizado la enseñanza como “un buen trabajo” para la misma. De este modo, la docencia no perturbaba la función femenina fundamental, sino que, por el contrario, podía ampliarla o sublimarla. En realidad, han sido varios los estudios portugueses e internacionales que explican que la profesión docente está constituida, en su mayoría, por población femenina (Touraine, 2005; Montero, 2005; Pacheco y Flores, 1999; Sarmiento, 1994).

c) Estado civil

La muestra estudiada está, mayoritariamente, casada (63.78%), seguida de los docentes solteros (18.27%). A su vez, el porcentaje de los sujetos divorciados representa

el 13.31% de la muestra y el porcentaje de los individuos viudos y otros es del 0.62% y del 4.02%, respectivamente. Se trata de un resultado que nos permite concluir que los docentes, sobre todo los de más edad, todavía ven el matrimonio como una institución sociocultural necesaria e importante para la vida en sociedad. Así, y atendiendo a los resultados relativos a la edad, en los cuales la mayor parte de la muestra se sitúa entre los 41 y los 50 años de edad, se trata de un resultado que, en cierto modo, viene a corroborar el resultado obtenido en la variable Estado civil, ya que los docentes que se encuentran en el intervalo de esta franja de edad forman parte de una generación en la que el matrimonio se veía como un acontecimiento natural en el transcurso de la vida de los jóvenes y estaba enraizado en los usos, costumbres y tradiciones de la vida de las comunidades.

A continuación, la muestra indica que 59 sujetos (18.27%) mantienen su condición de solteros, hecho que podría estar relacionado con la edad de los docentes más jóvenes, cuyo intervalo, que se encuentra entre los 22 y los 35 años, corresponde a un total de 90 docentes, de un total de 324 sujetos de la muestra. A nuestro parecer, este resultado confirma la tendencia actual de que los jóvenes posponen el matrimonio hasta una edad más avanzada, o incluso no llegan a contraerlo, y que prefieren vivir en pareja sin necesidad de institucionalización formal mediante el matrimonio. En efecto, se ha comprobado que, paulatinamente, cada vez más jóvenes tienden a vivir en una unión de hecho, evitando, así, cuestiones burocráticas y financieras inherentes a la preparación del matrimonio y de la vida en común. Por otro lado, nos parece que la inestabilidad en la profesión docente, que durante muchos años no permite la obtención de un vínculo definitivo con una plantilla fija y, en consecuencia, a una organización escolar, surge como posible causa del mantenimiento de la condición de soltero. A este respecto, podemos añadir que las políticas que se han tomado desde hace unos años a esta parte no han contribuido a modificar este escenario, ya que la precariedad de vínculo y la inestabilidad registrada en esta profesión contribuyen al inmovilismo de la actitud docente, en lo que respecta al estado civil de los profesores. Junto con estos factores que contribuyen a que los docentes prefieran seguir solteros, también se encuentra el hecho de que, en el mundo actual, los jóvenes tienen otros ideales y metas, tanto a nivel personal como en el campo profesional, y el matrimonio es sólo otro proyecto en el conjunto de muchos otros planes vitales.

Escreva texto]

d) Titulaciones académicas

En lo que respecta a las titulaciones académicas de nuestra muestra, comprobamos que predomina, claramente, la licenciatura, 80.88%, mientras que las demás titulaciones tienen una representación escasa, entre las cuales el máster representa el 10.03% de la muestra, seguida de la diplomatura, con el 5.33%, el postgrado, con el 3.13% y, por último, un sujeto con doctorado y uno en otra situación, con un 0.31% ambos. Esta constatación de que el cuerpo docente se encuentra mayoritariamente constituido por licenciados responde, en cierto modo, a lo que ya habíamos comprobado en el análisis de la variable personal edad, en la que comprobamos que nuestra muestra se sitúa, a gran escala, en el intervalo de entre los [41-50] años. Esta relación que establecimos tiene en cuenta que este grupo de la muestra disfruta de cierto grado de estabilidad profesional, tanto en el asentamiento y permanencia en un determinado agrupamiento de escuelas, como en el elemento integrante de la carrera docente, lo cual, a nuestro parecer, es uno de los factores determinantes para que en estos docentes no surja el deseo de adquirir otro tipo de especialización o grado académico. En este contexto constatamos la existencia de sólo 17 sujetos con el grado de diplomatura, lo cual corresponde al nivel más bajo en una formación superior.

En este sentido, comprobamos un cierto inmovilismo en estos docentes que no pretenden progresar en su formación especializada, ya que no consideran su obtención como un valor añadido para la evolución de la situación en la que, actualmente, se encuentran. En este contexto, el actual Estatuto de la Carrera Docente, Decreto Ley nº 41/2012, de 21 de febrero, texto que modifica el Estatuto de la Carrera de los Educadores Infantiles y de los Profesores de las Enseñanzas Básica y Secundaria, publicados desde 1990, no ofrece grandes ventajas para los docentes, en términos de progreso en la carrera, hecho que podemos constatar en el artículo 54, sobre la obtención de otras titulaciones, en el cual podemos leer en el punto 1, que *la adquisición por docentes profesionalizados, integrados en la carrera (...) del grado académico de máster otorga derecho a la reducción de un año en el tiempo de servicio* y, también, en el punto 2, que *la adquisición por docentes profesionalizados integrados en la carrera (...), del grado académico de doctor otorga derecho a la reducción de dos años en el tiempo de servicio.*

Realidad diferente y más ventajosa para los docentes se encontraba antes contemplada en el Decreto Ley nº 139-A/90, de 28 de abril de 1990, artículo 54, el cual trata sobre la obtención de otras titulaciones por docentes profesionalizados con

licenciatura, en el cual podemos leer, en el punto 1, que *la obtención, por docentes profesionalizados con licenciatura, integrados en la carrera, del grado de máster (...) determina, a efectos de progresión en la carrera, la bonificación de cuatro años en el tiempo de servicio del docente*, y, también en el punto 2, que *la obtención, por docentes profesionalizados con licenciatura o máster, integrados en la carrera, del grado de doctor (...) determina la bonificación de, respectivamente, seis o dos años en el tiempo de servicio del docente*.

A nuestro parecer, esta podría ser una de las causas que se encuentran detrás de la no inversión en la carrera docente, ya que, como podemos comprobar, existe una gran disparidad entre el texto legal anterior y el texto actual en lo que respecta a la bonificación concedida por la progresión de la carrera, a consecuencia de la obtención de otras titulaciones por parte de los docentes. Adicionalmente, y para reforzar esta actitud, la “congelación” en la progresión de la carrera docente, que ya se lleva sintiendo desde hace algunos años, puede hacer aún más clara la postura adoptada por los profesores, sobre todo, de los menos jóvenes.

Con respecto al número de docentes con grado de máster, (n=32), a nuestro parecer, el resultado obtenido revela la inversión de algunos de ellos en su carrera, lo que parece significar que, a pesar de todas las vicisitudes derivadas de la política educativa, existe una serie de docentes que, ajenos al escenario poco favorable en el que viven y trabajan, invierten en su profesión como forma de enriquecimiento personal y profesional, con la convicción de que poseer más formación supone obtener más conocimiento, lo cual constituye un valor indispensable para todo ser humano. Se trata, pues de una actitud favorable ante una situación que, en Portugal, resulta contraproducente para esta clase de profesionales, que se sobrelleva gracias a la necesidad de imprimir, cada vez más, eficacia a su profesión. Esta actitud respalda la capacidad de los docentes, sobre todo de los más jóvenes, de conseguir enfrentarse a los desafíos y limitaciones a los que se han enfrentado en los últimos años.

e) Tiempo de servicio

La mayor parte de los sujetos encuestados cuenta con más de 21 años de servicio, correspondiente al 44.55% de la muestra total. A su vez, el grupo menos representativo fue el grupo con un tiempo de servicio comprendido entre 0 y 3 años de servicio, que corresponde al 9.03% de la muestra. Una vez más, este resultado confirma la tendencia que se ha comprobado en algunas variables, en particular en la edad, ya que, al estar compuesta nuestra muestra mayoritariamente por sujetos que tienen más de 40 años, en principio, estos también serán los que tendrán más tiempo de servicio. Sin

Escreva texto]

embargo, esto no siempre es así, ya que puede haber docentes de más edad, pero que, por diversas razones, pueden no ser los que más tiempo de servicio tengan.

Mientras, el número de docentes (n=101) que se encuentra en el agrupamiento por primera vez presenta, también, un porcentaje muy cercano al obtenido por los docentes de más edad (31.37%). Se trata de docentes contratados que, todos los años, cubren vacantes de profesores pertenecientes a la plantilla fija, los cuales, por diversas razones, se encuentran ausentes del servicio, sobre todo por enfermedad o por disfrutar de una baja por maternidad/paternidad.

Además de estos, aparecen otros motivos que permiten la integración anual de docentes contratados en el agrupamiento de escuelas, en particular, debido a la existencia de un número reducido de docentes de la plantilla en determinados grupos de reclutamiento, que imparten disciplinas recientemente integradas en los programas curriculares portugueses (p. ej.: Tecnologías de la Comunicación y de la Información) y que, por lo tanto, no abarcan a los docentes con más tiempo de servicio.

Por otro lado, y por el hecho de que se trata de agrupamientos que, en términos geográficos, se encuentran situados en el centro urbano, donde existe una gran densidad poblacional, están formados por un número elevado de alumnos y, en consecuencia, de clases y de número de materias que hay que impartir. Este escenario permite que todos los años exista la necesidad de reclutar un mayor número de profesores, los cuales llegan allí a través de concursos anuales, para poder colmar necesidades residuales en estas organizaciones escolares. A este respecto, nos complace mencionar que, a pesar de que compruebe la existencia de un cuerpo docente estable, todos los años los agrupamientos de escuelas reciben docentes jóvenes que han terminado recientemente su profesionalización, los cuales, anualmente, cubren plazas vacantes que ocupan estos docentes contratados. Se produce, así, un tiempo de experiencia relativamente corto en el ejercicio de la actividad profesional.

f) Tiempo de servicio en el agrupamiento

En lo que respecta al tiempo de servicio en el agrupamiento de escuelas, comprobamos que la mayoría de nuestra muestra permanece en el mismo agrupamiento desde hace más de 9 años (33.54%), seguida de los sujetos que se encuentran primera vez por esta organización escolar (31.37%). Después nos encontramos con los docentes que permanecen en el agrupamiento entre 4 y 6 años (14.29%), seguidos de cerca por los docentes que se encuentran en un intervalo de permanencia entre [2-3] años, con un

porcentaje del 13.98%. Los docentes que llevan en el agrupamiento entre 7 y 8 años son la minoría. Con respecto al número de sujetos que representa la mayoría (n=108), consideramos que se trata de una constatación que permite reforzar algunas observaciones que ya hemos mencionado anteriormente. De hecho, en el seno de los agrupamientos existe un grupo cohesionado y estable de docentes de más edad, con más tiempo de servicio y con mayor número de años, que dan clase en el mismo agrupamiento. Así, y desde nuestro punto de vista, esta permanencia puede deberse a varios motivos, entre ellas el hecho de ser un grupo que ya no se encuentra sujeto a la movilidad impuesta por el concurso. Por otro lado, y teniendo en cuenta la edad y el tiempo de servicio de la mayoría de los docentes de nuestra muestra, consideramos que se trata de un conjunto de docentes que vive con su núcleo familiar, a corta distancia del centro de enseñanza, lo que refuerza el deseo de seguir perteneciendo a la misma organización escolar.

g) Nivel de enseñanza que imparte

La mayoría de nuestros encuestados imparte el 3^{er} Ciclo de la Enseñanza Básica (45.79%), seguido después por los docentes del 2^o Ciclo, con un porcentaje del 36.76%, lo cual representa el 81% de la muestra total. El nivel menos representado corresponde a los docentes que acumulan más de un nivel de enseñanza (n=3), que corresponde a un porcentaje del 0.93%. Ante los resultados obtenidos y volviendo a relacionar esta constatación con las características de los agrupamientos de escuelas de la región donde desarrollamos nuestro estudio, el municipio de Oporto, los cuales corresponden a organizaciones que tienen un reducido número de escuelas infantiles del 1^{er} Ciclo, al contrario que la escuela sede, en la que existe el 2^o y el 3^{er} Ciclo, nos parece, pues, evidente que el número de profesores de estos dos niveles de enseñanza sea mayor que el que, consecuentemente, se refleja en el número de sujetos que respondieron.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el tema central de esta investigación, la reordenación de la red escolar, el proceso de reforma de la red escolar trajo profundas implicaciones en los sectores de la Educación Preescolar y del 1^{er} Ciclo de la Enseñanza Básica. En efecto, la constatación de la disminución del número de alumnos en estos sectores de enseñanza tuvo como consecuencia la racionalización y adaptación de la red escolar, cuya regulación burocrática y centralizada se ha mostrado insensible, en la mayor parte de las veces, a las dinámicas locales y de la comunidad educativa. A este propósito Lima (2004: 9) entiende que se trata de una administración *fuertemente*

Escreva texto]

centralizada, en la cual la red de centros públicos la administra directamente el estado (...). El movimiento de modificación de la red adopta entonces criterios de racionalización y de reorganización que (...) reproducen de nuevo el centralismo de las decisiones, despreciando de nuevo las lógicas locales y los intereses comunitarios. En este contexto, y puesto que el 1^{er} Ciclo ha sido objeto de una acción de planificación y administración de la red escolar, los resultados obtenidos tienen, igualmente, consecuencias en la reducción del número de docentes en los agrupamientos de escuelas. A su vez, y como hasta el momento la reorganización curricular todavía no ha provocado una gran disminución de docentes en el 2^o y 3^{er} Ciclo, el número de profesores, en estos niveles de enseñanza todavía se mantiene.

h) Situación profesional

El análisis de la muestra, en función de la situación profesional, indica que la mayor parte de los docentes pertenece a la plantilla fija del agrupamiento (40.99%), en los cuales se integran los 71 profesores titulares (22.05%), puesto que una de las condiciones para ser profesor titular es ser docente con nombramiento definitivo. Entretanto, y como ya tuvimos oportunidad de destacar, la categoría de profesor titular ya no existe actualmente en los colegios portugueses. La situación profesional menos representada es la que corresponde a la plantilla fija de Zona Pedagógica, con un porcentaje de 7.45%. Los profesores contratados (n=95) son el grupo que presenta la segunda mayor tasa de porcentaje (29.50%). Seguimos viendo que la mayor parte de los docentes tiene 21 o más años de servicio (44.55%), lo cual confirma la estabilidad del cuerpo con más antigüedad en la profesión. Además, y como ya tuvimos oportunidad de observar, por lo general, se supone que los docentes que pertenecen a la plantilla fija, ya sea de agrupamiento o de zona pedagógica, cuentan con un número considerable de años de servicio, hecho que corrobora las deducciones anteriormente presentadas.

En segundo lugar se encuentran los profesores contratados (29.50%). Se trata de una parte de nuestra muestra, como ya tuvimos la oportunidad de mencionar, que se encuentra en los primeros años de servicio y que pertenecen, cada año, a un nuevo agrupamiento. Este caso, y a nuestro parecer, se debe a la elevada oferta de vacantes, ya que los agrupamientos estudiados así lo permiten, es decir, constituyen organizaciones escolares con un elevado número de alumnos que, en consecuencia, necesitan un elevado número de docentes. Cabe mencionar, una vez más, que los resultados hasta ahora obtenidos en todas las variables se encuentran, en cierto modo, en consonancia, hecho que nos permite interpretar, con mayor clarividencia y subsidiariedad, los resultados presentados.

i) Circunstancias profesionales

Con respecto a las *dimensiones del agrupamiento* de escuelas, de la muestra estudiada, el 65.74% de los sujetos preguntados considera que su organización escolar es de pequeñas dimensiones, mientras que el 34.26% de los encuestados indica que la organización en la que trabajan es de grandes dimensiones. En cierto modo, las respuestas obtenidas coinciden con los agrupamientos que seleccionamos, así como con la definición de los mismos, con respecto a su clasificación de grandes o pequeñas dimensiones. En efecto, nuestro estudio se realizó en seis agrupamientos pequeños y en tres agrupamientos grandes, de los cuales el número de los agrupamientos de pequeñas dimensiones constituye el doble que el de los agrupamientos de grandes dimensiones. Esta situación coincide, en cierta forma, con las respuestas dadas por la mayoría de nuestra muestra, es decir, el número de encuestados en los agrupamientos pequeños prácticamente duplica a los docentes de los agrupamientos de mayores dimensiones.

En lo que respecta a la *localización del agrupamiento*, prácticamente la totalidad de la muestra (99.07%) se considera un agrupamiento urbano y sólo 3 docentes consideran que trabajan en una zona rural (0.93%).

En realidad, los docentes establecen una clara distinción entre localización urbana y rural, principalmente debido a que todos los centros de enseñanza que forman los respectivos agrupamientos se encuentran en zona urbana, en el municipio de Oporto, caracterizado por una elevada densidad de población, en una región industrializada, comercial y que cuenta con una buena red de transportes.

Con respecto a la *residencia de los docentes con el núcleo familiar*, comprobamos que la mayoría de nuestros encuestados reside con su respectiva familia (91.61%) y sólo un 8.39% responde negativamente a esta cuestión. Este resultado corrobora las características generales de la mayor parte de los docentes de nuestra muestra, en el conjunto de las variables sociodemográficas. A través de los resultados ya obtenidos, constatamos la existencia de un grupo de docentes que se mantiene estable en su puesto de trabajo y en su agrupamiento, sobre todo, debido al número de años de servicio, motivo por el cual han conseguido vivir con la familia más próxima, lo que le da mayor estabilidad, tanto personal como profesional.

A continuación, y estableciendo una relación con la respuesta afirmativa dada por los docentes que residen con el núcleo familiar, se cuestionó a estos sujetos sobre la distancia a la que queda el colegio, con respecto a su lugar de residencia. En este sentido, pudimos constatar que la gran mayoría de la muestra no tuvo que cambiar de

Escreva texto]

domicilio para dar clase, como pudimos observar por el análisis efectuado. Cabe destacar que tal hecho queda patente porque la mayor parte de los parte de los profesores son fijos en el agrupamiento o pertenecen a la plantilla fija de Zona Pedagógica, lo que significa no tener que cambiar, con frecuencia, de domicilio. Una vez más, la estabilidad docente queda aquí demostrada por la corta distancia a la que reside la mayoría de la muestra (hasta 10 km), lo cual representa un porcentaje del 72.39%. A continuación, el 16.84% de los encuestados reside en un intervalo de [11-20 km] y sólo 2 docentes (0.67%) residen a más de 101 km. Estos valores coinciden con la tendencia ya observada anteriormente, ya que la clase docente presenta características que determinan una cierta estabilidad que conduce al deseo de conciliar la vida familiar con la profesional.

Con respecto a los sujetos que no residen con el núcleo familiar, intentamos averiguar los motivos de esta situación, a lo cual la mayoría de la muestra responde justificando porque reside sola, sin establecer, por tanto, en nuestra opinión, una relación más estrecha con los demás miembros de la familia, en términos de cohabitación. A continuación, el 30.00% de los sujetos encuestados indican que lo hacen por opción, mientras que el 26.67% confiesa que la familia no puede acompañarle al lugar donde imparte clase y el 3.33% de la muestra apunta otras razones. Ningún docente seleccionó la opción “porque la familia no me quiso acompañar”.

En vista de estos resultados, podemos avanzar que la mayoría de estos sujetos no reside con el núcleo familiar porque quiere seguir viviendo sola y lo hace por opción personal. Por otro lado, destacan los docentes que, aunque fuese su deseo residir con su familia, por razones de distancia al lugar de trabajo tuvieron que optar por vivir solos. De hecho, este no es un proceso fácil, desplazar a toda la familia de su hábitat normal, en el cual ya existe una vida organizada, estructurada y estable para desplazarse, temporalmente, a otra residencia. A todos estos factores hay que añadir el coste financiero asociado, que muchas familias, de hecho, no podrían soportar.

j) Cargos desempeñados

La distribución de respuestas de los docentes con respecto a los cargos desempeñados reveló un mayor porcentaje en el cargo de tutor de clase (28.40%). Este hecho no nos sorprende, ya que, al pertenecer la muestra mayoritariamente al 2º y 3º Ciclo, como ya tuvimos oportunidad de constatar, estos comprenden niveles de enseñanza en los que el profesor responsable de las diversas clases existentes es el tutor

de clase, al que corresponde la función de representar, ante los padres/tutores legales y del propia colegio, a una determinada clase. Así, si tenemos un elevado número de clases, desde el 5º al 9º año de escolaridad, años que componen el 2º y 3º Ciclo, tendremos igualmente el mismo número de directores de clase.

Con respecto a los cargos con menor porcentaje de respuestas por parte de los individuos, en particular, miembros del consejo ejecutivo (1.54%), coordinadores de los directores de clase (1.23%) coordinadores de enseñanza especial (0.62%) y coordinadores de los Cursos de Educación y Formación/Educación y Formación para adultos (0.62%), esto es una situación normal porque demuestra que estos cargos están ocupados por una minoría de profesores, al contrario que los directores de clase, los coordinadores y subcoordinadores de departamento, los miembros del consejo pedagógico, los miembros del consejo general y los coordinadores de proyectos. Antes de nada, es necesario aclarar que la designación “consejo ejecutivo” actualmente ya no existe, pero sí la de director y, en consecuencia, la de dirección. A su vez, la designación “enseñanza especial” también se ha sustituido por la de educación especial.

Con el fin de aclarar lo que acabamos de mencionar y en lo relativo al número de miembros que, legalmente, pueden pertenecer a estos órganos, de acuerdo con el Decreto Ley nº 75/2008, de 22 de abril, artículo 12, *el número de miembros que componen el consejo general lo establece cada agrupamiento de escuelas o escuela no agrupada, en virtud del respectivo reglamento interno, debiendo ser un número impar no superior a 21*, número que, por lo general, es el adoptado por los diferentes agrupamientos.

A su vez, el consejo pedagógico, y de acuerdo con el artículo 32 del mismo texto, se constituye *en virtud del respectivo reglamento interno, no puede superar el máximo de 15 miembros y debe respetar los siguientes principios: a) Participación de los coordinadores de los departamentos curriculares*, lo que supone un total de seis coordinadores. También se prevé *la participación de las demás estructuras de coordinación y supervisión pedagógica y de orientación educativa*, lo que permite que este órgano incorpore un número de docentes que consideramos razonable. En vista de lo expuesto, podemos concluir que el número de sujetos encuestados coincide, en cierto modo, con el número de elementos que, en el agrupamiento de escuelas, puede desempeñar un determinado cargo.

2º Objetivo: Identificar la existencia de *compromiso con la organización, identificación con el agrupamiento e implicación con los puestos de trabajo* en los docentes de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto, en función de las dimensiones del agrupamiento de escuelas al que pertenecen.

Escreva texto]

El estudio de la influencia de las dimensiones del agrupamiento de escuelas en el compromiso con la organización, identificación con el agrupamiento e implicación con los puestos de trabajo de los docentes, muestra que las diferencias entre los agrupamientos grandes y pequeños en las puntuaciones obtenidas en las escalas/subescalas sólo son estadísticamente significativas en la subescala sentimiento de orgullo, pertenencia y cohesión, ya que los docentes que imparten en los agrupamientos de grandes dimensiones obtuvieron una media superior a los docentes que pertenecen a agrupamientos pequeños ($p=0.010$).

En nuestra opinión, se trata de un resultado interesante, ya que contradice investigaciones anteriores, en particular, la realizada por Tavares (2006), cuya subescala era más acentuada en los agrupamientos de pequeñas dimensiones, en cuyos docentes aparecía mayor consonancia, lo cual deja entrever que el cuerpo docente establecía un mayor vínculo afectivo, espíritu de camaradería y ayuda mutua, actitudes que conducían a la aparición de sentimientos de orgullo, bienestar y seguridad. Esta evidencia resultaba de la limitación del agrupamiento de escuelas a una pequeña área geográfica, con características rurales y de interior, lo cual permitía el establecimiento de contactos con más frecuencia entre los docentes, al contrario que aquellos que trabajaban en agrupamientos con un mayor número de escuelas geográficamente dispersas entre ellas. Este hecho no permitía el establecimiento de contactos más frecuentes entre los profesores y, por consiguiente, el establecimiento de una fuerte conexión afectiva y emocional en el seno de esas organizaciones escolares.

Ante este contexto, cabe destacar que los respectivos agrupamientos de escuelas se encontraban en la región centro del país, interior de Portugal, y que presentaban características particulares y diferentes de los agrupamientos de escuelas analizados en el presente estudio. De hecho, los agrupamientos situados en la región centro estaban constituidos por un número considerable de centros de enseñanza que pertenecían a Educación Preescolar y al 1^{er} Ciclo de la Enseñanza Básica, y que tenían como sede la escuela del 2^o y 3^{er} Ciclos. En términos geográficos se encontraban más dispersos, tanto entre ellos, como con respecto a la escuela sede del agrupamiento. En este contexto, el poblamiento es más disperso y la población se encuentra aglomerada en un mayor número de aldeas y lugares. Actualmente, y debido al proceso de reordenación escolar, este escenario presenta algunos cambios, ya que fue necesario cerrar centros de enseñanza (sobre todo de 1^{er} Ciclo) y, también, incorporar las escuelas secundarias a algunos agrupamientos ya existentes.

Con respecto a la presente investigación, y como ya tuvimos oportunidad de comentar, esta se realizó en agrupamientos de escuelas del norte del país, en la región del litoral portugués, urbana y muy industrializada. Sin embargo, estas organizaciones escolares presentan diferencias sustancialmente distintas de las anteriormente vistas. De hecho, los agrupamientos del municipio de Oporto están constituidos, como mínimo, por dos centros de enseñanza (una Escuela Básica de 2º y 3º Ciclo, sede del agrupamiento, y una escuela infantil integrada con una escuela del 1º Ciclo) y, como máximo, por ocho centros de enseñanza, con una media de entre cuatro y seis. Además de esta constatación, y a diferencia de las regiones rurales, comprobamos que los centros de enseñanza que componen los agrupamientos no se encuentran dispersos entre ellos, y las características del contexto urbano en el que se encuentran promueven la proximidad entre docentes. También constatamos que, aunque los criterios subyacentes a la distinción entre agrupamientos de pequeñas y de grandes dimensiones son los idénticos a los utilizados en investigaciones anteriores, las características geográficas en las que se encuentran los diferentes agrupamientos permiten obtener valores diferentes a los anteriormente obtenidos.

En efecto, teniendo en cuenta los puntos que componen el cuestionario ASH-ICI, a través del cual pudimos recoger los datos entre los docentes, constatamos que estos se sienten satisfechos y orgullosos, que desean seguir siendo miembros de su agrupamiento, y que se preocupan de que la imagen de su organización se transmita de forma positiva al resto de la comunidad educativa. Por otro lado, y atendiendo a las respuestas de los directores entrevistados, estos mostraron tener la idea de que los docentes que trabajan en su agrupamiento de escuelas pretenden permanecer o volver, anualmente, a la misma organización escolar, ya que se sienten miembros de pleno derecho de esa comunidad educativa. Por tanto, resulta evidente el sentimiento de orgullo, pertenencia y cohesión manifestado por los docentes, al desear una determinada organización escolar.

Basándonos en los resultados presentados, llegamos a la conclusión de que las características geográficas y contextuales en las que se encuadran los agrupamientos de escuelas en territorio portugués permiten la aparición de diferentes paradigmas de organización que comprometen la obtención de resultados idénticos para los mismos factores o dimensiones (escalas y subescalas), independientemente de que el instrumento de recogida de datos sea el mismo en ambos estudios.

Escreva texto]

3^{er}, 4^o y 5^o Objetivos: Identificar la existencia de *compromiso con la organización, identificación con el agrupamiento e implicación con los puestos de trabajo* en los docentes de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto, en función de sus características sociodemográficas

a) Edad

En el análisis de la distribución de las respuestas relativas al compromiso, identificación e implicación con los puestos de trabajo en función de la edad, comprobamos que sólo se dieron diferencias estadísticamente significativas entre las franjas de edad en la subescala sentimiento de orgullo, pertenencia y cohesión ($p=0.006$) y en la escala de identificación total ($p=0.012$). En ambos casos las diferencias que resultan estadísticamente más significativas son las que se establecen entre los docentes menores de 30 años y los docentes mayores de 50.

Así, los resultados obtenidos coinciden con que los profesores de mayor edad, en particular por encima de los 50 años, son los que establecen un mayor vínculo con su organización escolar. Estos son los que, de hecho, presentan un vínculo afectivo más acentuado con la organización en la que trabajan. Esta unión es consecuencia de la estabilidad profesional, personal y emocional que los profesores de más edad ya han alcanzado. Esta señal de madurez y de identidad para con su lugar de trabajo les permite desarrollar una conexión sostenible con la organización.

En este contexto, podemos deducir que, efectivamente, la edad de los preguntados influye en la percepción que los mismos tienen acerca del compromiso que los une al agrupamiento de escuelas a las que pertenecen. Se mantiene el deseo de seguir perteneciendo a esa organización, la consideran parte de ellos mismos, y viven los éxitos de la organización como si propios se trataran.

En el análisis de las entrevistas, más exactamente en la subcategoría sentimiento de pertenencia, orgullo y cohesión, y también en la identificación en general, la opinión expresada por los sujetos preguntados confirma, en cierto modo, que los docentes de más edad vuelven a su agrupamiento una vez jubilados, en régimen de voluntariado. Asimismo, los docentes con más años de servicio en el agrupamiento intentan integrar a los colegas más jóvenes. Sin embargo, y en contra de los resultados obtenidos, algunos sujetos entrevistados indican que, algunos profesores contratados también desean quedarse en el agrupamiento, si bien, desde nuestro punto de vista, este hecho podría deberse a razones diferentes a las de los colegas de más edad.

b) Sexo

El estudio de la relación establecida entre la variable sexo y su influencia en la aparición de compromiso, identificación e implicación con los puestos de trabajo, muestra que las mujeres obtienen medias estadísticamente superiores a los hombres en la escala compromiso personal ($p=0.044$), en la identificación con el agrupamiento ($p=0.048$) y en la identificación total ($p=0.046$).

Con respecto al compromiso personal, recordamos que este engloba el compromiso afectivo y el compromiso de internalización y valores y metas, cuyos supuestos indican que los individuos establecen una fuerte unión afectiva con su organización, desarrollando, también, el vínculo más intenso que el docente puede establecer con su agrupamiento. En este sentido, Silva (2010:46) subraya que *el aumento cuantitativo y cualitativo de las mujeres en el trabajo es muy positivo y resulta un elemento fundamental del desarrollo humano*.

En este contexto, también comprobamos que los sujetos de sexo femenino son los que más se identifican con el agrupamiento de escuelas. Esta conclusión coincide con lo ya mencionado en el análisis de la muestra relativo al sexo. En cuanto a la revisión de literatura y en lo que respecta a los antecedentes del compromiso afectivo aquí evidenciado, comprobamos que los individuos que tienen tareas compatibles con sus intereses personales desarrollan actitudes más positivas que los que tienen tareas no tan compatibles con sus intereses (Hackman & Oldham, 1976; Hulin & Blood, 1968). En nuestra opinión, las mujeres, como paradigma maternal, están destinadas a adaptarse a este tipo de trabajo, en este caso en particular, a la enseñanza en las escuelas. A este propósito, Silva (2010:46) indica que, *al tratarse la escuela de una importante institución de reproducción social, los profesores y, en particular, las profesoras, puesto que son mayoría, tienen reservado un gran papel como actores eficaces en este proceso de cambio y de transformación social*.

En las demás dimensiones no existen diferencias significativas entre los dos sexos. Sin embargo, las mujeres siguen presentando valores más elevados, a excepción del compromiso instrumental de intercambio, que resulta más favorable para el sexo masculino.

c) Residencia con la familia

En lo que respecta a la influencia de la residencia de los docentes en el núcleo familiar sobre el compromiso, identificación e implicación con los puestos de trabajo, constatamos la existencia de diferencias, estadísticamente significativas en el compromiso instrumental de necesidad con respecto a los docentes que viven con sus

Escreva texto]

familias ($p=0.016$), los cuales presentan medias superiores con respecto a los colegas que no residen en el núcleo familiar. Por otro lado, y en lo que respecta a la subescala compromiso instrumental de intercambio, los docentes que viven con sus familias obtuvieron medias inferiores con respecto a los colegas que no viven en el núcleo familiar ($p=0.000$).

En lo que respecta al primer caso, se trata de un resultado algo inesperado, ya que de acuerdo con la literatura consultada, según Quijano, Navarro y Cornejo (2000) el compromiso de necesidad surge como un vínculo que se establece entre el individuo y su organización sólo con el objetivo de mantener su puesto de trabajo, ya que, en caso de encontrar otro empleo, su deseo es abandonar esa organización. En este contexto, la intensidad del compromiso con la organización es muy baja y el tipo de vínculo es mínimo. Sin embargo, el hecho de residir en el núcleo familiar, desde nuestro punto de vista, el que promueve un sentimiento de estabilidad personal y profesional en el docente, no constituye una condición fundamental para que esos profesionales desarrollen lazos afectivos y establezcan una fuerte unión con el agrupamiento en el que imparten clase.

En nuestra opinión, el resultado observado podría evidenciar un nivel bajo o, incluso, la ausencia de motivación en los docentes para con su lugar de trabajo, teniendo en cuenta todas las características internas y externas del espacio organización. Este resultado coincide, en cierta forma, con la literatura revisada, de la que destacamos la opinión de Ceitil (1993), para el cual la motivación constituye el resultado de la interacción entre la persona, sus intereses, valores y el medio físico y social en el que se integra. En este sentido, si la causa de la desmotivación se deriva de la organización, porque no ofrece un buen clima de trabajo o no se establecen relaciones de calidad, las personas sólo permanecen debido al sentimiento de obligación.

Todavía en este contexto y en lo que respecta a la literatura revisada, Rosa (1994:97) indica que *la dificultad de participación y relacionamiento, además de una elevada rotación, origina fatiga y reducción de los niveles de rendimiento*. Por todo esto, creemos que, para los docentes en cuestión, debido a la rutina en la que se encuentran inmersos desde hace ya algunos años, que les impide conocer otras organizaciones, otros colegas e, incluso, otras dinámicas organizativas, la condición de residir con la familia resulta contraproducente, dando lugar a cierta desmotivación y resignación, que se limita a la realidad que conocen.

En este contexto, consideramos, también, la importancia de la satisfacción laboral por parte de los docentes y la ausencia de este vínculo puede considerarse una causa del resultado observado, ya que, según Tett y Meyer (1993), el compromiso con una organización se desarrolla a partir del aumento de la satisfacción laboral. Así, la satisfacción constituye un indicador de rotación de los individuos. Consideramos importante, entonces, prestar atención a los factores adelantados por Robbins (1995), de los que se dice que conducen a la satisfacción laboral y que pueden analizarse en él. También cabe destacar el efecto del desgaste profesional en la carrera docente en la aparición de un tipo de compromiso cuya principal característica consiste en la ausencia de establecimiento de lazos afectivos fuertes con el lugar de trabajo. Según Smilansky (1984 citado por Seco (2000:72), *el profesor puede sentirse satisfecho, aunque mencione vivir un gran estrés en determinada área laboral, mientras que otro docente igualmente satisfecho, puede experimentar un bajo nivel de estrés (...). Los mejores profesores indican mayores niveles de estrés laboral.* También podemos añadir que el hecho de que un profesor sienta mucho estrés no significa que, forzosamente, esté profesionalmente insatisfecho.

Por todo lo dicho, nos queda la impresión de que la actividad docente, independientemente de las condiciones en las que viven los profesores, debido a la continua exigencia burocrática y sistemática que les ha venido sometiendo, año tras año, a situaciones de estrés diarias, redundando en la ausencia de una unión más intensa con su lugar de trabajo.

Con respecto a los valores obtenidos en la dimensión compromiso instrumental de intercambio, constatamos que los docentes que no residen con su familia obtienen medias superiores que los que viven en el núcleo familiar. Considerando que el compromiso de intercambio es un tipo de compromiso en el que el vínculo que la persona establece con su organización aparece en función del intercambio que existe entre ambos y cuya unión se basa en las recompensas (intrínsecas o extrínsecas) que recibe de la organización, a nuestro parecer, estos docentes procuran beneficiarse del hecho de vivir solos, es decir, ya que como, en principio, disfrutan de más tiempo para desarrollar su trabajo escolar, ofrecen su disponibilidad para participar en actividades y proyectos, supuestamente, con la intención de obtener alguna recompensa y beneficio por parte de los dirigentes de la organización y nosotros consideramos que pueden ser, entre otros, los siguientes: distribución de la carga horaria, flexibilidad de horario, desempeño de cargos y mérito en la evaluación del rendimiento. A este propósito, algunos sujetos entrevistados mencionan que el reconocimiento del esfuerzo docente,

Escreva texto]

manifestado por la dirección, es, efectivamente, una realidad en el agrupamiento. Basándonos en lo evocado al revisar la literatura, en la aparición del compromiso de intercambio existe, de hecho, una relación con las recompensas que la persona recibe por parte de la organización (Kelman, 1958; Luna, 1986; O'Reilly y Chatman, 1986).

d) Distancia escuela-vivienda

En el análisis de la influencia que la variable distancia escuela-vivienda ejerce en el compromiso, identificación e implicación con los puestos y trabajo de los docentes, constatamos que se observaron diferencias estadísticamente, significativas en el ámbito de la implicación con los puestos de trabajo, en la cual la media crece a medida que aumenta la distancia ($p=0.039$): De hecho, los docentes que viven a más de 21 km son los que presentan valores superiores con respecto a los que viven a una distancia de 10 km.

En este contexto, y teniendo en cuenta lo revisado en la literatura, en la que podemos comprobar que la implicación con el puesto de trabajo, según Quijano (1997), evalúa el vínculo de las personas con su trabajo y está relacionado con el significado y la importancia que este presenta en la vida de los empleados de organizaciones, entendemos que los docentes que residen a una mayor distancia de su agrupamiento se mueven, sobre todo, por el trabajo individual que están desarrollando, implicándose, específicamente, en las tareas que, en ese momento, tienen entre manos. La conexión que los docentes establecen con la organización escolar no se produce con el agrupamiento en general, en el sentido holístico, sino con las tareas que le encomiendan. Desde nuestro punto de vista, actividades como conmemoraciones y proyectos, entre otras iniciativas desarrolladas por el agrupamiento, en caso de que no estén directamente relacionadas con el trabajo individual, no están en consonancia con los intereses personales de los docentes, ni estos las respaldan. Desde nuestro punto de vista, los docentes limitan sus tareas, a través de las cuales procuran obtener los mejores resultados finales, implicándose en su trabajo y alejándose, en cierta forma, de las demás dinámicas de la organización.

De lo expuesto en las entrevistas, de hecho, los docentes procuran implementar y participar en diversas acciones que les permitan mejorar los resultados de sus alumnos, lo que nos lleva a pensar por sus palabras que los profesores son personas que, efectivamente, se implican con su trabajo y con la mejora de la calidad de los resultados de los alumnos.

e) Titulaciones académicas

El estudio efectuado sobre la influencia que la variable titulaciones académicas ejerce en la aparición de compromiso, identificación e implicación con los puestos de trabajo nos permite concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que cuentan con el grado de licenciatura y los docentes que ya se han posgraduado. Esta constatación nos permite considerar que las titulaciones académicas no influyen en el compromiso de los docentes que constituyen nuestra muestra.

f) Situación profesional

En el análisis de la relación que se establece entre el compromiso, identificación e implicación con los puestos de trabajo, en función de la situación profesional de los docentes, se observan diferencias estadísticamente significativas sólo en la subescala compromiso instrumental de necesidad ($p=0.011$), presentando los profesores titulares medias estadísticamente superiores en esta dimensión. Además, esta diferencia resultó estadísticamente significativa entre los docentes contratados y los titulares.

En lo que respecta a la categoría de profesores titulares, y a la cual ya nos hemos referido anteriormente, esta surgió con la publicación del Decreto Ley nº 15/2007, de 19 de enero, texto que introdujo modificaciones en el Estatuto de la Carrera de los Educadores Infantiles y de los Profesores de las Enseñanzas Básica y Secundaria, en virtud del cual, la carrera docente de Educación Preescolar y de Enseñanza Básica y Secundaria pasó a estar dividida jerárquicamente en dos categorías distintas, la de profesor y la de profesor titular. En virtud del Decreto Ley nº 200/2007, de 22 de mayo, *la categoría de profesor titular cuenta con un contenido funcional específico y le corresponde el desempeño de las funciones de mayor responsabilidad en el ámbito de la coordinación, supervisión pedagógica y evaluación del rendimiento de los demás profesores, con repercusión en la organización de las escuelas y en el trabajo colectivo de los docentes.* Categoría que desapareció con la publicación del Decreto Ley nº 75/2010, de 23 de junio. Ante los resultados obtenidos resulta interesante comprobar que estos, en cierto modo, contradicen la línea de deducciones que hemos venido efectuando, ya que han sido los docentes de más edad, pertenecientes a uno de los cuadros, situación esta en la que se encuentran los profesores titulares, los que han mostrado un mayor vínculo con el agrupamiento en el que trabajan.

En este sentido, y al ser el compromiso de necesidad un tipo de compromiso cuyo vínculo del individuo es mínimo y sólo está condicionado por la necesidad del

Escreva texto]

sujeto de permanecer en la organización, los resultados obtenidos nos hacen reflexionar de forma más apremiante para comprender la postura adoptada por parte de este grupo de docentes. De hecho, y si retrocedemos a la publicación del texto legal que estableció la división de la carrera en dos categorías, profesor y profesor titular, el proceso de progresión en la carrera se ha vuelto más difícil para los docentes integrados en la categoría de profesor, los cuales se enfrentan a la incertidumbre de si alguna vez podrán acceder al escalafón más alto de la carrera, situación que no se daba con los profesores titulares. Ante esta realidad, los profesores que se encontraban en condiciones de opositar al concurso para profesor titular, independientemente, del agrupamiento en el que se encontrasen impartiendo clase, optaron por presentarse, lo que les obligó a permanecer en esa organización escolar por tiempo indeterminado. En este sentido, varios fueron los profesores que se quedaron en agrupamientos que no deseaban y que, *a posteriori*, pretendían abandonar, situación difícil, puesto que, a excepción de un mini-concurso de movilidad, estos profesores no han podido entrar en el concurso nacional. Así podemos comprender los valores obtenidos en esta variable, ya que los profesores titulares no tuvieron la misma oportunidad de movilidad que todos los demás docentes que pudieron cambiar de agrupamiento a través de concurso.

Con respecto a los directores entrevistados, y sin mencionar a qué categoría pertenecen los docentes, sólo uno destaca la existencia de este tipo de compromiso en algunos docentes de su agrupamiento, sin embargo, lo considera una minoría dentro de su organización escolar.

g) Tiempo de servicio

El análisis de la muestra sobre el compromiso, la identificación y la implicación con los puestos de trabajo, en función del tiempo de servicio docente, revela diferencias estadísticamente significativas en el compromiso instrumental de necesidad ($p=0.005$) con respecto a los profesores de más de 21 años de servicio, así como los que se encuentran en el intervalo entre [9-15 años] de servicio, los cuales obtuvieron medias superiores con respecto a los docentes con 3 o menos años de servicio.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la variable situación profesional, en la cual observamos que los profesores titulares presentan valores estadísticamente significativos en el compromiso instrumental de necesidad, creemos que esta tendencia se repite en este caso, ya que son los profesores que trabajan hace más de 21 años los

que se pueden encuadrar en esta categoría. Por eso, una vez más, manifiestan un sentimiento de obligación de permanencia en el agrupamiento.

Con respecto a los docentes que tienen entre 9 y 15 años de servicio, y a nuestro entender, con menos de 40 años de edad, siguen así la tendencia comprobada en otras variables, en las cuales tampoco obtuvieron valores significativos, lo cual no los conduce, por lo tanto, al establecimiento de una fuerte unión con su organización escolar. En lo que respecta a los profesores con menos tiempo de servicio, entendemos que, por el hecho de que aún no han alcanzado una posición sólida en algunas dimensiones de su vida, no establecen vínculos tan estrechos ni tan intensos con la organización en la que trabajan.

h) Tiempo de servicio en el agrupamiento

El estudio efectuado sobre la influencia que la variable tiempo de servicio en el agrupamiento influye en la aparición de compromiso, identificación e implicación con los puestos de trabajo de los docentes, nos permite concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en las subescalas sentimiento de orgullo, pertenencia y cohesión ($p=0.013$) e identificación total ($p=0.028$). Así, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que los profesores que llevan más tiempo en sus agrupamientos (más de 9 años) son los que presentan medias más altas en esta dimensión, en comparación con las de los colegas que imparten en las organizaciones desde hace menos de un año.

En lo que respecta a los docentes que integran el agrupamiento desde hace más de 9 años, y teniendo en cuenta que el compromiso con la organización surge como un estado psicológico que se establece entre la persona y la organización (Meyer & Allen, 1991), comprobamos que, en este caso, los profesores con más tiempo de servicio desarrollan mayor sentimiento de pertenencia e identificación con su agrupamiento, resultados que parecen indicar que, a medida que aumenta el tiempo de servicio en el seno de un determinado agrupamiento, los docentes lo sienten cada vez más como suyo, en una conexión estrecha. Así, los profesores establecen vínculos fuertes, quedando emocionalmente ligados a esa organización, identificándose con los objetivos de la misma como si fuesen suyos. De este modo, los docentes con más tiempo de servicio en esa organización tienen la posibilidad de contribuir a la continuación de proyectos educativos comunes. En efecto, los docentes tienen la posibilidad de dar continuidad al proceso de enseñanza/aprendizaje, sin que este sea objeto de rupturas, lo cual garantiza la coherencia y estabilidad indispensables. De hecho, a medida que aumenta el tiempo

Escreva texto]

de servicio dentro del agrupamiento de escuelas, aparece la tendencia de que este se sienta como parte integrante de los docentes que lo conforman.

En cuanto a los docentes con un año o menos de servicio en el agrupamiento, creemos que, por el hecho de que todavía no han alcanzado una posición sólida en algunas dimensiones de su vida, puede existir cierta ausencia de estabilidad y confianza por parte de estos con respecto a todo el contexto organizativo en el que se encuentra. El vínculo que establecen con los demás miembros de la comunidad educativa todavía es débil.

A la par de estas deducciones, y en lo que respecta a los sentimientos de pertenencia e identificación, los directores entrevistados también corroboran esta opinión, indicando que algunos docentes, incluso después de alejarse algunos años de un determinado agrupamiento de escuelas, por imposición de concurso, intentan volver a la misma organización. A este respecto, y atendiendo a la bibliografía revisada, Lewin opina que la identificación con la organización aparece con un estado de conciencia cognitivo y afectivo que integra sentimientos de orgullo y pertenencia a un determinado grupo. Esta perspectiva permite la conexión entre las dos dimensiones que caracterizan a los docentes con más años de servicio en el agrupamiento.

En lo que respecta a los docentes que cuentan con entre 2 y 3 años de servicio en un determinado agrupamiento, que obtuvieron medias superiores en la subescala de sentimiento de orgullo, pertenencia y cohesión, los resultados sugieren la existencia de una tendencia hacia que los docentes que llevan dos o tres años consecutivos en un agrupamiento quieren continuar su proyecto profesional, que pasa por la continuidad pedagógica de un conjunto de alumnos/clases, con los cuales han empezado un proyecto vital hace muy poco tiempo. También podemos mencionar el conjunto de proyectos que, anualmente, desarrollan los agrupamientos y que coordinan algunos profesores más jóvenes, lo cual les permite establecer un contacto más amplio con todos los miembros del agrupamiento. Este escenario, para algunos colegas es, en efecto, muy positivo, dada la precariedad de vínculo a la que actualmente se asiste en nuestras escuelas y, también, dada la desvalorización a la que se ha visto abocada la actividad docente. Además, los profesores más jóvenes sienten que están desempeñando un papel útil e imprescindible para la vida de la organización en la que trabajan, lo cual les hace sentirse parte integrante del agrupamiento. De esta forma, y a pesar de que los docentes están atravesando un periodo de descontento con las políticas educativas actuales, este hecho

no parece afectar ni influir en la voluntad de seguir impartiendo clase, sobre todo, en determinados agrupamientos, a los cuales desean seguir perteneciendo.

i) Nivel de enseñanza que imparte

Del análisis de la distribución de respuestas de nuestra muestra por las dimensiones estudiadas, compromiso, identificación e implicación con los puestos y trabajo, en función del nivel de enseñanza al que pertenecen los docentes podemos concluir que esta variable no influye en los mismos, ya que no se produjeron diferencias estadísticamente significativas en ninguna escala/subescala. A semejanza de lo observado en la variable titulaciones académicas, el nivel de enseñanza tampoco influye en el compromiso de los docentes.

Conclusiones finales

De un modo general podemos considerar que las conclusiones más relevantes obtenidas con este estudio, y de acuerdo con el objetivo general que definimos, son las que pasamos a enumerar:

Objetivo general

profundizar en el conocimiento sobre la influencia que la dimensión de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto ejerce en el compromiso con la organización de los docentes que los forman.

- En el territorio portugués, los agrupamientos de escuelas tienden a mostrar características específicas que permiten diferenciarlos según la región a la que pertenecen —región interior o litoral del país—, por el hecho de ser o no muy industrializadas y por tener mayor o menor densidad poblacional.
- Las características geográficas y la dispersión demográfica nacional que caracteriza las diferentes regiones del territorio portugués donde se encuentran los agrupamientos de escuelas influyen en el establecimiento de vínculos más o menos intensos que los docentes establecen con la organización en la que trabajan.

Escreva texto]

- Los docentes creen trabajar en una organización de pequeñas dimensiones, situada en una zona urbana. Sin embargo, los docentes prefieren impartir clase en los agrupamientos de mayores dimensiones.
- Los docentes de más de 40 años de edad y que imparten clases en el agrupamiento desde hace más de 9 años, son los que muestran un vínculo más estable y una conexión más fuerte con el agrupamiento de escuelas al que pertenecen.
- La clase docente está constituida, mayoritariamente, por mujeres, las cuales desarrollan un vínculo más intenso con su organización escolar.
- La edad y el nivel de enseñanza de los docentes no influyen en el establecimiento de lazos de vinculación con el agrupamiento de escuelas.
- La mayoría de los docentes están casados, sobre todo los de más de 40 años.
- La licenciatura constituye el grado académico de la mayoría de los docentes.
- La mayor parte de la muestra imparte el 3^{er} Ciclo de Enseñanza Básica, pertenece a la plantilla fija de agrupamiento y desempeña el cargo de director de clase.
- La gran parte de los docentes vive en el núcleo familiar y, sin embargo, establece un vínculo débil con respecto a su agrupamiento. Lo mismo sucede con los docentes que imparten clase desde hace más de 21 años.
- La categoría de profesor titular, actualmente desaparecida, provocó cierta inquietud en los docentes, haciendo aparecer el compromiso instrumental de necesidad, lo cual corresponde con el establecimiento de lazos poco vinculantes con la organización.
- Cuanto mayor es la distancia entre el agrupamiento de escuelas y la vivienda de los profesores, mayor es el nivel de implicación de los puestos de trabajo, estableciendo, así, lazos más fuertes con la actividad que desarrollan.

- Los docentes actualmente jubilados desean seguir colaborando con el agrupamiento de escuelas en el que trabajaron, ya que se sienten parte integrante de esa organización.

Pasamos a presentar de forma más concreta, y teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos específicos subyacentes a nuestro estudio, las conclusiones obtenidas para cada uno de ellos:

Objetivo 1:

Conocer las características sociodemográficas de los docentes, en función de su edad, sexo, estado civil, nivel de estudios, tiempo de servicio, tiempo de servicio en el agrupamiento, nivel de estudios que imparte, situación profesional, circunstancias profesionales y cargos desempeñados.

- La mayoría de los docentes que forma parte de los agrupamientos de escuelas implicados en esta investigación tiene una edad elevada, en particular, por encima de los 40 años, situación que muestra el establecimiento de un vínculo estable, en términos profesionales.
- Existe una clara y expresiva representación de la clase docente femenina, lo que confirma, de este modo, la tendencia nacional de que la clase docente es, mayoritariamente, del sexo femenino.
- La mayor parte de los docentes siguen considerando la institución del matrimonio prominente e importante en la vida en sociedad, sobre todo, por parte de los que tienen más de 40 años de edad, lo cual permite comprender las características sociodemográficas de la mayor parte de nuestra muestra.
- La mayoría de los docentes implicados en nuestro estudio poseen la titulación académica de licenciatura, mientras que los demás grados tienen poca representación. Esta situación es consecuencia del conjunto de conclusiones obtenidas en las demás variables.
- La mayor parte de los docentes cuenta con más de 21 años de servicio, evidencia que corrobora los resultados anteriores y que coincide con las características sociodemográficas ya mencionadas.

Escreva texto]

- Los agrupamientos de escuelas que forman parte de esta investigación, se caracterizan por la existencia mayoritaria de un grupo cohesionado y estable de docentes que allí imparten clase desde hace más de nueve años, lo cual refuerza las posiciones ya antes investigadas.
- La clase docente que cuenta con una representación más expresiva es la que corresponde al grupo de docentes que imparte el 3^{er} Ciclo de la Enseñanza Básica. Además de las características presentadas por los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto, a las que ya tuvimos oportunidad de referirnos en el debate de los resultados, y a los que pertenecen un gran número de alumnos que asisten al 2^o y 3^{er} Ciclo, la disminución de alumnos en la Educación Preescolar y en el 1^{er} Ciclo también condujo a la reorganización de la red escolar y a todo el conjunto de implicaciones inherentes a este proceso.
- La mayor parte de los docentes de nuestro estudio pertenece la plantilla fija del agrupamiento, lo cual confirma la estabilidad de la mayoría del cuerpo docente con más antigüedad en la profesión. A este grupo pertenece la categoría de profesor titular, la cual no existe en la carrera docente en la actualidad.
- Los docentes consideran, mayoritariamente, que trabajan en una organización de pequeñas dimensiones, respuesta que coincide con las características de los agrupamientos de escuelas seleccionados para este estudio.
- Casi la totalidad del cuerpo docente indica, claramente, la localización del agrupamiento de escuelas como urbana, lo cual revela una introspección unánime del medio en el que se encuentra la organización escolar.
- El cuerpo docente vive, mayoritariamente, en el núcleo familiar, constatación podemos relacionar con los resultados anteriormente obtenidos, en términos de estabilidad y sostenibilidad, asociados al conjunto de variables sociodemográficas de nuestra muestra.
- El cargo desempeñado por un mayor número de docentes corresponde al cargo de tutor de clase, hecho que coincide con la existencia de un mayor número de

clases del 2º y 3º Ciclo de la Enseñanza Básica, así como del número de docentes necesarios para el desempeño de esta función.

Objetivo 2:

Identificar la existencia de compromiso con la organización, identificación con el agrupamiento e implicación con los puestos de trabajo en los docentes de los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto, en función de las dimensiones del agrupamiento de escuelas al que pertenecen.

- En el establecimiento de diferencias entre agrupamientos de pequeñas y grandes dimensiones se registran sólo diferencias significativas en la subescala sentimiento de orgullo, pertenencia y cohesión favorable a los agrupamientos de mayores dimensiones.
- Los resultados obtenidos en esta investigación, realizada en contexto urbano (región del litoral portugués), contradicen las conclusiones de investigaciones anteriores sobre el mismo tema desarrolladas en contexto rural (región del interior portugués), en las cuales este sentimiento era más acentuado en los agrupamientos pequeños.
- Los agrupamientos de escuelas del municipio de Oporto difieren con respecto a los agrupamientos del interior de Portugal, sobre todo, en el número de centros de enseñanza que los conforman, en la dispersión entre ellos, en el contexto físico y humano en el que se encuentran, y en las características demográficas que distinguen las dos regiones.
- Los directores entrevistados consideran que los docentes que imparten o impartieron clase en el agrupamiento de escuelas que dirigen se sienten o siguen sintiéndose miembros de pleno derecho de esa comunidad educativa.
- Las características geográficas y contextuales en las que se encuentran los agrupamientos de escuelas influyen en el modo en el que los docentes establecen relaciones vinculantes con la organización escolar en la que trabajan. Esta constatación nos conduce a la existencia de cambio de paradigma, independientemente de la aplicación del mismo instrumento de recogida de datos.

Escreva texto]

Objetivo 3:

Identificar la existencia de compromiso con la organización en los docentes en función de la edad, sexo, estado civil, residencia con la familia, distancia escuela-vivienda, titulaciones académicas, situación profesional, tiempo de servicio, tiempo de servicio en el agrupamiento y nivel de enseñanza que imparte.

Objetivo 4:

Identificar la existencia de identificación con el agrupamiento en los docentes en función de la edad, sexo, estado civil, residencia con familia, distancia escuela-vivienda, titulaciones académicas, situación profesional, tiempo de servicio, tiempo de servicio en el agrupamiento y nivel de enseñanza que imparte.

Objetivo 5:

Identificar la existencia de implicación con el puesto de trabajo en los docentes en función de la edad, sexo, estado civil, residencia con familia, distancia escuela-vivienda, titulaciones académicas, situación profesional, tiempo de servicio, tiempo de servicio en el agrupamiento y nivel de enseñanza que imparte.

Con respecto al tercer, cuarto y quinto objetivo definido para nuestro estudio, procedemos a la compilación de los mismos, sólo, con un objetivo específico, el cual incluye las tres escalas, en particular, el *compromiso*, la *identificación* y la *implicación con los puestos de trabajo de los docentes*, en función del mismo conjunto de variables, explicadas para cada uno de ellos, lo cual mejora la inteligibilidad de las conclusiones presentadas.

- Los docentes con menos de 30 años y, en mayor medida, los que tienen más de 50 años, presentan niveles más elevados de sentimiento de orgullo, pertenencia y cohesión y, también, de identificación total con el agrupamiento de escuelas en el que imparten clase.
- La edad de los docentes influye en el establecimiento de fuertes lazos de vinculación con la organización escolar en la que imparten clases.

- Tras su jubilación, algunos docentes manifiestan el deseo de volver a trabajar en el agrupamiento y escuelas a los que pertenecieron durante varios años de su vida profesional. Lo hacen en régimen de voluntariado.
- Las mujeres muestran un mayor compromiso personal e identificación con el agrupamiento, que los hombres. En efecto, los docentes del género femenino desarrollan un vínculo más intenso con su lugar de trabajo.
- Los docentes que residen en el núcleo familiar presentan medias superiores en el ámbito del compromiso instrumental de necesidad, con respecto a los que no viven con su familia. Se trata de un vínculo débil que surge cuando el docente no vislumbra otra salida o solución para abandonar la organización en la que trabaja.
- Los docentes que no viven en el núcleo familiar desarrollan mayores niveles de compromiso instrumental de intercambio que aquellos que viven con sus familiares, que establecen con su organización escolar una unión basada en intercambios y recompensas que esperan obtener.
- La distancia entre la escuela y la residencia de los docentes influye significativamente en el ámbito de la escala implicación con los puestos de trabajo. Esta distancia resulta gradualmente más significativa a medida que aumenta la distancia entre estos dos puntos de referencia. Así, los docentes que viven a mayor distancia del agrupamiento presentan valores superiores con respecto a los que viven más cerca de su lugar de trabajo.
- Las titulaciones académicas no influyen en el compromiso de los docentes que forman parte de nuestro estudio.
- En lo que respecta a la situación profesional de nuestros entrevistados, los docentes que forman parte de la categoría de profesor titular muestran medias superiores en el ámbito del compromiso instrumental de necesidad, con diferencias significativas con respecto a los profesores contratados. Este resultado viene a reforzar, en cierto modo, la inquietud, la incomodidad y el

Escreva texto]

dilema con los que algunos profesores de esta categoría encararon esa medida de política educativa.

- Los docentes con más de 21 años de servicio presentan valores más elevados en el compromiso instrumental de necesidad con respecto a los docentes con menos tiempo de servicio. Este resultado, en nuestra opinión, queda corroborado por los supuestos legales subyacentes a la categoría de profesor titular que, en algunos casos, provocó cierto desvío de paradigma. Del mismo modo, y también con valores superiores en esta escala, se distinguen los profesores que cuentan entre 9 y 15 años de servicio.
- Los docentes que imparten clase desde hace más tiempo en el mismo agrupamiento de escuelas desarrollan un mayor sentimiento de orgullo, pertenencia y cohesión y, también de identificación total con la respectiva organización escolar, lo cual muestra, de este modo, una fuerte unión con su agrupamiento. Los docentes que trabajan allí desde hace menos de un año son los que presentan medias más bajas en esta dimensión.
- El nivel de enseñanza a la que pertenecen e imparten clase los docentes no influye en el compromiso de los docentes de nuestra muestra.

Propuesta de mejora

A lo largo de nuestra investigación, pretendimos descubrir, de forma sostenible, una serie de supuestos inherentes al proceso de reordenación de la red escolar en territorio portugués, la consiguiente formación de agrupamientos de escuelas y, por último, comprender el modo en el cual las dimensiones de estas organizaciones escolares influyen (o no) en el compromiso de los docentes que de ellas forman parte.

Fundamentados en el conjunto de conclusiones obtenido con nuestro estudio, nos atrevemos a plantear algunas sugerencias que esperamos que puedan contribuir fructíferamente a que el actual modelo de asociación de escuelas resulte comprensible y eficaz en el seno de la comunidad educativa, de forma reflexiva y, sobre todo prospectiva.

En este sentido, y en consonancia con lo que acabamos de mencionar, este trabajo pretende ser una contribución activa a este tema, primando la reflexión y el desarrollo de un cuadro de acciones que pasamos a explicar:

En el ámbito del *proceso de la reorganización de la red escolar y de la constitución de agrupamientos de escuelas*, y ante los resultados obtenidos en estudios por nosotros desarrollados, en contexto rural y en contexto urbano, podemos confirmar que las características del territorio nacional deben tenerse en cuenta en el proceso de reestructuración de las organizaciones educativas. En realidad, los cambios que se han dejado sentir en los patrones de movilidad en las últimas décadas, se han reflejado tanto en los flujos laborales como en los escolares, fruto del cambio de las áreas que presentan mayores índices de empleo y, en consecuencia, del abandono de unos y masificación de otros centros de enseñanza, ya que la mayor parte de los padres/tutores legales, tienden a llevar a los niños a centros más cercanos a su lugar de trabajo y no al de residencia.

Teniendo en cuenta este hecho, y basándonos en lo que indican Martins, Mendes y Cordeiro (2011), la transformación demográfica produjo un desajuste de la red escolar con respecto a las necesidades de los tiempos modernos. De este modo, y según los mismos autores, la reorganización del parque escolar portugués no puede seguir, en todo el país, las mismas líneas estratégicas, ya que podemos olvidar que los respectivos contextos son muy diferentes. Resulta entonces imperiosa la adaptación a las características físicas y humanas que conforman el territorio portugués. Estos condicionantes no sólo se derivan de las diferentes características naturales, sino también de los diversos contextos socioeconómico, físico y demográfico, observados de región a región, entre las zonas rurales y urbanas, entre el litoral y el interior, y dentro de las mismas regiones, que dan lugar a la existencia de asimetrías en el territorio nacional.

En este contexto, resulta fundamental que, en el momento en el que los responsables de la política educativa aborden la reorganización de la red escolar, presten atención a este conjunto de constataciones, con el fin de promover condiciones iguales de acceso y éxito educativo en todo el territorio portugués. Las barreras que pueden surgir podrán sortearse con mayor facilidad si el poder político no tiene sólo en cuenta las cuestiones administrativas, la mayor parte de las veces poco coincidentes con las cuestiones humanas y naturales propias del territorio nacional. De este modo,

Escreva texto]

recalcamos aquí el total respeto por las características territoriales y, en consecuencia, por el conjunto de actores educativos que lo conforman.

En el ámbito de este proceso, la *clase docente* también se ha visto condenada, en cierto modo, al ostracismo, ya que la consiguiente reducción de puestos de trabajo se ha mostrado contraproducente para la eficacia de los postulados de la educación. De hecho, existe un creciente desaliento en el seno de esta clase de profesionales debido a una serie de políticas que se han implementado, consecuencia de la constitución de mega-agrupamientos, que han provocado la reducción de docentes y el aumento del número de alumnos por aula, manteniendo, de este modo, el carácter centralista de las decisiones burocráticas y administrativas.

Por tanto, este escenario profetiza la consiguiente insatisfacción en la carrera docente. En este contexto, Dworkin (1987), citado por Santos (1996), indica una serie de causas entre las cuales destacamos la inseguridad, el estrés, las clases cada vez mayores, la práctica lectiva y el hecho de que los docentes creen que la comunidad, en general, no se preocupa por la educación. A pesar de que muchos profesores han abrazado su carrera con grandes expectativas, esta profesión ha dejado de ser atractiva a consecuencia de una serie de medidas y reformas que, sucesivamente, se han implementado en el sistema educativo. En el ámbito de nuestro estudio, destacamos la constitución de los agrupamientos de escuelas, a la cual, según Seco (2000), muchos reaccionaron negativamente, en vista de los cambios que han acompañado este proceso.

En conclusión, y basándonos en la Recomendación nº 4/2001 del Ministerio de Educación, pretendemos que, en el futuro, las políticas educativas tomadas en este contexto permitan la consecución de este proceso atendiendo a los siguientes supuestos:

- Principio de la flexibilidad y diversidad, de acuerdo con las diferentes características del territorio portugués.
- Participación efectiva de los socios emergentes en la decisión de las cuestiones locales de la educación.
- La dimensión de las escuelas y de los agrupamientos de escuelas no debe superar un número de alumnos que pueda desvirtuar las características de la

comunidad escolar o que ponga en peligro el desarrollo personal y educativo de los mismos.

- Debe llevarse a cabo una articulación entre las cuestiones pedagógicas y administrativas como principio fundamental de la racionalización de la red escolar.
- Debe considerarse la decisión del cierre de escuelas del 1^{er} Ciclo, el cual lleva implícito otras cuestiones, sobre todo pedagógicas y locales.
- Reforzar la participación y representatividad en los diferentes órganos de gestión de toda la comunidad educativa.

Escreva texto]

Introdução

Introdução

A presente dissertação trata do comprometimento organizacional (*organizational commitment*) em contexto educativo. As questões teóricas e práticas que esta temática suscita, assim como os desafios que se colocam à investigação empírica neste domínio, são aqui objecto de estudo.

A partir da década de 50, o comprometimento organizacional tem vindo a apresentar-se como uma área de grande interesse, a avaliar pela crescente quantidade de publicações que tem vindo a focalizar este constructo. Em termos conceptuais, este constructo surgiu apoiado em disciplinas como a Sociologia, a Psicologia e a Economia, constituindo-se como uma área de investigação centrada sobre o comprometimento dos indivíduos, relativamente às organizações a que pertencem. Por se tratar de um conceito que, ao longo dos anos, tem vindo a ser definido e medido das mais diversas formas – como evidenciaremos ao longo do presente trabalho – verifica-se uma certa falta de consenso quanto à sua definição e à natureza do vínculo que se estabelece entre os colaboradores e as organizações, factor que tem contribuído para que vários autores defendam a necessidade de uma investigação mais profunda desse mesmo vínculo, bem como das dimensões do comprometimento em causa (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997; Mowday, 1998). Deste modo, e no que se refere à dimensionalidade do conceito, os modelos que integram mais do que um componente têm ganho algum destaque, contribuindo para que, tendencialmente, o mesmo seja percebido como multidimensional.

Contudo, e apesar da diversidade de conceptualizações, a generalidade dos autores que se dedica ao estudo do comprometimento organizacional, entende tratar-se de uma força que promove, estabiliza ou obriga a determinados comportamentos (Angle & Perry, 1981, 1983; Becker, 1960; Buchanan, 1974; Kelman, 1958; Mathieu et al., 1990; Meyer & Allen, 1984, 1986, 1987, 1988, 1991, 1997; Mowday, Porter & Steers, 1982; O’ Reilly & Chatman, 1986; Wiener, 1982, 1988). Neste contexto, e apesar de ser um conceito que se vem apresentando sob as mais diversas formas, parece influenciar o bem-estar dos indivíduos dentro das organizações e, conseqüentemente, contribuir para a promoção da eficácia destas últimas (Meyer & Herscovitch, 2001). Por sua vez, Mathieu et al. (1990) efectuaram uma revisão da literatura sobre comprometimento organizacional e concluíram que, quer as várias definições existentes, quer as diferentes medidas de avaliação, apresentam em comum o conceito de “vínculo”, quando se

referem à ligação estabelecida entre as pessoas e a organização onde intervêm. Neste contexto, e uma vez que o nosso estudo tem como principal objectivo avaliar o comprometimento organizacional em contexto educativo, procuraremos estudar qual o vínculo existente entre docentes e os agrupamentos de escolas a que estes pertencem.

Neste sentido, e porque o objectivo da nossa investigação consiste no estudo da influência da dimensão do agrupamento de escolas no comprometimento dos docentes que o integram, torna-se imperioso analisar as profundas alterações que, nos últimos anos, se têm feito sentir a vários níveis, económico, social, cultural e, sobretudo, demográfico, e as consequências desta realidade na reorganização da rede escolar. Constitui esta a principal causa da actual existência de agrupamentos de pequena e grande dimensão, gerados pelas assimetrias que o território português, nos últimos anos, tem apresentado, devido ao declínio do número de alunos, sobretudo da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e que, face aos novos contornos da organização escolar, físicos e administrativos, têm conduzido à emergência de um conjunto de reformas e políticas que visam avaliar esta nova realidade.

Assumindo o que acaba de ser dito como ponto de partida para o percurso que nos propomos efectuar, ou seja, atendendo a que, conceptualmente, o comprometimento organizacional contribui para o estabelecimento de relações vinculativas entre os indivíduos e as organizações em que estes trabalham, o presente trabalho visa averiguar se as referidas relações que se estabelecem entre os docentes e o seu agrupamento de escolas são, empiricamente, sustentáveis. Com base neste pressuposto estabelecemos, para o nosso estudo, o seguinte objectivo: *Aprofundar o conhecimento acerca da influência que a dimensão dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto exerce no comprometimento organizacional dos docentes que os integram.*

Neste entendimento, procurámos, igualmente, averiguar a influência que um conjunto de variáveis, designadamente, organizacional (dimensão do agrupamento) e individuais (profissionais e pessoais), exerce na referida relação, promovendo a emergência (ou não) de comprometimento nestes sujeitos.

O texto aqui apresentado organiza-se em torno de duas grandes partes: a primeira apresenta o enquadramento teórico/conceptual da dissertação e a segunda integra a metodologia adoptada, apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

O *Capítulo I* tem como principal objectivo a análise do ordenamento da rede educativa, sob a forma de agrupamentos de escolas, bem como os princípios que estão

na génese destas organizações escolares: a autonomia, a descentralização, a territorialização e a participação da comunidade educativa na educação e ensino. As diversas formas de associação entre escolas que, ao longo dos anos, foram surgindo, com o objectivo de encontrar respostas a problemas concretos que emergiam no âmbito da rede escolar, nomeadamente, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.), as Escolas Básicas Integradas (E.B.I.) e os agrupamentos horizontais e verticais são, igualmente, objecto de análise do nosso estudo.

Seguidamente, o *Capítulo II* tem como objecto de enfoque o processo do reordenamento da rede escolar. A rápida evolução e transformação da sociedade tornaram imperativa a actualização das estruturas educativas e das organizações escolares. Deste modo, e uma vez que a rede da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo foi alvo de um conjunto de alterações, conduzindo, por um lado à existência de escolas isoladas, com médias baixas de população discente, e por outro à existência de escolas sobrelotadas, sem espaço físico compatível com o horário normal de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a reestruturação da rede escolar assume-se como condição indispensável ao sucesso educativo. Nesta abordagem é, igualmente, importante ter em conta a participação dos municípios, através do Conselho Municipal de Educação (CME), órgão de participação da comunidade educativa, responsável pela criação das cartas educativas, enquanto instrumento de planeamento e ordenamento de edifícios e equipamentos de um concelho.

Posteriormente, no *Capítulo III* procuramos clarificar o conceito de organização e sua conexão com a Escola, enquanto organização escolar, bem como apresentar um conjunto de teorias organizacionais, relacionadas com este constructo. Também a este respeito, revimos a literatura da especialidade, procurando obter uma maior clarificação conceptual. No que concerne ao conceito de organização, realçamos o contributo teórico de alguns autores (Chiavenato, 1991, 1998; Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2004; Cushway & Lodge, 1993; Greenberg, 1998; Moura, 1991) cujos estudos nos permitiram uma mais clara delimitação dos seus contornos. Posteriormente, baseando-nos, sobretudo, em Costa (1998) e Nóvoa (1992), reflectimos sobre a Escola enquanto organização.

No *Capítulo IV* abordamos o conceito de comprometimento na sua generalidade, considerando-o como algo que une ou amarra o indivíduo a alguma coisa (Bastos, 1994), debruçando-nos, ainda, sobre o comprometimento em contexto organizacional. Para além de focalizarmos a posição de diversos autores, relativamente a este

constructo, consideramos que existem determinados factores que podem catalisar ou condicionar o seu desenvolvimento. Conscientes da existência de uma grande variedade de factores, optámos por reflectir, apenas, sobre os seguintes: justiça organizacional, motivação e satisfação com o trabalho. A investigação, a este nível realizada, permitiu, também, identificar modelos conceptuais que integram somente um componente do comprometimento organizacional, ou seja os unidimensionais (Becker, 1960; Mowday, Steers & Porter, 1979), e aqueles que integram mais do que um componente e que correspondem aos multidimensionais (Gouldner, 1960; Kelman, 1958; Meyer & Herscovitch, 2001; O' Reilly & Chatman, 1986;). Neste âmbito, é também dada particular atenção às características organizacionais que actuam como antecedentes e consequentes do comprometimento organizacional.

A *Segunda Parte*, dedicada ao *Estudo Empírico*, inicia-se com o *Capítulo V*, onde se explicitam os objectivos que nortearam a realização da investigação desenvolvida e se dá conta da metodologia nela adoptada. Nele formulamos o problema a investigar, caracterizamos a amostra estudada, damos conta da forma como estabelecemos contacto com as organizações, bem como do procedimento adoptado no que respeita à administração dos questionários e à realização das entrevistas. Ainda neste capítulo, referimo-nos aos instrumentos de recolha de dados, o questionário, no âmbito da investigação quantitativa e a entrevista como método qualitativo.

No *Capítulo VI* procedemos à análise dos resultados obtidos nesta investigação. Assim, num primeiro momento efectuamos a análise descritiva de todas as variáveis em estudo, de forma a conhecermos a amostra em estudo. Num segundo momento, através de técnicas de estatística inferencial, procuramos verificar a existência de diferenças, estatisticamente, significativas entre variáveis.

No *Capítulo VII*, apresentam-se os resultados obtidos com as análises diferenciais realizadas aos dados recolhidos com o ASH-ICI e com as entrevistas. O estudo da influência de um conjunto de variáveis no comprometimento dos docentes, em relação ao agrupamento a que pertencem, constitui o objectivo central deste capítulo. As variáveis independentes consideradas foram: uma variável organizacional, relativa à dimensão dos agrupamentos de escolas, quatro variáveis individuais, relativas a aspectos de natureza pessoal (residência com a família, distância escola-casa, idade e género) e cinco variáveis referentes a questões de natureza profissional (habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento e nível de ensino que lecciona).

No *Capítulo VIII*, último do presente trabalho, apresentamos uma síntese das principais conclusões obtidas na investigação realizada e, ainda, um conjunto de propostas de melhorias que permitam tornar inteligíveis preceitos e paradigmas instituídos no âmbito desta temática.

Primeira Parte

Fundamentação Teórica

Capítulo I

Agrupamentos de Escolas: Objectivos e Pressupostos

Introdução

A literatura revista conduz-nos à constatação de que a adesão de Portugal à União Europeia, em 1986, gerou algumas mudanças no modo como a geografia do povoamento nacional se apresenta. Assim, um país com características rurais e urbanas, constituído por uma faixa litoral e um extenso território interior, com uma distribuição assimétrica da população, bem como das actividades económicas, redonda na equação do reordenamento da rede escolar.

Neste sentido, e de acordo com o disposto na Recomendação nº 4/2011, de 26 de Abril, elaborada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), de acordo com o ponto 2.3, qualquer inferência que se confine à análise da rede escolar determina que tenhamos em conta determinados aspectos importantes. Um deles é a existência de uma rede escolar, cada vez mais polarizada e cuja matriz origina posições extremas. Efectivamente, temos 63 concelhos no continente, cujo número de alunos, em cada um deles, é menos de 1000; destes, 20 municípios integram menos de 500 estudantes. No seu conjunto, este número de concelhos representa 20,4% da área total continental, onde estudam 2,1 % dos alunos e trabalham 3,1 % dos docentes. Paradoxalmente, temos 4 concelhos que, apesar de ocuparem apenas 0,7% do território continental, apresentam mais de 50.000 estudantes, 16,5 % do total de alunos e 15,8 % dos professores.

Outro aspecto a ter em conta é o esforço considerável que tem sido realizado a nível do planeamento territorial, conseguido através de iniciativas nacionais, tal como a elaboração de Cartas Educativas ou através do Programa Nacional da Política de Ordenamento do Território.

Decorrente, ainda, da análise da rede escolar, e continuando a perscrutar o diploma legal referido anteriormente, temos, igualmente, de ter em conta o enorme investimento em

Programas Nacionais de Requalificação da Rede Escolar: entre 2007 e 2010 foram aprovados investimentos que ultrapassam 1.469 milhões de Euros e que mobilizaram 1.143 milhões de euros de Fundos Comunitários, para que sejam realizadas intervenções em cerca de 542 escolas dos diferentes níveis do ensino básico. O Programa Nacional dos Centros Escolares permitiu intervir em 501 projectos de requalificação da Rede Escolar do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, investindo 661 milhões de euros nas diversas regiões do país; o Programa de Requalificação da Rede de Escolas com Ensino Secundário mobilizou 808 milhões de euros para 41 candidaturas até agora aprovadas.

(Recomendação nº 4/2011: 18187)

Com efeito, estamos perante um país que apresenta, por um lado uma dispersão populacional que conduz à existência de territórios com baixa densidade demográfica, características rurais e, geograficamente, isoladas, e por outro lado dotado de regiões com alta densidade populacional, características urbanas e, geograficamente, concentrada. Neste contexto, a rede escolar caracteriza-se pela existência de escolas com um número reduzido de alunos, potenciadoras de menos oportunidades de socialização e maior diversidade de aprendizagens globais. Assim, toda e qualquer intervenção efectuada neste tipo de contexto pode potenciar processos de desenvolvimento local que permitam alterar e ultrapassar dinâmicas de recessão. Um agrupamento de escolas permite que os alunos efectuem um percurso de doze anos, de escolaridade obrigatória, inserido num projecto educativo coeso, promovendo a sequencialidade entre ciclos de ensino, assim como uma maior ligação à família.

Neste contexto, o *Capítulo I* tem por objecto tornar mais claro os contornos da temática em estudo, a análise do ordenamento da rede educativa sob a forma de agrupamentos de escolas, bem como os princípios subjacentes à constituição dos mesmos. Para o efeito, revimos a literatura a este respeito produzida, tendo identificado características específicas de cada um dos princípios acima referidos, nomeadamente, a autonomia em contexto educativo, a descentralização de poderes, a territorialização das políticas educativas e a participação da comunidade educativa na educação e ensino. Entretanto, e antes de procedermos à análise e caracterização dos agrupamentos de escolas de tipo horizontal e vertical, fazemos uma alusão a diversas formas de agrupar as escolas, isto é, às diferentes possibilidades de ordenar a rede educativa, destacando os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.) e as Escolas Básicas Integradas (E.B.I.). O reconhecimento das diferentes formas de agrupar escolas, permite-nos uma avaliação mais adequada das características que envolvem as organizações escolares em que incide a nossa investigação (agrupamentos de escolas).

1.1. Delimitação do conceito de agrupamento de escolas

É no final dos anos 90 que a autonomia e a descentralização das escolas começa a erguer-se, indo de encontro às necessidades da comunidade local e ao desenvolvimento de projectos capazes de melhorar a qualidade de ensino desse território. Tal como o disposto no Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, *o processo que visa dotar gradualmente os estabelecimentos dos ensino básico e secundário de maiores graus de autonomia implica a criação de condições que lhes possibilitem assumir novas responsabilidades.*

De facto, o referido diploma permitiu contribuir para o *reordenamento da rede da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento*. Na realidade, trata-se de iniciativas que estão na génese da constituição dos agrupamentos de escolas, a partir do ano lectivo de 1997/98.

Neste contexto, o Departamento de Educação Básica (DEB), do Ministério da Educação e, em conjunto com o estudo desenvolvido pelo Professor João Barroso, no ano lectivo de 1996/97, fomentou a constituição de grupos de reflexão, com a finalidade de aferirem os principais problemas detectados neste âmbito e avançar com um conjunto de soluções para o 1º Ciclo. A este respeito, Ferreira (2003) refere que os objectivos principais que subjazem ao trabalho destes grupos consistiam em identificar, avaliar e reflectir sobre os primeiros níveis de educação, a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo. No conjunto das equipas formadas para este efeito (Braga, Coimbra e Setúbal) verificamos que foi a partir dos trabalhos desenvolvidos pela Equipa da Educação Pré-escolar, 1º Ciclo, Educação Básica e Educação Mediatizada, a funcionar no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho, sob a alçada do DEB, do ME, e coordenada pelo Professor João Formosinho, que se deu início ao processo de criação dos Agrupamentos de Escolas (Afonso, 2006). Neste contexto, podemos então avançar que o processo de organização da rede escolar, com o nome “agrupamento”, foi avançado no ano lectivo de 1996/97.

No entanto, e embora a autonomia seja um princípio subjacente à criação dos agrupamentos, é premente que a administração educativa proceda a um tipo de intervenção diferente. Neste contexto, António Nóvoa (1992:18) sublinha a necessidade de se proceder a algumas mudanças que permitam *erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução entre a liberdade e a responsabilidade*.

Entretanto, e de acordo com o capítulo I, artigo 5º, do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, que aprova o regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos, passamos a definir um agrupamento de escola, aqui entendido como *uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum*, com o objectivo de, e segundo o mesmo artigo,

favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma; valorizar e enquadrar experiências em curso.

Neste sentido, este diploma, construído com base na experiência de alguns anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão, adoptando uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo, como inovador, os contratos de autonomia (Lemos & Silveira, 2003). Importa, ainda, sublinhar que, e salvo algumas excepções, tal como o disposto na Lei nº 49/2005, artigo 43º (LBSE), deliberadamente, o ensino secundário mantém-se à parte: *o ensino secundário deve ser predominantemente realizado em estabelecimentos distintos, podendo com o objectivo de racionalização dos respectivos recursos, ser aí realizados ciclos do ensino básico especialmente o 3º, se bem que, actualmente, esta determinação esteja, efectivamente, ultrapassada.*

Na base da criação de agrupamentos, foi publicado o Decreto Regulamentar nº 12/2000, cujo objectivo de conjugar critérios de natureza pedagógica pretendia:

Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica que potencie as articulações entre a educação pré-escolar e sobretudo entre os diferentes ciclos que constituem o ensino básico de uma mesma área geográfica; Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social; Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional de recursos; Garantir a aplicação de um regime de autonomia.

(Decreto Regulamentar nº 12/2000, artigo 2º)

À luz deste diploma legal, era pretensão criar uma matriz que fosse comum a todas as escolas do território nacional, tendo em conta o meio em que as escolas se inserem.

Assim, o agrupamento foi emergindo, defendido por uns e alvo de polémica de outros. A este respeito, e de acordo com Lima (2004), a verdadeira polémica verificou-se com a publicação do Despacho nº 13 313/2003, pelo Secretário de Estado da Administração Educativa, o qual assume que um dos objectivos consistia em *agrupar efectivamente todas as escolas localizadas no território português continental, de forma a integrar todas elas em unidades de gestão (...), devendo privilegiar-se os agrupamentos verticais, sendo apenas admitidos os horizontais, excepcionalmente e devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo.*

A este respeito, e na opinião de Lima (2004:27), este despacho revelou *um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção dos agrupamentos, horizontais e verticais.*

Recentemente, e através da Portaria nº 1181/2010, foram introduzidas algumas alterações aos objectivos referidos, passando à seguinte redacção:

- a) *Adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;*
- b) *Adequar a dimensão e condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono;*
- c) *Racionalizar os agrupamentos, de modo a promover o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.*

Neste contexto, emergem algumas alterações pertinentes, nomeadamente, a não obrigatoriedade de incluir, apenas, o ensino básico; a constituição de agrupamentos com um maior número de alunos, sem atender à capacidade de os gerir pedagogicamente; e a consideração por um conjunto de critérios que potencie uma acção eficaz, tal como: o número de escolas a agrupar, a distância entre as escolas, a área de influência de cada escola, a diversidade de tipologias e a população a escolarizar (Recomendação nº 4/2011, do C.N.E.), ignorando, deste modo, a cultura individual subjacente a cada escola e o sentimento de pertença dos alunos a essa organização.

Outra questão a ter em conta, na constituição de agrupamentos de grandes dimensões, relaciona-se com a capacidade de funcionamento dos órgãos de administração e gestão, provocando uma sobrecarga administrativa do Director e do Conselho Pedagógico. Importa não pôr em causa o primado do pedagógico sobre o administrativo, contando com a participação da comunidade educativa, nomeadamente, dos pais e da autarquia que, devido ao aumento da distância à sede de agrupamento, origina o seu afastamento da vida da escola. Relativamente ao funcionamento dos órgãos de gestão intermédia, emerge um acervo de dificuldades que começa a erigir-se, originado pela dispersão dos docentes e não docentes, dificultando a concepção e realização de projectos em conjunto. É, pois, imperioso que alunos, pessoal docente, não docente e restante comunidade educativa desenvolvam sentimentos de pertença a uma escola e reconheçam a existência de hierarquias, com quem possam contar no desenvolvimento da capacidade de cidadania. Importa, então, lembrar o que a 4ª Recomendação, do C.N.E. refere a este respeito, quando defende *que depois da família, é a escola a primeira estrutura social com que as crianças e os jovens contactam e que os pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes (...) e que não*

se restringem às cognitivas. O número excessivo de alunos na comunidade escola parece ir em sentido contrário desse reconhecimento (Recomendação nº 4/2001:18190).

Os princípios aqui explanados subjazem, igualmente, ao disposto no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, diploma que aprova o regime da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, bem como o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Junho, o qual mantém a definição de agrupamento de escolas. Entretanto, o artigo 7º estatui a agregação de agrupamentos, avançando a possibilidade de se constituírem *unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas*, deixando antever a possibilidade de se constituírem mega agrupamentos. De um modo geral, todos enfatizam a necessidade de partirmos das situações concretas e específicas de cada comunidade, atendendo aos respectivos projectos educativos e às escolas que compõem o agrupamento, para que assim se possa efectivar e configurar essa autonomia

No que concerne aos estabelecimentos de ensino, Lemos et al. (2003) chamam a atenção para a dimensão variável das escolas e para a necessária salvaguarda da sua identidade própria. Estes autores referem-se, em particular, às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, aos Jardins-de-Infância e, conseqüentemente, à necessidade de integrar de pleno direito estes níveis de ensino numa organização coerente em termos de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação. De facto, este diploma legal veio dar uma atenção especial aos dois primeiros níveis de ensino para os quais ainda não tinham sido encontradas soluções organizativas eficazes.

Na verdade, as políticas do Estado, relativas à Educação Pré-escolar e ao 1º Ciclo implicaram uma tomada de decisões sobre o redimensionamento, a tipologia das escolas e a articulação entre os dois níveis referidos. Sabemos que reformas como estas não se fazem a partir das iniciativas autárquicas, das iniciativas locais de professores, de escolas ou ainda das iniciativas de instituições de formação (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000). Neste contexto, mudanças de orientação política carecem de legitimação democrática, uma vez que fazemos parte de uma democracia representativa.

Os desafios colocados por este normativo legal, em relação ao novo regime que orienta os estabelecimentos de educação e ensino, implicaram a emergência de uma nova organização da educação estabelecendo na vida das escolas princípios como a democratização, a igualdade de oportunidades e uma maior qualificação do serviço público educativo. É reconhecida às escolas a capacidade para gerirem os seus recursos,

adequando-os ao Projecto Educativo. Efectivamente, constata-se que a responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa favorece o investimento nas escolas e a qualidade da educação.

A constituição dos agrupamentos, aparentemente mediatizada e induzida por um processo designado por “autonomia e gestão das escolas” e continuada pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, não é uma novidade em termos legislativos, uma vez que o embrião deste processo vem já consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, posteriormente revogada pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português continuaram a ser tidos em conta na reformulação da presente lei. Na verdade, a L.B.S.E, no pleno respeito pelos preceitos da Constituição da República Portuguesa, estabelece que o ensino básico é composto por três ciclos sequenciais e a articulação entre os mesmos tem de obedecer a uma sequencialidade progressiva. Deste modo, cada ciclo tem como função completar e aprofundar os conhecimentos do ciclo anterior, sempre numa perspectiva globalizante do ensino básico. Por outro lado, e no que se refere aos recursos materiais, de acordo com este normativo legal, a rede de estabelecimentos escolares deve ser planeada de forma a eliminar as desigualdades e assimetrias entre regiões do mesmo país, favorecendo assim a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Ainda segundo esta lei, e no que concerne ao ensino básico, deve este realizar-se em estabelecimentos que englobem parte ou a totalidade dos ciclos que o compõem.

Neste contexto, Lima (2004) refere que a unidade organizacional, entendida como agrupamento de escolas, juridicamente contemplada na L.B.S.E, deveria ter sido alvo de atenção nos trabalhos desenvolvidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), sobretudo dos que estavam responsáveis pela organização e gestão das escolas.

Ao debruçarmo-nos sobre o conteúdo da L.B.S.E. verificamos que, também aqui existe a preocupação dos estabelecimentos de educação e ensino funcionarem segundo uma perspectiva de integração e interligação com a comunidade envolvente, orientando-se pelos princípios da democraticidade e por diferentes graus de participação daqueles que fazem parte do processo educativo, nomeadamente, professores, alunos, famílias, autarquias e entidades com representação social, económica, cultural e científica. Prevêem-se, ainda, formas de descentralização e desconcentração dos serviços, mas cuja eficácia deverá ser sempre garantida pelo Estado. No que concerne à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, os critérios de natureza pedagógica e científica

devem prevalecer sobre os critérios de natureza administrativa. Quanto à direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos, esta será assegurada por órgãos próprios, cujos representantes, professores, alunos (no ensino secundário) e pessoal não docente, são eleitos democraticamente.

Na verdade, o que verificamos é que as reformas iniciadas com a L.B.S.E. surgem como o prenúncio de um novo paradigma no sistema educativo português, procurando anular o modelo de “Estado Educador”, dando oportunidade ao aparecimento de um “Estado Democrático”. Assim, embora a constituição dos agrupamentos de escolas tenha ganho relevância acrescida após a publicação do D. L. n.º 115-A/98, verificamos, tal como refere Sarmento (1999), e como já tivemos oportunidade de referir, que os primeiros agrupamentos foram criados com o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, diploma que aprova as medidas que permitem criar as condições para a aplicação de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, nomeadamente, no âmbito do reordenamento da rede escolar, do reforço da autonomia e no processo de organização da rede de estabelecimentos de educação e ensino. No entanto, os objectivos subjacentes a este normativo não são pioneiros, uma vez que também constituíram a base das escolas básicas integradas (E.B.I.) e dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (T.E.I.P.).

Efectivamente, ao longo de mais de uma década foram construídos diversos tipos de agrupamentos com diferentes designações, nomeadamente, Escolas Básicas Integradas, criadas através do Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, cujo enfoque situa-se na integração curricular; as Áreas Escolares, instituídas pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio; os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, criados através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, com vista a funcionarem a partir do ano lectivo de 1996/97, os quais previam a integração territorial; e os agrupamentos de escolas, constituídos a partir do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho.

Segundo Friedberg (1993), citado por Sarmento (1999:19), os agrupamentos educativos *constituem-se como redes de escolas, organicamente unidas, sobre um território delimitado*. Neste sentido, um conjunto de escolas, no âmbito dos agrupamentos, tende a considerar como seus limites externos os limites simbólicos do território onde se insere e não os muros ou paredes que fisicamente o demarca do resto da paisagem (Sarmento, 1999). Deste modo, os agrupamentos podem incluir ou excluir escolas e estabelecer as formas de relacionamento que se irão efectivar entre elas. Assim, e de acordo com o mesmo autor,

um agrupamento constitui um território social construído por um sistema de interacções estabelecido, quer a nível interno, quer com o contexto envolvente, dispondo de regras que lhe permitem, topograficamente, delimitar esse território em termos físicos. Neste contexto, e segundo Formosinho, Ferreira e Machado (2000:63) *os agrupamentos de estabelecimentos de ensino parecem-nos ser a solução adequada para poder manter este duplo objectivo de manter a identidade e reestruturar, redimensionando, a realidade organizacional*. Perante o exposto parece-nos que, embora a constituição de agrupamentos de escolas não se afigure como panaceia para os males do nosso sistema educativo, a solução de alguns problemas do ensino básico, numa primeira fase, subjaz a uma definição política educativa, relacionada com a reorganização deste nível de ensino e com o redimensionamento da rede escolar.

Importa referir que, na opinião de Formosinho et al. (2000), é determinante que um agrupamento de estabelecimentos de ensino se transforme numa Escola, em sentido holístico, constituindo uma unidade de gestão integrada e integradora dos diversos recursos humanos, nomeadamente, dos professores que deverão sentir-se vinculados a essa escola-comunidade como membros efectivos da mesma, e não isolados em relação aos estabelecimentos de ensino que compõem esse agrupamento, sobretudo, nos primeiros níveis de escolaridade.

Esta postura conduz à promoção dos agrupamentos de escolas e permite identificá-los como um dos processos mais relevantes no seio das políticas governamentais da administração da educação. Neste sentido, Lemos et al. (2003:10-11) referem que *a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local*.

Sarmento (1999) completa este raciocínio e sublinha que os agrupamentos de escolas inserem-se no domínio das mudanças estruturais em contexto educacional, nomeadamente, no que respeita à autonomia e à territorialização da acção pedagógica. É pois uma acção, cujo objectivo consiste na promoção dos valores e dos interesses da comunidade envolvente, segundo uma lógica de desenvolvimento local que, por sua vez, pressupõe uma lógica descentralizadora tendente a orientar-se no sentido da reabilitação das culturas locais. Todavia, e perante este contexto, podemos assistir a um choque entre a cultura local e a cultura escolar. Uma das tarefas dos agrupamentos de escolas é então gerir esse “choque”, numa perspectiva de intercâmbio de culturas (Sarmento, 1999) uniformizando-as, não de forma decalcada, mas através de um processo gradativo de integração, caminhando para a eficácia e para o desenvolvimento sustentável desse

agrupamento. No dizer de Formosinho et al. (2000:59), *só assim se pode garantir que a escola possa gerir de forma integrada todos os seus recursos humanos. Só assim se cria uma dimensão necessária para que a escola possa ter exclusivamente, ou em partilha com outras escolas, outros profissionais de ajuda.*

Como temos vindo a verificar, a tendência actual das reformas educativas aponta a escola como o motor dessas mudanças. Esta tendência está relacionada com a constatação de que as reformas educativas centralizadas, na verdade, são um fracasso, uma vez que a solução administrativa escolar, de cima para baixo, não é viável em países desenvolvidos (Formosinho, et al., 2000). Trata-se de uma tendência que pressupõe uma certa concepção de escola, ou seja, uma escola que queira exercer uma autonomia colectiva. Além disso, pretende-se, ainda, que haja uma partilha de saberes e de experiências, um intercâmbio de conhecimentos e um trabalho em grupo, o qual procure a eficácia da acção pedagógica. Afonso (2005), citado por Simões (2005:11) reafirma esta ideia e refere que, *são os actores locais que efectivamente fazem (ou desfazem) as políticas educativas, tal como elas são efectivamente experimentadas e vividas pelos seus destinatários. A política educativa nacional não se pode fazer sem eles nem muito menos, contra eles.*

Como temos vindo a verificar, as questões relacionadas com a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino têm sido uma preocupação constante, tanto para os nossos governantes, como para as comunidades locais, sendo também alvo de diversa legislação. O processo de construção dos agrupamentos de escolas tem-se afigurado como uma teia que, paulatinamente, se vai urdindo ao sabor das dinâmicas locais, mas sempre subjacente a dispositivos legais específicos. Inscrita numa nova concepção de educação, baseada em princípios democráticos, a constituição dos agrupamentos tem subjacente três objectivos fundamentais: o redimensionamento da rede escolar, a sequencialidade do currículo e a contextualização territorial do projecto educativo (Simões, 2005), virada, especialmente, para as comunidades rurais e para as que, geograficamente, se encontram mais dispersas, o que equivale a dizer que é a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico que, em princípio, mais têm a beneficiar com a implementação deste modelo organizativo.

Após a análise de um conjunto de ideias inerentes ao processo que temos vindo a observar, Amiguinho, Valent, Correia e Mandeiro (1999) apresentam-nos os agrupamentos de escolas como construções sociais, nas quais as fronteiras simbólicas se sobrepõem às fronteiras físicas, tanto na configuração, quanto no tipo e modo como se agrupam. Têm subjacentes à sua actuação projectos colectivos centrados nos problemas locais, valores e saberes da comunidade envolvente, redes de trabalho pedagógico e de

formação e interconhecimento entre escolas. Os agrupamentos de escolas constituem-se com o objectivo de desenvolverem uma comunidade educativa, na qual se conjugam interesses e desenvolvem parcerias com resultados benéficos para a dinâmica organizativa e pedagógica. Para que esta evolução se consolide é necessário o empenho e um sentido de missão de todos os actores locais, que devem assumir maior protagonismo, para que a autonomia e a descentralização, reclamadas neste processo, contribuam para a construção de uma política educativa local eficaz.

1.2. Princípios que subjazem à constituição dos agrupamentos de escolas

Seguidamente damos conta dos princípios que subjazem à constituição dos agrupamentos de escolas, nomeadamente, da autonomia, descentralização, territorialização e participação da comunidade educativa.

1.2.1. Autonomia de escola

À semelhança do que tem ocorrido em outros países, situados no mesmo contexto geográfico, Portugal tem procurado desenvolver a autonomia nas organizações escolares. É fundamental que haja um entendimento das escolas como organizações dotadas de alguma margem de autonomia e, desta forma, emergirem como espaços onde os actores educativos possam assumir uma postura de criatividade e intervenção local. Na verdade, uma escola com autonomia é uma escola com identidade, projecto e soluções próprias, contextualizada num quadro de regulação, baseado em princípios e direitos. Pretendemos, neste ponto, fazer uma abordagem geral sobre a transferência, desenvolvimento e efectividade do processo da autonomia no sistema educativo português.

1.2.1.1. O conceito de autonomia

Começamos por tecer algumas considerações sobre a palavra “autonomia”. Etimologicamente, autonomia (autos-nomos) significa que a lei se formula por referência a si própria. Pinto (1998) refere que a autonomia não pode ser entendida de uma forma reducionista ou que a mesma pressuponha a ausência de todas as dependências. Trata-se de um conceito que enfatiza o poder de se governar por leis próprias. A palavra autonomia, no entender de Barroso (1997), está ligada à ideia de auto governo, isto é, à faculdade que os indivíduos e/ou organizações têm para se poderem reger por leis próprias. O conceito de autonomia tem sido entendido com um certo grau de relatividade,

isto é, pode ser-se autónomo, relativamente a uma coisa e não o ser em relação a outra. A *autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis* (Barroso, 1997:17). No entanto, embora a autonomia implique a liberdade de decidir não se pode confundir com “independência”. Trata-se antes de um conceito relacional, cuja acção decorre num contexto de interdependências e num sistema de relações. O ser humano não é pois um ser isolado, mas sim *intrinsecamente um ser de relação* (Pinto, 1998:17). Nesta perspectiva, a inter-relação com os outros ganha maior relevância, uma vez que não se pode entender a autonomia como fruto do corte radical na relação com os outros.

Pinto (1998) defende que a palavra autonomia é, frequentemente, utilizada em três campos distintos: no pessoal, no organizacional e no político. No campo pessoal porque o ser humano existe através das trocas que, intrinsecamente, se estabelecem com os outros e só em casos extremos, como em situações de autismo, é que as relações ficam bloqueadas. A mesma autora, (Pinto, 1998:17), sublinha que *a maturidade é um progressivo caminho para a autonomia*. Com efeito, é na construção da personalidade que aos poucos vamos adquirindo um maior sentido de autonomia, alicerçado nas inter relações que, ao longo da vida, vamos estabelecendo. Não é necessário dispensar uma relação para encetarmos outra, aliás e segundo Pinto (1998:17), a tática passa pela *redefinição das relações que sustentam em termos afectivos a pessoa*. Face ao exposto, consideramos que um ser dotado de autonomia é um ser que consegue construir um mundo, o qual orienta, através de regras próprias, animado por um processo que implica a existência de relações e interdependências, cada vez mais reclamadas pela sociedade actual. Sem querermos ser redundantes procurámos coroar todo o conjunto de ideias explanadas, anteriormente, sobre o conceito de autonomia com mais uma afirmação de Pinto (1998:17) a qual, muito sumariamente, refere que *a autonomia é um processo que não supõe a ausência de relações, de dependências. Pelo contrário, a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projectos*.

No que concerne, tanto às organizações como à conjuntura política dos países, parece fácil deduzir que nenhum deles consegue sobreviver sozinho. Qualquer tipo de organização ou país pode, verdadeiramente, ser autónomo se não potenciar as interacções com os outros, sob pena de ter que se resignar ao isolamento. Trata-se de uma postura perigosa que pode bloquear o desenvolvimento de uma verdadeira autonomia

1.2.1.2. Autonomia em contexto educativo

As escolas são organizações constituídas por uma estrutura social específica, na qual se estabelecem diversas interações entre actores sociais, com o objectivo de darem continuidade a interesses e estratégias próprias (Afonso, 2000). Prosseguindo a opinião deste autor, verificamos que as escolas, ao constituírem-se como organizações, terão de ser intrínseca e, necessariamente, autónomas, uma vez que o constructo da autonomia faz parte do próprio conceito de organização. Esta autonomia advém do facto de cada escola surgir como um contexto de acção, o qual permite delimitar um espaço social, físico e psicológico, o “território”, por oposição ao meio “exterior”, através de uma “fronteira” que estabelece a distinção entre “nós” e os “outros”. A identidade de cada escola depende da dinâmica interna e das relações que se criam com o exterior. *É justamente esta capacidade para gerir as relações com o exterior, e a consequente imprevisibilidade relativa do seu funcionamento que constituem a raiz da autonomia intrínseca da escola* (Afonso, 2000:205).

A autonomia de escola implica também a capacidade de se identificar e diferenciar, relativamente a outros sistemas, bem como de se relacionar com eles. Na verdade, as escolas encontram-se imersas na sociedade, uma situação que provoca alguns desajustamentos, uma vez que são elas as transmissoras de normas, valores, dispositivos e de uma cultura que visa garantir a hegemonia dos grupos dominantes.

As organizações educativas portuguesas vivem tempos de mudança e para conseguirem responder aos novos desafios que, diariamente lhe são colocados, têm vindo a reclamar mais autonomia, a qual nem sempre recebem, quer por parte da administração, quer por parte dos actores educativos a quem cabe construí-la e operacionalizá-la. Tendo como pano de fundo estas organizações, consideramos que muito se tem falado sobre autonomia de escolas, no entanto, muitos profissionais que intervêm nas mesmas questionam-se porque é que, actualmente, se fala tanto de autonomia de escola, de que é que se trata e como se chega até ela.

O conceito de autonomia, em contexto educativo, é visto por Lemos et al. (2003: 243) como *o poder reconhecido à escola ou ao agrupamento de escolas pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.*

Entretanto, e para que estas intenções sejam cabais, é necessário que a definição dos objectivos e o desenvolvimento pedagógico e organizacional da escola se estabeleça numa situação de equilíbrio, tanto ao nível interno como externo. Deste modo, a chamada autonomia de escola está implicada quer na dinâmica interna de uma organização escolar

quer nas relações que a mesma estabelece com o exterior. Segundo Barroso (1997:18), *o reconhecimento da autonomia das escolas se traduz sempre num conjunto de competências que os órgãos próprios de gestão da escola têm para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e aplicação de recursos.*

A aplicação deste conceito às escolas efectivou-se com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, mais conhecido por “decreto da autonomia”, o qual estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas e define um quadro orientador genérico e flexível da autonomia da escola. Segundo este Decreto-lei, capítulo I, artigo 2º, *entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo e ainda que a autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei.* Os capítulos e artigos posteriores definem e estabelecem o âmbito de aplicação e as competências próprias, em relação a domínios específicos.

A par deste processo, Delgado e Martins (2002) salientam que o referido diploma, a propósito da autonomia de escola, retoma os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, uma vez que a descentralização, o diálogo com a comunidade envolvente e a desregulamentação da administração educativa apresentam-se como um cenário propício à emergência da autonomia de escola, a qual se concretiza num projecto educativo próprio e específico, cuja elaboração conta com a participação dos intervenientes no processo educativo, alicerçado nas características da escola, nos recursos de que dispõe e no apoio da comunidade em que se insere. Perscrutando os princípios básicos da L.B.S.E., no seu artigo 3º, constatamos que alguns referem a descentralização, a desconcentração e a diversidade das estruturas e acções educativas, como forma de proporcionarem uma adaptação às realidades locais, ao sentido de participação da comunidade, à inserção no meio comunitário e à proeminência de níveis de decisão eficientes. Este normativo legal pretende inculcar a necessária correcção de assimetrias, em termos de desenvolvimento local e regional, permitindo que todas as regiões do país usufruam das mesmas condições de acesso e igualdade em termos de educação e ensino.

A democraticidade na organização e a participação de todos os que estão implicados no processo educativo é também visível neste diploma, o qual pressupõe, no capítulo VI, artigo 43º, a necessidade de o sistema educativo assegurar o respeito pelas regras da democracia e participação da comunidade educativa. O mesmo sistema deve estar dotado de estruturas administrativas que assegurem a sua ligação com a comunidade, efectivada por diferentes graus de participação de todos os elementos da

mesma. Neste contexto, o artigo 45º refere princípios semelhantes aos anteriores, mas extensivos à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino. Na verdade, podemos considerar que o(s) legislador(es) do Decreto-Lei nº 43/89 examinou(aram) minuciosamente os princípios subjacentes à L.B.S.E. e seleccionou(aram) os que de uma forma mais adequada se encaixavam no “decreto da autonomia”. Assim, a autonomia tem vindo a ser apregoada, progressivamente, através destes diplomas. Entretanto, importa salientar que, apesar de vir estabelecida em diploma legal, e tal como refere Pinto (1998:23),

a autonomia não é algo que se recebe. É algo que se constrói e se conquista. Se é certo que a sociedade não se muda por decreto, também é verdade que as escolas não se tornam autónomas por decreto. Embora os decretos ajustados possam ser de grande utilidade. Com efeito, os normativos legais podem ser mais ou menos facilitadores em processos de assunção de autonomia. Mas importa que se criem as efectivas condições para que as escolas possam caminhar para a autonomia.

De acordo com Barroso (1995), citado por Moura (1999), a autonomia de escola deve construir-se e não ser apenas decretada, atendendo à especificidade da organização escolar e às inter-relações estabelecidas em cada escola pelos diferentes actores educativos. Na verdade, a autonomia deve ser vista como qualquer outra forma de gerir dependências. A diminuição da dependência em relação ao Estado e à sua administração central deve ser acompanhada pelo aumento da dependência, relativamente à comunidade local. O processo que consiste em dotar as escolas de autonomia deve ser um processo progressivo e sustentado em critérios já definidos. Torna-se necessário definir um estatuto jurídico-administrativo compatível (contratos de autonomia) e delimitar o campo de acção e iniciativa das escolas em vários domínios. A autonomia de escola implica a autonomia dos actores que a praticam, sendo concretizada através de um projecto educativo próprio.

Efectivamente, a autonomia não se dá; vai-se dando, ou antes, vai-se conquistando. De uma forma metafórica podemos vê-la como o soltar das amarras de um barco. O lastro não se dá todo de uma vez, vai-se dando, conforme o vento, a maré e a profundidade (Dias, Silva, Pinto & Hapetian, 1998).

1.2.1.3. Concretização da autonomia através do projecto educativo de escola

O projecto educativo surge aqui como a expressão da identificação da escola, dotado de um papel importante na concretização da sua autonomia. Madeira (1995) e Macedo (1991) alertam para o facto do projecto educativo não ser sinónimo de autonomia, mas sim constituir a expressão da mesma em contexto escolar. Efectivamente, a autonomia das escolas surge indissociável da participação e do projecto educativo o que leva a desenvolver melhor este último conceito. O conceito de projecto educativo de escola (P.E.E) surge ligado à ideia de que é possível pensar o devir da escola enquanto organização. Desta forma, e segundo Silva (2000), é possível antecipar o pretensão desenvolvimento de uma escola imaginando o estado desejável da mesma. Nestes moldes, o mesmo autor refere que *o projecto educativo é a expressão do poder da liberdade dos actores escolares no que se refere à mudança da realidade escolar e é a manifestação de uma acção estratégica com vista à introdução de mudanças no cenário escolar* (Silva, 2000: 226).

O projecto educativo é um instrumento que permite desenvolver um processo de inovação no âmbito da administração, gestão e organização de cada estrutura escolar. Cada escola deverá conceber o seu próprio projecto, de acordo com o meio em que se insere e de uma forma participada. Segundo a opinião de Costa (2003:54), o P.E.E. *apresenta-se, do ponto de vista legal, administrativo e funcional como um documento autónomo em relação ao plano anual de actividades, ao regulamento interno e ao (possível) projecto curricular*. O projecto educativo permite que a escola seja capaz de se identificar e relacionar com o meio em que se insere. Segundo Tripa (1994:62), citado por Moura (1999:91), *para que o Projecto Educativo possa responder às necessidades reais da escola, têm de se colocar as questões: onde estamos? Quem somos?* Desta forma, afigura-se como o produto da negociação entre os vários elementos da comunidade educativa. A negociação entre os parceiros dessa comunidade é determinante para que exista um *compromisso conjuntural sobre os princípios que vão orientar a política da escola* (Macedo, 1991:135, cit. por Moura, 1999:92).

Muitos autores têm-se debruçado sobre este conceito e tudo o que ele envolve, aliás têm sido vários os estudos efectuados nesta matéria, de onde nasceram diversas definições de projecto educativo. Entre muitas, salientamos a de Formosinho (Formosinho, 2003, cit. por Costa, 2003:29). O autor considera que

o projecto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola-comunidade. Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção,

participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma nova concepção de escola.

Através deste instrumento a escola passa a ser vista com identidade própria, autonomia e participação partilhada. Neste sentido, o projecto educativo pretende ser o espelho da acção e do espaço de toda a comunidade, a qual resulta de um processo de reflexão em que todos os elementos se envolvem e procuram melhorar a qualidade do serviço prestado. Funcionalmente, trata-se de um documento de cúpula e planificação escolar, elaborado pela comunidade educativa, vivo, dinâmico e que, de uma forma táctica, permite viabilizar a sua operacionalidade. Neste contexto, é indispensável a existência de uma escola que pense, que auto reflecta, que promova dinâmicas de inovação e mudança, uma vez que só a existência de uma organização com estas características pode conceber e executar um projecto educativo como um verdadeiro instrumento organizacional. No Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, no artigo 3º podemos ler que o projecto educativo constitui *o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.*

Como pudemos verificar, o projecto educativo pressupõe a existência de autonomia, pois os tempos de hoje não se compadecem com uma escola dirigida apenas à distância, sob um controle incipiente e ineficaz. Todavia, este é um processo que exige a vontade daqueles que, de alguma forma, assumem diferentes graus de envolvimento, pois não basta querer ser autónomo, é preciso sê-lo na verdadeira acepção da palavra, o qual pressupõe a perseverança e a responsabilidade mútua.

1.2.1.4. Autonomia de escola e sua relação com o poder central

À luz das orientações políticas portuguesas constatamos que, a autonomia de cariz democrático e verdadeiro, a qual confere aos actores educativos a capacidade de participar na tomada de decisões, é substituída por um tipo de autonomia que pressupõe uma participação subordinada à gestão de outros, vislumbrando uma escola governada, a apontar para a heteronomia (Lima, 2003), ou seja, os responsáveis pela administração e gestão das escolas, tal como refere Barroso (1997), encontram-se numa dependência absoluta da administração central, estando subordinados ao que está regulamentado, solicitando, continuamente, os departamentos do Ministério da Educação a darem

indicações sobre as decisões a tomar. Por vezes, as escolas caminham entre uma heteronomia total e, de forma inversa, uma anomia completa (Barroso, 1996). Frequentemente, são os próprios órgãos que dirigem as escolas que, de uma forma déspota, contornam os preceitos legais e impedem que se tomem decisões importantes.

De facto, o que se pretende não são situações como estas, mas sim que as escolas se consciencializem e reflectam sobre o tipo de dependências que devem ter relativamente à administração central, uma vez que este se afigura como o melhor caminho para definirem a sua autonomia. Segundo Moura (1999), a autonomia emerge a partir da própria escola e não fora dela, onde a interacção entre os vários autores permite proporcionar diversidade e inovação. No que concerne à autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, reivindicação já antiga na luta por uma escola democrática, importa saber se essas escolas, realmente querem, essa autonomia. Acontece que, muitas vezes, o desejo de se tornarem autónomas desvanece-se ao sentirem o “peso” da responsabilidade que a autonomia acarreta e a desorientação perante um processo complexo que nasce com esse desejo. Todavia, e na opinião de Barroso (1996:27), por vezes as escolas não aceitam a autonomia *não porque não tenham condições para serem autónomas, mas porque o modo como a administração pretende regulamentar o uso da autonomia é, por si mesmo, condicionante do seu exercício.*

Na verdade, as escolas públicas portuguesas fazem parte da administração pública, situação que pressupõe um entendimento e uma articulação entre ambas. Neste contexto, e de acordo com Pinto (1998), o Estado não se pode demitir da sua função de tutela, relativamente à educação, isto é, o Estado cede poderes, deixa de ter a função de direcção, como tinha até ao momento em que pretendeu dar mais autonomia às escolas, mas terá que assumir a sua função tutelar, a qual, em alguns casos corresponde às funções de apoio e compensação de algumas escolas. Efectivamente, existem escolas que não apresentam condições adequadas e suficientes para concretizarem, verdadeiramente, a autonomia que lhes é concedida. Como já tivemos oportunidade de realçar, a autonomia das escolas é sempre relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes da tutela e superintendência do governo e da administração pública, quer pelo poder local. Daí que o esforço da autonomia exija que o papel regulador do Estado e da sua administração seja aumentado e preservado, evitando que a criação de novos espaços resultantes da autonomia das escolas e de medidas de territorialização, se transformem numa segmentação e pulverização do sistema de ensino, colocando em causa a coerência nacional dos seus princípios. Como já tivemos oportunidade de referir, a autonomia não deve ser vista como uma forma do Estado aligeirar responsabilidades, mas antes,

reconhecer que os órgãos representativos das escolas conseguem gerir, de forma mais adequada, os seus recursos do que a própria administração central. De facto, a autonomia não é total nem é um objectivo em si mesma, é sobretudo a possibilidade que as escolas têm de exprimirem a sua vontade. A sua implementação exige uma redefinição de funções e a redistribuição das competências das diversas instâncias da administração educativa. Tal como anteriormente referimos, não basta “regulamentar” a autonomia, é necessário criar-lhe condições de existência. Não existe uma autonomia decretada, o que se pode decretar são as normas que regulam a distribuição e partilha de competências, podendo favorecer ou não a autonomia de uma escola, mas nunca destruí-la.

Importa referir que, se é certo que as escolas devem estar preparadas para concretizarem a autonomia concedida, também o é que a Administração Central tem de se habituar a respeitar a autonomia que as mesmas vão construindo no seu dia-a-dia. Do mesmo modo, a actuação da anterior Assembleia de Escola, designação, actualmente substituída por Conselho Geral, nas matérias da sua competência tem de ser aceite pela administração regional e central (Pinto, 1998). De facto, *o processo de alargamento da autonomia das escolas é um processo necessariamente conflitual e é um processo onde existe luta de interesses, nomeadamente entre a administração central, a administração regional e as próprias escolas* (Barroso, 1999:7).

Perante esta realidade, e no entender de Pinto (1998), é necessário que se constitua um corpo representativo da comunidade (pais, autarcas e representantes dos interesses culturais e económicos locais), ou seja, pessoas não sujeitas ao dever de obediência à hierarquia da administração pública, como é o caso dos professores, que manifeste os interesses dessa comunidade e exerça um certo controlo sobre a administração do Estado, emergindo como o garante da autonomia das escolas. É necessário dar um voto de confiança às organizações escolares e aos seus actores, responsabilizando o Estado por minorar situações desiguais, dispersas pelo território nacional.

1.2.1.5. Contratos de autonomia

A escola actual tem vindo a defrontar-se com um novo leque de desafios inovadores. Nas sociedades democráticas em que vivemos as escolas são, contínua e legitimamente, solicitadas a incluir dentro das suas múltiplas responsabilidades não só a transmissão dos conhecimentos curriculares, mas também a capacidade para proporcionarem aos alunos um ambiente de aprendizagem gratificante e motivador, capaz de melhorar o nível de formação e qualificação das gerações futuras.

Neste contexto, a autonomia das escolas constitui-se como condição fundamental para a concretização da democraticidade, da igualdade de oportunidades e do melhoramento da qualidade do serviço público de educação. Tendo por base este princípio, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, diploma no qual se começa a referir os contratos de autonomia, prevê no seu preâmbulo este tipo de contratos, os quais devem ser pensados a partir de situações concretas em que se encontram as escolas, *cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações*. A este propósito, o capítulo VII, deste decreto, focaliza a sua atenção nos contratos de autonomia, entendendo-os, e tal como refere o artigo 48º, como

o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

Os contratos de autonomia obedecem a diversos princípios orientadores, no que concerne à sua celebração e desenvolvimento, nomeadamente, quanto aos objectivos do serviço público, à qualidade das aprendizagens, à execução do projecto educativo e do plano de actividade das escolas, à participação da comunidade educativa, à responsabilização dos órgãos de administração e gestão e à adequação dos recursos atribuídos às características das escolas. Estes princípios estão consignados no artigo 48º, ponto 3, do D.L. nº 115/98.

Numa primeira fase, as propostas de celebração de contratos só são viáveis se os órgãos de administração e gestão estiverem em pleno funcionamento e obedecerem ao que está previsto no regime de autonomia, administração e gestão. Numa segunda fase, os contratos de autonomia só são celebrados na sequência de uma avaliação favorável, relativamente, à primeira fase, isto é, deve considerar-se que estão a ser cumpridos os objectivos do projecto educativo, do plano anual de actividades e dos objectivos subjacentes à primeira fase de autonomia. Com efeito, o que acabámos de verificar é que os órgãos escolares podem tomar a iniciativa e proporem à administração a celebração de contratos de autonomia que, posteriormente serão apreciados com os serviços desconcentrados do Ministério da Educação. Na verdade, a assinatura de contratos de autonomia é considerada fundamental para o desenvolvimento do que vem estabelecido no referido decreto.

Actualmente, os contratos de autonomia regem-se pelo disposto no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, onde podemos ler, no artigo 57º, ponto 1, que,

por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade, através do qual se definem objectivos e se fixam condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

Neste sentido, no capítulo VII, do presente diploma, os artigos 56º, 57º, 58º e 59º apresentam os princípios orientadores que subjazem à celebração dos contratos de autonomia, bem como os procedimentos tomados, relativamente à celebração e acompanhamento dos mesmos, por parte da tutela. Contudo, os pressupostos básicos destes contratos estão na base de ambos os diplomas referidos.

Entretanto, e apesar das boas intenções administrativas e governamentais para com esta questão, e de acordo com a opinião de Lima (2003), tem-se verificado a ausência de uma política de descentralização efectiva e eficaz que viabilize uma governação do sistema educativo e das escolas de forma mais democrática, o que significa que neste domínio o “novo regime” não é muito diferente do antigo modelo de gestão implantado desde 1976 até 1998 onde, apesar de serem concedidos alguns poderes de execução, sobretudo aos professores, manteve-se a centralização do poder e a governação das escolas por órgãos directos, exteriores às mesmas.

Na verdade, o que se verifica é que continua a existir uma autonomia relativa e não uma autonomia legítima, exercida democraticamente. De acordo com o mesmo autor, continuamos a assistir à existência de um controlo centralizado, por parte dos actores políticos e administrativos que, ainda continuam a manifestar resistência às perspectivas de descentralização, ciosos dos poderes de direcção e controlo das escolas.

1.2.2. Descentralização do sistema educativo

A descentralização efectiva do sistema educativo português tem sido alvo de atenção, quer por parte dos autores que se debruçam sobre esta área, quer por parte da legislação específica produzida nesta matéria. No entanto, continuamos a verificar que a distância entre o que está escrito e a descentralização defendida parece ser bastante considerável. Este ponto visa escarpelizar determinadas abordagens relacionadas com a descentralização administrativa do sistema educativo em Portugal. Neste contexto,

apresentamos posições favoráveis à descentralização do sistema educativo, bem como posições adoptadas a favor da centralização do mesmo.

1.2.2.1. Descentralização na administração central

A par da autonomia surge, conseqüentemente, a descentralização de poderes. Na verdade, verifica-se a existência de uma relação biunívoca entre os conceitos de autonomia e descentralização, uma vez que esta necessita que seja conferido um certo grau de autonomia àqueles a quem lhes foi concedido esse poder, agora distribuído. Uma escola imersa num sistema burocrático e centralista, dificilmente sobrevive às crises com que o sistema educativo é sacudido com frequência. Aliás, um dos princípios organizativos da L.B.S.E., artigo 3º, aponta para a necessidade de *descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionarem uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes*. Subjacente a este normativo, emerge a intenção de contribuir para a correcção de assimetrias no desenvolvimento local e regional, proporcionando uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso à educação e na participação das comunidades locais no desenvolvimento do processo educativo. Através da descentralização, *a escola pode criar condições organizacionais que permitam reduzir os impactos negativos decorrentes dos quadros estruturais que enquadram a sua actuação* (Torrão, 1993:14).

Continuando a avaliar a L.B.S.E., verificamos que esta estabelece, no artigo 43º, *que o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico*.

Trata-se de um conjunto de princípios e orientações políticas que deriva directamente da Constituição da República Portuguesa, na qual o processo de regionalização da Administração Pública vem inscrito; o artigo 267º estabelece a descentralização e a desconcentração administrativa como formas de aproximar os serviços das populações, assegurando a participação dos interessados em gerirem a administração pública. De facto, à administração pública cabe a responsabilidade de assegurar várias missões do Estado, entre as quais, a Educação. Para levar a bom porto estas missões, e na opinião de Pinto (1998:18), o Estado adopta diferentes formas de organização: centralização total, centralização desconcentrada e descentralização. Até as Direcções Regionais de Educação serem criadas encontrávamo-nos numa posição

centralizadora; após a sua constituição *passámos a uma organização de tipo desconcentrado, mas que continua a ter características de centralização*. Aliás, e de acordo com Baptista Machado (1982, cit. por Pinto 1998), a desconcentração consiste em delegar poderes em pessoas que estão hierarquicamente dependentes e, que, por isso, têm o dever de obedecer a ordens superiores; na descentralização administrativa, o Estado deixa de exercer um poder de tutela assistindo-se a uma devolução de poderes por parte do mesmo.

Na verdade, o que se constata é que o processo de descentralização parece não ter sido ainda posto em prática pela Administração Central. Continuamos a assistir a uma simples desconcentração dos serviços do Ministério da Educação, efectivada através da criação das Direcções Regionais de Educação e das Equipas de Apoio às Escolas (actualmente extintas), as quais vieram substituir os Centros de Área Educativa. É esta a situação real que ocorre no nosso país, apesar de alguns governantes procurarem afirmar o contrário; um desses casos aconteceu a 6 de Fevereiro de 1996, quando o Ministro da Educação na época, Eduardo Marçal Grilo, apresentou na Assembleia da República diversos compromissos de acção, entre os quais destacamos a intenção de *descentralizar as políticas educativas e transferir competências para os órgãos do poder local* (Delgado et al., 2002: 29). Verificamos, então, que as decisões de cariz descentralizador, profícuas à autonomia, no fundo continuam a ter uma feição centralizadora (Canário, 1999). Segundo a opinião deste autor, a descentralização continua a ser um processo que nasce no interior do sistema educativo e desemboca na periferia desse sistema, isto é, nas escolas tornando-se num paradoxo, em termos de autonomia local. A questão da descentralização passa, incondicionalmente, pela ênfase a colocar nas escolas e não na Administração Central. Deverão ser as actividades educativas das mesmas a condicionarem a administração pública e o funcionamento político e não o contrário, ou seja, devem ser as escolas a traduzirem, através da sua acção, a racionalidade da administração (Canário, 1999).

Com maior premência, a descentralização/desconcentração administrativa teve grande emergência na década de 80, aquando da transferência de competências para as autarquias, no que concerne à construção e manutenção dos equipamentos escolares, nomeadamente, com a publicação da Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, responsabilidade partilhada, até então, entre o M.E. e o Ministério das Obras Públicas. Assim, as autarquias passaram a definir os critérios subjacentes ao planeamento da rede escolar que culminaram com a elaboração das respectivas cartas educativas – documento orientador da reorganização da rede educativa local –, atendendo aos princípios da flexibilidade, complementaridade e diversidade, tornando clara a importância de se implementar uma

visão de heterogeneidade e diversidade, a qual caracteriza a distribuição dos edifícios escolares pelo território nacional. De facto, uma visão centralizadora, inflexível, uniforme e homogénea pode conduzir à cristalização de uma realidade, a qual não se afigura como a mais adequada às políticas educativas que perspectivam uma situação de compromisso com os parceiros locais.

Tal como refere a Recomendação nº 4/2011, de 26 de Abril, do C.N.E., sobre o reordenamento da rede escolar, *aplicar um princípio de homogeneidade de normas, de espaços, de tempos, de alunos, de professores e de auxiliares de acção educativa entre outros (...) é a marca de uma cultura escolar ultrapassada pelo reconhecimento da diversidade como riqueza e caminho para assegurar a igualdade de oportunidades* (2011:18187). Adicionalmente, o diploma que acabámos de referir estatui a importância de reconhecer o princípio da complementaridade, o qual remete para o constructo de unidade-escola, entendido como uma malha, cujos respectivos constituintes complementam-se, através da articulação entre ciclos, da partilha dos recursos físicos e humanos e da participação de todos os intervenientes neste novo processo, decorrente da nova configuração da escola/rede.

Importa acrescentar que, num contexto onde o envolvimento entre as escolas é despoletado pela participação dos professores, pais, autarquia e outros parceiros locais, este permite agilizar o desenvolvimento de um sistema educativo mais eficaz e, conseqüentemente, promotor do sucesso dos alunos. Assim, os períodos de estagnação do desenho da rede escolar, de certo modo, não têm tido em conta a relevância atribuída aos princípios referidos. Acresce, ainda, comentar a dificuldade em conceptualizar a dimensão das escolas que, ao longo do processo da organização da rede escolar, têm sido alvo de diferentes conceitos contingenciais. A este propósito, e de acordo com a Recomendação referida, trata-se de um assunto que tem sido alvo de polémica, sobretudo, no que concerne às escolas do 1º Ciclo, com menos de 21 alunos, bem como ao número máximo de discentes a ter em conta na constituição de um agrupamento de escolas.

Face ao exposto, e a nível da gestão local da educação e do reforço da autonomia das escolas, Barroso (1999:20) sublinha que o pressuposto da descentralização não tem sido mais do que a redistribuição de papéis entre o Estado, os professores e as famílias dos alunos. Continua a existir uma intervenção monopolista e centralizadora do Estado, o qual assume *um poder determinante sobre a organização e funcionamento do sistema educativo*.

1.2.2.2. Argumentos favoráveis à descentralização do sistema educativo

Por diversas razões, a noção de descentralização do sistema educativo tem suscitado um grande interesse em figuras de todos os quadrantes, não se limitando exclusivamente à área da educação, se bem que neste caso é a que nos merece mais atenção. Na verdade, a descentralização tem sido vista como a forma de garantir uma ampla representação dos interesses legítimos, reclamados pela educação (Langlo & Mclean, 1985, cit. por Weiler, 1999). Um dos argumentos que favorece a descentralização da política educativa consiste na redistribuição da autoridade relacionada com a divisão do poder, pois o que temos assistido até hoje é que *tanto a função reguladora como a função distributiva do Estado tendem a ser exercidas de modo bastante centralizado* (Weiler, 1999:100), contrariando a tendência favorável às modalidades de gestão descentralizada (Lundgreen, 1989, cit. por Weiler, 1999.). Um segundo argumento a favor da descentralização, refere que esta pode contribuir para se obterem níveis elevados de eficácia na gestão dos sistemas educativos (World Bank, 1988, cit. por Weiler, 1999) uma vez que, e segundo o mesmo autor, permite gerir recursos que estão indisponíveis em contexto centralizado e permite que sejam utilizados recursos já disponíveis, de forma mais eficaz. Um terceiro argumento a seu favor está associado à própria descentralização do conteúdo educativo, isto é, consiste numa adaptação das directrizes emanadas da Administração Central, em termos de conteúdos educativos, adequando-as às condições locais, regionais e específicas de cada comunidade, demarcando-a das outras pelas suas características individuais. A descentralização insinua-se a si mesma desde as instâncias do Estado, como um instrumento atractivo, tanto para a gestão de conflitos como para obter uma legitimação compensatória (Weiler, 1999). Parece ser esta ideia que permite manter a noção de descentralização no programa da política educativa.

Neste contexto, e apesar de um conjunto de argumentos favorável ao processo de descentralização do sistema educativo, constatamos que o mesmo tem sido alvo de problemática e contrariedade; Weiter (1990), citado por Weiler (1999), ilustra este sentimento face à descentralização, quando considera que as políticas de descentralização da administração dos sistemas educativos têm dentro de si as sementes das suas próprias contradições. Efectivamente, esta constitui uma afirmação que nos permite entender que a verdadeira redistribuição da autoridade e do poder no mundo actual, ainda emerge timidamente e de forma escassa.

Apesar deste cenário menos favorável à descentralização, verificamos que, atualmente, existe uma tendência geral para a proliferação de políticas que visam a transferência de competências, recursos e poderes para os órgãos de gestão das próprias escolas. Segundo a opinião de Barroso (1999), estas poderão assumir diferentes modalidades conforme as características políticas, culturais e históricas de cada país. Em termos de reforço da autonomia das escolas e da gestão local da educação constatamos que em alguns países de língua inglesa tem proliferado um movimento designado por *School Based Management* (S.B.M.), que consiste num *movimento descentralizador dando à escola autonomia para a sua gestão* (Moura, 1999:89). Trata-se de uma iniciativa tomada por governos conservadores que pretendem aumentar os poderes de decisão na escola, quer a nível financeiro e curricular, quer na gestão de recursos. O poder de decisão passa a ser partilhado pelos vários actores da escola, de acordo com os órgãos a que estes pertencem. Neste caso, e como refere Barroso (1999:13), trata-se de uma “autonomia dura” cuja intenção consiste em *introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública*. Este tipo de política é característico de países como a Austrália, a Nova Zelândia, o Reino Unido e os Estados Unidos da América. Ainda a propósito do S.B.M., para Noble, Deemer e Davis (1996), citados por Moura (1999), trata-se de uma medida descentralizadora que pressupõe um governo partilhado ao nível das decisões tomadas na escola. Segundo estes autores, o S.B.M. permite um maior sucesso académico dos alunos, promove a prestação de contas, aumenta o poder e melhora as capacidades de autogestão das escolas. A este propósito, Barroso (1996), citado por Moura (1999), afirma que o SBM permite uma maior descentralização dos processos de controlo, um aumento da influência dos pais na escolha da escola para os seus filhos e conduz a que as decisões tomadas no interior da escola tendam a ser partilhadas.

Entretanto, importa realçar que, relativamente às políticas neo-liberais que vigoram nestes países, estas não têm subjacentes o princípio da “gestão centrada na escola” mas sim, e como sublinham os mesmos autores, a preocupação de conferirem aos pais a possibilidade de escolherem o estabelecimento de ensino que querem para os seus filhos e ainda conseguir estabelecer um regime de concorrência entre as escolas públicas. Desta forma, a escola é gerida como uma empresa, numa “lógica de mercado” dentro da educação, utilizando critérios de rentabilidade e eficácia com o propósito de “satisfazer o consumidor”. Quanto a isto, Wohlstetter e Mohrman (1996:90), citados por Moura (1999), no que respeita à importância dada à descentralização ao nível do sector privado empresarial, ao nível da conceptualização e aplicação do S.B.M., *referem que sendo a gestão*

das escolas complexa, ela deve seguir os modelos que são aplicados à gestão no sector privado. Trata-se de uma política que defende a ideia de que a escola deveria deixar de pertencer ao Estado e passar a ser gerida como uma empresa, à qual Barroso (1995), citado por Moura (1999), chama de lógica gestionária. Esta implica o aumento da eficácia da escola, através da responsabilização dos seus órgãos de gestão, no sentido de aplicarem, correctamente, os meios que lhes são dados a distribuir. Estamos, assim, perante uma abordagem de carácter extremo, no qual, e como afirmam Gaziel e Warnet (1998), citados por Barroso (1999), o sistema escolar deixaria de pertencer ao serviço público, cuja orientação cabe aos docentes e a outros profissionais da educação, e passaria a fazer parte de um mercado ao serviço dos seus clientes. É, pois, uma situação complexa e gravosa que corresponde a um “modelo de mercado”, característico de países anglo-saxónicos, mas que por enquanto ainda não corresponde ao cenário português. As experiências desenvolvidas nesses países mostraram que, apesar da obtenção de alguns resultados positivos, os negativos foram superiores, uma vez que se pretende fazer mais gestão do que educação (Busch, Coleman & Glover, 1993, cit. por Barroso, 1999). Aliás, Cunha (1997), citado por Moura (1999), sublinha que este modelo é composto por três elementos importantes: a eficiência dos serviços, a prestação de contas e a autonomia nas decisões locais.

No entanto, consideramos que estas medidas descentralizadoras como a “escolha da escola” e a “administração local”, desenvolvidas na Inglaterra, na Nova Zelândia e nos Estados Unidos da América, sendo muito recentes não são susceptíveis de uma análise definitiva em relação à sua eficácia, em termos de resultados nacionais (Green, 1999). Aliás, países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América que, tradicionalmente, eram vistos como exemplos de descentralização educativa, têm assistido, de forma gradativa, à modificação dos seus sistemas (Archer, 1979; Green, 1990; Lauglo & Mclean, 1985, cit. por Green, 1999) o que nos leva a dizer que os processos de centralização e descentralização, na política educativa, estão longe de serem tratados de ânimo leve, devido à sua complexidade e aos objectivos que cada país pretende para a sua educação.

Face às conclusões de estudos efectuados por vários autores, entre eles Whitty et al (1998), citados por Barroso (1999:16), para a Australian Council for Education Research, verificamos que as investigações sobre as políticas de *devolução e escolha em educação* abrangem domínios como a eficácia das escolas; a equidade do serviço público; a relação entre a equidade e “mercados” educativos; a relação entre equidade e possibilidade dos pais escolherem a escola dos seus filhos. As referidas conclusões

mostram que não é fácil provar a existência de *uma relação clara entre o reforço da autonomia da escola, a melhoria da sua eficácia e qualidade* (Barroso, 1999:16), podendo até ter efeitos negativos em termos de igualdade no serviço público. Aliás, e segundo a opinião de Whitty et al (1998), citados por Barroso (1999: 126), *as recentes políticas educativas fizeram muito pouco para aliviar as desigualdades existentes quanto ao acesso e participação na educação e, em muitos casos, só contribuíram para exacerbá-las*. Deste modo, somos levados a pensar que, apesar da autonomia e da descentralização serem constructos extremamente importantes na construção de uma gestão democrática das escolas, a sua acção deve decorrer num contexto de interdependências e num sistema de relações. Com efeito, encontramos-nos perante uma situação perversa pois, se, por um lado, a autonomia e a descentralização emergem como dois princípios fundamentais ao aparecimento de uma nova organização da educação, a qual visa a democratização e a qualidade do ensino público, por outro verificamos que se a sua orientação ficar à mercê de um despotismo gratuito que os molde de acordo com interesses individuais poderão ter efeitos nefastos e toldar os seus verdadeiros objectivos, afectando a natureza e distribuição das oportunidades educativas e acentuar todo o tipo de desigualdades decorrentes de uma política de competição entre as escolas. Estes princípios não podem contribuir para aumentar o fosso entre as comunidades mais e as menos favorecidas. Embora alguns resultados tenham sido negativos, podemos inferir destes estudos, tal como sublinha Barroso (1996), que tais considerações não podem pôr em causa o trabalho desenvolvido em alguns países, onde as escolas souberam tirar partido do reforço da sua autonomia e da gestão centradas nas mesmas. Há que ter em conta que isto aconteceu, não tanto pelo efeito das reformas na política educativa, mas sobretudo como resultado da própria dinâmica interna das escolas e da forma inteligente como “construíram” a sua autonomia.

1.2.2.3. Argumentos favoráveis à centralização no sistema educativo

Segundo a opinião de Barroso (1999:13), a diversidade de

políticas de gestão local da educação e de reforço da autonomia das escolas oscila entre: uma ‘autonomia dura’ de iniciativa de governos conservadores, com o objectivo expresso de introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública; e uma ‘autonomia mole’ em que as iniciativas tomadas são sectoriais e limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o estado, preservando o seu poder, organização e controlo.

Centremo-nos neste último tipo de autonomia, característica de países do Sul da Europa como Espanha, Portugal e França. Também aqui se verifica a transferência de poderes e recursos para as colectividades locais, embora o Estado continue a exercer um poder de controlo sobre as escolas (Barroso, 1999), ou seja, verifica-se um aumento das competências dos órgãos de gestão das escolas, contudo limitado. As posições assumidas em defesa de uma política de centralização do sistema educativo decorrem das conclusões de certas práticas associadas a medidas descentralizadoras aplicadas em alguns países. Estudos comparativos entre escolas com características mais centralizadas e escolas menos centralizadas não conseguiram provar que estas últimas atingiram níveis mais altos de competência e eficácia, relativamente às escolas mais centralizadas, dentro do sistema educativo público (Carnoy, 1993, cit. por Green, 1999). Na verdade, são os sistemas mais centralizados que se apresentam como os mais eficazes, dotados de um certo nível de coerência política, com sistematização institucional e com a adequada articulação entre o sistema da educação e o tipo de mercado de trabalho (Green, 1999).

Os argumentos favoráveis à centralização sublinham que ao verificar-se uma distribuição de recursos de uma forma centralizada, esta facilita a promoção da equidade, eliminando as disparidades de recursos existentes entre as várias regiões do país, aumentando a eficácia e criando maior mobilidade dos mesmos, onde eles são necessários (Weiler, 1999), isto porque a curto prazo, e seguindo a opinião deste autor, num contexto descentralizado podemos assistir a uma perda de eficácia em consequência da diminuição das economias de escala. No que concerne à mobilização de novos recursos conduzidos pelas comunidades locais, não se vislumbram aumentos adicionais dos mesmos se não houver benefícios para quem os proporciona. No que concerne aos países mais pobres, verificamos que os recursos básicos existentes são tão escassos que tornam impossível a missão de implantar e desenvolver a educação ao nível local, ou seja, não é possível proceder-se à descentralização de recursos, uma vez que não há o que dividir e o que há é, efectivamente, pouco.

Tomando, novamente, como pano de fundo as reformas neo-liberais da educação, desenvolvidas em alguns países de língua inglesa, constatamos que, de acordo com esta política, as escolas seriam geridas como empresas, independentes do Estado, cujo objectivo principal consistiria na rentabilização dos recursos, ou seja, dos alunos. Tendo em conta alguns estudos desenvolvidos nesta área verificamos que, embora existam vantagens financeiras por parte daqueles que gerem as escolas, Busch et al. (1993), citados por Barroso (1999), apresentam alguns problemas decorrentes da

descentralização, tais como: pouca democraticidade dos conselhos de escola; selecção de alunos baseada em critérios que não proporciona a igualdade de oportunidades; maior interferência do governo, pois é solicitado para resolver conflitos e impor padrões de resultados. Face a esta situação verificamos que, por um lado, as escolas são geridas de uma forma empresarial segundo uma “lógica de mercado”, distorcendo os objectivos reais pretendidos para a educação; por outro, a competição entre estabelecimentos determinada pela livre escolha das famílias dos alunos, beneficia os da classe média, já que nem todos os grupos sociais têm capacidade económica para frequentarem as “melhores escolhas”, correndo o risco de se desperdiçarem talentos, oriundos de classes pobres, vincando a discriminação e a segregação social e económica. Na verdade, estes acontecimentos reforçam os argumentos favoráveis à política centralizadora do sistema educativo. Ainda a propósito desta política neoliberal da educação, a qual acentua os valores da concorrência e da competição, Lima (1995), citado por Moura (1999), refere que a transferência das ideias do sector privado para o público, em termos de educação, é pernicioso podendo até levar a pensar o cidadão como cliente ou consumidor o que implica a despromoção da cidadania, da participação e da emancipação do mesmo. Também Barroso (1999), citado por Moura (1999), relativamente à gestão das escolas, refere que esta deve ser realizada de acordo com as características organizativas das mesmas. Daí que alerte para o perigo de se poder ver a gestão como um fim a ser generalizado, não atendendo à especificidade das organizações.

Face ao exposto, estamos conscientes que, de facto, não há uma escolha sobre a qual possamos dizer, com toda a firmeza, que é essa a mais eficaz e a que nos leva no caminho certo. Em todas as sociedades, a educação é controversa e fonte de conflito; cada caso é um caso e cada país é único. A opção pela centralização ou descentralização cabe a toda a comunidade que, de forma consciente, saberá escolher qual será a mais profícua para os vindouros.

1.2.3. Territorialização

A territorialização apresenta-se como um fenómeno, essencialmente, político que tem sido focalizado no âmbito da administração das políticas educativas, pretendendo valorizar o poder local a partir da devolução de competências às instâncias mais próximas dos cidadãos. Neste ponto, pretendemos averiguar o desenvolvimento que as políticas de territorialização tiveram, a partir dos anos 80, e que resultaram da intenção da

administração central abandonar a tomada de decisões a nível central e de carácter uniforme a todo o país, promovendo as iniciativas levadas a cabo pelos próprios estabelecimentos de educação e de ensino. Assim, a diferentes problemas correspondem diferentes soluções e em diferentes contextos. No âmbito da territorialização das políticas educativas emergem os “Territórios Educativos”, medida política ambiciosa que pretende combater a exclusão social das populações mais carenciadas. A análise desta proposta, nomeadamente dos T.E.I.P. em Portugal, vem no seguimento de uma filosofia de discriminação positiva para as escolas e populações locais, sendo alvo de atenção nesta abordagem.

1.2.3.1. Territorialização das políticas educativas

O conceito de territorialização tem sido utilizado dando ênfase a uma variedade de princípios, dispositivos e processos inovadores com enfoque na planificação, na concepção e na administração das políticas educativas, as quais visam a valorização e efectivação dos poderes periféricos, através da acção dos seus actores. O processo de territorialização das políticas educativas não pode ser reduzido, apenas, a uma dimensão jurídico-administrativa nem tratado de forma simplista, baseado na perspectiva de modernização da administração pública. De facto, a territorialização implica um conjunto de opções que advém da relação que se estabelece entre o Estado e a sociedade, o interesse público e o privado, o central e o local. Neste contexto, os processos de territorialização descortinam uma série de finalidades como o desejo de uma simbiose entre o interesse público e o privado; a actuação dos actores locais, alicerçada numa perspectiva de implicação e não de submissão; a ênfase na heterogeneidade das formas e das situações locais; a substituição da relação hierárquica de autoridade da posição “vertical”, de cima para baixo, para uma relação contratual e horizontal do controlo.

Desde a década de 80 que o movimento de territorialização tem constituído fonte de estudo e interesse por parte dos sistemas educativos. Trata-se de um tema que se aprofundou desde que a escola passou a ser reconhecida e, segundo Barroso (1996), como um espaço de coordenação e regulação do sistema de ensino, afigurando-se como o lugar privilegiado e estratégico para a sua mudança.

O processo de territorialização surge associado ao fenómeno da descentralização, ambos alicerçados na necessidade de legitimação do Estado no âmbito da democratização da escola, na igualdade de oportunidades, relativamente ao acesso e sucesso educativo e

no combate à exclusão social (Barbieri, Sousa & Araújo, 2003). Assim, a territorialização emerge como uma medida que enfatiza o reforço da autonomia das escolas.

No que concerne às políticas e práticas educativas que se têm desenvolvido à volta deste conceito, verificamos que são diversos os pontos de vista acerca deste processo. Segundo a opinião de Canário (1999), uma certa clivagem torna-se mais evidente se estabelecermos uma comparação entre os processos e dinâmicas que emergem da administração e os processos que nascem a partir dos actores locais, ou seja, de acordo com uma lógica de reforma ou de acordo com uma lógica de inovação. No entender de Barroso (1998), citado por Barbieri et al. (2003:54), a territorialização das políticas educativas é vista como *uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política.*

De uma forma geral, podemos dizer que a territorialização das políticas educativas emerge como uma alteração das relações e papéis do Estado em relação ao tipo de decisão política, da administração da educação e à transferência de poderes para os níveis locais, reconhecendo a escola como o centro da gestão e a comunidade local o cerne da tomada de decisão (Barroso, 1997, cit. por Barbieri et al., 2003).

No caso português, e no quadro de um país da semiperiferia europeia, tradicionalmente de natureza centralista, verificamos a existência de algumas medidas legislativas imbuídas da vontade política em aplicar certas formas de territorialização educativa. Neste contexto, podemos referir o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, a criação da Área – Escola e dos Centros de Formação de Associação de Escolas, entre outros (Barbieri, et al. 2003). Ainda dentro da política de territorialização, salientamos o caso das Escolas Profissionais, mais propriamente no que respeita ao processo da sua constituição e gestão; das Cartas Educativas, de cariz intermunicipal; de projectos de parcerias locais e outros. É também neste cenário de descentralização dos poderes do Estado e de territorialização das políticas educativas que surge o Despacho nº 147-B/ME-96, o qual vem criar os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Para além desta, outras medidas governamentais tinham seguido, anteriormente, idênticos objectivos àqueles em que se alicerça este despacho; temos pois a criação do Instituto de Acção Social (I.A.S.E.), o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (P.I.P.S.E.), o Programa Educação Para Todos (P.E.P.T.) e as Escolas Profissionais (Barbieri, 2003).

No que concerne a outros países, podemos constatar que, em alguns deles tem-se verificado o desenvolvimento da territorialização das políticas educativas. No caso dos países anglo saxónicos, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, assistiu-se a diversas iniciativas, das quais destacamos o S.B.M. (*Scholl Based Management*) com o qual se pretende o reforço da autonomia e dos poderes dos órgãos das escolas. Em França foram criadas as *Zones d'Education Prioritaire* (Z.E.P.), cujo objectivo consistia em intervir junto das zonas mais desfavorecidas. No caso da Alemanha, foram despoletados processos de natureza reformista, através da iniciativa local e com o empenho de toda a comunidade que interage com as escolas. Para além destes, outros países e outros exemplos poderiam ser referidos, uma vez que se trata de uma experiência extensiva em termos de concepção e desenvolvimento. A este propósito, e como já tivemos oportunidade de salientar, Portugal insere-se num conjunto de países dotado de uma “autonomia mole”, como refere Barroso (1999), a qual permite aliviar o Estado das suas preocupações com a Educação, mantendo o seu controlo e poder sobre as organizações educativas. Deste modo, Portugal não se identifica com as características dos países anglo-saxónicos, nos quais as medidas de territorialização das políticas educativas são um apêndice da introdução da “lógica de mercado” no sistema educativo. Autores como Afonso (1995), Correia, Stoleroff e Stoer (1993) e Correia (1994), citados por Barbieri et al. (2003), referem que este processo exerceu influências no nosso país, nomeadamente, e como refere Barroso (1997), no período em que Manuela Ferreira Leite foi Ministra da Educação. Nesta altura, procurou-se implementar medidas que, no dizer de Barbieri et al. (2003), permitissem transferir poderes e recursos para as comunidades locais; reestruturar o funcionamento dos órgãos de gestão das escolas; reformular a rede escolar; elaborar, obrigatoriamente, um Projecto Educativo; implementar mecanismos de avaliação e controlo sobre as escolas e assim poder entender a comunidade local como um elemento importante na tomada de decisões.

Neste contexto, e tal como refere Barroso (1997), as competências que o Estado atribui aos estabelecimentos de ensino têm como função adequar as características específicas de cada local às escolas, promovendo a democratização das instituições, não pondo em causa o papel do Estado, mas antes transformá-lo. Devemos entender a territorialização não só como uma medida técnico-administrativa, mas sobretudo como um processo que permite a apropriação, pela comunidade local, de um espaço que ela se propõe desenvolver, através das suas práticas sociais e institucionais decorrentes da discussão e negociação entre os actores locais.

Entretanto, importa salientar que as experiências desenvolvidas no âmbito da territorialização, entendida como um processo capaz de produzir um acréscimo de pertinência, segundo Canário (1999), tem sido ignorada pela Administração, a qual parece não saber ou não querer aprender com estas experiências despoletadas através de acções locais, assumindo uma atitude narcisista de que nada nem ninguém a pode substituir. Poderíamos aqui referir uma série de experiências alicerçada em iniciativas de colectividades locais, face às quais a política oficial tem sido “cega”; continuamos a assistir à tendência gravosa de se recomeçar do zero sem se proceder a uma avaliação do que foi feito, numa clara intenção de fazer dos *professores a alavanca das mudanças impostas de cima* (Canário, 1999:29).

Neste contexto, torna-se emergente explicar que o tipo de política associada à territorialização é vista como uma forma da administração verter os problemas para a periferia, numa perspectiva gestionária da Educação. No dizer de Correia (1999), citado por Canário (1999), estamos perante uma lógica de exterioridade que se opõe a uma lógica de interpelação, a qual se assume como o cerne dos projectos que se baseiam nas dinâmicas locais, privilegiando os saberes dos seus actores. Ainda a este propósito, podemos ler no preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio que

a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local.

Se tivermos em conta as lógicas territoriais, de uma forma generalizada, verificamos que podemos estabelecer uma relação paralela entre a territorialização das políticas e acções educativas e os valores fundamentais em que assenta o paradigma territorialista no qual e, de acordo com Henriques (1990), citado por Barbieri et al. (2003), se enquadram as lógicas territoriais infra nacionais, opondo-se ao paradigma funcionalista. O paradigma territorialista baseia-se no *reconhecimento de que a integração funcional em mecanismos de grande escala tem acarretado fenómenos de desintegração regional e nos esforços de construção de uma proposta de desenvolvimento regional alternativa que viesse ao encontro de uma reconstrução do próprio conteúdo e problemática do desenvolvimento* (Stohr, 1981, cit. por Henriques, 1990:51).

Deste paradigma podemos inferir os valores nos quais ele assenta, tais como: satisfazer as necessidades básicas de todos os elementos da comunidade; desenvolvimento determinado pela população que habita um território; desenvolvimento

igualitário que deve assentar num grau de autodeterminação territorial; o desenvolvimento deve ser o das pessoas e não o dos lugares; difusão de um crescimento económico selectivo; o desenvolvimento deve pressupor que as estruturas das tomadas de decisão sejam articuladas territorialmente (Henriques, 1990, cit. por Barbieri et al., 2003).

1.2.3.2. Territórios Educativos

A par da territorialização que obedece a princípios e lógicas diferentes, também o conceito de território, umbilicalmente ligado ao anterior, pode ser visto de várias formas. Roque e Amaro (1990:40), citados por Barbieri et al. (2003:49), entendem o território como um espaço *apropriado, organizado e reconhecido* de forma política, social, económica e ideológica por alguém que nele habita e com ele se identifica, numa perspectiva de pertença, identidade, solidariedade e autonomia territorial. Um território educativo não pode ser visto como o resultado de uma medida lançada de cima para baixo, com fronteiras já predefinidas, com um campo de acção limitado, uniforme e homogéneo. Este constructo deve contribuir para a mudança da administração do sistema educativo, devendo a Administração Central exercer uma função reguladora, de informação e acompanhamento.

Segundo a opinião do Conselho Nacional da Educação (1990), citado por Torrão (1993:77), *o território educativo representa a associação voluntária de centros educativos tendo em vista o prosseguimento de acções, actividades ou projectos de interesse comum que lhe permitam encontrar melhores soluções pedagógicas, administrativas e financeiras*. Neste aspecto, a constituição de um território educativo tem como objectivo promover a qualidade de vida de um grupo de pessoas que habitam um determinado lugar. Desta forma, o entendimento de território educativo remete-nos *para a associação voluntária dos centros educativos como meio de o instituir* (Torrão, 1993:77). Neste sentido, Torrão (1993) alerta para o facto de esta atitude poder ser encarada como uma fonte geradora de problemas, quer ao nível da coordenação e gestão, quer ao nível dos recursos humanos e dos equipamentos. Neste contexto, manter-se-iam duas ou mais organizações autónomas: a área escolar do 1º ciclo e a escola básica do 2º e 3º ciclo, em que ambas ficariam dotadas de estruturas de direcção, administração e gestão que, de forma autónoma e equitativa, suscitariam uma clivagem entre os vários níveis do ensino básico. Assim, cada um deles teria de prescindir da sua autonomia, ou colocar-se numa posição de paridade, ou ainda, algum ciclo exercer acções de domínio sobre os outros. Segundo o mesmo autor, no caso da escola básica de nove anos isso não aconteceria, pois o território educativo permitiria a integração e

enquadramento dos três ciclos numa unidade homogénea, porém cada um com a sua especificidade (Torrão,1993).

Gontcharoff (1999), citado por Barbieri et al. (2003), é outro autor que também nos proporciona uma perspectiva sobre os territórios educativos. Para ele este termo está, intimamente, ligado à noção de planificação e de autogestão. No primeiro caso, porque existe a necessidade de se delinear um espaço óptimo para aí decorrerem as actividades que vêm orientadas “de cima”; no segundo caso, também pela necessidade de existir um espaço no qual seja viável a implantação de projectos que visem o desenvolvimento local e social, mas agora partindo “de baixo”. O mesmo autor propõe não só uma visão da gestão do espaço, como também uma nova concepção da acção pública, agora mais planificada e profícua em termos económicos; ao Estado cabe escolher o território mais “fértil” em termos de eficácia.

Na verdade, o conceito de território educativo tem suscitado o aparecimento de várias opiniões dependendo de quem o analisa, e emerge como um conceito polissémico e ambivalente. Neste contexto, comungamos da mesma opinião que Gontcharoff (1994: 4), citado por Barbieri et al. (2003:53), quando afirma que *não há um verdadeiro território sem o projecto dos actores que o habitam. O território é determinado pela rede de actores que são capazes de trabalhar em conjunto num projecto local de desenvolvimento.* De facto, se o nosso enfoque se posicionar na territorialização, pensando-a como um dever colectivo a partir das nossas práticas, dos nossos projectos e dos nossos problemas, atingiremos resultados positivos. Todavia, e no dizer de Canário (1999:31), *se pensarmos a territorialização da acção educativa a partir das propostas do Ministério receio bem que fiquemos cada vez mais parecidos com ele.*

1.2.4. Participação da comunidade educativa na educação e no ensino

Um dos princípios orientadores da administração das escolas, segundo o artigo 4º, do D. L. nº 115/98, de 4 de Maio, assenta na *participação de todos os intervenientes no processo educativo.* Trata-se de uma técnica que permite reduzir os conflitos e promover a eficácia sustentável das instituições e das inter-relações pessoais. De acordo com a opinião de Lima (2002:30), *participação significa, assim, integração e colaboração, e não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses.* Neste quadro, pretendemos fazer uma análise das diversas formas de participação da comunidade educativa, ou seja, de todos aqueles que, estando fora dela, desejem manifestar-se sobre o seu funcionamento e finalidade. Neste ponto, pretendemos ainda realçar que a participação na vida da escola deve basear-se em atitudes de

responsabilidade, daí que a implementação de uma democracia participativa nas nossas escolas deva ser, cuidadosamente, planeada e reflectida sobre a forma como esses poderes de intervenção devem ser legitimados.

1.2.4.1. Emergência da participação em contexto educativo

Soberanamente, a Constituição da República Portuguesa estabelece, no artigo 77º, que a lei deve *regular as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino*. Também o disposto no artigo 74º, nº 3, alínea f), do mesmo documento, refere ser da incumbência do Estado, na realização da política de ensino, *inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais*. Efectivamente, a conquista da qualidade da educação e do ensino exige a participação de toda a comunidade na sua construção, a qual implica o desenvolvimento sustentável da sociedade. Os tempos de hoje exigem a construção de uma comunidade educativa que se responsabilize pelos processos e resultados desenvolvidos em cada escola. De facto, a responsabilidade está associada à participação e esta é inerente à primeira, ou seja, a participação deve ser efectivada de uma forma responsável. Verificamos que a actividade e dinamismo dos actores educativos, em pleno campo educacional, têm sido altamente reconhecidos na construção de um ensino de qualidade reclamado pelas escolas. No entanto, para que a participação exista é necessário que a sua negociação seja feita de uma forma colectiva, assente no desejo de promover o bem público. Neste sentido, é missão da escola actuar com base num projecto educativo voltado para a comunidade e seu quotidiano. As escolas que trabalham associadas à comunidade têm mais facilidade em criarem oportunidades capazes de promoverem uma educação integral, nem que para isso seja necessário romper com certos paradigmas.

A este propósito, tanto a L.B.S.E. como a Reforma do Sistema Educativo definem a escola como um espaço de aprendizagem inserido na sociedade, constituindo-se como uma comunidade educativa, o que implica uma participação activa e efectiva dos pais e encarregados de educação. Efectivamente, o Capítulo VI, artigo 43º da L.B.S.E., estabelece, no ponto 1, que *a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativo*, acrescentando, no ponto 2, que

o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

Mais à frente, pela redacção do artigo 45º, constatamos, novamente, a preocupação e o desejo por parte dos estabelecimentos de educação e ensino, em termos de administração e gestão, em se orientarem por princípios de democraticidade e participação, numa perspectiva de integração comunitária de todos os intervenientes no processo educativo, de acordo com as características específicas de cada nível de educação e ensino.

1.2.4.2. Participação activa dos pais e encarregados de educação na escola

A participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar tem conhecido uma acentuada evolução nas últimas duas décadas. Antes dos anos setenta, as Associações de Pais caracterizavam-se, sobretudo, pelo seu carácter reivindicativo, chegando a lutar pelo direito da sua própria existência, enquanto membro efectivo da comunidade educativa. Aliás, *o direito de participação democrática no ensino dos pais e encarregados de educação, bem como dos alunos, encontra-se consagrado no artigo 77º da Constituição da República Portuguesa* (Lemos et. al., 2003:107). Ainda segundo os mesmos autores, este direito constitucional vê a sua concretização, no que concerne à administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, no artigo 45º, do número 1 ao número 5, da L.B.S.E.

Historicamente, antes de 1974, as poucas Associações de Pais existentes estavam ligadas ao ensino particular. Com o 25 de Abril, do mesmo ano, nasce o desejo da participação na educação e ensino o que implicou que crescesse, por todo o país, um movimento associativo geral, embora ainda que de forma tímida e gradual. Assim, é publicado o Decreto-Lei nº 735-A/74, que regula os órgãos de gestão das escolas oficiais do ensino preparatório e secundário, o qual admite a importância das associações de pais e encarregados de educação, mas limita-se a referir a necessidade de estreitar laços entre quem dirige a escola e os pais, sem, no entanto, definir especificamente o seu papel.

Num segundo período, os pais e encarregados de educação encetam uma luta pelo direito a serem ouvidos e pelo desejo de serem vistos como elementos indispensáveis ao desenvolvimento da vida de uma escola. É na sequência desta reivindicação que emerge um normativo legal, cuja importância é essencialmente simbólica, o Decreto-Lei nº 769-

A/76, o qual estabelece a participação dos encarregados de educação nos conselhos de ano ou de turma, mas sem direito a voto. É também neste ano e, de acordo com Pereira (2001), que se realiza o primeiro Encontro Nacional das Associações de Pais. Posteriormente, em 1977, surge a primeira Lei das Associações de Pais, a Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro *que formalmente reconhece o direito e o dever dos pais, através das suas associações a participarem no sistema educativo português* (Pereira, 2001). Embora este diploma reconheça a importância do envolvimento dos pais com a escola, estabelece ainda um tipo de participação pouco democrático, já que seria o Estado a definir as condições dessa participação. Entretanto, com o Despacho Normativo nº 122/79, enfatiza-se o reconhecimento das Associações de Pais nas escolas, apesar da sua participação ainda não ter qualquer poder de decisão. Verificamos que em todos estes diplomas legais, tanto a Educação Pré-escolar como o 1º Ciclo ficam fora deste processo.

Continuando a perscrutar o envolvimento parental no âmbito educativo e escolar, damos conta de outro documento legal, o Decreto-Lei nº 542/79, que consagra o Estatuto dos Jardins-de-Infância do Ministério da Educação e dos Assuntos Sociais, que fazemos questão em referir, por se tratar de um diploma importante na defesa do relacionamento entre a escola e a família. Outros diplomas se seguiram, nos quais constatamos que, em termos legislativos, a participação dos pais na escola tem sofrido recuos e avanços, *mas é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), com a nova lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº 372/90) e com a nova lei da Gestão e Administração Escolar que as Associações de Pais (Decreto-Lei nº 172/91)* (Pereira, 2001:8) vêm criadas as possibilidades efectivas de participarem na vida das escolas. É neste período que os pais, efectivamente, manifestam o desejo de estarem na escola, com a escola e para a escola. Anseiam fazer parte da planificação e desenvolvimento das actividades escolares, num compromisso contínuo e vinculativo. Também a Lei nº 53/90, constitui um avanço significativo para as Associações de Pais, uma vez que apela à facilidade, ao melhoramento e ao reforço das mesmas. Reafirma a presença dos pais e encarregados de educação nas estruturas políticas responsáveis por assuntos educativos.

No que concerne ao Decreto-lei nº 372/90, de 27 de Novembro, já citado anteriormente, e que estabelece os direitos e deveres inerentes à participação das Associações de Pais no Sistema Educativo, na redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março, aprova o regime de constituição das associações de pais e encarregados de educação e confere-lhes independência, democraticidade, autonomia, personalidade jurídica e o direito à participação na política educativa. De acordo com o

artigo 9º, do referido diploma, as associações de pais têm o direito de *participar na elaboração de legislação sobre educação e ensino*; participar, nos termos da lei, na administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino e ainda *reunir com os órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino...para acompanhar a participação dos pais nas actividades da escola*. Efectivamente, a participação dos pais na vida da escola está bem presente neste decreto-lei no qual, uma vez mais se reafirma, nos artigos 10º e 11º, a sua participação na definição da política educativa e na elaboração da legislação sobre a educação e o ensino.

Através do Decreto-Lei nº 172/91, que define o novo sistema de direcção, administração e gestão das escolas, os pais vêem reconhecido o seu empenho em termos de participação e representação nas escolas, uma vez que são vários os órgãos onde os mesmos se fazem representar, com direito a voto, haja ou não uma associação de pais. Segundo Pereira (2001:8), *esta participação foi claramente sistematizada no Despacho número 239/ME/93, de 25 de Novembro*, em que os pais passam a estar representados em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

Em 1998 foi publicado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, precedido de uma discussão pública em que os pais e encarregados de educação se empenharam séria e profundamente (Pereira, 2001). Através deste diploma, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico, secundário e agrupamentos de escolas, alterado pela Lei nº 24/99, a participação dos pais é efectivada em todos os órgãos, à excepção do conselho executivo e conselho administrativo, mas participando na assembleia eleitoral para a direcção executiva. De acordo com o artigo 8º, o qual define a assembleia de escola como o *órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola*, verificamos que se trata do órgão principal na *participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local*. A representação dos pais e encarregados de educação, de acordo com o artigo 9º, deste diploma, não deve *ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia*, o que equivale a dizer que se a mesma for composta por vinte elementos, número máximo legalmente permitido, seriam dois os pais a ter assento neste órgão.

Também na composição do conselho pedagógico, artigo 25º, alínea 1, está *salvaguardada a participação de representantes das (...) associações de pais e encarregados de educação (...)* que, na inexistência de uma associação de pais, a forma como são designados os seus representantes deve estar contemplada no Regulamento Interno da escola ou agrupamento de escolas. No apêndice deste normativo, nomeadamente, no capítulo V, no qual vem

plasmada a participação dos pais e dos alunos, o artigo 40º reconhece aos mesmos o direito de participarem na vida de escola. Efectivamente, e segundo Pereira (2001), este diploma abriu novas expectativas à participação dos pais e às suas estruturas representativas – as Associações de Pais. No entanto, estas perspectivas foram goradas pela publicação da Lei nº 24/99, de 29 de Abril feitas à revelia da CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais. Finalmente, o Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março, que altera a lei das associações de pais, vem consagrar as normas e os procedimentos que permitem aos pais e encarregados de educação exercerem os seus direitos dentro do sistema educativo, sem que sejam penalizados profissionalmente.

De facto, a família tem todo o direito de participar na escola, pois é esta que irá dotar os seus filhos de algumas capacidades e competências fulcrais para a sua realização pessoal e social. Podemos então inferir que, no âmbito da gestão democrática das escolas, tem-se verificado uma vontade política em abrir a escola a todos aqueles que possam ter uma palavra a dizer sobre a mesma, ou seja, à comunidade educativa, o que tem levado a uma clivagem entre a vertente representativa e a vertente participativa; torna-se necessário reflectir sobre qual delas será a mais democrática para que não se estabeleçam conflitos entre a legitimidade e a autoridade, ou seja, a legitimidade de participar não pode ser aniquilada pelo exercício de poder, que pode ser efectuado com a participação na tomada de decisões (Sarmiento, 1998). Na verdade, e como refere Pereira (2001), cada vez mais os pais e encarregados de educação são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos no seio das escolas. Torna-se emergente uma nova atitude de escola, que se contrapõe à tradicional escola fechada sobre si mesma, procurando, cada vez mais, o envolvimento dos pais que, por sua vez, adquirem uma nova postura perante a mesma.

1.3. Diversas formas de agrupar escolas

De acordo com o texto vertido na Recomendação nº 4/2011, de 26 de Abril, da autoria do C.N.E, as diversas modalidades de agregação de escolas que, ao longo dos anos se tornaram emergentes, devem-se à contínua expansão da rede escolar. Como consequência *do aumento da escolaridade obrigatória de 9 anos ou da adopção de conceitos como o de Área Escolar, integrando, a título experimental, jardins-de-infância e escolas o 1º ciclo, que funcionam com estruturas de direcção e administração e gestão integradas* (D.L. nº 172/91: 18187). Contudo, e embora se assista, ao longo dos tempos, a uma diversidade de modalidades de agregação de escolas, a L.B.S.E. constitui o diploma central que estabelece os limites de agregação e

a dimensão das escolas, uma vez que refere que *a densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar* (Lei nº 49/2005).

Deste modo, as polémicas educativas que constituem a matriz das sucessivas organizações da rede escolar têm por base diferentes entendimentos sobre conceitos que procuram dirimir o que é uma verdadeira comunidade educativa.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1.3.1. Noção de T.E.I.P.

A constituição dos T.E.I.P. (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) no contexto educativo português surge com a publicação do Despacho nº 147-B/ME/96, o qual sofreu algumas alterações, nomeadamente, pelo Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, pelo Despacho Conjunto nº 188/97 e, posteriormente, pelo Despacho nº 10 430/98, dando início a uma experiência pedagógica encetada pelo Ministério da Educação e que, segundo Barbieri et al. (2003:43),

prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades.

Deste modo, verifica-se por parte da administração, a intenção de deixar de tomar decisões centralizadoras e incentivar os próprios estabelecimentos de ensino a decidirem sobre o seu futuro, de acordo com os actores e as características locais, passando então a gozar de uma maior autonomia. Já anteriormente, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro teve implicações nesta matéria, uma vez que ao induzir práticas diferenciadas de autonomia nas várias escolas, tornou emergente o desenvolvimento de políticas de territorialização com a intenção de adequar diferentes soluções a diferentes problemas e contextos.

Deste modo, consagrou-se a possibilidade de associação de estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até aos vários ciclos do ensino básico, alicerçados em projectos educativos comuns, visando a inovação e a qualidade educativa. Neste

sentido, e no âmbito da territorialização das políticas educativas, o projecto educativo afigura-se como o instrumento central que promove e articula as medidas tomadas localmente que visam promover a diminuição das desigualdades, a promoção e a articulação dessas medidas, não se restringindo apenas ao espaço escolar e não se afirmando como o somatório de projectos e intenções que compõe um T.E.I.P. A mesma autora, Barbieri et al. (2003), comenta, relativamente aos projectos educativos dos T.E.I.P., que estes trouxeram algumas dificuldades acrescidas na sua construção, pois passámos de um tipo de projecto concebido em torno de um estabelecimento de ensino para um projecto de feição colectiva, uma vez que envolve diversos níveis de ensino e outras instituições da comunidade. Assim, foi necessário inculcarem-se os projectos educativos oriundos de diversos T.E.I.P., sobretudo no que concerne aos objectivos definidos no despacho que os criou. Do estudo efectuado, emergem quatro tipos de território: o território parceria; o território pedagógico escolar; o território ligação vida activa e o território gestão, ligação e articulação entre ciclos de ensino. Não existe uma clivagem entre eles, antes pelo contrário, coexistem nos diferentes projectos educativos.

De uma forma geral, tratou-se de uma experiência baseada num processo de discriminação positiva, em relação às escolas e às populações mais carenciada, e na territorialização da acção educativa. Esta medida suscitou diversas experiências ao nível curricular e organizacional. No âmbito do combate à exclusão social, a constituição dos T.E.I.P. afigurou-se como uma medida política educativa, deveras ambiciosa.

Ao perscrutarmos o preâmbulo do Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, o qual define o enquadramento legal de constituição dos T.E.I.P., verificamos que existe nele a preocupação de proporcionar a todas as sociedades democráticas o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em termos de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e na autonomia de cada um, particularmente das crianças e jovens que se encontram em risco de exclusão social e escolar. De facto, trata-se de um diploma que pretende diminuir e mesmo acabar com o insucesso escolar e com o problema da exclusão social, nomeadamente, com a marginalidade, a pobreza e a discriminação de qualquer tipo. Na verdade, o artigo 3º estabelece que devem ser criadas condições para a promoção do sucesso educativo das crianças e jovens, para a prevenção do absentismo e abandono escolar. Devem diversificar-se as ofertas educativas, consoante as características da população escolar, desenvolvendo componentes inovadoras nos vários domínios. Efectivamente, os T.E.I.P. permitem dar às escolas a oportunidade de se apropriarem de mecanismos de mudança as quais, gradativamente,

têm vindo a reivindicar para si. Partindo da complexidade dos contextos locais é possível apelar à mudança, quebrar o isolamento e a compartimentação entre pessoas e saberes, rompendo com os modelos tradicionais de cariz pedagógico e organizacional. Assim, emerge uma nova concepção de escola que promove uma permanente reflexão sobre o desenvolvimento das acções assumidas pelo Território.

Os contextos sociais em que as escolas estão inseridas vêm expressos neste despacho o qual, no seu preâmbulo, considera que também eles *condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas sociais e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido*; esta situação também é visível em zonas com alunos oriundos de diferentes etnias, migrantes ou de populações itinerantes. Com a implementação deste despacho é notória a vontade de promover o sucesso educativo a todos os alunos, *através da criação de uma rede interna e externa de estabelecimentos de ensino de níveis de escolaridade diferentes. Por isso, as escolas passam a ser unidades de um determinado Território Educativo, com capacidades para gerir a sua autonomia* (Silva, 1998:69).

Deste modo, contrapõe-se o conceito de escola-organização ao conceito de escola-edifício, como, tradicionalmente, era pensada. Efectiva-se o relacionamento entre os diversos ciclos do ensino básico e a educação pré-escolar, a que o despacho também se refere. Este processo de constituição dos T.E.I.P. pressupõe o estabelecimento de relações de parceria entre diversas entidades, com o propósito de articular e otimizar os meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo.

1.3.1.1. Os T.E.I.P. no sistema educativo português

O aparecimento dos T.E.I.P. no contexto do sistema educativo português, está associado aos fenómenos da exclusão social e da exclusão escolar. Deste modo, e numa clara intenção de combater a desigualdade social, houve a necessidade de repensar toda esta realidade e descobrir qual a melhor forma de solucionar estas questões (Barbieri et al., 2003). A criação dos T.E.I.P. em Portugal, de alguma forma, está ligada ao reconhecimento de que uma grande parte das escolas, quer das zonas isoladas, quer das zonas urbanas e da periferia deparam-se com certas dificuldades que as impede de criar condições promotoras de acesso a uma educação de qualidade e ao sucesso educativo, sobretudo às crianças e aos jovens em risco de abandono escolar.

De acordo com a opinião de Barbieri et al. (2003:45), os T.E.I.P. surgiram como uma forma de *enfrentar problemas de abandono e de insucesso escolar em áreas geográficas consideradas problemáticas, dada a convergência de populações socialmente excluídas* (...). Na

verdade, e tendo em conta a urgente superação destas situações, foi publicado o Despacho nº 147-B/ME/96 que regulamenta a criação dos T.E.I.P. e que estabelece no seu preâmbulo que *o processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um*. Trata-se de uma afirmação que deixa transparecer a clara intenção da emergência de uma nova orientação política, a fim de melhorar as áreas social e, economicamente, carenciadas.

Contudo, não podemos dissociar o aparecimento dos T.E.I.P. no contexto português com outras experiências similares desenvolvidas em outros países europeus, sobretudo em França com a criação das Z.E.P. (*Zones d' Education Prioritaire*), em 1981, por Alain Savary, relançadas em 1992 e mais tarde em 1998. Na opinião de Barbieri et al. (2003), a intenção política subjacente às Z.E.P. é idêntica à intenção que está na origem dos T.E.I.P., cujo sentido político é análogo ao caso francês. Todavia, as Z.E.P. francesas parecem deixar transparecer uma intenção política mais consistente do que os T.E.I.P. em Portugal. A experiência dos T.E.I.P. teve o seu início no ano lectivo 1996/97, tendo por base os princípios estabelecidos na L.B.S.E., e procurou promover o desenvolvimento de projectos que permitissem melhorar a qualidade da educação e promover a inovação. O ponto 2, do despacho que os constituiu, apela às escolas que integram um T.E.I.P. que desenvolvam *um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projecto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associação de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas*. Neste contexto, o Projecto Educativo é central, uma vez que expressa a vontade de um mandato político e a vontade da comunidade local, emergindo como o documento que vem legitimar o T.E.I.P. enquanto organização educativa (Barbieri et al., 2003). No seguimento desta legislação foram criados diversos T.E.I.P., cada um com a sua própria especificidade, a qual resultava do meio social, económico e cultural que o caracterizava e também do grau de autonomia em que cada um investia.

Entretanto, e segundo a opinião de Silva (1998:73), *após avaliação do 1º ano da implementação dos T.E.I.P., houve necessidade de fazer algumas alterações e ajustamentos com o objectivo de melhorar o Projecto Educativo de Território*. Em 1998, com o aparecimento do D. L. nº 115-A/98, a experiência dos T.E.I.P. foi, de alguma forma, absorvida acabando por se concentrar neste decreto a conjugação dos elementos avaliados com o D.L. nº 172/91 e com o que o Despacho nº 147-B/ME/96 estabelecia. Apesar dos objectivos subjacentes à criação dos T.E.I.P., e de acordo com Barbieri et al. (2003:53), a

criação destes territórios no sistema educativo português foi pensada e formalizada um pouco à margem dos estabelecimentos de ensino que os iriam integrar, o que significa que não tendo sido ouvida a opinião dos principais interessados, acabou por se tornar em mais um processo de descentralização e de desconcentração *consistindo num reordenamento da rede e do sistema escolar* e não num processo de territorialização de medidas e acções de política educativa que caracteriza os T.E.I.P.

No que concerne à implementação e desenvolvimento dos T.E.I.P., Barbieri et al. (2003:59), refere ainda que, embora no início houvesse

um grande envolvimento e apoios por parte do Ministério da Educação (destacamento de professores), das Direcções Regionais de Educação (atribuição de verbas, requisição de docentes para acompanhamento técnico e pedagógico dos T.E.I.P., participação nos Conselhos Pedagógicos e outras actividades organizadas pelos T.E.I.P.), do Instituto de Inovação Educacional (constituição de equipas de investigação, participação nos conselhos pedagógicos e outras actividades organizadas pelos T.E.I.P.; organização de encontros regionais e nacionais),

hoje em dia pouco se fala destes Territórios Educativos, dos quais, alguns foram, gradual e maioritariamente, sendo substituídos pelos Agrupamentos de Escolas. Deste modo, e na opinião da mesma autora, esta transformação implica dar *prioridade a uma perspectiva administrativa, em detrimento da perspectiva pedagógica*. Quanto ao factor tempo e duração de vida dos T.E.I.P., verificamos que esta experiência foi muito curta, o que não permitiu, totalmente, o desenvolvimento e a consolidação deste tipo de organização educativa.

Escolas Básicas Integradas

1.3.2. Filosofia subjacente à concepção das escolas básicas integradas

Devido ao alargamento da escolaridade básica para 9 anos, bem como a integração dos ciclos que a compõem, desenvolvida, de preferência, no mesmo estabelecimento de ensino e num processo sequencial, surgem as E.B.I, afigurando-se como a tipologia mais adequada a estas disposições. Neste contexto, nasce uma escola que, num mesmo edifício, reúne os nove anos de escolaridade básica, em determinados casos, podendo incluir a Educação Pré-escolar, alicerçada numa unidade organizacional una e sequencial, tipologia esta que não é nova, tendo já sido desenvolvidas algumas experiências a este nível, nomeadamente, os T.E.I.P. A este propósito, verificamos que o processo de integração definido no modelo das E.B.I. não se apresenta de uma forma simplista

justapondo, sequencialmente, os três ciclos do ensino básico. Contrariamente, este processo implica uma reformulação conceptual, relativamente à própria essência organizativa do ensino básico.

Na verdade, as E.B.I. foram criadas com o objectivo de proporcionarem aos alunos um modelo sequencial de aprendizagem entre os ciclos de ensino, articulado segundo uma lógica de intervenção curricular, garantindo a coerência e a continuidade dos diferentes níveis de aprendizagem, promovendo o sucesso escolar, o desenvolvimento de projectos pedagógicos transversais, envolvendo a comunidade educativa. Trata-se de uma tipologia que apresenta como principais objectivos a diminuição das taxas de retenção, a melhoria da qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, o aumento do sucesso educativo. Para que isso seja possível, é forçoso que se desenvolvam trocas permanentes de saberes e experiências entre os docentes que as integram. Na opinião de Costa (2003), as escolas integradas constituem-se variando na organização e na terminologia, de acordo com o contexto sócio-geográfico em que se inscrevem e ainda em função dos objectivos que pretendem atingir. É, pois, indispensável que as mesmas adquiram uma postura de orientação, ou seja, que indiquem aos alunos os caminhos que deverão percorrer, não se limitando a transmitir conteúdos sem direito à autonomia e à criatividade, indispensável à boa consecução do trabalho educativo. É premente que se interiorize o sentimento de pertença a um agrupamento de escolas, num espírito de partilha de experiências e saberes. De facto, não é salutar que cada um trabalhe sozinho, desenvolvendo monólogos, rejeitando o trabalho de equipa e de intercâmbio de vivências. Parece-nos não ser esta a solução mais correcta nem a filosofia que subjaz à criação das E.B.I., pelo contrário, pretende-se que o aluno frequente o ensino básico, se possível, nas mesmas instalações e com os mesmos professores. Assim, este tipo de integração escolar deve ser vista como o centro de dinamização dos vários recursos que estão ao serviço da comunidade escolar de uma determinada área, nomeadamente, dos alunos do 1º Ciclo quando este não funciona no mesmo estabelecimento de ensino. A este respeito, a Recomendação nº 4/2011:118189 refere que *um parque escolar disperso que não se podia rapidamente alterar, sem que isso implicasse grandes transformações e encargos financeiros, como por exemplo com transportes escolares, levou a situações em que articularam os 3 níveis do ensino básico sem que tal significasse uma verdadeira integração física na mesma escola.*

Na verdade, esta recomendação remete para a diversidade geográfica do território português, cujas acessibilidades e distâncias a percorrer pelos alunos para completarem o 2º e 3º ciclo são difíceis e penosas. Neste contexto, foi necessário estudar formas de

articulação entre escolas que integrassem o mesmo ciclo, com o objectivo de facilitar a socialização das crianças. É, pois, para dar seguimento a este preceito que, em 1991 foram implementadas as denominadas *áreas escolares*, através da publicação do Decreto-lei nº 172/91, o qual vem implementar um modelo de gestão para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, procura alicerçar-se uma unidade de gestão comum capaz de coordenar, de modo eficaz, uma rede dispersa de escolas, dando exequibilidade ao previsto na L.B.S.E., a qual defende a articulação entre escolas do mesmo ciclo ou ciclos diferentes, as quais, estando dispersas, comungam dos mesmos ideais, partilham projectos e recursos comuns, contando com a participação das autarquias locais, parceiros sociais, culturais, bem como das estruturas do M.E.

Ainda a respeito da articulação que se pretende no funcionamento das E.B.I., é de salientar que, quando alguns estabelecimentos se localizam fora deste edifício, e no sentido de melhorar a transição entre ciclos, a direcção das escolas promove visitas à escola-sede. Contudo, a integração entre os vários níveis de escolaridade não se confina, somente, à partilha do mesmo espaço, se bem que o verdadeiro desafio é a nível pedagógico, dinamizando um conjunto que seja o garante de um currículo mais enriquecedor. Uma das actividades a salientar é a colaboração dos professores do 2º e 3º Ciclo no apoio aos professores do 1º Ciclo em conteúdos inovadores. Assim, todos os professores são responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

1.3.2.1. Enquadramento legal das escolas básicas integradas

As E.B.I. constituem *um modelo possibilitador da realização do novo ensino de nove anos, determinado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986* (Pires, cit. por Torrão, 1993:7). Neste entendimento, verificamos que, de facto, a L.B.S.E. estabelece no artigo 6º que *o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos*. Então, é para o ensino básico que esta lei e posteriores documentos legais constituídos a partir da mesma, desenham as maiores transformações. Na verdade, o conceito de E.B.I. emerge, de alguma forma, associado ao expresso na L.B.S.E., sobretudo no que respeita aos estabelecimentos de educação; também o artigo 40º refere que *o ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que a constituem*, uma vez que a concretização profícua deste novo conceito é incompatível com a existência de escolas que apenas englobem um ciclo. De facto, a dispersão geográfica das escolas do 1º Ciclo, bem como a sua distância em relação aos órgãos de administração e gestão dificultaram a existência de uma coordenação racional das actividades

desenvolvidas, tornando urgente fazer a aproximação das escolas dispersas pelo território geográfico, avaliando o tipo de coordenação que melhor se enquadra em cada concelho. Ainda a este propósito, constatamos que a L.B.S.E. defende que o planeamento da rede escolar deve contribuir para eliminar desigualdades e assimetrias regionais, efectuando a igualdade de oportunidades. Continuando a perscrutar a L.B.S.E., o artigo 8º refere que *o ensino básico compreende três ciclos sequenciais... e que a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.* Segundo a opinião de Torrão (1993:12-13), os princípios subjacentes à construção das E.B.I., também presentes na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, são *os princípios da flexibilidade de desenvolvimento da organização educativa, das finalidades autónomas e unidade global do ensino básico, da autonomia da organização escolar e da participação, responsabilização e envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo.* Neste contexto, a escola é entendida como território, comunidade e centro educativo, dotada de autonomia e, por isso, preparada para aprovar o seu projecto educativo (Torrão, 1993). Entretanto, e com a publicação do Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, constituíram-se as primeiras escolas básicas de nove anos, em regime de experiência pedagógica, efectuando os pressupostos organizacionais latentes na L.B.S.E. Acerca deste normativo, Torrão (1993) refere que o mesmo aponta, preferencialmente, para uma integração vertical, una, mas também para o eventual desdobramento organizativo constituído por uma sede, cuja localização coincide com a sede do concelho e por pólos situados nas freguesias. Posteriormente, o Despacho nº 33/ME/91, de 8 de Março vem acrescentar que para *assegurar a sequencialidade dos três ciclos do ensino básico, deve ser evitada a vinculação exclusiva das instalações a um único ciclo de ensino e no que concerne à reorganização da rede escolar a tipologia preferencial é a escola básica de 1º, 2º e 3º ciclo com jardins-de-infância, à qual se poderá chamar escola básica integrada.* Entretanto, com o Despacho nº 33/ME/91, de 26 de Março, são definidas as novas tipologias dos estabelecimentos de ensino. Nesta nova organização da rede escolar privilegia-se uma tipologia que esteja de acordo com a L.B.S.E., ou seja, que abranja desde a Educação Pré-escolar até ao 9º ano. Deste modo, emergem dois tipos de tipologias da escola básica de nove anos: a escola-edifício e a escola-organização que, por integrarem os três ciclos de ensino, o mesmo diploma convencionou chamarem E.B.I.

No dizer de Torrão (1993:47), *a adopção de unidades organizacionais de média dimensão, além de permitir otimizar os investimentos a realizar ou já realizados, possibilita ainda a sua gestão integrada.* A constituição de E.B.I.s permite justificar o apetrechamento das escolas com diversos

equipamentos educativos, investimentos maiores e garante a existência de melhores condições que possibilitem uma prática pedagógica mais qualitativa a todos os actores educativos. No entanto, e segundo o mesmo autor, a E.B.I. que integra os três ciclos de ensino numa organização espacial una, aponta para uma solução económica e afasta das suas famílias os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; por sua vez, verifica-se o afastamento da própria família em relação à escola travando o tão valioso envolvimento parental no processo educativo; também as próprias freguesias temem pela perda de identidade, já que a escola ainda se afigura como um factor de valorização local. Há então que pensar em diferentes soluções que afastem este problema que aflige a comunidade educativa.

Do que foi dito, e comungando da opinião de Torrão (1993), constatamos que, quer a escola básica se desenhe como uma realidade física (escola-edifício), quer surja, organizacionalmente, uma (escola-organização), englobando várias subunidades desconcentradas do 1º Ciclo e uma subunidade de 1º, 2º e 3º Ciclo, mas com uma direcção, administração e gestão únicas, existe o garante da continuidade da acção educativa e o unificar de estilos organizativos coerentes com as finalidades projectadas no L.B.S.E.

Agrupamentos de escolas horizontais e verticais

1.3.3. A dualidade de agrupamentos de escolas: horizontais e verticais

No presente trabalho, nomeadamente no primeiro ponto deste capítulo, tivemos já a oportunidade de abordar a conceptualização dos agrupamentos de escolas. Assim, e não querendo ser redundantes, pautamo-nos pelo princípio da subsidiariedade, o qual permite inculcar os aspectos fulcrais da temática em estudo.

Fazendo uma breve recapitulação legislativa, verificamos que os primeiros agrupamentos de escolas, tal como hoje os entendemos, constituíram-se a partir do Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho. Entretanto, com a publicação do Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, deu-se início à publicação de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, assim como dos respectivos agrupamentos. Posteriormente, com o Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto de 2000, são fixados os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico,

bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento. Importa salientar que em Portugal, nas duas últimas décadas, tem-se centrado a atenção na dimensão “local”, alicerçada nos princípios de descentralização, participação, autonomia, projecto, contrato, parcerias e outros, como forma de solucionar determinados problemas com que o sistema educativo cada vez mais se depara (Ferreira, 2005). Segundo a opinião de Derouet (2000), citado por Ferreira (2005), esta nova organização do sistema educativo, que tem emergido a partir da década de 80, corresponde a um modelo de *management*, noção associada aos trabalhos sociológicos da mesma época, e que defendiam a descentralização e a autonomia da escola. Actualmente, o sistema educativo organiza-se a partir dos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, os agrupamentos de escolas, horizontais ou verticais, têm de ser pensados como “redes” educativas e não como “centros” de controlo burocrático (Ferreira, 2005); o enfoque centra-se nos próprios estabelecimentos de ensino e nas formas de os gerir localmente, num contexto de abertura e adaptação da escola às características locais e à elaboração de projectos educativos próprios.

No sentido de reforçar e corroborar esta posição, o Departamento da Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação, no ano lectivo de 1996/97, constituiu um grupo de trabalho formado por três equipas, coordenado por João Formosinho, Lucília Salgado, Jorge Pinto, Manuel Rangel e Sérgio Niza. Este grupo tinha como objectivo identificar os principais problemas inerentes aos primeiros níveis do ensino (Pré-escolar e 1º Ciclo). Entretanto, alguns elementos desse grupo de trabalho, mais propriamente, os da equipa de Braga, propuseram a criação de Centros de Educação Básica Inicial, os quais consistiam em unidades territoriais de gestão e coordenação de recursos humanos e materiais que iriam actuar localmente (Ferreira, 2005.). Em termos de produção legislativa, este grupo de trabalho contribuiu para a publicação do Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, o qual permitiu a criação dos primeiros agrupamentos de escolas. A este propósito, Ferreira (2005:277) refere que o presente

despacho criou a possibilidade legal de constituição de agrupamentos de escolas em diversas modalidades, mas a dinâmica social rapidamente as caracterizou em dois tipos – ‘agrupamentos horizontais’ e ‘agrupamentos verticais’ –, os primeiros correspondendo ao agrupamento de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar e os segundos ao agrupamento de estabelecimentos destes níveis com estabelecimentos dos 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Deste modo, reforçam-se as posições adoptadas na L.B.S.E. e criam-se as estruturas para o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, publicado em 1998. De acordo com Lima (2003), este regime prevê a criação de agrupamentos de tipo horizontal e vertical, afastando possíveis soluções uniformes de gestão. Promove a integração da Educação Pré-escolar com o 1º Ciclo, procurando resolver o seu eventual isolamento e a falta de dimensão na sua organização, restabelece que a acção desenvolvida nos agrupamentos de escolas deve resultar das dinâmicas locais e afirma a preservação da identidade de cada escola.

De facto, o agrupamento de escolas afigura-se como uma solução positiva se pensarmos na rede dispersa de estabelecimentos de ensino que caracteriza, sobretudo, a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo, promovendo novos processos de trabalho pedagógico e de projecto educativo comuns. Mas as soluções definitivas e ideais não existem, o que existe são soluções organizativas que viabilizam determinadas medidas educativas a nível local; então há que saber encontrá-las e adaptá-las, de forma eficaz, ao contexto local.

1.3.3.1. A possibilidade de optar pela organização horizontal ou vertical

A constituição dos agrupamentos de escolas estabeleceu como ponto prioritário o debate sobre a composição dos mesmos, principalmente, e como refere Sarmiento (1999), sobre a questão destes englobarem apenas a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo ou se deveriam agrupar as escolas dos restantes ciclos do ensino básico. Surge então a querela dos agrupamentos “horizontais” ou “verticais” que vai despoletar a problemática da dimensão dos agrupamentos. Esta questão vai ter em conta o respectivo número de alunos que integra um agrupamento; as características dos seus órgãos de administração e gestão, o tipo de agregação das escolas agrupadas e a fonte de financiamento do agrupamento, ou seja, o não financiamento, o financiamento autárquico ou o financiamento conjunto da autarquia e da Administração Central. Desta forma, e segundo Amiguinho, et al. (1999), a criação dos agrupamentos de escolas acabou por se tornar num dos processos mais visíveis das medidas estruturais, legalmente consagradas pelo poder político, em nome da defesa de uma “territorialização” da acção educativa.

Entre estas medidas, destaca-se o anterior regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, o Decreto-Lei nº 115-A/98, com o qual passa a haver um novo entendimento de escola como centro da acção educativa. Perscrutando o artigo nº 5 deste diploma, que transmite a noção de agrupamento de

escolas, e de acordo com a opinião de Lemos et al. (2003:37), verificamos que este artigo viabiliza não só a associação de estabelecimentos de Educação Pré-escolar, dos Ensinos Básico e Secundário com a finalidade de se constituírem agrupamentos de escolas, mas também refere que *os estabelecimentos de educação e ensino podem vir a organizar-se em agrupamentos de escolas quer numa perspectiva horizontal, integrando estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e estabelecimentos de educação pré-escolar, quer numa perspectiva vertical, integrando estabelecimentos de educação pré-escolar e dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, dando à comunidade educativa a oportunidade de optar por um ou por outro tipo de organização.*

Mais recentemente, e com a publicação do Decreto-lei nº 75/2008, os artigos 6º e 7º recuperam, novamente, a questão da definição desta unidade organizacional, os critérios da sua constituição, bem como a possibilidade de se criarem agrupamentos de maior dimensão.

1.3.3.2. A imposição governamental da reconversão dos agrupamentos em organização vertical

O processo de reordenamento da rede escolar teve desenvolvimentos inesperados no final do ano lectivo 2002/03; assistimos, pela primeira vez, à constituição de mega-agrupamentos de escolas, sobretudo nas regiões do Norte e Centro do país, que se confinam a um conjunto de unidades organizacionais, agrupando um grande número de alunos e escolas, a maior parte, geograficamente, dispersa e sem grandes afinidades entre si. Na verdade, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Estado da Administração Educativa, cuja representação, na época, esteve a cargo do Dr. Abílio Morgado, publicou o Despacho nº 13 313/2003, de 8 de Julho, sobre o ordenamento da rede educativa para o ano lectivo de 2003/2004, impondo às escolas a formação de agrupamentos verticais, a maior parte de grandes dimensões, criando unidades de gestão centradas numa escola EB 2/3, aglutinadas com agrupamentos horizontais ou verticais, já existentes anteriormente. Este despacho, após evocar os objectivos subjacentes à concretização do processo de agrupamento de escolas, previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98, estabelece no ponto 1, alínea 2), que dentro dos agrupamentos devem privilegiar-se os verticais, sendo apenas *admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo.* Dando continuidade a este processo, e segundo o mesmo diploma, os directores regionais de educação, até ao dia 30 de Junho de 2003, deveriam dar conhecimento da forma como o processo de agrupamentos de escolas, para o ano lectivo 2003/2004, se estava a processar, apontando esse ano *como o*

ano de encerramento global do processo de agrupamentos, numa lógica de verticalização. Assim, e segundo Mendonça (2003), as escolas tinham de realizar com urgência eleições para as comissões executivas instaladoras desses agrupamentos-tipo, nomeadamente, até finais de Julho, ou seja, já em pleno período de férias de alguns docentes. Diversas conjecturas emergem relativamente a este processo, uma vez que ocorre num calendário que não permite a participação de alguns membros do colégio eleitoral; conseqüentemente, suscita grande perturbação nas escolas que se encontram em pleno encerramento do ano escolar e na preparação do seguinte. Ainda a propósito da data em que as escolas foram informadas que se iriam agrupar, mais propriamente em finais de Junho e princípios de Julho de 2003, Vieira e Lopes (2003:36) são de opinião de que as mesmas ficaram *limitadas a um curto espaço de tempo para se organizarem pedagógica e administrativamente, a par duma composição que inclui escolas cujos alunos não fazem o seu percurso escolar dentro desse agrupamento, tornando-o ainda mais difícil.*

De facto, o Despacho nº 13 313 veio contrariar o estabelecido na L.B.S.E., no Decreto-Lei nº 115-A/98 e no Decreto Regulamentar nº 12/2000, tendo sido impostas soluções organizativas diferentes das que vigoravam até aqui. Os processos de organização anteriores contemplavam soluções consagradas em agrupamentos, horizontalmente construídos, de acordo com a lei em vigor. Eram agrupamentos construídos com base no compromisso e envolvimento das escolas, da comunidade educativa (especialmente dos pais e encarregados de educação), das autarquias e da administração educativa. Entretanto, e perante o despacho emitido pela Secretaria de Estado da Administração Educativa, a associação sindical FENPROF (Federação Nacional de Professores), numa acção conjunta com a CONFAP (Confederação de Associações de Pais e Encarregados de Educação), segundo Mendonça (2003), contestam a validade do processo e apresentam no Tribunal Central Administrativo um pedido de declaração de ilegalidade do despacho, anulando os seus efeitos. Por sua vez, a Associação Nacional de Municípios Portugueses (A.N.M.P.), como a maior parte dos municípios ou não foram ouvidos ou não concordaram com este processo, veio, publicamente, reclamar o papel que, legalmente lhe estava consagrado, no que concerne à configuração dos agrupamentos de escolas, pois tanto este despacho como as direcções regionais dispensaram o envolvimento das escolas e das autarquias não respeitando, por isso, as leis vigentes. Efectivamente, o artigo 4º, do Decreto Regulamentar nº 12/2000, que fixa os requisitos para a constituição e instalação dos agrupamentos de escolas do ensino básico, estabelece que essa constituição tem de ter o *parecer favorável do município.*

Por outro lado, e continuando a examinar o mesmo diploma, verificamos que, relativamente ao processo de constituição dos agrupamentos, o artigo 5º estabelece que *a iniciativa para a construção de um agrupamento de escolas cabe à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do director regional de educação da respectiva área*". No mesmo artigo, no ponto 2, podemos ler que *o estabelecimento ou município apresenta ao director regional de educação da respectiva área uma proposta de constituição do agrupamento, subscrita pelos órgãos de gestão dos diversos estabelecimentos envolvidos*, o que significa que as Coordenações das Áreas Educativas não podem impor os agrupamentos que, internamente decidiram. O artigo 5º, ponto 3, dispõe ainda que, previamente à apresentação da proposta *devem ser consultadas as associações de pais e encarregados de educação, bem como outras entidades representativas de interesses da comunidade educativa*.

Ao perscrutarmos o artigo nº 1 e nº 2 deste decreto, constatamos que os mesmos fazem uma selecção dos níveis de ensino a que este diploma se aplica, referindo que podem *integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico* (artigo 2º), o que significa que algumas escolas secundárias tiveram uma postura fora do quadro legal vigente. Também o artigo 9º, do mesmo decreto, o qual fala da alteração aos agrupamentos, refere que nas situações em que se verificam alterações na composição do agrupamento segue o disposto no artigo nº 5 deste diploma.

Na verdade, a constituição de agrupamentos pressupõe, entre outras coisas, que existam projectos educativos comuns, que se construam percursos escolares integrados, capazes de promover a articulação e a sequencialidade pedagógica entre os diferentes níveis de escolaridade e que prevaleçam os critérios pedagógicos sobre os administrativos. Vieira et al. (2003) referem que, efectivamente, não basta dizer ou querer agrupar, traçando com régua e esquadro alguns agrupamentos, é imperioso que se conheça o contexto em que se formam esses agrupamentos, analise a distância que separa os diversos estabelecimentos de ensino, bem como a existência ou não de transportes e de recursos humanos; estas são situações que promovem (ou não) o desenvolvimento de projectos de articulação pedagógica.

A hipótese de se constituírem mega-agrupamentos começou a preocupar a comunidade educativa, que temia pelas desvantagens pedagógicas, didácticas e até administrativas que esta medida acarretava. Perante a apreensão daqueles que não auguravam, neste processo, mais vantagens para a educação, a FENPROF (2004), efectuou um estudo relativo aos agrupamentos de escolas que foram (re) constituídos no final do ano lectivo 2002/2003, permitindo-lhe entender, que a maior parte dos

agrupamentos foi imposto à comunidade educativa; que os agrupamentos construídos eram, na sua maioria, de organização vertical, embora a lei também permitisse os horizontais; pese embora o facto de, nesse ano lectivo, legalmente não se poder constituir agrupamentos com escolas secundárias, isso também aconteceu, constituindo-se alguns agrupamentos de grandes dimensões.

De acordo com a opinião de Lima (2003), o processo de agrupamento de escolas reduz a autonomia aos estabelecimentos de educação e ensino agrupados e, conseqüentemente, a dos próprios profissionais da educação. A gestão escolar deslocou-se da administração central para a escola-sede do agrupamento, porém não se verificou a existência de mais autonomia e recursos para se construir uma autêntica rede de estabelecimentos.

Deste modo, assistimos a uma desconcentração de poderes que reforça o controlo sobre as escolas, em vez de uma descentralização, na qual, todos os actores locais estão envolvidos e são protagonistas no processo. Seria um voltar ao passado, de nada valendo o esforço desenvolvido para implantar o novo regime de autonomia, administração e gestão aos agrupamentos de escolas. Também a este propósito, Lima (2003:37), sublinha que

os agrupamentos de escolas poderão vir a representar um novo escalão da administração desconcentrada a partir da escola-sede, embora acima das escolas-outras e entre estas e os 'coordenadores educativos', e respectivas direcções regionais. Os C.M.E. completarão o esquema, a possível tenaz de maior controlo sobre cada escola, apagada e sitiada por sucessivos níveis administrativos, cada vez mais longe do centro e mais distante de se poder assumir como central.

A este propósito, e de forma preditiva, Mendonça (2003) refere a possibilidade de se implementar um modelo de formato único, com diversos agrupamentos que acoplam milhares de alunos e dezenas de escolas que se encontram, geograficamente, dispersas e sem qualquer afinidade entre si. Esta medida, de carácter meramente administrativo, pode comprometer os projectos educativos comuns e toda a dinâmica pedagógica em que deveria assentar a constituição dos agrupamentos. Leite (2003) refere que, através da criação dos agrupamentos de escola, tem-se procurado que os pais participem mais no trabalho das escolas, as quais apelam à sua participação nas definições e decisões das linhas orientadoras do agrupamento.

No entender de Lima (2003:37),

agrupar escolas isoladas pode ser uma boa medida, embora passível de ser alcançada de diferentes formas; agrupar todas as escolas, mesmo as não isoladas, é no mínimo discutível, até em termos da dimensão resultante; reorganizar os agrupamentos já formados e em normal funcionamento, forçando os horizontais ao desmantelamento para imediato re-agrupamento vertical. É insistir numa lógica de controlo centralizado e tecnocrático.

Na verdade, o devir do processo de reordenamento escolar é determinado pelo contexto específico e local de cada futuro agrupamento de escolas. O poder central não deve impor qualquer tipo de organização, uma vez que toda a filosofia subjacente aos normativos legais que implicaram a constituição dos agrupamentos não se compadece com um tipo de política centralizadora e desconcentrada.

Capítulo II

Reordenamento da Rede Escolar

Introdução

Nos últimos anos a reorganização e requalificação da rede escolar tem sido alvo da política educativa portuguesa. Com incidências mais profundas nos sectores da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, torna-se premente identificar os principais factores que estão na génese deste processo, assim como aferir as consequências do mesmo, na organização e funcionamento das novas organizações escolares e, sobretudo, na melhoria da qualidade do ensino e no sucesso educativo dos alunos.

A respeito da proposta de criação e extinção de escolas, assim como da reorganização da rede escolar, Lima (2004:9) refere que *assim como vieram, ou foram criadas, assim foram extintas ou objecto de reorganização, isto é, através da força da imposição jurídico-formal e da acção do aparelho administrativo.*

É sobre este processo que envolve a extinção, criação e requalificação de organizações escolares, consequência das variações demográficas e assimetrias regionais que, há uns anos a esta parte, se tem vindo a verificar no território português, conduzindo, inevitavelmente, ao reordenamento da rede escolar e atendendo quer às posições assumidas favoravelmente, quer às opiniões de bloqueio ao processo, que se reveste o *Capítulo II*, o qual constitui a génese e a matriz da nossa investigação

2.1. Reordenamento da rede escolar

Nas últimas décadas a estrutura do sistema educativo sofreu diversas mutações, em parte, devido à influência que o processo de globalização tem tido na senda do século XXI, passando de um tipo de ensino de elite e selectivo para um ensino de massas, dirigido a toda a população, mas incapaz de promover uma aprendizagem adequada a todos que o frequentam. Neste contexto, e após a publicação da L.B.S.E., em 1986, o sistema educativo português tem sido alvo de um conjunto de alterações demográficas, económicas, sociais e culturais, bem como de uma panóplia de reformas, entre as quais salientamos a reorganização da rede escolar, consequência das grandes assimetrias geradas, sobretudo, pela diminuição do número de alunos que se tem vindo a verificar. Contudo, e se em alguns locais é necessário fechar escolas por falta de alunos, noutros emerge um aumento significativo dos mesmos, determinando a emergência da construção de novas escolas.

Neste sentido, e por imposição do poder central muitas escolas têm encerrado com base em critérios pré-definidos, com o objectivo de melhorar a rede escolar e a consequente melhoria do sucesso educativo, sendo consensual a emergência da reestruturação e requalificação do parque escolar. Assim, a reorganização da rede escolar abrange, desde a construção de novos estabelecimentos de ensino à requalificação de outros. Neste contexto, a qualidade das instalações é crucial para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, nomeadamente, a possibilidade de usufruir de recursos tecnológicos, espaços desportivos, refeitórios, espaços de convívio, oficinas e laboratórios. De facto, têm sido envidados esforços no sentido da requalificação e modernização das escolas públicas. Trata-se de um investimento que se tem alargado a todos os ciclos de ensino, tendo como pano de fundo quatro programas de intervenção: (1) Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário; (2) Requalificação das Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo; (3) Construção de Centros Escolares; (4) Alargamento da rede da Educação Pré-escolar. Sendo a qualificação um factor primordial de modernização, são necessárias políticas que promovam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso dos alunos. Deste modo, e em contexto nacional, salientamos o alargamento da oferta na Educação Pré-escolar e a integração dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e o aumento da oferta formativa para adultos. Este constitui um conjunto de políticas, desenvolvido a partir de 2005, cujo objectivo consiste em melhorar os resultados escolares dos alunos.

Neste contexto, a reorganização da rede escolar implica a exequibilidade administrativa e respectiva compatibilidade com a organização do território nacional, atendendo à perspectiva intermunicipal de que se reveste este processo. Perante esta política, Rochette (2011) refere que o resultado da mesma implica a redução do número de estabelecimentos de ensino, nomeadamente, da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, permitindo a adequação das características físicas das escolas às necessidades pedagógicas, sociais e administrativas, de forma prospectiva, considerada crucial para a Educação do século XXI. Consequentemente, e em seu entender, a rede escolar deve abranger os outros níveis do ensino básico e ensino secundário, intenção já referida anteriormente, tornando mais eficaz a malha escolar nacional.

2.2. Razões subjacentes ao reordenamento da rede escolar

As recentes alterações demográficas, educativas e socioeconómicas, ocorridas em território nacional, conduziram à necessidade de reordenar a rede escolar portuguesa, particularmente, em relação à Educação Pré-escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Actualmente, os edifícios existentes para integrar estes níveis de educação e ensino não se afiguram capazes de dar resposta aos desafios educativos. O denominado projecto “Plano dos Centenários”, que caracteriza a rede escolar definida no pós 2ª Guerra Mundial e que, nessa época foi crucial para efectuar uma reforma que pretendia generalizar a instrução primária, se bem que dificultada pela existência de uma rede de acessibilidades muito deficitária. Atinente a esta constatação, o Boletim dos Professores da FENPROF (2011) refere que, efectivamente, é o elevado número de crianças e as difíceis acessibilidades geográficas que contribuíram para que, nas últimas décadas do século XX tenham sido construídos inúmeros estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo, alguns deles apenas com uma sala. Adicionalmente emerge a problemática da edificação de escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, problemática que se agudizou a partir de 1974, ano do derrube do regime de ditadura português, democratizando-se o ensino. Neste contexto político e social, nem sempre o ordenamento da rede escolar foi efectuado do modo mais correcto, levando à existência de um elevado número de edifícios de reduzidas dimensões, integrados em localidades, muitas vezes, próximas umas das outras.

Contudo, e se na altura o parque escolar correspondia às necessidades de uma sociedade, cuja faixa etária era jovem, actualmente já não acontece o mesmo, uma vez que estamos perante uma população envelhecida. A acrescentar a este factor, e em termos de distância, temos como pano de fundo maior proximidade das localidades, devido às boas acessibilidades de que se reveste o país. Por outro lado, a concentração de um maior número de pessoas nas grandes cidades, sobretudo, no litoral, contribui, igualmente, para alterar, de modo significativo, o número de alunos abrangidos por cada estabelecimento de ensino em determinadas áreas geográficas. É, pois, no sentido de reformular a rede escolar, actualmente desajustada, que surgiram as Cartas Educativas Municipais.

Cada vez mais se torna premente efectivar a rede escolar de um dado concelho, segundo uma visão prospectiva que pensa as organizações escolares como centros educativos e não apenas como escolas, tal como, tradicionalmente, eram entendidas. Segundo o artigo 13º, do Decreto-Lei nº 7/2003, a rede educativa consiste na *configuração da organização territorial dos edifícios escolares, ou dos edifícios utilizados em actividades escolares,*

afectos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, visando a sua adequação às orientações e objectivos de política educativa.

A este propósito, no artigo 16º, do mesmo documento, estão estabelecidos os objectivos principais do ordenamento da rede educativa. A acção que os mesmos enfatizam deve contribuir para que todas as crianças tenham como garantia e direito, o acesso aos diversos níveis de ensino; superar situações de isolamento e de exclusão social; garantir a complementaridade de ofertas educativas e da qualidade funcional dos estabelecimentos de ensino; promover o agrupamento de escolas; racionalizar a oferta e a distribuição de recursos.

O ordenamento da rede educativa deve ser efectuado, tendo em consideração o disposto nos artigos 37º a 41º da L.B.S.E., os quais transparecem a preocupação de se criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino, assente numa política de regionalização e associada à participação de vários intervenientes. A respeito do reordenamento da rede escolar, a recente publicação da Recomendação nº 4/2011, de 26 de Abril, intitulada “Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos”, do Conselho Nacional de Educação, refere no ponto 1, do respectivo diploma, que as características da actual rede escolar portuguesa são consequência dos condicionalismos, concepções e recursos ligados ao sistema educativo, constituindo um processo que, de forma diacrónica, tem sofrido alterações e opções decorrentes de modelos educativos e de um conjunto de factores de origem geográfica, demográfica, arquitectónica e financeira. De facto, e a este respeito, a L.B.S.E., de 1986 refere que faz parte das competências do Estado criar uma rede de educação e ensino, bem como planificar a organização dessa rede, de acordo com as necessidades da população, assente numa política de regionalização, tendo em conta os intervenientes e os recursos para o efeito.

Continuando a análise do presente diploma, constatamos que o mesmo corrobora do paradigma educativo, defendido ao longo dos últimos anos, de que *reordenar a rede escolar corresponde (...) a um claro imperativo de procura de melhoria do funcionamento das escolas e desenvolvimento e sucesso das criança e jovens*” (Recomendação nº 4/2011:18186). Desde então, tem sido publicado um conjunto de legislação, originando um corpo normativo responsável pelas diversas alterações que se têm verificado na rede escolar. Contudo, e como se pode ler no diploma, nem sempre se tem verificado em Portugal a exigência na qualidade da oferta de recursos educativos, assim como a equidade e princípios que, actualmente, são reconhecidas como sendo basilares ao serviço público educativo.

Num processo de clarificação das recomendações propostas, o documento em análise refere três tópicos fundamentais na apreciação do reordenamento da rede escolar: (1) A escola e a Rede Escolar: princípios, processo de planeamento, contextos locais; (2) As escolas do 1º Ciclo: dimensão, centros escolares, recursos educativos; e (3) Os agrupamentos escolares: evolução, constituição, participação. Neste contexto, e de modo reflexivo, o C.N.E. toma como objecto de enfoque, de entre as diversas medidas que, a este respeito, foram tomadas pelo XVIII Governo, as que se referem ao encerramento de escolas do 1º Ciclo com menos de 21 alunos e à constituição de agrupamentos, medidas centrais da presente Recomendação.

No ponto 2, do presente diploma, sobre a escola e a rede escolar, emerge a preocupação em manter o equilíbrio entre as características dos espaços e dos equipamentos escolares e sua influência na qualidade das aprendizagens que neles ocorrem. De facto, ao longo dos últimos anos o M.E. tem tido a preocupação de produzir legislação que sustente e defina a rede escolar, como podemos constatar com a elaboração da L.B.S.E., com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, nomeadamente, o estabelecimento de critérios que orientam a distribuição geográfica das escolas que redunde numa rede capaz de satisfazer as necessidades de cada região, promovendo a participação dos intervenientes e o desenvolvimento económico e social das populações. Tal como foi sublinhado, toda a legislação produzida para este efeito tem como pressuposto melhorar o funcionamento das escolas, as condições de trabalho e da oferta de recursos educativos, o sucesso dos alunos, a reestruturação, manutenção e construção de edifícios escolares, tal como está vertido no diploma em análise.

Neste contexto, e embora comungando destes princípios, a organização sindical FENPROF, a propósito da reorganização dos agrupamentos de escolas, refere que as pretensões do M.E. em criar agrupamentos que possam integrar 3000 alunos e, atendendo a todas as consequências que daí possam advir do ponto de vista pedagógico, entende que as estruturas intermédias não conseguirão funcionar com eficácia e as relações com e dentro da comunidade educativa tendem a ser impessoais (Fenprof, 2010). Ainda a propósito da pretensão de se constituírem mega agrupamentos, a mesma organização sindical entende ser esta uma medida que veio acrescentar *instabilidade à vida das escolas, degradou o serviço público de educação e agravou o elevado nível de desemprego na profissão docente no país* (2010:10).

De facto, a recente constituição de, aproximadamente, uma centena de mega-agrupamentos conduziu à eliminação de 5000 empregos de docentes, devido a um conjunto de medidas que esta nova organização trouxe consigo (Fenprof, 2012). Em nosso entender, é urgente que todo este processo de reordenamento da rede escolar tenha em conta não só aspectos geográficos, económicos, sociais e culturais, mas sobretudo, humanos, onde incluímos em primeiro lugar os alunos, mas também os docentes, as autarquias, os pais e toda a restante comunidade educativa envolvente. A propósito da preocupação manifestada por parte dos docentes com a manutenção do seu posto de trabalho, Hinojo Lucena e Díaz (2009:1) referem que *la función principal del empleo es la integración social. Por ello, actualmente, el empleo sigue constituyendo un tema central en la construcción de las relaciones sociales y de la disposición de los estatus.*

2.3. A requalificação dos edifícios do 1º Ciclo do Ensino Básico e consequente problemática

Desde o 25 de Abril de 1974, e em pouco mais de 30 anos, a sociedade portuguesa sofreu uma rápida evolução a todos os níveis, nomeadamente, na esfera educativa. A esta realidade não é alheio o facto de, há alguns anos a esta parte, depararmo-nos com escolas mais isoladas e de reduzidas dimensões.

Deste modo, e de acordo com Tavares (2008), a reestruturação da rede escolar emerge, cada vez mais, como uma condição indispensável para o aumento do sucesso educativo destes alunos. Efectivamente, esta reestruturação ao nível do Pré-escolar e do 1º Ciclo consistiu numa medida, cujos responsáveis justificam com a melhoria da qualidade do serviço educativo. Contudo, e na opinião de Tavares (2008), a reorganização não tem sido consensual, uma vez que uns acreditam que o sucesso educativo fica comprometido. Contudo, e tendo em conta a realidade das crianças que vivem em zonas isoladas e com poucos recursos, a todos os níveis, parece ser uma opinião partilhada por todos, de que uma escola com um ou dois alunos não promove o seu processo de socialização, impedindo-os de conviverem com os mesmos grupos etários.

Recentemente, a Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, estabeleceu como valor mínimo para que uma escola do 1º Ciclo possa continuar a existir, o número de 21 alunos. A este propósito, *a Fenprof está em completo desacordo com as medidas impostas pelo Governo através da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, publicada a 14 de Junho, pela qual se*

fica a saber que os estabelecimentos de ensino com menos de 21 alunos deverão encerrar. (Fenprof, 2010:4)

Contudo, não se trata de uma decisão propriamente nova, uma vez que no ano de 1977 e, mesmo anteriormente, com o Ministro Veiga Simão, o Despacho nº SEAAE/SEOP/77, de 15 de Julho, determinava que todas as escolas deste nível de ensino, com menos de 10 alunos, deveriam encerrar. Entretanto, nos anos que mediaram 1983/84 e 1991/92, a tendência foi a de aumentar o número de escolas com um número diminuto de alunos. Aliás, de acordo com o texto vertido na Recomendação nº 4/2011, de 26 de Abril, do C.N.E., nesta fase verificou-se um aumento de 783 escolas nestas condições (um aumento médio de 98 escolas por ano); entre 1991/92 e 1999/00, registou-se um aumento médio de 105 escolas, por ano, num total de 838 escolas. Entre os anos de 1980 e 2000, o número de estabelecimentos do 1º Ciclo diminuiu cerca de 14,6 %.

No entanto, se colocarmos, unicamente, a tónica no critério número de alunos, este pode conduzir-nos à segmentação de uma situação, a qual ausente de outros factores, como a diminuição da taxa de natalidade, o envelhecimento da população, bem como o despovoamento de zonas rurais e do interior do país, pode dar origem a uma visão pouco prospectiva e reflexiva do problema em análise, colocando a questão do encerramento das escolas numa óptica territorial, afastando-nos dos reais objectivos pretendidos para a melhoria da qualidade educativa do país. A este respeito, e comungando do texto de que se reveste o diploma legal elaborado pelo C.N.E., acima referenciado, o encerramento de uma escola não deve ser efectuado, de modo irreduzível, baseado apenas na existência de um número inferior a 21 alunos. Independentemente dessa condição, deve ter-se em conta as características da localidade onde se situa a escola, desde que alicerçada num projecto que vise o desenvolvimento local, envolvendo a comunidade, a autarquia e restantes parceiros na tomada de decisões, condição indispensável na reordenação da rede escolar e no estabelecimento da dimensão dos agrupamentos de escolas. Caso não estejam criadas estas condições e o isolamento das escolas não promova o desenvolvimento, a continuidade escolar e a socialização dos poucos alunos que integra, o não encerramento dos estabelecimentos de ensino parece ser contraproducente ao objectivo inicial.

Na verdade, o processo da reorganização do parque escolar não tem arrebatado um consenso geral, pois, se por um lado o encerramento de escolas promove a melhoria eficaz do serviço educativo às crianças que habitam zonas isoladas, através do convívio com os seus pares, por outro lado este reordenamento deve ter subjacente a especificidade geográfica e populacional, a cultura local e o meio em que a escola se insere. A este

respeito, aprez-nos acrescentar que, embora a FENPROF tenha manifestado uma posição contrária a esta forma de proceder, relativamente à reorganização da rede escolar, esta entidade sindical entende que, a ser feito, o encerramento das escolas só deve acontecer quando o centro escolar que vai receber os novos alunos estiver, totalmente, concluído; que esteja capaz de garantir refeições gratuitas; que as deslocações não excedam os 30 minutos; que contemplem actividades e espaços de ocupação de tempos livres; e que se verifique a colocação dos professores das turmas que encerraram, nos respectivos centros escolares (Fenprof, 2010).

2.4. Os Centros Escolares

Os Centros Escolares integram as Cartas Educativas e têm como objectivo reestruturar os estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que são pouco funcionais e/ou dispersos, geograficamente. Assim, trata-se de edifícios que integram alunos deste nível de ensino, podendo, igualmente, englobar Jardins-de-infância. Com efeito, tem-se observado que a actual rede de serviços, equipamentos e instalações da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo não satisfaz as actuais necessidades das famílias, sobretudo, no concerne à existência de espaços modernos e confortáveis para a prática de actividades desportivas, lúdicas, recreativas e culturais, ao fornecimento de refeições e ao prolongamento de horários em boas condições, nomeadamente, no que às actividades extracurriculares e à componente de apoio à família, diz respeito, uma vez que um ensino público de qualidade requer a existência de um parque escolar, convenientemente, estruturado. A este respeito recordamos as palavras de Lorenzo Delgado (1998:61) quando este refere que *la gestión de los recursos humanos de un centro educativo supone la racionalización justificada de las actividades de sus componentes (profesores, padres y alumnos) con vistas a alcanzar con mayor facilidad los objetivos o finalidades educativas que se han marcado en el Proyecto educativo.*

Neste contexto, a construção de centros escolares emerge como uma medida política com vista à melhoria das condições oferecidas pelas escolas, tendo presidido ao programa dos Centros Escolares os seguintes objectivos:

Requalificar o parque escolar do ensino básico e da educação pré-escolar, reordenando a sua rede; Promover a construção/ampliação/requalificação dos estabelecimentos do 1º ciclo criando, sempre que possível, mais do que um nível de ensino; Construir/requalificar as escolas do 1º ciclo na perspectiva de Centro Escolar, com espaços multifuncionais (biblioteca, refeitório, polivalente, sala de professores) com

qualidade funcional e conforto; Reordenar a rede do 1º ciclo do ensino básico, fomentando a suspensão do funcionamento de estabelecimento de ensino de pequenas dimensões; Incentivar a construção/ampliação de escolas do 1º ciclo por forma a eliminar o regime de funcionamento duplo, possibilitando que todas as turmas do 1º ciclo possam funcionar em regime normal. (Recomendação nº 4/2011).

Importa salientar que se trata da intervenção que é pretendida, tanto para as zonas rurais como para as zonas urbanas. O objectivo central no âmbito das zonas rurais tem consistido na construção de raiz de centros escolares ou então na requalificação, por parte das autarquias, das escolas já existentes, assegurando, deste modo, a existência de espaços que promovam o desenvolvimento local, nomeadamente, bibliotecas, espaços lúdicos e desportivos, entre outros. Em relação às zonas urbanas, o objectivo central redonda no descongestionamento das escolas do 1º Ciclo que estão sobrelotadas, diminuindo o número de turmas que ainda funcionam em regime duplo. Trata-se de melhorias proporcionadas pelo financiamento comunitário que permitem substituir alguns edifícios obsoletos por edifícios modernos, integrando, deste modo, salas de aula mais aprazíveis e confortáveis, refeitórios, locais desportivos até moderno equipamento informático.

No entanto, e analisando o objectivo central inerente ao recente programa de “Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar”, constatamos que os preceitos inerentes às regras de financiamento e funcionamento dos Centros Escolares focalizam, essencialmente, a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo, pondo de lado a articulação com outros níveis de ensino, nomeadamente, o 2º Ciclo. Outro aspecto menos positivo, concernente à sua implementação, é que a prática usual consiste na sua instalação em zonas de grande concentração populacional, pondo em causa o princípio de subsidiariedade com as comunidades rurais, crucial no combate do insucesso escolar.

Importa, ainda, salientar que encerrar uma escola emerge como uma questão difícil de tomar, cuja decisão deve ter por base a análise do custo/ benefício desta acção. Na verdade a reorganização da rede escolar requer que nos debrucemos sobre aspectos cruciais como a existência de recursos físicos e humanos, indispensáveis ao bom funcionamento de uma escola. A integração de uma escola numa rede mais ampla pressupõe a necessidade de recrutar transportes escolares e serviços de refeições. De facto, o benefício que o encerramento de uma escola promove, deslocando alunos para centros escolares, nomeadamente, o acesso a bibliotecas, ginásios, pavilhões, cantinas, bem como o apoio a profissionais como psicólogos, professores da Educação Especial,

técnicos de informática, entre outros, necessita de um financiamento sustentável que promova o enviesamento do objectivo destes programas. A par destas condições é, ainda, premente a implementação da escola a tempo inteiro, perfilhando a função social da escola, tal como Cosme e Trindade (2007:73) referem:

As escolas são hoje obrigadas a assumir funções mais amplas nas sociedades contemporâneas. É inevitável que assim seja, apesar de ser necessário reconhecer que algumas das reivindicações que têm tido a instituição escolar como alvo são, porventura, excessivas e, como tal, são imprevidentes no momento em que tendem a descaracterizar a instituição escolar como uma instituição de natureza cultural. Seja como for, importa enfrentar os riscos inerentes às decisões que obrigam as escolas a ter que distinguir entre as exigências que, em princípio, não lhes dizem respeito e as exigências que poderão contribuir para a sua credibilização social e educativa.

Neste sentido, acredita-se que os centros escolares podem facilitar o processo de socialização entre alunos, permitindo anular as desigualdades de acesso e sucesso escolar e a igualdade de oportunidades entre alunos, provenientes de diferentes meios sociais, económicos e culturais. Deste modo, *o novo mapa da rede escolar resultante da evolução em curso, associado à desigual distribuição da população e consequentemente dos alunos e à diferente organização espacial do povoamento rural, urbano e metropolitano, consoante as regiões do país, enfatiza a importância dos transportes escolares na melhoria da acessibilidade dos alunos às escolas* (Recomendação nº 4/ 2011:18188).

Daí a imprescindível colaboração das autarquias na implementação e desenvolvimento da rede de transportes escolares, sobretudo nas regiões mais isoladas, votadas à exclusão. A este respeito, a FENPROF refere que *o encerramento das escolas deve resultar das decisões assumidas e homologadas nas cartas educativas-único instrumento legal de planeamento neste domínio* (Fenprof, 2010:10), acrescentando, ainda, que todo este processo de encerramento de escolas deve resultar do acordo estabelecido entre os pais e encarregados de educação e com a posição favorável das autarquias. É, pois, importante uma boa gestão autárquica no planeamento de uma rede escolar eficaz, atendendo à relação distância/tempo de percurso, uma vez que a constituição de agrupamentos acarreta um aumento de despesas adicionais. Neste contexto, torna-se imperioso arbitrar a situação mais rentável entre encerrar escolas e ter gastos em transportes, não pondo em causa, quer a parte económica, quer a pedagógica.

2.5. O município como parceiro na educação e ensino a nível local

Ao longo do século XX, a centralização que caracterizava o sistema educativo passou a ser alvo de um processo de descentralização, no qual, e de todos os sectores, o 1º Ciclo tem sido o nível de ensino onde se verificam as maiores alterações de planeamento e concretizações, levadas a cabo devido ao reordenamento da rede escolar. Este conjunto de alterações permitiu que o Estado deixasse de ser o responsável por algumas funções mais tradicionais, passando estas a estar, directamente, sob a alçada dos municípios. Esta transferência de competências, efectuada através do processo chamado territorialização das políticas educativas, fez sentir-se, particularmente, na reorganização das escolas do 1º Ciclo. (Martins, Mendes & Cordeiro, 2011).

Este processo intensificou-se com a publicação da Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, a qual estabeleceu o “Quadro de Transferências para as Autarquias Locais”, pelo Decreto-lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, que regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e a Carta Educativa e ainda pelo Decreto-lei nº 144/2008, de 28 de Julho, contributos indispensáveis para o exercício das competências municipais em matéria de Educação. A respeito da importância de que se revestem os municípios, Fernandes (1999) sublinha que o município ergue-se como um dos pilares centrais que sustenta um regime democrático e pluralista, no qual a educação se afigura como uma das áreas de intervenção que este regime lhe confere. Em termos históricos, constatamos que são os países anglo-saxónicos e os nórdicos que gozam de maior tradição democrática e de descentralização local. Assim, e de acordo com Fernandes (1999), desde cedo que os municípios assumiram, voluntariamente, diversas responsabilidades na instrução escolar. No caso dos países latinos como Portugal, alicerçados num regime de centralização de poderes em que o Estado concentra em si mesmo todas as funções de educação e ensino, os regimes democráticos foram implantados tardiamente. Neste contexto, emergem dois tipos de intervenção municipal, que ainda hoje continuam a apresentar características muito próprias e específicas. De acordo com Benitez (1993), Ferrer (1994) e Poslethwaite (1995), citados por Fernandes (1999), os primeiros regimes referidos proporcionam o aparecimento de sistemas educativos públicos, administrados localmente e que abrangem desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. No que concerne aos países latinos, o cenário é bem diferente, uma vez que o sistema educativo continua a ser administrado de forma centralizada. No entanto, recentemente têm-se verificado algumas mudanças nestes países, as quais implicaram uma desconcentração e descentralização de

algumas funções do Estado para os municípios, bem como a participação em alguns órgãos das escolas. No caso português, as funções dos municípios estão, intimamente, ligadas ao ressurgimento do município enquanto autarquia local (Fernandes, 1999); a partir de 1974, estes deixam de assumir uma posição passiva, que foram absorvendo, pois eram obrigados a intervir na educação e no ensino e passam, por iniciativa própria, a investirem com mais empenho e compromisso nesta área. Em 1984 são publicadas as primeiras leis que estabelecem as atribuições dos municípios no âmbito da educação. É através das mesmas que o Governo transfere para o poder local algumas responsabilidades importantes. Apesar de nos confrontarmos com alguns exemplos de sucesso na intervenção da educação por parte do poder local, como é o caso de certas autarquias que, com um pouco de imaginação e muita dedicação, conseguem realizar diversas obras com poucos meios, a verdade é que continuam a ser assoladas com a falta de recursos a todos os níveis. Nesta área, verificamos que a participação municipal tem estado um pouco ausente, embora esta ineficácia não se aplique a todas as autarquias do país. A comunidade educativa está consciente das condições perniciosas em que vivem certas escolas e alerta para a necessidade de as mesmas serem tratadas com a dignidade que merecem, afastando qualquer tipo de cenário que não disponha de condições mínimas a nível económico, cultural e social, o qual não permita a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Num país caracterizado por grandes assimetrias é premente que se tratem estas questões com alguma cautela, procedendo-se à discriminação positiva das regiões e proporcionando-lhes uma efectiva igualdade de oportunidades. É urgente que se estabeleçam critérios no financiamento das escolas, de acordo com determinadas variáveis como é o número de alunos, o número de turmas e o número de estabelecimentos de ensino. Os municípios devem reclamar os seus direitos e defender os interesses daqueles que protegem e defendem, ou seja, dos seus munícipes.

O marco significativo que permitiu inflectir o papel dos municípios no âmbito da educação, conferindo-lhes o estatuto de agente educativo foi a L.B.S.E., a qual estabelece a descentralização das estruturas e das acções educativas como os novos princípios organizativos do sistema (Almeida, s.d.). No entanto, este normativo não é muito específico no que concerne à participação das autarquias no desenvolvimento dessas orientações. A partir deste diploma começa a vislumbrar-se um novo regime de administração e gestão escolar, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, o qual permite que as autarquias passem a estar representadas no Conselho de Escola, órgão que, nessa época, definia as linhas mestras de orientação de uma escola. No entanto, este documento

também não contempla a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo; é na tentativa de os agrupar com outros níveis de ensino que surge o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o qual também atribui diversas competências aos municípios. De forma igualitária, a Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, surge como uma mais-valia para a participação municipal no ensino, uma vez que permite criar uma rede pública municipal de Jardins-de-infância. Entretanto, e no que respeita à intervenção autárquica na educação e ensino é publicada a Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, a qual estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, apoiada nos princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local. Em matéria de participação das autarquias, este cenário fica completo com a Lei nº 169/99, de 18 de Setembro que confere a possibilidade de os municípios participarem em órgãos de gestão associados à administração central.

De facto, aquando da constituição dos agrupamentos era reconhecido aos municípios e aos órgãos de gestão envolvidos a capacidade de apresentarem propostas de criação dos mesmos. A participação de diferentes entidades nesta decisão é sublinhada no preâmbulo e no artigo nº 8, do Decreto-lei nº 115-A/98, quando refere que se prevê *igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamentos de escolas resultantes das dinâmicas locais (...) compete ao Director Regional de Educação, ouvidos (...) os municípios e os órgãos de gestão envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos.* Trata-se de uma posição, posteriormente, reforçada pelo Decreto Regulamentar nº 12/2000, ao acrescentar que *a iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do director regional de educação da respectiva área.* Recentemente, com a publicação do Decreto-lei nº 75/2008, no artigo 7º, é reconhecida a mesma legitimidade na iniciativa de criar agrupamentos, determinando que *pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.*

2.5.1. Conselho Municipal de Educação

De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, são criados os Conselhos Municipais de Educação, atribuindo-lhes competências no desenho da chamada carta educativa e transferem-se novas competências para as câmaras municipais em matéria de educação. Embora a Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, tenha determinado a transferência de algumas competências para a alçada das autarquias,

verificamos que essa pretensão não passou de uma mera intervenção formal, a qual não veio acrescentar nada de novo a outros diplomas legais, publicados anteriormente, no âmbito desta matéria. Com o decreto-lei, atrás referido, descortina-se a intenção de suprir esta lacuna criando-se os Conselhos Municipais de Educação. Trata-se de *um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino, como podemos ler no seu preâmbulo*. A actuação dos municípios situa-se, essencialmente, *nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino, tal como vem disposto na redacção do mesmo preâmbulo*. Este normativo que institui os C.M.E., de carácter obrigatório, vem substituir os Conselhos Locais de Educação que eram facultativos; estes últimos foram previstos na Proposta Global de Reforma de 1988, tidos como uma estrutura local de coordenação concelhia, consagrados legalmente com a publicação do Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e, posteriormente, contemplados na Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, artigo 19º.

O C.M.E., segundo o artigo 3º, do Decreto-Lei nº 7/2003, trata-se de *uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção (...) dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, viabilizando a transferência de competências da administração central para as autarquias*. Dele fazem parte vários elementos de âmbito local e de todos os quadrantes, desde autarcas, a docentes, pais e representantes de diversos serviços. Na verdade, consideramos que no âmbito da descentralização administrativa e da participação na educação, esta acção foi um passo muito importante que, paulatinamente, se desenvolveu ao longo do tempo. No entanto, e sem ousarmos causar qualquer tipo de ingerência sobre esta matéria, questionamo-nos se as próprias autarquias estão, igualmente, preparadas para este desafio que lhes é colocado, conseguindo que o C.M.E. não se transforme num órgão meramente burocrático, mas sim de coordenação do sistema educativo. Neste contexto, constatamos que este órgão surge como um espaço de intervenção da comunidade local, promovendo a participação dos actores dessa comunidade que arrogam a condução do processo de emancipação social.

2.5.2. Carta Educativa

Numa tentativa de reduzir a alta taxa de analfabetismo, o Estado Novo criou o chamado “Plano dos Centenários”, afigurando-se como um plano global de expansão de rede escolar, mais precisamente do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pese embora este processo tenha apresentado aspectos positivos, acarretou um conjunto de desequilíbrios territoriais. De facto, o elevado número de crianças e a difícil deslocação entres os vários lugares e freguesias, promoveu a criação de um elevado número de estabelecimentos de ensino, sobretudo do 1º Ciclo. (Martins, Mendes & Cordeiro, 2011).

Actualmente, e sob a insistência do poder central, os municípios elaboraram a sua carta educativa, muitas vezes atendendo mais a uma lógica política do que técnica, emergindo, deste modo, propostas diversificadas, decorrentes das diferenças regionais existentes no país., Na constatação de desigualdades e dicotomias entre as regiões nacionais devem ser tidas em conta as características sociais, económicas, culturais e, sobretudo, demográficas, para futuro desenho da rede nacional.

De facto, e tal como Martins et al. (2011) referem, a reorganização da rede escolar do 1º Ciclo, realizado entre os anos de 2006 e 2009, tem em conta dois aspectos, o encerramento de escolas e a construção ou renovação de centros escolares, considerando que em ambos os casos trata-se de processos orientados pelo poder central, através de instrumentos e actores ao seu serviço.

De acordo com o artigo 10º, do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, anteriormente referido, *a carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socio-económico de cada município.*

A carta educativa constitui um instrumento, que, através do planeamento e ordenamento da rede escolar, procura melhorar a qualidade do ensino, promovendo uma melhor e mais eficaz utilização dos equipamentos e dos edifícios escolares. Trata-se de um processo que redundará na adequação da rede de estabelecimentos educativos, no âmbito de uma visão prospectiva e adequada às necessidades sentidas pela comunidade de um determinado território nacional. A este respeito, o artigo 11º refere que *a carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competência educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.*

Neste contexto, e segundo Lima (2004:26), *o agrupamento vai emergindo normativamente como o futuro locus estratégico (...) acarretando uma conseqüente menos centralidade de cada escola ou estabelecimento de ensino, a partir de agora classificado como singular.*

A elaboração deste documento tem como princípio a análise da proximidade territorial, atendendo à especificidade de cada território, a densidade populacional e a localização geográfica. A este respeito, Rochette (2011:3) entende que para se *assegurar as condições de igualdade no acesso ao sistema educativo em todo o território, a definição da política educativa teve de ter em atenção não só a realidade actual, mas fundamentalmente, uma perspectiva do que deverão ser a oferta e a procura educativa nas próximas décadas.* De acordo com o Boletim de Professores da Fenprof (2011), a carta educativa resulta da parceria que se estabelece entre o M.E. e os municípios, a qual após o parecer do Conselho Municipal de Educação é aprovada pela Assembleia Municipal, passando a integrar o Plano Director Municipal.

Neste contexto, e uma vez que a elaboração da carta educativa é da competência da câmara municipal, antes de qualquer proposta de reordenamento da rede educativa, é emergente que se faça o diagnóstico dos recursos existentes no concelho e sejam avaliadas as suas condições em termos de potencialidades; este processo deve ser precedido de discussão pública, efectuada pela comunidade educativa. A participação organizada e orientada pelos vários actores educativos e o estabelecimento de diálogo com os elementos que irão utilizar os recursos são imprescindíveis para o sucesso de todo o trabalho desenvolvido.

Segundo a opinião de Arcanjo (2004), a carta educativa deve ser um instrumento de defesa de um sistema educativo público e de qualidade e os intervenientes, a quem compete a aplicação das orientações da política educativa, devem ter em conta os critérios de planeamento, a exequibilidade técnica, a viabilidade financeira, social e institucional e os mecanismos de financiamento. Neste contexto, justifica-se a intervenção das escolas, professores, colectividades, juntas de freguesia e cidadãos em geral. Após o parecer do C.M.E., é a Assembleia Municipal que decide e aprova as decisões a tomar sobre o conjunto de estabelecimentos de ensino que necessita, sobre as tipologias desses estabelecimentos que vai reconverter ou construir de novo, sobre a calendarização dessas acções, planeando o orçamento em função do investimento necessário. A carta educativa, para o ser, necessita de um plano de trabalho, da elaboração de um diagnóstico e da formulação de propostas.

Continuando a examinar o Decreto-Lei nº 7/2003, artigo 11º, verificamos que constituem objectivos da carta educativa assegurar uma rede de estabelecimentos; assegurar a racionalização da rede de ofertas de educação e formação; promover o

desenvolvimento do agrupamento de escolas; fazer uma análise prospectiva dos objectivos de ordenamento e garantir a coerência da rede educativa, de acordo com a política urbana do município. É urgente, e tal como comenta Arcanjo (2004:130), que exista uma *participação activa dos professores através dos seus representantes nos C.M.E., que deve transformar-se num valioso contributo para a defesa da Escola Pública*. A carta educativa pode assegurar a correcção de assimetrias, a promoção da qualidade de vida das populações e o desenvolvimento sustentável do nosso país.

Capítulo III

A Escola enquanto Organização Educativa

Introdução

O nosso percurso pelo comprometimento organizacional começa pela tentativa de clarificarmos os conceitos-chave passíveis de conduzir à sua definição. Assim, foi essencial procedermos à análise do que entendemos por organização e, no caso específico, por organização escolar. Visando este objectivo, procuramos tornar claro o conceito de organização, a sua complexidade, as diferentes perspectivas existentes acerca do mesmo e, finalmente olhar a Escola enquanto organização singular.

Neste sentido, as investigações levadas a efeito nas últimas década, cujo objecto de estudo é a escola, promoveram o devir de uma perspectiva de escola instrumental e de racionalidade única para uma *visão muito mais completa, abstracta e fluida, de construção de jogo, de laço contratual ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção* (Friedberg, 1995:111). Este novo olhar paradigmático sobre a escola, enquanto organização, considerada como uma construção social e política, permite a conceptualização de um novo modelo organizacional escolar menos formal, menos normativo, entendido como um ecossistema social e humano, onde a cultura organizacional emerge como a identidade de uma determinada organização.

Neste contexto, a revisão da literatura da especialidade permite-nos estabelecer uma conexão entre a escola, como organização, e a emergência de comprometimento, entre outros tipos de vínculo, nos membros que a integram, promovendo a existência de escolas mais eficazes.

Deste modo, o presente capítulo tem por objecto a análise da escola como uma organização educativa e de todo um conjunto de conceitos, definições, modelos e teorias a ela associados.

3.1. Conceito de organização: emergência e desenvolvimento

A análise da literatura que efectuámos e o quadro organizacional que, entretanto se foi traçando, permite verificar que têm sido vários os autores a debruçarem-se sobre esta temática. Assim, na opinião de Druker (1991), a sociedade em que vivemos é uma sociedade organizacional, pois as células sociais disseminam por todo o lado, perfilha todos os temas e integra toda a gente na sua rede, cujo emaranhado se vai urdindo lentamente, desde o nascimento até à morte. A este respeito, Chiavenato (1992:1) acrescenta que, de facto, as pessoas passam a maior parte do seu tempo dentro de

organizações. Actualmente, estas emergem como um meio que permite às pessoas atingirem a maioria dos seus objectivos e satisfazerem as suas necessidades. Deste modo, o autor reforça a sua opinião sublinhando que *las organizaciones atrapan tentacularmente a las personas que se vuelven más y más dependientes de la actividad organizacional*.

Na verdade, devido às grandes mudanças ocorridas a nível mundial, as organizações viram-se, de um momento para o outro, envolvidas num processo necessário de transformação da sua estrutura, obrigando a novas formas de organização do trabalho. Desde os finais dos anos 40, altura em que o conceito de organização passou a ser visto como um sistema sociotécnico, que têm vindo a ser desenvolvidas novas estruturas organizacionais, rompendo com o modelo dominante que representava o paradigma taylorista-fordista (Bastos & Andrade, 2002). A partir da humanização da teoria da administração e do aparecimento da Escola das Relações Humanas, verificou-se uma inversão de valores. Assim, a principal preocupação dos gestores passou a ser o Homem e não a máquina, o conhecimento e não o capital financeiro. Foi então necessário que esse conhecimento se tornasse útil e produtivo. A administração de recursos humanos deu lugar a uma abordagem centrada na gestão das pessoas, uma vez que estas deixaram de ser vistas apenas como recursos organizacionais e passaram a ser olhadas como seres portadores de conhecimento, inteligência, competência, entre outras valências. O conceito de organização emerge como um conjunto de duas ou mais pessoas que, de forma coordenada, desenvolve as suas actividades num determinado contexto, com a finalidade de alcançar um objectivo específico ou um conjunto de objectivos (Stoner & Freeman, 1982). Em grupo ou individualmente procuram atingir objectivos pré-definidos utilizando, de forma cabal, diversos tipos de recursos: humanos, materiais, tecnológicos e financeiros. Para que os resultados obtidos pela organização sejam profícuos é necessário que as pessoas que aí trabalham se organizem de modo a atingirem bons resultados, potencializando o aumento da credibilidade e imagem organizacional na envolvente externa. De acordo com Chiavenato (1998:23), *o ser humano é eminentemente social e interativo. Não vive isoladamente, mas em constante convívio e relacionamento com seus semelhantes*. Corroborando a opinião do autor, constatamos que sendo seres sociais as pessoas necessitam de conviver e cooperar com os demais, uma vez que, individualmente, não conseguem alcançar a maior parte dos seus objectivos.

Em grupo ou individualmente procuram atingir objectivos pré-definidos, utilizando, de forma cabal, diversos tipos de recursos: humanos, materiais, tecnológicos e financeiros. Para que os resultados obtidos pela organização sejam profícuos é necessário

que as pessoas que aí trabalham se organizem de modo a atingirem bons resultados, potencializando o aumento da credibilidade e imagem organizacional na envolvente externa.

Neste contexto, e de acordo com Rosa (1994) a visão sociológica das organizações, sobretudo do mundo do trabalho onde o indivíduo se insere e onde é visto apenas como um “*homo economicus*”, tem-se revelado um fracasso dos tempos modernos. É condição amplamente aceite que na sociedade actual o indivíduo deve ser visto como um “*homem social*”, ou seja, dotado de uma dimensão psicológica e pertinente em valores, aspirações e necessidades. Assim, Greenberg (1998) refere que o homem não é capaz de viver sozinho, isolado, afastado da sociedade, isento de contactos com os outros, uma vez que ele existe como um ser, essencialmente, social. Na verdade, uma organização afigura-se como um sistema de acções que se desenvolve de forma coordenada e controlada por um número variado de pessoas. Para Chiavenato (1998), uma organização existe a partir do momento em que um conjunto de pessoas verifica que, só através de uma acção conjunta é que consegue atingir objectivos comuns. Vislumbramos aqui um sentimento de pertença que as impele a perfilharem os objectivos da organização numa atitude favorável e consciencializada, pois ao alcançarem os objectivos organizacionais estão a alcançar os seus próprios objectivos. Nesta perspectiva, o carácter disposicional do indivíduo beneficia a própria organização embora, e ainda de acordo com Chiavenato (1998), a atitude disposicional se caracterize pela instabilidade, uma vez que difere de pessoa para pessoa e, com o passar do tempo, numa mesma pessoa.

Esta instabilidade está profundamente relacionada com o *sistema de recompensas aplicado pela organização, para incrementar as contribuições* (Chiavenato, 1998:24). De uma maneira geral, as organizações existem não só para satisfazer as necessidades das pessoas, mas também para ultrapassar as limitações individuais, uma vez que através das mesmas os indivíduos conseguem atingir diversos objectivos *com um mínimo de custo, de tempo, de esforço e de conflito, os quais não poderiam ser alcançados apenas através do esforço individual* (Chiavenato, 1991:15). No fundo, a grande diversidade de organizações (empresariais ou não) existe com a finalidade de satisfazer os mais variados tipos de necessidades das pessoas: económicos, educacionais, emocionais, intelectuais, sociais, políticos, religiosos, entre outros. Chiavenato (1998) constata que as organizações exercem influência na vida das pessoas, se bem que o contrário também é verdade, isto é, as organizações também são influenciadas pelas diferentes maneiras de ser dos indivíduos.

Relativamente à literatura que aborda este tema verificamos que as concepções de organização são abundantes, permitindo concluir que a diversas concepções de organização correspondem diferentes definições (Quadro3.1).

Quadro 3.1

Definições de Organização

[Fonte: Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2004]

Autor	Definição
Tsoukas (2000)	As organizações formais são, simultaneamente, três coisas: contextos onde se desenvolve a acção individual; emergem como um conjunto de regras subjacente à acção; e confinam-se às comunidades históricas, nas quais a identidade se desenvolve ao longo dos tempos.
Scott (1987:22)	Organizações são <i>colectividades orientadas para a procura de objectivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada.</i>
Kamoche (2001)	As organizações são colectividades que, ao atingirem as suas finalidades permitem aos que nelas trabalham o alcance dos seus próprios objectivos.
Stoner & Freeman (1982)	O conceito de organização emerge como um conjunto de duas ou mais pessoas que, de forma coordenada, desenvolve as suas actividades num determinado contexto, com a finalidade de alcançar um objectivo específico ou um conjunto de objectivos;

Poderíamos ainda referir outras definições acerca deste constructo, no entanto, mais importante do que referenciar inúmeras conceptualizações sobre o tema é constatar que as várias definições são fruto de uma diversidade de concepções acerca do mesmo. De facto, esta variedade de imagens sobre as organizações permite-nos conjecturar que a diversidade é possível, uma vez que se trata de uma realidade

multifacetada, de tal forma que qualquer teoria organizacional que assente numa única imagem acaba por ser meramente simplista e redutora (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2004). De acordo com Moura (1991), constituem objectivos gerais das empresas/organizações modernas, a criação de um clima laboral optimizado que permita proporcionar boas condições de trabalho; o aumento da qualidade final dos produtos; o aumento da produtividade económica, visando a melhoria do nível de vida das pessoas; o desenvolvimento das relações sociais; e a preservação do ambiente físico em que os indivíduos estão integrados. Assim, as organizações apresentam-se como sistemas complexos cujas características são o resultado de um conjunto de factores, entre os quais salientamos a utilização de mão-de-obra, a dimensão física, o grau de desenvolvimento tecnológico, os contactos exteriores e as áreas de especialização. Como já tivemos oportunidade de referir, as pessoas vivem a maior parte do tempo dentro de organizações. O desenrolar do seu ciclo de vida, bem como todas as vertentes a ele associadas, educação, saúde, trabalho, família e outras, desenvolvem-se no seio das mesmas. Quanto mais industrializada for a sociedade maior é a influência que as organizações exercem sobre a vida dos indivíduos, tornando-os mais dependentes da actividade organizacional e, uma vez que as organizações crescem e se multiplicam, a complexidade também aumenta (Chiavenato, 1991). De facto, sendo as organizações compostas por pessoas, significa que existe uma grande diversidade de personalidades, de atitudes e de comportamentos distribuídos por grupos, sujeitos a um conjunto de regras organizacionais, o que permite elevar o grau de complexidade organizacional. Na opinião de Chiavenato (1991), as organizações emergem como sendo as instituições sociais mais complexas, mas também as mais aprazíveis que existem, cuja genialidade do Homem conseguiu criar e desenvolver. Efectivamente, as organizações actuais não são idênticas às do passado ou às que virão no futuro, sendo também certo de que não existem duas organizações iguais, pois cada uma é caracterizada pela diversidade e, conseqüentemente, pela complexidade. A propósito da complexidade das organizações, e uma vez que se trata de um tema muito vasto que não se enquadra no objectivo deste estudo, não é pois nossa intenção rever a literatura neste domínio. No entanto, gostaríamos de apresentar uma citação de Moura (1991) que focaliza a complexidade das organizações, pelo facto de serem compostas por pessoas, embora saibamos que o constructo da complexidade não se esgota nem se encerra nesta causa devido à sua enorme amplitude. Assim, e na opinião de Moura (1991:23) as organizações são estruturas, cuja *complexidade resulta de se construir num organismo social, em virtude de ser composta por indivíduos que nela trabalham e produzem, por um*

conjunto de recursos para a prossecução de determinados fins, por um sistema de relações entre os indivíduos e os grupos e por um complexo de decisões que exigem grande sabedoria empresarial.

Relativamente às diversas perspectivas que focam a temática das organizações constatamos que, em termos de ciência organizacional, a perspectiva racional constituiu a abordagem dominante que vigorou ao longo do século XX. De acordo com Cunha et al. (2004), para a ascensão desta abordagem contribuiu a importância dada à racionalidade e a contribuição de disciplinas como a engenharia, a economia e a gestão. Aliás, esta perspectiva é também defendida pelas teorias clássicas de gestão. Numa outra vertente, emerge a perspectiva sistémica de Katz e Kahn (1978), citados por Cunha et al. (2004), cuja abordagem transmite a ideia de que as organizações são sistemas abertos, vulneráveis aos estímulos ambientais e semelhantes a seres vivos, uma vez que nascem, crescem e, ao reproduzirem-se, dão origem a novas organizações. Estes autores aplicaram a teoria geral dos sistemas à teoria das organizações, desenvolvendo um modelo organizacional mais amplo e complexo. Uma vez que as organizações relacionam-se com sistemas sociais e como um sistema social é independente da parte física, então significa que uma *organização não possui estrutura nem autonomia física identificável e permanente* (Chiavenato, 1991:33), pois a sua estrutura está conectada ao seu funcionamento. Aliás, *nenhuma organização humana é um sistema fechado* (Chiavenato, 1991:30). Isto significa que existe um intercâmbio entre o material que a organização recebe (*inputs*) e que, após a transformação e algum consumo desse produto, exporta o restante (*outputs*). Trata-se de um conjunto de actividades que tem uma finalidade comum, envolvendo “saídas” (*outputs*) e “entradas” (*inputs*) (Cushway & Lodge, 1993).

Numa outra abordagem enfatizam-se as organizações em contexto político uma vez que, e de acordo com Cunha et al. (2004), sendo as organizações compostas por grupos e subgrupos de pessoas é necessário que os mesmos funcionem em plena harmonia, o que torna imprescindível proceder-se a constantes negociações para que, comumente, os diversos interesses se catalisem num único. Por sua vez, a perspectiva cognitiva tem-se afirmado positivamente no âmbito da ciência organizacional. Esta abordagem enfatiza os processos mentais dos indivíduos que integram a organização. Assim, é imprescindível identificar os modelos mentais que conduzem às decisões que neles se originaram. Por fim, emerge a perspectiva humanista cuja finalidade consiste em promover a conjugação dos objectivos pessoais com os objectivos organizacionais. Atingir os primeiros é sinónimo de alcançar os segundos. A convergência de objectivos depende da capacidade que a organização dispõe para os tornar compatíveis. Na verdade,

esta visão pluralista das organizações, aliada à diversidade que as caracteriza, permite compreender a gestão organizacional. Assim, apraz-nos dizer, e em sintonia com Cunha et al. (2004:12) que *as organizações são muitas coisas sem deixarem de ser uma coisa só.*

3.2. Organização e Cultura

Após descortinarmos o conceito atinente a organização, o estudo da cultura no seio das organizações emerge, actualmente, como alvo de enfoque. Assim, a cultura, cuja génese é oriunda da antropologia tem sido, paulatinamente, reclamada por outras ciências sociais que estudam as organizações. Neste sentido, e embora a antropologia não possa arrogar exclusividade na investigação deste conceito, a maior parte das definições emergem desta ciência. É o caso da definição avançada pelos autores Kroeber e Parsons (1958:86-87), a qual ainda hoje subjaz a diversos estudos de cultura organizacional: *the transmitted and created content and patterns of values, ideas, and other symbolic-meaningful systems as factors in shaping human behaviour.*

Entretanto, e na opinião de Louis (1985) parece não existir um consenso sobre a definição deste constructo. Contudo, relativamente às diversas definições de cultura no âmbito da antropologia, é comumente aceite que, por um lado incidem no conteúdo e por outro definem objectos de estudo que perspectivam paradigmas de organizações arcaicas, contrárias às organizações modernas. Neste contexto, Schein (1985) e Martin (1982) entendem que a maior das definições de cultura organizacional incide sobre o conteúdo, mas difere em relação ao objecto de estudo que é a organização, procurando dar uma explicação para a complexidade associada à gestão da mesma. Por sua vez, Ortner (1984), em relação a este conceito indica duas perspectivas antropológicas essenciais, uma designada simbólica e outra cognitiva. A primeira enfatiza a dimensão simbólica da cultura, enquanto que a segunda entende a cultura como sendo um conjunto de percepções adoptadas pelos indivíduos para organizarem a sua experiência.

De facto, por se tratar de um conceito, relativamente recente, têm-se erigido diversas abordagens sobre a cultura organizacional, baseadas, quer na diversidade de termos associados à sua definição, tais como: “paradigma organizacional” (Pfeffer, 1981); “ideologia” ou filosofia” da organização (Schein, 1985); entre outros, quer na escolha dos elementos de cultura cuja investigação pretende perscrutar: cerimónias (Deal e Kennedy, 1982); ritos (Trice e Beyer, 1984); linguagem (Andrews e Hirsch, 1983); sistemas de selecção (Jouve e Massoni, 1984); sistemas de recompensas (Sethia e Von Glinow, 1985), entre outros.

3.2.1. Cultura Organizacional

De acordo com Deal e Kennedy (1983), cultura (*corporate culture*) pode ser definida como o modo como aqui fazemos as coisas (*the way we do things around here*). Na opinião de Bilhim (2007) cultura organizacional pode ser entendida como o conjunto de valores, normas e crenças de uma organização, ou ainda, o modo como as coisas se fazem numa organização. Adicionalmente, o mesmo autor entende tratar-se de um constructo capaz de veicular um conjunto de características que permite distinguir as organizações umas das outras e que passamos a enumerar: identificação, focalização nas pessoas; ênfase no grupo; critérios de recompensas; tolerância de conflitos; controlo; integração departamental; e orientação para fins e meios.

Por sua vez, Schein (1985:9) entende este constructo como

um padrão de pressupostos inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo, à medida que foi aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou suficientemente bem para ser considerado como válido e, portanto, ser ensinado aos novos membros como o modo correcto de perceber, pensar e sentir, relativamente a esses problemas.

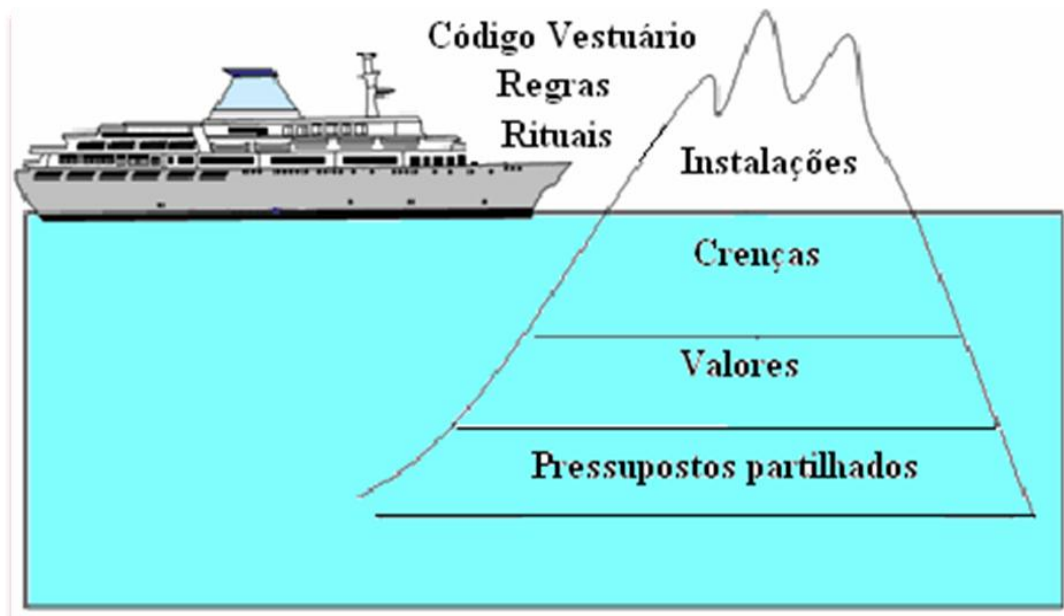
Nesta perspectiva, a cultura organizacional emerge como o conjunto de normas a seguir por todos os indivíduos de uma mesma organização, encarando-a como premissa para orientação da sua actividade no seio da mesma. O mesmo autor, Schein (1985), considera que a cultura organizacional envolve três níveis de cultura:

- Artefactos – entendidos como a parte mais acessível e visível da cultura, os padrões de comportamento, dividindo-se em artefactos verbais, comportamentais e físicos. Inclui tecnologia, arte e padrões de comportamentos que se vêem e ouvem (Firmino, 2010);
- Valores (crenças), os quais constituem um acervo de critérios destinados a avaliarem pessoas, objectos e situações;
- Pressupostos (*basic underlying assumptions*) atinentes a teorias implícitas, perfilhadas por todos os membros organizacionais, sobre as quais se alicerçam os dois níveis anteriores. Operam como resposta aprendida em situações de adaptação às influências externas e de integração aos problemas internos e que, por funcionarem de modo positivo, são aprendidos pelos novos elementos da organização, deste modo, uma resposta acaba por ser adoptada como a solução

ideal para os problemas da organização, quando uma hipótese é dada como a solução ideal para os problemas de modo continuado.

A este propósito, alguns autores recorrem, frequentemente, à figura do *iceberg* da cultura organizacional, o qual representa um nível visível, público, virado para as tarefas e para os aspectos ao nível operacional, enquanto outros elementos da organização se encontram submersos, ocultos, ligados a aspectos de índole afectiva e emocional (Figura 3.1).

Figura 3.1
O nível visível e invisível da cultura
 [Adaptado de Cunha et al., 2004]



Por sua vez, Hera (2003:400) defende que *las culturas humanas emergen a partir de los esfuerzos desplegados por sus miembros para afrontar incertidumbres y ambigüedades de todo tipo, proporcionándoles individual y colectivamente conjuntos más o menos articulados de ideas que les permitan responder al inevitable caos de sus experiencias.*

A este respeito, Pina e Cunha e al. (2003:530) referem que a cultura organizacional é considerada um *conjunto de assunções implícitas partilhadas e tomadas como verdadeiras que um grupo possui e que determina o modo como ele percebe, pensa e reage aos seus vários ambientes*, acrescentando, ainda, que a cultura pode ser concebida como um *conjunto de valores e práticas definidos e desenvolvidos pela organização, com base nos quais é socialmente construído um sistema de crenças, normas e expectativas que moldam o comportamento dos indivíduos.*

Assim, as práticas desenvolvidas, apesar de serem específicas de cada organização, são, normalmente, compatíveis com os valores dominantes nacionais e regionais.

Relativamente às características da cultura organizativa escolar, Lorenzo Delgado (2005:79) refere as seguintes:

- *Cada centro y cada aula genera su propia cultura;*
- *La cultura de un centro no es algo monolítico y uniforme;*
- *La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar;*
- *La cultura es esencialmente dinámica, siendo constantemente reinterpretados los valores y creencias y renegociados sus significados;*
- *Una organización no funciona simplemente porque todo esté bien regulamentado y se declaren, con toda serie de detalles, órganos y funciones de la misma.*

A cultura escolar é, pois, fruto de um processo de aprendizagem, desenvolvido no seio de uma organização, constituindo-se como o resultado da socialização e da aculturação aí adquiridas (Bolívar, 2000).

3.3. A escola: uma realidade organizacional que opera como “factor” de mudança

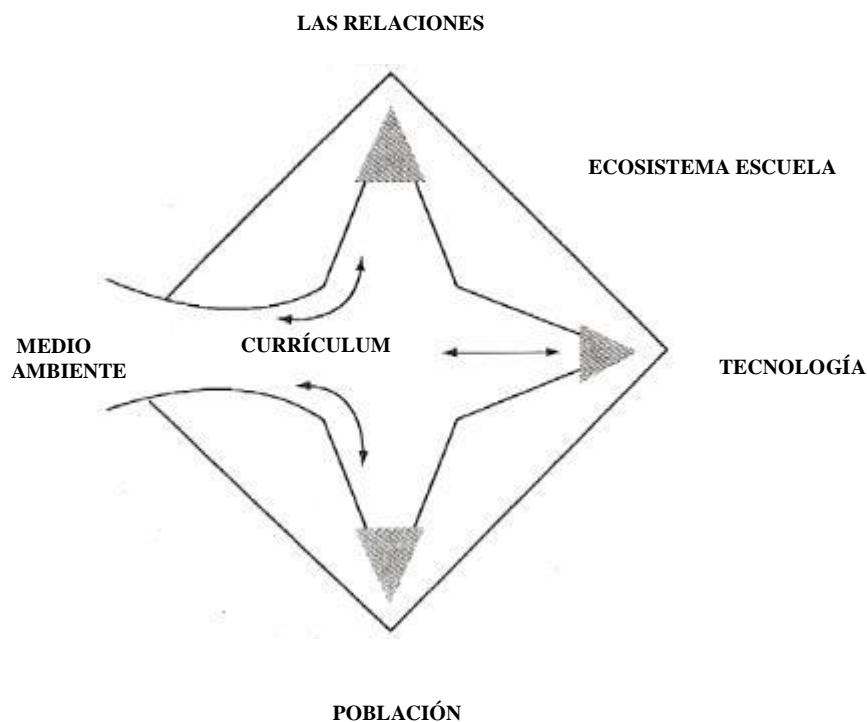
Cada vez mais a escola emerge como um lugar onde decorrem encontros sistemáticos com a cultura e um local de aprendizagens positivas. Lorenzo (2005) compara a escola a um caleidoscópio, permitindo-nos observar um conjunto infinito de concepções. Tomando como enfoque a escola, enquanto ecossistema social e humano, e de acordo com o mesmo autor, esse ecossistema:

- Está integrado por una *población* de profesores, alumnos, padres, expertos, representantes municipales, etc, que
- Establecen una *estructura relacional* que posibilita
- La reconstrucción de la cultura y el conocimiento alcanzado por la sociedad (el currículo), poniéndose en comunicación e intercambio permanente com su *médio*
- A través de su condensación o adaptación pedagógica mediante ciertas herramientas o *tecnologías* (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular...) Lorenzo (2005:77).

Para melhor esclarecimento desta questão, apresentamos um esquema da autoria de Lorenzo Delgado, o qual consiste num losango, cujos vértices interactuam, podendo

assim observar-se uma das formas mais interessantes de conceptualizar a escola (Figura 3.2).

Figura 3.2
A escola entendida como um ecossistema social e humano
 [Fonte: Lorenzo, 2005:77]



Como podemos observar, um dos componentes deste ecossistema é o ambiente que, em sentido amplo, integra:

- el ambiente físico-material, sobre todo el espacio y el tiempo;
- el ambiente externo: la comunidad y la necesaria apertura a la misma que debe caracterizar a una escuela actual, y, finalmente
- el ambiente inmaterial, el entorno cuyo componente fundamental es la cultura escolar, conjunto de valores, creencias, actitudes y significados compartidos y vividos por sus miembros.

(Lorenzo, 2005:78)

A par destas concepções, verificamos que, ao longo dos tempos, as definições de escola têm tido uma evolução de cariz inovador, opondo-se à imagem “atormentadora” de outrora. No seguinte quadro (Quadro 3.2) apresentamos algumas definições de escola.

Quadro 3.2
Definições de escola
[Fonte: Lorenzo, 1997]

Autor	Definição
Alfonso X, o Sábio (s. d.)	Conjunto de professores e alunos, agrupados num determinado local, com vontade de aprender;
Tedesco, J. C. (1995)	Produto do processo de modernização, submetida à tensão desenvolvida entre as necessidades de integração social e o requerido pelo desenvolvimento pessoal;
Trilla, J. (1985)	Instituição, especificamente educativa, que consiste num meio expressamente criado para cumprir alguma função pedagógica;
San Fabian (1993)	Contexto antecipador da sociedade;
Douglas (1996)	Construção cultural e social;
Lorenzo Delgado (1995)	Ecosistema social e humano;

A partir dos anos 80, quer alicerçados nas novas políticas educativas de administração e gestão da educação, quer baseados nas teorias de inovação educativa, a escola passou a apresentar-se como um lugar onde se reclama a mudança. De facto, chega-se a um entendimento de que a mesma constitui um factor primordial na reconstrução da inovação e caso a uniformidade não funcione deve optar-se pela diversidade (Bolívar, 1999). Neste contexto, é imprescindível que se inter-relacionem duas realidades importantes, a aula e a escola e que essa conjugação permita o despoletar de uma organização escolar positiva. É o coligir do nível micro (aula), do nível macro (diferentes contextos, económico, político e social) e do nível meso (a escola) os quais permitem manter uma contínua investigação sobre as causas produtoras deste factor escola, que envolve, de acordo com Bolívar (1999) uma das actuais orientações da teoria de inovação educativa.

Com base nesta nova estratégia é importante que as escolas tenham a oportunidade de melhorarem a sua prática e opinem sobre os seus projectos, socorrendo-se de recursos adequados. Neste sentido, é premente que as mesmas recebam apoios externos e catalisem essa inovação e melhoria, sobretudo, se as estratégias de implementação inovacional externa integrarem as propostas das escolas e não a partir da administração central. A este respeito Bolívar (1999:22) refere que, *a partir da política educativa podem 'implantar-se' mudanças, mas elas não chegarão a tornar-se parte activa das escolas e a promover uma melhoria se não colocarem os professores no papel de agentes de desenvolvimento curricular e (se não) provocarem um desenvolvimento organizacional interno das escolas.*

Na verdade, até a um passado recente foram os modelos de mudança curricular, concebidos para produzir resultados uniformes, que dominaram na organização escolar. Baseados em outro enfoque, e numa concepção alternativa, emerge um novo processo, a inovação curricular, alicerçado na escola, cujas diferenças podemos observar no seguinte quadro (Quadro 3.3):

Quadro 3.3
Diferenças entre inovações externas e inovações baseadas na escola

[Fonte: Bolívar, 1999]

Aspectos	Inovação técnico-burocrática prescrita externamente	Inovação curricular baseada na escola
Concepção da melhoria	A melhoria depende de produtos externos desenhados por peritos, necessários para um bom ensino, generalizável a todos os contextos.	A melhoria é inseparável do contexto de ensino, o conhecimento é gerado na prática, num processo contínuo de revisão/análise.
Lógica da mudança	Lógica de mudança “instituída”: separação institucional, no espaço e no tempo, entre os que a concebem e decidem e os que são obrigados a aplicá-la.	Lógica de mudança constituinte: coincidência ou, pelo menos, uma relação próxima e directa entre os que concebem, decidem e realizam.
Início e motor da inovação	A inovação é um processo iniciado e prescrito externamente, gerido e apoiado pela administração educativa.	A inovação é um processo a construir mediante melhoria contínua e desenvolvimento profissional, mais do que um procedimento de implementação dos desenhos oficiais prescritos.
Papel do Professor	Executar e implementar currículos impostos externamente, com práticas docentes uniformizadas, sem a obrigação de se implicar intelectualmente neles.	Em vez de aplicar currículos criados ou impostos por outros devem configurar-se como resposta às percepções/necessidades do seu contexto.

No decurso deste processo, Canário (1994) acrescenta que, numa vertente lógica produzida internamente, o professor apresenta-se como um agente de desenvolvimento

curricular, implicando-o activamente, aumentando e melhorando o seu conhecimento e, conseqüentemente, a actuação no contexto educativo da escola. Neste sentido, Escudero e López (1992:24) propõem *que a inovação possa ter lugar configurando as escolas como espaços de formação e de trabalho dos professores.*

Como podemos observar, uma das mais importantes e indispensáveis instituições na vida do homem é a escola, enquanto organização. Aliás, uma das características mais sublimes do mundo actual é a chamada organização que aprende. Neste contexto, Senge (1992:46) procura defini-las como *organizaciones en las que la gente desarrolla continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva se libera, y donde la gente continuamente aprende a aprender en grupo.*

Assim, é necessário clarificar que nas instituições educativas a tónica é colocada não só na aprendizagem, mas também no ensino e no aprender a aprender. A subalternização que, por vezes se confina à escola relativamente a outras áreas de investimento das Ciências da Educação, sobretudo entendida como organização, torna-se visível, já que não tem sido alvo de um estudo tão pormenorizado como o ocorrido com outros tipos de organizações. Tem sido, pois, um conceito sobre o qual alguns autores se debruçam como primário, muito embora se trate de uma realidade bem mais complexa e merecedora de profunda reflexão. Neste sentido, Nóvoa (1992) refere que, ultimamente tem emergido uma sociologia das organizações escolares, cujo cerne se encontra entre as actividades desenvolvidas na sala de aula e o conjunto de perspectivas sócio-institucionais, decorrente do próprio sistema educativo, cuja abordagem tem sido objecto de estudo por parte da investigação educacional. De facto, recentemente a escola tem sido alvo de um tratamento privilegiado, sobre a qual este autor sublinha que nas últimas cinco décadas tem-se assistido a uma evolução ideológica sobre educação, em função de cinco fases. Assim, a primeira, que vai até aos anos 50, centraliza-se no indivíduo-aluno; a segunda compreende os anos 50 e 60 e concentra-se nas interacções verificadas no processo educativo; a terceira integra os anos 60 e 70, constituindo uma fase que acentua o sistema educativo; a quarta compreende os anos 70 e 80 e volta, novamente, a centrar-se na turma e na sala de aula; e por fim, a quinta e última contemplam os anos 80 e 90 e acentua a escola-organização. A propósito destes últimos anos, Nóvoa (1992:19) refere que,

a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.).

Esta visão de escola, enquanto organização, afigura-se como uma das vertentes mais interessantes em termos reflexivos do pensamento educativo. Se bem que, no âmbito da investigação a escola não tenha sido alvo de propostas que aludem à melhoria do seu funcionamento, nem mesmo objecto de preocupação em compreender o que nela se passa; recentemente, passou a assumir um papel preponderante e privilegiado nesta área. De facto, seria injusto olvidar algumas investigações mais sérias que têm sido efectuadas por autores empenhados a estudá-la enquanto organização. De entre as que estruturam a nossa sociedade, esta constitui uma das mais importantes, já que é ela que exerce influência sobre as restantes e lhes modela o “pensamento”. Assim, e segundo Costa (1998), no âmbito do pensamento educacional, a escola, enquanto organização, emerge como uma das áreas mais visível dos tempos actuais. O mesmo autor acrescenta ainda que a educação, para além de integrar uma vertente individual, possui, igualmente, uma dimensão social e uma dimensão organizacional, consistindo esta última *na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou escola (López, 1985:126, citado por Costa, 1998).*

Na verdade, a escola, enquanto instituição, deve ser olhada com um cariz específico, já que a Educação não permite que a vertente humana que a caracteriza, assim como todo um conjunto de valores e experiências a ela conectado, seja transformada numa racionalidade empresarial. É importante dirimir, tal como sublinha Nóvoa (1992), que as instituições escolares devam ser compreendidas em toda a sua complexidade científica e humana.

3.3.1. A escola-organização na emergência das escolas eficazes

A escola apresenta-se como uma instituição social e uma organização específica. Por esta razão, a chamada escola-organização tem sido alvo de um crescente interesse por parte dos investigadores e da comunidade educacional em geral, à qual Barroso (1992), citado

por Costa (1998), designa como a emergência do estabelecimento de ensino. De facto, estes estabelecimentos passaram a ter uma valência muito maior e a ser vistos *como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária* (Nóvoa, 1992:19). Escalpelizando o interesse de que a escola-organização tem sido alvo, Costa (1998:19) refere que o respectivo enfoque emerge não só em termos de investigação na área educacional, mas também no que respeita às *decisões político-educativas e às preocupações dos actores educativos contextualmente situados*. Importa, pois, salientar que todo este conjunto de investigações em torno das organizações escolares deve-se não só às orientações políticas, praticadas por diversos países no campo da educação, mas também às investigações realizadas no âmbito da análise organizacional e administrativa das escolas promovidas e ainda ao desencadear, a partir de meados dos anos setenta, do chamado *movimento das escolas eficazes* e das mudanças verificadas nas *teorias de organização e administração escolar* (Costa, 1998), ao qual alguns investigadores portugueses foram sensíveis não declinando, por isso, a oportunidade de desenvolverem trabalhos na área das Ciências da Educação.

O movimento das escolas eficazes (*effective schools*) teve o seu início nos Estados Unidos da América, numa atitude contrária à ideia de que “as escolas não marcam a diferença” (*schools make no difference*), isto é, os resultados obtidos pelos alunos não se relacionam com o tipo de escola frequentada pelos mesmos, mas antes com as características socioculturais da família de que são oriundos. Coleman (1966) e a sociologia da educação (teorias da reprodução) mostram que a escola não pode compensar as diferenças originárias na família e na classe social. De facto, estes atribuem grande importância à influência que a origem social e económica dos alunos exerce sobre as suas aprendizagens e desempenho, minimizando as influências escolares. Segundo esta perspectiva, as escolas contribuem mais para acentuar desigualdades sociais do que para as atenuar, despoletando um certo mau estar e pessimismo neste domínio educacional. Desde a sua origem, este movimento considerou existirem determinadas escolas que funcionam melhor do que outras, que são mais eficazes e obtêm melhores resultados, podendo generalizar-se esta característica àquelas que desejem desenvolver estes padrões de eficácia.

Na primeira geração deste movimento procurou-se que os alunos melhorassem os seus resultados, mas sem qualquer concessão, portanto, seria numa lógica do “mais do mesmo”. Entretanto, numa segunda orientação, melhoria da escola (*school improvement*), procurou desenvolver-se uma perspectiva mais ampla dessa melhoria, com o objectivo de gerar condições internas nas escolas capazes de promover o desenvolvimento da

organização (Bolívar, 1999). Apesar destes dois movimentos manterem conflito durante anos, na década de 80, e uma vez que ambos se criticavam mutuamente, estabeleceu-se uma segunda geração, a das “escolas eficazes”, e que veio a integrar alguns pressupostos da melhoria da escola e do movimento de eficácia escolar. Nos anos 90, já numa segunda vaga, estatui-se um controlo burocrático colocando-se a ênfase na gestão baseada na escola. Actualmente, observa-se uma terceira vaga pautada pela aplicação na gestão da qualidade total. A este respeito, Bolívar (1999) refere que, à semelhança do que acontece em outras áreas, o conceito “qualidade” tem vindo a substituir o de “eficácia”.

A investigação originada por estes pressupostos tem sido enorme, tendo ocorrido vários estudos neste âmbito. Um dos estudos mais clássicos foi o de Purkey e Smith (1983), autores que consideram serem características das escolas eficazes a existência de dois tipos de variáveis: as organizativas e as de processo. No que concerne às variáveis organizacionais apresentam-se as seguintes: gestão da escola, forte liderança do director, estabilidade do corpo docente, programa dotado de objectivos claros e bem planificados, programa de formação profissional para professores, participação e apoio dos pais, reconhecimento generalizado do êxito académico, maximização do tempo de aprendizagem e apoio institucional externo. Relativamente às variáveis do processo, os autores referem as seguintes: planificação em equipa, sentimento colectivo de comunidade, clareza de objectivos, elevadas expectativas, controle, ordem e disciplina no ambiente escolar.

No entender de Mercedes Cuevas, (2002:1) *las escuelas eficaces son las que consiguen los fines propuestos con los medios adecuados y la escuela de calidad es la que, además, se propone fines social y humanamente relevantes (...). Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados, lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar.*

Por sua vez, Davis e Thomas (1992) entendem que uma escola para ser eficaz tem de estar imbuída de quatro características: liderança activa e instrutiva, existência de um clima de segurança e ordem no seio da escola, elevadas expectativas sobre o rendimento escolar e desenvolvimento das habilidades básicas como a leitura, a escrita, o cálculo, entre outras. Segundo Bolívar (1999), cada uma destas características, de forma isolada, não confere grande impacto, mas caso seja concebida como um sistema de acção organizada, constitui o éthos ou cultura específica. Neste sentido, o autor apresenta as seguintes características das escolas eficazes (Quadro 3.4):

Quadro 3.4
Características das escolas eficazes
[Fonte: Bolívar, 1999]

Características das escolas eficazes
<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de uma forte liderança instrutiva; • Pressão académica e elevadas expectativas sobre o rendimento dos alunos; • Implicação e colaboração dos pais; • Controlo e organização dos alunos; • Coerência e articulação curricular e instrutiva; • Controlo sistemático do progresso e dos objectivos alcançados pelos alunos; • Colaboração e relações de colegialidade entre os professores; • Desenvolvimento contínuo do pessoal docente; • Autonomia e gestão local;

Este novo enquadramento tem como suporte teórico o famoso *Relatório Coleman* que permitiu minimizar os efeitos escolares, promovendo o despoletar, durante a década de setenta e oitenta, de um acervo de investigações que conseguiram alterar o sentido do processo inicial para *school make difference*, conduzindo ao estudo das escolas eficazes e à valorização da escola-organização (Costa, 1998).

Nos últimos vinte e cinco anos as investigações efectuadas sobre as escolas eficazes têm dado a conhecer um conjunto de factores que, de acordo com a organização e funcionamento da escola, provoca algum impacto na aprendizagem dos alunos. Importa salientar que o conceito “eficácia” não é neutro, não se verificando um consenso sobre o que determina que uma escola seja eficaz. A este propósito, Hinojo Lucena (2006:24) refere que a eficácia depende de *el grado de organización, colaboración y participación de cada uno*

de los miembros del equipo. Tanto es así, que en numerosas ocasiones la falta de adecuación de uno de los miembros del equipo produce disfunciones que llevan al fracaso todo lo que los demás han logrado.

Neste sentido, Mortimore (1991) entende que uma escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos seus alunos numa ampla gama de objectivos intelectuais, sociais, morais e afectivos alcançados, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem prévia. Com efeito, um sistema escolar eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas para alcançar esses resultados.

A este respeito, Bolivar (2000:62) sublinha que a investigação sobre as Escolas Eficazes mostram que *a pesar de lo anterior, hay centros que marcan una diferencia en la educación de los alumnos. El movimiento há aportado un conocimiento sustantivo de aquellos factores que, dependientes de cómo esté organizado o funcione el centro escolar, aportan un 'valor añadido' al aprendizaje de los alumnos, en comparación con otras escuelas que tengan alumnos procedentes de medios similares.*

Na opinião de Murphy (1992) nas escolas eficazes torna-se claro que todos os alunos podem aprender, independentemente, da sua origem e da influência do contexto familiar. A escola é a responsável pela aprendizagem dos alunos; a qualidade da educação só pode ser “avaliada” de acordo com os resultados alcançados por todos eles, em circunstância de equidade; sobreleva-se a importância do trabalho de grupo, do sentimento de comunidade e da visão partilhada da escola. Neste enquadramento, Nóvoa (1992) apresenta o esboço de uma escola eficaz, sublinhando algumas características organizacionais determinantes para a eficácia das mesmas (Quadro 3.5).

Quadro 3.5

Características organizacionais das escolas eficazes

[Fonte: Nóvoa, 1992]

Autonomia da escola	Um dos princípios fundamentais das políticas educativas dos anos 90; Implica a responsabilização dos actores sociais e profissionais; Contribui para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio; Aproximação ao centro de decisão da realidade escolar (Brow, 1990);
Liderança organizacional	Factor de promoção de estratégias concertadas de actuação em projectos de trabalho; Implica a participação colegial que envolva a comunidade educativa;
Articulação curricular	O bom funcionamento das instituições escolares depende de uma planificação curricular positiva e de uma coordenação de planos de estudo adequados; Valorização das aprendizagens académicas e das dimensões sociais e relacionais (Chapman, 1990; Rollin, 1992);
Optimização do tempo	A gestão do tempo de aprendizagem deve respeitar o ritmo próprio de cada indivíduo; Não se devem verificar interrupções e desarticulações curriculares pedagógicas;
Estabilidade profissional	Estabilidade do corpo docente; Clima de segurança e de continuidade;
Formação do pessoal	Implementação de programas de formação contínua e profissional do pessoal docente, articulada com o projecto educativo das escolas; Existência de dispositivos de avaliação dos docentes no âmbito de programas de desenvolvimento profissional (Dean, 1991);
Participação dos pais	Criação de condições à participação dos pais na vida escolar; Participação dos pais nas decisões que, directamente lhe dizem respeito;
Reconhecimento público	Promoção do reconhecimento público das escolas; Participação da comunidade educativa na organização escolar com a qual se identifica; Apoio ao nível material, económico e no aconselhamento/consultoria;
Apoio das autoridades	Desenvolvimento de uma avaliação-regulação (a posteriori) das escolas por pessoal qualificado, que não deve ser confundido com um controlo normativo e prescritivo (a priori);

A década de 90 marcou fortemente a produção de alguns critérios sobre eficácia escolar, tendo surgido uma vasta literatura internacional que veio reforçar alguns factores associados à mesma. Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995) existem pelo menos onze características inerentes às escolas consideradas eficazes, são elas: liderança profissional; visão e metas partilhadas pelos agentes educativos; ambiente de aprendizagem; concentração no processo ensino-aprendizagem; ensino estruturado com propósitos claramente definidos; expectativas elevadas; reforço positivo das atitudes; monitorização do processo; direitos e deveres dos alunos; parceria família-escola e organização orientada para a aprendizagem.

A abordagem das escolas eficazes coloca a tónica no movimento de valorização da escola-organização, a qual ainda continua a suscitar interesse em diversos estudos que envolvem a designação de escolas eficazes, escolas de qualidade ou escolas excelentes; seja qual for o termo adoptado, o objectivo central é a rendibilidade das escolas em termos de aproveitamento escolar dos alunos (Costa, 1998). Neste sentido, e no caso de Espanha, o movimento das escolas eficazes obteve relevância oficial com a publicação de um estudo da O.C.D.E., em 1991, sobre escolas e qualidade de ensino, o qual entende esta qualidade como a chave da inovação e da melhoria das instituições escolares. Para além deste estudo também o documento do M.E. (1991) sobre instituições educativas e qualidade de ensino enquadra características das escolas eficazes. Por fim, e segundo Bolívar (1999), também a Lei Orgânica da Participação, Avaliação e Gestão das Escolas está imbuída destas características. No entanto, e após o enquadramento que temos vindo a perscrutar, parece-nos que o objectivo fulcral perseguido e que consiste em determinar as estratégias sobre o modo como uma escola pode vir a ser eficaz, não foi totalmente alcançado. Trata-se de uma vertente ainda estática, pouco dinâmica, em busca de respostas sobre a emergência de eficácia e de uma teoria de mudança educativa.

Relativamente ao segundo movimento que permitiu erigir a escola como organização, em meados dos anos 70 desenvolve-se a construção teórica da administração educacional, implementando mudanças de cariz conceptual, epistemológico e metodológico desta área. As alterações registadas provocaram uma nova orientação da escola, passando esta a ter mais evidência enquanto organização. Assistimos então ao devir de um processo que, segundo Costa (1998), está ligado a Thomas Greenfield e à sua famosa intervenção na Conferência do *International Intervisitation Program*, comunicação realizada em Inglaterra, em 1974, denominada “Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools”

(Greenfield, 1993, cit. por Costa, 1998). Na verdade, este momento fulcral deu origem a “novos paradigmas” de análise na administração educacional, os quais redundam em concepções teóricas inovadoras acerca da organização e administração escolar, bem como em novos métodos. Para além das transformações observadas nesta área educacional, neste processo há que ter em conta a emergência do estabelecimento de ensino, que agora adopta uma posição estratégica.

3.3.2. O estabelecimento de ensino enquanto espaço de autonomia profissional

Nesta secção procuramos focalizar o papel desempenhado pelos estabelecimentos de ensino no âmbito do sistema educativo. A este respeito, Nóvoa (1992) defende que é na articulação entre o estabelecimento de ensino e as restantes dimensões do sistema educativo que os políticos e os administrativos responsáveis pela educação procuram o cerne do seu poder. É este o centro da tomada de decisões, sobretudo se a delegação de poderes e os métodos de controlo escolhidos for efectuado com o acordo de ambas as partes. A perspectiva tradicional dos sistemas educativos consistia na clivagem do centro político-administrativo e do espaço sala de aula, confinando-se a uma simples relação hierárquica de controlo do primeiro sobre o segundo. Investigações mais recentes revelam que, actualmente tem-se verificado o despoletar de um novo enfoque sobre o papel intermédio dos estabelecimentos de ensino, agora visualizados como um conjunto organizacional de profissionais e de alunos. Deste modo, Nóvoa (1992) reforça que não é a escola que, efectivamente emerge como o local de trabalho, mas antes o estabelecimento de ensino, apresentado como um paradigma capaz de coligir uma identidade específica, carregado da subjectividade dos seus actores educacionais. Neste âmbito, tornam-se proeminentes questões fulcrais como: a diversidade do público que integra o estabelecimento, as dimensões consideradas adequadas, os recursos a adquirir, o clima promotor da eficiência pedagógica, entre outras.

Sustentados na literatura analisada, verificamos que a política educativa que alguns países adoptam reitera uma atitude favorável face à posição dos estabelecimentos de ensino. Na Suécia, através de um processo de descentralização, existe uma maior atribuição de poderes e responsabilidades às comunidades locais. No caso de França, os estabelecimentos de ensino são entendidos como lugares de criatividade e inovação pedagógica. Na Grã-Bretanha procura-se conceptualizar os estabelecimentos de ensino como locais de decisão. Refira-se ainda que a tendência das políticas nacionais de

diversos países consiste na redefinição do relacionamento entre o poder político-administrativo central e os profissionais que integram esses estabelecimentos (Nóvoa, 1992).

De um modo geral, as políticas educativas começam a alterar-se e no novo modelo de regulação é o poder político que delinea os objectivos a atingir, dando liberdade aos profissionais de cada estabelecimento para encontrar a melhor forma de realizar os objectivos definidos. No fim, através da avaliação, os estabelecimentos prestam contas sobre o seu desempenho, o qual medeia os objectivos e os resultados alcançados. Esta avaliação externa das escolas consiste num processo centrado nas mesmas, que visa, essencialmente, a melhoria e a prestação de contas, acentuando a necessidade de apoiar as que obtêm resultados menos positivos. Um estabelecimento de ensino é pois um sistema de relações, uma entidade social e colectiva orientada para a resolução de finalidades específicas, o qual permanece no tempo, independentemente das pessoas continuarem a fazer parte dele ou não. Contudo, e embora um estabelecimento de ensino se apresente como uma entidade de produção, não pode ser comparado a uma empresa, uma vez que cuida de seres humanos, cada um com a sua especificidade individual. Chamemos-lhe antes uma organização, um colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder (Hutmacher, 1992). Concomitantemente, podemos estabelecer uma estreita relação entre estabelecimentos de ensino e organização, embora tenhamos consciência que, tanto a psicologia como a sociologia social têm revelado maior interesse pelas empresas e pesquisado menos sobre os estabelecimentos de ensino. Daí que muitas vezes limitam-se a transferir os enquadramentos teóricos das teorias do *management* para o domínio educacional, solução que pode ser contraproducente à obtenção de resultados eficazes.

3.3.3. A escola como “empresa” educativa

A análise da literatura que efectuámos permite verificar que, por vezes, deparamo-nos com a comparação entre escola e empresa. Cortis (1980), tendo por base a perspectiva sistémica de Katz e Kahn, e aplicando o modelo input-output às escolas, entende que nas mesmas existe “matéria-prima” (*inputs* – alunos) que, mediante um processo de transformação (acção do professor) transformar-se-á em produto acabado (*outputs* – alunos já educados). Com efeito o que se verifica é que ao transporem-se os princípios gerais da administração para a organização escolar permite o despoletar de

uma concepção de escola como se de uma empresa se tratasse. Contudo, esta comparação entre a escola e a empresa tem sido alvo de críticas por diversos autores, os quais indicam alguns elementos característicos da escola que a permite diferenciar de outras organizações. Indicam como diferenças os objectivos subjacentes a ambas organizações, o tipo de matéria-prima utilizado (nas escolas são os alunos), a avaliação e mensuração dos resultados obtidos, os quais diferem numa escola, em relação às organizações empresariais.

Na opinião de Coleman e Húsen (1990), esta visão empresarial é consequência de uma crise da escola instalada no sistema educativo, bem como da própria organização do ensino, manifestando cepticismo, relativamente à especificidade que a escola apresenta como apêndice da família, de conexão com o meio envolvente, reificando-se, segundo os autores, numa indústria de transformação, ou seja, *o ensino tornou-se cada vez mais formal e administrativo, e é muitas vezes concebido à maneira da indústria transformadora ou dos serviços, cujo objectivo é fornecer um produto. Daí resulta uma crise na sua organização* (Coleman & Húsen, 1990:55). Também neste enquadramento, Abreu (s. d) entende que a aplicação do modelo input-output às escolas constitui uma visão ultrapassada e desajustada aos objectivos do sistema educativo. Ao comparar-se a escola a uma empresa significa que, na sua génese estão patentes certas características que servem de base a uma concepção economicista do Homem, cuja fundamentação conceptual se encontra nos trabalhos desenvolvidos por Taylor e Fayol, os quais integram os modelos clássicos da organização e da administração industrial (Costa, 1998). No entanto, esta concepção de escola a que Munõz e Roman (s.d.), citados por Costa (1998) chamaram de “empresa educativa” pode ser vista, por um lado de uma forma positiva, caso se relacione com a eficácia, mas por outro de uma forma negativa, caso a escola perca a sua especificidade pedagógica e social. Confrontamo-nos, pois, com a dualidade escola-empresa que, na opinião de Costa (1998), emerge como uma visão sujeita a diferentes pontos de vista, construída em função dos objectivos e das conceptualizações com que é empregue.

Opinião contrária apresentam outros autores relativamente a esta analogia, para quem a aplicação da gestão empresarial às escolas constitui um factor positivo de orientação, como é o caso de Gómez e Jiménez (1992), citados por Costa (1998:89), para quem *o centro educativo pode ser entendido como uma empresa*. Ainda neste entendimento, Lima (1992), citado por Costa (1998) refere a existência de três dimensões: o discurso normativo veiculado por aqueles que associam a escola a uma empresa, uma vez que a administração das organizações escolares é análoga à de outras organizações; a

perspectiva descritiva, levada a cabo por quem estabelece a comparação entre a escola e uma fábrica; e, finalmente, pelos que recusam esta analogia, não aceitando a comparação entre escola e empresa. No seguimento desta referenciação, Lorenzo (1985), citado por Costa (1998) acrescenta uma quarta e última dimensão, cujos defensores entendem não existir uma total concordância entre a dualidade escola-empresa, pese embora acreditem que há vantagens na transposição da gestão empresarial para as escolas. Esta relação que se estabelece entre as empresas e as escolas, nomeadamente o seu tipo de administração e os seus processos produtivos, é oriunda de outros tempos, tendo sido outrora alvo de classificações tipológicas organizacionais, cuja analogia tem gerado alguns conflitos. A este respeito, num documento intitulado “As funções da Administração da Educação”, levado a cabo pela Unesco, e após proceder-se à comparação entre a organização dos sistemas educativos e à organização de determinadas empresas, concluiu-se que o conjunto das organizações apresenta diversas funções que, de uma forma geral, são idênticas, erigindo-se princípios comuns a ambas (Unesco, 1988). Deste modo, é possível estabelecerem-se semelhanças entre a administração da educação e a administração de outro tipo de organização. Daí a proeminência da expressão “*empresa-educativa*” a qual, segundo o mesmo documento da Unesco, significa que para realizar eficazmente a tarefa que lhe incumbe deve ter a sua esfera própria de responsabilidade no que respeita à organização e desenvolvimento das suas actividades. O seu funcionamento deverá, pois, ajustar-se às necessidades decorrentes do efectivo exercício de tal responsabilidade (Unesco, 1988:30).

3.4. As teorias das organizações e a organização – escola

A sociedade actual apresenta-se como uma sociedade organizacional. Daí a necessidade da compreensão das organizações e a identificação de processos que lhes permitam ser mais eficazes. Neste contexto, evidenciam-se alguns investigadores que se debruçam sobre a problemática da escola-organização, alguns defendendo diferentes quadros de referência aquando dos seus estudos. Neste sentido, avançamos com os modelos subjacentes ao estudo da escola agrupados em três conjuntos, o primeiro é o da burocracia como modelo; o segundo consiste na burocracia, um entre vários modelos para analisar a escola e o terceiro fala de outros modelos explicativos.

Relativamente ao primeiro, a *burocracia como modelo*, Crozier (1963) sublinha que o sistema educativo é burocrático, uma vez que se caracteriza pela centralização e ausência de personalização. Considera ainda que, no processo ensino-aprendizagem, existe uma separação vincada entre professor e aluno e que os conteúdos tratados são

muito abstractos, não se estabelecendo um contacto com os problemas reais da vida do aluno. Na opinião de Formosinho (1987) o modelo burocrático surge como o que tem mais visibilidade, quer antes, quer após o 25 de Abril de 1974, esclarecendo que actualmente as escolas são regidas por legislação que veicula princípios burocráticos. Por sua vez, Fernandes (1992) refere que a organização da educação está estruturada segundo o modelo burocrático, uma vez que integra as características principais da burocracia, a centralização, a normatividade e a uniformidade. Menos peremptório, Bidwell (1965) afirma que, apesar de associar o sistema escolar a uma burocracia, reconhece que, sob alguns aspectos, esta não se assemelha à burocracia clássica. Para além disso procura explicar um conjunto de movimentos favoráveis à desburocratização da escola, o qual integra duas componentes: uma que é consequência do conflito entre a autoridade legal e a autonomia com base na especialização e outra que advém da uniformidade no tratamento dos alunos. Neste contexto, Banks (1983) concorda com a análise da escola segundo o paradigma da burocracia, embora dentro dos seus limites.

Perante o que acabámos de apresentar podemos argumentar que o quadro conceptual e teórico sustentado pelo modelo burocrático de organização é, de facto, um dos mais utilizados quando se procede à caracterização das escolas e dos sistemas educativos. De entre os indicadores que melhor clarificam a imagem burocrática da escola apresentamos os seguintes (Quadro 3.6):

Quadro 3.6
Indicadores da imagem burocrática da escola

[Fonte: Costa, 1998]

Indicadores	Caracterização burocrática da escola
Centralização de poderes	Decisões emanadas dos órgãos de cúpula; Ausência de autonomia das escolas; Existência de cadeias administrativas hierárquicas;
Regulamentação pormenorizada	Divisão do trabalho rigorosa e compartimentada;
Previsibilidade de funcionamento	Planificação minuciosa da organização;
Formalização; hierarquização; centralização;	Estruturação organizacional dos estabelecimentos de ensino segundo o modelo piramidal;
Duplicação de documentos	Obsessão pelos documentos escritos;
Comportamentos estandardizados	Cumprimento de normas escritas e estáveis de forma rotineira;
Impessoalidade	Relações humanas uniformes e impessoais;
Pedagogia uniforme	Prevalência da uniformidade em todos os contextos;
Burocratização	Concepção burocrática da função docente;

Não sendo nossa intenção desenvolver neste trabalho a teorização da burocracia enquanto modelo organizacional, contudo não podemos ignorar o facto de que foi o sociólogo alemão, Max Weber, o primeiro teorizador desse pensamento, numa perspectiva sociológica. Em sua opinião a burocracia constitui *o modelo mais puro de autoridade legal e portanto de organização administrativa*” (Costa, 1998:42). Relativamente à

organização burocrática da escola, Hoy e Miskel (1987:121), ao analisarem o modo de funcionamento da estrutura burocrática nas escolas, defendem que *as escolas são organizações formais com muitas das mesmas características das organizações burocráticas (...). O modelo burocrático é aquele que a maioria dos administradores escolares adoptam, e isto poderá explicar a razão pela qual o modelo pode ser utilizado para prever com correcção certos tipos de comportamento nas escolas*

Como podemos observar há alguns autores que, seguindo o pensamento de Weber, entendem que a burocracia emerge em diversos modelos caracterizadores da administração pública, incluindo as instituições escolares, aplicando à escola a teorização do modelo weberiano. À semelhança de outros países europeus, também em Portugal a Teoria da Burocracia ocupa um lugar de destaque, característica inerente aos países onde a administração é centralizada e as escolas têm pouca autonomia. A este respeito, Formosinho (1984) salienta que a administração do sistema escolar português é uma *administração burocrática centralizada*. Neste domínio, outros autores colocam a ênfase na organização do sistema educativo, segundo o tipo burocrático, definido por Weber. Assim, Fernandes (1992) refere que o sistema educativo português, mais propriamente o ensino secundário, durante o período liberal e republicano estava organizado de acordo com a burocracia weberiana. Por sua vez, Lima (1992) debruça-se sobre a organização escolar no período que medeia os anos de 1974 e 1988, afirmando que, para além da perspectiva burocrática característica deste período, ela não é exclusiva, uma vez que considera, igualmente, a existência de uma *anarquia organizada*.

Os trabalhos destes autores levam-nos a considerar que a escola actual se enquadra numa burocracia profissional. Porém, os diplomas legais publicados recentemente procuram inverter esta concepção ao pretenderem que a escola se integre no meio envolvente e que o processo ensino/aprendizagem se adapte às necessidades da comunidade educativa. Pretende-se, assim, diluir o individualismo emergente nas organizações escolares, muitas vezes camuflado sob o conceito de autonomia. Torna-se difícil a uma escola, regida pelo princípio da burocracia profissional, cumprir a sua função num contexto cada vez mais inovador, de mudança e adaptação à realidade actual. Porém, outros autores manifestam-se avessos à aplicação do modelo organizacional da burocracia como é o caso de Clark e Meloy (1990), os quais entendem que a estrutura burocrática não promove a liberdade, mas antes o controlo e que isso, seguramente, não é desejável para o espaço escolar. Trata-se de uma visão da escola, enquanto organização, muito mais democrática.

No que concerne ao segundo modelo, *a burocracia: um entre vários modelos para analisar a escola* e, tal como já foi referido, a Teoria da Burocracia tem vindo a ser largamente discutida no âmbito da gestão das organizações escolares. Contudo, e embora se reconheça a influência desta teoria no contexto educativo, emergem opiniões de autores como Katz (1977), Húsen (1979), King (1983), Tyler (1988) e Lima (1991) com o propósito de dirimir o funcionamento da escola. Podemos, então, observar no seguinte quadro a opinião de alguns autores, relativamente à importância dos vários modelos (Quadro 3.7).

Quadro 3.7**A burocracia: um entre vários modelos para analisar a escola,****[Fonte: Teixeira, M., 1995]**

Autor	Definição
Katz (1977)	Na primeira metade do século XIX, nos EUA, observa-se um conflito entre 4 modelos de organização: paternalista voluntarista, característico das cidades comerciais; corporativo voluntarista e democrático regionalista, implantados nas áreas rurais; e o de uma burocracia incipiente que emerge com a industrialização; verifica-se a existência de cadeias administrativas hierárquicas;
Húsen (1979)	Admite a existência de 3 modelos de organização escolar: modelo burocrático, modelo técnico e modelo das relações humanas; Considera o modelo das relações humanas como o mais adequado à organização escolar, pois é aí que coligem valores, atitudes e emoções;
King (1983)	Na análise das escolas podem ser utilizadas várias teorias das organizações: o paradigma burocrático de Weber, a teoria científica, a teoria das relações humanas, a teoria estrutural-funcionalista e a teoria dos sistemas;
Tyler (1988)	O modelo burocrático não é o mais adequado para analisar a escola; Prefere a teoria da contingência ou o modelo da “anarquia organizada”;
Lima (1991)	Propõe um compromisso entre o modelo burocrático e o modelo da anarquia organizada como quadro de explicação do funcionamento da escola;

Relativamente ao terceiro modelo, *outros modelos explicativos*, há que ter em conta a opinião dos autores que constam neste quadro, relativamente ao mesmo (Quadro 3.8).

Quadro 3.8

Outros modelos explicativos

[Fonte: Teixeira, M., 1995]

Autor	Definição
Rosnay (1981)	Considera que a escola de hoje é caracterizada pela transposição do taylorismo industrial à mesma;
Bell (1988)	A escola é uma organização anárquica;
Turner (1988)	A escola é uma anarquia organizada que opera em ambientes turbulentos;
Griffiths, Hart e Blair (1991)	Defendem a aplicação da teoria do caos à administração das escolas;

3.4.1. A organização da escola à luz de diferentes teorias

A generalidade da literatura da especificidade (Weber, 1977; Taylor, 1944; Mayo, 1986; Lawrence & Lorsch, 1989; Thompson, 1967; Ouchi, 1982) revela que têm sido várias as teorias organizacionais que influenciaram e continuam a influenciar o funcionamento das escolas. De seguida, procuraremos verificar quais as teorias que exercem influência no sistema educativo português. Neste âmbito, consideramos a *Teoria da Burocracia* como sendo a mais proeminente em termos legislativos e que tem conduzido a organização escolar até há bem poucos anos. Segundo o pensamento de Weber (1977), as características ideais de uma administração burocrática são as seguintes: a direcção é constituída por funcionários individuais, que apenas devem obediência aos deveres da sua função; há uma hierarquia de funções com delimitação de competências bem definidas; as relações contratuais baseiam-se numa selecção aberta; as qualificações profissionais adquirem-se mediante exames; a relação salarial é congruente com a posição hierárquica; existe uma carreira profissional única com direito a antiguidade; há uma separação total entre administração e propriedade; não se verifica uma apropriação dos postos de trabalho e os funcionários estão sujeitos a uma disciplina

estrita e ao controlo (Chiavenato, 1983). Constatamos que neste âmbito são três os elementos presentes na organização escolar que revelam características amplamente burocráticas: as regras estabelecidas pela administração central sobre os processos de avaliação dos alunos, o currículo escolar definido centralmente, com carácter uniforme para todos os alunos do país e o processo de recrutamento do pessoal docente, no qual a antiguidade constitui um critério fundamental.

Outra teoria a ter em conta na vida da escola é a *Teoria da Administração Científica do Trabalho*, da autoria de Taylor. Neste contexto, verificamos que na sua obra emerge a preocupação pela educação/instrução dos operários, sobreleva o princípio da supervisão dos mesmos, atribuem-se aos empregados tarefas definidas, as quais lhes permite desenvolver a eficiência do seu trabalho e, por fim, procura orientar previamente a tarefa dos operários de forma minuciosa. Assim sendo, sustentados na literatura de Taylor, constatamos a existência de uma analogia entre a administração escolar e as organizações empresariais, como acontece com a aproximação ao estudo dos tempos e movimentos. É o que se passa com o calendário escolar, com os programas pré-definidos, com a organização e planificação das aulas, entre tantas outras realidades semelhantes.

Relativamente à *Teoria das Relações Humanas*, cuja origem se deve aos trabalhos de investigação de Mayo e colaboradores, desenvolvidos entre 1927 e 1932, em Chicago, mais propriamente na Fábrica da Western Electric Company, em Hawthorne, investigações essas que ficaram conhecidas por *Experiências de Hawthorne*.² Segundo a opinião de Etzioni (1984) são cinco as principais conclusões da Experiência de Hawthorne: 1- O nível de produção é estabelecido por normas sociais, não dependendo por isso da capacidade física dos operadores; 2 – As recompensas e as atitudes tomadas com os trabalhadores, como o respeito e a amizade, exercem uma influência significativa no seu comportamento; 3 – Os trabalhadores agem/reagem como elementos de um grupo e não de forma isolada; 4 – O estabelecimento e imposição das normas dentro do grupo, é visto como consequência da liderança formal ou informal praticado; 5 – A liderança democrática, a participação nas decisões e a comunicação entre as diferenças hierárquicas emergem como processos fundamentais no contexto organizacional.

Estas Experiências de Hawthorne, desenvolvidas por Mayo, constituíram um marco importante na história da análise organizacional e da teoria da administração, pois, a partir daí as investigações destas áreas tomarem um novo resumo e um novo objecto de

² Hawthorne é um bairro nos arredores de Chicago onde se localiza esta fábrica de componentes electrónicos e na qual Elton Mayo, professor da Universidade de Harvard, desenvolveu um projecto de investigação que procurava estabelecer uma correlação entre a luminosidade do local de trabalho e a produtividade dos trabalhadores e que mais tarde vieram alertar para a importância do factor humano na produtividade empresarial.

estudo, os factores sociais e psicológicos do comportamento organizacional (Costa, 1998). Ao colocar-se a tónica no factor humano em contexto organizacional este sofreu grandes transformações. Novos técnicos tornaram-se imprescindíveis no mundo empresarial, psicólogos e sociólogos das organizações. Para além disso enfatizaram-se novas áreas de investigação como: a motivação, a liderança, a satisfação, a dinâmica de grupo, entre outros. Tal como refere Hollway (1991:68) *as relações Humanas constituíram, assim, desde os anos trinta, e durante várias décadas o paradigma dominante para o entendimento da gestão das pessoas nas organizações.*

De acordo com esta teoria, os operários passam a ser vistos numa perspectiva social, integrados em grupo; é colocada a ênfase na pessoa e não na tarefa a desenvolver; os operários valorizam mais o reconhecimento social do que os benefícios materiais; e dentro de uma organização existem vários subgrupos. A Teoria das Relações Humanas permitiu introduzir nas organizações um conjunto de novos elementos. Um dos contributos dados foi o reconhecimento de que dentro de uma organização formal existem outras organizações informais que produzem efeitos poderosos. Segundo esta perspectiva, no âmbito das organizações escolares emerge o currículo oculto. Outro elemento inovador introduzido na organização escolar foi o reconhecimento de que, dentro desta, coexistem vários subgrupos. Neste caso apresentam-se os órgãos colegiais integrados por docentes dos vários níveis de ensino. Outra realidade comprovada foi a de que os trabalhadores reagem, mais facilmente, como elementos de um grupo do que de forma isolada, contribuindo a sua socialização para o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz. O mesmo acontece no contexto da escola e da turma. O reconhecimento social como fonte de motivação das pessoas aplica-se em contexto escolar, onde este valor reconhecido produz resultados mais positivos do que os benefícios materiais. Por fim, a tónica é posta na pessoa e não nas tarefas, orientação esta que exerce influência, quer sobre o pensamento organizacional, quer sobre o pensamento pedagógico. A teoria das relações humanas, ao dar valor ao factor humano, pessoa e grupos, à visão harmoniosa da organização, constitui, em termos organizacionais, a fundamentação teórica da imagem democrática da escola.

No que concerne à *Teoria da Contingência*, onde se destacam os estudos de Lawrence e de Lorsch, segundo a qual a eficácia de qualquer organização depende da sua adaptação às exigências do ambiente (Chiavenato, 1979), esta assenta no pressuposto de que as organizações constituem sistemas abertos e de que as variáveis organizacionais estabelecem um relacionamento entre si e com o ambiente. Segundo a mesma, não existe

uma melhor ou pior forma de administrar uma organização, relativamente a outras. Verifica-se antes uma relação entre variáveis administrativas, de ambiente e de tecnologia. Os problemas característicos de qualquer organização são problemas de integração e é muito importante que existam sistemas eficazes de resolução de conflitos para se obterem bons resultados organizacionais. Na opinião de Bertrand (1991) esta teoria foi moldada de acordo com os contributos recebidos de outras concepções teóricas.

Outro autor que contribuiu para o desenvolvimento desta teoria foi Thompson (1967), apresentando os conteúdos de ambiente e tecnologia como elementos importantes para a compreensão da mesma. Assim, o ambiente de uma organização é tudo o que está fora dela exercendo influências sobre a sua actuação. É pois o seu contexto físico, económico, cultural, social e político. Por outro lado, a tecnologia é constituída por um conjunto de conhecimentos, equipamentos e técnicas que permitem a uma empresa produzir certos produtos ou prestar alguns serviços. Passemos então a tomar como enfoque esta teoria e a sua influência na vida da escola para que, deste modo, possamos compreender melhor algumas mudanças introduzidas na escola pública portuguesa. No seguinte quadro apresentamos alguns elementos da Teoria da Contingência e a sua relação com o que, actualmente, se vive em contexto escolar (Quadro 3.9).

Quadro 3.9
Teoria da Contingência em contexto escolar
[Fonte: Teixeira, M., 1995]

Teoria da Contingência	Contexto escolar
As organizações são sistemas abertos;	Participação de representantes dos pais/encarregados de educação, da autarquia e de interesses gerais em alguns órgãos de direcção da escola;
As variáveis organizacionais estabelecem uma relação entre si e com o ambiente;	Os relacionamentos esperados devem estabelecer-se numa superação de conflitos;
Os problemas básicos de qualquer organização são os de diferenciação e de integração; (Lawrence & Lorsch, 1989)	Integração dos alunos em turmas, cada uma com um professor ou com um director de turma (consoante o nível de ensino); Integração de todos os alunos numa só escola;
Incerteza quanto ao futuro; (Thompson, 1967)	Necessidade de dar aos alunos uma formação geral alargada e uma formação que lhes permita reconversões profissionais; Criar condições para dar formação contínua aos professores;

A escola deve organizar-se para que em diferentes momentos sejam encontradas soluções adequadas. É pertinente inferir que uma escola, da qual se pretendem respostas aos desafios do futuro, seja ela própria a preparar e a conduzir esse futuro.

Finalmente, aludimos à *Teoria Z* e à sua relação com a vida escolar, começando por tecer uma breve referência a alguns elementos centrais da mesma. William Ouchi, de origem japonesa, é o autor da *Teoria Z*. Desenvolveu a sua actividade académica nos Estados Unidos da América, onde procurou descobrir as características principais da gestão japonesa, aferindo quais delas poderão sobreviver numa cultura ocidental. O autor estuda a organização das empresas americanas (tipo A), a das empresas japonesas (tipo J) e posteriormente averigua quais os elementos da gestão japonesa que consegue transferir para as empresas ocidentais e que, por essa razão, funcionam num ambiente cultural diferente. Às empresas ocidentais capazes de acolher esses elementos, o autor chama-as

empresas tipo Z. Sobre esta teoria Ouchi (1982) refere que trabalhadores implicados e felizes são a causa de uma acrescida produtividade. De acordo com esta teoria emerge uma maior cultura de empresa, desenvolve-se o sentido de pertença a uma comunidade organizacional e os diferentes elementos de uma organização tomam parte da participação na tomada de decisões. Apresenta uma visão do homem como ser social, o qual pode realizar-se individualmente no mundo do trabalho, através da participação e desenvolvimento do sentido comunitário. O grupo é fundamental assim como as relações afectivas. Para Ouchi (1982), a integração, a confiança, a lealdade, entre outros valores, emergem como principais características de uma organização zeta. No que concerne à aplicação dos traços principais desta teoria à vida escolar apontamos os seguintes (Quadro 3.10):

Quadro 3.10
Aplicação da Teoria Z à vida da escola
[Fonte: Teixeira, M., 1995]

Teoria Z	Contexto escolar
Emprego de longa duração;	Professores que trabalham durante anos na mesma escola;
Processo lento de avaliação e de produção;	Processo lento de progressão na carreira;
Desenvolvimento de uma cultura/filosofia da organização;	Preocupação, por parte das escolas e do legislador, em desenvolver este tipo de cultura, nomeadamente, através do Projecto Educativo de Escola;
Decisões tomadas através de processos participativos;	A nova legislação prevê a participação de toda a comunidade educativa em órgãos de direcção;

Do que fica dito, depreende-se que diferentes teorias organizacionais podem contribuir para explicar o que se passa nas escolas, tendo mesmo como objectivo encontrar soluções para que o conjunto das organizações se torne mais eficaz. Tivemos oportunidade de verificar que, independentemente da perspectiva focalizada por cada teoria, em todos os estudos observados emerge a importância do elemento organizacional sobre as actuações individuais. Diversos autores (Velzen & Robin, 1988; Dupont &

Durez, 1989; Murphy, 1991) preocupam-se e apresentam propostas semelhantes de melhoramento do funcionamento das escolas, salientando a importância da comunidade educativa estar implicada na participação e colaboração das decisões principais.

O novo modelo de autonomia, direcção e gestão das escolas que, recentemente entrou em vigor, Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, aponta claramente neste sentido quando afirma no seu preâmbulo a pretensão de *reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica que integra a representação da comunidade educativa – Conselho Geral*. Importa então seguir com atenção a forma como se desenvolve o processo participativo com a entrada deste novo normativo legal, o que já acontecia com o modelo anterior, se bem que agora com responsabilidades acrescidas às já existentes. O futuro trará conclusões sobre a participação e a eficácia da organização escolar.

3.4.2. A imagem da escola enquanto democracia

A abordagem da democracia em contexto escolar tem um carácter obrigatório, uma vez que em vários momentos da nossa vida e na maior parte dos locais por onde passamos, de modo íntegro e sério, temos aprendido que a democracia constitui a instituição social mais hígida e holística de toda a comunidade. Vários têm sido os políticos que constroem os seus discursos eivados deste conceito, actores educativos defendem-na incondicionalmente e os investigadores formulam à sua volta teorias emergentes que pretendem ver como panaceia para muitos males. No contexto nacional foi, sobretudo após o 25 de Abril de 1974, que este constructo mais se utilizou e difundiu de modo persistente, já que, politicamente era alvo de proibição. Deste modo, facilmente se transformou em modelo normativo. A este respeito, e mais particularmente em relação ao carácter prescritivo dos modelos democráticos de organização escolar, Bush (1986:48) refere que os mesmos *são fortemente normativos na sua orientação. Já verificámos que todas as teorias tendem a ser normativas, mas as abordagens democráticas em particular reflectem a perspectiva prescritiva de que a gestão deveria ser baseada no acordo*.

Neste contexto, é premente focalizar a opinião de um grande pedagogo, Paulo Freire, que procurou conferir valor à governação democrática da escola pública. Este vulto da área educacional defende a construção de uma escola democrática e a democratização da organização e administração escolares. Segundo Freire (1991) não existe uma clivagem entre estas duas dimensões, pelo contrário, encontram-se profundamente imbricadas, sendo ambas inibidoras ou reforçadoras da democratização da escola. Importa salientar que a democratização da escola constitui uma realidade que

íntegra, envolve e atravessa os níveis macro, meso e micro, desde a administração central até à sala de aula, desde a organização do sistema educativo até à organização da actividade pedagógica, desde os processos até aos conteúdos e desde as regras formais até às regras informais e às não formais. Devido ao carácter polissémico da democracia, bem como à crescente utilização de que tem sido alvo, Costa (1998) entende como principais indicadores desta imagem organizacional os seguintes: a valorização dos comportamentos informais na organização em relação à sua estrutura formal; o desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; o incremento do estudo do comportamento humano e utilização de especialistas para “corrigir” possíveis desvios; a utilização de estratégias de decisão colectiva na procura de consensos partilhados; o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada e uma visão harmoniosa da organização.

Face a este contexto, importa não ignorar que a fundamentação teórica desta conceptualização de escola integra-se no quadro epistemológico da Teoria das Relações Humanas, contrariando as imagens de escola como empresa e burocracia e desligando-se da vertente formal e estrutural das organizações. Este novo enfoque valoriza mais o comportamento das pessoas em grupo, já que o homem é um ser social e não uma máquina. Torna-se claro, tal como sublinha Aktouf (1990:199) que só *a meio dos anos 30 se deu conta que existia o humano na empresa. De resto falou-se literalmente da descoberta do factor humano*. No entanto, tal não significa que possamos olvidar as referências das demais teorias organizacionais, a preocupação tem sido a mesma, os suportes teóricos é que se confinam com mais empenho na adaptação das pessoas à organização, ou seja, passou a ser mais importante ter empregados, psicologicamente, satisfeitos (Aktouf, 1990).

De uma maneira geral, nasce a preocupação em construir uma escola democrática para todos, integradora das diversidades socioculturais, promovendo assim uma educação multicultural. Neste sentido, Freire (1991) defende a democracia educativa e escolar, chegando mesmo a rejeitar algumas mudanças que, aparentemente, lhe parecem favoráveis se foram normativamente decretadas ou impostas, apelidando-as autoritárias, caso ponham de lado a participação da comunidade educativa, fora da qual entende que deste modo não é possível democratizar a escola. O autor entende que para a democracia e a liberdade emergirem é necessário proceder-se a uma verdadeira descentralização do poder, ao desenvolvimento da autonomia de escola e à participação de toda a comunidade civil. Para tal, *a governação democrática da escola pública não se poderá furta, com todas as consequências disso, à sua incorporação nas lutas por uma sociedade mais democrática, mais livre e mais justa* (Freire, 1991:73).

Um outro autor que dedicou a sua investigação à defesa da conceptualização de escola democrática foi John Dewey, pedagogo e filósofo americano da segunda metade do século dezanove e primeira metade do século vinte, considerado ainda um precursor da teoria das relações humanas. Dewey entende a educação como meio de preparação para a vida social e escolar. É um defensor da focalização democrática, propondo uma concepção de escola como modelo de uma sociedade plena de democracia. Com efeito, Dewey apresenta um modelo de estabelecimento de ensino que reflecte o funcionamento da sociedade (Costa, 1998). Para este autor as escolas constituem comunidades cheias de vida, organizadas segundo um modelo democrático e valorativas da participação dos alunos no processo pedagógico. Neste contexto, Carvalho (1993) refere que Dewey defende uma concepção de educação como experiência democrática e uma escola orientada para a cidadania, baseada nos princípios que caracterizam a sociedade democrática.

Na opinião de Muñoz e Roman (1989) as concepções de Dewey tiveram profundas consequências na análise organizacional da escola, tendo decorrido da Teoria das Relações Humanas, a que os autores chamam de *modelos humanistas de organização*. Por sua vez, Hoz (1975), principal representante do movimento da educação personalizada em Espanha, refere que todo o processo educativo situa-se na pessoa humana, dando valor à sua individualidade, dignidade e auto-realização. Outro autor espanhol de relevância nesta matéria é Moreno (1978), precursor de Garcia Hoz e que, tal como este, enfatiza a pessoa como o cerne de toda a organização escolar. Este autor propõe uma visão de escola como *comunidade educativa democrática*, baseada nos princípios de *interdependência e de solidariedade*.

Esta transposição da perspectiva da educação personalizada para a educação em geral origina a concepção de escola comunidade educativa que, segundo Muñoz e Roman (1989) constitui o resultado do desenvolvimento de três princípios inerentes ao indivíduo: singularidade, autonomia e abertura, os quais apresentam-se como pressupostos do Código da Educação Personalizada. Também Lorenzo (1985) faz a distinção entre a escola como empresa e a escola enquanto comunidade educativa, acrescentando que, conceber esta última equivale a conceber a escola como o lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, participação e respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo.

No contexto educativo português a escola entendida como democrática está presente em duas dimensões, na *escola comunidade educativa* e na *boa gestão democrática das escolas*. A primeira dimensão assenta nos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária. De acordo com Formosinho (1988) a escola deixa de ser focalizada como serviço local do Estado e passa a estar alicerçada em princípios como a autonomia, a participação, a responsabilização e a integração comunitária. No que à segunda dimensão respeita, a gestão democrática das escolas corresponde à aplicação do princípio democrático ao modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino em Portugal, no pós 25 de Abril de 1974. Neste contexto, Costa (1998) refere que os aspectos mais enfatizados do modelo português da gestão democrática das escolas, o qual permite estabelecer uma conexão com a imagem da escola democrática, são os seguintes: é um modelo de gestão baseado numa imagem fortemente normativa; sobleva-se a autoridade profissional da classe docente, sobretudo na tomada de decisões; escolha de um processo de constituição dos órgãos escolares e de tomada de decisões de tipo colegial, alicerçado no modelo da *representatividade formal*.

Na verdade, a imagem da escola concebida como democracia reflecte uma nova concepção dos estabelecimentos de ensino onde se valorizam as pessoas, onde a sua forma de funcionamento é participado e a harmonia é proeminente. Na opinião de Borrell (1989) trata-se de um modelo que assenta em dois pilares, a participação e a democracia organizacional (colegialidade).

3.4.3. O estudo da organização escolar enquanto ciência

De acordo com Lorenzo (1997) é necessário proceder-se ao estudo epistemológico da disciplina denominada “Organização Escolar”, numa atitude de clarividência e seriedade. Ao tomarmos como enfoque a Organização Escolar, segundo a perspectiva da sociologia do conhecimento, verificamos que a mesma emerge como o conhecimento consciente, reflexivo e activo utilizado numa organização universal das sociedades modernas, a que chamamos de escola, em sentido restrito e instituição educativa em sentido amplo (Lorenzo, 1994).

Na verdade, ao dissecarmos a Organização Escolar enquanto ciência da educação, constatamos que a mesma não só integra múltiplos componentes (teorias, métodos de investigação), como também se apresenta numa vertente pluridimensional, isto é, o seu

conhecimento próprio é de natureza diversa. Assim, apresenta dimensões normativas a par das descritivas, é essencialmente teórica, mas numa orientação para a prática, generaliza as normas para toda a população, em vez de tentar compreender os traços individuais de cada um. Neste sentido, Hoz e Medina (1986:34) referem que a Organização Escolar pode ser vista, simultaneamente, como um saber científico, técnico, como uma teoria da escola ou como um saber artístico, de maneira que *la Organización escolar es una práctica reflexiva, apoyada en un saber científico y en una habilidad técnica que la facilita, y cimentada en unas ideas de valor que sirven de finalidad a la acción organizativa.*

A este respeito, a revisão da literatura efectuada sobre a pluridimensionalidade da Organização Escolar efectuada, conduziu-nos a explicar diversos conceitos sobre esta ciência e a apresentar diferentes concepções desta disciplina (Quadro 3.11).

Quadro 3.11
Definições de Organização escolar
[Fonte: Lorenzo: 1997]

Autor	Definição
D. Pedro de Alcántara (1900)	É o conjunto das disposições oficiais de carácter geral e particular de acção, através do qual se estabelecem os princípios, as leis e as práticas, pelas quais se regem as escolas;
D. Rufino Blanco e Sánchez (1927)	Boa disposição dos que educam as crianças através da instrução;
García Hoz (1964)	Consiste na ordenação dos diferentes elementos da escola para que todos os estudantes concorram de forma adequada;
J. M. Moreno (1967)	Emerge como a disciplina pedagógica, cujo objecto de estudo consiste em estabelecer uma ordem da realidade escolar que esteja ao serviço da educação integral de todos os estudantes;
Sáenz Barrio (1985)	Estudo das instituições educativas ao nível da sua dimensão jurídico-administrativa, dimensão pedagógica e relações ambientais, características de uma entidade aberta à comunidade social e política;
Gairín (1988)	Estudo da intervenção mais adequada dos elementos pertencentes a uma realidade escolar, com o objectivo de realizar um projecto educativo;
Lorenzo Delgado (1995)	Teoria da escola, partindo da perspectiva da ordenação dos seus elementos para um fim educativo/instrutivo;

Não obstante a importância e pertinência das definições aqui apresentadas, a verdade é que persistem algumas lacunas decorrentes de novos paradigmas que

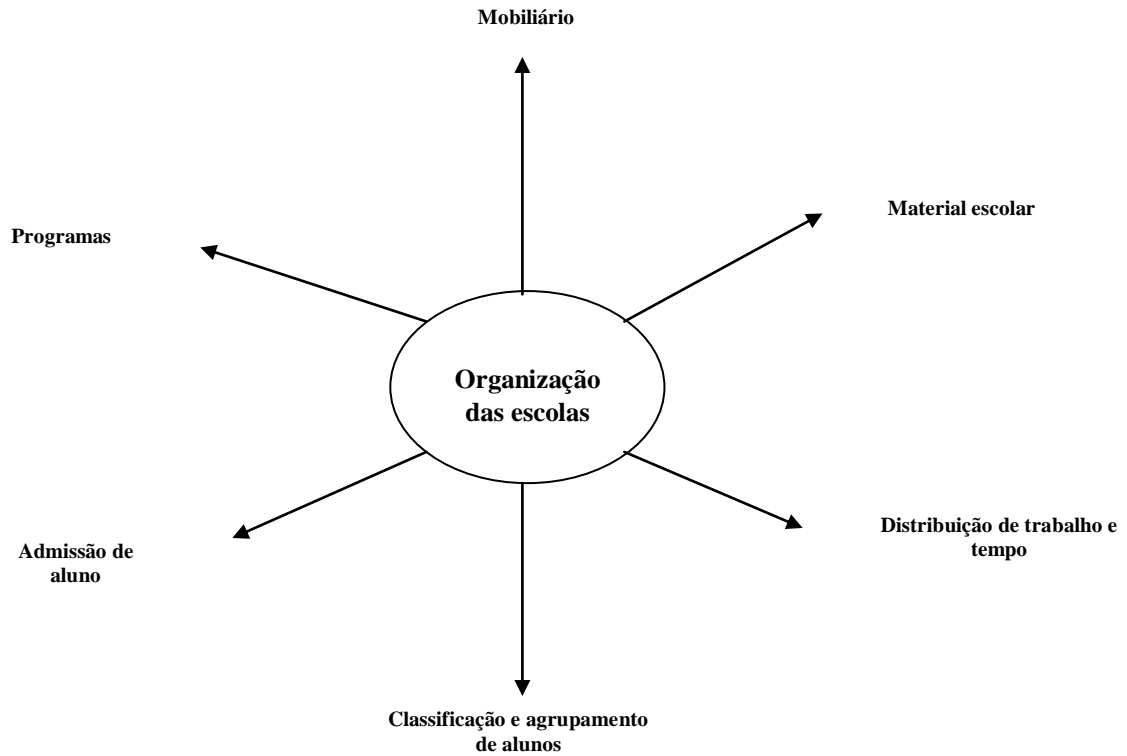
actualmente são mais aceites, mas que procuram ser colmatadas através, por exemplo, da *perspectiva ecológica* (Lorenzo, 1993, 1995) baseada, epistemologicamente, no pensamento completo de Edgar Morin (1992, 1994, 1995:31). A este respeito assinalamos como principais traços do pensamento completo, relativamente ao pensamento simplificador, os seguintes: multidimensional; reconhecimento do princípio da incerteza nos problemas humanos e institucionais a estudar; não procede à separação do objecto de estudo, relativamente ao seu contexto nem aos antecedentes, relativamente aos consequentes; é integrador de princípios contrários ao pensamento simplificador e baseia-se em três princípios fundamentais: *principio dialógico*, *principio de la recursividad organizacional* e *principio hologramático*. No primeiro princípio, os elementos organizativos são complementares entre si; no segundo, cada momento produzido é, simultaneamente, produtor da fase seguinte do processo e o terceiro princípio refere que o todo está em cada parte da organização.

Trata-se, pois, de uma visão ecológica da organização escolar, melhor dizendo, segundo esta perspectiva a escola passa a ser concebida como um ecossistema social e humano (Lorenzo, 1993, 1995).

3.4.4. Populações escolares

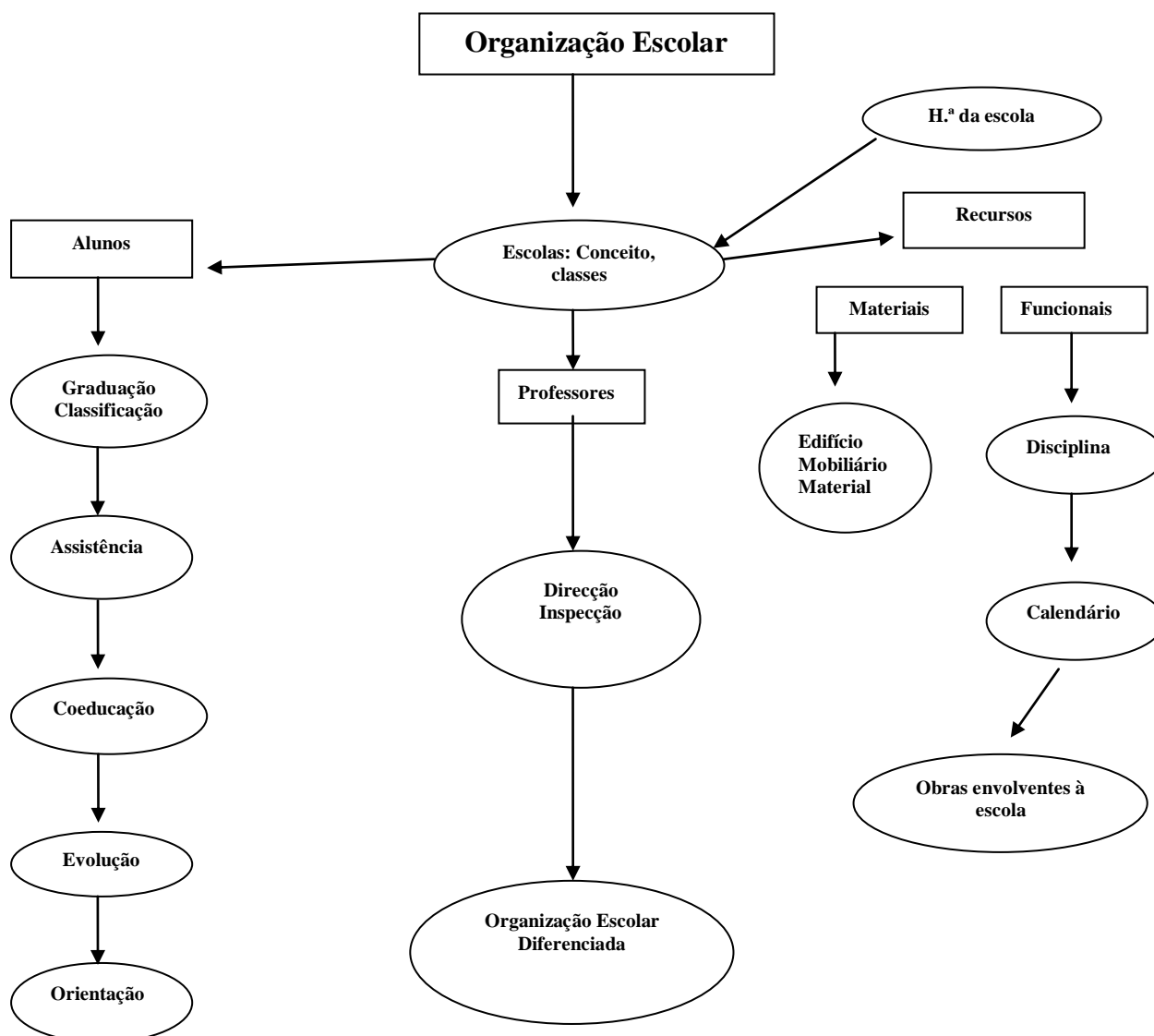
Ancorados na visão completa e ecológica descrita anteriormente, Toulmin (1977) sustenta que a produção científica e o progresso dos conceitos percorrem um determinado trajecto. De facto, os conhecimentos aglutinam-se e formam populações conceptuais. Posteriormente, essas populações sofrem uma evolução e por fim, quando emergem novos conhecimentos, assiste-se a uma competição entre estes, uns anteriores e outros inovadores, de modo que só alguns serão seleccionados de acordo com o requerido pelo contexto científico. Assim, consideramos que o primeiro mapa realizado sobre a população conceptual no âmbito da organização Escolar, provavelmente terá sido apresentado por Carderera (1854), autor que procedeu à primeira sistematização dos saberes pedagógicos dessa época. Com efeito, a conceptualização de população escolar conceptual dessa altura pode representar-se através desta figura (Figura 3.3):

Figura 3.3
Proposta inicial sobre a organização escolar
[Fonte: Carderera, 1854]



Entretanto, paulatinamente, a proposta originária sobre os conteúdos desta disciplina foi sofrendo algumas transformações importantes. Uma dessas reconstituições foi concebida por Ruiz (1954), que reflecte os mecanismos da evolução ecológica e na qual emerge a orientação, a coeducação, entre outros elementos (Figura 3.4).

Figura 3.4
Primeira reconstrução da proposta inicial sobre organização escolar
 [Fonte: Ruiz, 1954]

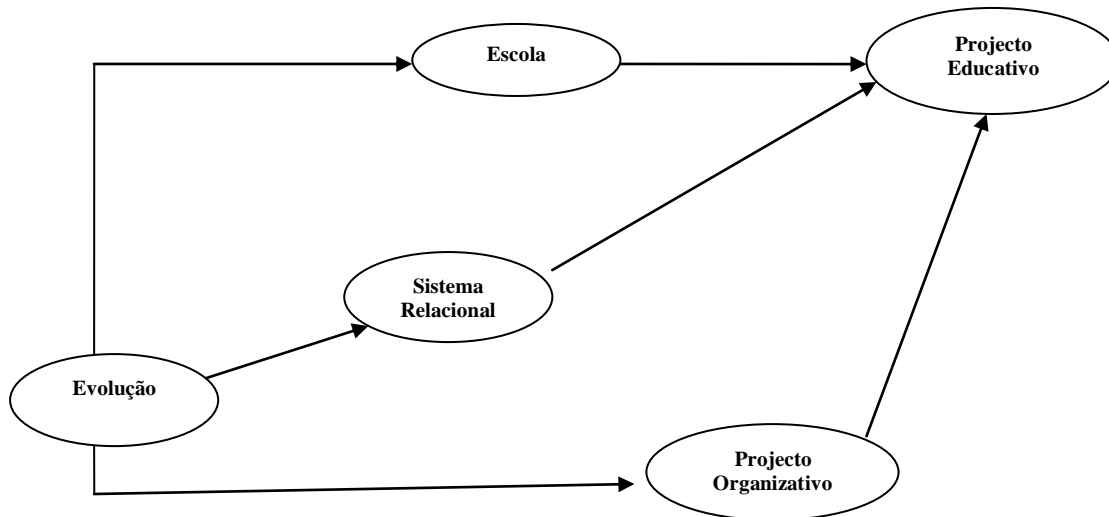


Os rectângulos são elementos organizadores do mapa.

Os círculos acolhem as propostas e temas concretos de Hernandez Ruiz

A segunda reconstrução é apresentada por Hoz (1964), o qual estrutura a organização em torno de elementos pessoais, materiais e funcionais da Organização Escolar. Sustentados na literatura revista nesta área, acrescentamos um novo esquema onde se sobleva o papel da escola e é assegurada a consecução de um projecto educativo específico (Figura 3.5) mantendo, deste modo, uma organização adequada dos seus recursos humanos, materiais e funcionais. A evolução constitui o feedback que mantém as dinâmicas anteriores.

Figura 3.5
Segunda reconstrução da proposta inicial sobre organização escolar
[Fonte: Hoz, 1964]



Ao escalpelizarmos a evolução da organização escolar, assim como a criação de um conhecimento científico e de um desenvolvimento prático autónomo constatámos que este processo tem sido lento e difícil. Procurámos torná-lo mais proeminente, sistematizando e articulando o conhecimento que actualmente existe neste domínio.

Capítulo IV

Comprometimento Organizacional em Contexto Educativo

Introdução

Na literatura que se dedica ao comprometimento organizacional (*organizational commitment*), o conceito tem sido apresentado com diversos sentidos. Com efeito, para Meyer et al. (1991) pode ser visto como um estado psicológico que liga a pessoa à organização. Posição idêntica é adoptada por Mathieu e Zajac (1990) que vêem o comprometimento organizacional como o laço ou ligação que se estabelece entre a pessoa e a organização. Por sua vez, Wiener (1982) entende-o como o conjunto de pressões normativas que é utilizado com o propósito de conduzir um indivíduo a agir em função dos objectivos organizacionais. Na verdade, têm sido vários os autores a interessarem-se e a desenvolverem estudos sobre este conceito, aos quais aludiremos nesta secção, já que a importância do comprometimento no contexto das organizações tem ganho vários defensores e adquirido uma importância acrescida.

Este capítulo tem por objectivo apresentar o significado do constructo comprometimento organizacional, em todas as suas valências, mais propriamente a sua emergência no seio das organizações. Após alguma clarificação conceptual neste domínio, tentámos examinar e dissecar os diversos sentidos com que o comprometimento é entendido em contexto organizacional.

Como teremos oportunidade de verificar, actualmente o comprometimento organizacional constitui uma variável imprescindível enquanto força motriz das organizações que, cada vez mais, actuam em contextos incertos e imprevisíveis e onde o vínculo que liga as pessoas às mesmas emerge como algo valioso e insubstituível. Na verdade, trata-se de um objectivo comum a todas as organizações que almejam atingir o sucesso, integrando pessoas que comunguem dos mesmos objectivos e valores organizacionais, empenhando-se na obtenção dos melhores resultados. Assim, no âmbito desta temática cruzam-se vários conceitos, factores, modelos e tipos de comprometimento organizacional que procuramos inculcar.

4.1. Conceito de comprometimento

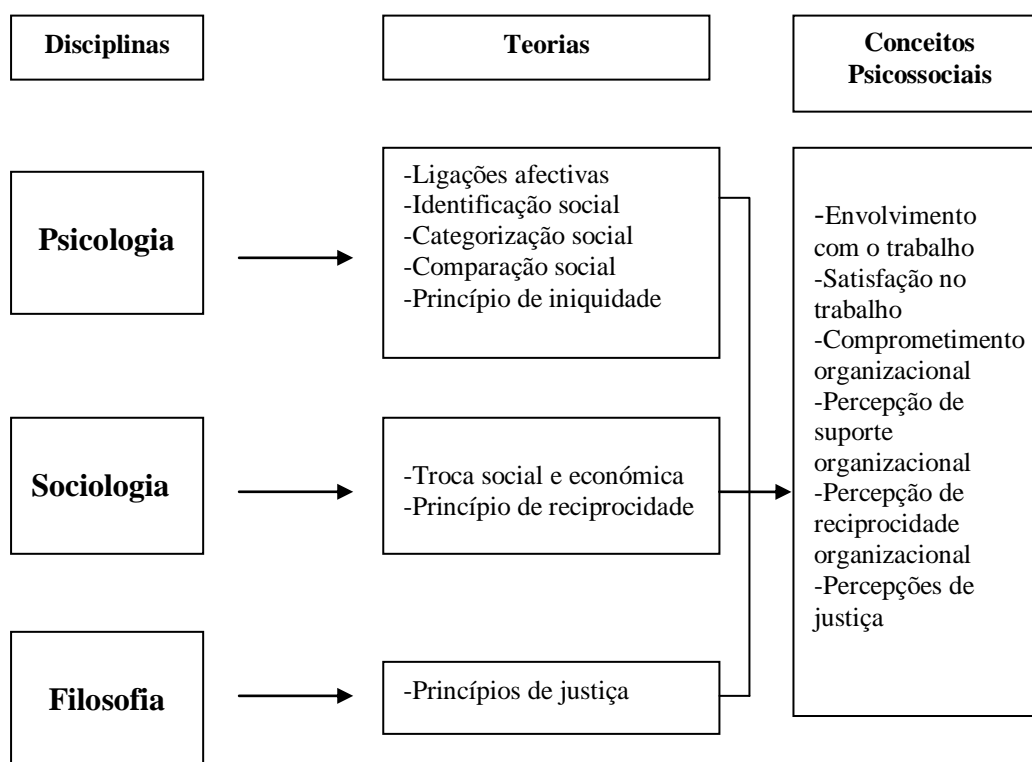
Num mundo em constante mutação, as relações de parceria são indispensáveis e vitais. Contudo, não são só as organizações que estabelecem contratos e alianças entre si, as pessoas também se movimentam nesse sentido, com o objectivo de formarem parcerias

e desenvolverem as suas relações. Deste modo, o comprometimento de todos os indivíduos que integram uma organização constitui uma vantagem competitiva.

A partir da década de 50 assistimos à publicação de diversos trabalhos sobre comprometimento (*commitment*). Durante este tempo, o comprometimento no trabalho tem sido estudado de diversas formas (Angle & Perry, 1981, 1983; Becker, 1960; Blau, 1985, 1986, 1987, 1988; Brickman, 1987; Brown, 1996; Buchanan, 1974; Cohen, 1993; Cotton & Tuttle, 1986; Herscovitch, 1999; Kelman, 1958; Mathieu et al., 1990; Meyer et al., 1984, 1988, 1990, 1991, 1997; Mowday et al., 1982., Morrow, 1983,1993; O’Reilly & Chatman, 1986; Reichers, 1985, 1986; Salancik, 1977; Scholl, 1981; Somers, 1995; Staw, 1977; Wiener, 1982, entre outros) dificultando a tarefa de conceptualizar o constructo através de uma definição clara. Os vínculos do indivíduo com a organização são abordados por diversas disciplinas, umas com mais influência do que outras, como é o caso da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia, cada uma correlacionando esses vínculos às suas teorias, conforme o que se apresenta na Figura 4.1.

Figura 4.1

Disciplinas e bases teóricas de conceitos psicossociais que tratam de vínculos com o trabalho e com a organização
[Fonte: Zanelli, Borges-Andrade, Bastos & colaboradores, 2004]



O comprometimento afigura-se como uma área de pesquisa na qual as actividades organizacionais são o objecto de estudo. Descobrir e aprofundar as suas variáveis, bem como perscrutar as disciplinas e respectivos conteúdos a ela associadas contribuirão, de forma profícua, para a compreensão dos conteúdos que surgem nesta nova área. Em termos etimológicos, verificamos que são vários os significados que se relacionam com a utilização deste conceito, no que à linguagem quotidiana, diz respeito. No que se refere à língua inglesa, e de acordo com Bastos (1994), originalmente o termo técnico *commitment* deriva do verbo *to commit* e do latim *comprommittere* e significa: (1) Obrigar por compromisso; (2) Dar como garantia, empenhar, comprometer a palavra; (3) Expor a perigo, arriscar, aventurar; (4) Pôr (alguém) em má situação ou em situação suspeita; (5) Tomar compromisso, obrigar-se e assumir responsabilidades. A este respeito podemos ler no *The Oxford Dictionary* (1986) quatro significados importantes sobre este conceito, são eles os seguintes: a) confiar, pôr a salvo; b) designar, encarregar; c) fazer algo errado, repreensível; d) envolver. Por sua vez, e de acordo com Bastos (1994), na língua portuguesa o conceito de comprometimento não tem a mesma amplitude, podendo, por um lado, assumir o significado de acção que dificulta ou mesmo impede o alcance de metas, e por outro lado apresentar, como cerne do seu constructo, uma ideia de vinculação, envolvimento ou adesão. No âmbito do significado associado à ideia de compromisso, o mesmo autor refere três modos de utilizar o constructo de comprometimento: a) relacionado com compromisso e envolvimento em relação a algo; b) estado de lealdade a alguma coisa de forma duradoura; c) adesão, envolvimento do indivíduo com diversos aspectos do ambiente de trabalho. Neste contexto, o comprometimento constitui o relacionamento que se estabelece entre as pessoas ou com uma entidade social. Na perspectiva organizacional, e de acordo com Padovam (2005), o constructo em análise significa o vínculo que um indivíduo mantém com a organização onde trabalha.

De acordo com o dispositivo científico, o conceito em questão tem sido definido através de outros termos como: identificação, envolvimento e apego, se bem que todos eles indiquem como dimensão principal o vínculo. Procurando dirimir este constructo, Morrow (1983) procedeu a uma revisão de literatura que trata da utilização deste conceito em pesquisa organizacional, na qual constatou que alguns investigadores preferem criar as suas próprias definições e medidas de comprometimento, redundando assim num conjunto de definições que apresentam significados muito diferentes. Para além disso, este autor teve ainda a oportunidade de observar que as mesmas são parcialmente

repetitivas, insuficientes e distintas para emergirem como o garante de uma separação contínua. É, ainda, o mesmo autor que apresenta diferentes sinónimos de comprometimento, nomeadamente, apego, identificação e envolvimento.

Na verdade, e ao longo dos anos, o comprometimento tem sido definido e medido das mais diversas formas. Aliás, é nos finais dos anos 70, do século XX, que a maioria dos conceitos emerge não tendo, contudo, a preocupação de demarcar as diversas conceptualizações teóricas e a respectiva relação que se estabelece entre os vários conceitos. De facto, e apesar da diversidade de estudos, as primeiras investigações realizadas sobre o comprometimento organizacional caracteriza-se pela ausência de consenso entre os autores que definem este conceito, o que tem contribuído para que o mesmo seja percebido numa dimensão multidimensional. De acordo com Meyer et al. (2001), embora se reconheça a existência de várias dimensões que constituem o comprometimento, é necessário encontrar um ponto central que caracterize o constructo e o distinga de outros. Assim, e para que seja possível identificar esse ponto centralizador, começaremos por analisar e dissecar determinados aspectos comuns às diversas conceptualizações existentes. Deste modo, e para que tenhamos uma visão mais abrangente sobre as mesmas apresentamos, de seguida, um quadro (Quadro 4.1), oriundo da literatura que trata do comprometimento no trabalho e que expõe um conjunto de definições.

Quadro 4.1
Definições de comprometimento
[Fonte: Meyer & Herscovitch, 2001]

<i>Em geral</i>
<p>Envolvimento que restringe a liberdade de acção (Oxford English Dictionary, 1969). O comprometimento acontece quando uma pessoa, através de investimentos, relaciona outros interesses com uma linha consistente de actividade (Becker, 1960). Estado no qual um indivíduo se torna preso pelas suas acções e através das quais surgem as crenças que sustentam as actividades do seu próprio envolvimento (Salancik, 1977). Força estabilizadora que serve para manter a direcção comportamental quando as condições de expectativa/equidade não se realizam e não funcionam (Scholl, 1981). Força que estabiliza o comportamento individual em determinadas circunstâncias nas quais um indivíduo, de certa forma, seria tentado a mudar o seu comportamento (Brickman, 1987). Inclinação da pessoa para agir de uma certa forma em direcção a um dado tipo de comprometimento. (Oliver, 1990). Força que requer que uma pessoa honre um compromisso, mesmo perante atitudes e vontades mutáveis (Brown, 1996).</p>
<i>Comprometimento organizacional</i>
<p>Força relativa de identificação e envolvimento de um indivíduo numa organização específica (Mowday et al., 1979). Trata-se do total das pressões normativas utilizadas para que o indivíduo aja de acordo com os objectivos e interesses organizacionais (Wiener, 1982). Ligação psicológica existente entre uma pessoa e uma organização, a qual reflecte o grau em que ela internaliza as características ou perspectivas da organização que adopta (O' Reilly & Chatman, 1986). Estado psicológico que liga o indivíduo à organização (Allen & Meyer, 1991). Laço ou ligação entre um indivíduo e a organização (Mathieu et al., 1990). Boa vontade do empregado que se esforça no interesse da organização; desejo de permanecer na organização; aceitação dos seus objectivos e valores (Lyman & Porter). Intenção de trabalhar para alcançar os objectivos organizacionais (Sheldon). Vontade de ser protagonista social e transmitir energia e lealdade à organização (Kantor). Relutância em deixar a organização em busca de melhores salários, <i>status</i>, liberdade profissional ou melhor ambiente de trabalho (Hrebiniak & Allutto).</p>
<i>Comprometimento com o trabalho</i>
<p>Probabilidade de um indivíduo permanecer num emprego sentindo-se psicologicamente ligado a ele, mesmo que não esteja satisfeito (Rusbult & Farrell, 1983).</p>
<i>Comprometimento profissional</i>
<p>É a atitude de uma pessoa em relação à sua profissão ou vocação (Blau, 1985). Motivação para trabalhar na vocação escolhida (Carson & Bedeian, 1994).</p>
<i>Comprometimento com os objectivos</i>
<p>Indisposição em reduzir os objectivos a um nível mais baixo em consequência da confrontação com indicações de erro (Campion & Lord, 1982). É a determinação e persistência em atingir um objectivo, sem ter em conta a sua origem. (Locke et al., 1988). É a determinação para alcançar um objectivo e persistência em o perseguir ao longo do tempo (Hollenbeck, Williams, & Klein, 1989). Considera-se que uma pessoa comprometida tende a adoptar um objectivo específico de desempenho persistindo nas tentativas de o alcançar, mesmo com dificuldades (Tubbs, 1993). Grau em que o indivíduo considera um objectivo importante estando determinado a alcançá-lo ao longo do tempo. Não se dispõe a abandonar ou reduzir esse objectivo, mesmo quando confrontado com obstáculos e comentários negativos (DeShon & Landis, 1997).</p>
<i>Comprometimento para a mudança organizacional</i>
<p>Estado psicológico que liga o empregado a um curso de acções considerado necessário para a implementação, com sucesso, da iniciativa de mudança (Herscovitch, 1999).</p>
<i>Comprometimento como uma estratégia</i>
<p>Envolve a disposição da pessoa para se esforçar no cumprimento da estratégia (Weissbein, Plamondon, & Ford, 1998).</p>

Embora não se trate de uma lista exaustiva sobre este constructo, podemos observar um conjunto diversificado de exemplos que ilustra as definições apresentadas por vários autores, interesses e perspectivas. Algumas destas definições são-nos dadas por autores que entendem o comprometimento como uma dimensão unidimensional e, neste caso, Meyer et al. (2001) referem nomes como: Becker (1960), Mowday et al. (1979) e Wiener (1982). Por outro lado, emergem definições que reflectem o comprometimento como um constructo multidimensional, uma vez que é constituído por elementos comuns permitindo estabelecer uma relação entre as diferentes formas de comprometimento existentes. A este respeito, Meyer et al. (2001) referem-se a Allen e Meyer (1990) e a O' Reilly et al. (1986) como defensores desta posição. Por fim, autores como Brickman (1987), Brown (1996), Oliver (1990) e Scholl (1981) consideram que o comprometimento é caracterizado pela existência de um ponto central, o que permite distingui-lo de outros constructos (Meyer et al., 2001).

De uma forma geral, estas definições referem que o comprometimento é uma força que estabiliza, obriga ou promove a orientação dos comportamentos. Neste contexto, Meyer et al. (2001:301), tendo em conta os aspectos comuns às várias concepções, apresentam uma definição que procura integrar tudo o que consideram como essencial no comprometimento. Assim, referem que o *commitment is a force that binds an individual to a course of action of relevance to one or more targets. As such, commitment is distinguishable from exchange – based forms of motivation and from target - relevant attitudes, and can influence behaviour even in the absence of extrinsic motivation or positive attitudes.*

Relativamente às diferenças encontradas nas definições sobre comprometimento, constatamos que as mesmas permitem concluir que o conceito pode revestir-se de diferentes formas. Aliás, nas duas últimas décadas os desenvolvimentos mais significativos no campo da teoria do comprometimento foram o reconhecimento de que este pode assumir diferentes formas (Becker & Billings, 1993; Jaros, Jermier, Koehher & Sincich, 1993, O' Reilly et al., 1986) e ainda que se pode dirigir a vários alvos (Becker, Billings, Eveleth & Gilbert, 1996; Reichers, 1985).

Sustentados na literatura que aborda esta temática, observámos, e de acordo com Ryle (1949, 1979), que o comprometimento possui um carácter disposicional e adverbial. No que concerne à sua natureza disposicional, verificamos que associado à propensão do indivíduo para agir de determinada forma, à habilidade de fazer determinadas coisas, bem como ao conjunto de sentimentos que afloram em certo tipo de situações, trata-se assim, de um conceito disposicional aberto, uma vez que não é possível verificar se todas as acções estão imbuídas de comprometimento, melhor dizendo, comportamentos diferentes

podem ser vistos como eivados da disposição *estar comprometido com*. Assim, comprometer-se significa propensão para agir e para se comportar de determinada forma (Bastos, 1994).

Para além desta dimensão, o mesmo constructo apresenta, igualmente, uma natureza adverbial, ou seja, não se verifica o dissentir entre o que é e o que deveria ser, sendo necessário que algo coerente seja feito para que o comprometimento possa ser observado. Contudo, esta natureza do conceito em análise não tem sido muito explorada pelos investigadores desta área, ao contrário do enfoque conceptual, enquanto disposição ou estado, que se encontra dotado de sentimentos afectivos positivos. No que à relação indivíduo-organização diz respeito, o comprometimento é entendido como atitude integrada por dimensões afectiva, cognitiva e comportamental. Na relação que se estabelece entre estas dimensões não se verifica, forçosamente, a exclusão mútua, ou seja, uma pessoa pode gostar da sua organização e ao mesmo tempo sentir dever e lealdade. Da mesma forma, pelo facto de uma pessoa perceber que fora da sua organização não se vislumbram melhores alternativas de emprego, não significa que não sinta lealdade e afectividade pela mesma (Cunha et al, 2004). A este propósito, Goleman (1999) refere que quão mais a pessoa estiver empenhada no seu trabalho mais se dispõe a sacrificar-se pela organização. As pessoas comprometidas constituem um modelo de actuação a ser imitado pelos colegas.

Segundo a tradição sociológica, o conceito de comprometimento (Becker, 1960) tem como enfoque a relação estabelecida entre os sujeitos, a qual assenta em linhas consistentes de acção ou comportamento, que perdura ao longo do tempo. Por sua vez, Azjen e Fishbein (1983) sublinham que o comprometimento está conectado às teorias de atribuição, as quais procuram compreender a forma como as pessoas auto clarificam a sua acção e os eventos que ocorrem. Essas explicações têm a valência de lhe permitirem compreender a estrutura causal do mundo, sustentando essa interacção (Kelley & Michaela, 1980). No âmbito das cognições sociais, Antaki (1982) refere que as atribuições provocam algum impacto sobre o comportamento. A este respeito, e no entender de Salancik (1977), as acções desenvolvidas pelos sujeitos resultam no seu comprometimento. Deste modo, e uma vez que o indivíduo se sente pressionado a comportar-se de acordo com as implicações inerentes ao seu comportamento prévio, e o qual realiza de forma consistente, emergem três características dessas acções que permitem identificar diferentes níveis de comprometimento: volição (acção realizada voluntariamente, levando o indivíduo a sentir-se responsável pela mesma);

reversibilidade (compreensão, por parte do indivíduo, de que a irreversibilidade de um acto aumenta o seu comprometimento com o decorrer da acção); carácter público ou explícito do acto (quando determinadas pessoas têm conhecimento dessa acção, existe maior probabilidade do indivíduo apresentar um comportamento congruente com esse facto).

Na relação que se estabelece entre os colaboradores e a organização podemos ainda distinguir dois tipos de comprometimento: comprometimento atitudinal (*attitudinal commitment*) e comprometimento comportamental (*behavioral commitment*), (Mowday et al., 1982; Reichers, 1985; Salancik, 1977; School, 1981; Staw, 1977). Esta distinção tradicional tem repercussões importantes na definição e medição do comprometimento e nas abordagens sobre o seu desenvolvimento e identificação de antecedentes. Segundo Mowday et al. (1982), o comprometimento atitudinal valoriza a atitude das pessoas e a relação que as mesmas estabelecem com a organização. Por sua vez, o comprometimento comportamental surge como um processo, através do qual as pessoas se vinculam a uma determinada organização analisando a forma como elas lidam com essa situação.

No entanto, e apesar do interesse revelado nesta matéria, actualmente alguns autores questionam-se sobre a actual relevância do comprometimento em termos de investigação. Neste sentido, Baruch (1998) refere que como a tendência actual é para diminuir o número de empresas, o tipo de relacionamento que se estabelecia no seu interior tem-se alterado, permitindo que o comprometimento dos colaboradores com a sua organização se tenha tornado menos relevante. A crescente diminuição de empregados nos últimos anos demonstra que as empresas não querem ou não podem oferecer aos seus funcionários a mesma lealdade que pretendem deles. Se estabelecermos uma comparação entre a actualidade e os anos setenta, o comprometimento surge como um indicador menos poderoso relativamente às pessoas que permanecem nas organizações actuais, uma vez que a correlação existente entre o comprometimento e determinados comportamentos tem diminuído ao longo do tempo (Baruch, 1998). Para além disto, quer se tratem ou não de tempos de crise, constatamos que os empregados, quando não contribuem para a rentabilidade organizacional, tendem a ser despedidos (Mowday, 1999).

4.1.1. Comprometimento organizacional

Nas últimas décadas, os estudos desenvolvidos sobre o comprometimento organizacional (*organizational commitment*) têm adquirido grande relevância na literatura científica, constituindo este um dos temas com maior interesse entre os investigadores organizacionais. Neste contexto, têm procurado ajudar as organizações a encontrarem estratégias para gerir os recursos humanos que integram no seu seio, fazendo com que os empregados se sintam mais envolvidos com a empresa e, conseqüentemente, mais produtivos. No entender de Rego (2003), trata-se de uma atitude favorável que radica no facto da actual realidade empresarial estar assente no paradigma da turbulência e da constante mudança, tendo, por isso, necessidade de recrutar pessoas dispostas a ir para além do prescrito para a organização.

Neste sentido, têm sido produzidos inúmeros trabalhos sobre comprometimento organizacional, os quais têm sido publicados, definindo e medindo este constructo das mais diversas formas, dificultando a sua clara conceptualização. Efectivamente, e após revisão da literatura produzida nesta área, damos conta que os estudos realizados sobre o comprometimento organizacional tornaram emergente a fragmentação e pulverização excessiva de medidas, tornando indispensável proceder-se a uma análise conceptual deste termo, permitindo estabelecer, de modo consensual, os limites do próprio conceito de comprometimento para o diferenciar de outros constructos tratados na pesquisa organizacional. De entre as várias fontes, potencialmente geradoras de fragmentação, emerge a definição do próprio conceito de comprometimento organizacional. Neste sentido, constatamos que algumas das controvérsias que atravessam este constructo são as que Jaros, Jermier, Koehler e Sincich (1993) apresentam, a falta de consenso relativamente à sua natureza atitudinal ou comportamental. Entretanto, podemos ainda constatar que emergem diversos conceitos de comprometimento, tais como: normativo, de valor, de identificação, afectivo, calculativo, instrumental, moral e de continuação. Assim, torna-se premente avançar-se com a clarificação e consensualidade nesta questão, bem como a emergência de um trabalho conceptual integrador e de estudos empíricos alargados.

Uma das causas de dispersão do conceito de comprometimento está associada à natureza do próprio constructo, sobretudo no que respeita à sua utilização numa linguagem quotidiana ou numa linguagem científica (Bastos, 1994). A este propósito, o mesmo autor, baseado em processos de análise de linguagem desenvolvidos por alguns

investigadores (Ryle, 1949, 1979; Harzem, 1986), verificou ser difícil transpor o significado do conceito “comprometimento”, da linguagem utilizada no dia-a-dia, para o campo científico. Contudo, qualquer que seja o uso deste conceito, todas as conceptualizações integram a noção de que o mesmo é algo que ata, une e amarra o indivíduo a alguma coisa ou a alguém. Consequentemente, e tal como já tivemos oportunidade de referir, a ausência de consenso na sua definição tem contribuído para que o mesmo seja percebido numa perspectiva multidimensional. No entanto, e apesar desta indefinição, existe uma essência comum neste conceito que o permite distinguir relativamente a outros, ou seja, embora o comprometimento organizacional possa assumir diversas formas, este parece influenciar o bem-estar dos trabalhadores e, por último, a eficácia das organizações.

Entretanto, nos últimos anos o comprometimento organizacional tem sido alvo de uma evolução conceptual, adquirindo alguma solidez. O processo de solidificação do conceito ganhou ênfase quando se começou a transferir para esta área temas que, anteriormente faziam parte de outras disciplinas. Assim, da Psicologia Industrial/Organizacional emergiram contributos para esta temática relativos à satisfação no trabalho e ao comprometimento organizacional; da Sociologia questões directamente relacionadas com a cultura e o poder nas organizações; e da Ciência Política conhecimentos sobre conflito e política organizacionais. A este respeito, Bastos (1993) acrescenta que as principais disciplinas que contribuíram para o desenvolvimento deste tema foram a Sociologia, as Teorias Organizacionais e a Psicologia Social, das quais foram retirados os seguintes enfoques: (a) afectivo-atitude, o qual sobrealça a natureza afectiva do processo de identificação de pessoas com os objectivos e valores da organização; (b) o instrumental/recompensas, segundo o qual o comprometimento é entendido como o produto dos custos e recompensas associados à permanência numa organização; (c) normativo, entendido como um conjunto de pressões normativas que o indivíduo internaliza com vista a orientar o seu comportamento com os objectivos e metas da organização; (d) comportamental, no qual o comprometimento existente na relação de comportamentos fortalece os vínculos estabelecidos e (e) sociológico, cujo vínculo assenta na relação estabelecida entre empregador e empregado, ou seja, entre autoridade e subordinados. Ainda neste contexto, e segundo a opinião de Moraes et al. (1995), os estudos efectuados sobre o comprometimento organizacional começou a ter mais visibilidade a partir da década de 70, tendo como enfoque principal a compreensão da relação estabelecida entre o indivíduo e a organização, bem como as atitudes que a

sustenta. Segundo Swailes e Biggs (2006) este constructo emerge como um estado psicológico que caracteriza o vínculo dos indivíduos com as organizações. A consequência desse estado psicológico, no entender de Meyer e Allen (1991), constitui a intenção de permanecer ou não nessa organização. A este vínculo, que a pessoa estabelece com a organização, chama-se comprometimento organizacional. Trata-se, pois, de um conceito que emerge como um campo de teorização e pesquisa, no qual se incorporam diversos temas, com o objectivo de serem analisados, discutidos e resolvidos.

Na verdade, o comprometimento organizacional, ou seja, o comprometimento das pessoas em relação às organizações onde decorre a sua actividade profissional, é uma das variáveis que tem suscitado o interesse dos investigadores em Psicologia Organizacional e sido objecto de diversas abordagens conceptuais e operacionais. Mathieu e Zajac (1990), ao efectuarem uma revisão de trabalhos sobre o comprometimento organizacional, concluíram que as várias medidas de avaliação e as várias definições existentes têm em comum o conceito “vínculo”. Por sua vez, Wiener (1982) recorre ao conceito “norma subjectiva” de Fishbein e Ajzen (1975) para definir este constructo. De acordo com esta abordagem, as pessoas comprometem-se com a organização em função das orientações normativas que interiorizam e que as leva a agir de uma determinada forma. Conceptualmente, os autores Quijano, Navarro e Cornejo (2000) entendem que o comprometimento organizacional apresenta-se como o vínculo psicológico que une os colaboradores à organização da qual são parte integrante. De acordo com os mesmos, e segundo uma perspectiva multidimensional, existem três tipos de comprometimento organizacional: comprometimento pessoal, comprometimento de troca e comprometimento de necessidade. O primeiro respeita ao vínculo que o colaborador estabelece com a sua organização, ao nível afectivo e valorativo. O comprometimento de troca relaciona-se com o vínculo estabelecido entre o colaborador e a organização, em função das trocas que efectua com a mesma, em termos de recompensas extrínsecas e intrínsecas. Finalmente, o comprometimento de necessidade emerge devido à ausência de alternativas de trabalho. Na opinião de Vicente, Rebelo e Inverno (2010), os dois últimos tipos de comprometimento organizacional apresentados surgem como os menos desejados, enquanto resultado organizacional, devido à sua natureza, meramente instrumental, sendo o comprometimento pessoal dos colaboradores, o nível de comprometimento organizacional mais desejado.

Efectivamente, este tema tem sido enfatizado e reconhecido pela própria *Academy of Management*. Revistas como: *Journal of Management Education*, *Journal of*

Management Inquiry, *Journal of Management Psychology*, *American Behavioral Scientist* e o *Journal of Organizational Change Management* têm dedicado alguns volumes e edições a este tema, criando um conjunto de literatura indispensável à comunidade de gestores e a outros profissionais que se interessam por esta temática.

A pesquisa sobre comprometimento organizacional apresenta-se, de alguma forma, fragmentada em diferentes abordagens deste conceito. Os principais enfoques ou correntes de pesquisa sobre este constructo são os seguintes: afectivo-attitudinal, instrumental (contínua ou *side-bet*), normativa, sociológica e comportamental. Apesar da diversidade existente na investigação deste conceito, verifica-se que as diferentes abordagens partilham a premissa de que o vínculo existe, é inevitável e corresponde ao desejo de permanecer numa organização, de exercer as suas actividades, de acreditar e aceitar os seus objectivos e valores organizacionais.

De acordo com Mowday, Porter e Steers (1982), as abordagens que consideram que o vínculo é de *natureza afectivo-attitudinal* prevalecem entre os investigadores, os quais enfatizam a natureza do processo de identificação do indivíduo com os valores organizacionais. O enfoque defendido por estes autores fundamenta-se nas teorias de Etzioni (1975), abordagem esta que, mais tarde, foi aperfeiçoada com os trabalhos de Mowday et al. (1979). Em sua opinião o comprometimento organizacional pode ser entendido como um forte vínculo que o indivíduo estabelece com a organização em que se integra e que o impele a dar algo de si próprio, como a energia e a lealdade. Confina-se ao sentimento de pertença a um determinado grupo, identificando-se com os seus valores e afectos. Assim, estar comprometido com a organização significa identificar-se e envolver-se com ela. Quando o indivíduo está comprometido desenvolve um esforço considerável em prol da organização. Deste modo, entendem o comprometimento organizacional como: (1) uma forte crença e aceitação dos objectivos e valores da organização; (2) uma tendência em manifestar um esforço considerável em seu favor; e (3) um forte desejo em permanecer seu membro. De facto, os indivíduos que apresentam elevado grau de comprometimento demonstram uma internalização dos valores e objectivos organizacionais e tendem a exercer um enorme esforço em favor da organização. Procuram empenhar-se ao máximo, contribuindo positivamente, para a mesma. Esta definição mostra que o comprometimento organizacional está, simultaneamente, associado ao processo de identificação da pessoa com uma determinada organização e à sua participação dentro dela.

O *enfoque instrumental* constitui o segundo referencial teórico abordado nas investigações deste tema, sendo também denominado calculativo, de continuação ou *side-bet*. Esta abordagem vê o comprometimento como o produto das recompensas e custos associados à permanência na organização (Moraes et al., 1997). Teve origem nos trabalhos de Becker (1960) que o considerou como a percepção do colaborador em relação às trocas estabelecidas com a organização. O comprometimento instrumental foi operacionalizado pelas escalas desenvolvidas, primeiramente por Ritzer e Trice (1969) e, posteriormente, por Hrebiniak e Alluto (1972).

A *abordagem normativa* tem origem nos trabalhos de Wiener (1982), se bem que se encontrem referências a este tipo de comprometimento nos trabalhos desenvolvidos por Kanter (1968), citado por Mowday et al. (1982), publicados em 1968. Segundo Wiener (1982), o comprometimento constitui a totalidade das pressões normativas que são internalizadas para que o indivíduo caminhe em direcção aos seus objectivos e interesses organizacionais. Este autor torna claro que o cerne da definição do comprometimento veicula a aceitação dos valores e objectivos organizacionais, constitui uma forma de controlar a acção das pessoas, chamando-o normativo-instrumental. Os estudos desenvolvidos por Wiener (1982) alicerçam-se no Modelo de Intenções Comportamentais de Fishbein, de 1967. Com este modelo, Fishbein procurou escarpelizar as intenções comportamentais das pessoas, segundo o qual, é determinado por dois factores: o atitudinal e o normativo. O atitudinal emerge como o produto da avaliação dos efeitos despoletados por uma determinada acção; o normativo está conectado ao tipo de comportamento adoptado na organização, o qual é o resultado da percepção da totalidade das pressões normativas sustentadas nesse comportamento.

Normalmente estas pressões normativas são originadas pela cultura da empresa que, arbitrariamente ou não, impõe o seu comportamento na organização. Perante o exposto, Wiener (1982) entende tratar-se de uma vertente normativa do comprometimento, uma vez que perfilha o controlo normativo das organizações como normas e regulamentos. Trata-se de uma visão de cariz semelhante àquela apresentada por Kanter, para quem as normas e valores organizacionais têm a capacidade de moldar o indivíduo em termos comportamentais, em direcção às metas da organização.

Uma outra corrente que merece destaque e completa os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos nesta área, é o enfoque das três dimensões de Meyer et al. (1991): afectiva, de continuação e normativa. Segundo estes autores, as pessoas mais empenhadas são as que têm maior possibilidade de permanecerem nas organizações, uma vez que interferem

no alcance dos objectivos organizacionais. Meyer et al. (1997) referem que a combinação das várias definições de comprometimento organizacional permite compreender melhor este conceito, o seu desenvolvimento e a influência que exerce sobre os indivíduos e as organizações. De uma forma geral, o termo “*organizational commitment*” catalisa diversos aspectos relacionados com a dedicação, a afectividade à organização, os custos percebidos pelos trabalhadores no caso de a abandonarem e, ainda, a obrigação de nela permanecerem. Neste contexto, e considerando que este constructo é multidimensional, é comumente aceite a existência de três categorias diferentes, afectiva, normativa e instrumental, e que apresentamos de seguida (Quadro 4.2).

Quadro 4.2

As três componentes mais comuns do comprometimento organizacional

[Fonte: Cunha et al., 2004]

Categorias	Caracterização	A pessoa permanece na organização porque...	Estado psicológico
Afectivo	Grau em que o colaborador se sente, emocionalmente, ligado, identificado e envolvido na organização.	...sente que quer permanecer	Desejo
Normativo	Grau em que o colaborador possui um sentido de obrigação (ou dever moral) em permanecer na organização.	...sente que deve permanecer	Obrigaçã
Instrumental ou calculativo	Grau em que o colaborador se mantém ligado à organização devido ao reconhecimento dos custos associados à sua saída da mesma. Este reconhecimento pode advir da ausência de alternativas de emprego ou do sentimento de que os sacrifícios pessoais gerados pela saída serão elevados.	...sente que tem necessidade de permanecer	Necessidade

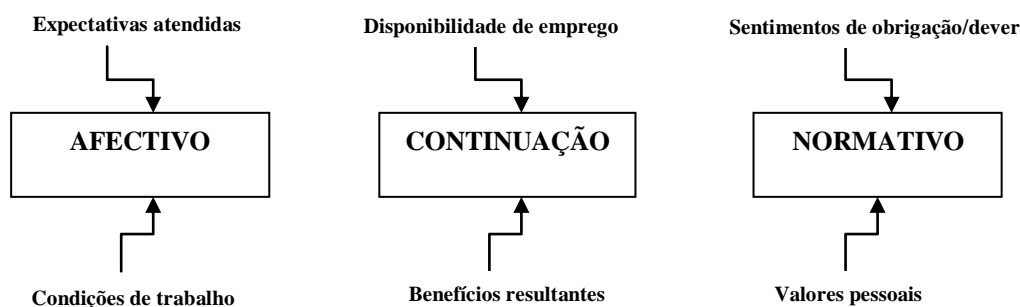
A conceptualização do comprometimento organizacional em três dimensões decorreu da análise de variância (ANOVA) realizada por Meyer et al. (1991). Nesta análise concluíram que as escalas propostas por Ritzer-Trice e Hrebiniak-Alluto não mediam o comprometimento instrumental conceptualizado por Becker (1960), uma vez que apresentava maior correlação com a componente afectiva. Assim, desenvolveram dois questionários, um para medir o comprometimento afectivo (*Affective Commitment Scale*, ACS), e outro para medir o comprometimento instrumental ou de continuação (*Continuance Commitment Scale*, CCS). Mais tarde, McGee e Ford (1987), ao aplicarem as escalas desenvolvidas por Meyer et al. (1991), utilizando a análise factorial verificaram a existência de uma nova dimensão do comprometimento, a normativa, composta por itens que reflectiam o sacrifício pessoal do colaborador para não abandonar a organização. Posteriormente, Meyer e Allen (1990) conceptualizaram o comprometimento organizacional em função das três dimensões já referidas. Segundo estes autores, estas dimensões estariam presentes no vínculo que se estabelece entre o indivíduo e a organização, mas com um grau de intensidade diferente.

O modelo proposto por Meyer e Allen (1991) também se apoia numa estrutura multidimensional, referindo-se a três tipos de comprometimento: afectivo, de continuação e normativo. Cada tipo de comprometimento possui diferentes antecedentes, como podemos observar na Figura 4.2, a partir das ideias apresentadas por Meyer, Allen e Smith (1993).

Figura 4.2

Antecedentes dos três tipos de comprometimento que integram o modelo de Meyer e Allen

[Fonte: Bastos, Brandão & Pinho, 1997]



O comprometimento afectivo emerge como o apego psicológico em enfoque. Está ligado à ideia de lealdade, ao sentimento de pertença, ao desejo de contribuir para a organização, dando-lhe energia, tal como acontecia no trabalho clássico de Mowday et al. (1982). Está ainda relacionado com o sentimento de orgulho e desejo de afiliação (O’

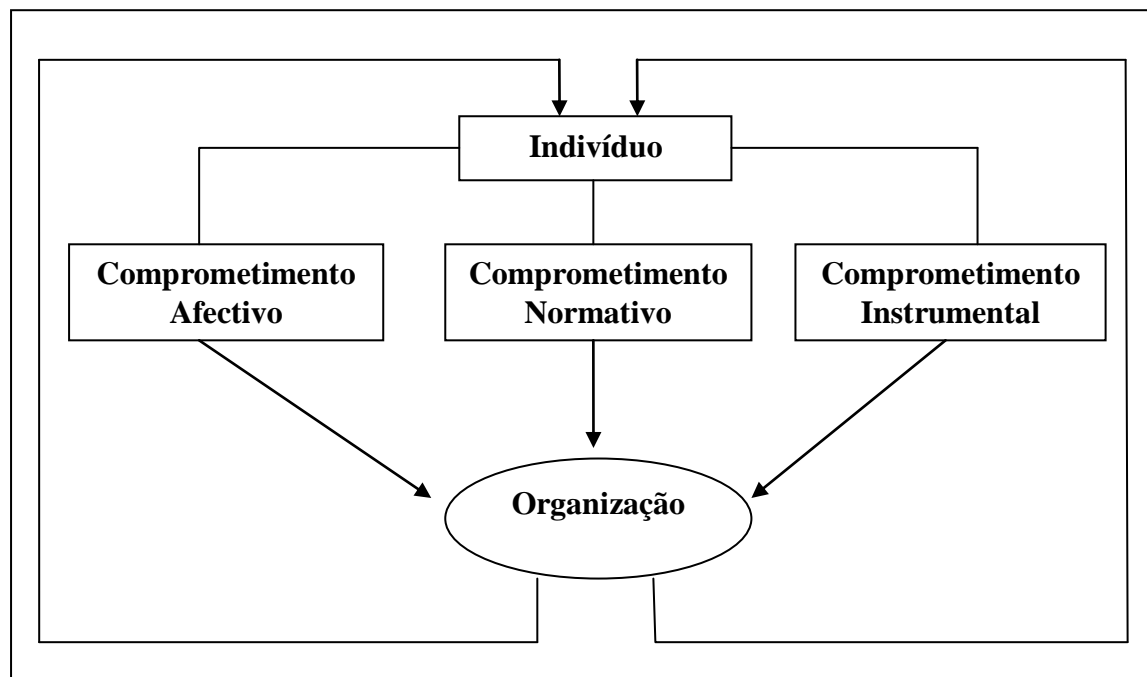
Reilly & Chatman, 1986) ou ainda com o prazer em ser membro da organização (Allen & Meyer, 1990). Neste enfoque não existe o cálculo dos custos e benefícios de continuar na organização, mas apenas vínculo emocional. O comprometimento de continuação constitui uma forma de apego psicológico que reflecte o grau em que a pessoa se sente ligada a um local, devido aos altos custos associados ao seu abandono. Este conceito apoia-se, igualmente, na teoria dos *side-bets* de Becker (1960). O comprometimento normativo reflecte um sentimento de dever, uma obrigação em trabalhar numa organização, mas sem envolvimento emocional.

Segundo Meyer et al. (1997), pessoas mais empenhadas, comprometidas e motivadas são as que têm melhor rendimento para a organização a que pertencem. Neste sentido cabe, em primeiro lugar, à própria organização encetar acções para promover o comprometimento dos seus colaboradores, uma vez que estes interferem no alcance dos objectivos organizacionais. Para que tal aconteça, as organizações necessitam de os envolver e de os tornar agentes activos nas estratégias organizacionais. De acordo com Gil (2001), os empregados mais produtivos são aqueles que se identificam com a cultura da organização e com os seus objectivos, são pois, os verdadeiros parceiros da empresa. Daí que uma organização necessite de desenvolver estratégias para manter os funcionários com estas características. Neste contexto, o comprometimento organizacional consiste no retorno dos investimentos das organizações para os próprios empregados. Assim, para que a organização consiga despoletar comprometimento nos seus funcionários deve desencadear acções de envolvimento e integração para conseguir obter deles três tipos de comprometimento: afectivo, instrumental ou calculativo e normativo (Figura 4.3).

Figura 4.3

Retorno dos investimentos nos funcionários da organização, sob a forma de comprometimento

[Fonte: Silva, 2005]

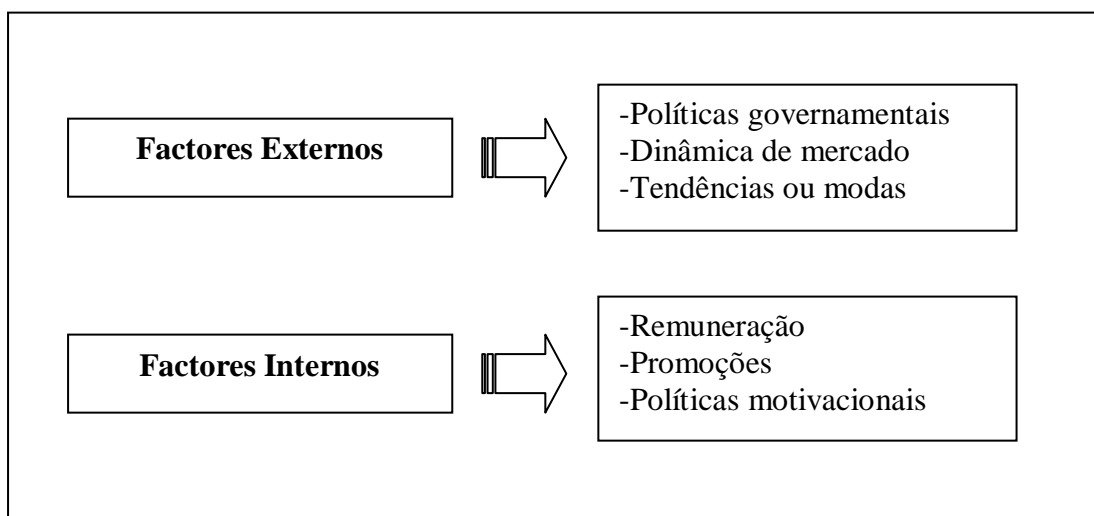


Como temos vindo a referir ao longo desta secção, o termo “*organizational commitment*”, de uma maneira geral, catalisa diversos aspectos relacionados com a dedicação, a afectividade à organização, os custos percebidos pelos trabalhadores, caso a abandonem e, ainda, a obrigação de nela permanecerem. Neste contexto, e considerando que este constructo é multidimensional, é comumente aceite a existência das três categorias já referidas.

Importa realçar que o comprometimento organizacional emerge como um constructo que é influenciado por factores internos e externos, conforme o apresentado na Figura 4.4. De facto, a organização não possui controlo sobre os factores externos, contudo, tem domínio sobre os factores internos. Quando gere, adequadamente, estes factores a organização consegue obter uma gestão eficiente, obtendo assim um diferencial competitivo para conseguirem concorrer com outras organizações de países mais desenvolvidos em termos tecnológicos e produtivos. De acordo com Chiavenato (1999), as organizações devem utilizar todas as vantagens da participação e envolvimento dos seus colaboradores, uma vez que estes, ao internalizarem os objectivos organizacionais, e desde que sejam valorizados e reconhecidos, conseguem obter resultados extraordinários.

Figura 4.4
Influência de factores internos e factores externos no desenvolvimento de comprometimento organizacional

[Fonte: Silva, 2005]

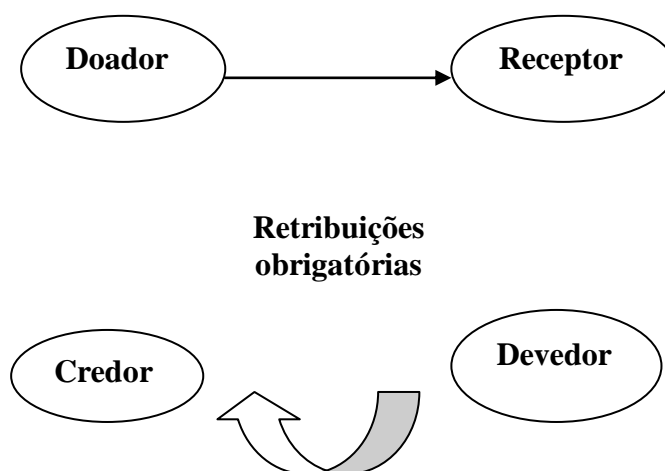


O comprometimento organizacional encontra-se directamente ligado ao princípio da reciprocidade organizacional, ou seja, emergem relações de troca social entre a organização e os indivíduos que a integram. A este respeito, Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001) referem que a relação que se estabelece entre as pessoas e a organização a que pertencem deve ser uma relação de troca, sendo que esta deve corresponder às expectativas dos seus funcionários para que os mesmos correspondam às expectativas da organização. Por esta razão, é indispensável o conhecimento dos objectivos e desejos dos empregados para que lhe sejam dados meios de os atingir e satisfazer. Como podemos observar na Figura 4.5, o funcionário dá à organização com o intuito de, para que, caso necessite no futuro, seja retribuído (Zanelli, Borges-Andrade, Bastos & colaboradores, 2004).

Figura 4.5

Esquema mental de reciprocidade

[Fonte: Zanelli, Borges-Andrade, Bastos & colaboradores, 2004]



De um modo geral, as investigações sobre o comprometimento organizacional têm procurado conhecer e entender a origem, as consequências e os níveis de comprometimento, quer no alcance dos objectivos organizacionais, quer na preservação de um nível de qualidade de vida do trabalhador, minimamente, aceitável.

4.1.2. O comprometimento dos indivíduos em época de devir organizacional

Nos últimos anos a turbulência ocorrida em contexto económico e tecnológico tornaram premente a necessidade de se repensar novos pressupostos administrativos e organizacionais, visto que tal desordem promoveu a emergência de ambientes instáveis, obrigando as organizações a ajustes contínuos com o objectivo de se tornarem competitivas. Neste sentido, um acervo de dúvidas começa a surgir sobre a continuidade do emprego, da precariedade das relações de trabalho e do estímulo fundamental para que trabalhador construa a sua própria carreira.

De facto, as organizações encontram-se imersas num ambiente caracterizado pelo devir, ou seja, por um constante movimento em que as grandes mudanças políticas, económicas e sociais são vistas como factores de grande impacto no ambiente de trabalho e nas relações que se estabelecem entre indivíduos e organizações. Deste modo, a obtenção de vantagens competitivas, por parte destas últimas, requer pessoas comprometidas para atingirem as metas a que as mesmas se propõem.

Os tempos mudaram e a era da previsibilidade parece ter acabado, dando lugar à era da incerteza. Para Dessler (1997), e face às mudanças que se têm vindo a intensificar em todos os campos da actividade social e económica, muitas empresas não conseguem sobreviver aos tumultos que essas alterações lhe têm provocado. Neste cenário, é premente que existam pessoas capazes de administrar essa mudança, se bem que para que isso aconteça é preciso que as mesmas estejam comprometidas com a empresa onde trabalham. Ao viverem em constante alteração as organizações desenvolvem a sua actividade em contextos competitivos, enfrentam novos problemas que necessitam de soluções inovadoras e reivindicam, cada vez mais, o comprometimento dos seus funcionários, nomeadamente, no espírito de entrega, no elevado desempenho e na disponibilidade para desenvolverem comportamentos de cidadania. Neste contexto, e ainda de acordo com Dessler (1997), num mundo em rápida transformação o progresso das empresas reside nas pessoas com capacidade de improvisar, de inovar, de investirem em si próprias e não tanto em máquinas ou patentes. No entanto, algumas investigações efectuadas ao nível do comprometimento organizacional apresentam a premissa em comum de que este sozinho não garante o sucesso da empresa, mas que um elevado nível de comprometimento com a organização contribui para que ela atinja os seus objectivos (Muller, Rauski, Eying & Moreira, 2005). Na verdade, vivemos numa época precária em termos de relacionamento entre os indivíduos e o seu trabalho já que, cada vez mais, emergem dúvidas sobre a permanência numa determinada empresa. De certa forma, esta situação reflecte uma contradição entre a exigência de compromisso firmado entre as pessoas e a organização em que trabalham e o sentimento de dúvida e insegurança que as invade por não saberem se no futuro continuarão ou não a permanecer nessa organização. No passado, era pedido aos funcionários compromisso e lealdade com a empresa, mas em contrapartida era-lhes garantido progresso na carreira. Hoje em dia, com as alterações verificadas no mercado de trabalho, a vida profissional passou a centrar-se na própria pessoa, só que desta vez o vínculo à organização emerge mais ténue e enfraquecido. Assim, embora o comprometimento do indivíduo com a sua carreira esteja hoje mais fortalecido, isso não constitui condição decisiva para permanecer numa dada organização.

Além destes, podemos apontar outros motivos capazes de inibir o comprometimento com a organização, alguns deles associados à percepção de injustiça praticada pela mesma. Na verdade, o não reconhecimento pelo trabalho efectuado, a ausência de promoções e bonificações, as políticas de remuneração e até mesmo as punições, é motivo suficiente para conduzir à desmotivação e, conseqüentemente, à falta

de empenho dos colaboradores. É imperioso que as organizações sejam justas, pois só assim conseguem ter pessoas, afectiva e moralmente, comprometidas. Como refere Dessler (1997), os funcionários comprometidos ajudam a empresa a competir de forma eficaz em períodos mais e/ou menos favoráveis, fazendo com que esta consiga obter maiores níveis de qualidade e produtividade, tratando-a como se ela fosse sua. Para além disso, e segundo o mesmo autor, os funcionários quando estão comprometidos dão o melhor de si mesmo, independentemente de estarem sós ou de serem vigiados quando realizam as suas tarefas. Neste contexto, o nível de comprometimento adquirido pode despoletar nas pessoas atitudes e comportamentos positivos ou negativos, organizacionalmente relevantes, tais como: assiduidade, pontualidade, intenção de abandonar a organização, abandono efectivo da mesma, desempenho individual, atitude favorável face à mudança, comportamentos de cidadania ou de negligência, entre outros.

Nesta perspectiva, assistimos ao aparecimento de diversas pesquisas e abordagens sobre o comprometimento, cujo cerne é o vínculo entre o empregado e a organização a que pertence, identificado como comprometimento organizacional. Na opinião de Cançado, Genelhu e Moraes (2007) trata-se da ligação que a pessoa estabelece com a organização, a qual, em termos de natureza psicológica, distingue três componentes: o desejo (afectivo), a necessidade (instrumental) e a obrigação moral (normativo).

De uma maneira geral, os indivíduos com forte comprometimento afectivo dispõem-se com mais facilidade a adoptar um comportamento organizacional de cidadania do que aqueles que apresentam fraco comprometimento afectivo.

Os comportamentos de cidadania englobam aspectos como: ajuda extra a colegas de trabalho, disposição para efectuar tarefas imprevistas ou excepcionais, desejo de ser visto com distinção, agir atempadamente e dar sugestões credíveis em momentos problemáticos (Ferreira, 2004). Meyer, Allen e Smith (1993) verificaram que, tanto o comprometimento afectivo como o comprometimento normativo estabelecem uma relação positiva com os comportamentos de cidadania, embora a segunda dualidade seja mais fraca. Enquanto para Meyer et al. (1993) o comprometimento de continuação e o comportamento de cidadania não se relacionam, para Shore e Wayne (1993) têm uma relação negativa, para Moorman, Niehoff e Organ (1993) estabelecem uma correlação positiva fraca e para Organ e Ryan (1995) o comprometimento de continuação não se relaciona com o altruísmo.

Nos últimos anos tem-se verificado o desenvolvimento de inúmeras investigações que procuram desenvolver modelos preditivos de rotatividade voluntária (*turnover*) em

função do comprometimento organizacional, da satisfação no trabalho e da intenção de sair de uma organização (Arnold & Feldman, 1982; Bluedorn, 1982; Hollenbeck & Williams, 1986). Na área do comprometimento, a relação mais estudada e que tem suscitado maior interesse é a que se estabelece entre a permanência e a rotatividade. Por outro lado, a relação estabelecida entre os constructos comprometimento e rotatividade tem sido recentemente confirmada em estudos meta-analíticos (Cotton & Tuttle, 1986; Steel & Ovalle, 1984). Assim, o comprometimento tem sido incorporado em vários modelos do processo de rotatividade (*turnover*) como variável principal (Arnold & Feldman, 1982; Bluedorn, 1982; Mowday, Koberg & McArthur, 1984; Price & Mueller, 1986; Steers & Mowday, 1981, Stumpf & Hartman, 1984).

A maioria dos estudos que tem sido desenvolvida com o intuito de analisar a relação existente entre o comprometimento e a assiduidade concluiu existir entre ambos uma relação positiva. Assim, e no que respeita a esses estudos os investigadores Hackett, Bycio e Hausdorf (1994), num trabalho desenvolvido com motoristas de autocarros, verificaram que os trabalhadores com forte comprometimento afectivo não costumavam faltar ao trabalho por razões voluntárias, ou seja, controlavam com maior facilidade as suas faltas em relação aos que tinham fraco comprometimento afectivo. Por sua vez, Somers (1995) refere que as pessoas com forte comprometimento afectivo têm menos probabilidades de se ausentarem ao trabalho, devido a razões menores e controláveis.

Neste contexto, Meyer et al. (1997), ao procederem à revisão de alguns trabalhos, nomeadamente os de Gellatly (1995), Hackett, et al. (1994), Meyer et al. (1993) e Somers (1995) constataram que, enquanto o comprometimento afectivo permite estabelecer uma relação positiva com a assiduidade, o absentismo dispõe de uma relação mais significativa com o comprometimento de continuação. Esta constatação pode significar que a ausência temporária nas organizações constitui uma forma dos trabalhadores se “libertarem” da organização com quem não mantêm um relacionamento afectivo, mas onde permanecem baseados na percepção dos custos.

Quanto à dualidade estabelecida entre o comprometimento normativo e o absentismo são poucos os estudos existentes que abordam esta temática. Contudo, e enquanto Meyer et al. (1993) consideram que o comprometimento normativo está relacionado com a ausência voluntária, para Hackett et al. (1994) e Somers (1995) o comprometimento normativo não apresenta essa correlação.

Após vinte e cinco anos de investigação no âmbito do comprometimento organizacional, Mowday (1998) indica novos caminhos para a mesma. Segundo este

autor, embora se verifique uma enorme diversidade de estudos que versam sobre os sistemas de gestão de pessoal caracterizados como de alta *performance*, é necessário comprovar-se a hipótese de que o elevado nível de comprometimento conduz as organizações a apresentarem maior desempenho em termos de rentabilidade.

Neste contexto, Mowday (1998) aponta cinco áreas que no futuro poderão orientar as investigações no âmbito do comprometimento organizacional: (a) compreender o processo, através do qual, determinados trabalhos e práticas organizacionais produzem comprometimento; (b) verificar se o comprometimento pode ser uma variável interveniente ligando os sistemas de recursos humanos ao desempenho empresarial; (c) estabelecer se o comprometimento organizacional constitui uma variável importante entre os sistemas de recursos humanos e os resultados organizacionais; (d) em relação à obtenção de resultados financeiros positivos, verificar se o comprometimento organizacional é mais interessante em determinados ajustes organizacionais do que outros; (e) desenvolver novos métodos de recolha e de avaliação do comprometimento.

4.1.3. Factores que catalisam e/ou condicionam o comprometimento organizacional

Têm sido vários os investigadores a analisar o nível de comprometimento organizacional como um factor relevante para o desenvolvimento da relação dos indivíduos com as organizações. Esta constatação conduziu-os ao estudo dos potenciais antecedentes deste constructo. Os antecedentes que melhor justificam o comprometimento normativo e, sobretudo o afectivo, são: a afectividade positiva, o apoio do chefe e dos colegas, a receptividade às sugestões dos empregados, o feedback no desempenho, a transparência de papéis, os desafios propostos, a interiorização dos valores da organização e, por fim, as percepções de justiça que as pessoas interiorizam relativamente à organização a que pertencem. É neste sentido que abordamos alguns factores que, eventualmente poderão gerar ou inibir comprometimento organizacional nos indivíduos.

4.2. Justiça organizacional

A vida social e, conseqüentemente a vida organizacional, estão intimamente ligadas às percepções de justiça inerentes às situações com que diariamente o Homem se depara. Neste ponto de vista podemos considerar que a justiça organizacional estabelece uma conexão entre o funcionamento das organizações e o grau de satisfação dos

indivíduos que as integram. Assim, procederemos à análise deste constructo e das dimensões mais pertinentes a ele associadas. De acordo com Rego (2000:18), existem diferentes tipos de justiça organizacional; em primeiro lugar temos a *justiça distributiva*, cujo cerne é o conteúdo, isto é, focaliza-se na *justiça dos fins alcançados ou obtidos*. Tem como finalidade verificar se os objectivos propostos foram ou não atingidos de uma forma justa. Este tipo de justiça está associado aos salários, às sanções disciplinares, ao desempenho, às promoções, à aceitação ou rejeição de candidatos, aos lucros repartidos pelos empregados, entre outros (Rego, 2000). Por outro lado, surge a *justiça procedimental* centrada nos processos e mais ligada aos procedimentos utilizados nas distribuições, ou seja, na *justiça dos meios usados para alcançar tais fins* (Rego, 2000:19). Encontramo-la associada aos processos disciplinares, aos processos de recrutamento e selecção de pessoal, entre outros. Recentemente foi proposto outro tipo de justiça, a *interaccional*, que *reflecte a qualidade da interacção existente entre quem decide e quem é afectado pelas decisões* (Rego, 2000:19). Este tipo de justiça está associado ao modo como a chefia (a autoridade) trata os trabalhadores (os subordinados). Procura verificar-se se os mesmos estabelecem entre si uma relação digna, justa e respeitadora.

De uma maneira geral, as pessoas costumam reagir perante sentimentos de justiça e/ou injustiça, o que significa que a percepção que um indivíduo tem da sanção de que é alvo poderá ser considerada justa ou injusta consoante, por exemplo, a forma como o chefe se lhe dirige. Tal como refere Rego (2000), qualquer sanção deve surgir como meio de prevenção de novas infracções e, sobretudo, procurar que a pessoa sancionada melhore a sua acção. As pessoas percebem um determinado tipo de justiça, de acordo com três aspectos: a sanção propriamente dita (justiça distributiva), o processo que a originou (justiça procedimental) e a forma como se estabelecem as interacções entre autoridade e subordinados (justiça interaccional) (Rego, 2000).

4.2.1. Justiça distributiva

Este conceito surgiu com Holmans, em 1961, se bem que foi com a teoria da (in)equidade de Adams, em 1965, que o mesmo passou a ser utilizado no domínio organizacional. O cerne desta questão situa-se no *ratio* entre os resultados obtidos pelos trabalhadores e os *inputs* com que eles contribuem para a organização. De certo modo, os indivíduos tendem a estabelecer comparações entre os seus *ratios* com os de outras pessoas, o que implica que *ratios* iguais promovem estados e condições equitativas logo, maior satisfação com o trabalho. Contudo, se os *ratios* não forem iguais podem fazer

despoletar sentimentos negativos de insatisfação, desmotivação, entre outros (Rego, 2000). Assim, e de acordo com os resultados obtidos, a justiça distributiva está ligada ao nível de satisfação dos indivíduos.

Na verdade, *a presença de iniquidade suscita um nível de tensão na pessoa, e motiva-a a encontrar a equidade ou a reduzir a iniquidade* (Rego, 2000:29), podendo levá-la a tomar determinadas atitudes, visando dissipar essa tensão, tais como absentismo e turnover. Outro factor que pode conduzir ao fraco desempenho organizacional é a grande dispersão salarial entre os vários trabalhadores, uma vez que promove a falta de cooperação entre eles e, conseqüentemente, o desinteresse pelos objectivos da própria organização. A este propósito, Rego (2000:34) refere que *elevadas disparidades salariais podem prejudicar o clima de cooperação inter-pessoal necessário à execução de muitas tarefas organizacionais* o que, provavelmente, não aconteceria se houvesse maior equidade salarial, principalmente se essa disparidade for encarada como injusta, podendo ser contraproducente para o desempenho organizacional e individual. Entretanto, devemos ter ainda em atenção que as percepções de justiça não se baseiam simplesmente nas retribuições e benefícios recebidos. Estas são também influenciadas pela comparação desse valor com padrões referenciais, ou seja, as pessoas não estabelecem apenas comparações entre a sua remuneração e o salário de outros colegas, fazem-no também em função das suas expectativas, do prestígio do cargo que ocupam, das suas necessidades, dos valores que supõem ser pagos em outras organizações, entre outras. Relativamente à regra da equidade, Rego (2000) afirma que as percepções de justiça desenvolvem-se quando as pessoas que prestam maior contributo à organização recebem maior recompensa. Trata-se de uma premissa inerente à meritocracia que constitui uma, entre várias regras distributivas, das quais salienta a igualdade e a necessidade eleitas pelas culturas que valorizam a harmonia social. Neste sentido, a regra da equidade parece emergir como a que mais contribui para o desempenho organizacional, embora não seja um pressuposto inabalável.

Importa salientar que as percepções de justiça diferem substancialmente em função de quem dá e de quem recebe, isto é, ambos desenvolvem perspectivas diferentes relativamente aos critérios de distribuição das recompensas. Neste caso, nem sempre a perspectiva do mérito promove a obtenção de resultados satisfatórios. Perfilhando novamente a opinião de Rego (2000) verificamos que diferentes atitudes organizacionais podem ser despoletadas em função das percepções de injustiça distributiva. Assim, antes de agir, aquele que manda deve auscultar a opinião dos trabalhadores, evitando situações

de insatisfação, *turnover*, absentismo e mesmo de actos de retaliação para com a organização.

4.2.2. Justiça procedimental

Os procedimentos utilizados para se alcançarem determinadas metas e resultados promovem nos indivíduos percepções de justiça ou injustiça organizacional, as quais permitem despoletar atitudes e comportamentos que se adequam ao tipo de percepção interiorizada, deixando transparecer que, afinal as pessoas não se preocupam somente com os resultados obtidos, mas também com os meios para os obter.

A partir da década de sessenta, e mais tarde com os trabalhos de Thibaut e Walker, em 1975, através dos quais se passou a utilizar o termo “justiça procedimental”, os investigadores em Psicologia Social focalizaram a sua atenção neste tipo de justiça, pois verificaram que as pessoas valorizam os procedimentos utilizados, independentemente, dos resultados que irão obter. O aspecto essencial desta teoria baseia-se nos conceitos de controlo do processo e de controlo da decisão. Efectivamente, se existir um elevado nível de justiça procedimental as pessoas tendem a desenvolver um sentimento de confiança relativamente à organização, catalisador de maior comprometimento afectivo, uma vez que vêem reconhecido o seu valor pessoal, intelectual e emocional. Deste modo, as pessoas adoptam comportamentos de cidadania dispondo-se a trabalhar mais e melhor.

4.2.3. Justiça interaccional

Façamos agora alusão a um tipo de justiça que começou a ganhar nova dinâmica a partir do momento em que os investigadores começaram a dar ênfase à vertente social da justiça procedimental. Segundo a opinião de Rego (2000), matérias como: o tratamento respeitador das pessoas, a explicação das decisões, a sensibilidade demonstrada perante as necessidades individuais, entre outras, passou a ser do interesse dos investigadores uma vez que fornecem explicações sobre as percepções de justiça organizacional.

Apesar da importância dada à justiça interaccional, alguns autores consideram-na como uma componente da justiça procedimental, embora outros defendam a sua autonomia. De qualquer modo, de uma forma ou de outra, este tipo de justiça consegue promover nos indivíduos um maior desempenho e comprometimento organizacional, pois se as pessoas sentem que a organização as valoriza empenham-se, identificando-se

mais com ela. De facto, são as pessoas, afectivamente mais envolvidas com a organização, que conseguem criar laços mais fortes de vinculação emocional actuando como boas cidadãs organizacionais, já que entendem que os seus superiores adoptam atitudes justas para com elas.

É possível reconhecermos na justiça interaccional diversos elementos que a caracterizam e a compõem, nomeadamente a

consideração pelos direitos das pessoas, sensibilidade às necessidades pessoais, respeito pela dignidade individual, relacionamento honesto e verdadeiro, explicação adequada das decisões e suas bases, auscultação da opinião das pessoas, consistência nas decisões, fornecimento de feedback adequado e atempado, avaliações baseadas em informação exacta, imparcialidade nas decisões.

(Rego, 2000: 65)

Quando a organização transmite um feedback positivo aos seus trabalhadores está a contribuir para anular sentimentos de injustiça e frustração que, eventualmente, podem comprometer os laços afectivos/psicológicos que a ela os unem. De facto, embora a justiça procedimental e a justiça interaccional sejam susceptíveis de desencadear maior comprometimento afectivo, não podemos descuidar a justiça distributiva, pois, além da satisfação pessoal conseguir promover um elevado nível de comportamentos de cidadania, alguns efeitos que advêm dos outros dois tipos de justiça só ocorrem após alguns objectivos distributivos serem alcançados. Contudo, e apesar desta última suscitar nos trabalhadores alguma satisfação, não promove a confiança e o empenho que emergem com os outros dois tipos de justiça, considerados indispensáveis para o envolvimento das pessoas com a organização.

4.3. Motivação e satisfação no trabalho

Estando conscientes da multiplicidade e complexidade dos modelos teóricos existentes sobre as temáticas da motivação e da satisfação no trabalho e não sendo nosso objectivo rever a literatura a este respeito produzida, incluímos neste trabalho somente as referências que se nos afiguram mais relevantes no contexto das relações entre estes conceitos e o de comprometimento organizacional. Entendemos que se corremos o risco ser reducionistas ao incluirmos apenas algumas referências sobre estes temas, risco maior correríamos ignorar estas temáticas pela importância que têm em virtude das relações que estabelecem com o comprometimento.

Efectivamente, a *motivação* tem sido apresentada como um conceito central no âmbito do comportamento organizacional. Na opinião de Pinder (1998), a motivação emerge como um conceito difícil de definir, em parte, devido às várias orientações filosóficas sobre a natureza do ser humano e acerca do que se pode saber sobre as pessoas. Muito embora alguns autores também considerem tratar-se de um termo que, dificilmente, se pode definir, Pinder (1998:11) construiu uma definição integradora de diversas perspectivas teóricas, através da qual procura explicar o que é a motivação no trabalho: *Work motivation is a set of energetic forces that originates both within as well as beyond an individual's being, to initiate work-related behavior, and to determine its form, direction, intensity, and duration.* De facto, existe um conjunto de forças energéticas que brota, quer de dentro quer de fora da pessoa levando-a a ter determinado comportamento relativamente ao seu trabalho.

De acordo com Meyer, Becker e Vandenberghe (2004), na definição apresentada por Pinder emergem duas características motivacionais: em primeiro lugar, a motivação surge enquanto força energética indutora da acção dos indivíduos, e em segundo, existe a ideia de que essa força tem implicações ao nível da forma, direcção, intensidade e duração do comportamento, ou seja, procura explicar o que motiva os indivíduos a cumprirem as normas, o modo como o tentam fazer, o nível de esforço despendido para o atingir e, finalmente, quando pensam parar. No entanto, e segundo Locke (1991, 1997), nenhuma das teorias propostas que visam explicar as causas da motivação dos indivíduos é completa, constatando que cada uma das diferentes orientações teóricas contribui com uma perspectiva única e ao serem todas combinadas formam um modelo geral. Neste contexto, apresentamos um quadro (Quadro 4.3) que expõe algumas definições sobre motivação:

Quadro 4.3
Algumas definições de motivação

[Fonte: Cunha et al., 2004]

Forças psicológicas internas de um indivíduo que determinam a direcção do seu comportamento, o seu nível de esforço e a sua persistência face aos obstáculos.

George e Jones (1999:183).

O termo motivação está relacionado com três questões fundamentais relativas à regulação do comportamento: o que energiza a acção; como ela é direccionada; em que medida ela é voluntariamente controlada.

Deci (1992:9).

Os mecanismos psicológicos regulares da direcção, intensidade e persistência das acções são devidas somente a diferenças individuais de capacidade ou a forças ambientais que forcem a acção.

Kanfer (1995:330).

As forças que actuam sobre e dentro do indivíduo, que iniciam e dirigem o seu comportamento.

Sims, Fineman e Gabriel (1993:273).

Nenhuma organização consegue funcionar se não estiver dotada de um certo nível de comprometimento e de esforço por parte dos seus colaboradores. Daí que a motivação tenha vindo a ser apresentada como um conceito central no âmbito do comportamento organizacional. Stoner et al. (1982:322) definem motivação como *factores que provocam, canalizam e sustentam o comportamento de um indivíduo*. Por sua vez, Chiavenato (1991) defende que o conceito motivação significa *motivo* e consiste em tudo aquilo que impele a pessoa a desenvolver determinada acção. Este impulso para agir pode ser gerado por um estímulo externo ou, internamente, pelos processos mentais do indivíduo. De uma maneira geral, a maior parte das definições sobre motivação catalisam os elementos: estimulação, acção/esforço e movimento/persistência (Cunha et al., 2004). Para Ceitil (1993:90), a motivação pode ser vista como *a direcção e a amplitude dos comportamentos envolvidos, o seu vigor e a sua intensidade*. Na opinião de Cushway et al. (1993:15), a motivação está relacionada com os estímulos que influenciam o comportamento das pessoas dentro das organizações, bem como como *o grau de empenhamento demonstrado pelo funcionário para atingir fins e objectivos*.

Importa salientar que é no centro do processo motivacional que se encontram estabelecidas as metas a atingir pelo indivíduo, ou seja, presume-se que todo o comportamento, conscientemente motivado, seja orientado para o alcance de um objectivo, quer estas metas sejam estabelecidas pelo próprio indivíduo, quer sejam estabelecidas por outra entidade. Segundo a opinião de Meyer et al. (2004), as metas definidas naturalmente derivam da activação das necessidades básicas do homem, dos valores pessoais, das características da personalidade e das percepções de auto-eficácia formadas através da experiência e da socialização. Para além destas, as pessoas também costumam estabelecer determinadas metas como resposta a incentivos externos, os quais podem variar em dificuldade e especificidade. Assim, a combinação dos objectivos estabelecidos de acordo com as percepções de auto-eficácia, permitem determinar a direcção do comportamento, a quantidade de esforço dedicado, o grau de persistência e o desenvolvimento de estratégias facilitadoras para atingir determinados objectivos (Locke & Latham, 1990, 2002).

Neste contexto, verificamos que o estabelecimento de metas emerge como uma das teorias mais dominantes no âmbito da motivação no trabalho (Miner, 2003). Por sua vez, Meyer et al. (2004) referem que o modelo de Locke emerge como um dos mais completos apresentados até hoje, dado que as ligações causais que ele propõe estão bem sustentadas empiricamente. Por este facto, o modelo deste autor constitui a base integradora dos processos de motivação e de comprometimento.

Ultimamente, o estudo da motivação no seio das organizações tem sido alvo de redobrada atenção por parte de vários autores. Esta preocupação recente deriva da percepção que existe acerca das transformações sociais e da crescente exigência veiculada pela sociedade. Segundo Rosa (1994:98), a motivação emerge como *um fenómeno psicológico que consiste numa tensão subjectiva persistente, fundamentada em factores internos ou de contexto, que provocam no indivíduo formas de comportamento, visando a satisfação de necessidades. Todo o ser humano é motivado.* De facto, e na opinião de Ceitil (1993), as pessoas diferem muito no que respeita à motivação. Os valores, as necessidades e os comportamentos variam de pessoa para pessoa e, dentro da mesma pessoa, estes factores também podem variar ao longo do tempo. Para este autor, a motivação apresenta-se mais como um efeito do que uma causa e constitui o resultado da interacção entre a pessoa, os seus interesses, valores, competências, o meio físico e social em que se integra e uma determinada situação. Se a organização não conseguir oferecer um bom clima de trabalho no qual se estabeleçam relações de qualidade, as pessoas tendem a abandoná-la. Robbins

(1995:212), define motivação como *as the willingness to exert high levels of effort toward organizational goals, conditioned by the effort's ability to satisfy some individual need*. Trata-se de um desejo que só é alcançado de acordo com a capacidade de esforço dos indivíduos que ambicionam satisfazer alguma necessidade. A este propósito, Chiavenato (1991:99) refere que *a motivação constitui um importante campo do conhecimento da natureza humana e da explicação do comportamento humano*, por isso, não se vislumbra tarefa fácil a compreensão das atitudes e comportamentos de alguém se não houver algum conhecimento sobre a sua motivação. Para Michel (s.d:173), a motivação tem as suas raízes no inconsciente, de modo que os seus efeitos são inesperados e difíceis de gerir, até mesmo, pelo próprio indivíduo. Para a autora, a motivação *desencadeia comportamentos e atitudes, mas dimana em primeiro lugar do nível inconsciente. É um pouco como se quiséssemos comparar os sonhos com as histórias que se inventam para as crianças ou aquelas que gostamos de ouvir*.

Aliás, se olharmos à nossa volta e procurarmos dissecar os tipos de comportamento e atitudes tomados pelos indivíduos, na maior parte das situações verificamos que ao nível da motivação e da satisfação individual, cada vez mais as pessoas encontram nos grupos com que interagem um meio ideal para a sua realização. Rosa (1994:97) refere que *a dificuldade de participação e relacionamento, para além de elevada rotação, origina fadiga e redução dos níveis de desempenho*. É necessário que estas situações sejam acauteladas e que os grupos sejam portadores de mecanismos que orientem e regulem o comportamento dos indivíduos, quer na vertente positiva, quer na vertente negativa. Deste modo, a liderança surge como uma capacidade que impele e motiva a acção das pessoas *para um elevado compromisso com os objectivos organizacionais* (Rosa, 1994:97).

Uma vez que a nossa sociedade é composta por organizações que visam alcançar determinados objectivos, para Greenberg (1998) cada indivíduo acaba por pertencer a um ou mais grupos dependendo ou não da sua vontade. Assim, estabelece-se uma influência mútua entre a pessoa e o grupo. Sem termos a pretensão de escarpelizar qualquer teoria sobre a motivação, uma vez que não se enquadra no âmbito do nosso trabalho, gostaríamos de sublinhar a existência de uma grande diversidade de modelos teóricos que aborda a motivação das pessoas nas organizações³. Todas elas, independentemente das opiniões sobre o que motiva as pessoas a agirem de uma determinada forma, relacionam-se com a *satisfação de necessidades e concretização de objectivos individuais* (Greenberg, 1998:133). Perante a diversidade teórica, o mais provável é que quem orienta as organizações não se limite a escolher apenas uma destas teorias, mas sim

³Para uma revisão da literatura sobre a temática da motivação no trabalho, pode consultar-se: Steers, Mowday e Shapiro (2004) e Locke e Latham (2004)

utilize uma variedade de técnicas que, no fundo esteja relacionada com todas elas. No entanto, e segundo a opinião de Rosa (1994), embora nos últimos anos os investigadores do comportamento humano tenham problematizado a motivação, são poucas as teorias que têm sido aplicadas pelos gestores, os quais manifestam mais interesse em compreender o problema da motivação do que propriamente aplicar essas teorias.

Quando analisamos as diferentes conceptualizações sobre comprometimento somos levados a considerar um factor importante, o qual consiste em verificar se o comprometimento pode ou não distinguir-se de outros constructos semelhantes tal como a motivação e as atitudes. Segundo a opinião de Meyer et al. (2001), caso o comprometimento não seja considerado mais do que um estado de espírito que emerge após a pessoa estabelecer relações de troca, então perde o seu valor explicativo e não traz nada de novo em relação às teorias da motivação, sobretudo no que respeita à teoria da expectativa e à teoria da equidade. O mesmo se passa se o comprometimento for visto apenas como uma atitude positiva, então também não haverá muita coisa para aprender. De acordo com alguns autores, nomeadamente Brickman (1987), Brown (1996) e Scholl (1981) que estabelecem definições gerais de comprometimento, este é considerado diferente da motivação e das atitudes, uma vez que o comprometimento influencia o comportamento do homem, independentemente deste apresentar outros motivos ou atitudes para agir.

A *satisfação com o trabalho* constitui uma das variáveis mais estudadas no âmbito do comportamento organizacional. São apontadas duas razões para explicar este interesse dos investigadores; em primeiro lugar, afigura-se como um dos mais importantes resultados humanos do trabalho; em segundo lugar, quer de forma implícita ou explícita está sempre associada ao desempenho.

A satisfação no trabalho é vista como a ligação afectiva com o mesmo, quer na sua globalidade (satisfação global), quer nos aspectos particulares (satisfação com certos aspectos) (Tett & Meyer, 1993). De acordo com a opinião de Robbins (1995:15), a satisfação com o trabalho pode definir-se *como a diferença entre a quantidade de premiações que os trabalhadores recebem e a quantidade que eles acreditam que deveriam receber*, o que significa que, para este autor a satisfação no trabalho não é vista como um comportamento, mas sim como uma atitude.

Entre as diversas definições sobre satisfação uma das mais conhecidas é da autoria de Locke (1976) que a considera como a resposta afectiva ao trabalho. Para além do aspecto afectivo, a satisfação também incluiu elementos cognitivos que funcionam

como uma plataforma conceptual no relacionamento com a variável desempenho (Cunha et al, 2004). Assim, as definições de satisfação integram elementos afectivos e cognitivos, conforme podemos observar no seguinte quadro (Quadro 4.4):

Quadro 4.4
Algumas definições de satisfação com o trabalho
 [Fonte: Cunha et al, 2004]

Definição	Autor
Estado emocional positivo ou de prazer, resultante da avaliação do trabalho ou das experiências proporcionadas pelo trabalho.	Locke (1976)
Estado emocional expresso através da avaliação afectiva e/ou cognitiva de uma experiência de trabalho, com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade.	Brief (1998)
Conjunto de sentimentos e crenças das pessoas sobre o seu actual trabalho. Os graus ou níveis de satisfação das pessoas sobre o seu trabalho podem ir da satisfação extrema à insatisfação extrema. Além de terem atitudes sobre o seu trabalho como um todo, as pessoas podem também ter atitudes sobre os vários aspectos do seu trabalho – como o tipo de trabalho que fazem, os seus colegas, supervisores ou subordinados ou o pagamento.	George e Jones (1999)
<i>Satisfação (o ponto de vista do cliente)</i>	
Julgamento de que as características de um produto ou serviço, ou o produto ou serviço em si mesmo, proporcionaram (ou estão a proporcionar) um nível gratificante de realização de consumo.	Oliver (1997)

A interligação de componentes afectivas e cognitivas é visível na descrição do processo de desenvolvimento da satisfação com o trabalho. Cunha et al. (2004:127) defendem que *combinando Bussing et al. (1999) e George e Jones (1999), pode ser proposto o modelo, que assente no ajustamento das aspirações pessoais com as possibilidades dadas pela verdadeira situação de trabalho.*

Robbins (1995) refere que os factores que conduzem à satisfação com o trabalho são: (1) o trabalho mentalmente desafiador; (2) as recompensas justas; (3) as condições de trabalho; (4) o apoio dos colegas e (5) a personalidade do trabalhador. Relativamente ao primeiro factor, verificamos que as pessoas revelam particular interesse pelas actividades que lhes permitem desenvolver e revelar as suas capacidades, utilizando as suas competências num contexto de desafio moderado. O segundo factor está associado ao conjunto de políticas de promoção utilizado, o qual, se for percebido de forma justa e imparcial implica satisfação com o trabalho. Relativamente às condições de trabalho, as pessoas manifestam a sua preferência por ambientes físicos confortáveis, seguros, perto das suas casas e equipados adequadamente. A satisfação no trabalho é também conseguida se as pessoas laborarem com colegas e chefes que manifestem o seu apoio, sejam compreensivos e amigáveis. Por último, o tipo de personalidade do indivíduo e o seu encaixe com o cargo ocupado está também associado a níveis óptimos de satisfação. Este factor está intimamente ligado com o ajuste do cargo ocupado e com a disposição genética da pessoa. Aliás, Robbins (1995:99) diz que as organizações que concedem *benefícios liberais de licença de doença* conseguem estimular o conjunto de funcionários que lhes pertence. Michel (s.d.) refere que a maior parte dos autores reconhece que são as determinantes individuais, sobretudo a auto-valorização, que estão na base de toda a satisfação no trabalho, independentemente dos factores organizacionais.

De acordo com Tett et al. (1993:260), o comprometimento com uma organização desenvolve-se a partir do aumento da satisfação no trabalho, de modo que o comprometimento medeia os efeitos da satisfação sobre as variáveis de saída. Este modelo de mediação da satisfação para com o comprometimento, o chamado *satisfaction-to-commitment mediation model* permite reflectir a afirmação feita por Porter, Steers, Mowday e Boulin (1974) de que o comprometimento com o emprego demora mais tempo a desenvolver-se e é mais estável do que a satisfação. Empiricamente, este modelo tem sido muito apoiado (Marsh & Manari, 1977; Mowday et al., 1982; Price et al., 1986; Williams & Hazer, 1986). Trata-se de um modelo que permite inculcar que a satisfação no trabalho influencia directamente a intenção e/ou decisão de abandono, encorajando o estudo de mecanismos, através dos quais constatamos que pessoas satisfeitas tendem a comprometer-se com a sua organização.

Entretanto, o modelo de mediação do comprometimento com a satisfação, o *commitment-to-satisfaction mediation model* (Tett et al., 1993:260), mostra que o comprometimento com a organização conduz a uma atitude mais positiva face ao

trabalho. Possivelmente, deve-se a um processo de racionalização em que as pessoas permanecem ou saem de uma organização de acordo com os sentimentos que nutrem pelo trabalho (Bem, 1967; Salancik & Pfeffer, 1978). Este modelo reflecte a ideia de que é possível esperar que as mudanças no comprometimento tenham somente efeitos indirectos sobre a rotatividade (*turnover*). Neste contexto, e relativamente ao apoio dado a este modelo, verificamos que têm sido vários os estudos que o apoiam (Bateman & Strasser, 1984; Dosset & Suszko, 1989), embora outros não tenham a mesma opinião (Curry, Wakefield, Price & Mueller, 1986; Meyer & Allen, 1988).

Segundo uma terceira perspectiva, quer a satisfação, quer o comprometimento apenas têm contribuído para o processo de rotatividade. Neste caso, o *independent-effects model* (Tett et al., 1993:260) apresenta-se como um modelo cujos efeitos independentes estão associados à sugestão lançada por Porter et al. (1974), segundo o qual o comprometimento organizacional e a satisfação no trabalho, embora relacionados, são constructos bem diferentes (Dougherty, Bluedorn & Keon, 1985). No entanto, não se pode rejeitar a possibilidade de os mesmos se influenciarem mutuamente (Farkas & Tetrick, 1989). Estes três modelos diferem entre si devido aos contributos dados ao processo de rotatividade pela satisfação no trabalho e pelo comprometimento. Contudo, verificamos a existência de algumas discrepâncias em relação à contribuição dos mesmos para o processo de abandono.

O grau de satisfação com o trabalho tem ainda efeitos na produtividade. A conexão estabelecida entre ambas foi perscrutada por Robbins (1995) o qual, baseado em estudos já realizados, procurou estabelecer uma relação entre ambas. Quando a satisfação e a produtividade se catalisam como um todo emergem organizações mais eficazes, relativamente àquelas em que as pessoas não se sentem satisfeitas. De acordo com Cunha et al. (2004), embora pareça ser condição irrefutável a associação entre a satisfação e a produtividade, os resultados das investigações não são suficientes para apoiar consistentemente esta condição, ou seja, trabalhadores mais satisfeitos não são necessariamente mais produtivos. Perante esta análise têm surgido recentemente diversos trabalhos, como os de Staw e Barsade (1993) que procuram demonstrar que trabalhadores mais satisfeitos são também mais produtivos (Cunha et al., 2004).

Por sua vez, Locke et al. (1990) propuseram o *modelo do ciclo de elevado desempenho*, o qual consiste num modelo integrativo da relação entre a motivação, a satisfação e a produtividade. Este modelo torna claro que *elevados desempenhos, associados a recompensas gratificantes, são precursores da satisfação com o trabalho* (Cunha et al., 2004:138).

O nível de satisfação com o trabalho pode conduzir a diferentes graus de absentismo nos trabalhadores. Cunha et al. (2004) referem que entre satisfação e absentismo existe uma relação inversa, isto é, empregados mais (menos) satisfeitos demonstram menor (maior) índice de absentismo. É de referir que pode existir absentismo voluntário, ou seja, independentemente do seu nível de satisfação, as pessoas podem ausentar-se ao trabalho por motivos que lhe são alheios, se bem que a satisfação com o trabalho seja um bom indicador de ausência de absentismo. Segundo a opinião dos teóricos do absentismo, Steers e Rhodes (1998), citados por Cunha et al. (2004), a satisfação exerce influência directa na motivação dos indivíduos quanto à sua presença no local de trabalho e quanto ao comportamento organizacional.

No que concerne à relação que se estabelece entre satisfação e rotatividade, constatamos que parece emergir uma correlação negativa, se bem que a maior parte das vezes o nível de satisfação não chegue para prever o nível de rotatividade, nomeadamente nos funcionários com desempenhos superiores. No entanto, é comum aos indivíduos que auferem aumentos salariais, promoções e reconhecimento em geral continuarem na organização, contrariamente àqueles que apresentam desempenhos mais fracos e que, por isso, são dispensáveis pela mesma. Tal como acontece com o absentismo, a satisfação também é considerada como um indicador importante de rotatividade, embora não seja a sua única causa.

De acordo com Cunha et al (2004), antes de ser tomada qualquer medida que impeça a saída de empregados devem comparar-se os níveis de desempenho dos que saem e dos que ficam. Assim, se os empregados que saem são aqueles que apresentam níveis mais fracos de desempenho então, neste caso, a rotatividade pode ser vista como funcional e não problemática.

4.4. Comprometimento Organizacional: um constructo uni ou multidimensional?

No âmbito das definições sobre comprometimento, apresentadas no Quadro 4.1, conceito de comprometimento, verificamos a existência de um estado psicológico e de um sentimento que impele o indivíduo a desenvolver determinadas acções. Deste modo, o nível de comprometimento das pessoas promove o desenvolvimento de diferentes atitudes e comportamentos, relativamente ao contexto organizacional em que se inserem. Diversos estudos têm defendido que é necessário proceder-se a uma maior investigação sobre comprometimento organizacional (Mathieu et al., 1990; Meyer et al., 1997;

Mowday, 1998). A este respeito, os modelos conceptuais que integram mais do que um componente do comprometimento têm ganho algum espaço, embora esta pesquisa esteja longe de chegar a um consenso, daí que o comprometimento continue a ser um conceito em construção. De acordo com Meyer et al. (1997) é premente proceder-se a mais investigações relativamente aos componentes deste constructo.

4.4.1. O comprometimento organizacional como um constructo unidimensional

Tal como já referimos anteriormente, o conceito de comprometimento organizacional surgiu em trabalhos que estudam as relações estabelecidas entre as pessoas e as organizações, as quais eram fortemente baseadas em conceitos unidimensionais de comprometimento e em formulações sequenciais das variáveis do processo de saída da organização (Benkhoff, 1997; Mathieu et al., 1990; Riketta e Landerer, 2002). Neste contexto, duas abordagens importantes que, durante algum tempo dominaram esta temática, foram a instrumental de Becker (1960) e a atitudinal/afectiva de Mowday, Steers e Porter (1979). A primeira define o comprometimento em função das recompensas e dos benefícios inerentes à condição de ser membro de uma dada organização. Na segunda abordagem o comprometimento é definido a partir da identificação e envolvimento dos colaboradores com a sua organização (Dunham, Grube & Castañeda, 1994). Assim, os autores que entendem o comprometimento como um constructo unidimensional são Mowday et al. (1979), Becker (1960) e Wiener (1982).

Neste contexto, a pesquisa do comprometimento com a organização divide-se em duas escolas de pensamento: a atitudinal e a comportamental (Reichers, 1985).

4.4.2. Comprometimento atitudinal

O enfoque que durante algum tempo dominou a literatura do comprometimento foi o afectivo, partindo de trabalhos desenvolvidos pela equipa orientada por Lyman Porter (Mowday et al., 1979; Mowday, Porter & Steers, 1982). Esses trabalhos, apesar de reconhecerem a existência de uma corrente comportamental na definição de comprometimento, consideram-no numa perspectiva atitudinal. Esta abordagem ganhou corpo no clássico trabalho de Mowday et al. (1982) e insere-se nesta vertente atitudinal integrando-se numa perspectiva unidimensional. Os três componentes estariam assim integrados no modelo atitudinal, confinados a uma medida global de comprometimento

utilizada para enunciar vários produtos individuais: rotatividade, absentismo, desempenho, entre outros. Para estes autores, o comprometimento é muito mais do que a lealdade passiva para com a organização, ou seja, corresponde ao sentimento do indivíduo em proporcionar bem-estar à organização.

A propósito da referência ao comprometimento afectivo na abordagem atitudinal que aqui se fundem, Bastos (1993), ao distinguir cinco abordagens no âmbito do estudo do comprometimento organizacional, considerou um deles afectivo ou atitudinal e caracterizou-o como sendo a identificação do indivíduo com a organização e seus objectivos, facilitador da concretização dos mesmos e o desejo de se manter como seu membro. Este tipo de comprometimento está associado à ideia de lealdade, ao sentimento de orgulho por pertencer a uma determinada organização e ao desejo de contribuir para a consecução dos objectivos organizacionais.

Segundo a opinião de Mowday et al. (1982), o comprometimento atitudinal surge como um processo, através do qual as pessoas reflectem sobre o seu relacionamento com a organização, ou seja, o comprometimento desenvolve-se a partir das percepções e características pessoais, bem como das experiências no trabalho, as quais permitem despoletar sentimentos positivos relativamente à organização. Na abordagem atitudinal as pessoas aceitam os valores e os objectivos da organização como sendo uma extensão dos seus próprios valores e objectivos. Segundo Ferreira (2004), o estudo do comprometimento atitudinal assenta na análise do comprometimento concebido como uma atitude, uma disposição ou uma manifestação e, ao mesmo tempo, na análise das variáveis que antecedem ou são consequência do comprometimento. Algumas destas variáveis estão patentes nos trabalhos de Buchanan (1974), Pohl (2002) e Steers (1977), demonstrando que o comprometimento das pessoas está ligado aos resultados favoráveis à organização, sobretudo no que concerne ao baixo absentismo e rotatividade e na elevada produtividade. No que concerne à mensuração deste conceito, constatámos na literatura revista que os trabalhos desenvolvidos por Mowday, et al. (1982) começaram na década de 70 e culminaram, em 1979, com a validação de um instrumento para medir o comprometimento, o *Organizational Commitment Questionnaire* (O.C.Q.) (Mowday, et al. 1979), o qual tem gerado alguma polémica (Morris & Sherman, 1981; Randal, Fedor & Longenecker, 1990) relativamente a determinados itens que expressam intenções, bem como com a publicação de um livro sobre comprometimento organizacional, em 1982. Entretanto, o O.C.Q. foi validado, utilizando dados de 2 563 empregados e obteve um índice de consistência interna ou alfa de Cronbach de 0,90,

passando a ser um dos instrumentos mais utilizados para medir o comprometimento (Medeiros & Enders, 1998). Os estudos baseados no O.C.Q. foram realizados com a finalidade de testar a componente afectiva do comprometimento.

Entretanto começam a desenvolver-se evidências de que o comprometimento é um fenómeno multidimensional, verificando-se, conseqüentemente, o afastamento de um conceito considerado atitudinal, monolítico e unidimensional.

Concretamente, Mowday et al. (1979) apresentaram um modelo de natureza afectiva no qual defendem que o comprometimento consiste na crença e na aceitação de valores e objectivos da organização, na disposição dos indivíduos investirem na realização dos objectivos organizacionais e no forte desejo de permanecerem como membros da organização.

O comprometimento atitudinal tem sido o mais estudado no que respeita às pesquisas efectuadas sobre o conceito de comprometimento organizacional.

4.4.3. Comprometimento comportamental

Paralelamente ao estudo do enfoque atitudinal emergem outros estudos que configuram uma abordagem comportamental do comprometimento. Trata-se de uma abordagem que deriva dos estudos do comprometimento organizacional de Becker (1960), apresentado num artigo de sua autoria, *Notes on the concept of commitment*, publicado em 1960. Este autor descreve o comprometimento como um conceito que desencadeia certas acções em determinado tipo de pessoas. Para ele, o comprometimento consiste na tendência da pessoa se envolver em “*linhas consistentes de actividades*”, o chamado *side-bet* (termo utilizado pelo autor para se referir a algo de valor). Assim, um indivíduo permanece numa organização em função dos custos e benefícios associados à sua saída, que seriam as trocas laterais. Está associado ao processo que medeia o relacionamento das pessoas com uma organização e à forma como elas lidam com isso. No entanto, a consistência interna ao longo do tempo não se afigura como a única dimensão interessante do comportamento que o conceito integra. Inculca também a consistência entre um conjunto de diversas actividades e a rejeição de possíveis alternativas.

O comprometimento comportamental estabelece uma conexão com o processo, através do qual as pessoas se vinculam a uma organização e o modo como elas lidam com essa situação. Na abordagem comportamental as pessoas sentem-se mais

comprometidas com uma certa linha de actuação do que propriamente com a organização (Ferreira, 2004). A este respeito, Kiesler (1971) e Salancik (1977) desenvolveram alguns estudos com o intuito de descobrirem quais as circunstâncias que levam as pessoas a envolverem-se com uma determinada linha de actuação. Para Festinger (1957), os indivíduos que apresentam uma atitude favorável perante a organização reduzem a chamada “dissonância cognitiva”⁴, mantendo o controlo sobre os acontecimentos. A este respeito, Hrebiniak e Alutto (1972) referem-se ao trabalho de Becker salientando que o comprometimento emerge como um fenómeno estrutural resultante das trocas efectuadas entre indivíduo e organização, dos benefícios adquiridos e dos investimentos feitos pelo indivíduo ao longo do tempo no seu trabalho. Assim, e de acordo com Becker (1960), entre as várias alternativas apresentadas a pessoa escolhe aquela que melhor se adequa aos seus propósitos. Estas respostas comportamentais dos indivíduos são observáveis e indicativas de comprometimento.

Como já tivemos oportunidade de referir, o comprometimento comportamental foi operacionalizado pelas escalas desenvolvidas por Ritzer e Trice (1969) e por Hrebiniak et al. (1972). Por sua vez, McGee e Ford (1987), ao examinarem as propriedades psicométricas das escalas desenvolvidas por Meyer e Allen para medirem o comprometimento afectivo e instrumental, encontraram duas dimensões diferentes na escala instrumental, uma indicava existirem poucas alternativas de emprego e outra revelava haver sacrifício pessoal no caso de abandono. Este trabalho marcou a literatura do comprometimento, sendo considerado um marco importante na operacionalização do mesmo, já que destaca que as pressões internalizadas pelos colaboradores apresentam o sacrifício pessoal como uma característica dos padrões de comportamento. Wiener (1982) entende que o elemento central na definição do comprometimento em aceitar os valores e os objectivos organizacionais, representa uma forma de controlo que actua sobre a acção das pessoas, denominando-o normativo-instrumental. Assim, o comprometimento constitui o vínculo do indivíduo com determinados comportamentos, procurando que as cognições relativas aos mesmos se tornem mais resistentes a futuras mudanças. Estabelece-se, pois, um auto-reforço que lhe permite desenvolver actividades, as quais vão, por sua vez, originar comportamentos futuros, possibilitando o crescimento do vínculo comportamental e psicológico do indivíduo com a organização. Neste sentido,

⁴ A dissonância cognitiva é uma teoria sobre a motivação humana que afirma ser, psicologicamente desconfortável, manter cognições contraditórias. A teoria prevê que a dissonância, por ser desagradável, motiva a pessoa a substituir a sua cognição, atitude ou comportamento. Segundo a opinião de Festinger (1956), dissonância e consonância são relações entre cognições. Duas opiniões, crenças ou itens de conhecimento são dissonantes entre si quando não se encaixam um com o outro, ou seja, são incompatíveis. Ou então, quando se consideram apenas dois itens, um não decorrer do outro.

Salancik (1977) considera que os indivíduos tornam-se mais comprometidos devido à implicação das suas próprias acções. Deste modo, a avaliação do comprometimento de uma pessoa não se pode confinar, simplesmente, às manifestações verbais da mesma, mas também através de manifestações observáveis, que ultrapassam as expectativas organizacionais normatizadas.

A ênfase colocada na perspectiva atitudinal tem feito com que sejam poucos os estudos que procuram avaliar o comprometimento através de comportamentos expressos pelas pessoas. A revisão da literatura, efectuada a este propósito, conduziu-nos a um dos raros estudos que abrange esta perspectiva, trata-se do trabalho desenvolvido por Randall, Fedor e Longenecker (1990), os quais propõem uma escala de comportamentos que expressam comprometimento, validando-a e comparando-a com outras medidas deste constructo. No entanto, não podemos afirmar que estamos perante uma avaliação externa, baseada em indicadores comportamentais, uma vez que se trata de uma escala em que o nível de comprometimento continua a ser atribuído pelo próprio sujeito. Deste conjunto de reflexões emerge a necessidade de se desenvolverem novos estudos que retomem, novamente, esta questão.

4.4.4. Modelos multidimensionais do comprometimento

A investigação no campo do comprometimento organizacional, há já algum tempo, que tem vindo a utilizar modelos de múltiplos componentes para mensurar este conceito. Segundo Meyer e Allen (1997), o comprometimento organizacional tem apresentado uma importante evolução conceptual nas últimas quatro décadas, o que tem despoletado alguma controvérsia no que concerne à natureza dos vínculos entre indivíduo e organização. Deste modo, têm sido vários os estudos que defendem uma investigação mais profunda, no que há dimensionalidade do comprometimento organizacional respeita (Bastos, 1993; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997; Mowday, 1998).

Neste contexto de exploração da dimensionalidade do comprometimento, os modelos de conceptualização de mais de um componente têm arrogado algum espaço, começando a ser tidos em conta após alguns investigadores verificarem que os vários enfoques unidimensionais, mais do que tipos de comprometimento, eram componentes presentes no vínculo psicológico que une o indivíduo à organização. Contudo, este estudo está longe de chegar a um consenso, tornando o comprometimento um conceito

em construção. Neste sentido, alguns autores utilizaram diferentes expressões como modo de descreverem a presença de diversos componentes no comprometimento. Assim, Mowday et al. (1982) chamam-lhe tipologias do comprometimento, Becker (1992) refere-se às diversas dimensões como bases do comprometimento e Meyer et al. (1991) chamam-lhe componentes do comprometimento. Sustentados nos autores que concebem o comprometimento organizacional como um conceito multidimensional, sendo que cada dimensão deve ser entendida como parte integrante de um sistema, verificamos que estas dimensões possuem antecedentes, correlatos e consequências, os quais podem ser exclusivos ou comuns às várias dimensões. Assim, factores que afectem uma dimensão do comprometimento podem ter repercussões em outras dimensões (Morrow, 1993).

Diversas abordagens têm reconhecido a natureza multidimensional do comprometimento. O primeiro autor a conceber o comprometimento em diferentes componentes foi Kelman, em 1958, distinguindo o vínculo psicológico de um indivíduo com a organização em três bases distintas: concordância, identificação e internalização, modelo que mais tarde foi operacionalizado por O' Reilly et al. (1986). Também Gouldner (1960) acreditava que o comprometimento não se tratava de um constructo unidimensional, indicando a existência de duas dimensões neste conceito: a *integração*, que consiste no sentimento que conduz um indivíduo a sentir-se parte integrante de uma organização e a *introjecção*, em que as características do indivíduo inflectem as características da própria organização. Segundo Gouldner (1960), sentir-se membro de uma organização não é o mesmo que introjectar valores organizacionais (Medeiros et al., 1998). O sistema de classificação multidimensional é uma abordagem diferente, mas compatível (Caldwell, Chatman & O' Reilly, 1990; O' Reilly et al. 1986; O' Reilly, Chatman & Caldwell, 1991) e redundante da tentativa de se identificarem semelhanças entre as várias definições existentes sobre comprometimento. Neste contexto, Meyer et al. (2001) apresentam diversas dimensões do comprometimento organizacional, numa perspectiva multidimensional (Quadro 4.5). O enquadramento apresentado baseia-se em modelos desenvolvidos, no âmbito da literatura sobre este constructo. Como teremos oportunidade de verificar, as diversas abordagens aqui apresentadas reconhecem a natureza multidimensional do mesmo. A este respeito, McGee et al. (1987) deram início a uma investigação, cujas conclusões mostraram a existência de uma distinção conceptual entre o comprometimento de tipo afectivo e o de tipo calculador, numa perspectiva multidimensional.

Quadro 4.5

Dimensões do comprometimento organizacional no âmbito dos modelos multidimensionais

[Fonte: Meyer & Herscovitch, 2001]

Autor	Definição
<p><i>Angle e Perry (1981)</i></p> <p>Comprometimento com os valores. Comprometimento para permanecer.</p>	<p>-Comprometimento para apoiar os objectivos da organização. -Comprometimento dos colaboradores organizacionais para permanecerem na organização.</p>
<p><i>O'Reilly e Chatman (1986)</i></p> <p>Concordância Identificação Internalização</p>	<p>-Envolvimento instrumental para obter certas recompensas extrínsecas. -Ligação baseada no desejo de afiliação com uma organização. -Envolvimento baseado na congruência entre os valores pessoais e os organizacionais.</p>
<p><i>Penley e Gould (1988)</i></p> <p>Moral Calculativo Alienativo</p>	<p>-Aceitação e identificação com os objectivos organizacionais. -O comprometimento com a organização é baseado nas recompensas dadas pela organização, em troca do esforço manifestado pelo trabalhador. -Ligação organizacional resultante da consideração do empregado de que as recompensas já não justificam os investimentos, no entanto, permanece devido às pressões ambientais.</p>
<p><i>Meyer e Allen (1991)</i></p> <p>Afectivo Continuação Normativo</p>	<p>-Ligação emocional, identificação e envolvimento do empregado com a organização. -Consciência dos custos associados ao abandono da organização. -Sentimento de obrigação em permanecer na organização.</p>
<p><i>Meyer and Schoorman (1992)</i></p> <p>Valor Continuação</p>	<p>-Acreditar e aceitar os objectivos e valores organizacionais, estando disposto a esforçar-se bastante em nome da organização. -Desejo de ser membro da organização.</p>
<p><i>Jaros et al. (1993)</i></p> <p>Afectivo Continuação Moral</p>	<p>-Nível de ligação psicológica do indivíduo com uma organização empregadora, manifestado através de sentimentos como a lealdade, afeição, o sentido de pertença, o prazer, entre outros. -Nível em que se situa um indivíduo quando experimenta o sentimento de permanência, devido aos elevados custos imputados à sua saída. -Nível de ligação psicológica de um indivíduo a uma organização de trabalho, manifestado através da internalização dos seus objectivos, valores e missões.</p>

Analisando este quadro verificamos a existência de algum desacordo em relação às dimensões relativas ao comprometimento organizacional. No entanto, é comum a

todas as conceptualizações do constructo, a ideia de que o comprometimento vincula as pessoas às organizações.

4.4.5. Modelo de O' Reilly e Chatman

Originalmente, as bases do comprometimento foram conceptualizadas por O' Reilly et al. (1986) como processos ou mecanismos geradores de apego psicológico relativamente a uma organização. Estes autores desenvolveram um modelo multidimensional baseando-se na ideia de que o comprometimento apresenta-se como a atitude tomada perante uma organização, sublinhando a existência de diversos mecanismos, através dos quais, essas atitudes se podem desenvolver. Com base nos trabalhos de Kelman (1958), que estuda as mudanças de atitudes e comportamentos, O' Reilly et al. (1986) defendem que a relação estabelecida entre uma pessoa e uma organização pode assumir três formas diferentes, já referidas na conceptualização do comprometimento organizacional, às quais deram o nome de concordância (*compliance*), identificação (*identification*) e internalização (*internalization*). A *concordância* ocorre quando o indivíduo adopta atitudes e comportamentos, com vista a obter recompensas específicas ou a evitar punições, o que pode levar a que as atitudes públicas e privadas sejam diferentes. Neste caso, há uma sujeição do indivíduo em relação às recompensas. A *identificação* ocorre quando um indivíduo aceita ser influenciado, com o objectivo de estabelecer ou manter um determinado relacionamento com pessoas ou organizações. Existe o desejo e o orgulho em fazer parte de uma organização. A *internalização* surge quando a influência é aceite pela pessoa, uma vez que as atitudes e os comportamentos são congruentes com os seus valores, ou seja, há uma identidade entre os valores, os objectivos individuais e os organizacionais. Em pesquisas posteriores, estes autores tiveram uma certa dificuldade em distinguir a identificação da internalização (Caldwell et al., 1990; O' Reilly et al., 1991; Vandenberghe, Self & Seo, 1994), já que ambas apresentavam correlações elevadas uma com a outra, mostrando possuir padrões muito parecidos em termos de correlações com outras variáveis.

Entretanto, e em investigações mais recentes, O' Reilly e seus colaboradores integraram os itens da identificação e da internalização, formando uma medida a que deram o nome de comprometimento normativo, o qual corresponde ao comprometimento afectivo de Meyer et al. (1991), mas não deve ser confundido com o comprometimento normativo que integra o modelo destes últimos autores. Perante as diversas abordagens

multidimensionais do comprometimento verificamos que a identificação e a internalização emergem como mecanismos, através dos quais, o comprometimento se desenvolve.

No que respeita à concordância, referida em trabalhos mais recentes como comprometimento instrumental, apresenta-se claramente distinta da identificação e da internalização. Esta distinção verifica-se não só na aceitação da influência, mas também em relação à rotatividade (Meyer et al., 2001). Nos trabalhos de O' Reilly et al. (1986) a concordância correlaciona-se, positivamente, com o *turnover* (rotatividade) dos colaboradores organizacionais.

4.4.6. Modelo dos três componentes do comprometimento organizacional de Meyer e Allen

Meyer et al. (1991) desenvolveram um modelo englobante e integrador do comprometimento organizacional, partindo da ideia de que existem semelhanças e diferenças nas conceptualizações unidimensionais acerca do mesmo. Basicamente, todos os autores acreditam que o comprometimento estabelece uma ligação entre o indivíduo e a organização, reduzindo as probabilidades de *turnover*. Dunham et al. (1994) defendem nos seus trabalhos que as organizações vêem o comprometimento numa perspectiva multidimensional, ou seja, como resultado simultâneo de diferentes componentes que residem no estado psicológico subjacente a um compromisso. Tratam-se de componentes essenciais, uma vez que o relacionamento das pessoas com a organização pode reflectir diversos tipos de comprometimento (afectivo, de continuação e normativo), embora em diferentes graus.

Com este modelo os autores procuraram mostrar que a força dos três componentes que integram o comprometimento facilita a compreensão da relação que se estabelece entre as pessoas e as organizações.

Embora nestas três abordagens seja comum o enfoque no relacionamento entre os empregados e a organização, a natureza desta ligação é bem diferente. Colaboradores com forte comprometimento afectivo ficam porque querem ficar, os que desenvolvem comprometimento normativo ficam porque sentem que o devem fazer e os que têm forte comprometimento de continuação ficam porque necessitam, considerando ser esse o comportamento mais correcto. O saldo final do comprometimento de uma pessoa para com a organização reflecte um destes estados psicológicos. Deste modo, e dadas as suas

diferenças conceptuais, verificamos que cada um dos componentes do comprometimento desenvolve-se, independentemente dos outros, sobretudo em função dos seus antecedentes (Allen et al., 1990).

Neste contexto, e de acordo com a opinião de Meyer et al. (1991), comumente às várias definições de comprometimento organizacional, existe a ideia de que o mesmo emerge como um estado de espírito capaz de caracterizar as relações estabelecidas entre colaborador e organização e as consequências relativas à decisão de nela permanecer ou de a abandonar.

O modelo de Meyer e Allen, composto por três componentes do comprometimento, é aceite internacionalmente, tem sido validado em vários países e, entre os investigadores que se interessam por esta temática, é considerado o mais pertinente, tendo sido sujeito a diversos testes empíricos. Trata-se de um modelo baseado na convicção de que o comprometimento é uma força que impele os indivíduos a agirem de uma determinada forma e a adoptarem comportamentos com vista a atingirem certos objectivos.

De seguida vamos explicitar o que é o comprometimento afectivo (*affective commitment*), o comprometimento de continuação (*continuance commitment*) e o comprometimento normativo (*normative commitment*).

4.4.6.1. Comprometimento afectivo: conceito e desenvolvimento

Os seres humanos são seres complexos constituídos pela dualidade, razão e espírito. Ao longo dos anos os investigadores deste tema centraram a sua atenção, essencialmente, na razão descurando a parte emocional do Homem e esquecendo-se que entre ambas não existe uma clivagem, mas sim uma estrita conexão. Este tipo de comprometimento desenvolve-se a partir do momento em que o indivíduo fica, emocionalmente, ligado a uma organização. Estabelece-se uma clara identificação com os objectivos organizacionais que se traduz por uma lealdade passiva e uma relação activa, provocada pelo desejo da pessoa fazer parte integrante de uma organização.

No âmbito da literatura que aborda o comprometimento organizacional é notório o enfoque dado ao comprometimento percebido como a ligação afectiva ou emocional com a organização. Trata-se de uma posição, já anteriormente adoptada e defendida por Kanter (1968:507), o qual descreveu o comprometimento de coesão, *cohesion commitment*, como *the attachment of an individual's fund of affectivity and emotion to the group* (cit. por Allen et

al., 1990:2). De facto, durante algum tempo a perspectiva dominante em termos de comprometimento organizacional foi a afectiva.

O vínculo do comprometimento organizacional afectivo assenta nas teorias organizacionais de Etzioni (1975), cujo enfoque radica no envolvimento, na identificação e na interiorização dos valores da organização, por parte dos indivíduos. Segundo a opinião de Rego e Souto (2003), o comprometimento afectivo emerge quando o indivíduo comunga dos objectivos da organização e os considera como uma mais-valia para o desenvolvimento dessa relação. Na verdade, a afectividade é despoletada quando existe espírito de camaradagem e sentido de família entre os trabalhadores, quando há uma preocupação permanente com o bem-estar dos outros, quando se vive num ambiente amistoso e de confiança com a organização e com os seus líderes, quando há liberdade para comunicar abertamente com os superiores, quando as pessoas percebem que lhes estão a ser dadas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, quando existe um sentido de equidade nos elogios e recompensas e, ainda, quando existe vontade em promover a conciliação entre o trabalho e a família (Rego et al., 2003). De facto, a relação que se estabelece entre os trabalhadores e os seus superiores hierárquicos também pode influenciar o desenvolvimento do comprometimento afectivo. De acordo com Jermier e Berkes (1979) e Rhodes e Steers (1981), o comprometimento afectivo para com a organização é maior entre os trabalhadores, cujos líderes permitem a participação na tomada de decisões. Ainda segundo Bycio et al. (1995) e DeCotiis e Summers (1987) o comprometimento afectivo das pessoas aumenta quando os seus líderes os tratam com consideração e, na opinião de Allen et al. (1990), com justiça. Do mesmo modo, os colaboradores, recentemente admitidos numa organização, também demonstram maior comprometimento afectivo se, nessa fase inicial, forem apoiados no seu trabalho (Allen et al., 1990; Jones, 1986).

Como podemos constatar, o apoio dado pela organização aos seus trabalhadores é fundamental para despoletar o comprometimento afectivo. Por outro lado, as pessoas que acreditam que o seu trabalho é seguro (Ashford, Lee & Bobko, 1989) e os que vêem alguma congruência entre os seus objectivos e os da organização (Reichers, 1986; Vancouver, Millsap & Peters, 1994; Vancouver & Schmitt, 1991), desenvolvem, igualmente, comprometimento afectivo. Inúmeros estudos sobre o desenvolvimento do comprometimento afectivo nas organizações têm-se debruçado sobre a sua relação com o desafio no trabalho (Allen et al., 1990; Lee, 1992), as promoções dentro da organização (Gaertner & Nollen, 1989; Johnston, Griffith, Burton & Corson, 1993) e a aplicação das

recompensas dependentes do desempenho (Williarns, Podsakoff & Huber, 1992). Deste modo, as pessoas desenvolvem sentimentos de afecto e de subsidiariedade com a organização, orgulham-se em fazer parte dela, consideram-se membros dessa “família” e despertam sentimentos de “amor à camisola”. As pessoas que estabelecem uma forte ligação afectiva revelam maior pontualidade, maior grau de aceitação das mudanças, maior índice de cidadania, menor nível de absentismo e de abandono e preocupam-se com o destino da organização. Também as percepções que as pessoas desenvolvem das suas próprias competências têm um papel fundamental no desenvolvimento do comprometimento afectivo. Neste sentido, Mathieu et al. (1990) constataram a existência de uma estreita ligação entre as competências percebidas e o comprometimento afectivo, ou seja, pessoas confiantes nas suas capacidades desenvolvem maior comprometimento afectivo.

Etzioni (1975), autor que dedicou o seu estudo à análise das organizações, sobretudo no que concerne ao poder e ao envolvimento organizacional, apresenta três tipos de empenhamento: alienatório, calculista e moral. Relativamente a este último, verificamos que o empenhamento é visto como o resultado da identificação e aceitação das metas e valores da organização por parte dos funcionários. Para Lahiry (1994), o comprometimento afectivo aumenta quando as pessoas acumulam experiências positivas no trabalho, se bem que existam outros factores que também influenciam esta ligação. Mathieu et al. (op. cit.) demonstraram que, provavelmente, o comprometimento afectivo é menor nas pessoas que se sentem inseguras em relação ao que delas se espera (ambiguidade de papel) e nas que recebem adoptar comportamentos que, aparentemente, são incompatíveis com a organização (conflito do papel). De acordo com Shore e Wayne (1993) o comprometimento afectivo emerge como uma atracção afectiva com a organização, uma vez que, deste modo, as pessoas revelam maior prazer em pertencer a uma determinada organização. Por sua vez, Meyer e Allen (1991) entendem que esta forma de comprometimento está relacionada com o grau em que a pessoa se sente, emocionalmente, ligada à organização, ou seja, permanece nela porque quer e deseja aí ficar. Estes autores veiculam o envolvimento, a relação e a identificação afectiva com a organização. Neste contexto, o indivíduo aceita ser influenciado como meio de manter um relacionamento satisfatório com a organização. A este propósito, Meyer e Allen (1991) apresentam um conjunto de definições, avançado por outros autores, sobre o comprometimento organizacional (Quadro 4.6):

Quadro 4.6

Definições de comprometimento organizacional afectivo

[Fonte: Meyer & Allen, 1997:12]

Definições de comprometimento organizacional com orientação afectiva
Ligação de fundo individual, de afectividade e emoção, com o grupo (Kanter, 1968).
Atitude ou orientação em direcção à organização, a qual une ou liga a identidade da pessoa com a mesma. (Sheldon, 1971).
Processo, pelo qual, as metas da organização e aquelas individuais tornam-se crescentes, integradas ou congruentes. (Hall, Schneider, & Nygren, 1970).
Ligação afectiva com as metas e valores da organização (Buchanan, 1974).
Força de identificação individual, com o envolvimento numa organização particular. (Mowday, Porter, & Steers, 1982).

Atendendo ao exposto, o indivíduo tende a envolver-se, de modo progressivo, com os objectivos definidos pela organização, aumentando o seu desejo de aí continuar (Meyer & Allen, 1991; Mowday et al., 1982). Neste contexto, para Mowday, Porter e Steers (1982) o comprometimento afectivo constitui algo que ultrapassa a simples lealdade passiva à organização, uma vez que é desejo do indivíduo contribuir para o bem-estar organizacional. De acordo com Mowday, Porter e Steers (1979) pessoas comprometidas com uma organização apresentam características comumente evidenciadas: a) internalização dos objectivos e valores organizacionais; b) envolvimento com a organização, tendo por base esses objectivos; c) desejo de permanecer na organização; e d) prontidão para desenvolver esforços adicionais no alcance desses objectivos e valores.

De facto, escalpelizando o conjunto de definições e conceptualizações apresentadas acerca do comprometimento organizacional afectivo, partilhamos a opinião de Bastos (1993) quando este refere tratar-se de um processo de identificação e envolvimento afectivo da pessoa com os objectivos e valores de uma organização.

4.4.6.2. Comprometimento afectivo e desempenho no trabalho

De acordo com a opinião de Meyer et al. (1997), o desempenho no trabalho (*performance*) consiste no desenvolvimento de acções e características necessárias à consecução do mesmo. De uma forma geral, os indivíduos com comprometimento afectivo elevado, relativamente à organização, trabalham mais e melhor e desempenham mais facilmente as suas funções do que aqueles cujo comprometimento afectivo é fraco (Herrbach & Mignonac, 2002; Meyer et al., 1997). Assim, pessoas afectivamente comprometidas alcançam *performance* mais elevada por comparação aos que não perfilham esse tipo de comprometimento.

Por outro lado, assistimos ao estabelecimento de relações positivas entre o comprometimento afectivo dos indivíduos e a avaliação efectuada pelos superiores, em relação ao seu potencial de promoção (Meyer, Paunonen, Gellatly, Goffin & Jackson, 1989) e ao seu desempenho no trabalho (Konovsky & Cropanzano, 1991; Mayer & Schoorman, 1992; Meyer et al., 1989; Moorman et al., 1993; Sager & Johnston, 1989). No entanto, Herrbach et al., (2002), através de estudos realizados com auditores, confirmaram a ideia de que o comprometimento afectivo pode influenciar os resultados do desempenho de um indivíduo, caso este consiga controlá-los. Segundo Ferreira (2004), estes autores chegaram à conclusão de que existe um impacto muito ténue em relação aos objectivos da organização e à intenção dos auditores em desenvolverem um bom trabalho. De facto, Herrbach et al. (2002) sublinham que a *performance* dos auditores pode dever-se a factores apenas controláveis por esses profissionais.

Na verdade, as pessoas com maior comprometimento afectivo tendem a investir em processos ligados ao desempenho no trabalho, pois crêem que são valorizadas pela sua organização. Ferreira (2004) refere que a maior parte dos estudos defende a relação entre comprometimento e desempenho a nível individual, embora alguns autores aceitem melhor a relação entre o comprometimento e o desempenho de cariz grupal no seio da organização. Neste sentido, Mowday, Porter e Dubin (1974), Angle et al. (1981) e Ostroff (1992) desenvolveram trabalhos importantes sobre a perspectiva de grupo. É importante realçar o desenvolvimento de um estudo efectuada por Ostroff (1992), junto de professores, através do qual pretendeu relacionar o comprometimento organizacional com o desempenho profissional. Por um lado, o comprometimento dos docentes correlacionou-se positivamente com a assiduidade dos alunos, com a satisfação destes em relação aos docentes e ainda com os resultados que os alunos obtinham nos testes

acadêmicos. Por outro lado, o comprometimento correlacionou-se negativamente com as taxas de abandono da escola e com problemas disciplinares internos. Ostroff (1992) verificou que o comprometimento dos professores estabelece uma correlação com medidas independentes do desempenho da escola a que pertencem.

4.4.6.3. Variáveis antecedentes do comprometimento afectivo

A correlação existente entre o comprometimento afectivo e as várias hipóteses que se apresentam como seus antecedentes tem sido objecto de estudo por parte de diversos autores (Mathieu et al., 1990; Mowday et al., 1982; Stinglhamber & Vandenberghe, 2002). Ao analisarmos algumas variáveis que antecedem o comprometimento afectivo, e de acordo com Mowday et al. (1982), verificamos que podemos agrupar os antecedentes do comprometimento afectivo em quatro categorias: características pessoais, características estruturais, características relacionadas com o emprego e experiências no trabalho.

Tendo em conta as investigações que enfatizam as *características individuais/pessoais*, constatamos que emergem variáveis demográficas e variáveis disposicionais. No âmbito das características pessoais verificamos que, embora determinadas características como: a idade, a estabilidade/permanência no trabalho, o sexo e a educação estejam relacionadas com o comprometimento (Angle et al., 1981; Glisson & Durick, 1988; Morris et al., 1981; Morrow & McElroy, 1987; Mottaz, 1988; Pierce & Dunham, 1987; Steers, 1977), as relações entre as variáveis demográficas e o comprometimento afectivo não são nem fortes nem consistentes. A este respeito, Salancik (1977) refere que mesmo quando analisamos certas relações, elas não podem ser interpretadas inequivocamente. Recentemente, Mottaz (1988) demonstrou que a relação estabelecida entre as características demográficas e o comprometimento apresentam-se indirectas, desaparecendo quando as recompensas e os valores do trabalho são controlados. Assim, indivíduos cujas experiências de trabalho são compatíveis com as suas disposições pessoais, podem desenvolver atitudes de trabalho mais positivas, por comparação com aqueles que não têm experiências tão compatíveis (Hackman & Oldham, 1976; Hulin & Blood, 1968).

No que concerne à *estrutura organizacional* têm sido poucos os estudos que perscrutam as relações existentes entre as características organizacionais e o comprometimento (Glisson et al., 1988). No entanto, há uma certa evidência de que o

comprometimento afectivo se relaciona com a descentralização da tomada de decisões (Brooke, Russell & Price, 1988; Morris & Steers, 1980) e a formalização de políticas e procedimentos (Morris et al., 1980; O' Driscoll, 1987; Podsakoff, Williams & Todor, 1986). Contudo, e como estes estudos utilizam, essencialmente, um nível de análise individual em vez do organizacional, pode acontecer que a influência das características estruturais sobre o comprometimento não seja directa e sim mediada por certas experiências de trabalho, as quais estão associadas a essas características estruturais (Podsakoff et al., 1986).

Quanto ao *emprego e às experiências no trabalho*, constatamos que existem diversas pesquisas sobre a ligação entre as variáveis da experiência do trabalho e o comprometimento afectivo. Partindo do princípio de que o comprometimento cresce como resultado de experiências que permitem satisfazer as necessidades dos colaboradores e que, simultaneamente, são compatíveis com os seus valores, apresentamos uma distinção estabelecida entre higiene e motivação, proposta por Herzberg (1966). Neste caso, as variáveis da experiência no trabalho poderão ser divididas em duas categorias: em primeiro lugar, os que gostam de satisfazer a necessidade dos colaboradores para que estes se sintam à vontade, física e psicologicamente, na organização; em segundo lugar, temos os que contribuem para desenvolver sentimentos de competência do seu papel no trabalho.

Quanto às variáveis relacionadas com a categoria *conforto/à vontade*, verifica-se uma correlação com o comprometimento afectivo, incluindo a confirmação das expectativas criadas antes da pessoa ingressar num emprego (Blau, 1988; Meyer et al., 1988), igualdade na distribuição das recompensas, fiabilidade e apoio da organização, clareza de papéis, ausência de conflitos e consideração, por parte dos superiores. Relativamente à segunda categoria apontada, mais propriamente no que respeita às experiências relacionadas com a competência, temos: o cumprimento (Angle & Perry, 1983), a autonomia (Colarelli, Dean & Konstans, 1987; DeCotiis & Summers, 1987), o desafio e as perspectivas de trabalho, a justiça nas recompensas, a participação na tomada de decisões, entre outras.

4.4.6.4. Comprometimento de continuação: conceito e desenvolvimento

Designado por Meyer e Allen (1984) como comprometimento duradouro ou de continuação e por Mathieu e Zajac (1990) como comprometimento calculativo, esta

abordagem foi proposta por Becker (1960), segundo o qual, e com base na Sociologia, o vínculo do indivíduo à organização emerge em função das recompensas e custos associados à sua permanência na mesma.

Na verdade, esta forma de comprometimento desenvolve-se a partir do momento em que o indivíduo toma consciência dos custos associados à sua saída de uma organização, ou seja, emerge quando existe a percepção de que, caso abandone a organização em que trabalha, deixa de usufruir de certas condições de que dispunha até ao momento. Daí que pessoas com forte comprometimento de continuação permanecem numa organização porque acreditam que têm que o fazer. Para além disso, o indivíduo pode também constatar que ao abandonar esse trabalho não se vislumbram melhores alternativas, isto é, depara-se com a ausência de alternativas em encontrar outro emprego ou então toma consciência de que, caso saia dessa organização, irá ter que suportar alguns sacrifícios pessoais. Neste contexto, as pessoas mantêm-se numa organização porque sentem que não é fácil integrarem outra cujo nível seja igual ou melhor ao daquela a que pertencem. Há uma constatação de que as alternativas de emprego são precárias e de que a oportunidade de entrarem noutra organização é quase nula. Daí que, quanto menos alternativas viáveis as pessoas acreditem ter disponíveis, maior é o comprometimento de continuação com a organização actual. Trata-se de um tipo de comprometimento associado a um pensamento económico, que é transmitido pelas crenças e avaliações percebidas em relação às trocas. A percepção da existência, ou não, de alternativas pode ter subjacente diversos aspectos, tais como: o clima económico, as taxas e níveis de empregabilidade, o resultado de tentativas anteriores na procura de trabalho, factores familiares, entre outros. Deste modo, tudo o que esteja associado à percepção dos custos como resultado do abandono de uma organização potencia o desenvolvimento deste tipo de comprometimento, fazendo com que um indivíduo permaneça numa organização porque acredita ser a atitude mais correcta. Neste ponto de vista, é provável que os indivíduos com maior laço de continuação não se sintam motivados a facultarem à organização a que pertencem mais do que aquilo a que estão obrigados. Aliás, caso a ligação com a organização seja de tipo instrumental ou de continuação, os indivíduos podem apresentar comportamentos negativos para com a mesma (Rego, Cunha & Souto, 2005) desenvolvendo sentimentos de insatisfação, ausência de desafios e de sentido de equipa, o que impossibilita o aumento do seu potencial.

De acordo com Meyer et al. (1997), o comprometimento de continuação pode surgir como consequência de acções que promovem o aumento dos custos, uma vez que as pessoas sabem que podem sofrer esses custos em caso de abandono. Para Becker (1960), um indivíduo permanece numa organização devido à acumulação de “*side-bets*” efectuada ao longo do tempo, reforçando e investindo na sua relação organizacional, que ele considera perdida em caso de não permanência. Na verdade, se um indivíduo abandonar, voluntariamente, uma organização pode ter que suportar a perda de tempo, dinheiro e esforço já investido. Este autor considera que se o comprometimento for entendido em função dos custos ou das recompensas ligadas à sua saída, então é visto como um conjunto de trocas laterais ou apostas paralelas (*side-bets*). As pessoas fazem apostas quando desenvolvem determinadas acções, acreditando que o tempo e a energia nelas investidas poderão trazer-lhes benefícios, contudo para ganharem essas apostas necessitam de continuar a trabalhar naquela organização (Becker, 1960). Trata-se de um tipo de comprometimento calculativo para com a organização, o qual surge como consequência da avaliação positiva dos resultados conseguidos com os investimentos das pessoas e, simultaneamente, com a hipótese de poder perder as vantagens conquistadas com esses investimentos, caso saia da organização. As apostas paralelas ou investimentos e a disponibilidade de alternativas constituem para Meyer et al. (1991), antecedentes importantes a este tipo de comprometimento.

Mais recentemente, Becker (1992) apresenta este tipo de comprometimento como um mecanismo psicossocial, cujos elementos, *side-bets*, trocas laterais, consequências de acções prévias, custos e recompensas, balizam acções futuras. Assim, o indivíduo avalia o esforço, o tempo, o investimento económico despendido em relação a algo, o qual, no caso de abandono, tende a perder. Perante esta realidade o indivíduo mantém-se numa organização, arbitrando os custos e os benefícios associados à sua saída. Trata-se, pois, de um raciocínio económico, já que os sujeitos, só após avaliarem quanto investiram e quanto obtiveram no retorno, decidem se devem ou não deixar de ser membro dessa organização. Contudo, não parece ser tarefa fácil testar a teoria de Becker, uma vez que os custos associados ao abandono tendem a ser diferentes de pessoa para pessoa. Uma das estratégias utilizadas para tentar minimizar esta questão consiste em correlacionar as variáveis de substituição como a idade e a permanência, com medidas que visem reflectir o comprometimento da aposta paralela de Becker, mostrando que o número de apostas paralelas aumenta ao longo do tempo (Alutto, Hrebiniak & Alonso, 1973; Aranya & Jacobson, 1975; Ferris & Aranya, 1983; Hrebiniak, 1974; Hrebiniak & Aluto, 1972;

Parasuraman & Alutto, 1984; Ritzer & Trice, 1969; Shoemaker, Sniker & Bryant, 1977; Stevens, Beyer & Trice, 1978) e a probabilidade dos colaboradores permanecerem na organização está associada, positivamente, à magnitude e ao número de apostas que eles reconhecem.

Neste contexto, Meyer e Allen (1984) constataram que os empregados que adquirem mais competências transferíveis durante a permanência numa organização estão em melhor posição para a abandonarem do que os colegas mais novos e com menos experiência. Meyer e Allen (1991) referem que o desejo do indivíduo se manter ligado a uma organização surge pelo facto de reconhecer que a existência de custos associados à sua saída pode estar relacionada com a falta de oportunidades em encontrar outro emprego ou ainda que, em termos pessoais, as perdas são elevadas, tendo assim, a necessidade de se manter nessa organização.

Na sequência desta conceptualização, Allen, Shore e Griffeth (2003) consideram que este tipo de comprometimento é despoletado por dois factores: os investimentos ou side-bets e a falta de alternativas de outro emprego. Trata-se de uma constatação, por parte do indivíduo, que se traduz na percepção dos custos, em caso de abandono. Na realidade, o comprometimento de continuação abrange um processo cognitivo avaliativo, uma vez que o trabalhador estabelece uma comparação entre os investimentos realizados, os resultados organizacionais e os custos associados à sua saída (Siqueira & Gomide, 2004). Parece-nos claro que o comprometimento de continuação aumenta, sobretudo devido à ausência de alternativas de emprego e à acumulação de apostas paralelas por parte do indivíduo.

Em termos concepcionais, Meyer e Allen, (1997) sintetizaram, num quadro, algumas definições sobre o comprometimento de continuação (Quadro 4.7)

Quadro 4.7**Definições de comprometimento organizacional de continuação**

[Fonte: Meyer & Allen, 1997: 12]

Definições de comprometimento organizacional baseado nos custos
Proveito associado à participação continuada e ao “custo” associado ao abandono da organização. (Kanter, 1968).
Sendo o comprometimento uma herança, quando uma pessoa tem um objectivo, une divergentes interesses com um alinhamento de actividade (Becker, 1960).
Fenómeno estrutural que ocorre como o resultado de transacções e alterações no saldo das apostas ou investimentos extras. (Hrebiniak & Alutto, 1972).

4.4.6.5. Comprometimento de continuação e desempenho no trabalho

De acordo com Meyer e Allen (1997) e Shim e Steers (1994), não existe uma relação muito forte entre o comprometimento de continuação numa organização e os indicadores de desempenho (*performance*). Estes últimos autores, após estudos realizados em duas organizações, verificaram que numa delas o comprometimento de continuação não se relaciona com as avaliações do superior hierárquico e na outra correlaciona-se negativamente. Do mesmo modo, a relação que se estabelece entre o tipo de comprometimento e as avaliações referidas em termos de potencial de promoção (Meyer et al., 1989) e desempenho global (Konovsky et al., 1991; Meyer et al., 1989), também não se apresenta positiva.

Hackett et al. (1994), ao avaliarem o desempenho de alguns condutores de autocarros, constataram que os condutores com forte comprometimento de continuação recebiam, de forma significativa, menos elogios pelo seu trabalho do que aqueles que apresentavam fraco comprometimento de continuação. Perante isto, parece-nos que, efectivamente, o comprometimento de continuação dos colaboradores que integram uma determinada organização não estabelece uma relação positiva com os indicadores de desempenho.

4.4.6.6. Comprometimento normativo: conceito e desenvolvimento

A terceira e última componente do modelo de Meyer e Allen é o comprometimento normativo (*normative commitment*), o qual corresponde a um conjunto de sentimentos de obrigação e dever moral desenvolvido pelas pessoas que as impele a permanecer numa organização. Deste modo, os indivíduos que apresentam elevados níveis de comprometimento normativo transmitem um sentimento de dívida para com determinada organização (Meyer et al., 1991), continuando a pertencer-lhe uma vez que presumem ser essa a atitude que, do ponto de vista ético e moral, é a mais correcta e o comportamento mais certo a adoptar (Meyer et al., 1991; Scholl, 1981; Wiener, 1982). De acordo com Wiener e Vardi (1980, 1990) e Wiener (1982), as pessoas tendem a orientar a sua conduta em função dos valores culturais internalizados, independentemente da racionalidade que, aparentemente está subjacente. Assim, quanto maior for o comprometimento, maior será a predisposição do indivíduo na orientação da sua actividade, acreditando que o seu comportamento é o mais correcto, em termos morais. Deste modo, e segundo a opinião de Bastos (1994), o comportamento apresentado pelo sujeito baseia-se na preocupação, no espírito de sacrifício e na persistência, potenciando sentimentos de culpa e apreensão, no caso da pretensão de saída da organização. Trata-se de um sentimento de dívida moral e obrigatoriedade em retribuir um favor, o qual representa o vínculo moral com a organização (Siqueira & Gomide, 2004).

Este tipo de comprometimento é considerado uma crença perante a responsabilidade individual (Allen et al., 1990). Para Wiener (1982), o comprometimento surge como a totalidade de pressões normativas, realizada de tal forma que consegue satisfazer as metas e os interesses organizacionais. Este autor sugere que o sentimento de obrigação em permanecer numa organização pode resultar de pressões normativas de internalização efectuadas sobre o indivíduo, mesmo antes de entrar na organização (socialização familiar ou cultural) ou logo após a sua entrada (socialização organizacional).

Por outro lado, o comprometimento normativo pode também desenvolver-se como consequência da oferta de recompensas antecipadas feitas ao empregado, por parte da organização, ou então quando a organização apresenta custos elevados que resultam de investimentos efectuados com os funcionários, como acontece com a sua formação (Meyer et al, 1991). Na opinião de Scholl (1981), o reconhecimento destes investimentos

por parte da organização poderá desencadear um desequilíbrio na relação empregado/organização, despoletando nos empregados um sentimento de obrigação para com a mesma, comprometendo-se com ela até a dívida estar saldada. Para Lahiry (1994), o desenvolvimento do comprometimento normativo pode também resultar da socialização organizacional, sobretudo nas organizações que dão valor à lealdade e que comunicam constantemente este valor aos seus empregados. Assim, promovendo a interiorização da crença sobre a lealdade à organização criam-se, por vezes, determinadas situações em que a troca de algo pode possibilitar o desenvolvimento do comprometimento normativo. A título de exemplo, o autor refere que um indivíduo pode apresentar comprometimento normativo, caso tenha recebido alguma recompensa sentindo-se, por isso, obrigado a retribuir e a servir essa organização. De facto, por vezes as pessoas permanecem numa determinada organização devido a sentimentos de lealdade ou de valorização dos investimentos que efectuaram em prol do seu desenvolvimento individual.

Este tipo de comprometimento pode também desenvolver-se alicerçado no chamado “contrato psicológico” entre a pessoa e a organização (Argyris, 1960; Rousseau, 1989, 1995; Schein, 1980). Estes contratos redundam da crença de que o relacionamento das partes envolvidas confina-se a uma relação de troca, em termos de obrigação recíproca. Ao longo do tempo, os contratos psicológicos ficam sujeitos a mudanças, uma vez que cada uma das partes se apercebe se as obrigações a que está determinada estão a ser cumpridas ou violadas (Robinson, Kraatz & Rousseau, 1994). Estes contratos podem adoptar diferentes formas, entre as quais as mais importantes são a transaccional e a relacional (MacNeil, 1985; Rousseau, 1989). O contrato transaccional baseia-se em princípios de troca económica, sendo mais objectivo. O contrato relacional, como se baseia em princípios de troca social, emerge mais abstracto. De acordo com Rousseau e Wade-Benzoni (1995), os contratos relacionais adoptam uma atitude mais favorável perante o comprometimento normativo do que os contratos transaccionais que também perfilham o desenvolvimento do comprometimento de continuação.

Escalpelizando o modelo teórico de Wiener e Vardi (1990) verificamos a existência de dois elementos que o integram: a) as pressões internalizadas conjecturam comportamentos que veiculam sacrifício e preocupação; b) as intenções comportamentais são explicadas pelos valores e normas que, partilhadas, promovem o comprometimento ligado às crenças instrumentais. Neste contexto, a pessoa sente que não pode nem deve abandonar aquela organização porque tem obrigações para com os que aí trabalham, logo

não se lhes arroga esse direito. Por outro lado, e mesmo que se vislumbrem perspectivas de melhores empregos, a pessoa tem consciência de que essa atitude não é a mais correcta. Deste modo, catalisam-se sentimentos de dívida, obrigação moral e reciprocidade para com a organização. A propósito do conceito de reciprocidade, Meyer et al., (2001) dizem tratar-se de um mecanismo com implicações, quer a nível do comprometimento normativo, quer a nível do comprometimento afectivo, embora a natureza que subjaz a essa reciprocidade seja bem diferente, ou seja, enquanto no comprometimento afectivo existe vontade em contribuir para o bem-estar da organização, no comprometimento normativo a pessoa mantém-se na organização porque considera ter essa obrigação para com ela. A respeito das normas de reciprocidade, Gouldner (1960) refere que, as pessoas ao reconhecerem este tipo de dívida desconfortável, desenvolvem sentimentos de obrigação para com a organização “credora”. Esta distinção entre reciprocidade por desejo e reciprocidade por obrigação ainda não foi totalmente analisada pelos investigadores que se debruçam sobre o comprometimento organizacional.

Para Siqueira (2000) o comprometimento normativo é um conjunto de pensamentos reconhecedor de obrigações e deveres morais para com uma determinada organização. Por sua vez, Bastos (1994:51) refere que os padrões de comportamento que um indivíduo apresenta, em termos de compromisso normativo, estão dotados de *sacrifício pessoal, persistência e preocupação pessoal*.

Face ao exposto, podemos concluir que se trata de um tipo de comprometimento que enfatiza um sentimento de dever ou de obrigação em trabalhar numa organização, contudo sem vínculo emocional (Mayer & Schoorman, 1992). De acordo com Angle e Lawson (1993) é um tipo de comprometimento que difere dos outros, até mesmo na sua mensuração. Com efeito, difere do afectivo porque reflecte uma obrigação, mas sem cariz emocional e difere do de continuação porque a pessoa não permanece na organização como consequência do cálculo dos custos ou benefícios com a sua saída.

O enfoque normativo integra a teoria organizacional de Etzioni (1975) e a Psicologia Social, nomeadamente, os estudos de Azjen e Fishbein (1980), acerca da previsão atitudinal relativa ao comportamento.

Corroborando a conceptualização deste constructo, Meyer e Allen (1997) consideram, no âmbito do comprometimento normativo, que as pessoas permanecem numa organização porque se sentem obrigadas. Neste contexto, os mesmos autores

apresentam, sinteticamente, algumas definições deste tipo de comprometimento (Quadro 4.8).

Quadro 4.8

Definições de comprometimento normativo

[Fonte: Meyer & Allen, 1997:12]

Definições de comprometimento organizacional baseado na obrigação ou responsabilidade moral
Condutas de comprometimento, socialmente aceites; condutas/comportamentos que excederam formalidades e/ou expectativas normativas relevantes para o comprometimento (Wienwe & Gechman, 1977).
Totalidade de pressões normativas internalizadas para agir de acordo com as metas organizacionais (Wiener, 1982).
O empregado comprometido considera que é, moralmente correcto, permanecer na organização, apesar da satisfação que a mesma lhe possa dar. (Marsh & Mannari, 1977)

4.4.6.7. Comprometimento normativo e desempenho no trabalho

Relativamente à ligação estabelecida entre o comprometimento normativo e os indicadores de desempenho (*performance*), verificamos que os estudos realizados nesta área são ainda escassos. Embora de forma ténue, a relação que se estabelece entre o desempenho e o comprometimento afectivo, bem como o desempenho e o comprometimento normativo são idênticas. A este respeito, Vronthrom (2002) sugere que se incremente a investigação no âmbito do estudo da relação entre o comprometimento e a vida dos trabalhadores organizacionais, quer ao nível da vida pessoal, quer ao nível da vida profissional.

4.5. Antecedentes e consequências do comprometimento organizacional

Actualmente é comum vermos organizações que, de forma incansável, procuraram aplicar práticas e métodos que aumentem a fidelidade dos seus colaboradores. Mathieu et al. (1990) indicam as características organizacionais como um dos antecedentes na pesquisa sobre comprometimento organizacional. Estes autores analisaram 124 estudos, publicados entre 1967 e 1987. A partir desse trabalho

categorizaram três variáveis utilizadas nas pesquisas sobre comprometimento: os *antecedentes*, que estudam as características pessoais, as características do trabalho, as relações que se estabelecem com os colegas e chefias, as características organizacionais e o estatuto da função que desempenham; os *correlatos*, que estudam a motivação, a satisfação no trabalho, o stress e o envolvimento laboral; e as *consequências*, as quais estudam o desempenho no trabalho, as alternativas de emprego, a intenção de procurar novos empregos, a intenção de deixar a organização, a pontualidade, o absentismo e a rotatividade. Seguidamente, analisamos os antecedentes e as consequências do constructo em estudo.

4.5.2. Antecedentes

Entre as características organizacionais que actuam como antecedentes do comprometimento, as dos sistemas de gestão das pessoas merecem particular importância. Meyer et al. (1997) referem que é necessário examinar-se o impacto que os sistemas de gestão de recursos humanos existentes provocam nos indivíduos. Em sua opinião, é preciso analisar a forma como o comprometimento se desenvolve para se poderem construir sistemas de gestão de recursos humanos eficazes. Inúmeros trabalhos que têm vindo a ser realizados sugerem que, de uma maneira geral, é a componente afectiva que permite obter resultados organizacionais mais desejáveis (Cunha et al., 2004). A este respeito, apresentamos um quadro (Quadro 4.9) com as correlações tendenciais entre as três dimensões de comprometimento e os vários indicadores de desempenho e de abandono da organização.

Quadro 4.9

Correlações tendenciais entre as três dimensões de comprometimento e os vários indicadores de desempenho e de abandono da organização

[Fonte: Cunha et al., 2004]

	Dimensões		
	Afectiva	Normativa	Instrumental
Intenções de abandonar a organização	--	--	-
Abandono efectivo	--	--	-
Absentismo	-	0	0
Comportamentos de negligência	--	-	+
Comportamentos de cidadania organizacional e outros comportamentos extra-papel	++	+	
Desempenho global dos indivíduos	++	+	-
Atitudes favoráveis perante a mudança	+		-
Capacidade para satisfazer os consumidores	++		
Capital humano	++		
Construído a partir de: Allen e Meyer (1996); Bolon (1997); Burr e Girardi (2001); Clugston (2000); Yousef (2000); Sergeant e Frenkel (2000); Tompson e Werner (1997)			
Os sinais representam a direcção das correlações. Dois sinais agregados significam que a correlação é mais forte. Os espaços em branco significam que a literatura investigada não estudou a relação ou que, estudando-a, suscitou resultados empíricos inconsistentes (Cunha et al., 2004).			

Ao procedermos à análise do quadro verificamos que as três dimensões apresentadas relacionam-se, negativamente, com a intenção de abandonar ou com o abandono efectivo da organização, embora isso seja mais visível no campo afectivo e normativo. Constatamos ainda que as pessoas com maior comprometimento afectivo revelam níveis mais baixos de absentismo e de comportamentos de negligência. Por fim, observamos que os indivíduos que desenvolvem comprometimento normativo e afectivo encaram melhor a mudança, os comportamentos de cidadania e o desempenho global (Cunha et al., 2004). Na verdade, parece claro que a vertente afectiva é a que permite obter melhores resultados em termos de comprometimento das pessoas com as organizações. Resta saber quais os factores que permitem despoletar esta componente organizacional. Em relação a esses factores, o quadro que se segue (Quadro 4.10) apresenta uma visão sinóptica do que, empiricamente, foi investigado nesta área:

Quadro 4.10
Correlações tendenciais entre o comprometimento organizacional e diversas variáveis
potencialmente antecedentes
[Fonte: Cunha et al., 2004]

	Dimensões		
	Afectiva	Normativa	Instrumental
Satisfação no trabalho	++	+	-
Afectividade positiva	++	+	-
Afectividade negativa	-	0	0
Liderança transformacional	++	+	0
Apoio organizacional	++	0	
Receptividade da gestão (às sugestões dos empregados)	++	+	-
Apoio do superior	++	0	
Percepções de justiça (especialmente procedimental)	++	+	-
Comportamentos políticos	--		0
Funções desafiantes	++	+	-
Clareza do papel	++	+	-
Ambiguidade do papel	--	0	-
Recepção de feedback relativo ao desempenho no trabalho	++	+	0
Transferibilidade das competências	+	+	-
Percepção de que os valores organizacionais têm uma orientação humanizada (cortesia, consideração, cooperação, justiça e integridade moral)	++	++	0
Percepção de que os valores organizacionais têm uma orientação visionária (desenvolvimento, iniciativa, criatividade, abertura)	+	+	0
Percepção de que os valores organizacionais têm uma orientação de adesão a convenções (obediência, formalidade)	-	0	+
Clima ético instrumental (i.e., egoístico)	--		
Clima ético do zelo/benevolência (i.e. preocupação com os outros e/ou a equipa)	++		
Ajustamento entre os valores do indivíduo e da organização	+	0	0
Cidadania organizacional (económica, legal, ética, filantrópica)	++		
Construído a partir de Allen e Meyer (1996); Bolon (1997); Caetano e Vala (1999); Clugston (2000); Finegan (2000); Grunbertg et al. (2000); Kelley e Dorsch (1991); Mackenzie et al (1998); Maignan et al. (1999); Podsakoff et al. (1996); Sergeant e Frenkel (2000); Wayne et al. (1997);			
Os sinais representam a direcção das correlações. Dois sinais agregados significam que a correlação é mais forte. Os espaços em branco significam que a literatura investigada não estudou a relação ou que, estudando-a, suscitou resultados empíricos inconsistentes (Cunha et al., 2004).			

Analisando o quadro exposto, constatamos que as pessoas com mais satisfação no trabalho desenvolvem maior comprometimento normativo e, sobretudo, afectivo. No entanto, não é possível concluirmos se é a satisfação que fomenta o comprometimento ou se, por sua vez, é este que faz despoletar aquela, ou ainda, se ambos se influenciam. Neste contexto, Sergeant e Frenkel (2000) consideram a satisfação um antecedente do comprometimento organizacional, embora Bateman et al. (1984) considerem tratar-se do contrário. Relativamente à afectividade positiva, verificamos que esta faz transparecer o comprometimento afectivo e o normativo de uma forma positiva, embora o instrumental já seja de uma forma negativa. O mesmo acontece com a liderança transformacional. As pessoas que se sentem valorizadas pela sua organização e que esta os apoia conseguem desenvolver laços afectivos mais fortes. As funções desafiantes, a clareza de papéis, a recepção de feedback e a receptividade da gestão são factores que promovem o comprometimento afectivo e o normativo (Cunha et al., 2004). No que concerne à percepção de valores organizacionais humanistas e visionários, Finegan (2000) refere que estes promovem maiores níveis de comprometimento afectivo e normativo, uma vez que todas as pessoas apreciam ser tratadas com respeito, cortesia e consideração pela sua organização. Diferencialmente, a percepção de valores de formalidade e convenção aumenta o comprometimento instrumental, em vez do afectivo. Por sua vez, a percepção de comportamentos de cidadania, por parte da organização, promove fortemente os laços afectivos dos funcionários (Cunha et al., 2004).

Tendo em conta a literatura existente sobre comprometimento organizacional segue-se um quadro integrador com diversas definições de variáveis que se apresentam como antecedentes do comprometimento (Quadro 4.11).

Quadro 4.11
Definição de variáveis
[Fonte: Iverson & Buttigieg, 1999]

Variável	Definição
<u>Comprometimento Organizacional</u>	
Comprometimento afectivo	Nível de ligação emocional, identificação e envolvimento do empregado com a organização (Allen & Meyer, 1990).
Comprometimento normativo	Nível em que o empregado sente obrigação em permanecer na organização (Allen et al., 1990).
Comprometimento de continuação	Avaliação dos custos associados ao abandono da organização, incluindo a percepção das poucas alternativas e do enorme sacrifício pessoal (Allen et al., 1990; McGee & Ford, 1987).
<u>Desempenho</u>	
Intenções de rotatividade	Nível de intenção do empregado para abandonar a organização.
Absentismo	Ausência dos empregados no trabalho (Chadwick-Jones et al., 1982; Johns, 1978).
Mudança organizacional	Grau de aceitação de mudança organizacional (Iverson, 1996).
<u>Variáveis pessoais</u>	
Responsabilidades com a família	Grau de obrigação do indivíduo com os familiares na comunidade (Iverson, 1992).
Expectativas no trabalho	Conjunto de ideias preconcebidas pelos empregados sobre a vida da organização.
Valores do trabalho	Importância que os empregados dão às características associadas ao trabalho (Iverson, 1992).
Afectividade positiva	Nível de entusiasmo que um indivíduo sente ao longo do tempo e nas mais diversas situações (Watson et al., 1987).
Afectividade negativa	Estados emocionais desagradáveis que um indivíduo experimenta ao longo do tempo e nas mais diversas situações (Watson et al., 1987).
Motivação no trabalho	Crença normativa na importância do trabalho em geral.
<u>Variáveis relacionadas com o trabalho</u>	
Perigos do emprego	Exposição dos empregados a condições adversas dentro do trabalho.
Autonomia	Influência que o indivíduo tem sobre o seu trabalho.
Apoio dos colegas	Nível de compreensão expresso pelos colegas (Blau, 1960).
Apoio da supervisão	Nível de compreensão expresso pelo chefe, hierarquicamente mais próximo, para com os subordinados (Michaels & Spector, 1982).
Rotina	Nível de rotina dos trabalhos efectuados pelos empregados (Price & Mueller, 1981).
Stress	Incapacidade de cumprir com os deveres do trabalho.
Oportunidades de promoção	Movimentação entre os diferentes níveis de estatuto numa organização (Martin, 1979).
Pagamento	Dinheiro e equivalentes dados aos empregados pelos serviços prestados (Lawler, 1971).
Justiça distributiva	Níveis de justiça com que a organização trata os seus empregados.
Receptividade de gestão	Grau de resposta que a gestão dá às necessidades dos empregados.
Apreciação do público	Nível de gratidão expresso pelo público.
<u>Variáveis ambientais</u>	
Clima nas relações industriais	Nível de harmonia entre a gestão e os sindicatos (Dastmalchian et al, 1991).
Oportunidades de trabalho	Disponibilidade de empregos alternativos fora da organização.

4.5.3. Consequências

Abordemos agora a posição de alguns autores sobre as consequências do comprometimento. Meyer et al. (1991) entendem que os diferentes resultados ou comportamentos apresentados pelos colaboradores surgem associados a diversos factores que os motivam a permanecer numa organização. Neste contexto, o comprometimento afectivo tem um efeito negativo sobre o absentismo e a intenção de rotatividade (*turnover*), mas influencia positivamente a aceitação da mudança. (Iverson, 1996; Mathieu et al., 1990; Somers, 1995). De facto, a correlação negativa existente entre comprometimento e *turnover* (ou intenção de *turnover*) tem sido a hipótese mais encontrada nos trabalhos que têm como objectivo medir o comprometimento afectivo (Angle et al., 1981; Arnold et al., 1982; Bluedorn, 1982; Colarelli et al., 1987; DeCottis et al., 1987; Dougherty et al., 1985; Clegg, 1983; Ferris & Aranya 1983, Hom, Katerberg & Hulin, 1979; Koch & Steers, 1978; Lee & Mowday, 1987; Michaels & Spector, 1982; O' Reilly et al., 1986; Porter, Crampon & Smith, 1976; Porter et al., 1974; Steers, 1977; Werbel & Gould, 1984; Williams et al., 1986). De uma forma geral, a ligação entre comprometimento e *turnover* é confirmada em determinados estudos meta-analíticos (Cotton et al., 1986; Steel et al., 1984).

Na verdade, os indivíduos que mostram ter um elevado nível de comprometimento afectivo estabelecem com a organização uma forte ligação emocional, de identificação e envolvimento. Na opinião de Meyer et al. (1997), esta atitude explica o porquê destes indivíduos apresentarem menor intenção de abandono e maior vontade na aceitação da mudança.

Relativamente ao comprometimento normativo, este parece ter consequências idênticas às do comprometimento afectivo. Trata-se de um tipo de comprometimento, cujo sentimento de obrigação moral decorre das práticas de socialização desenvolvidas pelas organizações. Uma vez que as pessoas sentem o dever de reciprocidade com a organização a que pertencem, ficam menos propensas a abandoná-la ou a faltar e mais receptivas à mudança (Hackett et al., 1994; Meyer et al., 1993; Somers, 1995).

Quanto ao comprometimento de continuação, este apresenta relações idênticas ao comprometimento afectivo, em termos de absentismo e de intenção de rotatividade (*turnover*), no entanto, produz um impacto negativo relativamente à mudança. Neste contexto, os empregados que permanecem na organização devido à percepção dos altos custos associados ao abandono, estão menos receptivos a faltar ou a abandoná-la. De

acordo com Hackett et al. (1994) e Mathieu et al. (1990), a associação negativa com o absentismo pode explicar-se através da auto-justificação, ou seja, os elevados custos já investidos afectam a ligação emocional dos empregados. Contudo, a hipótese de poderem perder determinados investimentos pessoais diminui a aceitação de mudança.

Considerando várias conceptualizações teóricas, nas quais o comprometimento é visto como a ligação que se estabelece entre a pessoa e uma determinada organização, apresentamos um quadro (Quadro 4.12) que integra hipóteses de consequências do comprometimento organizacional sugeridas por Meyer et al. (1991), baseadas nos três componentes que integram o seu modelo.

Quadro 4.12
Hipóteses das consequências do comprometimento organizacional
[Fonte: Ferreira, 2004]

Consequências do comprometimento organizacional

- O *comprometimento afectivo, de continuação e normativo* estão relacionados com a manutenção de colaboradores, isto é, cada forma do comprometimento deve correlacionar-se negativamente com a intenção dos colaboradores em deixarem a organização e com o comportamento voluntário de *turnover*.
- Os três componentes do comprometimento têm consequências completamente diferentes de outros comportamentos relacionados com o trabalho, como a assiduidade, o desempenho das responsabilidades e as obrigações (requeridos no desempenho do seu papel profissional), a vontade de ir “*para além do dever*” (comportamento de desempenho extra-papel profissional ou “*de cidadania organizacional*”). A base deste argumento encontra-se nas diferenças de natureza psicológica de cada forma de comprometimento.
- Um colaborador com forte *comprometimento afectivo*, que tem um vínculo emocional com a organização, terá maior motivação ou desejo de contribuir significativamente para a organização, do que um colaborador com fraco *comprometimento afectivo*. Espera-se que os colaboradores com forte *comprometimento afectivo* optem por se ausentarem ao seu trabalho com menos frequência e estarem mais motivados para executar as suas tarefas.
- Os colaboradores, cuja ligação primária à organização é baseada num forte *comprometimento de continuação*, permanecem na organização não por razões de vínculo emocional, mas devido ao reconhecimento de que os custos associados são demasiado elevados.
- É possível que o *comprometimento de continuação*, sendo a única base para permanecer na organização, possa criar sentimentos de ressentimento ou frustração e conduzir a comportamentos impróprios no trabalho. Provavelmente este comprometimento não está relacionado ou está relacionado negativamente com a assiduidade e com outros indicadores de desempenho, excepto nos casos onde a retenção do trabalho é claramente contingente no desempenho. Não há razões para esperar que, colaboradores com elevado *comprometimento de continuação*, tenham um desejo particularmente forte para contribuir com a organização.
- Um colaborador com forte *comprometimento normativo* está ligado à organização por sentimentos de obrigação e de dever e estes sentimentos motivam os indivíduos a comportarem-se apropriadamente e a fazerem o que é melhor para a organização.
- Espera-se que o *comprometimento normativo* com a organização se relacione positivamente com comportamentos no trabalho como: o desempenho, a assiduidade e a cidadania organizacional. Contudo, os sentimentos de obrigação não desenvolvem o mesmo entusiasmo e participação do vínculo afectivo, podendo estas relações ser bastante modestas. O *comprometimento normativo* pode ter um impacto particularmente importante na dedicação ao trabalho.

Segunda Parte

Estudo Empírico

Capítulo V

Metodologia da Investigação

Introdução

A utilização de determinadas metodologias constitui um dos pontos fundamentais numa investigação. Neste contexto, Bexiga (2004:113) refere que *o método consiste num conjunto de princípios que norteiam e orientam o investigador no decorrer da sua pesquisa, de forma a garantir a validade do conhecimento descoberto*

Ao longo deste capítulo damos conta dos objectivos que nortearam a realização do presente estudo empírico, bem como a metodologia nele adoptada, tornando inteligível *como é que a problemática foi investigada e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados* (Bell, 1997:85), justificando as opções metodológicas.

Assim, este capítulo procura ser coerente com o enquadramento teórico-conceptual do estudo, constituindo a retoma dos objectivos e finalidades nele subjacente, assim como dos quadros conceptuais que o fundamentam, seguindo a linha de pensamento de Morin (2004:24), o qual refere que *uma relação recursiva se instaura entre método e teoria*.

Neste sentido, pretende-se enquadrar metodologicamente o estudo do *comprometimento em contexto educativo: estudo empírico sobre a influência da dimensão dos agrupamentos de escolas do concelho do Porto no comprometimento dos docentes*, levado a efeito com base nos desafios que as sociedades contemporâneas exigem e nos referentes teóricos que sustentam as premissas do estudo.

Assim sendo, nele se integra um conjunto de secções no âmbito das quais se formula o problema a investigar, a pergunta de partida do estudo, os objectivos subjacentes a esta investigação, a população-alvo a quem se dirige este estudo, a população que integra a nossa amostra e os sujeitos nela inquiridos e os instrumentos utilizados. Para além disso, prestam-se ainda informações sobre o modo como foram estabelecidos os contactos com os mesmos e o procedimento adoptado com os instrumentos de recolha de dados (questionário e entrevista). Este conjunto de tópicos contribui para a objectividade e validade da informação recolhida e para as próprias conclusões que se podem abstrair da investigação.

A temática, o desenho investigativo e os traçados epistemológicos que lhe conferem coerência e consistência internas determinaram uma reflexão constante, de acordo com os pressupostos teóricos que temos vindo a enunciar.

5.1. Metodologia da Investigação

É em consonância com os pressupostos e indicadores subjacentes ao enquadramento teórico que configurámos o estudo empírico. De um modo geral, foram três os momentos estruturantes que alicerçaram a dimensão complexa e sistémica do estudo. Em relação à modelização e conseqüente operacionalização do estudo, é possível estruturá-lo em três momentos. São eles os seguintes:

- **Primeiro momento:**

Num primeiro momento empenhámo-nos na pesquisa, levantamento e sistematização dos referenciais teóricos dos conteúdos em análise, visando enquadrar o estudo, orientar a sua sustentação empírica e a interpretação da informação recolhida. Neste sentido, e com o propósito de construir um referencial estruturante, desenvolvemos dois tipos de procedimento:

c) Revisão da literatura e sua sistematização.

Neste procedimento atendemos à sistematização do aporte conceptual e teórico de pesquisa, no que às questões de coerência e consistência do estudo, dizem respeito. Procedemos à consulta e reflexão de um conjunto de fontes documentais indispensáveis, tais como: livros, revistas da especialidade, revistas de espectro generalista, teses e dissertações, jornais, documentos legislativos, documentos institucionais e de associações de referência, internet, entre outros.

O conjunto de fontes consultado permitiu a emergência dos referenciais pesquisados, permitindo o aparecimento de indicadores que agilizaram a contextualização da informação consultada, a modelização da investigação empírica e a construção dos instrumentos de recolha de dados.

d) No que ao segundo procedimento diz respeito estabelecemos contactos formais e informais com a população da nossa amostra, nomeadamente, com os directores e docentes dos agrupamentos de escolas das respectivas organizações escolares.

- **Segundo momento:**

O segundo momento respeita à construção, validação e aplicação de dois tipos de instrumentos de inquirição: o questionário e a entrevista. Adoptámos os métodos quantitativos pelo facto de se alicerçarem numa perspectiva teórica do positivismo, constituindo, em simultâneo, um processo dedutivo, através do qual se obtêm conhecimentos objectivos sobre as variáveis em estudo. Utilizámos, ainda, a metodologia de investigação qualitativa.

- **Terceiro momento:**

No terceiro momento procedemos ao tratamento e sistematização da informação num processo que integrou os contributos referenciais provenientes da pesquisa bibliográfica e do enquadramento teórico, assim como de todo o contributo despoletado ao longo do estudo empírico. Procedeu-se a uma análise detalhada das respostas dos sujeitos envolvidos neste estudo (docentes e directores) obtendo respostas sobre a influência que a dimensão do agrupamento a que pertencem exerce no despoletar do comprometimento organizacional.

5.2. Justificação da Investigação

As alterações que nas últimas décadas têm ocorrido em Portugal, no contexto demográfico, socioeconómico e educativo tornaram emergente a necessidade de reorganizar a rede escolar existente no país. Paralelamente a esta realidade, o pressuposto educativo governamental apresenta, como principal objectivo, a universalização da frequência da educação básica e secundária nas escolas, possibilitando a frequência de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino, pelo menos, dos que têm entre 5 e 18 anos de idade.

De modo a tornar emergente a concretização deste objectivo, paulatinamente, têm sido estatuídas medidas de reordenamento do parque escolar, relegando a desigualdade de oportunidades no acesso à escola, bem como o desajustamento da rede escolar. Neste sentido, a escola pública tem estado no centro da política educativa, suscitando os mais diversos debates, dando origem a um conjunto de reflexões subjacentes às mudanças

demográficas que têm conduzido ao encerramento de alguns estabelecimentos de ensino, nomeadamente, da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo.

De facto, a L.B.S.E. (1986) atribui ao Estado a competência do planeamento, criação e reorganização da rede escolar, atendendo às necessidades de toda a população, à equidade e qualidade da oferta de recursos humanos, tendo como objectivo último a melhoria eficaz das escolas e o aumento das taxas de sucesso das crianças e jovens que as frequentam. É com base neste propósito que, em finais dos anos 90, os agrupamentos de escolas surgem como paradigma de uma nova forma de organização escolar, à qual subjaz a descentralização e a autonomia das escolas, tornando clarividente que as escolas são instituições capazes de criar e desenvolver projectos que vão de encontro às aspirações da comunidade educativa local. Para levar a cabo as referidas aspirações é publicado o Despacho Normativo nº 27/92, de 2 de Junho, o qual refere, de acordo com os disposto no seu preâmbulo, tratar-se de *um processo que visa dotar gradualmente os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário de maiores graus de autonomia implica a criação de condições que lhes possibilitem assumir novas responsabilidades* (M.E., C.N.E., 2011:18189). Efectivamente, a génese destes agrupamentos de escolas, tal como os conhecemos, radica neste normativo legal, já que o mesmo procura imprimir um conjunto de novas dinâmicas de associação de diferentes níveis de ensino e de estabelecimentos de educação.

Entretanto, no final do ano lectivo de 2002/2004, o processo de reordenamento da rede escolar foi alvo de um conjunto de mudanças, já que, através da publicação de normativos legais, nomeadamente, do Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho, impôs-se a formação de alguns agrupamentos verticais, alguns de grandes dimensões, pondo em causa os pressupostos básicos que integram a matriz que lhe deu origem.

O nosso percurso pela reorganização da rede escolar, conduz-nos, inevitavelmente, à identificação de agrupamentos de escolas de maior e menor dimensão, sendo que, na maior parte das situações, os primeiros são constituídos por um elevado número de alunos, de pessoal docente e de estabelecimentos de ensino, acrescentando a este quadro a distância dos vários estabelecimentos que o integram, relativamente à escola sede. Por outro lado, temos os agrupamentos que integram menos população discente e docente e, na maior parte das situações, com menor número de estabelecimentos de ensino, apresentando pequenas distâncias entre os respectivos estabelecimentos.

Este processo de constituição de mega-agrupamentos, no entender da FENPROF (2010) apresenta-se com um cariz anti-democrático e injustificável, do ponto de vista

pedagógico, decidido e imposto, centralmente, pelo M.E., contra a vontade das próprias escolas. Acresce a isto o facto do transporte do 1º Ciclo, cujos estabelecimentos encerram devido às políticas educativas de reorganização escolar, embora nem sempre para escolas com melhores condições, relativamente às que frequentam.

Tal constatação permite-nos aquilatar que os atores educativos que integram estas organizações desenvolvam formas de comprometimento em relação à que pertencem, mais, especificamente, o pessoal docente, o qual constitui a população alvo da nossa investigação. Neste contexto, o comprometimento organizacional emerge enquanto conceito que expressa o envolvimento, a identificação e o vínculo com o agrupamento de escolas a que pertencem.

Face ao exposto, é nosso propósito aferir se o constructo em estudo contribui, de forma eficaz, para o estabelecimento de relações que vinculam os docentes à organização educativa onde trabalham. Do mesmo modo, procedemos à análise de diversas dimensões, nomeadamente, do comprometimentos, da identificação e da implicação dos docentes, permitindo-nos, assim, dar a conhecer os diferentes níveis de intensidade decorrente do estabelecimento de relações entre os docentes e o seu agrupamento de escolas. Na realidade, a este respeito, Chiavenato (1998) refere que as organizações exercem influência na vida dos sujeitos que as integram e vice-versa. Este cenário promove no indivíduo a possibilidade de permanecer numa organização, sentindo-se psicologicamente vinculado a ela, mesmo que não esteja satisfeito com a mesma (Carson & Bedeian, 1994, citados por Meyer & Herscovitch, 2001).

Daqui se depreende o quão é importante e necessário perceber qual o tipo de vínculo e a intensidade com que o mesmo se desenvolve nos docentes, em relação ao agrupamento de escolas que integram, com o objectivo de melhorar o seu bem-estar e a eficácia no desenvolvimento da sua actividade.

A análise centrada na questão da influência da dimensão de um agrupamento de escolas, no despoletar de comprometimento nos docentes que lhe pertencem, constitui o cerne da nossa investigação, para a qual é nossa pretensão dar o mais veemente contributo capaz de a tornar intelegível, assim como tornar o cenário organizacional mais eficaz.

5.3. Problema de investigação

As alterações decorrentes da ruptura de pressupostos subjacentes à reorganização da rede escolar, com a correspondente (re)constituição de agrupamentos de escolas e a influência que a dimensão dessas organizações escolares exercem no comprometimento dos docentes que os integram, reflecte-se no desenho e modalização da investigação por nós realizada, dado que consideramos não só a análise da nova estrutura de rede escolar, mas também a compreensão da emergência, ou não, de comprometimento organizacional nos docentes influenciados pelo respectivo reordenamento.

A clarificação desta temática emerge de um interesse pessoal, enquanto profissional da educação, orientado para uma problemática muito actual, com que os docentes e demais elementos da comunidade educativa se vêm confrontados, de há uns anos a esta parte. Assim, é imperioso o entendimento da influência que um agrupamento de escolas pode exercer no despoletar do comprometimento organizacional dos seus docentes.

Com vista à compreensão deste processo num contexto urbano, industrializado, situado na faixa litoral do país, com índice elevado populacional e povoamento concentrado, desenvolvemos a nossa investigação em agrupamentos de escolas do concelho do Porto, norte de Portugal. Este estudo torna-se uma mais-valia para a clarificação desta temática, tanto mais que já tivemos a oportunidade de desenvolver e aprofundar esta problemática, através de uma investigação por nós, anteriormente realizada, em cenário rural, mais propriamente no distrito de Viseu, região do interior do país.

Face ao exposto, e atendendo aos pressupostos teóricos revistos, a todo um conjunto de factores definidos e ao modelo conceptual adoptado, bem como às indicações de Lobiondo-Wood e Haber (2001), os quais consideram que a formulação do problema a investigar e o estabelecimento de objectivos constituem medidas emergentes neste processo, pois são eles que alicerçam a investigação, colocamos a seguinte pergunta de partida:

- De que modo a dimensão dos agrupamentos de escolas do concelho do Porto exerce influencia no comprometimento organizacional, na identificação com a organização e na implicação com os postos de trabalho dos docentes que os integram?

5.4. Objectivos do estudo

Em termos conceptuais, assumimos que o comprometimento organizacional contribui para o estabelecimento de relações vinculativas entre os indivíduos e as organizações, os objectivos que definimos para o presente trabalho passam por averiguar se as referidas relações são empiricamente sustentáveis; compreender o tipo e intensidade do vínculo que caracteriza o envolvimento dos docentes, bem como a influência que um conjunto de variáveis, designadamente, organizacional (dimensão do agrupamento) e individuais (profissionais e pessoais), exerce na referida relação, promovendo a emergência (ou não) de comprometimento nos sujeitos.

Partimos para este estudo, sobre o comprometimento organizacional em contexto educativo, mais propriamente, no âmbito dos agrupamentos de escolas, os quais têm sido alvo de alterações estruturais, nomeadamente, em termos de dimensão, com o objectivo de compreender a relação vinculativa que se estabelece entre os docentes e o agrupamento a que pertencem.

A compreensão dos objectivos que cada estudo define constitui uma questão fulcral no desenho da investigação, principalmente, no que se refere à especificação das questões orientadoras. Na concretização do presente estudo, o **objectivo geral** pode ser formulado do seguinte modo:

-Aprofundar o conhecimento acerca da influência que a dimensão dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto exerce no comprometimento organizacional dos docentes que os integram.

Assim, o objectivo que norteou a concretização do presente estudo empírico relaciona-se, justamente, com a avaliação empírica da influência que a dimensão de um agrupamento de escolas exerce no desenvolvimento de comprometimento organizacional nos docentes que o integram, em contexto urbano, de onde se infere ser este o problema da nossa investigação, em função do qual este estudo será conduzido.

Contudo, ao definirmos este objectivo principal, e que constitui a nossa variável dependente, outros emergem, decorrentes da possibilidade e interesse em analisar ainda, a influência que um conjunto de variáveis individuais (pessoais e profissionais), portanto

independentes, exerce na relação de vinculação dos participantes no nosso estudo, nomeadamente os docentes, desenvolvem relativamente ao agrupamento em que se integram. Neste contexto, o comprometimento organizacional apresenta-se como sendo a nossa variável dependente, enquanto as variáveis independentes consideradas no estudo são: uma variável organizacional, relativa à dimensão dos agrupamentos de escolas, quatro variáveis individuais, relativas a aspectos profissionais (habilitações académicas, tempo de serviço pessoal, tempo de serviço no agrupamento e situação profissional) e outras três variáveis individuais, referentes a questões de natureza pessoal (sexo, idade e local de residência).

Tendo em conta o objectivo principal do nosso estudo propomo-nos orientar esta investigação no alcance dos seguintes **objectivos específicos**:

- Conhecer as *características sócio-demográficas* dos docentes, em função da idade, género, estado civil, habilitações académicas, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento, nível de ensino que lecciona, situação profissional, circunstâncias profissionais e cargos desempenhados.
- Identificar a existência de *comprometimento organizacional, identificação com o agrupamento e implicação com os postos de trabalho* nos docentes dos agrupamentos de escolas do concelho do Porto, em função da dimensão do agrupamento de escolas a que pertencem.
- Identificar a existência de *comprometimento organizacional* nos docentes, em função da idade, género, estado civil, residência com a família, distância escola-residência, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento e nível de ensino que lecciona.
- Identificar a existência de *identificação com o agrupamento* nos docentes, em função da idade, género, estado civil, residência com a família, distância escola-residência, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento e nível de ensino que lecciona.
- Identificar a existência de *implicação com o posto de trabalho* nos docentes, em função da idade, género, estado civil, residência com a família, distância escola-

residência, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento e nível de ensino que lecciona.

De acordo com os objectivos traçados para o presente estudo e do tipo de dados que importava recolher, e atendendo a um conjunto de métodos e técnicas de investigação no âmbito das Ciências Sociais optámos pelo método do inquérito (*survey research*), com recurso à técnica do questionário, visto tratar-se de um processo de recolha de informação que permite conduzir à inventariação, relativamente estruturada, de atitudes, representações, comportamentos e motivações (Ghiglione & Matalon, 1979). Neste contexto, o estudo que temos vindo a realizar possui características de um *design fixo* (Anastas & MacDonald, 1994; Robson, 2002) ou, dito de outro modo, trata-se de um estudo que é teoricamente orientado. Queremos com isto dizer que para ele partimos com um determinado sentido e olhar para as questões a investigar, facto que se traduz numa pré-especificação e planificação da estratégia de investigação a desenvolver, orientada para a comparação de casos (concretamente de indivíduos) e que se baseia em dados de natureza quantitativa.

Paralelamente ao questionário, seleccionámos um dos métodos mais completos de recolha de dados, a entrevista semi-estruturada, no sentido de aferir qual a percepção e o entendimento que os directores dos agrupamentos de escolas seleccionados têm acerca da influência que a dimensão do seu agrupamento exerce no comprometimento organizacional do corpo docente da organização que lideram.

5.5. Instrumentos de recolha de dados

Na presente investigação privilegiámos dois instrumentos de recolha de dados, o questionário e a entrevista semi-estruturada, que, seguidamente apresentamos.

5.5.1. O questionário enquanto instrumento de investigação e de recolha de dados

Utilizámos o questionário convictos de que este promove melhor a quantificação *de uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação* (Quivy & Campenhoudt, 1992:100). Ao seleccionarmos este método de investigação, de certa forma, coligimo-nos a um número de investigadores que, no âmbito das Ciências Sociais, tem utilizado, preferencialmente, este método, o questionário, escalpelizando um

conjunto de critérios rigorosos respeitantes às técnicas utilizadas e à construção do instrumento, com o escopo de evitar situações que enviessem as respostas obtidas por parte dos inquiridos, condicionando a validade dos dados recolhidos e, posteriormente, as análises e conclusões daí extraídas. Por outro lado, temos em conta a opinião de Ghigliione e Matalon (1979) no que concerne ao carácter de construção inerente à relação que se estabelece entre investigador e investigado, a qual pode produzir diferenças importantes entre o que o investigador concebe e objectiva e o que, de facto, ocorre ao longo da investigação.

Segundo Cardoso (2007), o inquérito por questionário emerge como um dos métodos mais utilizados, uma vez que sendo o investigador a avançar e a formular as questões é a ele que cabe controlar as circunstâncias associadas à recolha de dados. No entanto, como em todas as investigações por questionário, a pesquisa conduzida comporta vantagens e desvantagens em relação a outros métodos de recolha de dados, encontrando-se entre as primeiras a possibilidade de obter um cenário relativamente completo do domínio em estudo e entre as segundas a impossibilidade de garantir que as instruções, o sentido das questões e as modalidades de resposta sejam, correctamente, apreendidos. Uma das formas de ultrapassar esta dificuldade consiste na análise e selecção adequada do vocabulário utilizado, bem como no desenvolvimento de estudos iniciais que permitam colmatar as primeiras ambiguidades evidenciadas. A este respeito, Alferes (1997:102) sublinha que,

a opção por um questionário anónimo auto-administrado implica menor reactividade por parte dos sujeitos inquiridos. O inquérito por questionário auto-administrado traduz-se, efectivamente, por uma interferência mínima do investigador, ainda que a própria formulação das perguntas contribua de modo decisivo para definição social das situações.

Para garantir a credibilidade da investigação e dos que a realizam, são dados verbalmente e por escrito todos os elementos necessários para viabilizar a fiabilidade das respostas obtidas e dos resultados alcançados, já que, e na opinião do mesmo autor, *a discussão de validade das conclusões de um inquérito psicossocial passa pela resposta adequada à série clássica de interrogações: quem pergunta o quê, a quem, como, onde, quando e porquê? Quais são as interpretações e implicações dos resultados obtidos?* (Alferes, 1997:103).

Na verdade, sempre que se procede à administração de um questionário o inquiridor deve ser cuidadoso na sua preparação e planeamento, uma vez que não há esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição, ainda que o inquiridor leia, presencialmente, todo o documento aos inquiridos. Assim, e na opinião de Carmo e

Ferreira (1998), um questionário tem de integrar um sistema de perguntas, extremamente bem organizado, eivado de coerência intrínseca, e que apresente uma configuração lógica para o inquirido. As questões mais difíceis e melindrosas devem reservar-se para a parte final, organizando-se por temáticas, claramente, enunciadas. Neste sentido, consideramos que um questionário deve ser objectivo, limitado em extensão, estar acompanhado de instruções que esclareçam o objectivo da sua aplicação, ressalte a importância da colaboração do informante e facilite o seu preenchimento. Com efeito, e de uma maneira geral, um questionário deve obedecer a determinados requisitos: manter a cooperação e motivação do respondente; não incluir temas que ultrapassem o conhecimento do inquirido; não integrar conceitos abstractos; estar bem organizado; evitar enviesamento, entre outros.

Importa agora referir a importância de se proceder a um *pré-teste do questionário*, isto é, quando a primeira versão do mesmo fica redigida é necessário garantir a sua aplicabilidade no terreno, verificando se este está ou não de acordo com os objectivos, inicialmente, formulados pelo investigador. Neste sentido, Carmo e Ferreira (1998) referem que esta primeira versão deve ser testada a fim de se verificarem determinados aspectos, tais como: se as questões são compreendidas pelos inquiridos, tal como o investigador prevê; se não há ausência de perguntas essenciais ao estudo; se os inquiridos entendem que o questionário é muito longo ou difícil; se não existem questões desnecessárias; entre outros. Com efeito, qualquer instrumento de recolha de informação deve ser testado para aferir quanto tempo os inquiridos necessitam para o preencher. Assim, o pré-teste deve ser aplicado num pequeno grupo, semelhante à população da nossa investigação, mas que não pertença à amostra seleccionada. O objectivo desta prática consiste em descobrir e prevenir, eventuais problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação seleccionado, permitindo que os sujeitos que vão participar no estudo real não sintam qualquer tipo de dificuldade nas respostas. Deste modo, e minimizando alguns problemas, o investigador pode poupar muitas horas de trabalho quando proceder à análise dos dados.

5.5.1.1. Auditoria do Sistema Humano (ASH): uma avaliação que visa a promoção do desempenho organizacional

Vários autores têm procurado dissecar os meandros que envolvem o comprometimento organizacional (*organizational commitment*), nomeadamente no que

concerne à relação existente entre pessoas e organizações. Neste contexto, autores como Bateman et al. (1984), Griffin e Bateman (1986), Mathieu et al. (1990), Meyer et al. (1991), Morrow (1983), Randall et al. (1990) e Reichers (1985) procuraram estabelecer uma relação entre o comprometimento e algumas variáveis como: a satisfação e o rendimento no trabalho, o absentismo, e a rotatividade. De acordo com Quijano, Navarro e Cornejo (2000), a tomada de atitudes positivas perante a organização, demonstrada através de um elevado nível de comprometimento com a mesma, possibilita o desenvolvimento de comportamentos favoráveis à eficácia organizacional.

No que concerne à identificação com a organização, considerando os estudos de Brown (1969), Hall e Scheider (1972), O' Reilly et al. (1986), e Rotondi (1975) verificamos que a existência de um elevado nível de identificação organizacional promove uma situação de bem-estar nos trabalhadores, permitindo à organização a obtenção de resultados positivos.

Nesta secção, debruçamo-nos sobre o modelo integrado de Comprometimento e Identificação com a Organização, o qual faz parte de um instrumento designado por *Auditoria del Sistema Humano* (ASH-I), desenvolvido por Quijano e Navarro (1999), Quijano e colaboradores (1997a, 1997b), membros do Departamento de Psicologia da Universidade de Barcelona, em colaboração com a Fundação Bosch i Gimpera (da mesma Universidade), como resposta a um pedido dirigido a esta Fundação, por parte da União Patronal Metalúrgica (UPM) da Catalunha e que integra um vasto conjunto de instrumentos de diagnóstico e avaliação da gestão estratégica de recursos humanos de pequenas e médias empresas. Trata-se de um questionário auto-administrado, com uma escala tipo Likert, com valores compreendidos entre 1 e 5. É, pois, uma ferramenta que possibilita uma avaliação organizacional, visando promover o desempenho nas organizações.

Originalmente, o ASH foi concebido com o propósito de proceder à avaliação para a intervenção e eficácia organizacional tendo sido, segundo a opinião de Gomes, Keating, Caetano e Cunha (2000:177),

elaborado, não como um conjunto de instrumentos justapostos para avaliar diferentes aspectos da gestão de RR.HH. nas empresas, mas como uma unidade que é composta de partes interligadas que correspondem a um Modelo ou Sistema de Gestão de RR.HH., que por sua vez, se compõe de diferentes sub-sistemas, sendo ele próprio um sub-sistema do maior e mais complexo Sistema Aberto que é a Organização.

Para além do apoio dado ao ASH pelo Modelo de Gestão dos Recursos Humanos, permitindo conferir sentido e coesão à diversidade que o compõe, o mesmo também se encontra alicerçado no Modelo de Comportamento Organizacional que o integra e sustenta baseando-se, segundo Gomes et al. (2000), na perspectiva do comportamento humano dentro das organizações.

Trata-se de um instrumento, cujo objectivo consiste em avaliar o grau de comprometimento percebido pelos colaboradores, em relação à organização onde se encontram integrados. No entender de Quijano, Masip, Navarro, e Aubert (1997a) o comprometimento possui duas características gerais: comprometimento instrumental, ou seja, o comprometimento desenvolvido pelo trabalhador, o qual se baseia, apenas, na troca/intercâmbio com a organização e o comprometimento pessoal, o qual corresponde ao comprometimento do colaborador, baseado no afecto e na interiorização pessoal de valores e metas organizacionais. Por sua vez, o primeiro origina o comprometimento de necessidade e o comprometimento de troca, enquanto o segundo integra o comprometimento afectivo e o comprometimento de valores. O comprometimento pessoal de valores corresponde ao vínculo e à ligação mais intensa que uma pessoa pode estabelecer com uma organização, constituindo a situação máxima em termos de comprometimento. Alicerça-se na congruência pessoal e na internalização dos valores e metas da organização como dos seus se tratasse.

Os autores do ASH consideram que a capacidade organizacional para responder a mercados cada vez mais exigentes e competitivos radica, em larga medida, na *preparación, el esfuerzo que sus trabajadores están dispuestos a realizar en su trabajo, y su compromiso com la organización*, considerando ainda que *este conjunto de características de su personal constituye lo que podemos denominar la calidad de sus recursos humanos* (Quijano et al., 1997a:5).

Neste contexto, e na opinião de Cardoso (2007), todas as organizações desenvolvem um conjunto de acções tendentes a otimizar a gestão dos seus recursos humanos, facilitando assim a concretização dos seus objectivos estratégicos. A forma como as organizações lidam com as pessoas que as integram influencia a qualidade dos seus efectivos, assim como esta influencia os seus níveis de competitividade.

O modelo de comportamento organizacional que sustenta a ASH integra uma visão abrangente e multidisciplinar do desempenho das organizações. Estas são entendidas como um sistema aberto, em permanente contacto com uma envolvente multifacetada, com a qual trocam *inputs* e *outputs*, sendo pressuposta uma influência

mútua, uma vez que não são só as organizações a adaptarem-se ao meio e a agirem em função dele, mas também elas actuam sobre ele, moldando-o e construindo-o.

Um dos aspectos mais relevantes do ASH é o facto de este atribuir importância à qualidade dos recursos humanos (avaliada nos níveis individual e grupal) e ao seu impacto ao nível dos resultados organizacionais alcançados. Ainda a propósito dos critérios que subjazem à avaliação do desempenho organizacional (inclui os níveis anteriores), consideram-se os económicos (financeiros, produtivos e comerciais), os sociais (internos e externos), os ambientais/ecológicos (cumprimento de normas e aproveitamento de energias), e outros (relacionados com a flexibilidade e captação de recursos), que sofrem variações consoante os objectivos considerados por cada organização.

Os critérios económico-financeiros estão relacionados com os resultados líquidos, capitais próprios, activos, investimento/aumento do imobilizado, custos com o pessoal e ainda com a margem bruta (corresponde aos benefícios vários e ao crescimento financeiro); os produtivos, que incluem indicadores relativos à produção, à eficiência, ao crescimento produtivo e à qualidade dos produtos e serviços e ainda os comerciais, que se interessam pelas quotas de mercado, pelo crescimento comercial e pela imagem da organização. Os sociais estão ligados à comunidade, e podem incidir na estabilidade do emprego e no respeito pela própria organização. Focalizam as questões da satisfação dos clientes, da estabilidade do emprego e do absentismo. Por último, temos os resultados ambientais/ecológicos que respeitam ao cumprimento das normas ambientais e ao aproveitamento de energia. Os autores consideram ainda a categoria “outros” centrada na aquisição de recursos e na adaptação ao mercado e às mudanças socio-políticas (Cardoso, 2007).

Com base nestes critérios, Quijano et al. (1997a, 1997b) construíram vários instrumentos de medida que agruparam em três subconjuntos: (a) o primeiro é relativo à avaliação da qualidade dos sistemas de gestão de recursos humanos⁵; (b) o segundo possibilita a avaliação da qualidade dos próprios recursos humanos da organização⁶, (c) o terceiro, e último, foi concebido para detectar critérios de êxito preconizado pela organização, ou seja, para avaliar a forma de perceber as questões de competitividade. Deste modo, apoiamo-nos em Quijano et al. (1997a, 1997b) para

⁵ Focaliza os processos de selecção, formação, sistemas de retribuição, avaliação do desempenho, higiene e segurança no trabalho, comunicação, bem como a integração destes processos de gestão.

⁶ De forma particular sobre o seu grau de motivação, das suas competências, de identificação e empenhamento para com a organização. Possibilita, ainda, avaliar o seu nível de *stress*, activação e *burnout*, bem como o grau de satisfação retirado do trabalho e a qualidade da vida profissional, aspectos relacionados com o rendimento, com a taxa de acidentes de trabalho e o absentismo.

construir o instrumento de avaliação do comprometimento organizacional que iremos utilizar no estudo empírico do nosso trabalho. Contextualizamos esta opção, descrevendo ainda, de forma sumária, um instrumento concebido pelos referidos autores, o que nos permite explicar mais eficazmente os critérios utilizados para avaliar o constructo em análise.

Como vemos, este modelo de avaliação organizacional orientado para a intervenção, tem por objectivo promover o desempenho organizacional e a auditoria de recursos humanos. É considerado um instrumento relevante e adequado à avaliação da competitividade organizacional.

5.5.1.2. Questionário ASH – ICI: Auditoria del Sistema Humano (Cuestionário de identificación y comprometimento com la empresa)

Tendo em conta o objectivo inicial, formulado no sentido de avaliar o nível de comprometimento organizacional desenvolvido pelos docentes, relativamente ao agrupamento de escolas que integram, era fundamental identificar um instrumento de medida que operacionalizasse a variável dependente em estudo. Neste contexto, e depois da revisão bibliográfica efectuada, optámos pelo instrumento de avaliação elaborado por Quijano (1997a), o *Cuestionário de identificación y comprometimento com la empresa* que pretende avaliar o grau de comprometimento e identificação das pessoas com a organização, bem como a implicação demonstrada relativamente aos seus postos de trabalho (Quijano, S. D.; Navarro; Quijano, Aparício, Bonavia, Masip, Navarro, & Ruiz, 1999).

Os itens e as variáveis sócio-demográficas do questionário foram integrados num único documento, constituído por duas partes: a primeira relativa às variáveis sócio-demográficas que considerámos relevantes para o nosso estudo, sendo a segunda referente ao questionário de comprometimento organizacional, propriamente dito. A informação sobre os objectivos e a natureza do mesmo foi explicada, por escrito, na parte introdutória do documento. A versão entregue aos docentes consta do Anexo 2.

O questionário integra 31 itens que escarpelizam diferentes elementos de identificação e comprometimento com uma determinada organização e de implicação com o posto de trabalho nela desempenhada. Os itens são formulados na positiva, com

excepção de dois, designadamente o 11 quando considerado no comprometimento de necessidade e o 24, relativo à implicação com o posto de trabalho.

A escala de medida é de tipo Likert com cinco opções de resposta: 1= totalmente em desacordo; 2 = em desacordo; 3 = nem de acordo nem em desacordo; 4 = de acordo; e 5 = totalmente de acordo. Os inquiridos apenas têm que responder a cada item utilizando esta escala de medida.

QUESTIONÁRIO

	TD	D	A/D	A	TA
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	1	2	3	4	5
2. Sinto que existe uma grande semelhança entre os meus valores pessoais e os valores do meu agrupamento.	1	2	3	4	5
3. Algumas pessoas estão neste agrupamento porque não encontram outra colocação.	1	2	3	4	5
4. Para o meu agrupamento me recompensar/reconhecer eu tenho uma atitude correcta.	1	2	3	4	5
5. Sinto que não estou disposto(a) a dar mais a este agrupamento com base naquilo que recebo dele.	1	2	3	4	5
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	1	2	3	4	5
7. Sinto-me orgulhoso(a) por trabalhar para este agrupamento.	1	2	3	4	5
8. O que este agrupamento defende e apoia é importante para mim.	1	2	3	4	5
9. Penso que alguns colegas deste agrupamento ir-se-iam embora se encontrassem outro trabalho.	1	2	3	4	5
10. A razão pela qual prefiro o meu agrupamento em relação a outro são os valores que defende e apoia.	1	2	3	4	5
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	1	2	3	4	5
12. O meu nível de esforço por este agrupamento é, realmente, determinado pelo nível de recompensa que recebo dele.	1	2	3	4	5
13. Creio que se houvesse outros empregos, algumas pessoas deste agrupamento abandonariam os seus postos de trabalho já.	1	2	3	4	5
14. A menos que me recompensem por isso, não tenho razões para fazer esforços extra em benefício do meu agrupamento.	1	2	3	4	5

15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	1	2	3	4	5
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	1	2	3	4	5
17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	1	2	3	4	5
18. Envolve-me muito nas tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.	1	2	3	4	5
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	1	2	3	4	5
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	1	2	3	4	5
21. Procuo sempre ver qual a melhor forma de trabalhar para conseguir os melhores resultados finais no meu trabalho.	1	2	3	4	5
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	1	2	3	4	5
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	1	2	3	4	5
24. Não estou disposto(a) a prolongar voluntária ou espontaneamente o meu tempo de trabalho para finalizar uma tarefa.	1	2	3	4	5
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	1	2	3	4	5
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	1	2	3	4	5
27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	1	2	3	4	5
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	1	2	3	4	5
29. Eu vivo e respiro pelo meu trabalho.	1	2	3	4	5
30. Há muitas coisas na vida que são mais importantes do que o meu trabalho.	1	2	3	4	5
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	1	2	3	4	5

Comprometimento com a organização

Em relação ao *comprometimento com a organização*, o questionário ASH-ICI permite-nos conhecer os níveis de intensidade de dois tipos distintos de comprometimento: o instrumental, isto é, o comprometimento da pessoa centrado, exclusivamente, no intercâmbio e o comprometimento pessoal baseado no afecto e na interiorização individual de objectivos e valores.

Na opinião de Quijano et al. (1999), o comprometimento instrumental divide-se em dois tipos de comprometimento:

- *Comprometimento de necessidade* – Tipo de comprometimento em que o grau de vinculação do indivíduo é mínimo, sendo condicionado pela necessidade que a pessoa tem de continuar a permanecer numa determinada organização. Em termos do questionário ASH-ICI, este tipo de comprometimento é avaliado pelos itens nº 3, 9,11 (item invertido⁷) e 13.

- *Comprometimento de intercâmbio* – Trata-se de um tipo de comprometimento em que o vínculo estabelecido entre a pessoa e a organização é determinado pelo intercâmbio entre ambos. Assenta nas recompensas que a organização oferece. É avaliado pelos itens nº 4, 5, 12 e 14.

Por sua vez, o comprometimento pessoal cinde-se em dois grupos:

- *Comprometimento afectivo* – Neste caso, a pessoa estabelece uma ligação afectiva muito forte com a organização, não pela relação contratual, mas sobretudo pela necessidade de afiliação e comprometimento com a mesma. Os itens que o permitem avaliar são o nº 1, 7, 15 e 16.

- *Comprometimento de internalização de valores e metas* – Trata-se do vínculo e da ligação mais intensa que um indivíduo pode estabelecer com a organização, correspondendo à situação máxima em termos de comprometimento. Baseia-se na

⁷ Importa referir que o item 11, aqui considerado invertido, integra, ainda, uma outra dimensão do questionário, onde figura como uma variável formulada na positiva (referimo-nos à coesão, factor integrante da dimensão de identificação).

congruência pessoal e na internalização, por parte da pessoa, dos valores e metas organizacionais como se fossem seus. É avaliado pelos itens nº 2, 6, 8 e 10.

Neste contexto, verificamos que quanto maior for o comprometimento pessoal maior é o comprometimento das pessoas com a organização e, quanto maior for o comprometimento instrumental, menor será o comprometimento organizacional.

Identificação com a organização

O nível de identificação de uma pessoa com determinada organização é avaliado por 15 itens, distribuídos pelos quatro (4) elementos que integram esta dimensão: grau de coesão, categorização, sentimento de orgulho e pertença e identificação em geral.

O *grau de coesão* é avaliado pelos itens 11, 17, 20 e 26, que correspondem ao desejo de continuar a permanecer numa certa organização.

O *nível de orgulho e pertença à organização* é avaliado pelos itens 6, 16, 23 e 25.

O *nível de categorização*, que corresponde ao sentimento de uma pessoa por ser membro de uma determinada organização, é avaliado pelos itens 1, 15, 19 e 22.

A *identificação em geral* é avaliada pelos itens 27, 28 e 31.

Verificamos que alguns itens que avaliam os diferentes tipos de comprometimento organizacional também avaliam alguns elementos relativos à identificação. Referimo-nos, concretamente:

- aos itens 1e 15 que respeitam, simultaneamente, ao comprometimento afectivo e à categorização, factor considerado na identificação;

- ao item 16 que respeita, simultaneamente, ao comprometimento afectivo e ao sentimento de orgulho e pertença da dimensão relativa à identificação;

- ao item 6 que respeita, simultaneamente, ao comprometimento de internalização de valores e metas e ao sentimento de orgulho e pertença, igualmente da identificação.

Implicação com o posto de trabalho

O questionário ASH-ICI possibilita ainda a avaliação do nível de implicação das pessoas com os seus postos de trabalho. A implicação é avaliada pelos itens 18, 21, 24 (item invertido), 29 e 30.

No Quadro 5.1 apresentamos os itens do questionário que avaliam o comprometimento com a organização, a identificação e a implicação com o posto de trabalho.

Quadro 5.1

Itens do ASH-ICI avaliadores do comprometimento, identificação e implicação com a organização

[Fonte: Elaboração própria]

Dimensões	Itens Avaliadores
<i>Comprometimento com a organização</i>	
<i>Comprometimento instrumental</i>	
Comprometimento de necessidade	3, 9, 11 (invertido) e 13
Comprometimento de intercâmbio	4, 5, 12 e 14
<i>Comprometimento pessoal</i>	
Comprometimento afectivo	1, 7, 15 e 16
Comprometimento de internalização de valores e metas	2, 6, 8 e 10
<i>Identificação com a organização</i>	
Coesão	11, 17, 20 e 26
Sentimento de orgulho e pertença	6, 16, 23 e 25
Categorização	1, 15, 19 e 22
Identificação em geral	27, 28 e 31
<i>Implicação com o posto de trabalho</i>	
Implicação com os postos de trabalho	18, 21, 24 (invertido), 29 e 30

5.5.1.3. Posição da equipa ASH face ao comprometimento organizacional: construção do Questionário ASH – ICI

A equipa ASH que procedeu à elaboração do questionário ASH-ICI começou por analisar atentamente a definição de comprometimento organizacional, tendo-se sustentado nas definições de alguns autores, considerando que os conceitos de comprometimento e identificação eram idênticos. Com base nas concepções de Luna (1986), que analisou as propriedades psicométricas do questionário de O' Reilly et al. (1986), a equipa ASH entendeu que o comprometimento organizacional é visto como o vínculo psicológico que se estabelece entre as pessoas e a organização. Baseados nas propostas de Meyer e Allen (1997) e nas de O' Reilly e Chatman (1986), que também propõem três tipos de comprometimento organizacional, concordância, identificação e internalização, a mesma equipa entendeu existirem dois tipos de comprometimento, o *instrumental* ou *calculativo* e o *peçoal* (Quijano, et al., 2000).

O *comprometimento instrumental* divide-se em dois subgrupos: comprometimento de necessidade e comprometimento de intercâmbio.

- O *comprometimento de necessidade* trata-se de um vínculo que estabelece a ligação da pessoa com a organização, apenas com o objectivo de manter o seu posto de trabalho, e que considera indispensável para ganhar a vida. Emerge como um vínculo frágil, pois no caso de o indivíduo encontrar outro emprego, abandona de imediato o seu trabalho. Deduz-se que nestes casos a pessoa trabalhe apenas o indispensável para que não seja despedida, nem alvo de outro tipo de sanções (Quijano et al., 2000).
- Quanto ao *comprometimento de intercâmbio*, constatamos tratar-se de um vínculo mais ou menos satisfatório que a pessoa estabelece com a organização, em função do tipo de intercâmbio que existe entre ambos. Perante isto, a pessoa aumenta o seu trabalho de acordo com as recompensas (intrínsecas ou extrínsecas) que recebe da organização. De facto, e na opinião de Kelman (1958), Luna (1986) e O' Reilly et al. (1986) estabelece-se uma relação com as recompensas que a pessoa recebe por parte da organização.

Por sua vez, o *comprometimento pessoal* também se divide em dois subgrupos: comprometimento afectivo e comprometimento de internalização de valores e metas.

- No primeiro nível emerge o *comprometimento afectivo*, entendido como um vínculo que liga a pessoa à organização, sendo despoletado por sentimentos de necessidade de afiliação.
- No segundo nível temos o *comprometimento de internalização de valores e metas* (Quijano et al., 2000), uma vez que a pessoa aceita os valores e os objectivos da organização, não só devido a sentimentos de afiliação, mas também porque os mesmos são congruentes com os valores pessoais (Kelman, 1958). Os quatro níveis progressivos que integram o comprometimento com a organização orientam-se no sentido do menor para o maior nível de vínculo com a empresa,

Depois do comprometimento organizacional surge a *identificação organizacional*, a qual vem no seguimento das propostas de Hayes (1991), Mael e Ashforth (1992) que a analisaram com base no conceito de identificação social de Tajfel e Turner (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1985; Turner, 1987). Tendo em conta a perspectiva tradicional de Lewin, a identificação organizacional emerge como um estado de consciência cognitivo e afectivo capaz de integrar os sentimentos de orgulho e de pertença a um determinado grupo, a consciencialização de grupo ou categorização e o desejo de continuar a pertencer-lhe ou coesão. Para Tajfel (1972), a identificação é a percepção que um indivíduo dispõe sobre a sua pertença a vários grupos sociais e, ao mesmo tempo, o significado emocional que essa pertença tem para ele. É de referir que na identificação a pessoa pode também aceitar os objectivos e valores da organização como forma de conseguir manter uma relação positiva com a mesma (Kelman, 1958). De acordo com Quijano (1997a), a identificação é um constructo que permite descortinar o estado afectivo e cognitivo das pessoas face a uma organização. Assim, a identificação pode também ser entendida, à semelhança do comprometimento afectivo, como um vínculo com a organização.

Na identificação com a organização apresentam-se quatro dimensões: a *coesão*, o *sentimento de orgulho e pertença*, a *categorização* e a *identificação em geral*.

De uma maneira geral, tanto o enquadramento teórico como a construção de um instrumento que proceda à auditoria dos sistemas humanos nas organizações, centraliza-se nos conceitos de comprometimento, identificação com a organização e na implicação com o posto de trabalho, ou seja, focaliza-se no vínculo dos colaboradores com o seu trabalho, através do qual, se pretende avaliar a importância e o significado que este

representa na vida dos indivíduos e o nível de comprometimento necessário para a sua concretização.

Na elaboração do Questionário ASH-ICI, os elementos da equipa ASH procederam à recolha e adaptação de propostas e itens dos questionários de Buchanan (1974), Franklin (1975), O' Reilly et al. (1986), Porter et al. (1974) e ainda das propostas do questionário de Mael et al. (1992) no que concerne à identificação. Todos estes itens foram discutidos, seleccionados, reformulados ou construídos de novo (Quijano et al., 2000). Ainda a propósito deste questionário, Quijano, Navarro, Yepes, Berger e Romeo (2008:99) referem que

Las dimensiones del primer grupo son las siguientes: Motivación, Identificación y Compromiso con la Organización, Implicación con el trabajo, y nivel de Competencias. De estas características cabe decir en general que, cuanto más alto nivel alcanzan, mejores resultados se obtienen en los individuos para la organización, mejor es el rendimiento de su trabajo y menores su absentismo, accidentabilidad y propensión al abandono.

De seguida, apresentamos um quadro resumo do modelo de Quijano (1997a) que compila as ideias principais aqui tratadas (Quadro 5.2).

Quadro 5.2

Resumo do modelo de Quijano, 1997a - Comprometimento com a organização

[Fonte: Ferreira, 2004]

Definições
Comprometimento
<p><i>Comprometimento de necessidade:</i> Intensidade de compromisso muito baixa; o vínculo do trabalhador é mínimo e determinado pela necessidade que o colaborador tem de continuar a trabalhar na organização.</p> <p><i>Comprometimento de intercâmbio:</i> Intensidade de compromisso normal; o vínculo do colaborador é determinado em termos de intercâmbio, ou seja, tem como base a obtenção das recompensas específicas que a organização lhe oferece.</p> <p><i>Comprometimento afectivo:</i> Intensidade de compromisso alta, onde o indivíduo se vincula afectivamente com a organização. Para além de uma relação contratual a sua relação com a organização passa pela necessidade de afiliação e de pertença.</p> <p><i>Comprometimento de internalização de valores e metas:</i> Intensidade de compromisso muito alta; a relação com a organização passa pela interiorização de valores e de metas. É o vínculo mais forte baseado na congruência entre os valores e metas pessoais e os da organização, o que faz com que o indivíduo tenha a necessidade de realizar os valores e as metas da organização que interioriza, percebendo-os como seus.</p>
Grupos de comprometimento
<p><i>O comprometimento instrumental:</i> É constituído pelo compromisso de necessidade e pelo compromisso de intercâmbio; o compromisso do trabalhador baseia-se unicamente no intercâmbio.</p> <p><i>O comprometimento pessoal:</i> É constituído pelo compromisso de afecto e o compromisso de internalização; o compromisso do trabalhador é baseado no afecto e na interiorização pessoal de metas e valores da organização.</p>
Identificação com a organização
<p><i>Coesão:</i> Mede o desejo de continuar a integrar o corpo de colaboradores da organização.</p> <p><i>Orgulho de pertença à organização:</i> Avalia a satisfação, pelo facto do colaborador pertencer à organização.</p> <p><i>Categorização,</i> ou seja, o sentimento de ser um elemento da organização.</p> <p><i>Identificação geral</i> com a empresa: trata-se de uma medida integrada de identificação com a empresa.</p>
Implicação com o posto de trabalho
<p>Avalia o vínculo dos colaboradores com o seu trabalho, bem como o significado e a importância do trabalho na vida dos colaboradores organizacionais.</p>

5.5.1.4. Adaptação do ASH-ICI e sua validade de conteúdo

De acordo com Silva (1997), iniciámos a adaptação do “*Cuestionário ASH-ICI*” pela tradução das instruções e dos itens da língua original (castelhano) para a língua portuguesa. Este processo desenvolveu-se ao longo de quatro fases ou etapas:

- (a) tradução directa do castelhano para o português (efectuada por um tradutor qualificado);
- (b) retroversão da versão portuguesa (realizada por outro tradutor);
- (c) análise comparativa das duas versões em língua castelhana e avaliação da sua qualidade linguística;
- (d) detecção, identificação e correcção de eventuais discrepâncias entre as duas versões.

Neste processo, e à semelhança do que ocorreu já em estudos anteriores, as palavras “organización” e “empresa” foram substituídas pela denominação “escola”, opinião unânime entre os docentes, já que o instrumento iria ser aplicado em contexto educativo, mais precisamente, em agrupamentos de escolas.

Numa segunda fase, e com o propósito de verificar a validade de conteúdo do ASH-ICI, analisámos a adequação e compreensão dos itens adaptados, a escala de resposta do questionário e a sua estrutura global à população a estudar (Hill & Hill, 2000). Deste modo, procedemos à realização de um pré-teste junto de 16 docentes, dos diferentes níveis de ensino, pertencentes aos agrupamentos de escolas seleccionados (4 elementos pertencentes a cada um dos seguintes níveis de ensino: Educação Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos).

Assim, tal como defendem os autores Ghiglione e Matalon (1979), estabelecemos duas fases distintas; numa primeira fase, o questionário foi analisado pelos sujeitos inquiridos, e após as informações recolhidas, conduziram-nos à substituição das palavras “organização” e “empresa” pela palavra “escola”; numa segunda fase, estas palavras foram substituídas pela expressão “agrupamento de escolas”, visto que a maior parte dos respondentes optaram por esta.

Posteriormente, ambas as versões do questionário foram entregues aos mesmos sujeitos, aferindo a sua opinião acerca de qual se adaptaria melhor à nossa amostra e ao nosso estudo, atendendo aos objectivos da investigação. Os respondentes foram unânimes em considerar que a expressão “agrupamento de escolas” apresentava-se como a mais adequada, uma vez que ia de encontro aos nossos objectivos, integrando todo o

corpo docente do agrupamento e não, apenas, os que pertencem a um único jardim-de-infância ou a uma só escola (entendida como estabelecimento de ensino).

As informações recolhidas na primeira fase conduziram-nos, igualmente, à alteração do item 4, sobre o qual alguns inquiridos entenderam que a palavra “recompensar” deveria ser substituída pela palavra “reconhecer”, considerando que a primeira superentende um enquadramento económico e financeiro, não se identificando, pois, com a missão educativa. Neste sentido, e uma vez que a opinião geral dos respondentes não foi unânime, entendemos que ambas poderiam ser integradas no mesmo item (recompensar/reconhecer) já que permitia uma maior amplitude em termos de interpretação do item. Em relação ao item 9, alguns inquiridos entenderam que a palavra “membros” devia ser substituída por “colegas” circunscrevendo-se apenas ao corpo docente dos agrupamentos. Esta opinião foi aceite e a substituição de palavras operacionalizada. Por fim, e com o objectivo de dissipar qualquer dúvida, procedemos à substituição, no item 11, da designação “membros” por “docentes”. De um modo geral, os sujeitos inquiridos compreenderam o questionário que lhes foi aplicado.

Relativamente, às opções de resposta, procedeu-se a uma análise simples dos dados recolhidos na primeira fase, em que se avaliaram quais os itens menos respondidos e a distribuição das respostas dadas por item. Pudemos, então, constatar que os inquiridos responderam à globalidade dos itens da escala, que as respostas dadas se distribuía pelas cinco opções de resposta e que todas elas foram seleccionadas pelos inquiridos, facto que aponta para um adequado poder discriminativo das mesmas.

No que concerne aos demais aspectos em análise nesta fase de pré-teste, os sujeitos inquiridos consideraram que, globalmente, o questionário era acessível, incluindo os itens invertidos.

Após uma análise geral dos resultados obtidos com o pré-teste do ASH-ICI, decidimos manter a sua estrutura prévia, não tendo excluído nenhum dos 31 itens iniciais (Anexo II).

5.5.2. Entrevista Semi-Estruturada

A entrevista consiste na interacção verbal entre pessoas, as quais, de forma voluntária, envolvem-se em igualdade de relação, com o objectivo de partilharem um conjunto de saberes experienciados, no sentido de ambas as partes melhor compreenderem um determinado tema de relevado interesse para os mesmos (Savoie-

Zajc, 2003). De facto, as entrevistas apresentam, como principal objectivo, o de chegar à compreensão de determinados fenómenos, por parte do investigador, pretendendo este, que o sujeito entrevistado faça parte desse estudo, pois considera que o mesmo tem essa competência de ajudar o investigador (Pauzé, 1986). Assim, a entrevista assume-se como uma técnica de recolha de dados, característica das Ciências Sociais, a qual serve para operacionalizar as investigações qualitativas.

Deste modo, a entrevista emerge enquanto alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, uma vez que estes têm relegado a análise e o estudo da subjectividade, inerente ao comportamento dos indivíduos e das organizações (Sousa & Batista, 2011). Efectivamente, a investigação qualitativa enfatiza a compreensão das atitudes e as características indutivas e descritivas. Não incide tanto na validade e fiabilidade dos instrumentos, na dimensão da amostra e na generalização dos resultados, como acontece na investigação quantitativa, mas antes num conjunto de conceitos e entendimentos que o investigador desenvolve a partir dos dados encontrados. A este respeito, Tuckman (2000), Quivy e Campenhoudt (1992), Pardal e Correia (1995) e Schensul (2008) referem que a entrevista constitui-se como uma técnica de investigação, cujo objectivo consiste em recolher dados, com recurso à comunicação verbal. Entretanto, é importante referir que, quer seja de forma oral ou escrita, presencial ou não presencial, aberta ou fechada, estruturada ou não estruturada, estas constituem opções que o investigador pode escolher no momento da organização do guião de entrevista. De facto, a adaptabilidade emerge como uma das grandes vantagens da entrevista, já que o investigador pode explorar sentimentos, ideias e motivações, as quais são mais difíceis de obter, através de um inquérito por questionário (Bell, 1997).

Ainda neste contexto, Tuckman (2000) entende que, através da entrevista, obtêm-se dados fiáveis e sem distorções, os quais constituem um paradigma do entendimento que os entrevistados possuem acerca do que é a sua realidade.

Para alguns autores, nomeadamente Ghiglione e Matalon, 1992; Wilkinson e Birmingham, 2003, a técnica da entrevista pode assumir-se como um método complementar aos questionários, uma vez que apresenta um conjunto de discursos individuais. Neste sentido, Bell (1997:118) entende que este tipo de instrumento permite *consolidar as respostas obtidas nos inquéritos por questionário*. No que concerne à grande vantagem da entrevista, relativamente a outras técnicas de investigação, é que a mesma *permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos* (Lüdke e André, 1986: 34).

Em relação ao método de investigação qualitativa seleccionado para o nosso estudo, privilegiámos a entrevista de tipo semi-estruturado. Escolhemos esta opção por várias razões, em primeiro lugar por se tratar de uma abordagem mais flexível, na qual o investigador tem algum controlo na sua direcção; e em segundo lugar, pelo facto de se adequar aos objectivos deste estudo, designadamente, no que respeita à possibilidade de se apresentarem tópicos idênticos a diferentes entrevistados, dando-nos a possibilidade de se obterem dados, potencialmente, comparáveis (Cardoso, 1996).

De acordo com Savoie-Zajc (2003) a entrevista semi-estruturada ou semidirigida apresenta-se como uma técnica de recolha de dados, associada aos paradigmas interpretativo e construtivista que procuram tornar inteligível o significado de um determinado fenómeno em estudo, tal como ele é compreendido pelos participantes no estudo. A este propósito, Flick (2005:77) refere que as entrevistas semiestruturadas são, amplamente utilizadas, pelo facto dos *pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário*. Efectivamente, um dos principais contributos deste tipo de entrevistas é que ela permite-nos ter um acesso directo às vivências e experiências das pessoas entrevistadas, dados esses que nos fornecem um conjunto de detalhes e descrições capazes de enriquecer uma investigação

Ao escolhermos a entrevista semi-estruturada tivemos em conta os objectivos que lhe estão subjacentes. Assim, atendemos a que uma das finalidades deste método consiste em *tornar explícito o universo do outro*, ou seja, o investigador privilegia esta forma de entrevista porque pretende estar em contacto directo e pessoal no momento da obtenção dos dados para a investigação (Daunais, 1992 & Pauzé, 1984). Do mesmo modo, tivemos em atenção um segundo objectivo, o da *compreensão do mundo do outro*, permitindo-nos observar o comportamento apresentado pelo sujeito entrevistado, a propósito da temática em estudo. Tendo por base estes objectivos, um terceiro é essencial ao investigador, o de organizar/estruturar o seu pensamento, numa relação de co construção oriunda de uma interacção vivida. Por fim, e atendendo à opinião de Kvale (1996: 285) tivemos como pano de fundo um quarto objectivo que se confina à *função emancipatória da entrevista*, uma vez que as questões abordadas *desencadeiam uma reflexão e podem tornar-se catalisadoras de tomadas de consciência e de transformação da parte das pessoas envolvidas: o investigador tal como o respondente*.

Na verdade, o recurso à entrevista semi-estruturada, enquanto material empírico utilizado na investigação, apresenta-se como uma opção teórico-metodológica situada no cerne do debate que se estabelece entre os investigadores da área de ciências sociais.

Queiroz (1988) acrescenta que a entrevista semi-estruturada constitui uma técnica de recolha de dados que pressupõe o diálogo entre o entrevistado e investigador, orientada por este último, de acordo com os seus objectivos pré-estabelecidos. Foi com base nesta conceptualização, que procedemos à construção do guião das entrevistas para obtermos os dados pretendidos. A técnica utilizada para o tratamento de dados recolhidos foi a análise de conteúdo.

Este tipo de entrevista implica, então, a existência de um guião que integra um conjunto de tópicos ou questões a desenvolver durante esse processo. Assim, e tendo por objectivo a obtenção de uma perspectiva mais global sobre o objecto de estudo, foram entrevistados três directores dos nove agrupamentos de escolas seleccionados. As entrevistas decorreram entre os meses de Maio e Junho de 2010, depois do guião ter sido disponibilizado e negociado com cada um dos entrevistados.

Com a aplicação da entrevista pretendíamos analisar e compreender as diferentes percepções dos Directores, acerca da influência que a dimensão do agrupamento de escolas exerce no comprometimento dos docentes que integram essa organização escolar.

Assim, procedemos à elaboração de um guião, composto por um conjunto de questões semi-estruturadas, formuladas com base em objectivos, previamente, definidos. (Quadro 5.3)

Quadro 5.3
Blocos da Entrevista semi-estruturada

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES
<p align="center">I</p> <p align="center">Introduzir e explicitar a finalidade da entrevista</p>	<p>Prestar informações gerais ao entrevistado, sobre nosso estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar o objectivo da entrevista e sua inserção na temática da investigação. - Enfatizar a importância da sinceridade nas respostas reforçando, deste modo, a confidencialidade e o anonimato das mesmas, cumprindo um dos princípios rigorosos da investigação. - Agradecer a valiosa participação prestada, na medida em que contribuirá para o progresso do conhecimento, atendendo à nossa realidade e ao objecto de estudo. - Motivar os Directores para colaborarem na realização desta investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do investigador, do curso de doutoramento que realiza (Curso de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Currículo, Professores e Instituições Educativas) e da instituição de ensino superior que frequenta (Universidade de Granada – Espanha). - Indicação da razão/razões que conduziram à escolha do Agrupamento de Escolas para o desenvolvimento da temática em estudo.
<p align="center">II</p> <p align="center">Percurso pessoal e profissional do entrevistado</p>	<p>Obter informações gerais para a caracterização do entrevistado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar, na perspectiva do Director, as concepções sobre a influência que a dimensão do agrupamento de escolas exerce na emergência do comprometimento organizacional nos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Solicita-se ao Director que fale um pouco de si e do seu percurso profissional. -A informação que o mesmo vai referindo recolhe-se ao longo da entrevista.
<p align="center">III</p> <p align="center">Contextualizar as percepções do Director acerca do grau de vinculação que se estabelece entre os docentes e o agrupamento de escolas que dirige, decorrente da influência da dimensão dessa organização educativa.</p>	<p>Identificar diferentes tipos de vínculo desenvolvido pelo docente, relativamente ao agrupamento de escolas que integra.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar, em contexto organizacional, o grau de vinculação dos docentes, estabelecido através do tipo de comprometimento de necessidade. -Identificar se o tipo de comprometimento que se estabelece entre os docentes e o agrupamento de escolas assenta em pressupostos de intercâmbio. - Recolher dados sobre a percepção do Director, acerca da relação afectiva que os docentes estabelecem com o agrupamento de escolas (comprometimento afectivo). -Recolher dados sobre a percepção do Director, acerca da emergência de comprometimento de internalização de valores e metas dos docentes, para com a organização a que pertencem. -Identificar as motivações pessoais dos docentes na pretensão de permanecerem no agrupamento durante a sua vida profissional (identificação com a organização). -Obter informação sobre o grau de implicação dos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Em seu entender, o grau de vinculação dos docentes deste agrupamento de escolas é, meramente, condicionado pela necessidade profissional em aqui permanecerem? -Sente que o nível de esforço desenvolvido pelos docentes é determinado pela recompensa e/ou reconhecimento que recebem deste agrupamento? -De que modo os docentes do agrupamento estabelecem uma forte ligação afectiva neste contexto organizacional? -Como é que docentes estabelecem uma relação coesa com os valores e metas que sustentam este agrupamento? -Quais os motivos/motivações levam os docentes a desenvolverem um sentimento de orgulho e de pertença por serem membros deste agrupamento? -Qual a sua percepção sobre a envolvimento dos docentes no trabalho escolar, tendo como objectivo obter melhores resultados finais?
<p>FONTES: Baseado no instrumento de avaliação elaborado por Quijano, Masip, Navarro e Aubert, (1997a), <i>Cuestionário de identificación y comprometimento com la empresa</i></p>		

Bloco I*Introduzir e explicitar a finalidade da entrevista*

O primeiro bloco da entrevista tem como principais finalidades prestar informações gerais ao entrevistado sobre o nosso estudo, explicitando o objectivo da entrevista, tornando emergente a sua importância no âmbito da temática da investigação.

Por outro lado, estatui-se a confidencialidade e anonimato das entrevistas como regra primordial numa investigação, com o propósito de reforçar a confiança e seriedade da nossa parte.

Constitui, igualmente, objectivo deste bloco agradecer a indispensável colaboração do entrevistado, veiculando a prestimosa contribuição para a evolução do conhecimento em geral e da temática em estudo, em particular. Motivar os directores a colaborar nesta investigação constituiu, igualmente, um pressuposto importante para o nosso trabalho.

Bloco II*Percurso pessoal e profissional do entrevistado*

Com o segundo bloco da entrevista pretendemos recolher algumas informações que nos permita conhecer o entrevistado, sobretudo, acerca do seu percurso profissional.

Bloco III*Contextualizar as percepções do Director acerca do grau de vinculação que se estabelece entre os docentes e o agrupamento de escolas que dirige, decorrente da influência da dimensão dessa organização educativa*

Este bloco de questões pretende obter indicadores que possibilitem identificar os diferentes tipos de vínculo desenvolvidos pelo docente, relativamente ao agrupamento de escolas que integra. Neste sentido, pretendemos aferir os seguintes tipos de vínculo que liga os docentes ao seu agrupamento:

- a) Comprometimento de necessidade
- b) Comprometimento de intercâmbio
- c) Comprometimento afectivo

- d) Comprometimento de internalização de valores e metas
- e) Identificação com a organização
- f) Implicação com o posto de trabalho

Identificação com a organização

Com a informação recolhida no bloco III, relativa ao item Identificação com a organização, pretendíamos averiguar qual a motivação que leva os docentes a desenvolver um sentimento de orgulho e pertença por serem membros do respectivo agrupamento de escolas.

Deste modo, a identificação organizacional emerge como um estado afectivo e cognitivo que permite despoletar sentimentos de pertença a uma determinada organização.

Implicação com o posto de trabalho

Com o item Implicação com o posto de trabalho, pretendemos aferir a envolvimento dos docentes no seu trabalho individual, nomeadamente, na sua actividade escolar.

5.6. População e Amostra

Este ponto é dedicado à explicitação dos procedimentos adoptados, no sentido de concretizar, com a máxima eficiência, a etapa correspondente à recolha de dados. Nela prestamos informações relativas à população sobre a qual incide o nosso estudo, ao conjunto de contactos estabelecido com os agrupamentos de escolas que integram a nossa amostra, bem como à selecção de um processo de amostragem adequado ao tipo de dados que pretendemos obter com o instrumento de recolha de informação.

5.6.1. Contextualização da população-alvo e da amostra

A zona geográfica que engloba a população-alvo do nosso estudo corresponde ao distrito e concelho do Porto (cidade do Noroeste português), a qual se integra na área de administração educativa da Direcção Regional de Educação do Norte (D.R.E.N.) (Imagem 5.1). Por sua vez, esta encontra-se dividida em três Equipas de Apoio às Escolas, as quais vieram substituir as anteriores Coordenações de Área Educativa (C.A.E.). A primeira equipa integra os concelhos do Porto e Maia, a segunda equipa integra os concelhos de Gondomar, Valongo e Vila Nova de Gaia e a terceira e última equipa integra os concelhos de Matosinhos, Póvoa do Varzim, Vila do Conde, Trofa e Santo Tirso.

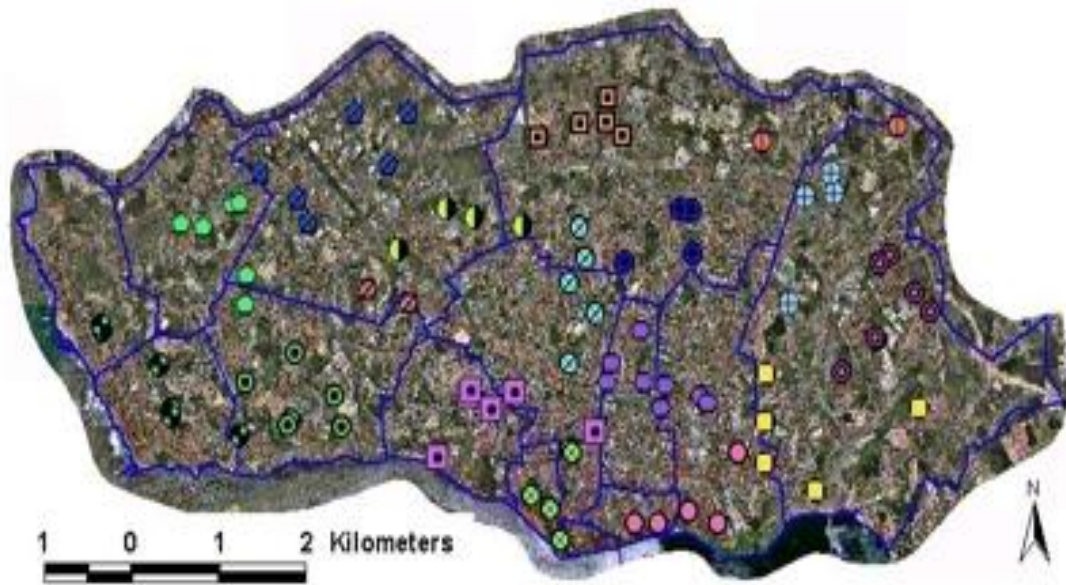
Imagem 5. 1.
Distrito do Porto



Fonte: <http://www.mapadeportugal.net/distrito.asp?n=porto>

Em função dos objectivos que nos propomos alcançar, seleccionámos a Equipa de Apoio às Escolas, correspondente à zona do Porto e Maia, a qual integra 39 (trinta e nove) agrupamentos de escolas. O Quadro de Zona Pedagógica (Q. Z. P.) do Porto é composto por dezassete (17) agrupamentos de escolas e o Quadro de Zona Pedagógica (Q. Z. P.) da Maia é constituído por vinte e dois (22). De entre os dois Quadros de Zona Pedagógica, seleccionámos o do Porto, cuja distribuição de agrupamentos de escolas apresentamos na Imagem 5.2, utilizando como critérios, numa primeira fase, as características dimensionais dos agrupamentos de escola que o integram.

Imagem 5. 2.
Agrupamentos de escolas do concelho do Porto



Fonte: <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?sid=cmp.sections/86>

Para identificarmos os estabelecimentos de ensino, pertencentes a determinado agrupamento de escolas, pode consultar-se o seguinte quadro (Quadro 5.4):

Quadro 5.4

Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto

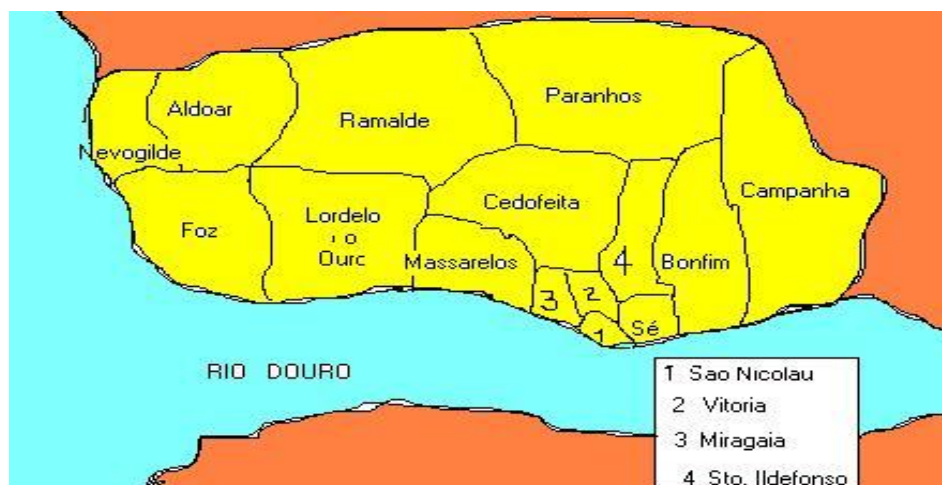
[Elaboração própria]

LEGENDA	NOME DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
	Amial
	Antas
	Areosa
	Augusto Gil
	Cerco
	Clara de Resende
	Dr. Augusto César Pires de Lima
	Dr. Leonardo Coimbra-Filho
	Eugénio de Andrade
	Francisco Torrinha
	Gomes Teixeira
	Irene Lisboa
	Manoel de Oliveira
	Maria Lamas
	Miragaia
	Ramalho Ortigão
	Viso

Fonte: <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?sid=cmp.sections/86>

De facto, actualmente, no concelho do Porto (Imagem 5.3) existem 17 agrupamentos verticais de escolas, localizando-se a sede de cada agrupamento na respectiva Escola Básica do 2º e 3º Ciclo. Com a excepção de apenas uma escola, Escola Secundária Clara de Resende, as escolas secundárias do Porto ainda não se encontram afectas a esta organização.

Imagem 5.3
Freguesias do concelho do Porto



Fonte: <http://www.geocities.ws/cidadeinvicta/demograf.htm>

O seu conjunto constitui assim a população-alvo da investigação desenvolvida. Numa primeira etapa recolhemos algumas informações junto da equipa seleccionada, assim como das direcções dos diversos agrupamentos de escolas que lhe pertencem, sobre um conjunto de elementos que os caracterizam, nomeadamente, número de escolas que englobam, número de alunos que os frequentam, número de docentes que aí trabalham e dimensão da área geográfica onde estão inseridos. Há a referir que as Equipas de Apoio às Escolas foram extintas a partir do início do ano lectivo de 2011/2012, ficando, ainda, activas as Direcções Regionais de Educação.

Numa segunda etapa, e atendendo a que a extracção da nossa amostra foi constituída de forma não aleatória, tratando-se de uma amostra de conveniência ou amostra não probabilística, o que implica dizer que é seleccionada de acordo com um conjunto de critérios indicados pelo investigador, atendendo aos objectivos que subjazem à temática em curso. Isto significa que, na sua escolha estão objectivos precisos e, previamente definidos, relacionados com o número de docentes por agrupamento e a distância entre as escolas que o integram, o que implica um afastamento dos respectivos agentes educativos que lhe pertencem. A opção final estava orientada pela necessidade de constituir uma amostra que integrasse agrupamentos de pequena e grande dimensão. Assim, procurámos seleccioná-la, de forma criteriosa e cuidada, para que, no final do estudo venhamos a obter resultados claros e objectivos sobre a temática em análise.

Neste contexto, é importante salientar que na realização da amostragem deve ter-se em conta as seguintes etapas: definir a população; determinar a dimensão da amostra

necessária; e proceder à sua selecção. A dimensão e os sujeitos seleccionados dependem dos objectivos do estudo. Assim, no momento da escolha deste processo de amostragem, o investigador deve proceder à selecção dos elementos da população em estudo, de forma criteriosa, explicando com pormenor e rigor o modo como fez a essa escolha.

Deste modo, pretendemos formar uma amostra constituída por agrupamentos de “pequena” e de “grande” dimensão, tendo em consideração a variável “dimensão da organização”, neste caso do agrupamento de escolas, o qual influi no comprometimento dos docentes que aí trabalham.

Assim sendo, com base nos critérios definidos (*número de docentes por agrupamento e número de estabelecimentos de ensino que o integram, bem como respectiva dispersão/distância entre eles*), seleccionámos nove agrupamentos de escolas que dividimos em dois subconjuntos: um subconjunto constituído por agrupamentos com um número mais elevado de docentes, nomeadamente, por três agrupamentos, com 138, 143 e 157 docentes respectivamente; e outro subconjunto composto por seis agrupamentos, que integram um menor número de docentes, neste caso com 100, 101, 102, 112, 122 e 123 docentes.

Para compararmos agrupamentos grandes e pequenos, se bem que no distrito nenhum é, extraordinariamente, grande seria interessante que metade da amostra pertencesse aos agrupamentos maiores e a outra metade aos agrupamentos menores. Deste modo, distribuámos os agrupamentos de acordo com o número de docentes que os integra, por uma tabela gradativa, do menor para o maior número de docentes. Posteriormente, verificámos quais os agrupamentos que ficavam no topo da tabela, como sendo os que integram menor número de docentes, tendo agido, de igual modo, para os agrupamentos com maior número de docentes. Após selecção e contacto com os mesmos, sendo que alguns não mostraram receptividade em acolher a nossa pesquisa, devido ao elevado número de solicitações para o mesmo procedimento, seleccionámos os nove agrupamentos de escolas, já referidos.

Atendendo às características de cada um deles (número de estabelecimentos de ensino de cada agrupamento e respectivos níveis de ensino, distância da sede do agrupamento ao estabelecimento mais longínquo e distância entre os dois estabelecimentos que se encontram nos limites da área que circunscreve o agrupamento), considerámos o primeiro subconjunto como sendo de “grande dimensão” e o segundo subconjunto como sendo de “pequena dimensão”. Importa referir que a classificação dos agrupamentos de escolas, em termos dos critérios utilizados, não está presente na

literatura que revimos e, tanto quanto sabemos, não existe em nenhum outro documento. De facto, apenas encontrámos alusões a esta questão em documentos emergentes de associações sindicais de docentes que nos permitiram definir alguns dos contornos conducentes à decisão a este respeito tomada.

Ilustrando o que acabámos de dizer apresentamos seguidamente, a opinião da Federação Nacional dos Professores, FENPROF, que realizou um estudo relativo à (re) constituição de agrupamentos de escolas, no final do ano lectivo 2002/2003, nas regiões Norte e Centro do país e em alguns concelhos da área de Lisboa. A opinião expressa por alguns dos seus membros ia no sentido de considerarem que:

A maioria dos agrupamentos constituídos no final do ano lectivo passado são organizações escolares irracionais, quer do ponto de vista da sua dimensão, quer no que respeita à sua área geográfica – há agrupamentos com mais de 60 estabelecimentos de ensino, mais de 2500 alunos, mais de 250 professores. Há agrupamentos em que há estabelecimentos a distar da escola sede mais de 45 Km e de outros estabelecimentos do mesmo agrupamento mais de 65 Km (Fenprof, 2004:10).

Consideravam ainda que *nenhuma racionalidade pedagógica sustenta a decisão de organizar a rede escolar na base destes mega-agrupamentos de escolas (Fenprof, 2004:11).*

Tendo em conta estas e outras opiniões sobre o tema (por exemplo, a sensibilidade de diversos agentes educativos), assumimos que para este estudo, um agrupamento para ser considerado de “grande dimensão” teria de possuir, pelo menos, um mínimo de 125 docentes, em trabalho efectivo. Do mesmo modo, estabelecemos que o conjunto de organizações educativas de “pequena dimensão” teria de ser constituída por um número que correspondesse até 124 docentes. Por enquanto confinamo-nos apenas à categorização, número de docente de cada agrupamento. No entanto, é necessário ter outros factores em conta que contribuem, igualmente, para tornar esta categorização mais confiável. Assim, entendemos que esta categorização nos garantia uma diferenciação suficiente das organizações no que respeita, não só ao número de docentes por agrupamento, mas também ao número de estabelecimentos de ensino que os integra, distância que separa a escola-sede do agrupamento em relação ao estabelecimento mais distante, e à distância existente entre os dois estabelecimentos de ensino que se encontram mais separados, em termos de área circundante do agrupamento.

Para além desta categorização, a extracção da nossa amostra teve subjacente, ainda, outros critérios, nomeadamente, a acessibilidade por parte do investigador

(Pomeroy, 1993), o contexto urbano e de acentuado desenvolvimento que caracteriza a região onde desenvolvemos o nosso estudo, o qual, decorrente da sua localização geográfica, apresenta forte concentração populacional e de evolução demográfica; grande desenvolvimento dos sectores da indústria, do comércio e dos transportes; situa-se no litoral português; está dotada de rede viária, ferroviária e marítima em expansão, com um mercado concorrencial e competitivo; elevada oferta de instituições de ensino público e privado, entre outros factores, que nos permitem considerar o meio envolvente destas organizações escolares como altamente urbano, condição que poderá promover, ou não, o comprometimento organizacional nos docentes.

É no universo dos nove agrupamentos seleccionados que procedemos à selecção dos directores que responderam à entrevista semi-estruturada, constituída para este efeito. Fizemo-lo após estabelecermos contacto telefónico e por correio electrónico com todos eles, com o objectivo de sublinhar a importância da sua participação neste estudo, do inegável contributo da sua elevada experiência neste tipo de cargo/função, auscultando, igualmente, a disponibilidade de cada um para o fazer. Acederam à realização da entrevista três directores, sendo que um é director de um agrupamento de “pequena dimensão” e dois são directores de agrupamentos de “grande dimensão”.

A escolha desta população-alvo serve para vincular, ainda mais, as conclusões a obter com este estudo, permitindo proceder à comparação dos dados (respostas) obtidos. Tal como na escolha dos primeiros sujeitos já referidos, os docentes, também neste caso, e atendendo aos objectivos alcançados, procedemos à selecção de uma amostra por conveniência, condicionada pela receptividade dos mesmos. (Quadro 5.5)

Quadro 5.5

Distribuição da amostra (docentes) pelos agrupamentos de escolas estudados

[Elaboração própria]

Agrupamentos de Escolas	Número de docentes que o integram	Número de questionários devolvidos
A	100	40
B	101	25
C	102	12
D	112	12
E	122	75
F	123	47
G	138	32
H	143	39
I	157	49
TOTAL	1098	331

Fonte: Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escolas

5.6.2. Contactos preliminares com as organizações escolares da amostra

Aquando da operacionalização do estudo empírico, entendemos contactar, previamente, os agrupamentos de escolas seleccionados, através de uma comunicação escrita (Anexo I), a fim de explicitar os objectivos prosseguidos, tornando esta tarefa no primeiro contacto/divulgação da nossa investigação. Para além do contacto prévio feito por escrito, cada um destes agrupamentos foi contactado por telefone e pessoalmente.

Nesta fase tivemos como objectivo potenciar o impacto e eficácia destes primeiros contactos, fundamentais para o sucesso do nosso projecto, procurando minimizar o intervalo de tempo que mediou esta fase e a fase de recolha de dados. Tivemos em conta o que foi referido por Cardoso (2003:248) que considerou que *quanto mais perto da recolha de dados os contactos fossem estabelecidos, mais profícuos eles se tornavam, uma vez que o labor quotidiano das empresas faz olvidar rapidamente os factos exógenos ao seu funcionamento.*

De uma maneira geral, o balanço desta fase, correspondente aos primeiros contactos com os agrupamentos de escolas seleccionados, foi bastante positivo. Verificámos que as primeiras percepções dos nossos interlocutores a nosso respeito, quer pessoais, quer do nosso trabalho, exercem influência na disponibilidade e colaboração prestadas em visitas posteriores.

5.6.3. Administração dos questionários

A etapa seguinte, a da recolha de dados (administração dos questionários), foi levada a efeito durante o ano lectivo de 2009/2010. Em cada agrupamento fomos acolhidos por um ou mais elementos da Direcção. Os questionários foram entregues aos sujeitos, a quem eram dadas todas as informações verbais necessárias (objectivos, natureza do estudo, reforço da confidencialidade e anonimato das respostas, apelo à sinceridade, instruções de preenchimento e agradecimento pela colaboração prestada) e esclarecida qualquer dúvida que, eventualmente, surgisse. Uma vez que os docentes tinham horários a cumprir, o que correspondia a uma falta total de tempo a dispensar-nos, não foi possível proceder à situação que consideramos ser a ideal, ou seja, o preenchimento e recolha imediatos dos questionários. Procurámos ainda evitar a ocorrência de um período muito dilatado entre a entrega e a recolha dos questionários, já que se trata de uma situação em que a demora pode proporcionar enviesamento das respostas, produzindo um efeito contraproducente e/ou adiamento sistemático no preenchimento dos mesmos. Esta contingência, que conduziu a uma situação de auto-avaliação dos questionários, impediu o inquiridor de acompanhar os sujeitos no processo de preenchimento para assim esclarecer todas as dúvidas que pudessem surgir. Neste contexto, para conseguirmos continuar o nosso trabalho foi determinante aceitarmos a situação de auto-administração dos questionários, pois só nessas condições conseguimos recolher um determinado conjunto que permitiu dar seguimento à nossa investigação.

De uma forma geral, constatamos que o desenvolvimento desta etapa foi profícuo, pautando-se pelo princípio da subsidiariedade. Os agrupamentos envolvidos neste projecto disponibilizaram toda a colaboração necessária, quer da parte dos Directores, quer dos demais docentes dos agrupamentos que conosco colaboraram.

A realização deste estudo envolve a análise e o tratamento de dados recolhidos, através da administração de questionários junto dos docentes dos agrupamentos e escolas estudados. Assim, de um total de 1098 docentes, que integrava os agrupamentos que

constituem a nossa amostra aquando do processo e recolha de dados, foram distribuídos 1050 questionários, recolhidos 331, tendo sido analisadas as respostas de 324 sujeitos no estudo empírico que integra a presente investigação.

Deste modo, foram distribuídos questionários, aproximadamente a 96% da totalidade dos docentes dos respectivos agrupamentos, tendo sido recolhida uma percentagem de 31% e tratados os dados de 30% de sujeitos.

No tratamento da informação recolhida, através de questionário e de entrevista utilizaram-se, no caso do questionário, os procedimentos estatísticos para sistematizar e analisar a informação e ainda as técnicas de análise de conteúdo, no caso das entrevistas.

Capítulo VI

Apresentação e Análise dos Resultados

Introdução

Foi em consonância com os pressupostos e indicadores provenientes dos enquadramentos teórico e metodológico, anteriormente apresentados, que configurámos o estudo empírico. Uma vez que se trata de um estudo no âmbito das ciências da educação, é necessário imprimir maior rigor e clarividência nos processos metodológicos utilizados na condução de uma investigação, uma vez que se torna mais difícil balizar e controlar as variáveis em estudo.

Neste enquadramento, o presente capítulo tem por objectivo apresentar e analisar os resultados obtidos nesta investigação. Assim, num primeiro momento procedemos à análise descritiva de todas as variáveis em estudo, tendo sido calculadas médias e desvios padrão para todas as variáveis numéricas e frequências, e percentagens para todas as variáveis categoriais (Reis, 2000), de modo a tornar possível o conhecimento da amostra em estudo

Num segundo momento, pretendemos verificar a existência de diferenças, estatisticamente, significativas entre variáveis, através de técnicas de estatística inferencial. Neste contexto, aceitaram-se como diferenças significativas aquelas que possuíam um nível de significância associado de 0.05 (Howell, 2010).

6.1. Análise Estatística no tratamento da informação recolhida por questionário

Cada vez mais, a Estatística apresenta-se como uma ferramenta da investigação científica premente a todas as áreas do conhecimento. No entender de Pestana e Velosa (2006:17), *é a ciência que se ocupa da obtenção de informação e do seu tratamento inicial (ordenação, cálculo de características amostrais, representações gráficas, com o objectivo de, através desses resultados, inferir de uma amostra em estudo para a população.*

Neste sentido, a Estatística afigura-se como um instrumento que permite a “leitura” da informação na sua formulação mais genérica e a sua transformação num outro sistema informacional mais preciso e referenciado aos objectivos que presidem à sua análise. Ainda neste contexto, Gibbs (2002) acrescenta que os programas não “lêem” a informação, nem pensam pelo investigador, sendo o pensamento deste último que introduz a inteligibilidade capaz de dar sentido à informação contida nos discursos dos sujeitos inquiridos. Efectivamente, e se estabelecermos uma comparação com a análise de

conteúdo (do discurso), verificamos que partimos de um aparente caos ordenado a uma nova construção de sentido. A este respeito, Moore (1997) refere que os dados são números, mas são números num determinado contexto que lhes confere um sentido particular

No tratamento da informação recolhida, através do questionário, utilizaram-se procedimentos estatísticos para sistematizar e analisar a informação.

O tratamento estatístico dos dados recolhidos com o questionário foi realizado através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 17.0). O referido programa é considerado uma poderosa ferramenta que permite realizar operações complexas e visualizar resultados de forma muito imediata (Muijs, 2004; Pereira, 2004; Pestana & Gageiro, 2005).

Deste modo, e com o objectivo de tratar e sistematizar os dados do nosso estudo, recorreremos a técnicas de estatística descritiva e estatística analítica.

A estatística descritiva permite resumir a informação numérica de uma maneira estruturada, com o objectivo de promover uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra.

A estatística analítica ou inferencial permite determinar se as relações observadas entre certas variáveis numa amostra, são generalizáveis à população de onde foi tirada.

6.2. A Análise de Conteúdo como técnica de compreensão dos discursos: as entrevistas

Na opinião de Oliveira et al (2003), a análise de conteúdo constitui uma das técnicas mais utilizadas, com vista ao tratamento de dados em pesquisas qualitativas. Por sua vez, Berelson (1952, citado por Ghiglione & Matalon, 1993:177) define análise de conteúdo como *uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*, o que significa que a mesma deve ser *objectiva* (efectuada de acordo com determinadas regras), *sistemática* (com conteúdo ordenado e integrado em categorias, previamente escolhidas, de acordo com os objectivos que o investigador pretende atingir) e *quantitativa*. Contudo, podemos acrescentar que o objectivo último de qualquer análise de conteúdo consiste em obter inferências válidas e reprodutíveis após a análise dos textos analisados.

Neste contexto, Bardin (1994) refere que esta técnica pode ser utilizada de várias formas, numa *abordagem de tipo quantitativo*, que é a frequência com que surgem certas

características do conteúdo que serve de informação, e numa *abordagem de tipo qualitativo*, em que é a presença ou ausência de uma determinada característica de conteúdo e/ou conjunto de características no fragmento de mensagem que, efectivamente, é considerado relevante.

Assim, e segundo a opinião de Landry (2003), neste método de tratamento de dados é importante aferir se é mais credível procedermos a uma análise quantitativa ou a uma análise qualitativa do conteúdo. Neste sentido, podemos acrescentar que este tipo de escolha depende do caminho que queremos percorrer para chegar à descoberta do significado do material analisado, uma vez que a análise quantitativa permite evitar, com maior evidência, a subjectividade, considerando que as diferenças e semelhanças decorrem das categorias analíticas seleccionadas para a análise das mensagens, enquanto que a qualitativa permanece fiel à subjectividade que os detalhes do conteúdo fornece, colocando a tónica nas particularidades específicas que ressaltam das categorias analíticas.

Neste enquadramento, Pardal e Correia (1995:72) referem que a análise de conteúdo *consiste genericamente numa técnica (...) através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação*, conseguido através da decomposição do discurso e identificação de representações para uma categorização dos fenómenos, a partir da qual é possível passar-se à reconstrução de significados, de natureza qualitativa. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo não serve, apenas, para efectuar a descrição do conteúdo das mensagens, uma vez que a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção constitui a sua principal finalidade.

Na verdade, a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, investigação qualitativa, é feita de modo a obterem-se resultados conclusivos, através das diferentes fases de análise de conteúdo, recorrendo à utilização de grelhas de análise e à categorização das respostas dos inquiridos.

Relativamente aos postulados de base da análise de conteúdo, salientamos que qualquer análise deve ter como principal finalidade reduzir a algumas categorias analíticas um grande número de palavras que compõe um texto. Este tipo de análise confina-se, pois, a dois tipos de conteúdo: o conteúdo manifesto, isto é, aquele que está, explicitamente escrito no texto e o conteúdo latente, ou seja, o implícito, o não expresso (Landry, 2003).

Bardin (1977) considera as seguintes fases de análise de conteúdo:

- Pré-análise;

- Exploração do material;
- Tratamento de resultados, inferência e interpretação.

De acordo com o autor, na fase da pré-análise o investigador selecciona os documentos que vão ser sujeitos à análise, à formulação das hipóteses, dos objectivos e, ainda, à elaboração de indicadores em que se irá apoiar a interpretação final. A exploração do material consiste, essencialmente, na codificação de dados, através de uma grelha de análise de conteúdo, já que tratar o material consiste em codificá-lo.

Neste contexto, Bardin (1995:103) refere que *a codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista das características do texto, que podem servir de índices.*

A este respeito, Berelson (1952, citado por Ghiglione & Matalon, 1993:188) sublinha que *os estudos (...) serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo a analisar.*

Neste contexto, as categorias são rubricas que integram um conjunto de dados, sendo este conjunto constituído segundo as características comuns dos elementos que o integram. Após esta fase, a da identificação das categorias, Ghiglione e Matalon (1993: 211) afirmam que *estas devem ser rigorosamente definidas, sendo definidos com precisão os critérios que permitirão associar determinada unidade de análise a determinada categoria.*

Ainda, em relação às etapas da análise de conteúdo, segundo Landry (2003) elas distribuem-se em torno de cinco pólos sequenciais:

- Determinação dos objectivos da análise de conteúdo;
- Pré-análise;
- Análise do material estudado;
- Avaliação da fiabilidade e da validade de dados;
- Análise e interpretação dos resultados.

Neste estudo, a análise de conteúdo incide sobre as transcrições das entrevistas aplicadas à amostra de directores dos agrupamentos de escolas. Tendo em conta a opinião de Molina (1993:60), a análise de conteúdo emerge como um *corpus* textual, próximo do conceito de documento, para quem constitui *tudo aquilo que devido à sua forma de relativa permanência pode servir para fornecer ou conservar informação.* Neste sentido, a transcrição de entrevistas emerge como um documento textual, isto é, um conjunto de quadros teóricos da enunciação e da pragmática, nos quais os enunciados são tidos como textos eivados de

questões, que darão à informação o sentido e a coerência do que se quer analisar e compreender.

6.3. Apresentação e análise dos resultados

Na presente sessão apresentamos os resultados obtidos, através da análise realizada aos dados recolhidos com os instrumentos de investigação utilizados, nomeadamente, o questionário e a entrevista.

Neste contexto, e num primeiro momento, procedemos à caracterização da amostra, com o objectivo de conhecermos a amostra estudada.

Em seguida, o estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados na nossa investigação, será, igualmente, desenvolvido.

De seguida, dar-se-á lugar à análise inferencial dos dados obtidos, através da qual é possível estabelecer relações entre as variáveis com relevância estatística.

6.3.1. Análise descritiva da informação recolhida

Após a aplicação do instrumento de recolha de dados, procedemos à apresentação e análise dos mesmos com o objectivo de se obter um conjunto de ilações inerente à temática em estudo. Neste contexto, o método estatístico emerge como o mais adequado. Assim, utilizámos a estatística descritiva com o propósito de haver uma melhor compreensão dos dados.

A este respeito, Reis (1996:15) refere que *a estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos.*

Por sua vez, Huot (2002:60) entende que a estatística descritiva consiste no *conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e disso sem distorção nem perda de informação.* De facto, este tipo de estatística apresenta-se como o conjunto de técnicas analíticas necessárias à compilação de um conjunto de dados recolhidos numa determinada investigação, organizados geralmente, através de tabelas e gráficos. Assim, todo este enquadramento permite a construção de relatórios, detentores de informação sobre a tendência central e a dispersão dos dados, nomeadamente através de médias e de desvios-padrão, ou através de frequências absolutas e relativas.

Procedemos a uma análise descritiva da amostra estudada, tendo em conta as variáveis referentes à caracterização socio-demográfica e à psicossocial.

6.3.1.1. Caracterização pessoal e académico-profissional dos inquiridos

No âmbito do instrumento de recolha de dados, o questionário ASH – ICI: Auditoria del Sistema Humano (Cuestionário de identificación y comprometimento com la empresa), os itens referentes à caracterização pessoal e académica-profissional dos docentes que integram os agrupamentos de escolas estudados, compreendem as seguintes variáveis:

- A - Idade
- B - Género
- C - Estado civil
- D - Habilitações académicas
- E - Tempo de serviço docente
- F - Tempo de serviço docente neste Agrupamento de Escolas
- G - Nível de ensino que lecciona
- H - Situação profissional

Para cada uma destas variáveis passamos a apresentar as estatísticas descritivas.

A - Idade

No conjunto dos nove agrupamentos de escolas, a maioria dos docentes possui *idades* compreendidas entre os 41 e os 50 anos (n=102; 31.58%), seguidos dos que possuem mais de 50 anos (n=86; 26.63%), ou seja, mais de metade da amostra tem mais de 41 anos. Apenas dois professores têm menos de 25 anos (Tabela 6.1).

Tabela 6.1**Idade**

Variáveis pessoais		n	%
Idade	22-25	2	0.62
	26-30	39	12.07
	31-35	49	15.17
	36-40	45	13.93
	41-50	102	31.58
	>=51	86	26.63

Relativamente à variável *idade*, podemos constatar que se trata de um corpo profissional constituído, predominantemente, por docentes menos jovens, sobretudo, a partir dos 41 anos de idade (entre os 41 e os 50 anos de idade).

B - Género

No que diz respeito ao *Género*, e atendendo que integram a amostra 324 docentes, constatamos que 80.50% são do sexo feminino e 19.50% pertence ao género masculino. Tal facto deve-se à existência de uma maior proporção de mulheres no sistema de ensino português. (Tabela 6.2)

Tabela 6.2**Género**

Variáveis pessoais		n	%
Género	Masculino	63	19.50
	Feminino	260	80.50

Em relação às questões de género, e de acordo com a perspectiva sócio-histórica, a feminização do corpo docente no âmbito da educação emerge como uma “similaridade transnacional” (Richardson & Hatcher, 1983, cit. Lopes, 2001). Neste contexto, a

UNESCO, em 2004 divulgou dados que esclarecem que 81,3% destes docentes são do género feminino, evidenciando o elevado índice do género feminino nesta profissão. De facto, e no âmbito das ideologias do maternalismo, bem como num contexto histórico e sociocultural a mulher tem sido vista como detentora de um cariz materno, o que lhe permite enquadrar-se no papel de professora e, conseqüentemente, com o “dom” de cuidar e ensinar o que, segundo Lopes (2001:13), conceptualizaram o ensino como *um bom trabalho* para esta. Deste modo, a docência não subvertia a função feminina fundamental, antes pelo contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

Na verdade têm sido vários os estudos nacionais e internacionais que explanam que a profissão docente, na sua maioria, é constituída pela população feminina (Touraine, 2005; Montero, 2005; Pacheco & Flores, 1999; Sarmiento, 1994).

C - Estado civil

No que se refere ao *estado civil* dos sujeitos, e no quadro deste estudo, verificamos que a maioria destes docentes é casada (n=206; 63.78%), seguindo-se os indivíduos solteiros (n=59;18.27%). (Tabela 6.3)

Tabela 6.3

Estado civil

Variáveis pessoais	n	%	
Solteiro	59	18.27	
Casado	206	63.78	
Estado civil	Divorciado	43	13.31
	Viúvo	2	0.62
	Outro	13	4.02

Relativamente ao *estado civil* dos sujeitos inquiridos, na sua maioria, os docentes são casados. Se atendermos que a maior parte dos docentes tem mais de 40 anos de idade, como tivemos oportunidade de verificar no quadro anterior, esse factor pode indicar maior estabilidade emocional.

D - Habilitações académicas

No que respeita às *habilitações académicas*, 258 professores (80.88%) são licenciados, 32 (10.03%) têm o grau de mestre, 17 (5.33%) possuem bacharelato, 10 (3.13%) fizeram pós-graduações e, apenas um (0.31%) possui o doutoramento. (Tabela 6.4)

Tabela 6.4
Habilitações académicas

Variáveis profissionais		n	%
	Doutoramento	1	0.31
	Mestrado	32	10.03
Habilitações académicas	Licenciatura	258	80.88
	Bacharelato	17	5.33
	Pós-graduação	10	3.13
	Outros	1	0.31

No que respeita às *habilitações académicas*, verificamos que a maioria dos professores participantes neste estudo concluiu a licenciatura, com expressão percentual de 80,88%, seguido dos detentores do grau de mestre (10.03%).

E - Tempo de serviço docente

No que respeita ao *tempo de serviço docente*, e como seria de esperar pela observação das idades dos inquiridos, trata-se de uma amostra, maioritariamente, com vasta experiência, já que 143 docentes (44.55%) possuem mais de 21 anos de serviço.

Seguidamente, aparecem os docentes que têm entre 9 e 15 anos de serviço (19.31%). Entretanto, e apesar de termos 50 docentes que possuem entre 4 e 8 anos de serviço (15.58%), constatamos que aqueles que têm entre 16 e 20 anos de serviço aparecem, igualmente, em número considerável (n=37; 11.53%). (Tabela 6.5)

Tabela 6.5
Tempo de serviço docente

Variáveis profissionais	n	%	
0-3	29	9.03	
4-8	50	15.58	
Tempo de serviço docente	9-15	62	19.31
	16-20	37	11.53
	>=21	143	44.55

Constatamos que a maioria dos sujeitos inquiridos apresenta mais de 21 anos de serviço, sublinhando a estabilidade do corpo docente, com mais antiguidade profissional.

F - Tempo de serviço docente neste Agrupamento de Escolas

No que respeita ao *tempo de serviço docente neste agrupamento*, podemos observar que, na sua maioria, os docentes têm 9 ou mais anos de serviço (n=108; 33.54%).

Seguidamente, e para 101 dos docentes (31.37%), o ano lectivo em que se recolheram os dados (2009/2010) era o seu primeiro ano de serviço docente. Por sua vez, 46 docentes (14.29%) estão neste agrupamento entre 4 a 6 anos, 45 (13.98%) entre 2 a 3 anos e, por fim, 22 docentes (6.83%) permanecem há 7 ou 8 anos na respectiva instituição educativa. (Tabela 6.6)

Tabela 6.6
Tempo de serviço docente neste Agrupamento de Escolas

Variáveis profissionais		n	%
Tempo de serviço docente neste Agrupamento de Escolas	0-1	101	31.37
	2-3	45	13.98
	4-6	46	14.29
	7-8	22	6.83
	>=9	108	33.54

Constatamos que a maioria dos sujeitos inquiridos permanece no agrupamento há vários anos, sublinhando que a estabilidade do corpo docente relaciona-se com a antiguidade profissional. Contudo, o número de professores para quem este ano lectivo constitui o primeiro ano de serviço (n=101; 31.37%), apresenta-se aqui de modo relevante. A este respeito, apraz-nos referir que, pese embora se verifique a existência de um corpo docente estável, todos os anos os agrupamentos de escolas recebem docentes jovens, que terminaram a sua profissionalização recentemente, e que preenchem lugares vagos, anualmente ocupados por docentes contratados. Verifica-se, assim, um tempo de experiência, relativamente curto, no exercício da actividade profissional neste grupo de docentes.

G - Nível de ensino que lecciona

Quando questionámos os sujeitos acerca do *nível de ensino que leccionam* verificámos que a colaboração mais intensa veio dos professores que leccionam no 2º (36.76%) e 3º (45.79%) Ciclos.

Contudo, em alguns casos estes docentes acumulam mais do que um nível (n=3; 0.93), embora não seja um valor relevante. Os professores do 1º Ciclo são, apenas, 31 (9.66%), seguidos dos da Educação Especial (n=14; 4.36%) e da Educação Pré-escolar (n=8; 2.49%). Em todos os agrupamentos de escolas o número de professores do 2º e 3º Ciclos apresenta-se em maior número. (Tabela 6.7)

Tabela 6.7
Nível de ensino que lecciona

Variáveis profissionais	n	%	
Nível de ensino que lecciona	Pré-escolar	8	2.49
	1º Ciclo	31	9.66
	2º Ciclo	118	36.76
	3º Ciclo	147	45.79
	Educação Especial	14	4.36
	2º e 3º Ciclos	3	0.93

Relativamente ao item *nível de ensino que lecciona*, a maioria dos docentes que participam no nosso estudo pertence ao 3º Ciclo do Ensino Básico (45.79%), seguido dos que leccionam o 2º Ciclo (36.76%). Esta evidência sugere que os docentes deste nível de ensino, 3º Ciclo, estão mais concentrados na escola sede, havendo maior possibilidade de administrar e recolher questionários. Para além disso, em todos os agrupamentos de escolas o número de professores do 2º e 3º Ciclos apresenta-se em maior número.

H - Situação profissional

Quanto à situação profissional, verificamos que a maior parte dos professores pertence ao Quadro de Agrupamento (n=132; 40.99%). Observamos, ainda, que os professores titulares eram 71 (22.05%), se bem que, actualmente, esta categoria já não exista no sistema educativo português. Contrariamente a uma maior estabilidade dos professores que pertencem ao quadro do agrupamento, verificamos que 95 docentes ainda se encontram numa situação de contrato (29.50%), o qual constitui o vínculo mais precário num agrupamento de escolas. (Tabela 6.8)

Tabela 6.8
Situação profissional

Variáveis profissionais	n	%	
Situação profissional	Contratado	95	29.50
	Quadro de Agrupamento	132	40.99
	Quadro de zona pedagógica	24	7.45
	Professor titular	71	22.05

Em relação ao item *situação profissional*, e confirmando o que temos vindo a observar, a maior parte dos docentes pertence ao Quadro de Agrupamento (n=132; 40.99%). Tal constatação determina que a maioria dos professores é detentor de maior graduação e antiguidade profissional. Por sua vez, os professores contratados (n=95; 29.50%) surgem em segundo lugar, confirmando o que já tivemos oportunidade de referir nos itens alusivos ao tempo de serviço docente.

I - Caracterização das circunstâncias profissionais

Ao observarmos a tabela que se segue (Tabela 6.9), a qual apresenta a caracterização das circunstâncias profissionais, constatamos que 213 docentes (65.74%) leccionam em agrupamentos pequenos, enquanto 111 (99.07%) trabalham em agrupamentos grandes.

A maioria dos inquiridos entende que o seu agrupamento está localizado no meio citadino (n= 321; 99.07) e apenas 3 acham que está inserido em meio rural (0.93%). Podemos, ainda, verificar que a maior parte dos professores reside com a família nuclear (n=295; 91.61%). Ainda neste contexto, verificamos que 215 docentes (72.39%) percorrem, apenas, uma distância de 10 km para se deslocarem para a sua escola e 50 (16.84%) percorrem até 20 km com o mesmo objectivo. No entanto, dois docentes (0.67) necessitam de se deslocar mais de 101 km para irem leccionar.

Deste modo, concluímos que a situação de estabilidade que observámos anteriormente reflecte-se na proximidade entre a escola e a residência, uma vez que vivem a menos de 10 km do local de trabalho, 72.39% da amostra.

Tabela 6.9

Caracterização das circunstâncias profissionais

		N	%
Agrupamento	Pequeno	213	65.74
	Grande	111	34.26
Localização do Agrupamento de Escolas	Citadino	321	99.07
	Rural	3	0.93
Reside com a família nuclear?	Sim	295	91.61
	Não	27	8.39
Se sim, a que distância fica a sua escola do seu local de residência?	até 10 km	215	72.39
	11 a 20 km	50	16.84
	21 a 35 km	15	5.05
	36 a 50 km	6	2.02
	51 a 100 km	9	3.03
	mais de 101 km	2	0.67
Se não, indique a(s) razão(ões) que esteve(iveram) na origem da sua actual situação:	Por opção	9	30.00
	Porque a família não quis acompanhá-lo	0	0.00
	Porque a família não pôde acompanhá-lo	8	26.67
	Porque reside sozinho	12	40.00
	Outras	1	3.33

Cargo mais frequente é o de director de turma (28.40%), seguido do de subcoordenador de departamento (9.29%).

Tabela 6.10
Cargos desempenhados

Cargo	n	%
Membro do Conselho Geral	18	5.56
Membro do Conselho Executivo	5	1.54
Membro do Conselho Pedagógico	21	6.48
Director de Turma	92	28.40
Coordenador dos Directores de Turma	4	1.23
Coordenador de Departamento	20	6.17
Subcoordenador de Departamento	30	9.29
Coordenação do PTE	0	0.00
Coordenador do Ensino Especial	2	0.62
Coordenador dos CEF/EFA	2	0.62
Coordenador de Projectos	10	3.09

6.4. Avaliação das qualidades psicométricas do instrumento (ASH-ICI)

Na medida em que as propriedades psicométricas dos instrumentos de avaliação psicológica estão associadas à amostra onde é feito o estudo de validação, é recomendável que, para cada amostra em que o instrumento vá ser utilizado, os estudos de validação sejam repetidos (Wilkinson & TFISI, 1999).

Começámos, então, por efectuar o estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos. O primeiro passo neste estudo foi a identificação da dimensionalidade das escalas.

A Análise em Componentes Principais (ACP) é uma técnica largamente utilizada em procedimentos psicométricos e na redução do número de variáveis (Stevens, 1986). Foi seleccionada para o estudo da dimensionalidade, para replicar os procedimentos desenvolvidos em estudos prévios, nomeadamente, de Tavares (2006). Tomada a opção pela estratégia de análise, é ainda necessário definir o número de factores a reter e o tipo de rotação a ser utilizada.

A ACP começou sempre nas três escalas em estudo, por ser forçada ao número de factores, teoricamente, previstos. Foi também efectuada a inspecção visual do *Scree Plot*, tida em conta a variância explicada e a magnitude dos valores próprios (*eigen values*).

O *Scree Plot* foi descrito por Cattell, em 1966, e consiste em representar graficamente os valores próprios dos factores e reter o número de factores que se posicionarem acima do ponto de inflexão da curva (Cattell, 1966).

Após a extracção dos factores é habitual o recurso à sua rotação, com o objectivo de obter uma estrutura factorial mais interpretável. Na rotação da matriz factorial a variância dos factores é redistribuída de modo a obter um padrão factorial mais simples e mais significativo teoricamente. Na rotação ortogonal (como é o caso da rotação *varimax*) os ângulos entre os eixos são mantidos. Na rotação oblíqua (como é o caso da rotação *oblimin*) os eixos podem ter ângulos variáveis, isto significa que se assume teoricamente a possibilidade das dimensões estarem correlacionadas (Hair, Anderson, Tatham Black, 1995; Yela, 1997).

A saturação factorial é a correlação entre o factor e o item e para determinar quais as saturações significativas Stevens (1986) propõe como critério a duplicação do valor critico da correlação para $p < .01$, considerado o tamanho da amostra. Segundo este critério seriam significativas saturações iguais ou superiores a .288 para uma amostra de 324

sujeitos. Outro critério é proposto por Tabachnick e Fidell (2001) que sugerem .32 como uma boa regra de ouro para a saturação de um item no factor, e significa que partilha aproximadamente 10% de variância com os outros itens que saturam no mesmo factor (Costello & Osborne, 2005). Um factor com menos de 3 itens é geralmente fraco e instável; 5 itens com saturações superiores a .50 são desejáveis para um factor forte (Costello & Osborne, 2005).

Foi calculado o índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) antes de procedermos ao cálculos da ACP. O KMO é calculado com base nas correlações parciais. A correlação parcial entre duas variáveis é a correlação que sobra depois de serem controlados os efeitos de outras variáveis. A matriz das correlações parciais é chamada anti-imagem. A imagem é a diferença entre a matriz de correlações empíricas e a anti-imagem, ou seja, é a porção da correlação que é explicada pelas outras variáveis. Para os dados serem adequados à factorização espera-se que a imagem seja grande e a anti-imagem pequena. Para Kaiser (1974) um valor de .90 neste índice poderia ser considerado “maravilhoso”, .80 “meritório e .70 ”mediano”.

Foi também considerado o Bartlett's Test of Sphericity para a avaliação da factorabilidade da matriz de correlações. O Bartlett's Test of Sphericity compara a matriz de correlações com uma matriz de identidade (matriz de correlações com 1.0 na diagonal principal e zeros em todas as outras correlações), pretende-se que o valor de p seja significativo porque se espera que existam relações entre as variáveis. O teste é sensível ao tamanho da amostra.

São apresentadas as comunalidades, as quais são a medida em que o item em questão pode ser explicado pelos outros itens. Um valor ideal para as comunalidades é acima de .400, mas é satisfatório se o factor contiver vários itens nestas condições.

No estudo da homogeneidade dos itens foi calculada a sua média e desvio-padrão, bem como avaliada a sua homogeneidade. Um item é homogéneo relativamente a um teste se tende a medir o mesmo que os restantes itens do teste (Cueto, 1993). O índice de homogeneidade é obtido através da correlação do item com o teste, quando é eliminada a influência desse item da pontuação total do teste (correlação item-total corrigida) (Muñiz, 2003; Vallejo, Sanz & Blanco, 2003). Outra designação encontrada na literatura é a de índice de discriminação (Muñiz, Fidalgo, Cueto, Martinez & Moreno, 2005). Nas palavras de Muñiz (2001) diz-se que um item tem poder discriminativo se distingue, discrimina, entre sujeitos que obtêm pontuações altas num teste e aqueles que obtêm pontuações baixas.

Foi calculado o valor da consistência interna, através do alfa de Cronbach, procedimento considerado como a melhor estimativa da fidelidade de um teste (Nunnally, 1978; Anastasi, 1990; Cronbach, 1984). Para diversos autores, um valor de alfa igual ou superior a .80 é considerado bastante bom (Nunnally, 1978, Cronbach, 1984, DeVellis, 1991; Bryman & Cramer, 1993).

DeVellis (1991) faculta-nos uma proposta mais detalhada de classificação que passamos a reproduzir:

alfa < .60 → inaceitável

.60 < alfa < .65 → indesejável

.65 < alfa < .70 → minimamente aceitável

.70 < alfa < .80 → respeitável

.80 < alfa < .90 → muito bom

.90 < alfa → ponderar redução do nº de itens

Após a análise psicométrica das escalas, e com o objectivo de fundamentar a decisão sobre quais as provas estatísticas a utilizar, foi antecedida pelo estudo da distribuição das variáveis. Para o efeito, foi analisada a distribuição através da sua representação gráfica em histogramas e calculada a assimetria estandardizada (assimetria/erro da assimetria). Podemos considerar a distribuição como tendencialmente simétrica se a assimetria estandardizada (AE) for igual ou inferior a dois. Dada a dimensão da amostra em estudo também podemos apelar ao teorema do limite central ou teorema de Lindberg-Levy, que nos diz que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2001).

Considerámos *outliers* observações que se distanciassem ± 2.5 DP da média (Hair, Anderson & Tatham, 1995). Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações outliers decidimos proceder à sua winsorização (*winsorising* ou *winsorization*) que consiste na transformação linear dos valores extremos da distribuição, mantendo a sua posição relativa (Howell, 2002)

6.4.1. Estudo psicométrico da escala Comprometimento

No estudo da dimensionalidade da escala Comprometimento efectuamos uma Análise em Componentes Principais, com rotação *varimax* e forçada a três factores. A Análise em Componentes Principais é uma técnica, largamente utilizada em procedimentos psicométricos, e foi a seleccionada em estudos anteriores com a mesma escala (Tavares, 2006).

Também a selecção da rotação seguiu o mesmo critério. Forçámos a análise a três factores, por ser o número teoricamente previsível. Começámos por fazer a distribuição das respostas pelas opções para aumentar a compreensão dos dados e identificar itens, severamente, disfuncionais (Tabela 6.11).

Tabela 6.11
Distribuição das respostas pelas opções na escala Comprometimento

Itens	Totalmente em desacordo		Em desacordo		Nem de acordo nem em desacordo		De acordo		Totalmente de acordo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	11	3.40	21	6.48	76	23.46	144	44.44	72	22.22
2. Sinto que existe uma grande semelhança entre os meus valores pessoais e os valores do meu agrupamento.	8	2.47	45	13.89	115	35.49	130	40.12	26	8.02
3. Algumas pessoas estão neste agrupamento porque não encontram outra colocação.	8	2.47	28	8.64	141	43.52	102	31.48	45	13.89
4. Para o meu agrupamento me recompensar/reconhecer eu tenho uma atitude correcta.	19	5.86	35	10.80	85	26.23	113	34.88	72	22.22
5. Sinto que não estou disposto(a) a dar mais a este agrupamento com base naquilo que recebo dele.	78	24.07	108	33.33	76	23.46	50	15.43	12	3.70
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	9	2.78	40	12.35	139	42.90	103	31.79	33	10.19
7. Sinto-me orgulhoso(a) por trabalhar para este agrupamento.	1	0.31	17	5.25	111	34.26	134	41.36	61	18.83
8. O que este agrupamento defende e apoia é importante para mim.	4	1.23	15	4.63	92	28.40	161	49.69	52	16.05
9. Penso que alguns colegas deste agrupamento ir-se-iam embora se encontrassem outro trabalho.	10	3.09	21	6.48	105	32.41	126	38.89	62	19.14
10. A razão pela qual prefiro o meu agrupamento em relação a outro são os valores que defende e apoia.	10	3.09	37	11.42	142	43.83	102	31.48	33	10.19
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	28	8.64	74	22.84	174	53.70	35	10.80	13	4.01
12. O meu nível de esforço por este agrupamento é, realmente, determinado pelo nível de recompensa que recebo dele.	47	14.51	96	29.63	103	31.79	65	20.06	13	4.01
13. Creio que se houvesse outros empregos, algumas pessoas deste agrupamento abandonariam os seus postos de trabalho já.	14	4.32	32	9.88	137	42.28	82	25.31	59	18.21
14. A menos que me recompensem por isso, não tenho razões para fazer esforços extra em benefício do meu agrupamento.	93	28.70	123	37.96	80	24.69	24	7.41	4	1.23
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	6	1.85	16	4.94	70	21.60	163	50.31	69	21.30
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	5	1.54	26	8.02	129	39.81	115	35.49	49	15.12

Relativamente à distribuição das respostas pelos 16 itens que Quijano, Masip e Navarro e Aubert (1997a e 1997b) consideraram marcarem o comprometimento, a partir da análise da Tabela 6.11 podemos concluir que:

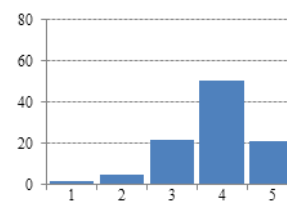
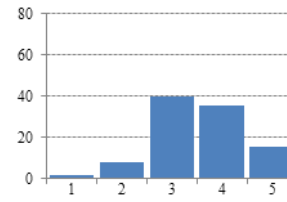
- Com base na distribuição das respostas, nenhum item deve ser descartado
- Os itens com respostas mais polarizadas foram o 7, o 8, o 15, e o 16, com uma proporção de 5.57%, 5.86%, 6.79%, 9.57%, respectivamente, no pólo de desacordo (totalmente em desacordo + em desacordo).
- No pólo de acordo (de acordo + totalmente de acordo) apenas o item 14 obteve um número de respostas inferior a 10% (8.64%).

Complementando este resultado, e através da observação das médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas apresentadas na Tabela 6.12, efectivamente, constatamos que todos os itens devem ser considerados.

Tabela 6.12
Médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas

Item	Média	DP	Representação gráfica
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	3.76	0.98	
2. Sinto que existe uma grande semelhança entre os meus valores pessoais e os valores do meu agrupamento.	3.37	0.91	
3. Algumas pessoas estão neste agrupamento porque não encontram outra colocação.	3.46	0.92	
4. Para o meu agrupamento me recompensar/reconhecer eu tenho uma atitude correcta.	3.57	1.12	
5. Sinto que não estou disposto(a) a dar mais a este agrupamento com base naquilo que recebo dele.	2.41	1.12	
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	3.34	.92	
7. Sinto-me orgulhoso(a) por trabalhar para este agrupamento.	3.73	.84	

8. O que este agrupamento defende e apoia é importante para mim.	3.75	.82	
9. Penso que alguns colegas deste agrupamento ir-se-iam embora se encontrassem outro trabalho.	3.65	.96	
10. A razão pela qual prefiro o meu agrupamento em relação a outro são os valores que defende e apoia.	3.34	.92	
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	2.79	.89	
12. O meu nível de esforço por este agrupamento é, realmente, determinado pelo nível de recompensa que recebo dele.	2.69	1.07	
13. Creio que se houvesse outros empregos, algumas pessoas deste agrupamento abandonariam os seus postos de trabalho já.	3.43	1.03	
14. A menos que me recompensem por isso, não tenho razões para fazer esforços extra em benefício do meu agrupamento.	2.15	.96	

15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	3.84	.88	
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	3.55	.90	

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6.12, estes vêm confirmar a distribuição de respostas analisadas na Tabela 6.11.

Observando a representação gráfica de cada item, a que correspondem as 5 opções de resposta da escala *de Likert*, concluímos que o maior número de respostas integra a opção 4 (de acordo), ou seja, em 16 itens, 7 incidem nesta opção, logo seguida da opção 3 (nem de acordo nem em desacordo), com 6 itens de resposta.

Contrariamente, é a opção de resposta 1 (totalmente em desacordo) que apresenta um menor número de respostas incidentes.

Posteriormente, procedemos ao estudo das comunalidades dos 16 itens, revelando valores entre .30 e .69, com uma média de .56. Apenas dois itens (4 e 11) obtiveram comunalidades inferiores a .40. Podemos, então, concluir terem os itens propriedades adequadas à factorização (Tabela 6.13).

Tabela 6.13

Comunalidades dos itens da escala Comprometimento

Itens	h^2
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	.533
2. Sinto que existe uma grande semelhança entre os meus valores pessoais e os valores do meu agrupamento.	.585
3. Algumas pessoas estão neste agrupamento porque não encontram outra colocação.	.578
4. Para o meu agrupamento me recompensar/reconhecer eu tenho uma atitude correcta.	.296
5. Sinto que não estou disposto(a) a dar mais a este agrupamento com base naquilo que recebo dele.	.515
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	.519
7. Sinto-me orgulhoso(a) por trabalhar para este agrupamento.	.677
8. O que este agrupamento defende e apoia é importante para mim.	.648
9. Penso que alguns colegas deste agrupamento ir-se-iam embora se encontrassem outro trabalho.	.665
10. A razão pela qual prefiro o meu agrupamento em relação a outro são os valores que defende e apoia.	.595
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	.337
12. O meu nível de esforço por este agrupamento é, realmente, determinado pelo nível de recompensa que recebo dele.	.494
13. Creio que se houvesse outros empregos, algumas pessoas deste agrupamento abandonariam os seus postos de trabalho já.	.571
14. A menos que me recompensem por isso, não tenho razões para fazer esforços extra em benefício do meu agrupamento.	.458
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	.604
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	.693

Ainda antes de procedermos à Análise em Componentes Principais, prosseguiram-se os cálculos, com a verificação da medida de adequação da amostra, através do método de Kaiser-Meyer-Olkin⁸, para o qual se obteve um valor de .847 e da adequação da matriz, recorrendo ao *Bartlett's test of Sphericity*⁹ que obteve o valor de $\chi^2(120)=1952.033$, $p=.000$. Os resultados obtidos apontam no sentido de uma boa adequação da amostra e da matriz de correlações à factorização. Ambos os testes permitiram reforçar a confiança nos dados e, assim, na continuação dos cálculos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995; Stevens, 1986).

De seguida, efectuámos a inspecção visual do *Scree Plot*, tida em conta a variância explicada e a magnitude dos valores próprios, observados na Tabela 6.14, que passamos a apresentar.

Tabela 6.14

Valores próprios e variância explicada da escala comprometimento

Componentes	Total	Variância	Variância acumulada
1	5.286	33.04%	33.04%
2	1.887	11.79%	44.83%
3	1.593	9.96%	54.79%

Numa análise factorial nem todos os factores são relevantes teoricamente, sendo premente determinar quando um factor é importante. Neste contexto, a determinação do número de factores poderá ser facilitada por recurso ao gráfico de *Scree Plot*, técnica desenvolvida por Cattell (1966), o qual mostra o número de componentes factoriais extraídos, relativos aos *eigen values* associados a esses factores.

⁸ Segundo Pestana e Gageiro (2000), este indicador, que varia entre 0 e 1, compara as correlações simples com as parciais observadas entre as variáveis. Valores de KMO perto de 1 indica coeficientes de correlação parciais pequenos, enquanto um coeficiente próximo de 0 alerta para a inadequação da análise factorial, dada a existência de uma correlação fraca entre as variáveis. Estes autores apresentam os seguintes critérios para classificar a relação entre o indicador KMO e a prossecução da análise factorial: <0,5, inaceitável a utilização da técnica; entre 0,5 e 0,6, má; entre 0,6 e 0,7, razoável; entre 0,7 e 0,8, médio; entre 0,8 e 0,9, bom; e entre 0,9 e 1, muito bom indicador para a realização da análise factorial.

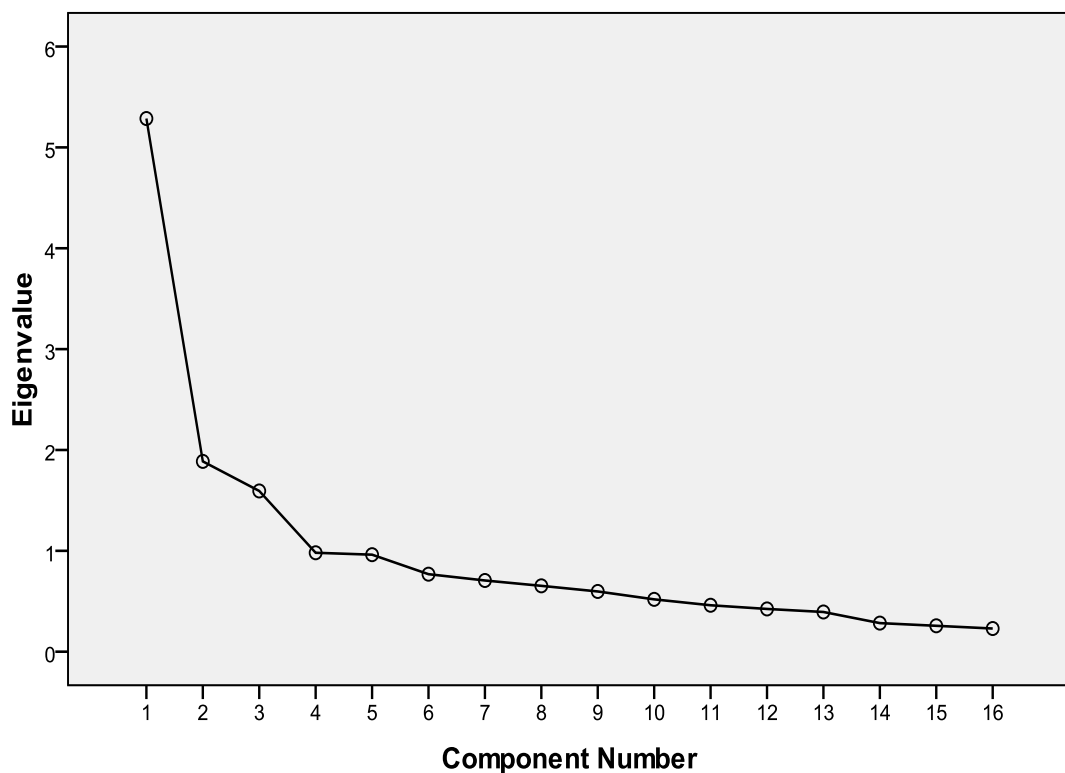
⁹ De acordo com os autores supracitados, o teste de esfericidade de Bartlett é um outro indicador da existência, ou não, de correlação entre as variáveis. Em conjunto com o KMO permite avaliar a adequação da amostra para a utilização da análise factorial.

Assim, verificamos que os três componentes extraídos apresentam valores próprios (*eigen values*) superiores a 1 e no seu conjunto explicam 54.79% da variância total. De modo a fazer a representação gráfica dos resultados obtidos, como podemos observar no *Scree Plot* (Gráfico 6.1) a opção por três factores é, empiricamente, plausível.

Gráfico 6.1

Scree Plot da subescala Comprometimento

Scree Plot



Como podemos observar no *Scree Plot* (Gráfico 6.1) a opção por três factores é empiricamente plausível.

Tabela 6.15

Distribuição dos itens pelos componentes e respectivas saturações factoriais (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP forçada a três factores com rotação varimax

Item	Componente	1	2	3
7. Sinto-me orgulhoso(a) por trabalhar para este agrupamento.		.818	-.086	-.016
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.		.811	-.180	-.044
8. O que este agrupamento defende e apoia é importante para mim.		.802	-.065	-.019
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.		.762	-.027	-.150
10. A razão pela qual prefiro o meu agrupamento em relação a outro são os valores que defende e apoia.		.759	-.109	.085
2. Sinto que existe uma grande semelhança entre os meus valores pessoais e os valores do meu agrupamento.		.749	-.099	.123
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertenço.		.721	.028	-.110
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.		.674	.068	.245
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.		.452	-.361	.041
9. Penso que alguns colegas deste agrupamento ir-se-iam embora se encontrassem outro trabalho.		-.089	.810	.011
3. Algumas pessoas estão neste agrupamento porque não encontram outra colocação.		.031	.760	-.011
13. Creio que se houvesse outros empregos, algumas pessoas deste agrupamento abandonariam os seus postos de trabalho já.		-.133	.744	.015
14. A menos que me recompensem por isso, não tenho razões para fazer esforços extra em benefício do meu agrupamento.		-.159	-.008	.658
5. Sinto que não estou disposto(a) a dar mais a este agrupamento com base naquilo que recebo dele.		-.289	-.090	.651
12. O meu nível de esforço por este agrupamento é, realmente, determinado pelo nível de recompensa que recebo dele.		.275	-.003	.647
4. Para o meu agrupamento me recompensar/reconhecer eu tenho uma atitude correcta.		.290	.109	.447

Na solução forçada a três componentes com rotação *varimax*, foi possível verificar a existência de um agrupamento de variáveis que corresponde, de um modo quase exacto, à proposta de Quijano, Masip, Navarro e Aubert (1997a; 1997b). Os três componentes extraídos agrupam os itens que, em termos teóricos, integram as

dimensões de comprometimento pessoal, comprometimento instrumental de necessidade e comprometimento instrumental de intercâmbio.

Salientamos o facto, que nos parece bastante interessante, de que, ao contrário de estudos realizados anteriormente, nomeadamente, por Tavares (2006), no qual se verificou que, relativamente à estrutura primeiramente proposta pelo autor, o factor relativo ao comprometimento pessoal agrupava os oito itens que, inicialmente, se repartiam pelas dimensões de comprometimento afectivo e comprometimento de internalização de valores e metas, sendo que o componente 1 (*Comprometimento Pessoal*) era constituído por oito itens, o componente 2 (*Comprometimento Instrumental de Necessidade*) era constituído por 4 itens e o componente 3 (*Comprometimento Instrumental de Intercâmbio*) era, igualmente, composto por quatro itens, no presente estudo, a distribuição dos itens pelos componentes e as respectivas saturações factoriais permitem obter alguns resultados diferentes.

De facto, e como podemos observar, o componente 1, que corresponde ao *Comprometimento Pessoal*, integra nove itens, passando a incluir o item 11; por sua vez, o factor 2, denominado *Comprometimento Instrumental de Necessidade*, passa a ser constituído por 3 itens, uma vez que o item 11 passa a saturar no componente anterior; entretanto, o factor 3, designado por *Comprometimento Instrumental de Intercâmbio*, continua a ser composto por quatro itens.

Como já referimos anteriormente, apenas o item 11 satura fora do componente previsto e apresenta uma saturação superior a .32 em dois componentes. Ponderada a relevância teórica do item optámos pela sua exclusão.

O componente 1 corresponde completamente ao critério de Costello e Osborne (2005), os componentes 2 e 3, apesar do seu reduzido número de itens, têm saturações adequadas. Todos os itens do factor 2 têm saturações superiores a .50 e três dos quatro itens do factor três estão nestas condições.

Entretanto, na Tabela 6.16 apresentamos nova Análise em Componentes Principais, após a exclusão do item 11. Esta análise foi efectuada com o objectivo de verificar a estatibilidade da estrutura factorial após remoção do item 11.

Tabela 6.16

Distribuição dos itens pelos componentes e respectivas saturações factoriais após exclusão do item 11 (ordenados pela magnitude das saturações)

Itens	Componente	1	2	3
7. Sinto-me orgulhoso(a) por trabalhar para este agrupamento.		.821	-.086	-.013
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.		.814	-.171	-.042
8. O que este agrupamento defende e apoia é importante para mim.		.801	-.051	-.018
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.		.761	-.016	-.149
10. A razão pela qual prefiro o meu agrupamento em relação a outro são os valores que defende e apoia.		.757	-.093	.085
2. Sinto que existe uma grande semelhança entre os meus valores pessoais e os valores do meu agrupamento.		.754	-.107	.127
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertenço.		.727	.015	-.105
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.		.676	.062	.249
9. Penso que alguns colegas deste agrupamento ir-se-iam embora se encontrassem outro trabalho.		-.096	.813	.008
13. Creio que se houvesse outros empregos, algumas pessoas deste agrupamento abandonariam os seus postos de trabalho já.		-.151	.781	.007
3. Algumas pessoas estão neste agrupamento porque não encontram outra colocação.		.026	.752	-.012
14. A menos que me recompensem por isso, não tenho razões para fazer esforços extra em benefício do meu agrupamento.		-.158	-.018	.659
5. Sinto que não estou disposto(a) a dar mais a este agrupamento com base naquilo que recebo dele.		-.292	-.078	.648
12. O meu nível de esforço por este agrupamento é, realmente, determinado pelo nível de recompensa que recebo dele.		.269	.017	.645
4. Para o meu agrupamento me recompensar/reconhecer eu tenho uma atitude correcta.		.294	.087	.452

Por sua vez, na Tabela 6.17 podemos observar que todos os itens saturaram no componente previsto. A variância explicada pela estrutura factorial subiu de 54.79% para 56.65%, verificando-se, portanto, um ligeiro acréscimo.

Tabela 6.17

Valores próprios e variância explicada da subescala comprometimento após exclusão do item 11

Componentes	Total	Variância	Variância acumulada
1	5.06	33.75%	33.75%
2	1.84	12.28%	46.03%
3	1.59	10.62%	56.65%

Como podemos constatar, pela observação das tabelas 6.16 e 6.17, após a exclusão do item 11 o componente 1, designado por *Comprometimento Pessoal* passa a integrar os oito itens que agrupavam o comprometimento afectivo e o comprometimento de internalização de valores e metas, explica 33.75% da variância e as saturações factoriais dos itens no factor variam entre .676 e .821.

O componente 2, denominado *Comprometimento Instrumental de Necessidade*, continua a ser constituído por 3 itens, explica 12.28% da variância e as saturações factoriais dos itens no factor variam entre .752 e .813.

Do mesmo modo, o componente 3, designado por *Comprometimento Instrumental de Intercâmbio*, continua a ser composto por quatro itens, explica 10.62% da variância e as saturações factoriais dos itens no factor variam entre .452 e .659.

Determinada a dimensionalidade da escala passamos a apresentar o estudo das propriedades dos itens (médias, desvios-padrão e homogeneidade) e a consistência interna das subescalas, através do cálculo do alfa de Cronbach¹⁰ (Tabela 6.18).

¹⁰ De acordo com Hill e Hill (2000) e Nunally (1978), valores de *alpha* superiores a .80 são indicativos de uma boa consistência interna.

Tabela 6.18.

Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 1 da escala comprometimento

Itens	Média	DP	r^a
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	3.76	0.98	.644
2. Sinto que existe uma grande semelhança entre os meus valores pessoais e os valores do meu agrupamento.	3.37	0.91	.696
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	3.34	0.92	.591
7. Sinto-me orgulhoso(a) por trabalhar para este agrupamento.	3.73	0.84	.749
8. O que este agrupamento defende e apoia é importante para mim.	3.75	0.82	.724
10. A razão pela qual prefiro o meu agrupamento em relação a outro são os valores que defende e apoia.	3.34	0.92	.681
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	3.84	0.88	.683
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	3.55	0.90	.753

^a Correlação corrigida

No componente 1, da escala de comprometimento, saturam os itens da *subescala comprometimento pessoal* e assim passará a ser designado. Todos os itens obtiveram correlações corrigidas significativas. A subescala obteve uma média de 28.68 com um desvio-padrão de 5.51. Foi obtido uma alfa de Cronbach de .901, indicando uma excelente consistência interna.

Tabela 6.19

Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 2 da escala comprometimento

Itens	Média	DP	r^a
3. Algumas pessoas estão neste agrupamento porque não encontram outra colocação.	3.46	0.92	.450
9. Penso que alguns colegas deste agrupamento ir-se-iam embora se encontrassem outro trabalho.	3.65	0.96	.564
13. Creio que se houvesse outros empregos, algumas pessoas deste agrupamento abandonariam os seus postos de trabalho já.	3.43	1.03	.536

^a Correlação corrigida

Podemos verificar que todos os itens obtiveram correlações corrigidas significativas. A média das subescalas foi 10.53 ($DP=2.01$).

Por sua vez, o alfa de Cronbach tomou o valor .699, o que, considerando o reduzido número de itens, é indicador de uma razoável consistência interna¹¹, considerando o número reduzido de itens que compõem esta subescala.

A magnitude do alfa de Cronbach é sensível ao número de itens e tende a aumentar à medida que o número de itens em estudo aumenta.

Na Tabela 6.20 podemos observar os itens que saturaram no componente 3 e que correspondem à subescala *comprometimento instrumental de intercâmbio*, nomeadamente os itens 4, 5, 12 e 14.

¹¹ O valor de referência de .70 sugerido por Nunally (1978) é o mais utilizado para se considerar como satisfatório o grau de consistência interna de uma dimensão ou factor. Contudo, outros autores consideram que esse limiar se situa no valor correspondente a .60 (e.g., Ogbonna & Harris, 2000; Peterson, 1994; Slater, 1995).

Tabela 6.20

Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 3 da escala comprometimento

Itens	Média	DP	r^a
4. Para o meu agrupamento me recompensar/reconhecer eu tenho uma atitude correcta.	3.57	1.12	.173
5. Sinto que não estou disposto(a) a dar mais a este agrupamento com base naquilo que recebo dele.	2.41	1.12	.231
12. O meu nível de esforço por este agrupamento é, realmente, determinado pelo nível de recompensa que recebo dele.	2.69	1.07	.343
14. A menos que me recompensem por isso, não tenho razões para fazer esforços extra em benefício do meu agrupamento.	2.15	0.96	.273

^a Correlação corrigida

Embora na Análise em Componentes Principais as saturações destes itens tenham sido todas superiores aos pontos críticos considerados, o seu comportamento na análise da homogeneidade dos itens, através da correlação corrigida, não foi tão favorável. De facto, todos os itens obtiveram correlações significativas com a sua escala, porém de baixa magnitude. Apenas o item 12 obteve uma correlação corrigida superior a .30.

O alfa de Cronbach obtido foi .446, e a exclusão de itens não promove uma alteração relevante do valor do alfa. Por exemplo, se o item 4 ($r=.173$) fosse excluído o alfa tomaria o valor de .457, continuando a ser insatisfatório.

É nossa convicção que, em futuras investigações, esta subescala deve merecer particular atenção, nomeadamente, com a criação de itens que representem, de forma mais eficaz e completa, o constructo.

No presente estudo, os resultados do cruzamento das pontuações nesta subescala com outras variáveis devem ser considerados com reservas, sugerindo precauções na interpretação dos resultados obtidos nesta medida.

Síntese da análise das propriedades psicométricas da escala de comprometimento

Através do estudo da dimensionalidade com recurso à Análise em Componentes Principais foram identificados três componentes interpretáveis e independentes.

Na Tabela 6.21 apresentamos a síntese das propriedades métricas da escala de comprometimento.

Foi calculada a média reduzida das três subescalas. A média reduzida consiste na divisão da pontuação obtida pelo sujeito pelo número de itens do factor, ficando a amplitude teórica igual à amplitude da escala de resposta. Este procedimento permite comparar os resultados em subescalas que possuem um diferente número de itens. Desta forma ficamos a saber que os sujeitos da amostra obtiveram uma média próxima nas subescalas comprometimento pessoal e comprometimento instrumental de necessidade. A média é inferior na subescala comprometimento instrumental de intercâmbio.

Foi ainda feito o estudo da distribuição das variáveis, para isso foi calculada a assimetria estandardizada (AE). Apenas a subescala comprometimento instrumental de intercâmbio obteve um valor de AE >2 e mereceu por esse motivo um estudo mais aprofundado.

Considerado o critério de classificar como *outlier* observações que se distanciassem $2.5DP$ da média ($2.5DP \pm M$) foram identificados 6 sujeitos com valores *outliers* inferiores, que foram *winsorizados*. Após este procedimento a assimetria estandardizada da subescala comprometimento instrumental de intercâmbio obteve um valor de 1.85.

Do exposto concluímos terem as subescalas de comprometimento pessoal e instrumental de necessidade características psicométricas adequadas à prossecução do estudo. A subescala comprometimento instrumental de intercâmbio padece das limitações já apontadas.

Tabela 6.21

Síntese das propriedades psicométricas da escala de comprometimento

Subescala	Itens	Média	DP	Média reduzida	DP	Variância explicada	alfa de Cronbach	AE
Comprometimento pessoal	1 2 6 7 8 10 15 16	28.68	5.51	3.59	0.69	33.75%	.901	-0.92
Comprometimento instrumental de necessidade	3 9 13	10.53	2.31	3.51	0.77	12.28%	.699	-0.33
Comprometimento instrumental de intercâmbio	4 5 12 14	10.82	2.63	2.71	0.66	10.62%	.446	2.41

AE – Assimetria estandardizada

6.4.2. Estudo psicométrico da subescala Identificação

Ainda de acordo com o modelo proposto por Quijano, Masip, Navarro e Aubert (1997a; 1997b), dos 31 itens do ASH-ICI, quinze medem as dimensões da *identificação*. Tal como anteriormente referimos, alguns desses itens são partilhados com as medidas de comprometimento. Na Tabela 6.22 é apresentada a distribuição das respostas pelas opções na escala de identificação

Tabela 6.22

Distribuição das respostas pelas opções na escala Identificação

Itens	Totalmente em desacordo		Em desacordo		Nem de acordo nem em desacordo		De acordo		Totalmente de acordo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	11	3.40	21	6.48	76	23.46	144	44.44	72	22.22
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	9	2.78	40	12.35	139	42.90	103	31.79	33	10.19
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	28	8.64	74	22.84	174	53.70	35	10.80	13	4.01
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	6	1.85	16	4.94	70	21.60	163	50.31	69	21.30
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	5	1.54	26	8.02	129	39.81	115	35.49	49	15.12
17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	4	1.23	10	3.09	71	21.91	158	48.77	81	25.00
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	2	.62	16	4.94	67	20.68	128	39.51	111	34.26
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	2	.62	14	4.32	59	18.21	146	45.06	103	31.79
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	10	3.09	28	8.64	143	44.14	102	31.48	41	12.65
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	3	.93	16	4.94	97	29.94	150	46.30	58	17.90
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	4	1.23	9	2.78	41	12.65	150	46.30	120	37.04
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	20	6.17	38	11.73	146	45.06	67	20.68	53	16.36
27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	16	4.94	56	17.28	120	37.04	83	25.62	49	15.12
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	9	2.78	22	6.79	105	32.41	113	34.88	75	23.15
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	6	1.85	23	7.10	106	32.72	136	41.98	53	16.36

Os resultados apresentados na Tabela 6.22 indicam que vários itens apresentam uma frequência inferior a 10% no pólo de discordância (totalmente em desacordo + em desacordo), a saber os itens 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 28 e 31. Nenhum item se

evidenciou como, claramente, disfuncional. Assim, e baseando-nos, apenas, nesta informação não podemos inferir acerca da qualidade destes itens.

Seguidamente, podemos observar na Tabela 6.23, as médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas obtidas.

Tabela 6.23

Médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas

Item	Média	DP	Representação gráfica
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	3.76	0.98	
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	3.34	.92	
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	2.79	.89	
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	3.84	.88	
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	3.55	.90	

17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	3,93	0,84	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>2</td><td>5</td></tr> <tr><td>3</td><td>22</td></tr> <tr><td>4</td><td>50</td></tr> <tr><td>5</td><td>25</td></tr> </tbody> </table>	Rating	Frequency	1	2	2	5	3	22	4	50	5	25
Rating	Frequency														
1	2														
2	5														
3	22														
4	50														
5	25														
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	4,02	0,90	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>2</td><td>5</td></tr> <tr><td>3</td><td>20</td></tr> <tr><td>4</td><td>40</td></tr> <tr><td>5</td><td>35</td></tr> </tbody> </table>	Rating	Frequency	1	2	2	5	3	20	4	40	5	35
Rating	Frequency														
1	2														
2	5														
3	20														
4	40														
5	35														
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	4,03	0,85	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>2</td><td>5</td></tr> <tr><td>3</td><td>18</td></tr> <tr><td>4</td><td>45</td></tr> <tr><td>5</td><td>32</td></tr> </tbody> </table>	Rating	Frequency	1	2	2	5	3	18	4	45	5	32
Rating	Frequency														
1	2														
2	5														
3	18														
4	45														
5	32														
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	3,42	0,93	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>5</td></tr> <tr><td>2</td><td>10</td></tr> <tr><td>3</td><td>45</td></tr> <tr><td>4</td><td>32</td></tr> <tr><td>5</td><td>13</td></tr> </tbody> </table>	Rating	Frequency	1	5	2	10	3	45	4	32	5	13
Rating	Frequency														
1	5														
2	10														
3	45														
4	32														
5	13														
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	3,75	0,84	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>2</td><td>5</td></tr> <tr><td>3</td><td>30</td></tr> <tr><td>4</td><td>45</td></tr> <tr><td>5</td><td>18</td></tr> </tbody> </table>	Rating	Frequency	1	2	2	5	3	30	4	45	5	18
Rating	Frequency														
1	2														
2	5														
3	30														
4	45														
5	18														
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	4,15	0,84	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>2</td><td>5</td></tr> <tr><td>3</td><td>12</td></tr> <tr><td>4</td><td>48</td></tr> <tr><td>5</td><td>38</td></tr> </tbody> </table>	Rating	Frequency	1	2	2	5	3	12	4	48	5	38
Rating	Frequency														
1	2														
2	5														
3	12														
4	48														
5	38														
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	3,29	1,07	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>8</td></tr> <tr><td>2</td><td>12</td></tr> <tr><td>3</td><td>45</td></tr> <tr><td>4</td><td>20</td></tr> <tr><td>5</td><td>15</td></tr> </tbody> </table>	Rating	Frequency	1	8	2	12	3	45	4	20	5	15
Rating	Frequency														
1	8														
2	12														
3	45														
4	20														
5	15														

27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	3,29	1,07	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Opção</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>5</td></tr> <tr><td>2</td><td>18</td></tr> <tr><td>3</td><td>38</td></tr> <tr><td>4</td><td>25</td></tr> <tr><td>5</td><td>14</td></tr> </tbody> </table>	Opção	Porcentagem	1	5	2	18	3	38	4	25	5	14
Opção	Porcentagem														
1	5														
2	18														
3	38														
4	25														
5	14														
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	3,69	0,99	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Opção</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>5</td></tr> <tr><td>2</td><td>8</td></tr> <tr><td>3</td><td>32</td></tr> <tr><td>4</td><td>35</td></tr> <tr><td>5</td><td>20</td></tr> </tbody> </table>	Opção	Porcentagem	1	5	2	8	3	32	4	35	5	20
Opção	Porcentagem														
1	5														
2	8														
3	32														
4	35														
5	20														
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	3,64	0,90	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Opção</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>5</td></tr> <tr><td>2</td><td>10</td></tr> <tr><td>3</td><td>32</td></tr> <tr><td>4</td><td>42</td></tr> <tr><td>5</td><td>11</td></tr> </tbody> </table>	Opção	Porcentagem	1	5	2	10	3	32	4	42	5	11
Opção	Porcentagem														
1	5														
2	10														
3	32														
4	42														
5	11														

Na análise efectuada determina-se que a média dos itens varia entre 2.79 (item 11) e 4.15 (item 25). Em relação à representação gráfica das 5 opções de resposta da escala de medida de *Likert*, constatamos que a maioria das respostas incide na opção 4 (de acordo), seguida da opção 3 (nem de acordo nem em desacordo).

Relativamente ao estudo das comunalidades destas questões, verificamos que todos os itens obtiveram comunalidades superiores a .40, sendo o valor mínimo .40 e o máximo .75 (Tabela 6.24), sendo então estes itens adequados à factorização.

Tabela 6.24**Comunalidades dos itens da escala Identificação**

Itens	h^2
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	.648
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	.404
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	.590
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	.745
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	.680
17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	.698
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	.532
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	.688
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	.646
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	.655
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	.586
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	.550
27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	.713
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	.716
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	.665

As medidas de adequação da amostra e da matriz revelaram-se apropriadas ao prosseguimento das análises (Kaiser-Meyer-Olkin=.917; Bartlett`s Test of Sphericity, $\chi^2(105)=2667.155$, $p=.000$). Face ao exposto, prosseguimos com os cálculos.

Começámos por forçar a análise a três factores, com o objectivo de replicar a estrutura encontrada no estudo anterior (Tavares, 2006) (Tabela 6.25).

Tabela 6.25

Valores próprios e variância explicada da subescala Identificação

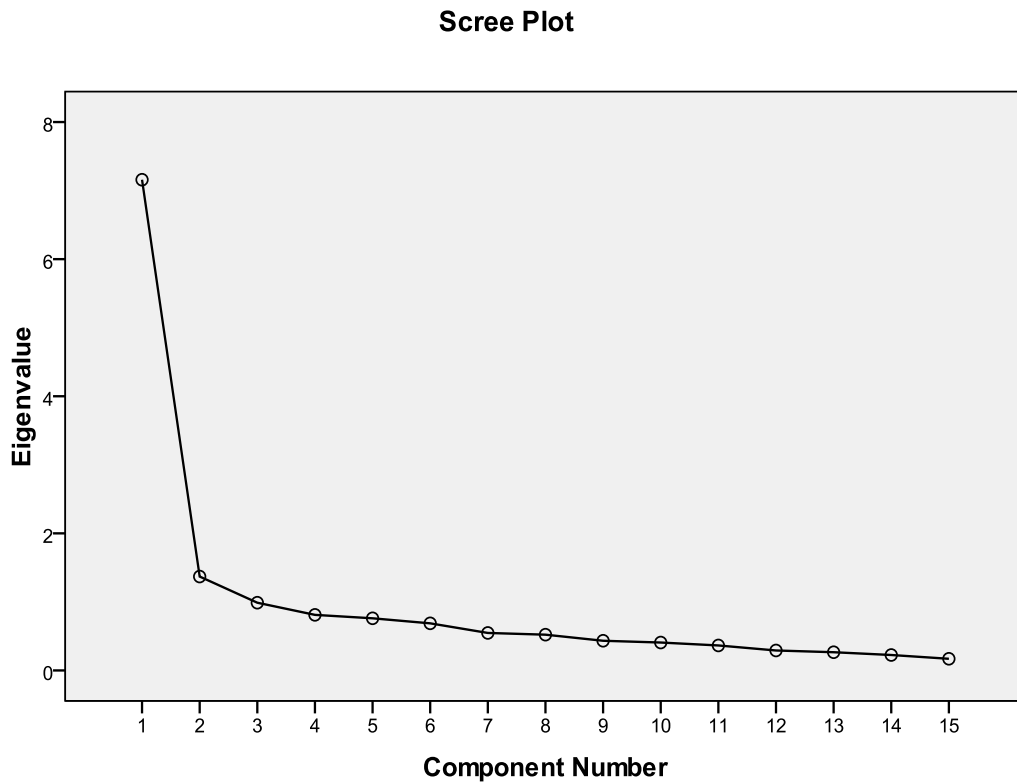
Componente	Total	Variância	Variância acumulada
1	7.159	47.72%	47.72%
2	1.370	9.13%	56.86%
3	0.988	6.59%	63.44%

O primeiro factor extraído explica 47.72% da variância total, ou seja, cerca de cinco vezes mais que o segundo factor. O terceiro factor não obteve um valor próprio superior a 1.

Mais esclarecedor acerca da dimensionalidade desta escala pode ser a análise do *Scree Plot* (Gráfico 6.2).

Gráfico 6.2

Scree Plot da escala Identificação



A estrutura de três factores encontrada por Tavares (2006) não se revelou reproduzível nesta amostra.

Na análise do *Scree Plot* podemos observar a tendência da escala para a unidimensionalidade, no entanto, esta opção pode ser, teoricamente, redutora.

Entretanto, e uma vez mais, procedemos à rotação Varimax, forçada a três factores, apresentada na Tabela 6.26 A distribuição dos itens pelos componentes permitirá avaliar a sua interpretabilidade.

Tabela 6.26
Distribuição dos itens da subescala Identificação pelos factores e respectivas saturações factoriais (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP forçada a três factores com rotação varimax

Itens	Componentes		
	1	2	3
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	.788	.158	.054
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	.777	.184	.328
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	.622	.320	.408
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	.619	.089	.112
17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	.614	.254	.507
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	.557	.371	.481
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	.229	.814	.031
27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	.170	.804	.195
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	.042	.757	.298
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	.488	.518	-.282
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	.473	.517	.203
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	.484	.492	.413
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	.105	.067	.758
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	.543	.271	.566
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	.338	.462	.472

No primeiro componente, denominado *Sentimento de Orgulho e Pertença*, saturam cinco, dos seis itens previstos. Constatamos que entra o item 17, mas sai o item 19. Estes dois itens obtiveram saturações superiores a .32 em dois factores.

No componente dois, denominado *Identificação com o agrupamento de escolas*, saturam itens dos três factores originais.

Por fim, no componente três vamos encontrar itens do componente 2 *Identificação com o agrupamento de escolas* e do componente 3, *Coesão*.

Pelo facto de, oito dos 15 itens desta subescala saturarem em mais do que um componente foi tentada a rotação *oblimin* que pressupõe a correlação entre componentes. Esta opção procurou encontrar uma maior clareza na estrutura (Tabela 6.27).

Tabela 6.27

Distribuição dos itens da subescala Identificação pelos factores e respectivas saturações factoriais (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP forçada a três factores com rotação *oblimin*

Itens	Componentes		
	1	2	3
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	.868	-.036	-.065
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	.851	-.076	.197
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	.689	-.098	.082
17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	.686	.100	-.269
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	.663	.169	-.159
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	.609	.144	-.342
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	.585	.250	-.238
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	.457	.408	-.170
27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	-.020	.856	.011
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	-.137	.848	-.132
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	.022	.844	.187
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	.409	.435	.034
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	.309	.423	-.273
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	.200	.061	-.687
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	.361	.418	.505

Como podemos observar, o número de itens que satura em mais do que um factor diminuiu de oito para cinco, contudo a estrutura tornou-se ainda menos interpretável.

De seguida, apresentamos na Tabela 6.28, a matriz de correlação factorial (*factor correlation matrix*) a qual representa a correlação entre os factores extraídos, sendo calculada com base nos *scores* factoriais.

Tabela 6. 28

Matriz de correlações factoriais

Componente	1	2	3
1	1.000		
2	.519	1.000	
3	-.175	-.159	1.000

A matriz apresentada é muito importante para a decisão entre a rotação ortogonal (*varimax*) e oblíqua (*oblimin*). Neste caso verificamos uma correlação de aproximadamente .52 entre o 1º e o 2º factor, de -.18 entre o 1º e 3º factor, e de -.16 entre o 2º e o 3º factor.

Para além de justificar a pertinência da rotação *oblimin*, estes resultados levam-nos a colocar a hipótese da pertinência de serem considerados dois componentes, nomeadamente o *sentimento de orgulho* e a *coesão*, e não três, nesta subescala para a amostra em estudo.

Neste sentido, os itens que, anteriormente, integravam o componente denominado *identificação com os agrupamentos de escolas*, repartem-se pelos restantes.

Face ao exposto, forçamos então a ACP a dois factores, com rotação *oblimin* cujos resultados são apresentados na Tabela 6.29.

A solução forçada a dois componentes agregou o componente 1, *sentimento de orgulho e pertença* e o componente 3, *coesão*, do estudo de referência.

O componente 2 é composto por quatro dos cinco itens do factor *identificação com o agrupamento de escolas*. O item 22 satura, preferencialmente, no componente 1.

Tabela 6.29

Distribuição dos itens da escala Identificação pelos factores e respectivas saturações factoriais (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP forçada a dois factores com rotação *oblimin*

Item	Componentes	
	1	2
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	.863	-.036
17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	.813	.037
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	.783	.057
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	.730	.133
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	.704	.188
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	.693	-.003
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	.605	-.060
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	.591	-.126
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	.549	.358
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	.468	.342
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	-.056	.872
27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	.007	.834
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	-.022	.785
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	.067	.552
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	.386	.440

Tabela 6.30

Matriz de correlações factoriais

Componente	1	2
1	1.000	
2	.538	1.000

Como podemos verificar na Tabela 6.29, três itens saturam em dois factores (saturações > .32), porém como podemos observar na Tabela 6.30 os factores estão correlacionados ($r=.538$). Mantivemos a opção pela rotação *oblimin* e neste contexto os três itens foram preservados. Este resultado levanta a hipóteses de ser adequada a obtenção de uma pontuação total nesta escala.

Seguidamente, podemos observar na Tabela 6.31 as médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 1, da escala *identificação*

Tabela 6.31

Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 1 da escala identificação

Itens	Média	DP	r^a
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	3.76	0.98	.594
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	3.34	0.92	.477
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	2.79	0.89	.424
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	3.84	0.88	.765
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	3.55	0.90	.758
17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	3.93	0.84	.763
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	4.03	0.85	.742
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	3.42	0.93	.724
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	3.75	0.84	.748
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	3.29	1.07	.620

^a Correlação corrigida

Verificamos, então, que, no componente 1, saturaram itens da subescala *sentimento de orgulho e pertença* e da subescala *coesão*. A subescala obteve uma média de 35.70 ($DP=6.65$).

Todos os itens obtiveram correlações significativas com a subescala e o alfa de Cronbach foi de .902, indicando uma elevada consistência interna.

Por sua vez, a Tabela 6.32 revela as médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 2, da escala *identificação*

Tabela 6.32

Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do componente 2 da escala identificação

Itens	Média	DP	r^a
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	4.02	0.90	.577
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	4.15	0.84	.461
27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	3.29	1.07	.679
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	3.69	0.99	.692
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	3.64	0.90	.598

^a Correlação corrigida

A subescala obteve uma média de 18.78 ($DP=3.56$). Todos os itens obtiveram correlações significativas com a subescala e o alfa de Cronbach foi de .812 (Tabela 6.32).

Síntese da análise das propriedades psicométricas da escala de identificação

Do estudo da dimensionalidade da escala *identificação* foram encontrados dois componentes interpretáveis e correlacionados entre si. O primeiro componente agrega o conteúdo das subescalas *sentimento de orgulho e pertença* e da subescala *coesão*, enquanto o segundo componente incluiu os itens de *identificação com o agrupamento de escolas*.

Na análise efectuada, constatamos que foram obtidos valores de alfa de Cronbach adequados. Verificamos ainda, ter a escala total um valor de alfa de Cronbach excelente, o que permite a utilização de uma pontuação total para a escala *identificação*. A escala evidenciou propriedades métricas adequadas à sua utilização no estudo.

Foi estudada a distribuição das pontuações das escalas e a assimetria estandardizada foi inferior a 2 para a subescala *identificação com o agrupamento de escolas* e para a escala total. Na subescala *sentimento de orgulho e pertença e coesão* foram identificados quatro sujeitos com pontuações *outliers* inferiores que foram *winsorizados*; a assimetria passou a ser 1.13. Os resultados encontrados para as subescalas que avaliam a identificação permitem-nos assumir, com confiança, as conclusões teóricas avançadas em relação a estas medidas (Tabela 6.33).

Tabela 6.33

Síntese das propriedades psicométricas da escala de identificação

Subescala	Itens	Média	DP	Média reduzida	DP	Variância explicada	alfa de Cronbach	AE
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	1 6 11 15 16 17 20 22 23 26	35.70	6.65	3.57	0.67	47.72%	.902	2.17
Identificação com o agrupamento de escolas	19 25 27 28 31	18.78	3.56	3.76	0.71	9.13%	.812	0.82
Escala total	1 6 11 15 16 17 19 20 22 23 25 26 27 28 31	54.49	9.41	3.63	0.63	-	.917	- 0.68

AE – Assimetria estandardizada

6.4.3. Estudo psicométrico da escala *Implicação com o posto de trabalho*

Finalmente, Quijano, Masip, Navarro e Aubert (1997a e 1997b) fazem a proposta de 5 (cinco) itens para marcar uma única medida que denomina de *Implicação com os postos de trabalho*, e que não entraram nas dimensões do Comprometimento ou da Identificação.

Nesse sentido, apresentamos na Tabela 6.34, a distribuição das respostas pelas opções na escala *Implicação com o posto de trabalho*, e na Tabela 6.35 a síntese das médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas

Tabela 6.34

Distribuição das respostas pelas opções na escala *Implicação com o posto de trabalho*

	Totalmente em desacordo		Em desacordo		Nem de acordo nem em desacordo		De acordo		Totalmente de acordo	
	n	%	n	%	n	n	%	n	%	n
18. Envolver-me muito nas tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.	1	0.31	2	0.62	29	8.95	139	42.90	153	47.22
21. Procuo sempre ver qual a melhor forma de trabalhar para conseguir os melhores resultados finais no meu trabalho.	1	0.31	4	1.23	17	5.25	127	39.20	175	54.01
24. Não estou disposto(a) a prolongar voluntária ou espontaneamente o meu tempo de trabalho para finalizar uma tarefa.	111	34.26	110	33.95	60	18.52	29	8.95	14	4.32
29. Eu vivo e respiro pelo meu trabalho.	32	9.88	87	26.85	106	32.72	61	18.83	38	11.73

Tabela 6.35

Médias, desvios-padrão e representação gráfica das respostas

Item	Média	DP	Representação gráfica												
18. Envolver-me muito nas tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.	4.36	0.70	<table border="1"> <caption>Dados para o gráfico de barras do item 18</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Frequência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>50</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Frequência	1	0	2	0	3	10	4	45	5	50
Resposta	Frequência														
1	0														
2	0														
3	10														
4	45														
5	50														
21. Procuvo sempre ver qual a melhor forma de trabalhar para conseguir os melhores resultados finais no meu trabalho.	4.45	0.68	<table border="1"> <caption>Dados para o gráfico de barras do item 21</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Frequência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>55</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Frequência	1	0	2	0	3	5	4	40	5	55
Resposta	Frequência														
1	0														
2	0														
3	5														
4	40														
5	55														
24. Não estou disposto(a) a prolongar voluntária ou espontaneamente o meu tempo de trabalho para finalizar uma tarefa.	2.15	1.12	<table border="1"> <caption>Dados para o gráfico de barras do item 24</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Frequência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Frequência	1	35	2	35	3	20	4	10	5	5
Resposta	Frequência														
1	35														
2	35														
3	20														
4	10														
5	5														
29. Eu vivo e respiro pelo meu trabalho.	2.96	1.15	<table border="1"> <caption>Dados para o gráfico de barras do item 29</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Frequência</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Frequência	1	10	2	25	3	35	4	20	5	10
Resposta	Frequência														
1	10														
2	25														
3	35														
4	20														
5	10														

Analisada a distribuição das respostas observamos uma clara tendência para as respostas aos itens 18 e 21 incidirem nas opções de concordância. Esta polarização das respostas é mais acentuada que a observada anteriormente, e poderá ter algum impacto na qualidade métrica dos itens.

Em seguida, passamos ao estudo das comunalidades dos itens da escala *Implicação com o posto de trabalho* (Tabela 6.36).

Tabela 6.36

Comunalidades dos itens da escala *Implicação com o posto de trabalho*

Itens	h^2
18. Envolve-me muito nas tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.	.686
21. Procuo sempre ver qual a melhor forma de trabalhar para conseguir os melhores resultados finais no meu trabalho.	.643
24. Não estou disposto(a) a prolongar voluntária ou espontaneamente o meu tempo de trabalho para finalizar uma tarefa.	.155
29. Eu vivo e respiro pelo meu trabalho.	.394

Na análise da adequação da amostra, utilizando o método de Kaiser-Meyer-Olkin, verificamos que obteve um valor de .590, sendo considerado pouco satisfatório.

Por sua vez, o Bartlett's test of Sphericity obteve o valor de $\chi^2(6)=198.794$, $p=.000$, indiciando uma boa adequação da matriz de correlações à factorização. Ambos os testes permitiram reforçar a confiança nos dados e, assim, na continuação dos cálculos (Hair et al., Stevens, 1986). Entretanto, este procedimento permitiu-nos verificar que o item 24 apresentou uma comunalidade baixa ($h^2=.155$), o que é, potencialmente, problemático pelo facto da escala possuir, apenas, quatro itens. De seguida são apresentadas as saturações factoriais da escala *Implicação com o posto de trabalho* (Tabela 6.37).

Tabela 6.37

Saturações factoriais escalam *Implicação com o posto de trabalho* (ordenados pela magnitude das saturações) – ACP

Itens	1
18. Envolver-me muito nas tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.	.828
21. Procuo sempre ver qual a melhor forma de trabalhar para conseguir os melhores resultados finais no meu trabalho.	.802
29. Eu vivo e respiro pelo meu trabalho.	.628
24. Não estou disposto(a) a prolongar voluntária ou espontaneamente o meu tempo de trabalho para finalizar uma tarefa.	-.393

Na Análise em Componentes Principais foi extraído um componente que explica 46.95% da variância total e que obteve o valor próprio de 1.88.

Após a análise da Tabela 6.37, constatamos que todos os itens obtiveram uma saturação superior a .32 no respectivo componente. Para o cálculo da consistência interna, o item 24 foi invertido por ter uma saturação negativa, ou seja, o seu conteúdo semântico está em sentido inverso aos outros três itens, apesar de avaliar a mesma dimensão. De forma consistente, o item 24 é dos quatro em estudo aquele que apresenta menor qualidade que se traduz numa baixa comunalidade, na saturação mais baixa (contudo superior a .32), e também numa baixa correlação corrigida.

Passamos agora a analisar os resultados apresentados na Tabela 6.38, sobre as médias, desvios-padrão e correlação corrigida, do factor 2, da escala *Implicação com o posto de trabalho*.

Tabela 6.38

Médias, desvios-padrão e correlação corrigida do factor 2 da escala implicação com o posto de trabalho

	Média	DP	Correlação corrigida
18. Envolve-me muito nas tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.	4.36	0.70	.441
21. Procuo sempre ver qual a melhor forma de trabalhar para conseguir os melhores resultados finais no meu trabalho.	4.45	0.68	.411
24(r). Não estou disposto(a) a prolongar voluntária ou espontaneamente o meu tempo de trabalho para finalizar uma tarefa.	3.85	1.12	.222
29. Eu vivo e respiro pelo meu trabalho.	2.96	1.15	.360

^a Correlação corrigida

Verificamos, então, que a escala obteve uma média de 15.62 e um desvio-padrão de 2.44. O valor encontrado para o alfa de Cronbach é de .54. Com a exclusão do item 24 o alfa seria de .59. Porém, dada a sua relevância teórica e o facto de a escala ter um reduzido número de itens este foi preservado.

Da análise da Tabela 6.39, a qual apresenta a síntese das propriedades psicométricas da escala de *implicação com o posto de trabalho*, podemos observar que foram obtidos indicadores psicométricos pouco satisfatórios, por isso os resultados obtidos com esta escala devem ser interpretados de forma cautelosa.

Tabela 6.39

Síntese das propriedades psicométricas da escala de implicação com o posto de trabalho

Subescala	Itens	Média	DP	Média reduzida	Variância explicada	DP	alfa de Cronbach	AE
Implicação com o posto de trabalho	18 21 24 ^r 29	15.62	2.44	3.91	46.95%	0.61	.544	1.02

AE – Assimetria estandardizada; ^r item recodificado.

Por fim, apresentamos na Tabela 6.40 o estudo da correlação entre as subescalas de *comprometimento* e as subescalas de *identificação e implicação com o posto de trabalho*.

A relação entre o comprometimento e a identificação foi estudada com recurso a correlações de Pearson.

Tabela 6.40

Correlação entre as subescalas de comprometimento e as subescalas de identificação e implicação com o posto de trabalho

	Comprometimento pessoal	Comprometimento instrumental de necessidade	Comprometimento instrumental de intercâmbio
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	.916**	-.176**	-.006 ^{ns}
Identificação com o agrupamento de escolas	.619**	-.097 ^{ns}	-.076 ^{ns}
Identificação total	.882**	-.168**	-.039 ^{ns}
Implicação com o posto de trabalho	.449**	-.032 ^{ns}	-.125*

^{ns} Não significativo ($p > .05$), * $p < .05$, ** $p < .01$.

O *comprometimento pessoal* obteve correlações positivas de elevada magnitude com a subescala sentimento de orgulho, pertença e coesão ($r = .916$) e com a escala identificação total ($r = .882$).

Um pouco menor, mas igualmente de elevada magnitude foi a correlação com a subescala identificação com o agrupamento de escolas ($r = .619$).

Uma correlação moderada foi observada entre o comprometimento pessoal e a implicação com o posto de trabalho ($r = .449$).

Estes resultados apontam no sentido de quanto maior a identificação do professor maior o comprometimento pessoal (Tabela 29).

No *comprometimento instrumental de necessidade* encontramos duas correlações significativas, de baixa magnitude e de sinal negativo com o sentimento de orgulho e pertença ($r = -.176$) e com a identificação em geral ($r = -.168$). Apesar da associação ser ténue, observamos alguma tendência para uma maior identificação estar associada a um menor comprometimento instrumental de necessidade.

O *comprometimento instrumental de intercâmbio* obteve apenas uma correlação significativa mas de tão baixa magnitude que não tem expressão substantiva.

6.5. Análise Inferencial

De acordo com Pestana e Gageiro (2005:35) a estatística inferencial consiste num conjunto de técnicas analíticas o qual, com base em elementos observados, permite obter conclusões para um domínio mais vasto, domínio esse de onde provêm esses elementos. Trata-se de *uma análise confirmatória de dados, em função das questões orientadoras do estudo e das emergências provenientes da análise descritiva.*

Neste contexto, verificamos que esta é uma análise efectuada através de testes estatísticos, os quais tornam claro as relações e os efeitos que se estabelecem entre factores. Assim, num primeiro momento a estatística descritiva permite efectuar uma abordagem, substancialmente, quantitativa em relação à informação recolhida, suscitando a emergência de indagações e probabilidades transformadas em hipóteses sobre a relação que se estabelece entre algumas variáveis em estudo. Na verdade, e de acordo com as questões que orientam a investigação e das informações obtidas com a análise descritiva, a estatística inferencial permite uma nova interpretação dos dados.

No âmbito da estatística, a inferência tem como ponto de partida a formulação de *testes de hipóteses*, os quais permitem fundamentar um conjunto de hipóteses que encerram uma determinada probabilidade de erro. Importa salientar que os *testes de hipóteses* dizem respeito aos procedimentos utilizados no cálculo da probabilidade que a diferença entre duas médias possa dever-se ao acaso.

Segundo Maroco e Bispo (2006:109), os *testes de hipóteses* têm como objectivo *refutar (ou não) as hipóteses colocadas, com base em estimativas obtidas em amostras, e com um determinado risco ou probabilidade de erro conhecido e fixado a priori.*

No âmbito da nossa investigação, e no sentido de testar a existência de diferenças, estatisticamente, significativas entre variáveis, recorreremos, igualmente, à estatística inferencial, aceitando como significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de $p < .05$ (Howell, 2002).

A decisão sobre quais as provas estatísticas a utilizar foi antecedida pelo estudo da distribuição das variáveis já apresentada no final da análise psicométrica de cada escala. Como as pontuações nas escalas e subescalas obtiveram assimetrias estandardizadas inferiores a dois, optámos pela utilização da prova estatística ANOVA para testar diferenças entre médias (Hair, Anderson & Tatham, 1995; Howell, 2002).

Aquando do cálculo da ANOVA foi testada a homocedasticidade com o teste de Levene para as variáveis dependentes. A homocedasticidade ou homogeneidade das variâncias significa que tendo dois grupos a comparar a sua variância não difere estatisticamente, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma^2$ e é um dos pressupostos das estatísticas paramétricas. Sempre que o teste de Levene foi significativo, foi utilizada na ANOVA a correcção de Brown-Forsythe, a qual constitui uma prova robusta a violações da homocedasticidade (Lim & Loh, 1996; Vallejo & Escudero, 2000). Optámos, igualmente, por esta prova quando os grupos a comparar apresentavam n muito distintos.

Quando a análise implicava comparar mais de dois grupos, o teste de Sheffé foi escolhido para as comparações *post hoc* por ser o mais adequado a comparações não planeadas (Kiess & Bloomquist, 1985; Reis, 1997; Hair et al., 1995). Nos casos de heterocedasticidade foi substituído pelo teste Games-Howell.

A relação entre duas variáveis intervalares foi avaliada, recorrendo ao cálculo da correlação de Pearson (Howell, 2002). A correlação de Pearson é uma prova paramétrica que avalia o grau de associação entre duas variáveis não estabelecendo uma relação de causalidade. Esta prova pode ser usada quando as variáveis em estudo têm uma distribuição tendencialmente normal, quando a relação entre as variáveis é basicamente linear e as duas variáveis são medidas numa escala contínua.

6.5.1. Estudo da influência de um conjunto de variáveis no comprometimento organizacional dos docentes

Tendo em conta a amostra de docentes que compõe o conjunto dos nove agrupamentos de escolas seleccionado, procedemos a uma análise diferencial com o objectivo de averiguar, por um lado, se o comprometimento, identificação e implicação dos docentes é influenciado pela variável organizacional relativa à dimensão do agrupamento (pequeno ou grande) a que pertencem e, por outro, quais as variáveis individuais/pessoais (local de residência, distância casa-escola, idade, género) e profissionais (habilitações académicas, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento e situação profissional) desses docentes, que são susceptíveis de os distinguir relativamente à variável dependente em estudo.

Variável Organizacional

- **Dimensão do agrupamento de escolas**

Em primeiro lugar procurámos avaliar se as medidas de comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho diferiam com a dimensão do agrupamento ou, dito de outro modo, se existem diferenças entre os professores que participaram no nosso estudo em função do facto de trabalharem em agrupamentos de pequena ou grande dimensão.

Deste modo, procedemos à recolha de dados em agrupamentos pequenos (65.7%) e em agrupamentos grandes (34.3%). Esta variável foi cruzada com as pontuações das escalas para verificar se existiam diferenças, estatisticamente, significativas entre as médias no comprometimento e identificação em função do tamanho do agrupamento. O teste de Levene não foi significativo para qualquer das escalas/subescalas de onde se pode assumir a homocedasticidade entre grupos.

O teste de diferenças entre agrupamentos grandes e pequenos nas pontuações das escalas/subescalas apenas obteve diferenças, estatisticamente, significativas para a subescala *sentimento de orgulho, pertença e coesão*. Os docentes dos agrupamentos grandes obtiveram uma média ($M=3.70$; $DP=0.63$), superior aos dos colegas a leccionar em agrupamentos pequenos ($M=3.51$; $DP=0.66$). A diferença foi, estatisticamente, significativa ($p=.010$).

Nas restantes escalas/subescalas as diferenças observadas não foram estatisticamente significativas.

Tabela 6.41

Médias, desvios padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função do tipo de agrupamento

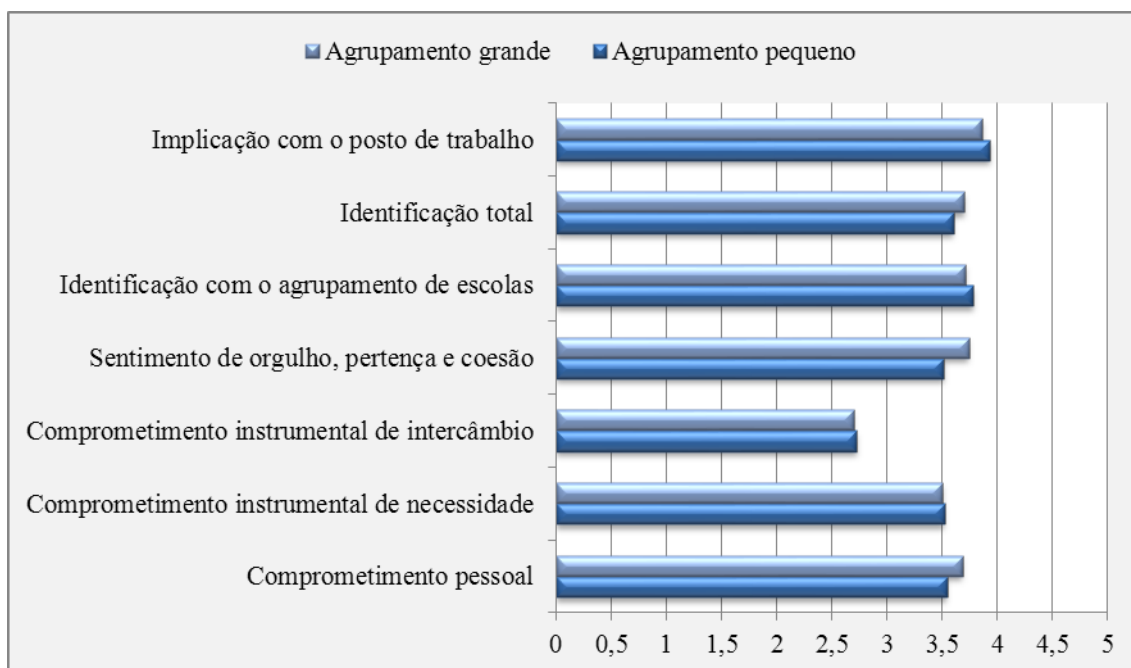
Subescalas/escalas	Tipo de agrupamento	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Comprometimento pessoal	pequeno	213	3.54	.69	3.075	.080 ^{ns}
	grande	111	3.68	.68		
Comprometimento instrumental de necessidade	pequeno	213	3.52	.75	0.027	.869 ^{ns}
	grande	111	3.50	.82		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	pequeno	213	2.72	.63	0.117	.733 ^{ns}
	grande	111	2.69	.68		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	pequeno	213	3.51	.66	6.719	.010*
	grande	111	3.70	.63		
Identificação com o agrupamento de escolas	pequeno	213	3.78	.69	0.622	.431 ^{ns}
	grande	111	3.71	.75		
Identificação total	pequeno	213	3.60	.62	2.196	.139 ^{ns}
	grande	111	3.70	.64		
Implicação com o posto de trabalho	pequeno	213	3.93	.62	0.732	.393 ^{ns}
	grande	111	3.86	.60		

^{ns} Não significativo ($p > .05$), * $p < .05$.

A representação gráfica das médias apresentadas na Tabela 6.41 pode, com grande clareza, ilustrar o que foi dito atrás (Gráfico 6.3), ou seja, a proximidade dos valores médios obtidos nas respostas dos docentes em agrupamentos grandes e pequenos. Apenas no sentimento de orgulho, pertença e coesão a diferença teve expressão estatística, mas ainda assim as médias situam-se entre 3.5 e 4.

Gráfico 6.3

Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em agrupamentos grandes e pequenos



Variáveis pessoais

- **Residência com a família**

Questionaram-se os docentes se residiam ou não com a família nuclear. Os dados obtidos revelam que 91.6% reside com a família nuclear

O teste de Levene foi significativo apenas para comprometimento instrumental de intercâmbio ($p=.027$) e identificação com o agrupamento de escolas ($p=.019$). Porém estamos a comparar dois grupos com tamanhos muito distintos (295 vs. 27) e por esse motivo optámos por considerar a correcção de Brown-Forsythe para o teste de diferenças entre médias por se tratar de uma prova robusta (Tabela 6.42).

Foram encontradas diferenças, estatisticamente, significativas no comprometimento instrumental de necessidade, em que os professores que vivem com as suas famílias apresentaram médias significativamente superiores ($M=3.53$, $DP=0.77$) aos seus colegas que não estão a residir com as famílias ($M=3.19$, $DP=0.68$).

Resultado oposto foi obtido relativamente à subescala comprometimento instrumental de intercâmbio em que os professores que vivem com as suas famílias obtiveram pontuações médias ($M=2.68$, $DP=0.65$) significativamente inferiores aos seus colegas que não estão residir com a família ($M=3.08$, $DP=0.45$).

Nas restantes escalas/subescalas as diferenças não foram estatisticamente significativas.

Tabela 6.42

Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função de residir ou não com a família

Subescalas/escalas	Residência com a família	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Brown-Forsythe	<i>p</i>
Comprometimento pessoal	sim	295	3.59	.70	0.508	.481 ^{ns}
	não	27	3.50	.61		
Comprometimento instrumental de necessidade	sim	295	3.53	.77	6.418	.016*
	não	27	3.19	.68		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	sim	295	2.68	.65	17.993	.000**
	não	27	3.08	.45		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	sim	295	3.58	.66	0.930	.342 ^{ns}
	não	27	3.47	.56		
Identificação com o agrupamento de escolas	sim	295	3.77	.73	2.352	.134 ^{ns}
	não	27	3.61	.51		
Identificação total	sim	295	3.64	.64	1.559	.220 ^{ns}
	não	27	3.52	.48		
Implicação com o posto de trabalho	sim	295	3.92	.61	1.374	.250 ^{ns}
	não	27	3.76	.67		

^{ns} Não significativo ($p>.05$), * $p<.05$.

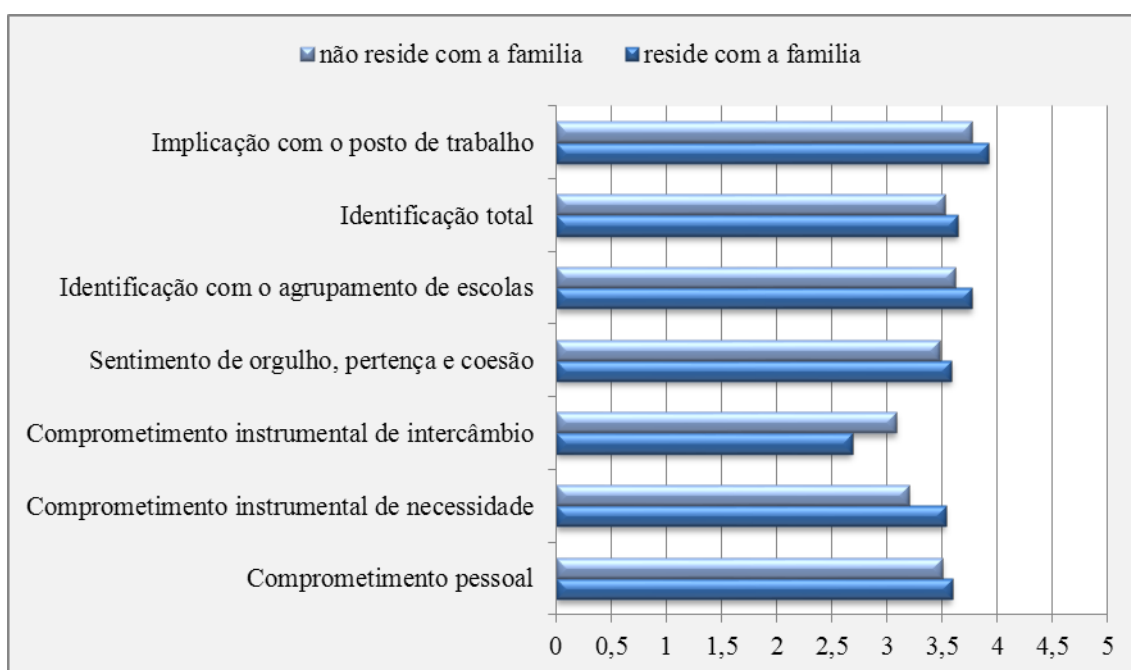
No Gráfico 6.4 estão representadas as médias do grupo de inquiridos que reside com a família e dos que estão deslocados da família.

A proximidade das médias dos dois grupos é evidente nas subescalas comprometimento pessoal, sentimento de orgulho, pertença e coesão, identificação com o agrupamento de escolas, identificação total, e implicação com o posto de trabalho.

O comprometimento instrumental de intercâmbio é superior entre os que não residem com a família, enquanto o comprometimento instrumental de necessidade é superior entre os que residem com a família.

Gráfico 6.4

Pontuações médias do comprometimento, identificação em função do tipo de agrupamento e implicação com o posto de trabalho em função da residência com a família



- **Distância casa-escola**

Na variável distância casa-escola residem a menos de 10km 72.4% dos inquiridos. Entre 11 e 20km de distância residem 16.8%, entre 21 e 35km residem 5.1%, entre 36 e 50km residem 2.0%, entre 51 e 100km 3.0% e, por fim, a mais de 101km residem 0.7% da amostra.

O número de professores que residem a distâncias superiores a 36 km foi reduzido o que conduziu à necessidade de agregar as quatro últimas categorias, criando uma nova categoria com professores que residem a mais de 21km. Apesar desta opção juntar na mesma categoria professores que residem a uma distância moderada da escola e aqueles

que residem a longa distância foi a solução possível por 89% dos professores morar a menos de 20km da escola em que lecciona.

O teste de Levene foi significativo apenas na subescala comprometimento instrumental de intercâmbio ($p=.035$). Mas tal como no teste anterior optámos por uma prova robusta dado o desequilíbrio no tamanho dos grupos a comparar.

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas com na implicação com o posto de trabalho, onde se observa um crescimento da média à medida que aumenta a distância (Tabela 6.43).

O teste *post hoc* Games-Howell identificou como significativa a diferença ($p=.040$) entre os professores que vivem a menos de 10km ($M=3.87$, $DP=0.62$) e os que vivem a mais de 21km ($M=4.15$, $DP=0.57$).

Tabela 6.43

Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função da distância escola-residência

Subescalas/escalas	Distância	<i>n</i>	Média	DP	Brown-Forsythe	<i>p</i>
Comprometimento pessoal	até 10 km	215	3.59	.72	0.637	.531 ^{ns}
	de 11 a 20 km	50	3.63	.64		
	mais de 21 km	32	3.46	.67		
Comprometimento instrumental de necessidade	até 10 km	215	3.56	.76	0.403	.669 ^{ns}
	de 11 a 20 km	50	3.47	.78		
	mais de 21 km	32	3.46	.83		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	até 10 km	215	2.69	.69	0.279	.757 ^{ns}
	de 11 a 20 km	50	2.62	.59		
	mais de 21 km	32	2.69	.54		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	até 10 km	215	3.60	.66	0.908	.407 ^{ns}
	de 11 a 20 km	50	3.60	.69		
	mais de 21 km	32	3.43	.68		
Identificação com o agrupamento de escolas	até 10 km	215	3.75	.75	1.062	.349 ^{ns}
	de 11 a 20 km	50	3.90	.68		
	mais de 21 km	32	3.73	.63		
Identificação total	até 10 km	215	3.64	.64	0.753	.474 ^{ns}
	de 11 a 20 km	50	3.70	.64		
	mais de 21 km	32	3.53	.63		
Implicação com o posto de trabalho	até 10 km	215	3.87	.62	3.334	.039*
	de 11 a 20 km	50	3.94	.55		
	mais de 21 km	32	4.15	.57		

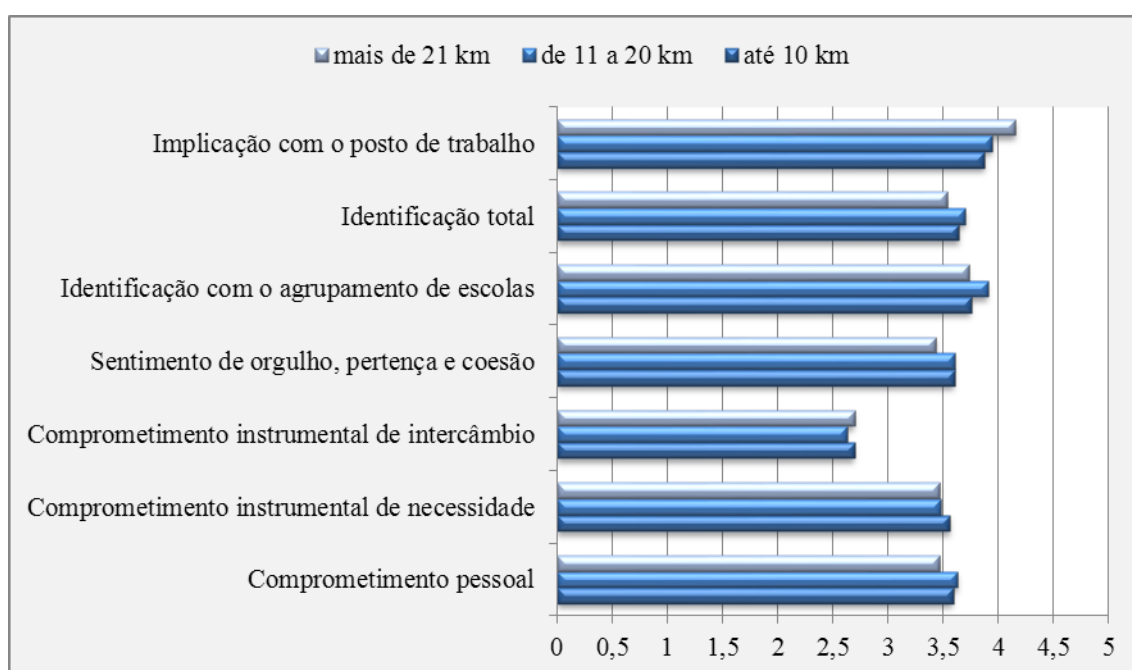
^{ns} Não significativo ($p > .05$), * $p < .05$.

As médias das respostas dos professores que trabalham a menos de 10 km de casa, com os que trabalham a uma distância entre 11 e 20 km e, ainda, aqueles em que a sua casa dista mais de 21km da escola, têm uma evidente proximidade em quase todas as escalas/subescalas (Gráfico 6.5).

A exceção foi a escala implicação com o posto de trabalho, em que aqueles que residem a mais de 21km foram os que obtiveram médias superiores.

Gráfico 6.5

Pontuações médias do comprometimento, identificação em função do tipo de agrupamento e implicação com o posto de trabalho em função da distância casa-escola



- **Idade**

No sentido de averiguar as medidas de comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho associadas à divisão em cinco grupos etários (menos de 30 anos, entre 31 e 35 anos, entre 36 e 40 anos, entre 41 e 50 e a partir dos 51 anos de idade) verifica-se que existem diferenças, estatisticamente significativas, na subescala sentimento de pertença, orgulho e coesão e na escala de identificação total.

Entretanto, e uma vez que apenas 0.6% dos professores tinham menos de 25 anos, esta classe etária foi agregada à seguinte, entre 26 e 30 anos, que obteve uma frequência relativa de 12.7%. As classe etárias mais representadas foram entre 41 e 50 anos (31.6%) e com mais de 51 anos (26.6%).

O teste de Levene não foi significativo para qualquer das escalas/subescalas em estudo de onde podemos concluir pela homogeneidade de variâncias entre os grupos a comparar.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre classes etárias na subescala sentimento de pertença, orgulho e coesão ($p=.006$) e na escala de identificação total ($p=.012$).

No primeiro caso o teste *post hoc* de Sheffé identificou diferenças estatisticamente significativas ($p=.019$) entre os docentes com menos de 30 anos ($M=3.34$, $DP=0.55$) e os professores com mais de 51 anos ($M=3.77$, $DP=0.72$).

No segundo caso os resultados tiveram sentido idêntico e teste *post hoc* de Sheffé identificou diferenças estatisticamente significativas ($p=.031$) entre os docentes com menos de 30 anos ($M=3.42$, $DP=0.49$) e os professores com mais de 51 anos ($M=3.81$, $DP=0.71$). (Tabela 6.44)

Tabela 6.44

Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função da idade

Subescalas/escalas	Idade (anos)	n	Média	DP	F	p
Comprometimento pessoal	<=30	41	3.38	.54	1.649	.162 ^{ns}
	31-35	49	3.56	.65		
	36-40	45	3.49	.73		
	41-50	102	3.64	.63		
	>=51	86	3.68	.80		
Comprometimento instrumental de necessidade	<=30	41	3.26	.77	1.753	.138 ^{ns}
	31-35	49	3.45	.61		
	36-40	45	3.46	.78		
	41-50	102	3.61	.81		
	>=51	86	3.57	.77		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	<=30	41	2.79	.53	1.276	.279 ^{ns}
	31-35	49	2.78	.58		
	36-40	45	2.56	.68		
	41-50	102	2.77	.65		
	>=51	86	2.65	.71		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	<=30	41	3.34	.55	3.687	.006 ^{**}
	31-35	49	3.53	.64		
	36-40	45	3.45	.65		
	41-50	102	3.58	.60		
	>=51	86	3.77	.72		
Identificação com o agrupamento de escolas	<=30	41	3.59	.56	1.992	.096 ^{ns}
	31-35	49	3.80	.70		
	36-40	45	3.68	.66		
	41-50	102	3.70	.72		
	>=51	86	3.91	.78		
Identificação total	<=30	41	3.42	.49	3.273	.012 [*]
	31-35	49	3.62	.62		
	36-40	45	3.53	.58		
	41-50	102	3.62	.60		
	>=51	86	3.81	.71		
Implicação com o posto de trabalho	<=30	41	3.95	.69	.542	.705 ^{ns}
	31-35	49	3.94	.63		
	36-40	45	3.98	.65		
	41-50	102	3.84	.52		
	>=51	86	3.90	.65		

^{ns} Não significativo (p>.05), * p<.05.

Perante os resultados obtidos a idade dos inquiridos influi, de facto, na percepção que os mesmos têm acerca do comprometimento que os liga ao agrupamento de escolas a que pertencem. Os resultados vão no sentido de serem os professores com níveis etários mais elevados, particularmente acima dos 40 anos, aqueles que estabelecem uma maior vinculação e identificação com a sua organização escolar.

No Gráfico 6.6 podemos constatar que a média no comprometimento pessoal aumenta ligeiramente à medida que a classe etária aumenta. Contudo, como vimos na Tabela 6.44, a diferença entre os grupos não teve expressão estatística.

No comprometimento instrumental de necessidade a média mais baixa foi obtida pelos docentes com 30 ou menos anos de idade e a mais elevada foi obtida pelos docentes com idades entre os 41 e 50 anos. A tendência é de ligeiro aumento com a idade, mas a estatística descritiva não nos permite supor uma relação linear entre as duas variáveis. As diferenças observadas entre as classes etárias não tiveram significado estatístico.

No comprometimento instrumental de intercâmbio, os resultados são próximos nas várias faixas etárias, com a faixa dos 36 aos 40 anos a terem um resultado ligeiramente inferior aos outros grupos. As diferenças observadas não foram, estatisticamente, significativas.

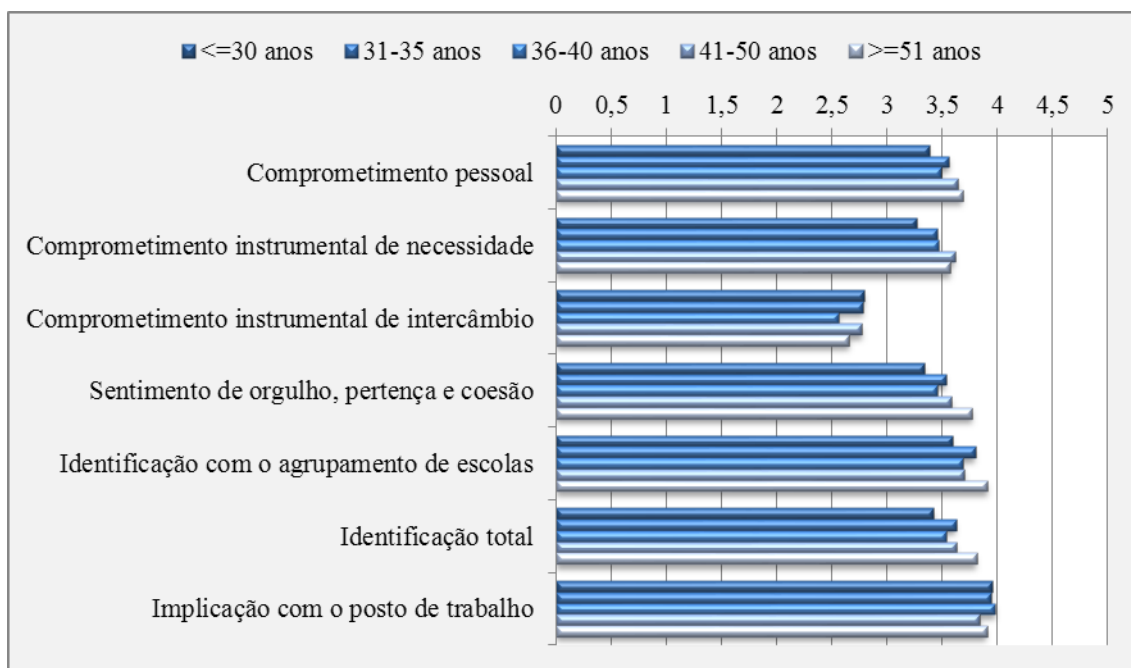
O sentimento de orgulho e pertença tende a aumentar com a idade e a diferença entre grupos etários foi, estatisticamente, significativa. Nesta tendência verificamos que o grupo entre os 31 e 35 anos supera o grupo dos 36-40 anos. Esta observação pode dever-se apenas a oscilações amostrais já que nos restantes grupos a tendência é um aumento monotónico.

Na identificação com o agrupamento de escolas, o grupo com mais de 51 anos é aquele que obtém a média superior, situação que se repete na identificação com o agrupamento de escolas.

Por fim, na implicação com o posto de trabalho, as médias dos grupos etários foram próximas, entre 3.5 e 4.

Gráfico 6.6

Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função da idade



- **Género**

No contexto das medidas pessoais e familiares dos docentes, prosseguimos as comparações com a variável género. Esta comparação possibilitou-nos a observação de um resultado muito interessante, uma vez que os professores do sexo feminino apresentam médias, estatisticamente superiores, aos colegas do sexo masculino em todas a escalas/ subescalas do comprometimento, da identificação e da implicação com o posto de trabalho, excepto em relação ao comprometimento instrumental de intercâmbio, sendo, neste caso, os professores do sexo masculino a possuírem as médias mais elevadas.

Fizeram parte da amostra 19.5% de homens e 80.5% de mulheres. Os resultados do teste de Levene apontam no sentido da homogeneidade de variâncias entre os grupos a comparar para todas as variáveis em estudo.

Assim, as mulheres obtiveram médias significativamente superiores ($M=3.43$, $DP=0.69$) aos homens ($M=3.43$, $DP=0.69$) na escala comprometimento pessoal ($p=.044$). A identificação com o agrupamento de escolas também foi significativamente superior ($p=.048$) nas mulheres (Mulheres: $M=3.79$, $DP=0.72$; Homens: $M=3.60$, $DP=0.68$). No mesmo sentido vão os resultados na escala identificação total ($p=.046$)

com as mulheres a obterem pontuações significativamente superiores ($M=3.67$, $DP=0.62$; Homens: $M=3.49$, $DP=0.63$). (Tabela 6.45)

Tabela 6.45
Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função do gênero

Subescalas/escalas	Gênero	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Comprometimento pessoal	masculino	63	3.43	.69	4.100	.044*
	feminino	260	3.62	.68		
Comprometimento instrumental de necessidade	masculino	63	3.40	.72	1.634	.202 ^{ns}
	feminino	260	3.53	.78		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	masculino	63	2.77	.67	0.748	.388 ^{ns}
	feminino	260	2.69	.64		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	masculino	63	3.44	.68	3.318	.069 ^{ns}
	feminino	260	3.61	.64		
Identificação com o agrupamento de escolas	masculino	63	3.60	.68	3.929	.048*
	feminino	260	3.79	.72		
Identificação total	masculino	63	3.49	.63	4.020	.046*
	feminino	260	3.67	.62		
Implicação com o posto de trabalho	masculino	63	3.80	.62	2.415	.121 ^{ns}
	feminino	260	3.93	.61		

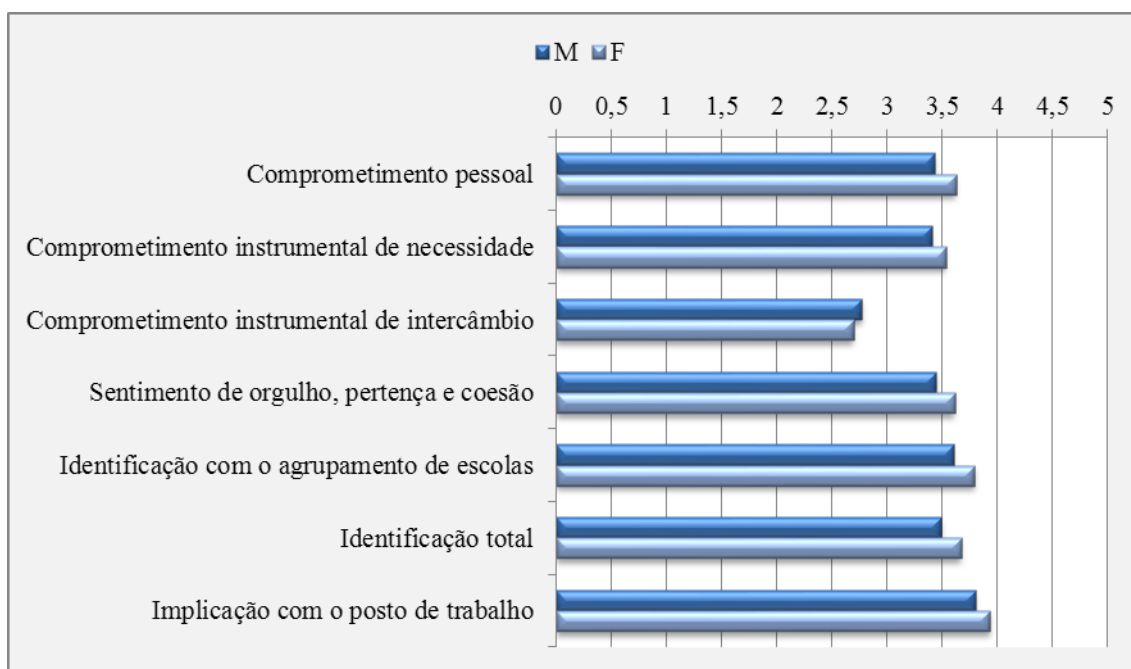
^{ns} Não significativo ($p>.05$), * $p<.05$.

No Gráfico 6.7 apresentamos a representação gráfica dos resultados por sexo. As médias obtidas por homens e mulheres são próximas, de forma que só encontramos expressão estatística no comprometimento pessoal, na identificação com o agrupamento de escolas e identificação total, com as mulheres a pontuar mais que os homens.

Apenas no comprometimento instrumental de intercâmbio os homens superam em média as mulheres, contudo a diferença entre eles não é suficiente para obter diferenças, estatisticamente, significativas.

Gráfico 6.7

Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função do sexo



Com efeito, é interessante verificar a existência de diferenças evidenciadas por homens e mulheres. Os resultados apresentados sustentam um maior comprometimento pessoal, uma maior identificação e mais implicação com o posto de trabalho por parte dos participantes do sexo feminino, conclusões que são favoráveis a este grupo de profissionais.

Por oposição, os resultados que se traduzem numa superioridade da população masculina, respeitam ao comprometimento instrumental de intercâmbio, imagem que não os favorece enquanto profissionais.

Variáveis profissionais

- **Habilitações**

Possuem o grau de licenciatura 80.9% da amostra. Apenas 5.3% permanecem com o bacharelato. Já fizeram formação pós-graduada 43 professores, 0.3% doutoramento, 10.0% mestrado, e 3.1% pós-graduações. Para considerarmos a variável habilitações foi necessário proceder a recodificações e agregação de categorias. Não foram considerados nos cálculos os bacharéis dado o seu reduzido número. Foram incluídos numa única categoria todos os professores que obtiveram graus académicos após a licenciatura

O teste de Levene obteve valores de $p > .05$ para todas as variáveis em estudo, e concluímos pela existência de homocedasticidade entre os grupos.

Não foram registadas quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os professores com licenciaturas e os detentores de outros graus pós-graduados. (Tabela 6.46)

Tabela 6.46

Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função das habilitações académicas

Subescalas/escalas	Habilitações	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Comprometimento pessoal	f. pós-graduada	43	3.66	.62	0.713	.399 ^{ns}
	licenciatura	258	3.56	.70		
Comprometimento instrumental de necessidade	f. pós-graduada	43	3.61	.77	1.286	.258 ^{ns}
	licenciatura	258	3.47	.77		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	f. pós-graduada	43	2.68	.65	0.253	.615 ^{ns}
	licenciatura	258	2.73	.64		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	f. pós-graduada	43	3.60	.59	0.203	.653 ^{ns}
	licenciatura	258	3.55	.66		
Identificação com o agrupamento de escolas	f. pós-graduada	43	3.63	.72	1.468	.227 ^{ns}
	licenciatura	258	3.77	.70		
Identificação total	f. pós-graduada	43	3.61	.58	0.011	.916 ^{ns}
	licenciatura	258	3.62	.63		
Implicação com o posto de trabalho	f. pós-graduada	43	3.99	.59	1.042	.308 ^{ns}
	licenciatura	258	3.89	.61		

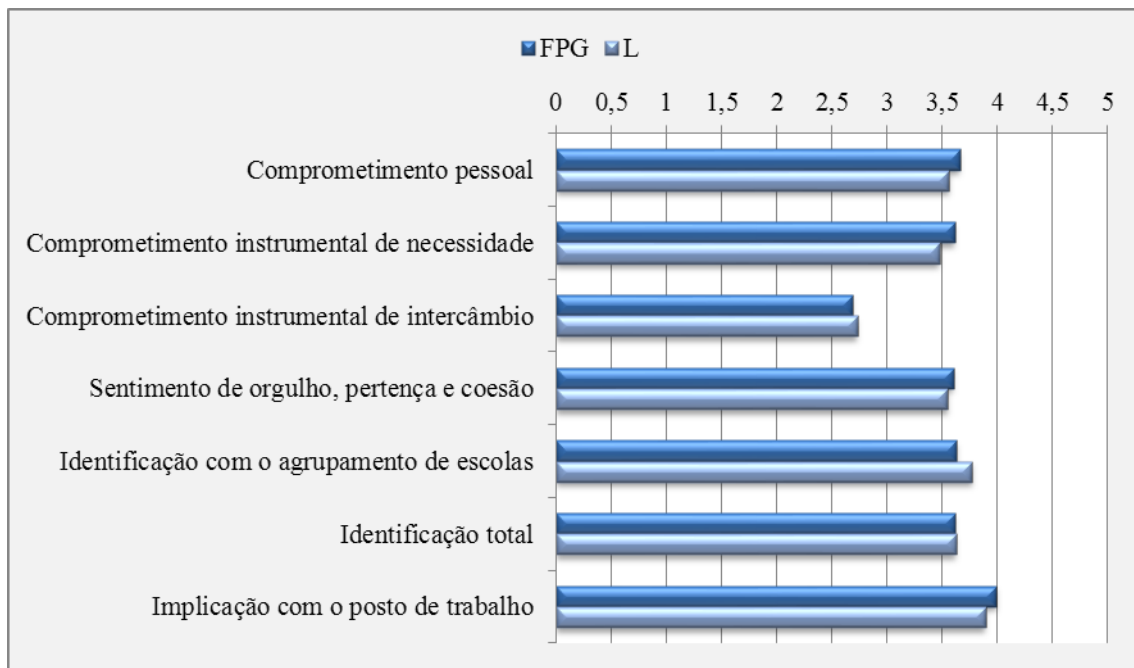
^{ns} Não significativo ($p > .05$), * $p < .$

No

Gráfico 6.8 podemos verificar que as médias obtidas pelos inquiridos, quer tenham somente a licenciatura, quer tenham efectuado formação pós-graduada, são muito próximas em todas as variáveis em estudo.

Gráfico 6.8

Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função das habilitações



- **Situação profissional**

No que respeita à situação profissional do corpo docente, verificamos que 41% da amostra pertence ao quadro de escola. 22% são professores titulares. Em quadro de zona pedagógica encontram-se 7.5% dos docentes, enquanto 29.5% estão em situação de contrato.

Apesar do teste de Levene não ser significativo para qualquer das medidas analisadas, a diferença entre os n dos grupos a comparar levou-nos a optar pela utilização da prova robusta Brown-Forsythe.

Foram, então, observadas diferenças, estatisticamente, significativas na subescala comprometimento instrumental de necessidade ($p=.011$).

A diferença foi, estatisticamente, significativa ($p=.007$) entre os professores contratados ($M=3.29$, $DP=0.73$) e os professores titulares ($M=3.68$, $DP=0.78$). (Tabela 6.47)

Tabela 6.47
Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função da situação profissional

Subescalas/escalas	Situação profissional	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Brown-Forsythe	<i>p</i>
Comprometimento pessoal	Contratado	95	3.51	.63	0.778	.507 ^{ns}
	Quadro de escola	132	3.65	.70		
	Quadro de Z. pedagógica	24	3.54	.59		
	Professor titular	71	3.58	.78		
Comprometimento instrumental de necessidade	Contratado	95	3.29	.73	3.870	.011 [*]
	Quadro de escola	132	3.54	.74		
	Quadro de Z. pedagógica	24	3.68	.92		
	Professor titular	71	3.68	.78		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	Contratado	95	2.73	.61	1.104	.349 ^{ns}
	Quadro de escola	132	2.73	.66		
	Quadro de Z. pedagógica	24	2.83	.60		
	Professor titular	71	2.60	.70		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	Contratado	95	3.48	.61	1.318	.269 ^{ns}
	Quadro de escola	132	3.62	.66		
	Quadro de Z. pedagógica	24	3.52	.55		
	Professor titular	71	3.64	.72		
Identificação com o agrupamento de escolas	Contratado	95	3.71	.67	0.432	.730 ^{ns}
	Quadro de escola	132	3.80	.71		
	Quadro de Z. pedagógica	24	3.67	.70		
	Professor titular	71	3.78	.78		
Identificação total	Contratado	95	3.55	.56	1.022	.384 ^{ns}
	Quadro de escola	132	3.68	.65		
	Quadro de Z. pedagógica	24	3.56	.60		
	Professor titular	71	3.69	.68		
Implicação com o posto de trabalho	Contratado	95	3.99	.63	1.488	.220 ^{ns}
	Quadro de escola	132	3.92	.56		
	Quadro de Z. pedagógica	24	3.76	.63		
	Professor titular	71	3.82	.67		

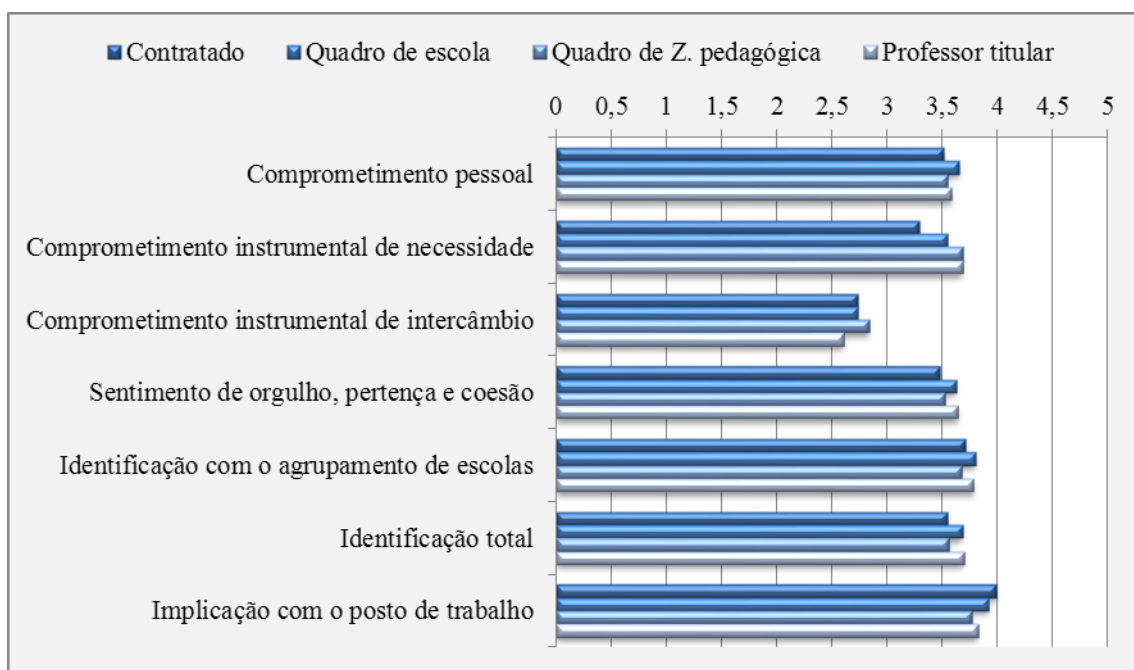
^{ns} Não significativo ($p > .05$), * $p < .05$.

No Gráfico 6.9 podemos analisar que as médias obtidas pelos professores contratados, pelos docentes que pertencem ao quadro de escola, pelos docentes que integram o quadro de zona pedagógica e pelos professores titulares são muito próximas, à exceção da subescala de comprometimento instrumental de necessidade.

No comprometimento instrumental de necessidade há tendência para as médias subirem à medida que a situação profissional é mais estável até ao quadro de zona pedagógica. As médias obtidas pelos docentes em quadro de zona pedagógica e docentes titulares é próxima.

Gráfico 6.9

Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função da situação profissional



- **Tempo de serviço**

Dos sujeitos inquiridos, 9% tinham mais de 21 anos de serviço. Entre 16 e 20 anos contaram-se 11.5%. Por sua vez, os docentes que apresentam entre 9 e 15 anos de serviço equivalem a 19.3%. 15.6% dos docentes têm entre 4 e 8 anos e, por fim, com menos de 3 anos temos 9% da amostra.

O teste de Levene foi significativo para a escala *comprometimento instrumental de intercâmbio*. Não obstante, dada a relevante diferença de tamanho entre os grupos a comparar, a prova seleccionada foi o Brown-Forsythe.

Observaram-se diferenças, estatisticamente, significativas no *comprometimento instrumental de necessidade* ($p=.005$), os professores com tempo de serviço entre 0 e 3 anos ($M=3.13$, $DP=0.66$) obtiveram médias estatisticamente inferiores aos que têm entre 9 e 15 anos de serviço ($M=3.60$, $DP=0.67$; $p=.021$) e aos que têm mais de 21 anos ($M=3.60$, $DP=0.76$; $p=.011$). (Tabela 6.48)

Tabela 6.48

Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função do tempo de serviço

Subescalas/escalas	Tempo de serviço (anos)	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Brown-Forsythe	<i>p</i>
Comprometimento pessoal	0-3	29	3.41	.61	0.875	.479 ^{ns}
	4-8	50	3.51	.60		
	9-15	62	3.62	.66		
	16-20	37	3.63	.60		
	>=21	143	3.62	.77		
Comprometimento instrumental de necessidade	0-3	29	3.13	.66	3.896	.005 ^{**}
	4-8	50	3.28	.79		
	9-15	62	3.60	.67		
	16-20	37	3.60	.88		
	>=21	143	3.60	.76		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	0-3	29	2.74	.58	0.779	.540 ^{ns}
	4-8	50	2.83	.61		
	9-15	62	2.64	.59		
	16-20	37	2.74	.58		
	>=21	143	2.68	.72		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	0-3	29	3.40	.62	1.973	.100 ^{ns}
	4-8	50	3.42	.59		
	9-15	62	3.63	.60		
	16-20	37	3.56	.53		
	>=21	143	3.64	.72		
Identificação com o agrupamento de escolas	0-3	29	3.62	.59	1.897	.112 ^{ns}
	4-8	50	3.65	.66		
	9-15	62	3.86	.71		
	16-20	37	3.58	.68		
	>=21	143	3.82	.75		
Identificação total	0-3	29	3.47	.55	2.104	.081 ^{ns}
	4-8	50	3.49	.57		
	9-15	62	3.70	.58		
	16-20	37	3.57	.53		
	>=21	143	3.70	.69		
Implicação com o posto de trabalho	0-3	29	4.02	.66	1.759	.139 ^{ns}
	4-8	50	3.89	.69		
	9-15	62	4.06	.54		
	16-20	37	3.82	.54		
	>=21	143	3.84	.61		

^{ns} Não significativo ($p > .05$), * $p < .05$

O impacto do tempo de serviço nas variáveis em estudo tem a sua representação gráfica no Gráfico 6.10.

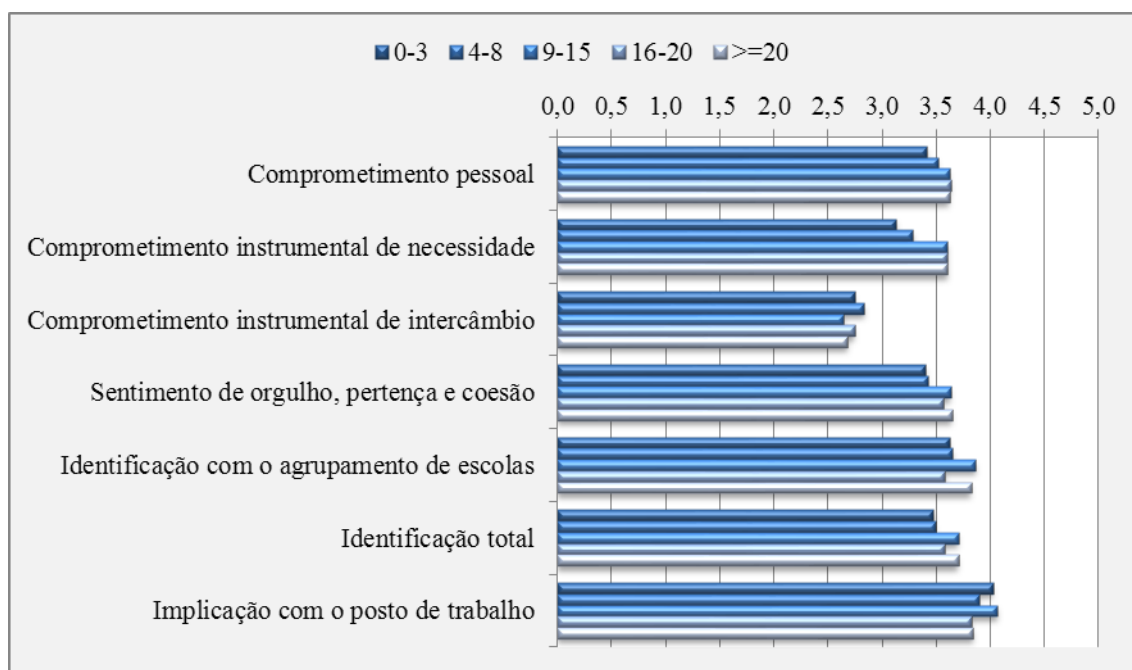
No comprometimento pessoal há um incremento entre os 9-15 anos, verificando-se estabilidade nas médias dos últimos três grupos. Contudo as diferenças observadas não são, estatisticamente, significativas.

No comprometimento instrumental de necessidade o perfil obtido com as médias de cada grupo é idêntico ao anterior, mas neste caso a diferença entre as médias é, estatisticamente, significativa.

Nas restantes medidas, as médias são próximas, sem expressão estatística e sem qualquer padrão crescente ou decrescente.

Gráfico 6.10

Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função do tempo de serviço



- **Tempo de serviço no agrupamento**

O tempo de serviço teve uma distribuição curiosa, uma vez que 31.4% de professores estão há um ano, ou menos, no agrupamento, enquanto 33.5% estão no agrupamento há mais de nove anos. Apenas 6.8% do corpo docente permanece no agrupamento há 7 ou 8 anos. O teste de Levene foi significativo para as escalas comprometimento pessoal ($p=.041$), identificação com o agrupamento de escolas ($p=.048$), e identificação total ($p=.047$).

Também aqui, dada a importante diferença de tamanho entre os grupos a comparar, a prova seleccionada foi o Brown-Forsythe.

Os professores diferiram nas suas respostas da subescala sentimento de orgulho, pertença e coesão ($p=.013$), e na escala identificação total ($p=.028$). Os professores com um ou menos tempo de serviço no agrupamento obtiveram médias inferiores ($M=3.40$, $DP=0.62$) aos seus colegas com 2 ou 3 anos de serviço no agrupamento ($M=3.68$, $DP=0.53$; $p=.045$), bem como em relação aos seus colegas com 9 ou mais anos de serviço no agrupamento ($M=3.67$, $DP=0.71$; $p=.029$), na subescala sentimento de orgulho, pertença e coesão. (Tabela 6.49)

Tabela 6.49

Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento, identificação e implicação em função do tempo de serviço no agrupamento

Subescalas/escalas	Tempo de serviço (anos)	<i>n</i>	Média	DP	F	<i>p</i>
Comprometimento pessoal	0-1	101	3.42	.62	2.426	.050 ^{ns}
	2-3	45	3.76	.56		
	4-6	46	3.67	.68		
	7-8	22	3.56	.75		
	>=9	108	3.63	.78		
Comprometimento instrumental de necessidade	0-1	101	3.36	.74	1.772	.136 ^{ns}
	2-3	45	3.48	.77		
	4-6	46	3.57	.84		
	7-8	22	3.61	.65		
	>=9	108	3.62	.78		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	0-1	101	2.73	.58	1.728	.146 ^{ns}
	2-3	45	2.82	.62		
	4-6	46	2.76	.67		
	7-8	22	2.88	.68		
	>=9	108	2.59	.70		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	0-1	101	3.40	.62	3.267	.013 [*]
	2-3	45	3.68	.53		
	4-6	46	3.67	.67		
	7-8	22	3.49	.62		
	>=9	108	3.67	.71		
Identificação com o agrupamento de escolas	0-3	101	3.62	.66	1.348	.254 ^{ns}
	4-8	45	3.79	.59		
	9-15	46	3.80	.84		
	16-20	22	3.75	.62		
	>=21	108	3.84	.76		
Identificação total	0-1	101	3.47	.56	2.786	.028 [*]
	2-3	45	3.71	.53		
	4-6	46	3.71	.68		
	7-8	22	3.58	.56		
	>=9	108	3.72	.69		
Implicação com o posto de trabalho	0-1	101	3.97	.62	1.083	.366 ^{ns}
	2-3	45	3.85	.60		
	4-6	46	3.97	.61		
	7-8	22	3.74	.53		
	>=9	108	3.87	.62		

^{ns} Não significativo ($p > .05$), * $p < .05$

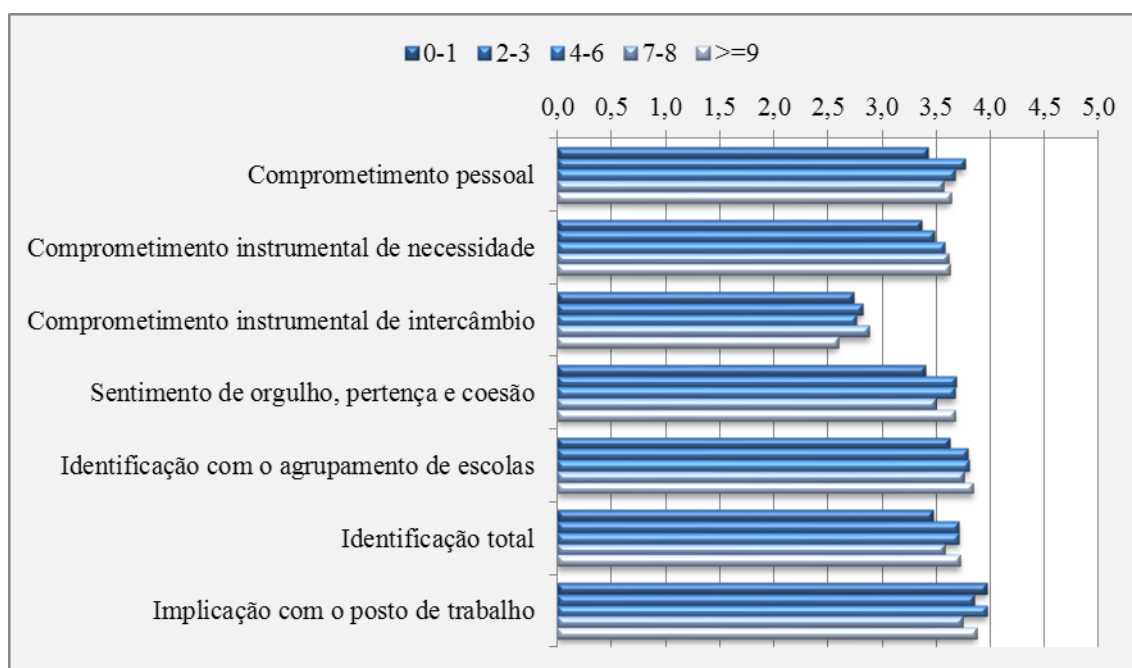
Quanto à escala identificação total, a diferença observou-se entre os professores com um ou menos tempo de serviço no agrupamento ($M=3.47$, $DP=0.56$) e os seus colegas com 9 ou mais anos de serviço no agrupamento ($M=3.72$, $DP=0.69$; $p=.036$).

A representação gráfica das médias obtidas pelos docentes nas variáveis em estudo, considerado o tempo de serviço no agrupamento, permite-nos perceber alguma tendência para que o comprometimento instrumental de necessidade aumente com o tempo de serviço no agrupamento. Esta tendência não foi, porém suficiente para obter diferenças, estatisticamente, significativas quando se faz apelo à estatística inferencial.

O sentimento de orgulho, pertença e coesão não se relacionou com o tempo de serviço no agrupamento de forma linear. Os docentes com um ou menos tempo de serviço no agrupamento são os que obtiveram as médias menores, o que faz todo o sentido. Porém a média volta a baixar para os que têm entre 7-8 anos de tempo de serviço no agrupamento. Novos estudos serão necessários para clarificar de forma cabal o tipo de relação entre estas duas variáveis. O perfil de resultados anterior repete-se na escala identificação total. (Gráfico 6.11)

Gráfico 6. 11

Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função do tempo de serviço no agrupamento



- **Nível de ensino**

Para poderem ser testadas diferenças entre níveis de ensino foram agregados o nível pré-escolar (2.5%) e 1º ciclo do ensino básico (12.1%).

O teste de Levene foi significativo para a escala identificação com o posto de trabalho ($p=.020$). Não foram observadas diferenças, estatisticamente, significativas nas escalas/subescalas em função do nível de ensino leccionado. (Tabela 6.50)

Tabela 6.50
Médias, desvios-padrão e ANOVA do comprometimento e identificação em função do nível de ensino

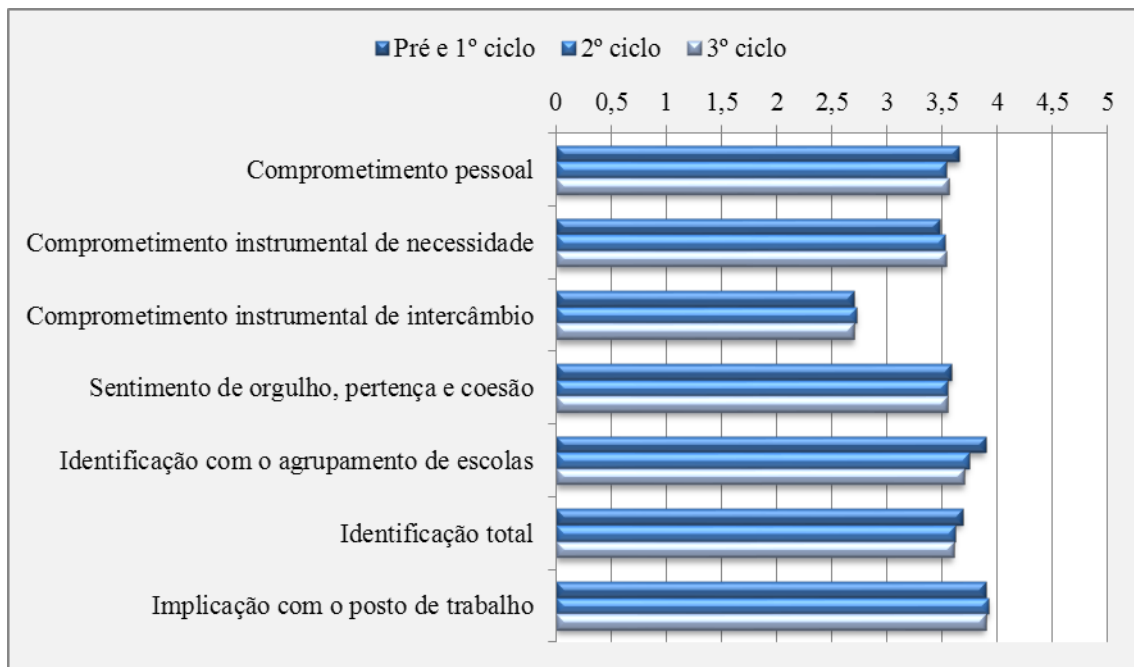
Subescalas/escalas	Nível de ensino	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Brown-Forsythe	<i>p</i>
Comprometimento pessoal	Pré e 1º ciclo	39	3.65	.70	.446	.641 ^{ns}
	2º ciclo	118	3.53	.69		
	3º ciclo	147	3.56	.69		
Comprometimento instrumental de necessidade	Pré e 1º ciclo	39	3.47	.75	.092	.912 ^{ns}
	2º ciclo	118	3.52	.75		
	3º ciclo	147	3.53	.78		
Comprometimento instrumental de intercâmbio	Pré e 1º ciclo	39	2.70	.52	.041	.959 ^{ns}
	2º ciclo	118	2.72	.61		
	3º ciclo	147	2.70	.67		
Sentimento de orgulho, pertença e coesão	Pré e 1º ciclo	39	3.58	.66	.048	.953 ^{ns}
	2º ciclo	118	3.55	.66		
	3º ciclo	147	3.55	.65		
Identificação com o agrupamento de escolas	Pré e 1º ciclo	39	3.89	.73	1.025	.361 ^{ns}
	2º ciclo	118	3.74	.66		
	3º ciclo	147	3.70	.77		
Identificação total	Pré e 1º ciclo	39	3.68	.68	.233	.792 ^{ns}
	2º ciclo	118	3.61	.61		
	3º ciclo	147	3.60	.64		
Implicação com o posto de trabalho	Pré e 1º ciclo	39	3.89	.74	.065	.937 ^{ns}
	2º ciclo	118	3.92	.56		
	3º ciclo	147	3.89	.62		

^{ns} Não significativo ($p>.05$), * $p<.05$.

Como podemos confirmar pela inspeção visual do Gráfico 6.12 as médias nas variáveis em estudo são muito próximas quando comparamos os docentes, tomando o nível de escolaridade em que leccionam.

Gráfico 6.12

Pontuações médias do comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho em função do nível de ensino



6.6. Análise de conteúdo das Entrevistas

Como tivemos oportunidade de verificar, a entrevista constitui um dos instrumentos utilizados na recolha de informação com o objectivo de aprofundar determinadas questões inerentes do estudo por nós conduzido. Com o intuito de auscultar a opinião dos directores de alguns agrupamentos de escolas, aos quais pertencem os docentes que integram a nossa amostra, torna-se fundamental verificar, como contraponto à visão dos professores inquiridos, conseguindo, deste modo, uma visão mais ampla e complementar acerca das representações que os actores educativos apresentam sobre a influência que a dimensão do seu agrupamento de escolas exerce no comprometimento organizacional.

Por outro lado, e no sentido de minimizar as limitações resultantes de um estudo quantitativo sobre a dimensão em estudo (organizacional commitment), procedemos à realização de entrevistas aos directores dos agrupamentos de escolas seleccionados, tendo aceite o nosso convite três directores, um responsável por um agrupamento de pequenas dimensões, 112 docentes, e dois responsáveis por agrupamentos de grandes dimensões, integrando 138 e 157 docentes, respectivamente. Deste modo, com a aplicação da entrevista pretendíamos analisar e compreender as diferentes concepções apresentadas pelos directores entrevistados no que respeita ao desenvolvimento do comprometimento organizacional por parte dos docentes que pertencem ao seu agrupamento de escolas.

Nesse sentido, apresentamos a análise das entrevistas organizada em três blocos (Quadro 6.1)

Quadro 6.1
Grelha de temas e categorias

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Percurso profissional do entrevistado	<i>1.1. Caracterização do entrevistado</i>	1.1.1. Formação inicial
		1.1.2. Formação contínua
		1.1.3. Experiência em cargos de gestão
		1.1.4. Outras experiências
		1.1.5. Anos na actual instituição
2. Grau de vinculação dos docentes em relação ao Agrupamento de Escolas a que pertencem	<i>2.1. Comprometimento</i>	2.1.1. Necessidade
		2.1.2. Intercâmbio
		2.1.3.
		2.1.4. Afectivo
		2.1.5.
		2.1.6. Internalização de valores e metas
	<i>2.2. Identificação</i>	2.2.1. Sentimento de orgulho e pertença e coesão
		2.2.2. Identificação em geral
	<i>2.3. Implicação com os postos de trabalho</i>	2.3.1. Envolvimento dos docentes

Seguidamente, procedemos à descrição e análise de cada uma das categorias, de modo a distingui-las com maior pormenor. Após a análise de conteúdo das mesmas, é nosso objectivo relacionar esse conteúdo na discussão final dos dados obtidos, no capítulo destinado à discussão dos resultados.

- *Caracterização do entrevistado (categoria 1)*

Esta categoria possibilita-nos obter algumas informações sobre a formação inicial e formação contínua dos sujeitos da amostra, bem como a sua experiência pessoal em cargos de gestão ou em outras experiências diversas. Os anos de serviço na actual organização escolar constituem uma subcategoria, sobre a qual podemos, igualmente, tirar ilações.

No que à *formação inicial* diz respeito, apenas um dos sujeitos inquiridos quis sublinhar a sua formação de base, licenciatura em Filologia Germânica, tendo os outros incidido, com veemência, na formação contínua.

Alguns sujeitos revelam ter investido na sua *formação contínua*, nomeadamente, em cursos e formações relacionadas com o cargo que ocupam. Assim, são referidos cursos em Gestão Escolar e em Administração Escolar, para além de outros.

Relativamente à *experiência em cargos de gestão*, podemos observar que todos os sujeitos da amostra referem ter larga experiência neste domínio, sobretudo, enquanto dirigentes de agrupamentos de escolas.

Verificamos, ainda, que todos os sujeitos estão há mais de doze anos em cargos de gestão. Aliás, um deles refere que já acumula vinte e três anos de experiência, tendo passado por diversas reformas educativas implementadas no ensino.

Em relação a outras vivências experienciadas, um dos sujeitos refere a Formação de Professores, remetendo a sua experiência para a área da Supervisão Pedagógica, facto que, a acrescentar à estabilidade em cargos de gestão, constitui uma mais-valia em termos de legitimidade, enquanto director do agrupamento.

Ainda neste contexto, um dos sujeitos inquiridos acrescenta ter sido pioneiro na organização e abertura da escola sede que, actualmente, integra o agrupamento de escolas que dirige.

- *Comprometimento (categoria 2)*

Como podemos observar, a categoria *Comprometimento* origina novas subcategorias, entre elas a subcategoria *Necessidade*, como podemos constatar, através da análise à grelha de temas e categorias apresentada.

O *comprometimento de necessidade* não é muito evidente no discurso dos sujeitos inquiridos. Apenas um alude a este tipo de comprometimento, quando enfatiza que são poucos os docentes que permanecem no agrupamento por obrigação. É, ainda, nesta

subcategoria que o discurso de um dos inquiridos deixa transparecer que os docentes apresentam um vínculo ténue no que respeita ao seu interesse pelo sucesso educativo dos alunos. Tal referência corresponde a uma situação mínima de comprometimento com a organização e a um tipo de vínculo determinado pela necessidade e obrigação de colaborar com o agrupamento a que pertence.

Em relação à emergência de *comprometimento de intercâmbio* por parte dos docentes, o que corresponde a outra subcategoria, constatamos que todos os directores são unânimes quando consideram o reconhecimento e a confiança, manifestados pela direcção, como sendo uma forma de recompensa dos docentes. De acordo com esta dimensão, o vínculo do colaborador centra-se na troca, sendo esta determinada pelo conjunto de recompensas que o sujeito obtém da sua organização.

No que concerne ao *comprometimento afectivo*, terceira subcategoria da categoria em análise (comprometimento), podemos observar que todos os sujeitos inquiridos referem que a maior parte dos docentes têm criado laços afectivos com o seu agrupamento de escolas, superando, deste modo, a relação contratual que com ele estabelecem. Desenvolvem uma necessidade de afiliação com a sua escola, o que lhes permite despoletar um sentimento de bem-estar por aí trabalharem. Por sua vez, também a própria direcção do agrupamento procura promover actividades e encontros que permitam a satisfação e a motivação no trabalho dos seus colaboradores. Adicionalmente, um dos directores refere que o atendimento efectuado pela direcção permite a emergência de um clima de bem-estar geral.

No que ao *comprometimento de internalização de valores e metas* diz respeito, quarta subcategoria, verificamos tratar-se do vínculo mais forte que o colaborador pode estabelecer com a sua organização. Assim, pretende-se aceder às suas representações, através da opinião dos directores, sobre o estabelecimento desse vínculo entre os docentes e o seu agrupamento de escolas, baseado na congruência entre os valores e as metas pessoais com os da organização escolar. Deste modo, a conceptualização e estratégias de operacionalização subjacentes aos projectos desenvolvidos pela organização escolar, são aqui referidos como elementos integradores dos valores e metas organizacionais, percebidos como seus.

Neste contexto, podemos observar que todos os sujeitos da amostra são unânimes quando referem que os docentes que trabalham no seu agrupamento esforçam-se por contribuir para o sucesso dos alunos. Aliás, um dos directores refere que os docentes, mesmo sabendo que o agrupamento em questão é um TEIP (Território Educativo de

Intervenção Prioritária), teimam em aí permanecer. Daqui podemos aferir que alguns docentes desenvolvem um grau de comprometimento elevado, tomando como seus os valores, as metas e os objectivos da organização escolar que integram, desejando contribuir para o desenvolvimento dos alunos que, à partida, estariam condenados ao insucesso educativo.

Admite-se, pois, que os docentes sentem e percebem, como seus, os valores e metas do agrupamento e escolas que integram, tendo como objectivo a eficácia do seu cumprimento.

- *Identificação (categoria 3)*

Abordemos agora a categoria Identificação, através da qual é possível avaliar o grau de identificação dos docentes com o seu agrupamento. À semelhança da categoria anterior, o comprometimento, também a categoria Identificação dá origem a outras subcategorias, nomeadamente, ao *sentimento de orgulho, pertença e coesão*, como podemos verificar na grelha apresentada.

Neste contexto, podemos observar que todos os directores referem a vontade dos docentes continuarem a trabalhar no agrupamento que integram ou, ainda, no caso dos que tiveram de o abandonar, manifestando, categoricamente, esse desejo. Este nível de coesão corresponde ao desejo de continuar a permanecer nessa organização, sendo enfatizado pelos sujeitos inquiridos, quando estes se referem aos docentes que, por imposição de concurso, tiveram de deixar o agrupamento e que, do mesmo modo e pela mesma via (concurso) procuram voltar a integrá-lo. O mesmo nível de identificação com a escola é, igualmente, apontado pelos docentes já aposentados, que se disponibilizam, voluntariamente, no auxílio para o desenvolvimento de projectos do agrupamento que, anteriormente, integraram.

É, pois, notória a existência de um elevado nível de orgulho e de pertença ao agrupamento de escolas, por parte de um conjunto de docentes, independentemente, de serem contratados, e por isso mais recentes na carreira ou já aposentados, remetendo-nos para uma vinculação contínua à escola onde trabalharam vários anos. Esta postura é reforçada por um dos sujeitos inquiridos quando refere que os docentes desejam aí permanecer porque se sentem membros de pleno direito no seio daquela comunidade educativa.

Como podemos verificar, emerge um sentimento de desejo em continuar a trabalhar numa determinada organização, a satisfação por lhe pertencer, o orgulho em ser seu membro e a preocupação em defender os seus valores. A este propósito, um dos sujeitos inquiridos sublinha ser necessário acreditar nos seus colaboradores, atitude esta promotora de confiança e motivação e valorização pessoal.

De facto, se os docentes desenvolverem o seu trabalho num local onde são vistos como o recurso mais importante e indispensável à organização, o desejo de aí permanecerem é, continuamente, desenvolvido, por isso sustentável.

Quanto à subcategoria *identificação em geral*, dimensão que nos remete para uma intolerância dos docentes às críticas dirigidas ao agrupamento onde trabalham, apenas um dos sujeitos aludiu a este facto, referindo-se aos docentes que já trabalham há mais tempo no agrupamento -docentes da casa-, sublinhando a sua atitude em procurarem envolver todos os colegas na vida da escola. Deste modo, é sua pretensão constituir aliados do agrupamento, inculcando-lhes o mesmo desejo, os mesmos valores para que, também, possam sentir orgulho e se identifiquem com essa “família”, que é a organização no seu todo.

Ainda neste contexto, o mesmo sujeito inquirido sublinha a existência de um bom ambiente no seio da comunidade escolar e o respeito mútuo que se estabelece entre membros, como meio imprescindível para que a identificação com o agrupamento seja uma realidade.

- *Implicação com o posto de trabalho (categoria 4)*

Considerando, agora, a categoria *implicação com o posto de trabalho*, a qual está subjacente ao vínculo dos colaboradores para com o seu trabalho em particular, verificamos que esta constitui a matriz da subcategoria *envolvimento dos docentes*, isto é, a envolvimento dos docentes na vida da escola, com o objectivo de contribuir para a melhoria dos resultados do agrupamento.

Podemos, então, observar que dois sujeitos da amostra referem-se a este envolvimento, abordando, um deles, o assunto de forma mais analítica, visto que focaliza os projectos em curso no agrupamento; a participação dos docentes em diversas reuniões; e a dinamização do apoio educativo.

A participação nas estruturas intermédias e nos processos avaliativos, como forma de envolvimento na vida da escola, é aqui sublinhada por outro director.

Capítulo VII

Discussão dos Resultados

Introdução

No presente capítulo procedemos à discussão dos resultados obtidos, momento fundamental num trabalho de investigação, onde são explanados os dados recolhidos com o nosso estudo, enfatizando os mais significativos e cruciais para a investigação em curso.

Neste contexto, procedemos ao cruzamento da informação obtida, através dos instrumentos utilizados na recolha de dados – questionário e entrevista-, tendo como referência a revisão de literatura que enquadrou a parte teórica e a parte metodológica, relacionando teorias e modelos que sustentam as temáticas em estudo. Trata-se de um cruzamento de informações, numa perspectiva de triangulação de fontes, que emerge enquanto estratégia fundamental na discussão crítica dos dados, permitindo relacionar pressupostos teóricos e dados emergentes no estudo empírico.

Neste sentido, optámos por retomar os objectivos específicos, delineados para o presente estudo, como eixos orientadores da discussão a que nos propomos, integrando os aspectos mais relevantes e sustentáveis, referidos na parte teórica e que, de algum modo, estabeleçam uma relação com os dados obtidos, contribuindo assim para uma leitura global do próprio estudo.

Como tivemos oportunidade de referir no Capítulo V, o objectivo geral que norteou o nosso estudo consiste em *Aprofundar o conhecimento acerca da influência que a dimensão dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto exerce no comprometimento organizacional dos docentes que os integram.*

Para este efeito, foi delineado um conjunto de objectivos específicos que permita identificar as características da nossa amostra e ainda perscrutar as variáveis que, de forma mais clarividente, exercem influência sobre esta temática.

Numa primeira fase procuramos conhecer as características sócio-demográficas, pessoais e profissionais, dos docentes que participaram neste estudo.

De seguida constituiu o nosso objectivo, contextualizar o agrupamento de escolas a que pertencem os docentes, rural ou urbano, aproveitando o ensejo para aquilatar as principais diferenças entre os dois tipos de agrupamentos considerados, em termos de dimensão, pequena e/ou grande (variável organizacional do nosso estudo) e que constitui o cerne desta investigação.

Posteriormente, pretendemos conhecer de que forma o comprometimento organizacional varia em função das características sócio-demográficas, pessoais e profissionais, dos docentes.

7.1. Discussão dos resultados obtidos

Conhecer as características sócio-demográficas dos docentes dos agrupamentos de escolas do concelho do Porto

a) Idade

No que concerne à faixa etária da nossa amostra, constatamos que a maior parte dos docentes se encontra no intervalo etário dos [41-50] com 31, 58%, seguida dos docentes que têm 51 ou mais anos de idade, com 26,63%. A restante amostra distribuiu-se, de forma equitativa, pelos intervalos etários dos [26-30], [31-35] e [36-40], correspondente a um total de 133 sujeitos, numa amostra de 324 docentes. Apenas dois docentes têm entre 22 e 25 anos.

Face ao exposto, verificamos que a maioria dos docentes têm acima dos 40 anos de idade, o que corresponde à existência de uma população mais velha, facto este corroborado pelo elevado número de docentes com mais de 50 anos. Daqui se depreende que os agrupamentos de escolas seleccionados são, maioritariamente, constituídos, por um conjunto de professores mais velhos, em nosso entender com uma situação mais estável em termos de vínculo profissional, alguns deles em situação eminente de aposentação da carreira.

Por outro lado, podemos, igualmente, observar que existem dois grupos que se integram no intervalo entre os [31-35] e os [36-40] anos, docentes que começam a estabelecer um vínculo mais firme em relação ao seu agrupamento, mantendo-se por mais tempo nessa organização escolar.

b) Género

A análise da amostra em função do género mostra uma expressiva representação do género feminino (80,50%), face à representação do género masculino, com 19,50% da amostra. Tal facto revela que a distribuição da mostra relativa ao género é, claramente, desigual. Estes valores estão em linha com a tendência nacional, uma vez que a classe docente é, predominantemente, feminina.

A este respeito e em contexto histórico, podemos constatar que um dos acontecimentos que mais se destacou no séc. XX coincide com a entrada das mulheres no mundo do trabalho, em praticamente todos os ramos de actividade (Aryee, 1992; Cardoso, 1997; Quintana, 1997). Entretanto, e de modo mais expressivo, é nos anos 70

e 80 que a feminização do mundo do trabalho passa a ser uma realidade (Quintana, 1997). A partir daqui o modelo de família tradicional, segundo o qual, à mulher, apenas era entregue o papel de dona de casa, modifica-se e estas passam a exercer profissões ligadas a vários sectores, entre os quais o ensino (Cardoso, 1997). A participação feminina no mundo do trabalho enraizou-se nas sociedades, introduzindo alterações na cultura das organizações (Aryee, 1992; Quintana, 1997), mantendo-se até à actualidade.

De acordo com Cardoso (1997), o aumento da participação feminina no mercado de trabalho é fruto de um conjunto de factores, nomeadamente, do aumento da oferta de trabalho, da disponibilidade revelada pelas mulheres para o integrarem e ainda devido aos baixos rendimentos familiares de que são vítimas. Estes factores fizeram com que, actualmente, as mulheres que possuem formação secundária e/ou superior, para além de se dedicarem à família, encarem, do mesmo modo, a sua carreira como sendo imprescindível na sua vida (Stolz-Loike, 1992).

Em relação às questões de género, e de acordo com a perspectiva sócio-histórica, a feminização do corpo docente, no âmbito da educação, emerge como uma “similaridade transnacional” (Richardson e Hatcher, 1983, cit. por Lopes, 2001). Neste contexto, a UNESCO, em 2004, divulgou dados que esclarecem que 81,3% destes docentes são do género feminino, evidenciando o elevado índice de mulheres nesta profissão. A este respeito, constatamos que os docentes do género feminino são, efectivamente, em maior número no contexto das organizações escolares, sobretudo nos primeiros níveis de ensino (Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Esta evidência vai no sentido daquilo que é aceite no âmbito das ideologias do maternalismo, uma vez que em contexto histórico e sociocultural a mulher tem sido vista como detentora de um cariz materno, facto que lhe permite enquadrar-se no papel de professora e, conseqüentemente, detentora do “dom” de cuidar e ensinar o que, segundo Lopes (2001:13), conceptualizaram o ensino como “um bom trabalho” para a mesma. Deste modo, a docência não subvertia a função feminina fundamental, antes pelo contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

Na verdade têm sido vários os estudos nacionais e internacionais que explanam que a profissão docente, na sua maioria, é constituída pela população feminina (Touraine, 2005; Montero, 2005; Pacheco e Flores, 1999; Sarmiento, 1994)

c) Estado civil

A amostra estudada é, maioritariamente, casada (63,78%), seguida dos docentes solteiros (18,27%). Por sua vez, a percentagem dos sujeitos divorciados representa 13,31% da amostra e a percentagem dos indivíduos viúvos e outros é de 0,62% e de 4,02%, respectivamente.

Trata-se de um resultado que nos permite concluir que os docentes, sobretudo, os mais velhos, ainda vêem o casamento como uma instituição sociocultural necessária e importante à vida em sociedade. Assim, e atendendo aos resultados atinentes à idade, no qual a maior parte da amostra situa-se entre os 41 e os 50 anos de idade, trata-se de um resultado que, de certo modo, vem corroborar o resultado obtido na variável Estado Civil, uma vez que os docentes que se situam no intervalo desta faixa etária são parte integrante de uma geração em que o casamento era visto como um acontecimento natural no decurso da vida dos jovens, estando enraizado nos usos, costumes e tradições da vida das comunidades.

Seguidamente, a amostra revela que 59 sujeitos (18,27%) mantêm a sua condição de solteiros, facto que poderá estar relacionado com a idade dos docentes mais novos, cujo intervalo que medeia os 22 e os 35 anos corresponde a um total de 90 docentes, num total de 324 sujeitos da amostra. Do nosso ponto de vista, este resultado vem confirmar a tendência actual dos jovens adiarem o casamento para uma idade mais avançada, ou mesmo nem chegarem a concretizá-lo, preferindo assumir a vida a dois sem recorrer à institucionalização formal, através do casamento. Efectivamente, o que se tem vindo a verificar é que, paulatinamente, cada vez mais jovens tendem a viver em união de facto, evitando, assim, questões burocráticas e financeiras, inerentes à preparação do casamento e à vida em comum.

Por outro lado, parece-nos que a instabilidade na profissão docente, que durante muitos anos não permite a obtenção de um vínculo definitivo a um quadro de nomeação e, conseqüentemente, a uma organização escolar, emerge como possível causa da manutenção da condição de solteiro. A este respeito, podemos acrescentar que as políticas que, de há uns anos a esta parte, têm sido tomadas, em nada têm contribuído para alterar este cenário, uma vez que a precariedade de vínculo e a instabilidade registada nesta profissão contribuem para a cristalização da atitude docente, no que concerne ao estado civil dos professores.

A par destes factores que contribuem para os docentes quererem manter-se solteiros, constitui, igualmente um facto que, no mundo actual, os jovens também

possuem outros ideais e conquistas, quer a nível pessoal, quer no campo profissional, sendo o casamento apenas mais um projecto no conjunto de muitos outros planos de vida.

d) Habilitações Académicas

No que respeita às habilitações académicas da nossa amostra verificamos que predomina, claramente, a licenciatura, 80,88%, sendo as restantes habilitações pouco representadas, das quais o mestrado apresenta 10,03% da amostra, seguida do bacharelato com 5,33%, pós graduação, com 3,13% e, equitativamente, um sujeito com doutoramento e um em outra situação, com 0,31%, respectivamente.

Esta constatação de que o corpo docente é, maioritariamente, possuidor do nível académico de licenciatura, de certo modo, vem no seguimento do que já tínhamos verificado na análise da variável pessoal, idade, onde constatamos que a nossa amostra se situa, em larga escala, no intervalo entre os [41-50] anos. Esta relação que estabelecemos tem em conta que este grupo da amostra beneficia de um certo grau e estabilidade profissional, quer na fixação e permanência num determinado agrupamento de escolas, quer como elemento integrante da carreira docente, sendo, a nosso ver, um dos factores determinantes para a não promoção, nestes docentes, do desejo de adquirirem outro tipo de especialização ou grau académico. É neste contexto que constatamos a existência de 17 sujeitos, apenas, com o grau de bacharel, o qual corresponde ao nível mais baixo numa formação superior.

Neste sentido, verificamos uma certa cristalização nestes docentes que não pretendem progredir na sua formação especializada, pois não consideram esta aquisição como uma mais-valia para a evolução da situação em que, actualmente, se encontram. Neste contexto, o actual Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro, diploma que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, publicados desde 1990, não apresenta grandes vantagens para os docentes, em termos de progressão na carreira, facto que podemos constatar no artigo 54º, sobre a aquisição de outras habilitações, no qual podemos ler no ponto 1, que

a aquisição por docentes profissionalizados, integrados na carreira (...) do grau académico de mestre confere direito à redução de um ano no tempo de serviço, e ainda no ponto 2, que a aquisição por docentes profissionalizados integrados na carreira (...), do grau académico de doutor confere direito à redução de dois anos no tempo de serviço.

Realidade diferente e mais vantajosa para os docentes estava, antes, contemplada no Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril de 1990, artigo 54º, o qual respeita à aquisição de outras habilitações por docentes profissionalizados com licenciatura onde podemos ler, no ponto 1, que

a aquisição, por docentes profissionalizados com licenciatura, integrados na carreira, do grau de mestre (...) determina, para efeitos de progressão na carreira, a bonificação de quatro anos no tempo de serviço do docente, e ainda no ponto 2, que a aquisição, por docentes profissionalizados com licenciatura ou mestrado, integrados na carreira, do grau de doutor (...) determina a bonificação de, respectivamente, seis ou dois anos no tempo de serviço do docente.

Em nossa opinião, esta poderá ser uma das causas subjacentes ao não investimento na carreira docente, pois, como podemos verificar existe uma grande disparidade entre o diploma legal anterior e o diploma actual, no que concerne à bonificação dada na progressão da carreira, em sequência da aquisição de outras habilitações, por parte dos docentes. Adicionalmente, e no reforço desta atitude, o “congelamento” na progressão da carreira docente que, já se faz sentir há alguns anos, pode tornar ainda mais clara a postura adoptada pelos professores, sobretudo, dos menos jovens.

Relativamente ao número de docentes com grau de Mestre, (n=32) é nosso entendimento que o resultado obtido revela o investimento de alguns deles na sua carreira, o que parece significar que, apesar de todas as vicissitudes marcada pela política educativa, existe um conjunto de docentes que, desprendidos do cenário pouco favorável em que vivem e trabalham, investem na sua profissão como forma de enriquecimento pessoal e profissional, acreditando que possuir mais formação é obter mais conhecimento, constituindo isso uma valência indispensável a todo o ser humano. Trata-se, pois, de uma atitude favorável perante uma situação nacional que se encontra numa posição contraproducente para com a classe destes profissionais, que se sobreleva ancorada na premência de imprimir, cada vez mais, eficiência à sua profissão. Esta atitude sustenta a capacidade dos docentes, sobretudo dos mais novos, de conseguirem enfrentar desafios e constrangimentos, com que nos últimos anos, se têm confrontado.

e) Tempo de serviço

A maior parte dos sujeitos inquiridos possuem mais de 21 anos de serviço, correspondendo a 44,55% da amostra total. Por seu lado, o grupo menos representativo foi o grupo com tempo de serviço compreendido entre 0 e 3 anos de serviço, o qual corresponde a 9,03% da amostra.

Uma vez mais, este resultado vem confirmar a tendência que se tem vindo a verificar em algumas variáveis, nomeadamente, na idade, uma vez que sendo a nossa amostra, maioritariamente, composta por sujeitos que têm mais de 40 anos, em princípio, serão, igualmente estes, que terão mais tempo de serviço. Contudo, isto não é regra, uma vez que pode haver docentes mais velhos, mas que, por diversas razões, podem não ser os que têm mais tempo de serviço.

Entretanto, o número de docentes (n=101) que estão no agrupamento pela primeira vez apresenta, igualmente, uma percentagem muito próxima da obtida pelos docentes mais velhos (31,37%). Trata-se de docentes contratados, que todos os anos, preenchem vagas de professores pertencentes aos quadros, os quais, pelas mais diversas razões, estão ausentes ao serviço, sobretudo devido a doença ou em gozo de licença de maternidade/parentalidade.

Para além destes, outros motivos emergem, que permitem a integração anual de docentes contratados no agrupamento de escolas, nomeadamente, devido à existência de um número reduzido de docentes do quadro em determinados grupos de recrutamento, que leccionam disciplinas, recentemente, integradas nos programas curriculares nacionais (ex: Tecnologias de Comunicação e Informação), não abrangendo, por isso, os docentes com mais tempo de serviço.

Por outro lado, e pelo facto de se tratar de agrupamentos que, em termos geográficos, estão situados no centro urbano, onde existe uma grande densidade populacional, integram um número elevado de alunos e, conseqüentemente, de turmas e número de disciplinas a leccionar. Este cenário permite que todos os anos haja a necessidade de recrutar um maior número de professores, os quais são aí colocados, através de concursos anuais, para poderem colmatar necessidades residuais nestas organizações escolares. A este respeito, apraz-nos referir que, pese embora, se verifique a existência de um corpo docente estável, todos os anos os agrupamentos de escolas recebem docentes jovens, que, recentemente, terminaram a sua profissionalização, os quais preenchem lugares vagos, anualmente, ocupados por estes docentes contratados.

Verifica-se, assim, um tempo de experiência, relativamente curto, no exercício da actividade profissional.

f) Tempo de serviço no agrupamento

No que respeita ao tempo de serviço no agrupamento de escolas, verificamos que a maioria da nossa amostra permanece no mesmo agrupamento há mais de 9 anos (33,54%), seguida dos sujeitos que estão pela primeira vez nesta organização escolar (31,37%). Posteriormente, temos os docentes que permanecem no agrupamento entre 4 a 6 anos (14,29%) e muito próximo, os docentes que estão num intervalo de permanência entre [2-3] anos, com uma percentagem de 13,98%. Os docentes que integram o agrupamento entre 7 a 8 anos são os que aparecem em minoria.

Relativamente ao número de sujeitos que se encontra em maioria (n=108), em nosso entender trata-se de uma constatação que permite reforçar algumas observações a que já nos referimos, anteriormente. De facto, existe no seio dos agrupamentos um grupo coeso e estável de docentes mais velhos, com mais tempo de serviço e com maior número de anos, a leccionar no mesmo agrupamento. Assim, e do nosso ponto de vista, esta permanência pode ter várias causas, entre elas o facto de ser um grupo que já não está sujeito à mobilidade imposta pelo concurso. Por outro lado, e tendo em conta a idade e o tempo de serviço da maioria dos docentes da nossa amostra, entendemos tratar-se de um conjunto de docentes que vive com a sua família nuclear, a curta distância dos estabelecimentos de ensino, o que reforça o desejo que continuem a pertencer à mesma organização escolar.

g) Nível de ensino que lecciona

A maioria dos nossos inquiridos lecciona o 3º ciclo do ensino básico (45,79%), logo seguido dos docentes do 2º ciclo, com uma percentagem de 36,76%, representando 81% da amostra total. O nível menos representado corresponde aos docentes que acumulam mais do que um nível de ensino (n=3), correspondendo a uma percentagem de 0,93%.

Perante os resultados obtidos e religando esta constatação com as características dos agrupamentos de escolas da região onde desenvolvemos o nosso estudo, concelho do Porto, os quais correspondem a organizações que integram um número reduzido de

jardim-de infância e escolas do 1º ciclo, contrariamente à escola sede, onde funciona o 2º e 3º ciclo, parece-nos, pois, evidente que o número de professores deste dois níveis de ensino sejam em maior número o que, conseqüentemente, se reflecte no número de sujeitos respondentes.

Por outro lado, e tendo em conta o tema central desta investigação, o reordenamento da rede escolar, à qual nos referimos no Capítulo II, tivemos oportunidade de verificar que o processo de requalificação da rede escolar trouxe implicações profundas nos sectores da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Efectivamente, a constatação da diminuição do número de alunos nestes sectores de ensino teve como consequência a racionalização e adaptação da rede escolar, cuja regulação burocrática e centralizada, e na maior parte das vezes, tem sido insensível às dinâmicas locais e à opinião do poder local e da comunidade educativa. A este propósito Lima (2004:9) entende que se trata de uma administração *fortemente centralizada, na qual a rede de estabelecimentos públicos é administrada directamente pelo estado (...). O movimento de retracção da rede adopta então critérios de racionalização e de reorganização que (...) reproduzem de novo o centralismo das decisões de novo desprezando as lógicas locais e os interesses comunitários.*

Neste contexto, e uma vez que o 1º Ciclo tem sido alvo de uma acção de planeamento e administração da rede escolar, os resultados obtidos têm, igualmente, consequências na redução do número de docentes nos agrupamentos de escolas. Por sua vez, e como até ao momento a reorganização curricular ainda não provocou a diminuição de docentes no 2º e 3º ciclo, daí que o número de docentes, nestes níveis de ensino, ainda se mantenha.

h) Situação profissional

A análise da amostra, em função da situação profissional, mostra que a maior parte dos docentes pertence ao quadro de agrupamento (40,99%), nos quais já se integram os 71 professores titulares (22,05%), visto que uma das condições para ser professor titular é ser docente de nomeação definitiva. Entretanto, e como já tivemos oportunidade de sublinhar, a categoria de professor titular, actualmente, já não existe nas escolas portuguesas. A situação profissional menos representada é a que corresponde ao Quadro de Zona Pedagógica, com uma percentagem de 7,45%. Os professores contratados (n=95) são o grupo que apresenta a segunda maior taxa de percentagem (29,50%)

Continuamos a observar que a maior parte dos docentes tem 21 ou mais anos de serviço (44,55%), confirmando-se a estabilidade do corpo docente com mais antiguidade na profissão. Aliás, e como já tivemos oportunidade de observar, de um modo geral, os docentes que pertencem ao quadro, seja de agrupamento seja de zona pedagógica, é suposto possuírem um número considerável de anos de serviço, facto que corrobora as inferências, anteriormente, apresentadas.

Entretanto, e em segundo lugar, temos os professores contratados (29,50%). Trata-se de uma parte da nossa amostra, tal como já tivemos oportunidade de referir, que se encontra nos primeiros anos de serviço, integrando, anualmente, um novo agrupamento. Este caso, e em nosso entender, dever-se-á à elevada quantidade de oferta de vagas, uma vez que os agrupamentos em estudo assim o permite, ou seja, constituem-se organizações escolares com um elevado número de alunos que, conseqüentemente, necessitam de um elevado número de docentes.

Importa, uma vez mais referir que os resultados até agora obtidos em todas as variáveis estão, de certo modo, em consonância, facto este que nos permite interpretar, com maior clarividência e subsidiariedade, os resultados apresentados.

i) Circunstâncias profissionais

Em relação à *dimensão do agrupamento* de escolas, da amostra estudada, 65,74% dos sujeitos inquiridos entende que a sua organização escolar é de pequenas dimensões, enquanto 34,26% dos inquiridos refere que a organização onde trabalham é de grandes dimensões. De certo modo, as respostas obtidas são coincidentes com os agrupamentos por nós seleccionados, bem como com a definição dos mesmos, relativamente à sua classificação de grande ou pequena dimensão. Efectivamente, o nosso estudo foi realizado em seis agrupamentos pequenos e em três agrupamentos grandes, sendo que o número dos agrupamentos de pequenas dimensões constitui o dobro dos agrupamentos de grandes dimensões. Esta situação é, de certa forma, coincidente com as respostas dadas pela maioria da nossa amostra, ou seja, o número de inquiridos nos agrupamentos pequenos, praticamente, duplica em relação aos docentes dos agrupamentos com maiores dimensões.

No que respeita à *localização do agrupamento*, praticamente a totalidade da amostra (99,07%) considera ser um agrupamento citadino, sendo apenas 3 os docentes que consideram trabalhar numa zona rural (0,93%).

Na verdade, os docentes estabelecem uma clara distinção entre a localização citadina e rural, até porque todos os estabelecimentos de ensino que integram os respectivos agrupamentos situam-se em zona urbana, no concelho do Porto, caracterizado por uma elevada densidade populacional, numa região industrializada, comercial e servida de uma boa rede de transportes.

Relativamente à *residência dos docentes com a família nuclear*, verificamos que a maioria dos nossos inquiridos reside com a respectiva família (91,61%), sendo apenas uma percentagem de 8,39% que responde, negativamente, a esta questão. Este resultado corrobora as características gerais da maior parte dos docentes da nossa amostra, no conjunto das variáveis sociodemográficas. Através dos resultados já obtidos, constatamos a existência de um grupo de docentes que se mantém estável no seu posto de trabalho e no seu agrupamento, sobretudo, devido ao número de anos de serviço, tendo, por essa razão, conseguido viver com a família mais próxima, o que lhe confere maior estabilidade, quer pessoal, quer profissional.

Seguidamente, e estabelecendo uma relação com a resposta afirmativa dada pelos docentes que residem com a família nuclear, questionam-se esses sujeitos sobre a distância a que fica a escola, relativamente ao seu local de residência. Neste sentido, pudemos constatar que a grande maioria da amostra não teve de mudar de domicílio para dar aulas, como podemos observar pela análise efectuada. É de notar que tal facto se verifica porque a maior parte dos professores são efectivos no agrupamento ou pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, o que significa não terem de mudar, com frequência, de domicílio. Uma vez mais a estabilidade docente é aqui comprovada pela curta distância a que a maioria da amostra reside (até 10 Km), apresentando uma percentagem de 72,39%. De seguida, 16,84% dos inquiridos, reside num intervalo [11-20Km] e apenas 2 docentes (0,67%) residem a mais de 101 Km.

Estes valores estão linha com a tendência já observada anteriormente, uma vez que a classe docente apresenta características que determinam uma certa estabilidade conducente ao desejo de querer conciliar a vida familiar com a vida profissional.

Relativamente aos sujeitos que não residem com a família nuclear, procurámos aferir as razões que estão na origem desta situação ao que a maioria da amostra responde, justificando porque reside sozinha, não estabelecendo, por isso, em nosso entender, uma relação mais estreita com os restantes membros familiares, em termos de co habitação. Seguidamente, 30,00% dos sujeitos inquiridos, revelam que o fazem por opção, enquanto 26,67% confessa que a família não o pôde acompanhar para o local

onde se encontra a leccionar e 3,33% da amostra refere ser por outras razões. Nenhum docente seleccionou a opção, “porque a família não o quis acompanhar”.

Face a estes resultados podemos avançar que a maioria destes sujeitos não reside com a família nuclear porque quer continuar a viver sozinho, e fá-lo por opção pessoal. Por outro lado, salientam-se os docentes que, embora fosse seu desejo residir com a família, por razões de distância relativa ao local de trabalho, teve de optar por morar sozinho. De facto, este não é um processo fácil, deslocar toda a família do seu habitat normal, no qual já existe uma vida organizada, estruturada e estável para se deslocar, temporariamente, para outra residência. Acresce a todos estes factores, os custos financeiros que daí advêm e que muitas famílias, efectivamente, não conseguiriam suportar.

j) Cargos desempenhados

A distribuição de respostas dos docentes relativos aos cargos desempenhados revelou uma maior percentagem no cargo de director de turma (28, 40%). Este facto não nos surpreende, uma vez que, sendo a amostra maioritariamente pertencente ao 2º e 3º ciclo, como já tivemos oportunidade de constatar, integra níveis de ensino onde o professor responsável pelas diversas turmas existentes é o director de turma, a quem cabe a função de representar, junto dos pais/encarregados de educação e da própria escola, uma determinada turma. Assim, se tivermos um elevado número de turmas, desde o 5º ao 9º ano de escolaridade, anos que integram o 2º e 3º ciclos, teremos igualmente o mesmo número de directores de turma.

Em relação aos cargos, onde a percentagem de indivíduos que respondem é menor, nomeadamente, membros do conselho executivo (1,54%), coordenadores dos directores de turma (1,23%) coordenadores do ensino especial (0,62%), coordenadores dos CEF/EFA (0,62%) constitui uma situação normal porque comprova que estes cargos são ocupados por uma minoria de professores, ao contrário dos directores de turma, dos coordenadores e subcoordenadores de departamento, membros do conselho pedagógico, membros do conselho geral e coordenadores de projectos. Antes de mais, importa clarificar que a designação “Conselho Executivo”, actualmente, já não existe, mas sim Director e, conseqüentemente, Direcção. Por sua vez, a designação “Ensino Especial” foi, igualmente, substituída por Educação Especial.

No sentido de clarificarmos o que acabámos de referir e no atinente ao número de elementos que, legalmente, podem pertencer a estes órgãos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, artigo 12º, *o número de elementos que compõem o conselho geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respectivo regulamento interno, devendo ser um número ímpar não superior a 21, número que, em geral, é o adoptado pelos vários agrupamentos.*

Por sua vez, o conselho pedagógico, e de acordo com o artigo 32º, do mesmo diploma, *é constituído nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 membros e observando os seguintes princípios: a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares, o que perfaz um total de seis coordenadores, prevendo, igualmente, a participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, o que permite que este órgão, integre um número de docentes, por nós, considerado razoável.*

Face ao exposto, podemos inferir que o número de sujeitos inquiridos coincide, em certo modo, com o número de elementos que, no agrupamento de escolas, pode desempenhar determinado cargo.

Identificar a existência de *comprometimento organizacional, identificação com o agrupamento e implicação com os postos de trabalho* nos docentes dos agrupamentos de escolas do concelho do Porto, em função da dimensão do agrupamento de escolas a que pertencem

O estudo da influência da dimensão do agrupamento de escolas no comprometimento organizacional, identificação com o agrupamento e implicação com os postos de trabalho dos docentes mostra que as diferenças entre os agrupamentos grandes e pequenos, nas pontuações obtidas nas escalas/subescalas, apenas podemos observar diferenças, estatisticamente, significativas para a subescala sentimento de orgulho, pertença e coesão, uma vez que os docentes que leccionam nos agrupamentos de grandes dimensões obtiveram uma média superior aos docentes que integram agrupamentos pequenos ($p=.010$)

Do nosso ponto de vista, trata-se de um resultado interessante, uma vez que, ao contrário de investigações anteriores, nomeadamente, realizada por Tavares (2006), cuja subescala era mais acentuada nos agrupamentos de pequenas dimensões, emergindo maior consonância entre os docentes que lhe pertenciam, sendo inteligível que o corpo docente estabelecia maior vínculo afectivo, espírito de camaradagem e interajuda,

conduzindo, estas atitudes, ao despoletar de sentimentos de orgulho, bem-estar e segurança.

Tal evidência resultava da confinção do agrupamento de escolas a uma pequena área geográfica, com características rurais e de interioridade, permitindo o estabelecimento de contactos com mais frequência ente os docentes, ao contrário daqueles que trabalhavam em agrupamentos com um maior número de escolas, geograficamente, dispersas entre si. Tal facto, não possibilitava o estabelecimento de contactos mais frequentes entre os professores e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma forte ligação afectiva e emocional no seio dessas organizações escolares.

Face a este contexto, importa salientar que os respectivos agrupamentos de escolas estavam inseridos na região centro do país, interior de Portugal, apresentando características particulares e diferentes dos agrupamentos de escolas analisados no presente estudo. De facto, os agrupamentos situados na região centro, eram constituídos por um número considerável de estabelecimentos de ensino que integravam a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como sede a escola do 2º e 3º Ciclos; em termos geográficos encontravam-se mais dispersos, quer entre si, quer em relação à escola sede do agrupamento. Neste contexto, o povoamento é mais disperso, estando a populações aglomeradas num maior número de aldeias e lugares. Actualmente, e devido ao processo do reordenamento escolar, este cenário, actualmente, apresenta algumas alterações, já que houve a necessidade de se encerrarem estabelecimentos de ensino (sobretudo do 1º Ciclo) e, ainda, de anexar as escolas Secundárias a alguns agrupamentos, já existentes.

Relativamente à presente investigação, e como já tivemos oportunidade de referir, esta realizou-se em agrupamentos de escolas do norte do país, região do litoral português, urbana e muito industrializada. Contudo, estas organizações escolares apresentam diferenças, substancialmente, distintas das verificadas anteriormente. De facto os agrupamentos do concelho do Porto são constituídos, no mínimo, por dois estabelecimentos de ensino (uma EB2/3, sede do agrupamento, e um jardim-de- infância integrado com uma escola do 1º Ciclo) e no máximo por oito estabelecimentos de ensino, sendo que, a média existente integra entre quatro a seis estabelecimentos de escola, como tivemos oportunidade de observar no Capítulo V.

Para além desta constatação, e ao contrário das regiões rurais, verificamos que os estabelecimentos de ensino que compõem os agrupamentos não são dispersos entre si, sendo as características do contexto urbano em que estão inseridos, as promotoras da

proximidade entre docentes. Constatamos, ainda, que, embora os critérios subjacentes à distinção entre agrupamentos de pequena e de grande dimensão sejam idênticos aos utilizados em investigações anteriores, as características geográficas em que os diferentes agrupamentos estão inseridos permitem obter valores diferentes dos obtidos anteriormente.

Efectivamente, e tendo em conta os itens que integram o questionário ASH-ICI, através do qual pudemos recolher os dados junto dos docentes, constatamos que os mesmos sentem-se satisfeitos e orgulhosos, desejando continuar a ser membros do seu agrupamento, preocupando-se que a imagem da sua organização transpareça, de forma positiva, para a restante comunidade educativa. Por outro lado, e atendendo às respostas dos directores entrevistados, estes revelam ter a percepção de que os docentes que trabalham no seu agrupamento de escolas, tentem, anualmente, permanecer ou voltar para a mesma organização escolar, visto sentirem-se membros de pleno direito daquela comunidade educativa. É, pois, evidente o sentimento de orgulho, pertença e coesão manifestado pelos docentes, ao desejarem uma determinada organização escolar.

Tendo por base os resultados apresentados, aferimos que as características geográficas e contextuais em que se enquadram os agrupamentos de escolas em território português permitem a emergência de diferentes paradigmas organizacionais que comprometem a obtenção de resultados idênticos para os mesmos factores ou dimensões (escalas e subescalas), independentemente do instrumento de recolha de dados ser o mesmo em ambos os estudos.

Identificar a existência de *comprometimento organizacional, identificação com o agrupamento e implicação com os postos de trabalho* nos docentes dos agrupamentos de escolas do concelho do Porto, em função das suas características sócio-demográficas

a) Idade

Na análise da distribuição das respostas relativas ao comprometimento, identificação e implicação com os postos e trabalho, em função da idade, verificamos que apenas, foram encontradas diferenças, estatisticamente, significativas entre as classes etárias na subescala sentimento de orgulho, pertença e coesão ($p=.006$) e na escala de identificação total ($p=.012$). Em ambos os casos as diferenças que de forma

estatística se revelam mais significativa são as que se estabelecem entre os docentes com menos de 30 anos e os docentes com mais de 50 anos de idade.

Assim, os resultados obtidos vão no sentido de serem os professores com níveis etários mais elevados, particularmente, acima dos 50 anos, aqueles que estabelecem um maior vínculo com a sua organização escolar. São estes que, de facto apresentam um vínculo afectivo mais acentuado com a organização em que trabalham. Tal ligação é consequência da estabilidade profissional, pessoal e emocional que os professores mais velhos já conseguiram atingir. É este sinal de maturidade e de identidade para com seu local de trabalho que lhes permite desenvolver uma sustentável conexão organizacional.

Neste contexto, podemos inferir que, efectivamente, a idade dos inquiridos influi na percepção que os mesmos têm acerca do comprometimento que os liga ao agrupamento de escolas a que pertencem. Mantém-se o desejo de continuar a pertencer a essa organização, considerando-a como parte de si próprio, vivendo os sucessos organizacionais como seus se tratassem.

Na análise das entrevistas, mais propriamente na subcategoria sentimento de pertença, orgulho e coesão, e ainda na identificação em geral, a opinião formulada pelos sujeitos inquiridos vem, de certa forma, confirmar que os docentes mais velhos voltam ao seu agrupamento após a sua aposentação, em regime de voluntariado. São, também, os docentes com mais anos de serviço no agrupamento que procuram integrar os colegas mais novos.

Contudo, e contrariando os resultados obtidos, alguns sujeitos entrevistados referem que, do mesmo modo, também alguns professores contratados pretendem ficar no agrupamento, se bem que, e do nosso ponto de vista, este facto poderá dever-se a razões diferentes das que subjazem aos colegas mais velhos.

b) Género

O estudo da relação estabelecida entre a variável género e sua influência na emergência de comprometimento, identificação e implicação com os postos e trabalho mostram que as mulheres obtêm médias, estatisticamente, superiores aos homens na escala comprometimento pessoal ($p=.044$), na identificação com o agrupamento ($p=.048$) e na identificação total ($p=.046$).

Relativamente ao comprometimento pessoal, relembramos que o mesmo engloba o comprometimento afectivo e o comprometimento de internalização e valores e metas, cujos pressupostos indicam que os indivíduos estabelecem uma forte ligação

afectiva com a sua organização, desenvolvendo, igualmente, o vínculo mais intenso que o docente pode estabelecer com o seu agrupamento. Neste sentido, Silva (2010:46) sublinha que *o aumento quantitativo e qualitativo das mulheres no trabalho é muito positivo, constituindo-se como elemento fundamental do desenvolvimento humano.*

Neste contexto, verificamos, ainda que os sujeitos do género feminino são os que mais se identificam com o agrupamento de escolas. Esta conclusão é coincidente com o já referido na análise da amostra, respeitante ao género. Em termos de revisão de literatura, quando falámos no Capítulo IV, nos antecedentes do comprometimento afectivo aqui evidenciado, verificámos que os indivíduos que experienciam tarefas compatíveis com as suas disposições pessoais, desenvolvem atitudes mais positivas, em relação aqueles que não abraçaram tarefas tão compatíveis com as suas disposições (Hackman & Oldham, 1976; Hulin & Blood, 1968), sendo as mulheres, enquanto paradigma maternal, que, a nosso ver, estão fadadas a moldar-se a este tipo de trabalho, no caso particular, ao ensino nas escolas.

Neste contexto, Silva (2010:46) refere que *sendo a escola uma importante instituição de reprodução social, um grande papel está destinado aos professores e em particular às professoras, até porque são a maioria, por forma a serem actores eficazes neste processo de mudança e transformação social.*

Nas outras dimensões não existem diferenças significativas entre os dois géneros. No entanto, as mulheres continuam a apresentar valores mais elevados, exceptuando o comprometimento instrumental de intercâmbio, que emerge mais favorável ao género masculino.

c) Residência com a família

No que concerne à influência da residência dos docentes com a família nuclear sobre o comprometimento, identificação e implicação com os postos de trabalho, constatamos a existência de diferenças, estatisticamente, significativas no comprometimento instrumental de necessidade em relação aos docentes que vivem com as suas famílias ($p=.016$), os quais apresentam médias superiores, em relação aos colegas que não residem com a família nuclear.

Por lado, e no que respeita à subescala comprometimento instrumental de intercâmbio, os docentes que vivem com as suas famílias obtiveram médias inferiores em relação aos colegas que não habitam com a família nuclear ($p=.000$).

No que respeita ao primeiro caso, trata-se de um resultado algo inesperado uma vez que, e de acordo com a revisão da literatura efectuada no Capítulo de acordo com Quijano, Navarro e Cornejo (2000) o comprometimento de necessidade emerge como sendo um vínculo que se estabelece entre o indivíduo e a sua organização, apenas com o objectivo de manter o seu posto de trabalho, pois caso encontre outro emprego, é seu desejo abandonar essa organização. Neste contexto, a intensidade do compromisso com a organização é muito baixa e o tipo de vínculo é mínimo.

Contudo, não obstante o facto de residirem com a sua família nuclear, a nosso ver, aquela que promove um sentimento de estabilidade pessoal e profissional no docente, não constitui condição fundamental para que esses profissionais desenvolvam laços afectivos estabeleçam uma forte ligação com o agrupamento em que leccionam.

Do nosso ponto de vista, o resultado observado poderá deixar transparecer um nível baixo, ou mesmo, a ausência de motivação nos docentes para com o seu local de trabalho, tendo em conta todas as características internas e externas ao espaço organização. Tal resultado vai, de certa forma, de encontro à literatura revista no Capítulo IV, onde sublinham a opinião de Ceitil (1993) para quem a motivação constitui o resultado da interacção entre a pessoa, os seus interesses, valores e o meio físico e social em que se integra. Neste sentido, se a causa da desmotivação for proveniente da organização, porque não oferece um bom clima de trabalho ou não se estabeleçam relações de qualidade, as pessoas permanecem, apenas, devido ao sentimento de obrigação.

Ainda neste contexto, e atinente à literatura revista, Rosa (1994:97) refere que *a dificuldade de participação e relacionamento, para além de elevada rotação, origina fadiga e redução dos níveis de desempenho*. Por tudo isto, parece-nos que os docentes em questão, decorrente da rotina a que estão votados há já alguns anos, que os impede de conhecerem outras organizações, outros colegas e, até mesmo, outras dinâmicas organizacionais, fazem com que a condição de residir com a família seja contraproducente, gerando alguma desmotivação e resignação, que se confina, à realidade que conhecem.

Neste contexto, consideramos, igualmente, a importância da satisfação no trabalho por parte dos docentes, podendo a ausência deste vínculo ser encarada como uma causa do resultado observado, já que, e segundo Tett e Meyer (1993), Capítulo IV, o comprometimento com uma organização desenvolve-se a partir do aumento da satisfação no trabalho. Assim, a satisfação constitui um indicador de rotatividade dos indivíduos. Parece-nos, então, importante atender aos factores avançados por Robbins

(1995), referidos como conducentes à satisfação no trabalho, os quais podem ser analisados no mesmo.

Importa, também, salientar o efeito do desgaste profissional na carreira docente na emergência de um tipo de comprometimento, cuja principal característica consiste na ausência de estabelecimento de laços afectivos fortes com o local de trabalho, o qual, e de acordo com Smilansky (1984 citado por Seco (2000:72), *o professor pode sentir-se satisfeito, embora refira a vivência de grande stress em determinada área de trabalho, enquanto outro docente igualmente, satisfeito, pode experimentar um baixo nível de stress (...). os melhores professores referem maiores níveis de stress no trabalho.* Podemos ainda acrescentar que o facto de um professor sentir muito stress não significa que, forçosamente, esteja insatisfeito profissionalmente.

Por tudo o que foi dito, fica-nos a impressão de que a actividade docente, independentemente, das condições em que os professores vivem, devido à contínua exigência burocrática e sistemática tem vindo, ano após ano, a submeter os professores a situações de stress diárias que redundam na ausência de uma ligação mais intensa com o seu local de trabalho.

Relativamente aos valores obtidos na dimensão comprometimento instrumental de intercâmbio, constatamos que são os docentes que não residem com a sua família que obtêm médias superiores, relativamente aos que habitam com a família nuclear. Considerando que o comprometimento de intercâmbio é um tipo de comprometimento em que o vínculo que a pessoa estabelece com a sua organização emerge em função do intercâmbio que existe entre ambos, cuja ligação assenta nas recompensas (intrínsecas ou extrínsecas) que recebe da organização, em nossa opinião estes docentes procuram beneficiar com o facto de residirem sozinhos, ou seja, uma vez que, em princípio terão mais tempo para desenvolver o seu trabalho escolar, oferecem a sua disponibilidade para participarem em actividades e projectos, supostamente, com o intuito de obterem alguma recompensa e benefício por parte dos dirigentes da organização e que nós entendemos poderem ser, entre outros, os seguintes: distribuição da carga horária, flexibilidade de horário, desempenho de cargos e mérito na avaliação do desempenho.

A este propósito, alguns sujeitos entrevistados referem que o reconhecimento do esforço docente, manifestado pela direcção, é, efectivamente, uma realidade no agrupamento.

Tendo por base o que evocámos na revisão de literatura, Capítulo IV, de facto na emergência do comprometimento de intercâmbio existe uma relação com as

recompensas que a pessoa recebe por parte da organização (Kelman, 1958; Luna, 1986; O'Reilly e Chatman, 1986).

d) Distância escola-residência

Na análise da influência que a variável distância escola-residência promove no comprometimento, identificação e implicação com os postos e trabalho dos docentes, constatamos que foram observadas diferenças, estatisticamente, significativas no âmbito da implicação com os postos e trabalho, na qual a média cresce à medida que aumenta a distância ($p=.039$): De facto, são os docentes que vivem a mais de 21 Km que apresentam valores superiores, relativamente aos que vivem numa distância de 10Km.

Neste contexto, e tendo em conta o revisto na literatura, onde podemos verificar que a implicação com o posto de trabalho, segundo Quijano (1997), avalia o vínculo das pessoas com o seu trabalho e está relacionado com o significado e a importância que o mesmo apresenta na vida dos colaboradores organizacionais, entendemos que os docentes que residem a uma maior distância do seu agrupamento são movidos, sobretudo, pelo trabalho individual que estão a desenvolver, embrenhando-se, especificamente, nas tarefas que, nesse momento, têm em mãos. A ligação que os docentes estabelecem com a organização escolar não se perfilha com o agrupamento em geral, no sentido holístico, mas antes com as tarefas que lhes são destinadas.

Do nosso ponto de vista, actividades como comemorações, projectos, entre outras iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento, caso não estejam, directamente relacionadas com o trabalho individual, não estão em consonância com as disposições pessoais dos docentes, nem são perfilhadas pelos mesmos. A nosso ver, os docentes balizam as suas tarefas, através das quais, procuram conseguir obter os melhores resultados finais, implicando-se no seu trabalho e alheando-se, de certa forma, das restantes dinâmicas organizacionais.

Do exposto nas entrevistas, de facto os docentes procuram implementar e participar em diversas acções que permitam melhorar os resultados dos seus alunos, sentindo nós, nestas palavras, que os professores são pessoas que, efectivamente, se implicam com o seu trabalho e com a melhoria de qualidade dos resultados discentes.

e) Habilitações académicas

O estudo efectuado sobre a influência que a variável habilitações académicas influi no despoletar de comprometimento, identificação e implicação com os postos e trabalho, permite-nos concluir que não existem diferenças, estatisticamente, significativas entre os docentes que possuem o grau de licenciatura e os docentes que já obtiveram outra pós-graduação. Esta constatação permite-nos considerar que as habilitações académicas não influenciam o comprometimento dos docentes que constituem a nossa amostra

f) Situação profissional

Na análise da relação que se estabelece entre o comprometimento, identificação e implicação com os postos e trabalho, em função da situação profissional dos docentes, observam-se diferenças, estatisticamente, significativas, apenas na subescala comprometimento instrumental de necessidade ($p=.011$), sendo os professores titulares os que possuem medidas, estatisticamente, superiores nesta dimensão. Aliás, esta diferença, foi estatisticamente, significativa entre os docentes contratados e os titulares.

A respeito da categoria de professores titulares, e à qual já nos referimos anteriormente, esta surgiu com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, diploma que introduziu alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, passando a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a estar, hierarquicamente, dividida em duas categorias distintas - a de professor e a de professor titular. De acordo com o Decreto-lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, *a categoria de professor titular está investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes.* Categoria que veio a ser extinta com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho.

Perante os resultados obtidos é interessante verificar que estes, de certo modo, vêm contrariar a linha de inferências que temos vindo a efectuar, uma vez que têm sido os docentes mais velhos, pertencentes a um dos quadros, situação esta onde se inserem os professores titulares, que têm revelado maior vínculo com o agrupamento em que trabalham.

Neste sentido, e sendo o comprometimento de necessidade um tipo de comprometimento, cujo vínculo do individuo é mínimo, apenas condicionado pela necessidade do sujeito permanecer na organização, os resultados obtidos levam-nos a

reflectir de forma mais premente, com vista a compreendermos a postura adoptada por parte deste grupo de docentes.

De facto, e se recuarmos à publicação do diploma legal que instituiu a divisão da carreira em duas categorias, professor e professor titular, o processo de progressão na carreira tornou-se mais difícil para os docentes integrados na categoria de professor, colocando-se a incerteza de alguma vez poderem aceder ao topo da carreira, situação que não se verificava com os professores titulares. Face a esta realidade, os professores que se encontravam em condições de serem opositores ao concurso para professor titular, independentemente, do agrupamento onde se encontravam a leccionar, optaram por concorrer, obrigando-se a ficar nessa organização escolar por tempo indeterminado. Neste sentido, foram vários os professores que ficaram em agrupamentos que não desejavam e que, *a posteriori*, pretendiam abandonar, situação difícil, visto que, à excepção de um mini concurso de mobilidade, não tem sido possível a estes professores entrarem em concurso nacional.

Daqui podemos compreender os valores obtidos nesta variável, uma vez que não foi dada a mesma oportunidade de mobilidade aos professores titulares, relativamente a todos os outros docentes que puderam trocar de agrupamento, através de concurso.

Em relação aos directores entrevistados, e sem referirem a que categoria pertencem os docentes, apenas um sublinha a existência deste tipo de comprometimento em alguns docentes do seu agrupamento, considerando, contudo, ser uma minoria dentro da sua organização escolar.

g) Tempo de serviço

A análise da amostra sobre o comprometimento, a identificação e a implicação com os postos e trabalho, em função do tempo de serviço docente, revela diferenças, estatisticamente, significativas no comprometimento instrumental de necessidade ($p=.005$), relativamente aos professores com mais de 21 anos de serviço, bem como aos que se encontram no intervalo entre [9-15 anos] de serviço, os quais obtiveram, médias superiores em relação aos docentes com 3 ou menos anos de serviço.

Tendo em conta os resultados obtidos na variável situação profissional, na qual observámos que são os professores titulares que apresentam valores, estatisticamente, significativos no comprometimento instrumental de necessidade, parece-nos que esta linha de tendência repete-se neste caso, uma vez que são os professores que trabalham

há mais de 21 anos que podem enquadrar-se nessa categoria. Daí que, e uma vez mais, manifestem um sentimento de obrigação de permanência no agrupamento.

Relativamente aos docentes que têm entre 9 e 15 anos de serviço, e em nosso entender, com menos de 40 anos de idade, seguem, assim a tendência verificada em outras variáveis, nas quais também não obtiveram valores significativos, não os conduzindo, por isso, ao estabelecimento de uma forte ligação com a sua organização escolar.

No que concerne aos professores com menos tempo de serviço, entendemos que, pelo facto de ainda não terem alcançado uma posição sólida em algumas dimensões da sua vida, não estabelecem vínculos tão estreitos nem tão intensos com a organização onde trabalham.

h) Tempo de serviço no agrupamento

O estudo efectuado sobre a influência que a variável tempo de serviço no agrupamento influi na emergência de comprometimento, identificação e implicação com os postos e trabalho dos docentes permite-nos concluir que existem diferenças, estaticamente, significativas nas subescalas sentimento de orgulho, pertença e coesão ($p=.013$) e identificação total ($p=.028$). Assim, os resultados obtidos permitem-nos afirmar que são os professores que estão há mais tempo nos seus agrupamentos, mais de 9 anos, que apresentam médias mais altas nesta dimensão, quando comparadas com as dos colegas que leccionam nassa organizações há menos de um ano.

No que respeita aos docentes que integram o agrupamento há mais de 9 anos, e tendo em conta que o comprometimento organizacional surge como um estado psicológico que se estabelece entre a pessoa e a organização (Meyer & Allen, 1991) verificamos que, neste caso, os professores com mais tempo de serviço desenvolvem maior sentimento de pertença e identificação com o seu agrupamento, resultados que parecem indicar que, à medida que o tempo de serviço aumenta no seio de um determinado agrupamento, cada vez mais os docentes o sentem como seu, numa estrita conexão. Assim, os professores estabelecem vínculos fortes, ficando, emocionalmente, ligados a essa organização, identificando-se com os objectivos organizacionais como se fossem seus.

Deste modo, consagra-se a possibilidade aos docentes com mais tempo de serviço nessa organização de poderem dar o seu contributo para a continuação de projectos educativos comuns. Com efeito, os docentes têm a possibilidade de dar

sequencialidade ao processo ensino/aprendizagem, sem que este seja alvo de rupturas, garantindo a coerência e a estabilidade indispensáveis. De facto, à medida que o tempo de serviço aumenta dentro do agrupamento de escolas, emerge a tendência para o mesmo passar a ser sentido como parte integrante dos docentes que o integram.

Quanto aos docentes com um ou menos anos de serviço no agrupamento, parecem-nos que, pelo facto de ainda não terem alcançado uma posição sólida em algumas dimensões da sua vida, pode existir alguma ausência de estabilidade e confiança por parte dos mesmos, relativamente a todo o contexto organizacional em que se insere. O vínculo que estabelecem com os demais membros da comunidade educativa ainda permanece ténue.

A par destas inferências, e no que respeita aos sentimentos de pertença e identificação, também os directores entrevistados corroboram esta opinião, referindo que alguns docentes, mesmo depois de se afastarem alguns anos de um determinado agrupamento de escolas, por imposição de concurso, tentam voltar para a mesma organização.

A este respeito, e atendendo à bibliografia revista no Capítulo IV, na opinião de Lewin, a identificação organizacional emerge com um estado de consciência cognitivo e afectivo que integra sentimentos de orgulho e pertença a um determinado grupo. Esta perspectiva permite a conexão entre as duas dimensões que caracterizam os docentes com mais anos de serviço no agrupamento.

No atinente aos docentes que possuem entre 2 e 3 anos de serviço num determinado agrupamento, que obtiveram médias superiores na subescala de sentimento de orgulho, pertença e coesão, os resultados sugerem existir uma tendência para que os docentes que estão pelo segundo ou terceiro anos consecutivos num agrupamento queiram dar sequencialidade ao seu projecto profissional, que passa pela continuidade pedagógica de um conjunto de alunos/turmas, com quem encetaram um projecto de vida, há bem pouco tempo; podemos ainda referir o conjunto de projectos que, anualmente, os agrupamentos desenvolvem e, que alguns professores mais jovens coordenam, permitindo-lhes estabelecer um contacto mais abrangente com todos os membros do agrupamento. Este cenário, para alguns colegas, é, efectivamente, muito positivo, dada a precaridade de vínculo que, actualmente se assiste nas nossas escolas e ainda dada a desvalorização a que a actividade docente tem estado votada. Para além disso, os professores mais jovens sentem que estão a desempenhar um papel útil e

imprescindível à vida da organização onde trabalham, sentindo-se parte integrante do agrupamento.

Desta forma, e apesar dos docentes estarem a atravessar um período de descontentamento com as políticas educativas actuais, tal facto parece não afectar em nem influenciar a vontade de continuarem a leccionar, sobretudo, em determinados agrupamentos, aos quais desejam continuar a pertencer.

i) Nível de ensino que lecciona

Da análise da distribuição de respostas da nossa amostra pelas dimensões em estudo, comprometimento, identificação e implicação com os postos e trabalho, em função do nível de ensino a que pertencem os docentes podemos concluir que esta variável não exerce influências sobre os mesmos, pois não se verificam diferenças, estatisticamente, significativas em qualquer escala/subescala.

À semelhança do observado na variável habilitações académicas também o nível de ensino não influi no comprometimento dos docentes.

7.2. Considerações Finais

Após percorrermos um longo caminho, que para nós se revelou gratificante, reservámos este espaço para apresentarmos uma síntese do trabalho realizado. Ao realçarmos os aspectos mais importantes e os resultados mais relevantes, procuramos fazê-lo de forma a evitar redundância de conteúdo.

Como deixámos expresso na Introdução deste trabalho, foi a temática do comprometimento organizacional em contexto educativo que despertou o nosso interesse e nos conduziu ao desenvolvimento da investigação que realizámos. Procurámos contribuir para o avanço da compreensão sobre esta temática, quer a nível conceptual, quer a nível da investigação empírica. Tal objectivo levou-nos a efectuar um percurso ao longo do qual tivemos a oportunidade de introduzir alguma clarificação conceptual neste domínio, distinguindo orientações teóricas e, avaliando empiricamente o comprometimento dos docentes, em relação aos agrupamentos de escolas onde leccionam.

No desenvolvimento da nossa investigação revimos a literatura produzida sobre as temáticas em questão, aplicámos um instrumento de medida, o questionário, a docentes de nove agrupamentos de escolas do concelho do Porto (três de “grande dimensão” e

seis de “pequena dimensão”) e a entrevista a três directores de alguns dos agrupamentos seleccionados. Tratámos os dados recolhidos, submetendo-os a diversas análises, obtendo resultados que tornaram possível sustentar empiricamente a relação de vinculação que, em termos teóricos, é referida como podendo (ou não) existir entre as pessoas e as organizações onde intervêm. Os resultados permitiram, ainda, averiguar a forma como um conjunto de variáveis (uma de natureza organizacional e nove de cariz individual) influem no desenvolvimento da variável dependente do nosso estudo.

Deambulando ao longo do percurso desta investigação, apresentamos, de seguida, uma síntese final do estudo a que nos propusemos desenvolver.

Neste sentido, e tendo por base os objectivos, inicialmente, definidos para esta investigação, apresentamos as seguintes conclusões:

Variável organizacional

- *Dimensão dos agrupamentos de escolas*

Em primeiro lugar procurámos avaliar se as medidas de comprometimento, identificação e implicação com o posto de trabalho diferiam com a dimensão do agrupamento, ou seja, se existiam diferenças entre os professores que participaram no nosso estudo em função de trabalharem em agrupamentos de pequena ou de grande dimensão.

Entretanto, e no que concerne à classificação do agrupamento, relativamente à sua dimensão, a maior parte da nossa amostra considera que a organização escolar onde trabalha é de pequena dimensão. Relativamente à localização do agrupamento, praticamente a totalidade da amostra considera ser um agrupamento citadino. Apenas três docentes o entendem como estando localizado numa zona rural.

Constatámos, ainda, existirem diferenças, estatisticamente, significativas entre os dois grupos no que concerne ao sentimento de orgulho, pertença e coesão, concretizando-se em médias superiores desta subescala para os docentes que leccionam em agrupamentos grandes. Nas restantes escalas/subescalas as diferenças encontradas não foram, estatisticamente, significativas.

Variáveis individuais de natureza pessoal

- *Residência com a família*

A maioria da nossa amostra reside com a família nuclear (91,61%), sendo apenas uma percentagem de 8,39% que corresponde aos que não habitam com a sua família. De entre as razões apontadas como causa para não viverem com a respectiva família, a maior parte dos sujeitos inquiridos justifica essa condição com o desejo de viverem sós; 30% está nesta situação por opção e 26,67% confessa que a família não pôde acompanhá-lo para o local onde foram trabalhar.

Emergem, ainda, diferenças, estatisticamente, significativas no comprometimento instrumental de necessidade em relação aos docentes que residem com a família nuclear, os quais apresentam médias superiores, relativamente aos colegas que vivem com a mesma. Este resultado leva a considerarmos que a intensidade do vínculo destes docentes com o seu agrupamento de escolas é mínimo, permanecendo no mesmo, por obrigação.

Relativamente à subescala comprometimento instrumental de intercâmbio, os docentes que não residem com a família nuclear obtiveram médias superiores em relação aos que habitam com ela. Trata-se de um resultado que enfatiza um tipo de ligação que se estabelece baseada no intercâmbio entre as partes, nas trocas e nas recompensas que o sujeito recebe ou pretende receber da sua organização.

- *Distância escola-residência*

No seguimento da questão anterior, dos docentes que afirmaram residir com a família, 72,39% da amostra percorre uma distância até 10 Km, sendo apenas dois os sujeitos que, embora vivendo com a sua família, residem a mais de 101Km.

Na análise efectuada aos resultados verificamos existirem diferenças, estatisticamente, significativas na escala implicação com o posto de trabalho, na qual a média cresce à medida que aumenta a distância. Assim, são os docentes que residem a maiores distâncias do seu agrupamento, mais de 21 Km, os que apresentam valores superiores nesta dimensão. A forte implicação e empenho com o seu trabalho individual parece estar na base do vínculo que os docentes que percorrem maiores distâncias estabelecem com o agrupamento onde leccionam.

- *Idade*

Em relação à faixa etária, a maior parte da nossa amostra encontra-se no intervalo entre os 41 e os 50 anos, seguida dos docentes com mais de 51 anos de idade. Apenas dois docentes têm entre 22 e 25 anos. Neste contexto, podemos inferir que a maioria dos sujeitos inquiridos tem acima dos 40 anos, representando uma população menos jovem.

Pudemos, igualmente, constatar existirem diferenças, estatisticamente, significativas nas subescalas sentimento de orgulho, pertença e coesão e na identificação total. Em ambas as dimensões são os docentes com mais de 50 anos que apresentam médias superiores em relação aos outros colegas, sobretudo no que concerne aos que têm menos de 30 anos. Perante os resultados obtidos podemos afirmar que são os docentes com níveis etários mais elevados, particularmente acima dos 50 anos, os que estabelecem mais vínculo e identificação com a sua organização escolar.

- *Género*

Relativamente à variável género, verificamos que a amostra é, maioritariamente, feminina, 80,50%, sendo o género masculino representado, apenas, por uma percentagem de 19,50% da amostra. São, igualmente, as mulheres que obtêm médias, estatisticamente, superiores aos homens no comprometimento pessoal, na identificação com o agrupamento e na identificação total. É, pois, notório que são as mulheres que estabelecem um vínculo mais intenso e uma forte ligação afectiva com o agrupamento onde trabalham.

Por sua vez, o comprometimento instrumental de intercâmbio é mais favorável ao género masculino.

- *Estado Civil*

Em relação ao estado civil dos docentes, observámos que a maior parte dos nossos inquiridos é casada, logo seguida dos professores solteiros

Variáveis individuais de natureza profissional

- *Habilitações académicas*

Na nossa amostra predomina a licenciatura, 80,80%, sendo as restantes habilitações pouco representadas. Um dos inquiridos possui o grau de doutor. A análise efectuada permitiu-nos, igualmente, verificar que as habilitações académicas não influenciam o comprometimento dos docentes.

- *Situação profissional*

A maioria da nossa amostra integra o Quadro de Agrupamento (40,99%), sendo, igualmente, 22,05% dos inquiridos Professores Titulares. Os professores contratados constituem o segundo grupo mais representativo. Os docentes que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica surgem aqui menos representados.

Neste contexto, observam-se diferenças, estatisticamente, significativas apenas na subescala comprometimento instrumental de necessidade. Face aos resultados obtidos, é nosso entendimento, que estes são consequência da, já extinta, categoria de Professor Titular, com todas as implicações, positivas e negativas, que a esta trouxe à classe docente.

- *Tempo de serviço*

Relativamente ao tempo de serviço, constatamos que a maior parte da nossa amostra possui mais de 21 anos de serviço, sendo o grupo menos representado aquele que corresponde aos docentes que têm entre 0 e 3 anos de serviço. Neste caso, verificamos que existem diferenças, estatisticamente, significativas no comprometimento instrumental de necessidade, no que respeita aos docentes com mais de 21 anos de serviço e ainda nos que trabalham há mais de 9 e menos de 15 anos.

Ao contrário de outras variáveis, o tempo de serviço influencia estes docentes no estabelecimento de um vínculo ténue com o agrupamento a que pertencem. Parece-nos que tal resultados vem na sequência das razões, já sugeridas, para a postura tomada por alguns docentes face à representação da categoria de Professor Titular, e as quais, podemos ler no Capítulo VI, na discussão dos resultados.

- *Tempo de serviço no agrupamento*

No que respeita ao número de anos de exercício de funções no agrupamento em que encontram estes docentes, verificamos que, a maioria da nossa amostra, permanece na mesma organização há mais de nove anos, logo seguida dos que estão pela primeira vez no mesmo agrupamento de escolas. Constatamos, ainda, que existem diferenças, estatisticamente, significativas nas subescalas sentimento de orgulho, pertença e coesão e na identificação em geral.

De facto, são os docentes que estão há mais tempo nos seus agrupamentos que possuem médias mais altas nestas dimensões, quando comparados com os colegas que leccionam nessa organização há menos de um ano. Assim, os professores que se mantêm há mais de um ano no mesmo agrupamento têm a oportunidade de estabelecer laços afectivos mais fortes e criarem um vínculo mais consistente, relativamente, à sua organização. É nossa opinião de que à medida que o tempo de serviço aumenta dentro de um determinado agrupamento de escolas, este passa a ser progressivamente mais sentido e vivenciado como parte integrante da vida dos seus docentes.

- *Nível de ensino que lecciona*

Relativamente ao nível de ensino a que pertencem os docentes, constatamos que a maior parte da nossa amostra lecciona o 3º Ciclo do Ensino Básico.

À semelhança da variável habilitações académicas, também, o nível de ensino que os docentes leccionam não influi no comprometimento dos docentes.

- *Cargos desempenhados*

Em relação aos cargos desempenhados pelos docentes, a maior parte dos inquiridos revelou ser Director de Turma. Os cargos onde observámos um menor número de docentes é o de Coordenador da Educação Especial, Coordenador dos CEF/EFA. Nenhum dos sujeitos escolheu a opção Coordenador do PTE.

Capítulo VIII

Conclusões e Proposta de Melhorias

Introdução

As considerações com que finalizamos este trabalho visam, fundamentalmente, recapitular as conclusões mais relevantes do estudo, por nós desenvolvido, no âmbito do comprometimento organizacional dos docentes.

Tomando como referência o enquadramento teórico e os dados emergentes no estudo empírico, no presente Capítulo, a par de uma síntese das principais conclusões obtidas da investigação realizada, apresentamos, igualmente, um conjunto de propostas de melhoria com vista a podermos contribuir para a emergência de perspectivas reflexivas que perscrutam e tornam inteligíveis preceitos e paradigmas instituídos no âmbito desta temática.

Partindo dos dados mais representativos, emergentes da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, o questionário e a entrevista, passamos então a apresentar as conclusões finais, consideradas como as mais relevantes deste estudo, podendo constituir, igualmente, a base de futuras investigações.

8.1. Conclusões Gerais

De um modo geral podemos considerar que as conclusões mais relevantes, obtidas com o nosso estudo, e de acordo com o objectivo geral, por nós definido, são as que passamos a elencar:

Objectivo Geral

Aprofundar o conhecimento acerca da influência que a dimensão dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto exerce no comprometimento organizacional dos docentes que os integram.

- Em território nacional, os agrupamentos de escolas tendem a revelar características específicas que permitem diferenciá-los, de acordo com a região em que se integram - região interior ou litoral do país -, pelo facto de serem ou não muito industrializadas e terem maior ou menor densidade populacional.

- As características geográficas e a dispersão demográfica nacional que caracteriza as diferentes regiões do território português, onde se situam os agrupamentos de escolas exercem influência no estabelecimento de vínculos, mais ou menos, intensos que os docentes estabelecem com a organização em que trabalham.
- Os docentes consideram trabalhar numa organização de pequena dimensão, situada numa zona citadina. Contudo, é nos agrupamentos de maiores dimensões que os docentes preferem trabalhar.
- São os docentes com mais de 40 anos de idade e que leccionam no agrupamento há mais de 9 anos, que revelam possuir um vínculo mais estável e uma ligação mais forte com o agrupamento de escolas a que pertencem.
- A classe docente é, maioritariamente, constituída por mulheres, sendo elas que desenvolvem um vínculo mais intenso com a sua organização escolar.
- A idade e o nível de ensino dos docentes não influi no estabelecimento de laços vinculativos com ao agrupamento de escolas.
- Maioritariamente, os docentes são casados, sobretudo, os que têm mais de 40 anos.
- A Licenciatura constitui o grau académico da maioria dos docentes.
- A maior parte da amostra lecciona o 3º Ciclo do Ensino Básico, pertence ao Quadro de Agrupamento e desempenha o cargo de Director de Turma.
- A grande parte dos docentes vive com a família nuclear, estabelecendo, contudo um vínculo ténue, em relação ao seu agrupamento. O mesmo acontece com os docentes que leccionam há mais de 21 anos de serviço.
- A categoria de Professor Titular, actualmente, extinta, provocou alguma inquietude nos docentes, despoletando comprometimento instrumental de necessidade, o que corresponde ao estabelecimento de laços pouco vinculativos com a organização.

- À medida que a distância aumenta entre o agrupamento de escolas e a residência dos professores, aumenta o nível de implicação dos postos de trabalho, estabelecendo, assim, laços mais fortes com a actividade que desenvolvem.
- Os docentes, actualmente na reforma, desejam continuar a colaborar com o agrupamento de escolas em que trabalharam, uma vez que ainda se sentem parte integrante dessa organização.

8.2. Conclusões Específicas

De forma mais concreta, e tendo em conta o cumprimento dos objectivos específicos subjacentes ao nosso estudo, passamos a apresentar as conclusões obtidas para cada um deles:

Objectivo 1.

Conhecer as *características sócio-demográficas* dos docentes, em função da idade, género, estado civil, habilitações académicas, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento, nível de ensino que lecciona, situação profissional, circunstâncias profissionais e cargos desempenhados

- A maioria dos docentes que integra os agrupamentos de escolas, envolvidos nesta investigação, possui níveis etários elevados, particularmente, acima dos 40 anos, situação reveladora do estabelecimento de um vínculo estável, em termos profissionais.
- Existe uma clara e expressiva representação da classe docente feminina, confirmando, deste modo, a tendência nacional de que a classe docente é, maioritariamente, do género feminino.
- Para a maior parte dos docentes, a instituição “casamento”, continua a ser considerada proeminente e importante na vida em sociedade, sobretudo, por parte dos que têm mais de 40 anos de idade, tornando inteligível as características sócio-demográficas da maior parte da nossa amostra.

- Maioritariamente, os docentes implicados no nosso estudo possuem, como habilitação académica, a Licenciatura, sendo os restantes graus pouco representados. Tal situação vem na sequência do conjunto de conclusões obtidas nas restantes variáveis.
- A maior parte dos docentes possui mais de 21 anos de serviço, evidência que corrobora os resultados anteriores, estando em consonância com as características sócio-demográficas já referidas.
- Os agrupamentos de escolas que integram esta investigação, caracterizam-se pela existência, maioritária, de um grupo coeso e estável de docentes que aí leccionam há mais de nove anos, reforçando, assim, as posições já antes perscrutadas.
- A classe docente que, de forma mais expressiva, é aqui apresentada corresponde ao grupo de docentes que lecciona o 3º Ciclo do Ensino Básico. Para além das características apresentadas pelos agrupamentos de escolas do concelho do Porto, a que já tivemos oportunidade de nos referir na discussão dos resultados, e que integram um grande número de alunos que frequentam o 2º e 3º Ciclos, também a diminuição de alunos na Educação Pré escolar e no 1º Ciclo, conduziu à reorganização da rede escolar e a todo um conjunto de implicações inerentes a este processo.
- A maior parte dos docentes do nosso estudo pertence ao Quadro de Agrupamento, confirmando-se a estabilidade da maioria do corpo docente com mais antiguidade na profissão. Neste grupo integra-se a categoria de Professor Titular, a qual, actualmente, já não existe na carreira docente.
- Maioritariamente, os docentes consideram que trabalham numa organização de pequena dimensão, resposta que vem de encontro às características dos agrupamentos de escolas seleccionados para este estudo.
- A localização do agrupamento de escolas é referida, com clarividência, por quase toda a totalidade do corpo docente, como sendo citadina, revelando uma introspecção unânime do meio onde a organização escolar se insere.

- O corpo docente vive, maioritariamente, com a família nuclear, constatação que nos permite religar aos resultados, anteriormente, obtidos, em termos de estabilidade e sustentabilidade, associadas ao conjunto de variáveis sociodemográficas da nossa amostra.
- O cargo desempenhado por um maior número de docentes, corresponde ao cargo de director de turma, facto que coincide com a existência de um maior número de turmas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, bem como com o número de docentes necessários aos desempenho desta função.

Objectivo 2:

Identificar a existência de *comprometimento organizacional, identificação com o agrupamento e implicação com os postos de trabalho* nos docentes dos agrupamentos de escolas do concelho do Porto, em função da dimensão do agrupamento de escolas a que pertencem

- No estabelecimento de diferenças entre agrupamentos de pequena e grande dimensão registam-se, apenas, diferenças significativas na subescala sentimento de orgulho, pertença e coesão favorável aos agrupamentos de maiores dimensões.
- Os resultados obtidos nesta investigação, realizada em contexto urbano (região do litoral português), contrariam as conclusões de investigações anteriores sobre a mesma temática desenvolvidas em contexto rural (região do interior português), na qual este sentimento era mais acentuado nos agrupamentos pequenos.
- Os agrupamentos de escolas do concelho do Porto diferem, relativamente aos agrupamentos do interior de Portugal, sobretudo, em relação ao número de estabelecimentos de ensino que integram, à dispersão entre eles, ao contexto físico e humano em que se inserem e às características demográficas que distinguem duas regiões.

- Os directores entrevistados consideram que os docentes que leccionam ou leccionaram no agrupamento de escolas que dirigem sentem-se ou continuam a sentir-se membros de pleno direito dessa comunidade educativa.
- As características geográficas e contextuais em que se integram os agrupamentos de escolas exercem influencias no modo como os docentes estabelecem relações vinculativas com a organização escolar em que trabalham. Esta constatação conduz-nos à existência da alteração de paradigma, independentemente, da aplicação do mesmo instrumento de recolha de dados

Objectivo 3:

Identificar a existência de *comprometimento organizacional* nos docentes em função da idade, género, estado civil, residência com a família, distância escola-residência, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento e nível de ensino que lecciona.

Objectivo 4:

Identificar a existência de *identificação com o agrupamento* nos docentes em função da idade, género, estado civil, residência com a família, distância escola-residência, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento e nível de ensino que lecciona.

Objectivo 5:

Identificar a existência de *implicação com o posto de trabalho* nos docentes em função da idade, género, estado civil, residência com a família, distância escola-residência, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no agrupamento e nível de ensino que lecciona.

Relativamente ao terceiro, quarto e quinto objectivo definidos para o nosso estudo, procedemos à compilação dos mesmos, apenas, num objectivo específico, o qual integra as três escalas, nomeadamente, o *comprometimento*, a *identificação* e a *implicação com os postos de trabalho dos docentes*, em função do mesmo conjunto de variáveis, explanadas para cada um deles, melhorando, assim, a inteligibilidade das conclusões apresentadas.

- Os docentes com menos de 30 anos e, com maior incidência, os que têm acima dos 50 anos de idade apresentam níveis mais elevados de sentimento de orgulho, pertença e coesão e, ainda, identificação total com o agrupamento de escolas em que leccionam.
- A idade dos docentes influi no estabelecimento de fortes laços vinculativos com a organização escolar em que leccionam.
- Após a sua aposentação, alguns docentes manifestam o desejo de voltar a trabalhar no agrupamento e escolas a que pertenceram durante vários anos da sua vida profissional. Fazem-no em regime de voluntariado.
- As mulheres revelam maior comprometimento pessoal e identificação com o agrupamento, do que os homens. Efectivamente, são os docentes do género feminino que desenvolvem um vínculo mais intenso com o seu local de trabalho.
- Os docentes que residem com a família nuclear apresentam médias superiores no âmbito do comprometimento instrumental de necessidade, relativamente aos que não vivem com a sua família. Trata-se de um vínculo ténue que emerge quando o docente não vislumbra outra saída ou solução para abandonar a organização em que trabalha.
- Os docentes que não habitam com a família nuclear desenvolvem maiores níveis de comprometimento instrumental de intercâmbio, do aqueles que vivem junto dos seus parentes, estabelecendo com a sua organização escolar uma ligação assente em trocas e recompensas que esperam vir a obter.
- A distância entre a escola e a residência dos docentes exerce influências mais significativas no âmbito da escala implicação com os postos de trabalho, apresentando-se, gradualmente, mais significativa à medida que aumenta a distância entre estes dois pontos de referência. Assim, são os docentes que vivem a maiores distâncias do agrupamento que apresentam valores superiores, em relação aos que vivem mais perto do seu local e trabalho.

- As habilitações académicas não influenciam o comprometimento dos docentes que integram o nosso estudo.
- No que respeita à situação profissional dos nossos inquiridos, são os docentes que integram a categoria de Professor Titular que revelam médias superiores, no âmbito do comprometimento instrumental de necessidade, revelando diferenças significativas, relativamente aos professores contratados. Este resultado vem, de certo modo, reforçar a inquietude, o desconforto e o dilema com que alguns professores posicionados nessa categoria encararam essa nova medida da política educativa.
- Os docentes com mais de 21 anos de serviço apresentam valores mais elevados no comprometimento instrumental de necessidade, relativamente aos docentes com menos tempo de serviço. Este resultado, em nosso entender, é corroborado pelos pressupostos legais, subjacentes à categoria de Professor Titular que, em alguns casos, provocou algum enviesamento de paradigma. Do mesmo modo, e ainda com valores superiores nesta escala, distinguem-se os professores que possuem entre 9 e 15 anos de serviço.
- São os docentes que leccionam há mais tempo no mesmo agrupamento de escolas que desenvolvem maior sentimento de orgulho. Pertença e coesão e ainda identificação total com a respectiva organização escolar, revelando, deste modo, a existência de uma forte ligação com o seu agrupamento. Os docentes que aí trabalham há menos de um ano são os que apresentam médias mais baixas nesta dimensão.
- O nível de ensino a que os docentes e pertencem e leccionam não influi no comprometimento dos docentes da nossa amostra.

8.3. Proposta de Melhorias

Ao longo da nossa investigação, procurámos, de forma sustentável, descortinar um conjunto de pressuposto inerente ao processo do reordenamento da rede escolar em território nacional, a consequente formação de agrupamentos de escolas e, por fim

compreender de que modo a dimensão destas organizações escolares influencia (ou não) o comprometimento dos docentes que delas fazem parte.

Alicerçados no acervo de conclusões obtidas com o nosso estudo, atrevemo-nos a deixar algumas sugestões que esperamos, desde já, poderem contribuir, proficuamente, para que o modelo actual de associação de escolas se torne inteligível e eficaz no seio da comunidade educativa, de forma reflexiva e, sobretudo prospectiva.

Neste sentido, e em consonância com o que acabámos de referir, este trabalho pretende ser um contributo activo nesta temática, privilegiando a reflexão e o desenvolvimento de um quadro de acções que passamos a explicar:

No âmbito do *processo da reorganização da rede escolar e da constituição de agrupamentos de escolas*, e perante os resultados obtidos em estudo, por nós desenvolvidos, em contexto rural e em contexto urbano, permite-nos aquilatar que no processo de reestruturação das organizações educativas devem ser tidas em conta as características do território nacional. Na realidade, as alterações dos padrões de mobilidade que, nas últimas décadas, se têm feito sentir, tem-se reflectido quer nos fluxos laborais, quer nos fluxos escolares, fruto da mudança das áreas que apresentam maiores índices de emprego e, conseqüentemente, do abandono de uns e sobrelocação de outros estabelecimentos de ensino, uma vez que a maior parte dos pais/encarregados de educação, tendem a levar os educandos para os estabelecimentos mais próximos dos eu local de trabalho e não da residência.

Atendendo a este facto, e ancorados no que Martins, Mendes e Cordeiro (2011) referem, a transformação demográfica tornou a rede escolar desajustada às necessidades dos tempos modernos. Deste modo, e segundo os mesmos autores, a reorganização do parque escolar nacional não pode seguir, em todo o país, as mesmas linhas estratégicas, já que podemos olvidar que os respectivos contextos são muito diferentes. É então imperiosa a adaptação às características físicas e humanas que integram o território português. Tais condicionantes decorrem, não só das diferentes condicionantes naturais, mas também dos diversos contextos sócio-económico, físico e demográfico observados de região para região, entre as zonas rurais e urbanas, entre o litoral e o interior e dentro das mesmas regiões, promovendo a existência de assimetrias em território nacional.

Neste contexto, é fundamental que, no momento em que os responsáveis pela política educativa se debruçam sobre a reorganização da rede escolar tenham em atenção este conjunto de constatações, no sentido de promoverem condições iguais de acesso e sucesso educativo em todo o território nacional. As barreiras que possam daí

advir, serão, mais facilmente ultrapassadas, se o poder política não tiver, apenas, em conta as questões administrativas, na maior parte das vezes, pouco coincidentes com as questões humanas e naturais de que se reveste o território nacional. Assim, sobrelevamos, aqui, o total respeito pelas características territoriais e consequentemente pelo conjunto de actores educativos que o integram.

No seio deste processo, também a *classe docente* tem sido, de certo modo, votada ao ostracismo, uma vez que a consequente redução e postos de trabalho tem-se revelado contraproducente à eficácia dos postulados da educação. De facto, sente-se um crescente desalento no seio desta classe de profissionais, devido a um conjunto de políticas que têm vindo a ser implementadas, consequência da constituição de mega-agrupamentos, provocando a redução de docentes e o aumento do número de alunos em cada turma, mantendo, deste modo, o carácter centralista das decisões burocráticas e administrativas.

Tal enquadramento é, pois, preditivo da consequente insatisfação na carreira docente. Neste contexto, Dworkin (1987), citado por Santos (1996) indica um conjunto de causas, das quais destacamos a insegurança, o stress, as turmas cada vez maiores, a prática lectiva e o facto de os docentes acreditarem que a comunidade, em geral, não se preocupa com a Educação. Apesar de muitos professores terem abraçado a sua carreira com grandes expectativas, esta profissão tem vindo a deixar de ser atractiva, em consequência do um conjunto de medidas e reformas que, sucessivamente têm vindo a ser implementadas no sistema educativo. No âmbito do nosso estudo, salientamos a constituição dos agrupamentos de escolas, à qual, e segundo Seco (2000) muitos reagiram negativamente, face às mudanças que acompanharam este processo.

Em conclusão, e tendo por base a Recomendação nº 4/2001, do Ministério da Educação é nossa pretensão que no futuro as políticas educativas, tomadas neste contexto, permitam a prossecução deste processo atendendo aos seguintes pressupostos:

- Princípio da flexibilidade e diversidade, de acordo com as diferentes características do território nacional.
- Participação efectiva dos parceiros emergentes na decisão das questões locais da Educação.

- A dimensão das escolas e dos agrupamentos de escolas não devem ultrapassar o número de alunos, o qual possa descaracterizar a comunidade escolar ou ponha em causa o desenvolvimento pessoal e educativo dos alunos.
- A articulação entre as questões pedagógicas e administrativas deve ser efectuada como princípio fundamental da racionalização da rede escolar.
- A decisão do encerramento de escolas do 1º Ciclo deve ser considerada tendo subjacentes questões, sobretudo, pedagógicas e locais.
- Reforçar a participação e representatividade nos diferentes órgãos de gestão de toda a comunidade educativa.

Bibliografia

Bibliografia

ABREU, M. V. (sd). *O perfil do professor no horizonte da reforma do sistema educativo*, in Vários, Ser Professor – Contribuir para um debate, ed. cit. p. 26.

ADAMS, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. In Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. Vol. 2, 267-299. New York: Academy Pres.

AFONSO, A. J. (2000). *Políticas educativas em Portugal (1995-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas*. In A. Catani e R. Oliveira (orgs.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 17-40.

AFONSO, J. (2006). *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: Os seus benefícios e o grão de participação da comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense: Porto.

AJZEN, I., FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1983). *Theory of Reasoned Action: A Critical Assessment*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Volume 13, Issue 2, 155–164.

AKTOUF, O. (1990). *Le symbolisme et la culture d'entreprise*, In J. F. Chanlat (ed.), *L'individu dans l'organization*, Quebeque. Les presses de l' université de Laval, 553-588.

ALMEIDA, A. J. (s.d.). *O papel dos municípios na educação em Portugal*. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN, 1681-5653.

ALFERES, V. (1997). *Investigação científica em psicologia. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

ALLEN, N. J., & MEYER, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63,1-181.

ALLEN, N. J., & MEYER, J. P. (1996). Affective, continuance and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.

ALLEN, D. G., SHORE, L. M. & GRIFFETH, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29, 99-118.

ALUTTO, J. A.; HREBINIAK, L. G., & ALONSO, R.C. (1973). *On operationalizing the concept of commitment. Social Forces*, 51, 448-454.

AMIGUINHO, A.; VALENT, A.; HERMENEGILDO, C.; MANDEIRO, & MARIA JOSÉ (1999). Da dinâmica educativa local ao agrupamento de escolas. *Revista Aprender*. 23, 78-86.

ANASTAS, J. W., & MACDONALD, M. L. (1994). *Research Design for social work and the services*. New York: Lexington.

ANASTASI, A. (1990). *Psychological testing*. New-York: MacMillan.

ANDREWS, J., & HIRSCH, P. (1983). Ambushes, shootouts, and knights of the roundtable: The language of corporate take-overs, en Pondy, Louis R., Frost, Peter, Morgan, Gareth y Dandridge, Thomas (comps.), *Organizational Symbolism*, JAI Press, Greenwich, Connecticut (en prensa).

ANGLE, H. L., LAWSON, M. B. (1993). Changes in affective and continuance commitment in times of relocation. *Journal of Business Research*, v. 26, nº 1, 3-16.

ANGLE, H. L., & PERRY, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 27, 1-14.

ANGLE, H. L. & PERRY, J. L. (1983). *Organizational commitment: Individual and organizational influences: Work an occupations*, 10, 123-146.

ANTAKI, C. (1982). A brief introduction to attribution and attributional theories. In C. e C. Brewin (Ed.), *Attribution and Psychological Change*. New York: Academic Pres, 3-22.

ARANYA, N., & JACOBSON, D. (1975). An empirical study of the theories of organizational and occupational commitment. *Journal of Social Psychology*, 97, 15-22.

ARCANJO, H. (2004). Cartas Educativas – Acentuados cepticismo e preocupação. *Jornal da Fenprof*, nº 193, Maio de 2004. Lisboa: Naveprinter, 12-13.

ARGYRIS, C. P. (1960). *Understanding organizational behavior*: Belmont, CA: Dorsey.

ARNOLD, H. J., & FELDMAN, D. C. (1982). A multivariate analysis of the determinants of job turnover. *Journal of Applied Psychology*, 67, 350-360.

ARYEE, S. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict among married professional women: Evidence from Singapore. *Human Relations*, 45(8), 813.

ASHFORD, S. J.; LEE, C., & BOBKO, P. (1989). Content, causes and a consequences of job insecurity: A theory basead measure and a substantive test. *Academy of Management Journal*, 32, 803-829.

BANKS, O. (1983). *Aspectos Sociologicos de la Educación*. Madrid: Narcea.

BARBIERI, H; SOUSA, A. S., & ARAÚJO, M. J. (2003). Escola e territórios. *Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas*, nº 20. Porto: Edições Afrontamento, 43-75.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARDIN, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BARROSO, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Edição do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1999). Sobre a autonomia e gestão das escolas. *Revista Aprender*. E.S.E. de Portalegre, 4-11.
- BARUCH, Y. (1998). The rise and fall of organizational commitment. *Human Systems Management*, 17, 135-143.
- BASTOS, A. V. B. (1993). Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. *Revista de Administração de Empresas*. 33(3), 52-64.
- BASTOS, A. V. B. (1994). *Comprometimento no trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato*. Brasília – Tese (Doutoramento) – Universidade de Brasília.
- BASTOS, A. V. B.; BRANDÃO, M. G. A.; & PINHO, A. P. M. (1997). *Comprometimento Organizacional: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no cotidiano de trabalho*. RAC, v. 1, nº 2, Maio/Ago. 97-120.
- BASTOS, a. V. B., & Andrade, J. E. B. (2002). Padrões de comprometimento com o trabalho em diferentes contextos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 42 (2), 31-41.
- BATEMAN, T. S.; & STRASSER, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27, 95-112.
- BECKER, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.

-
- BECKER, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making? *Academy of Management Journal*, 35, 232-244.
- BECKER, T. E., & BILLINGS, R. S. (1993). Profiles of commitment: An empirical test. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 177-190.
- BECKER, T. E.; BILLINGS, R. S.; EVELETH, D. M., & GILBERT, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39, 464-482.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BEM, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- BENKHOFF, B. (1997). Disentangling organizational commitment: the dangers of the OCQ for research and policy. *Personnel Review*, 26, 114-131.
- BERTRAND, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BEXIGA, M. (2004). *A organização da escola: Contributos de uma liderança – Um estudo de caso – Porto: Universidade Portucalense (Tese de Mestrado)*.
- BIDWELL, C. E. (1965) The School as a formal organization, in James G. March (ed.), *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally College Pub. Comp., 972-1022.
- BILHIM, J. (2007). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, 4.^a edição. Lisboa: ISCSP.
- BLAU, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*. 58, 277-288.

BLAU, G. J. (1986). Job involvement and organizational commitment as interactive predictors of tardiness and absenteeism. *Journal of Management*, 12, 577-584.

BLAU, G. J. (1987). Using a person-environment fit model to predict job involvement and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 240-257.

BLAU, G. J. (1988). An investigation of the apprenticeship organizational socialization strategy. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 176-195.

BLUEDORN, A. C. (1982). A unified model of turnover from organizations. *Human Relations*, 35, 135-153.

BOLÍVAR, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Lisboa: Edições ASA.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.

BRICKMAN, P. (1987). Commitment. In B. Wortman & R. Sorrentino (Eds). *Commitment, conflict and caring*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall. 1-18.

BRYMAN, A., & CRAMER, D. (1993). *Análise dos dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o S. P. S. S*. Celta.

BROOKE, P. P.; RUSSELL, D. W., & PRINCE, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.

BROWN, M. E. (1969). Identification and some conditions of organizational involvement. *Administrative Science Quarterly*, 14, 346-355.

BROWN, M. B., & A. B. FORSYTHE. (1974^a). The small sample behavior of some statistics which test the equality of several means. *Technometrics*, 16, 129-132.

BROWN, M. B., & A. B. FORSYTHE. (1974^b). Robust tests for the equality of variances. *Journal of the American Statistical Association*, 69: 364-367.

BROWN, R. B. (1996). Organizational commitment: clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 230-251.

BORREL, F. N. (1989). *Organização Escolar: Teoria sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.

BUCHANAN, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.

BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.

BYCIO, P.; HACKETT, R. D., & ALLEN, J. S. (1995). Further assessment of Bass (1995) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.

CALDWELL, D. F.; CHATAMAN, J. A., & O' REILLY, C. A. (1990). Building organizational commitment: a multi-form study. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 245-261.

CANÁRIO, R. (1994). ECO: Um processo estratégico de mudança, in Rui d'Espiney e Rui Canário (eds.), *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 333-69.

CANÁRIO, R. (1999). A escola, a autonomia e a "territorialização" da acção educativa. *Revista Aprender*. ESE de Portalegre, 25-31.

CANÇADO, V. L., GENELHU, P. & MORAES, L. F. R. (2007). *Comprometimento com a profissão: um estudo em uma Universidade no Estado de Minas Gerais*. *READ - Ed.* 55, 12 (7), 70-99.

CANOTILHO, J. J. G. & MOREIRA, V. (1993). *Constituição da República Portuguesa*. (3ª ed). Coimbra: Coimbra Editores.

CARDERERA, M. (1854). *Diccionario de Educación y Métodos de enseñanza*. 4 vols. Madrid: Imprenta A. Vicente.

CARDOSO, M. (1996). Percurso para práticas reflexivas. *Educação Multicultural*. Lisboa: Porto Editora.

CARDOSO, A. (1997). *Trabalho feminino em Portugal: Valorização da mulher na economia ou valorização da economia com a mulher?*, Lisboa: CITE.

CARDOSO, L. (2003). *Gerir conhecimento e gerar competitividade. Estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e seu impacto no desenvolvimento organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia-Especialização em Psicologia do trabalho e das Organizações. Coimbra: Universidade de Coimbra.

CARDOSO, L. (2007). *Gerir conhecimento e gerar competitividade. Estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e seu impacto no desenvolvimento organizacional*. Penafiel: Editorial Novembro.

CARMO, H.; & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, M. R. G. L. (1993). *John Dewey: A Educação como Experiência Democrática*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

CATTELLI, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.

CEITIL, M. (1993). *Recursos Humanos-Eis a questão* (2ª ed). Lisboa: Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento.

CHIAVENATO, I. (1979). *Teoria Geral da Administração: Abordagens Descritivas e Explicativas* (Volume 2). São Paulo: McGraw-Hill.

CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.

CHIAVENATO, I. (1991). *Recursos humanos na empresa* (2ª ed). São Paulo: Editora Atlas.

CHIAVENATO, I. (1992). *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Book.

CHIAVENATO, I. (1998). *Recursos humanos*. (5ª ed). São Paulo: Editora Atlas.

CHIAVENATO, I. (1999). *Gestão de Pessoal: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.

CLARK, D.; & MELOY, J. (1990). Recanting Bureaucracy: A Democratic Structure for Leadership in Schools. In Ann Lieberman. *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London, The Falmer Press, 3-23.

CLEGG, C. (1983). Psychology of employee lateness, absence and turnover: A methodological critique and an empirical study. *Journal of Applied Psychology*, 68, 88-101.

COHEN, A. (1993). Work commitment in relation to withdrawal intentions and union effectiveness. *Journal of Business Research*, 26, 75-90.

COLARELLI, S. M.; DEAN, R. A., & KONSTANS, C. (1987). Comparative effects of personal and situational influences on job outcomes of new professionals. *Journal of Applied Psychology*, 72, 558-566

COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

COLEMAN, J. S.; & HUSÉN, T. (1990). *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

- CORTIS, G. (1980). *O contexto social no ensino*, 138. Lisboa: Livros Horizonte.
- COSME, A., & TRINDADE, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola pra que te quero?* Coleção Bichos Carpinteiros: Correndo o pensamento dominante. Porto: Profedições
- COSTA, A. J. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. (2ª ed). Porto: ASA Editores.
- COSTA, J. A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais – Discursos e Práticas*. (2ª ed). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTELLO, A., & OSBORNE, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- COTTON, J. L., & TUTTLE, J. M. (1986). Employee Turnover: A meta-analysis and review with implications for research. *Academy of Management Review*, 11, 55-70
- CRONBACH, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- CROZIER, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- CUETO, E. G. (1993). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Siglo XXI.
- CUEVAS, L. M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. Reseñas Educativas - una revista de reseñas de libros. Reseñado por Verónica Hidalgo Hernández. Universidade de Granada. Ceuta: C.A. de la UNED.
- CUNHA, M. P.; REGO, A.; CUNHA, R. C. & CARDOSO, C. C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. (3ª ed). Lisboa: Editora RH.

CUSHWAY, B. & LODGE, D. (1993). *Organizações: Planeamento e comportamento*. Lisboa: Clássica Editora.

CURRY, J.P.; WAKEFIELD, D.S; PRICE, J.L., & MUELLER, C.W. (1986). On the causal ordering of job satisfaction and organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 29, 847-858.

DAVIS, G.; THOMAS, M. (1992). *Escuelas Eficazes y Profesores Edicientes*. Madrid: Edit. La Muralla.

DAUNAIS, J. P. (1992). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale*, 2e éd. Québec : Presses de l'Université du Québec, 273-293.

DEAL, T.; & KENNEDY, A. (1982). *A Corporate Cultures*. Adison-Wesley, Reading.

DECOTTIIS, T. A.; & SUMMERS, T. P. (1987). Alath analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. *Human Relations*, 40, 445-470.

DELGADO, J. M.; & MARTINS, E. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas – 1974-1999- Continuidades e rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

DESSLER, G. (1997). *Conquistando comprometimento*. São Paulo: Brasil Editora.

DEVELLIS, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications. García-Cueto, E. (1993). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Siglo XXI.

DIAS, A. G.; SILVA, A. M.C.; PINTO, C. A.; & HAPETIAN, I. (1998). *Autonomia das escolas – Um desafio*. Lisboa: Texto Editora.

DOSSET, D. L., & SUSKO, M. (1989). *Re-examining the causal direction between job satisfaction and organizational commitment*. Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology. Miami, FL.

DOUGHERTY, T. W.; BLUEDORN, A.C., & KEON, T. L. (1985). Precursors of employee turnover: A multi-sample causal analysis. *Journal of Occupational Behaviour*, 6, 259-271.

DRUCKER, P. F. (1991). The New Productivity Challenge. Publicado em Harvard *Business Review*. Novembro-Dezembro.

DUNHAM, R. B.; GRUBE, J. A.; & CASTANEDA, M. B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79, 370-380.

DUPONT, P.; DUREZ, M. (1989). Le management des écoles, vecteur d'efficacité personnelle et institutionnelle. *Administration et Éducation*, n° 42, 75-94.

ESCUADERO, J. M.; LÓPEZ, J. (eds.). (1992). *Los desafios de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.

ETZIONI, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: Free Press.

ETZIONI, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora (trad. port.).

FARKAS, A. J., & TETRICK, L.E. (1989). A three-wave longitudinal analysis of the causal ordering of satisfaction and commitment on turnover decisions. *Journal of Applied Psychology*, 74, 855-868.

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2004). Constituição de Agrupamentos de Escolas- Ministério da Educação violou a lei. *Jornal da Fenprof*, Fev/04, 10-12, Lisboa: Naveprinter.

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2010). Mega-Agrupamentos. Ataque brutal à Escola Pública e à estabilidade profissional dos docentes. *Jornal da Fenprof*, Junho/10, 04-12, Lisboa: Editprof - Publicações, Lda.

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2010). Greve Geral- 24 de Novembro. *Jornal da Fenprof*, Outubro/, 10, 10. Lisboa: Editprof - Publicações, Lda.

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2010). Quem acredita nesta política. *Jornal da Fenprof*, Nov/10, 8-9, Lisboa: AP Direct Mail, Lda.

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2011). Vamos encher o Campo Pequeno. *Jornal da Fenprof*. Fevereiro/11,10. Lisboa: Editprof – Publicações, Lda.

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2012). Virar a página. Em defesa da profissão, contra a destruição da Escola Pública. *Jornal da Fenprof*. Janeiro/12, 20-21. Lisboa: Editprof – Publicações, Lda.

FERNANDES, A. S. (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário: Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836- 1926)*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (polic.)

FERNANDES, A. S. (1999). Descentralização educativa e intervenção municipal. *Noesis*, nº 50, Abr/Jun. 1999.

Disponível em: <http://www.iie.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier2.htm>

FERREIRA, F. (2003). *O estudo do local em Educação. Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

FERREIRA, R. M. M. O. (2004). *Comprometimento organizacional. Influência do processo de formação no envolvimento das pessoas com a organização*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado).

FERREIRA, F. I. (2005). *Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Administração da educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, 265-304.

FERRIS, K.R., & ARANYA, N. (1983). A comparison of two organizational commitment scales. *Personnel Psychology*, 36, 87-98,

FESTINGER, I. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

FINEGAN, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 149-169.

FIRMINO, M. B. (2010). *Gestão das Organizações. Conceitos e tendências actuais*. 4ª Ed. Lisboa: Escolar Editora.

FISHBEIN, M., & AJZEN (1975). *Belief, Attitude, intention and behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.

FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor

FORMOSINHO, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *O Ensino*, 7/8/9/10, 101-107.

FORMOSINHO, J. (1987). *Educating for Passivity – A study of Portuguese education (1926-1968)*. Dissertação de Doutoramento. London, Institute of Education, University of London (polic.).

FORMOSINHO, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa, in Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *A gestão do sistema escolar*. Ed. GEP/ME, 53-102.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I., & MACHADO, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

FRANKLIN (1975), recogido por LUNA, 1986.

FREIRE, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

FRIEDBERG, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget

GAERTNER, K. N., & NOLLEN, S. D. (1989). Career experiences, perceptions of employment practices and psychological commitment to the organization. *Human Relations*, 42, 975-991.

GELLATY, I. R. (1995). Individual and group determinants of employee absenteeism: Test of a causal model. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 469-485.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1979). *Les enquêtes sociologiques: Théories et pratique*. Paris: Armand Colin.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIBBS, G. (2002). *Qualitative data analysis*. Great Britain: McGraw-Hill Education.

GIL, A.C. (2001). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.

GLISSON, C., & DURICH, M. (1988). Predictors of Job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33, 61-81.

GOLEMAN, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury. [Edição portuguesa: *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates, 1999].

GOMES, D. A.; KEATING, J.; CAETANO, A., & CUNHA, M, P. (2000). *Organizações em transição. Contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

GOULDNER, A. W. (1960). The norm of reciprocity. *American Sociological Review*, 25, 165-167.

GREEN, A. (1999). *Êxito educativo em sistemas centralizados e descentralizados*, in Sarmiento, M. J. (org.) (1999). *Autonomia da escola – políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

GREENBERG, J. [copy 1998]. *Gestão das organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

GRIFFIN, R., & BATEMAN, T. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. John Willey and Sons, Ltd.

HACKETT, R. D.; BYCIO, P., & HAUSDORF, P. A. (1994). Further assessments of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 79, 15-23

HACKMAN, J. R; & OLDFHAM, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.

HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATTHAM, R. L., & BLACK, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4^a ed.). New Jersey: Prentice Hall.

HAYES, N. (1991). *Social identity, social representations and organizational culture*. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. School of Human & Health Sciences, The Polytechnic of Huddersfield.

HALL, D., & SCHNEIDER, B. (1972). Correlates of organizational identification as a function of career pattern and organizational type. *Administrative Science Quarterly*, 17, 340-350.

HARZEM, P. (1986). The language trap and the study of pattern in human action. In Thompson, T; Zeiler, M. D. (eds). *Analysis and integration of behavioral units*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

HENRIQUES, J. M. (1990). *Municípios e Desenvolvimento*. Lisboa: Escher.

HERA, C. (2003). Cultura e Clima Organizacional, in F. Rodríguez e C. Alcover (coords.). *Introducción a la Psicología de las Organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial

HERRBACH, O., & MIGNONAC, A. (2002). Une etude qualitative des cibles et formes d'engagement et de leurs liens avec la performance individuelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*. L' harmattan – AIPTLF, 8, 39-67.

HERSCOVITCH, L. (1999). *Employee commitment to organizational change: extension and evaluation of a three-component model*. Unpublished master's thesis, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

HERZBERG, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing.

HILL, M., & HILL, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HINOJO, L. F. J. (2006). *Percepcion de los equipos directivos de los centros de enseñansa secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada*. Tesis Doctoral apresentada à Universidade de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar

HINOJO, L. F. J., & DÍAZ, I. A. (2009) *La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional*.

Revista Iberoamericana de Educación. N° 48, 10 de marzo de 2009. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

HOY WK., & MISKEL, G. (1987). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Random House Inc.

HOWELL, D. (2002). *Statistical methods for psychology* (5ª Ed.). Duxbury: Pacific.

HOWELL, D. (2010). *Statistical Methods for Psychology* (7ª Ed.). Duxbury: Pacific.

HOZ, V. G. (1964). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Edit. Labor.

HOZ, V. G. (1975). *Educación Personalizada*. Valladolid: Editorial Miñón.

HOZ, G., & MEDINA, V. (1986). *Organización Y Gobierno De Centros educativos*

HREBINIAK, L. G., & ALUTTO, J.A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17, 555-573.

HREBINIAK, L. G. (1974). Effects of job level and participation on employee attitude and perception of influence. *Academy of Management Journal*, 17, 469-662.

HOLLENBECK, J. R., & WILLIAMS, C.R. (1986). Turnover functionality versus turnover frequency: A note on work attitudes and organizational effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 71, 606-611.

HOM, P. W.; KATERBERG, R. Jr., & HULIN, C. L. (1979). Comparative examination of three approaches to the prediction of turnover. *Journal of Applied Psychology*, 64, 280-290.

HOWELL, D. C. (1982). *Statistical methods for psychology* (2ª Ed). Boston: PWS publishers.

HOWELL, D. (2002). *Statistical methods for psychology* (5^a Ed.). Duxbury: Pacific Grove. In Netemeyer, R. G.; Bearden, W. O.; Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Thousand Oaks: SAGE.

HULIN, C. L., & Blood, M. I. (1968). Job enlargement, individual differences and worker responses. *Psychological Bulletin*, 69, 41-45.

HOLLWAY, W. (1991). *Work Psychology and Organizational Behaviour: Managing the Individual at Work*. London: Sage Publications.

HUOT, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.

HÚSEN, T. (1979). *L'école en question*. Liège: Pierre Mardaga.

HUTMACHER, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento, in *As organizações escolares em análise*, Nóvoa (1992). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

IVERSON, R. D. (1996). Employee acceptance of organizational change: The role of organizational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 7(1), 15-23.

IVERSON, R. D. & BUTTIGIEG, D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment: Can the 'right Kind' of commitment be managed? *Journal of Management Studies*, 36 (3), 307-333.

JAROS, S. J.; JERMIER, J. M.; KOEHLER, J. W., & SINCICH, T. (1993). Effects os continuance, affective and moral commitment on the withdrawal process: an evaluation of eight structural equation models. *Academy of Management Journal*, 36, 951-955.

JERMIER, J. M., & BERKES, L. J. (1979). Leader behavior in a police command bureaucracy: A closer look at the quasi-military model. *Administrative Science Quarterly*, 24, 1-23

JOHNSTON, M. W.; GRIFFIN, R. W.; BURTON, S., & CARSON, P. P. (1993). An exploratory investigation into the relationships between promotion and turnover: A quasi-experimental longitudinal study. *Journal of Management*, 19, 33-49.

JONES, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29 (2), 262-279.

JOUVE, D, & MASSONI, D. (1984). La culture d'entreprise et le recrutement. *Revue Française de Gestion*, 2:131-136.

KAISER, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*. Volume 39, N° 1, 31-36.

KATZ, J. J. (1977). *Propositional structure and illocutionary force: A study of the contribution of sentence meaning to speech acts*. New York: T. Y. Crowell.

KAVLE, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. (p.325). Thousand Oaks: Sage Pub.

KELLEY, H. H., & MICHAELA, I. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.

KELMAN, H. C. (1958). Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 51-60.

KIESLER, C. A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. San Francisco, CA: Academic Press

KIESS, H., & BLOOMQUIST, D. (1985). *Psychological research methods: a conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.

KING, R. (1983). *The sociology of school organization*. Londres: Methuen.

- KOCH, J. L., & STEERS, R. M. (1978). Job attachment satisfaction and turnover among public employees. *Journal of Vocational Behavior*, 12, 119-128.
- KONOVSKY, & M. A.; CROPANZANO, R. (1991). Perceived fairness of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 76, 698-707.
- KROEBER, A. L., & PARSONS, T. (1958) The concept of culture and of social system. *American Sociological Review*. 23, 582-583.
- LAHIRY, S. (1994). Building commitment through organizational culture. *Training & Development*. April, 50-52.
- LANDRY, R. (2003). A análise de conteúdo. In B. Gauthier (Dir.), *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência, 345-372.
- LAWRENCE, P., & LORSCH, J. (1989). *Adapter les structures de l'entreprise*. Paris: Les éditions d'Organisation.
- LEE, T. W., & MOWDAY, R. T. (1987). Voluntarily leaving an organization: An empirical investigation of Steers an Mowday's Model of Turnover. *Academy of Management Journal*, 30, 721-743.
- LEE, K. B. (1992). *A study of effective, continuance and normative commitment to the organization*. Unpublished Master' Thesis, Sung Kyun Kwan University, Seoul Korea.
- LEITE, J. (2003). Agrupamentos de escolas de Santiago: De como a lei se impõe aos interesses educativos. *Jornal a Página da Educação*, ano 12, nº 127, 38.
- LEMOS, J., & SILVEIRA, T. (2003). *Autonomia e gestão das escolas*. (4ª ed). Porto: Porto Editora.
- LIM, T.S., & LOH, W.Y. (1996). A Comparison of Tests of Equality of Variances. *Computational Statistics and Data Analysis*, 22(3), 287-301.

LIMA, L. (1991). Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.5. n.º 3, 1-17.

LIMA, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

LIMA, L.; & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da educação pública – Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

LIMA, L. (2003). *Autonomia e governação democrática das escolas*. Jornal da Fenprof. Lisboa: Naveprinter.

LIMA, L. (2004). *Revista Portuguesa de Educação*. O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. Volume 17, nº 2, 7-47 Braga: Universidade do Minho.

LOBIONDO-WOOD, G.; & HABER, J. (2001). *Pesquisa em Enfermagem: Métodos, avaliação crítica e utilização*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

LOCKE, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297-1349.

LOCKE, E. A., & LATHAM, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

LOCKE, E. A. (1991). The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 288-299.

LOCKE, E. A. (1997). *The motivation to work: what we know*. In M. L. Machr e Prinrich P. R. (Eds). *Advances in motivation and achievement*, 10, 375-412. Greenwich.

LOCKE, E.A., & LATHAM, G.P. (2002). Building a practically useful .theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.

LOCKE, E. A., & LATHAM, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review*, 3, 388-403.

LOPES, M. (2001). *Condicionantes da (In)Satisfação Docente: Estudo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. (Tese de Mestrado).

LORENZO, J. M., & MARTINS, E. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas – 1974-1999 – Continuidades e rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

LORENZO DELGADO, L. (1985). Organización General de un Centro de EGB. In Oscar Sáenz. *Organización Escola*. Madrid: Ediciones Anaya, 169-187.

LORENZO DELGADO, L. (1993). La escuela como ecosistema humano. En Lorenzo, M. y Sáenz, O. (Dtres): *Oranización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Editi. Marfil.

LORENZO DELGADO, L. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: Edit. Muralla.

LORENZO DELGADO, L. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

LORENZO DELGADO, L. (1998). *Gestión y promoción del personal de un centro educativo*. Argentina: Ed. Docencia.

LORENZO DELGADO, L. (coord.) (1997). *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de Casos Prácticos*. Madrid: Editorial Universitas.

LORENZO DELGADO, L. (2005). *Organización escolar y trabajo en equipo*. Actas de las XV Jornadas Municipales de Psicopedagogía. Ayuntamiento de Torrent (Valencia).

LOUIS, M. R. (1985). An Investigator's Guide to Workplace Culture. In Frost, Peter J. et al. (Eds.). *Organizational Culture*. London: Sage, 73-93.

LUDKE, M, & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU.

LUNA, R. (1986). *Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Compromiso Organizacional de O' Reilly e Chatman*. Tesina de Licenciatura.

MACEDO, B. (1991). *Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção*. Inovação, 4, 127-139.

MADEIRA, A. (1995). *A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo de escola*. Inovação, 8, 167-189.

MAEL, F., & ASHFORTH, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (2), 103-123.

MAYO, E. (1986). *The human problems of an industrial civilization*. Nova Iorque: The MacMillan Company.

MCGEE, G. W.; & FORD, R. C. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of Applied Psychology*, 72, 638-641.

MACNEIL, I. R. (1985). Relational contracts: What we do and do not know. *Wisconsin Law Review*, 483-525.

- MAROCO J., & R. BISPO (2006). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. (2ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- MARTÍN, J. A. (1982). Stories and Sripits in Organizational Settings. In A. Hastorf and A. M. Isen (eds.), *Cognitive Social Psychology*. Nueva York: Elsevier North-Holland.
- MARTINS, H; NETO-MENDES, A; CORDEIRO, M. (2011). *Actas Educativas: um olhar sobre soluções de reordenamento da rede escolar e mudanças no(s) territórios(s)*. II Encontro de Sociologia da Educação. Educação, Territórios e (Des)Igualdades. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- MARSH, R. M., & MANARI, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administration Science Quarterly*, 22, 57-75.
- MATHIEU, J. E., & ZAJAC, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- MAYER, R. C., & SCHOORMAN, F. D. (1992). Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 35, 671-684.
- MEDEIROS, C. A. F., & ENDERS, W. T. (1998). *Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional de Meyer e Allen*. RAC, Vol. 2, Set/Dez, 67-87
- MENDONÇA, M. (2003). Reconstituição de agrupamento de escolas – Um processo exemplar, no pior sentido. *Jornal a Página da Educação*, ano 12, nº 127, 38.
- MEYER, J. P.; & ALLEN, N. J. (1984). Testing “side-bet theory” of organizational commitment: some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3), 372-378.

MEYER, J. P.; & ALLEN, N. J. (1986). Development and consequences of three components of commitment: Paper presented at the annual meeting of the Administrative Sciences Association of Canada, Whistler, B.C.

MEYER, J. P.; & ALLEN, N. J. (1987). A longitudinal analysis of the early development and consequences of organizational commitment. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 19(2), 199-215.

MEYER, J. P.; & ALLEN, N. J. (1988). Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 195-209.

MEYER, J. P.; PAUNONEN, S. V.; GELLATLY, I. R.; GOFFIN, R. D., & JACKSON, D. N. (1989). Organizational commitment and job performance: It's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, 74, 152-156.

MEYER, J. P., & ALLEN, N. J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

MEYER, J. P.; & ALLEN, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, Vol. 1, nº 1, 61-89.

MEYER, J. P.; & ALLEN, N. J.; Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.

MEYER, J. P.; & ALLEN, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

MEYER, J. P., & HERSCOVITCH, L. (2001). Commitment in the workplace – Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.

- MEYER, J. P.; BECKER, T. E.; & VANDENBERGHE, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 89, nº 6, 991-1007.
- MICHAELS, C. E., & SPECTOR, P. E. (1982). Causes of employee turnover: A test of the Mobley, Griffith, Hand, and Meglino Model. *Journal of applied Psychology*, 67, 53-59.
- MICHEL, S. (s.d.). *Gestão das motivações*. Porto: RÉ S – Editora.
- MINER, J. B. (2003). Organizational behavior theories: A quantitative review. *Academy of Management Learning and Education*, 2, 250-268.
- MOLINA, M. (1993). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema.
- MONTERO, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORAES, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papiru.
- MORENO, J. M. (1978). *Organización de Centros de Enseñanza*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- MORIN, E. (1992). *El Método. Las ideas*. Madrid: Edit. Cátedra.
- MORIN, E. (1994). *Sociología*. Madrid: Edit. Tecnos.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa
- MORIN, E. (2004). *Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOORE, D. (1997). *Statistics, concepts and controversies*. New York: W.H. Freeman and Company.

MOORMAN, R. H.; NIEHOFF, B. P.; & ORGAN, D. W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6, 209-225.

MORRIS, J. H.; & STEERS, R.M. (1980). Structural influences on organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 17, 50-57.

MORRIS, J. H.; & SHERMAN, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24, 512-526.

MORROW, P. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8, 486-500.

MORROW, P. C.; & MCELROY, J. C. (1987). Work commitment and job satisfaction over three career stages,. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 330-346.

MORROW, P. C. (1993). *The theory and measurement of work commitment*. Greenwich, CT: JAI

MORTIMORE, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads?. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 213-229.

MOTTAZ, C. J. (1988). Determinants of organizational commitment. *Human Relations*, 41, 467-482

MOURA, R. (1991). *Gestão e desenvolvimento sócio-organizacional*.

MOURA, R. (1999). Metodologias de investigação em confronto. Castelo Branco: Escola Superior de Castelo Branco. *Revista Educare/Educere*, Ano V, nº 7, 85-94.

MOWDAY, R. T.; PORTER, L. W., & DUBIN, R. (1974). Unit performance, situational factors and employee attitudes. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12, 231-248.

MOWDAY, R. T.; STEERS, R., & PORTER, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

MOWDAY, R. T.; PORTER, L. M.; & STEERS, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.

MOWDAY, R. T.; KOBERG, C. S., & MCARTHUR, A. W. (1984). The psychology of the withdrawal process: A cross-validated test of Mobley's intermediate linkages model of turnover in two samples. *Academy of Management Journal*, 27, 79-94.

MOWDAY, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8(4), 387-401.

MOWDAY, R. T. (1999). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8, nº 4, 387-401.

MULLER, M.; RAUSKI, E. F.; EYNG, I. S., & MOREIRA, J. (2005). Comprometimento organizacional: um estudo de caso no supermercado "Beta". *Revista Gestão Industrial*, Vol. 1, nº 4, 511-518.

MUIJS, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Londres: Sage Publications.

MUÑIZ, J. (2001). *Teoría clásica de los tests* (7ª ed.). Madrid: Ediciones Pirâmide.

MUÑIZ, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirâmide.

MUÑIZ, J., FIDALGO, A.M., GARCÍA-CUETO, E., MARTÍNEZ, R. J. & MORENO, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.

MUÑOZ S. A.; ROMAN P.M. (1989) *Modelos de organizacion escolar*. Madrid: Cincel.

MURPHY, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions”, in Reynolds, D. e Cuttance P. (eds). *School effectiveness: Research, policy and practice*. Londres: Cassell.

MURTEIRA, B.; RIBEIRO, C.; SILVA, J. & PIMENTA, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

NÓVOA, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw- Hill.

O’ DRISCOLL, M. P. (1987). Attitudes to the Job and the organization among new recruits: influence of perceived job characteristics and organisation structure. *Applied Psychology: An International Review*, 36, 133-145.

OGBONNA, E., & HARRIS, L. C. (2002). Organizational culture: A ten year, two phase study of change in the UK food retailing sector. *Journal of Management Studies*, 39(5), 673 – 706.

OLIVER, N. (1990). Rewards, investments, alternatives and organizational commitment: empirical evidence and theoretical development. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 19-31.

OLIVEIRA, E. *et al* (2003). Análise de conteúdo e pesquisa em educação. In *Revista Diálogo Educacional*, vol. 4, n.º 9. Disponível em:
<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=637&dd99=view>

ORGAN, D. W., & RYAN, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.

ORTNER, S. B. (1984). *Theory in Anthropology since the Sixties*. *Comparative Studies in Society and History*, 26 (1): 126-66.

O' REILLY, C. A., & CHATMAN, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.

O' REILLY, C. A.; CHATMAN, J., & CALDWELL, D. F. (1991). People and organizational culture: a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, 487-516.

OSTROFF, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: An organizational level of analysis, *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974,

OUCHI, W. (1982). *Théorie Z. Faire face au défi japonais*. Paris: InterEditions.

PACHECO, J., & FLORES, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

PADOVAM, V.A.R. (2005). *Antecedentes de Bem-estar no Trabalho: Percepção de Suportes e de Justiça*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

PARASURAMAN, S., & ALUTTO, J. A. (1984). Sources of outcome stress in organizational settings: toward the development of a structural model. *Academy of Management Journal*, 27, 330-350.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores

PAUZÉ, É. (1984). *Techniques d'entretien et d'entrevue*. Montréal : Modulo.

PAUZÉ, É. (1986). *Techniques d'entretien et d'entrevue*. Mont-Royal: Modulo Ed., 233.

PEREIRA, C. C. L. (2001) *Manual das associações de Pais*. Braga: Confap.

PEREIRA, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

PESTANA, M & GAGEIRO, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do S. P.S.S.* (2ª Ed). Lisboa: Edições Sílabo.

PESTANA, M. & GAGEIRO, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS.* (4ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

PESTANA, D., & VELOSA, S. (2006). *Introdução à probabilidade e à estatística*. Lisboa: FCG.

PETERSON, R. (1994). A meta-analysis of Cronbach`s coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.

PFEFFER, J. (1981). *Power in organizations*. Boston, MA: Pitman Publishing, Inc.

PIERCER, J. L., & DUNHAM, R. B. (1987). Organizational commitment: Preemployment propensity and initial work experiences. *Journal of Management*, 13, 163-178.

PINA e CUNHA, M., REGO, A., CAMPOS e CUNHA, R. & CABRAL-CARDOSO, C. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.

PINDER, C. C. (1998). *Motivation in work organizations*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.

PINTO, C. A. (1998). *Autonomia das Escolas – Um desafio*. Lisboa: Texto Editora, 9-24.

PODSAKOFF, P. M.; WILLIMS, L.J., & TODOR, W. D. (1986). Effects of organizational formalization on alienation among professionals and nonprofessionals. *Academy of Management Journal*, 29, 820-831

POHL, S. (2002). Analyse des relations entre climat organisationnel et engagement organisationnel: Le rôle médiateur de la satisfaction professionnelle. *Psychologie du travail et des organisations*. L' Harmattan – AIPTLF, 8, 97-113.

POMEROY, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientist, secondary science teachers and elementary teachers. *Science Education*, 77(3), 261-278.

PORTER, L. W.; STEERS, R. M.; MOWDAY, R. T., & BOULIN, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.

PORTER, L. W.; CRAMPON, W. J. & SMITH, F. J. (1976). Organizational commitment and managerial turnover. *Organizational behavior and human performance*, 15, 87-98.

PRICE, J. L., & MUELLER, C. W. (1986). *Absenteeism and turnover of hospital employees*. Greenwich: JAI.

PURKEY, S.; SMITH, M. (1983). Effective schools: A review, *The Elementary School Journal*, núm.83.

QUEIROZ, M. I. P. (1988). Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 68-80.

QUIJANO, S. D.; MASIP, R.; NAVARRO, J., & AUBERT, I. (1997a). *Conceptualización y medida de compromiso y la identificación con la organización y la implicación con el trabajo: Análisis de la estructura factorial del cuestionario ASH-ICI*. Comunicación presentada al VI Congreso Nacional de Psicología Social, San Sebastián, 29-30 de Septiembre y 1 de Octubre de 1997.

QUIJANO, S. D.; MASIP, R.; NAVARRO, J., & AUBERT, I. (1997b). *Hacia una gestión estratégica de los Recursos Humanos. (Auditoría del Sistema Humano. ASH -I)*. Editado por Unión Patronal Metalúrgica (UPM), Fondo Social Europeo, y FORCEM.

QUIJANO, S. D.; NAVARRO, J., (1999). El ASH (Auditoría del sistema humano), los modelos de calidad y la evolución organizativa. *Revista de Psicol. Gral Y Aplic.* Barcelona: Universidade de Barcelona. 52 (2-3), 301-328

QUIJANO, S. D.; APARÍCIO, M.; BONAVIA, T., MASIP, R., NAVARRO, J., & RUIZ, M. (1999). *Auditoría del sistema humano (ASH-II): Hacia una gestión estratégica de los recursos humanos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

QUIJANO, S. D.; NAVARRO, J., & CORNEJO, J. M. (2000). Un modelo integrado de Compromiso e Identificación con la Organización: análisis del Cuestionario ASH-ICI. *Revista de Psicología Social Aplicada*, Vol. 10, nº 2, 27-57.

QUIJANO, S. D.; NAVARRO, J.; YEPES, M.; BERGER R. & ROMEO, M. (2008). La auditoría del sistema humano (ASH) para el análisis del comportamiento humano en las organizaciones. Universidad de Barcelona. *Revista del Consejo General de Colegios oficiales de psicólogos. Papeles del Psicólogo, Empleo, Organizaciones y Recursos Humanos*. Vol. 29(1), 92-106.

QUINTANA, V. (1997). Participación de las mujeres en el mercado de trabajo. *Cadernos Noroeste*, 1, 10, 545-561.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RANDALL, D. M.; FEDOR, D. B., & LONGENECKER, C. O. (1990). The behavioral expression of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 210-224.

REGO, A. (2000). *Justiça e comportamentos de cidadania nas organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.

REGO, A.; SOUTO, S. (2003). Climas organizacionais autenticizantes fomentando o comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. Disponível em: <http://anpad-org.br/enanpad/2003/dwn/enanpad2003-cor-2325.pdf>, em 16/12/05.

REGO, A.; CUNHA, M. P., & SOUTO, S. (2005). *Como os climas organizacionais autenticizantes explicam p absentismo, a produtividade e o stress: um estudo luso-brasileiro*, nº 5, Aveiro: Universidade de Aveiro.

REICHERS, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10, 465-476.

REICHERS, A. E. (1986). Conflict and organizational commitments. *Journal of Applied Psychology*, 71, 508-514.

REIS, E. (1996). *Escrita descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

REIS, E. (1997). *Estatística multivariada aplicada*. Lisboa: Sílabo.

REIS, E. (2000). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

RHODES, S. R. & Steers, R. M. (1981). Conventional Vs. Worker-owned organizations. *Human Relations*, 12, 1013-1035.

RITZER, G., & TRICE, H. M. (1969). Na empirical study of howard becker's side-bet theory. *Social Forces*, 47, 475-479.

RIKETTA, M., & LANDERER, A.(2002). *Organizational commitment, accountability, and work behavior: A correlational study*, 30, 653-660.

ROBINSON, S. L.; Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 37, 137-152.

ROBBINS, S. P. (1995). *Organizational behavior: concepts, controversies and applications*. (7ª Ed). NJ: Prentice Hall.

- ROBSON, C. (2002). *Real world research* (2nd Ed.). Oxford:Blackwell.
- ROCHETTE, A. M. C. (2011). *Reorganizar a rede de ensino particular e cooperativo com 'contrato de associação'*. FLUC, ME. Disponível em:
http://www.min-edu.pt/data/Reorg_rede_ensino_particular_cooperativo.pdf
- ROSA, L. (1994). *Cultura empresarial. Motivação e Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROTONDI, T. J. (1975). Organizational identification: Issues and implications. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 95-109.
- ROUSSEAU, D. M. (1989). Psychological and implicit contracts in organizations. *Employee Rights and Responsibilities Journal*, 2, 121-139.
- ROUSSEAU, D. M. (1995). *Promises in action: Psychological contracts in organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- ROUSSEAU, D. M., & WADE-BENZONI, K. A. (1995). *Changing individual-organization attachments*. In A. Howard (Ed.). *The changing nature of work*. San Francisco: Jossey-Bass, 290-322.
- RUIZ, S. H. (1954). *Organización Escolar*. México: Edit. Uteha.
- RYLE, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson & Company.
- RYLE, G. (1979). *On thinking*. Totowa. New Jersey: Rowman & Littlefield.
- SAGER, J. K., & JOHNSTON, M. W. (1989). Antecedents and outcomes of organizational commitment: A study of salespeople. *Journal of Personal Selling and Scales Management*, 9, 30-41.
- SALANCIK, G. (1977). *Commitment and the control of organizational behavior and belief*. In B. Staw e G.

- SALANCIK, G., & PFEFFER, J. A. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative Science Quarterly*, 23, 224-235.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J., & MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. (ED 389-826). London: International School Effectiveness & Improvement.
- SANTOS, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, M. (1994). *A vez e a voz dos professores – contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, J. L. (1998). Democracia participativa e democracia representativa. *Jornal a Página da Educação*, ano 7, nº 65, 10.
- SARMENTO, M. (1999). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície. *Revista Aprender*. E.S.E. de Portalegre.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2003). Recherche Sociale: Dela problématique à la collecte des données. In B. Gauthier (Dir.), *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência, 279-301.
- SCHEIN, E. H. (1980). *Organizational Psychology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Publisher: San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SCHENSUL, J. (2008). *Methods*. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publication (on line)

- SCHOOL, R. W. (1981). Differentiating commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6, 589-599.
- SECO, G.B. *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.
- SENGE, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SERGEANT, A. & FRENKEL, S. (2000). When do customer contact employees satisfy customers? *Journal of Service Research*, 3 (1), 18-34.
- SETHIA, N., & VON GLINOW, M. (1985). Arriving at four cultures by managing the reward system. In Kilmann, Saxton, Serpa, & Associates (Eds.), *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SILVA, A. M.C. (1998) *Autonomia das Escolas – Um desafio*. Lisboa: Texto Editora, 67-96.
- SILVA, E. (2000). Gestão estratégica e Projecto Educativo in Costa, J. A. ; Mendes, A. N.; Ventura, A. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro UA., 217 – 238.
- SILVA, A. L. G. (2005). *Comprometimento Organizacional: Um estudo de caso*. Trabalho monográfico apresentado ao curso de Administração. Universidade Estadual do sudoeste da Bahia (Brasil).
- SILVA, J. M. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira. Investigação com adolescentes*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- SIMÕES, G. M. J. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições ASA.

SHIM, W., & STEERS, R. M. (1994). *Mediating influences on the employee commitment-job performance relationship*. Unpublished manuscript.

SHOEMAKER, O. J.; SNIKER, W. E., & BRYANT, C. D. (1977). Toward a further clarification of Becker's side-bet hypothesis as applied to organizational and occupational commitment. *Social Forces*, 56, 598-603.

SHORE, L. M., & WAYNE, S. J. (1993). Commitment and employee behavior: Comparison of effective and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 78, 774-780.

SIQUEIRA, M. (2002). Medidas do comportamento organizacional. *Estudos de Psicologia*, Vol. 7, S. Paulo: Universidade Metodista.

SIQUEIRA, M. M. M.; GOMIDE JR. (2004). Vínculos do Indivíduo com o Trabalho e com a Organização. In ZANELLI, J.C; BORGES-ANDRADE, J. E; BASTOS, A. V. B. (2004). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed. 301-327.

SLATER, S. (1995). Issues in conducting marketing strategy research. *Journal of Strategic Marketing*, 3(4), 257 – 270.

SOMERS, M. J. (1995). Organizational commitment, turnover and absenteeism: An examination of direct and interaction effects. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 49-58.

SOUSA, C., & BAPTISTA, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

STAW, B. M. (1977). *Two sides of commitment*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Orlando, F. L.

STAW, B. M., & BARSADEE, S. G. (1993). Affect and managerial performance: A test of the sadder-but-wiser vs. happier-and-smarter hypotheses. *Administrative Science Quarterly*, 38, 304-331.

STEEL, R. P., & OVALLE, N. K. (1984), A review and meta-analysis of research on the relationship between behavioral intentions employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 69, 673-686.

STEERS, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.

STEERS, R. M., & MOWDAY, R. T. (1981). *Employee turnover and postdecision accommodation processes*. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds), research in organizational behavior, Vol. 3, Greenwich, CT: JAI Press, 235-282.

STEERS, R. M., MOWDAY, R. T., & SHAPIRO, D. L. (2004). Introduction to special topic forum. The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 3, 379-387.

STEVENS, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Hillsdale.

STEVENS, J. M.; BEYER, J. M. & TRICE, H.M. (1978). Assessing personal, role and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal*, 21, 380-396.

STINGLHAMBER, F., & VANDENBERGHE, C. (2002). L'engagement envers l'organisation et le superieur: un examen de leurs antecedents. *Psychologie du travail et des organisations*. L' harmattan – AIPTLF, 8, 137-165.

STOLTZ-LOIKE, M. (1992). *Dual career couples: New perspectives in counseling*. Alexandria: American Association for Counseling.

STONER, J. A. F. & FREEMAN, R. E. (1982). *Management*. Virginia: Prentice-Hall.

STUMPF, S. A. & HARTMAN, K. (1984). Individual exploration to organizational commitment or withdrawal. *Academy of Management Journal*, 27, 308-329.

- SWAILES, S., & BIGGS, D. (2006). Relations, commitment and satisfaction in agency workers and permanent workers. *Journal Employee Relations*, 28(2), 130-143.
- TABACHNICK, B. G., & FIDELL, L. S. (2006). *Using Multivariate Statistics* (5.º ed.). Pearson Education.
- TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M. (2001). *Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios*. Rio de Janeiro: Editora FGV. (Coleção FGV Negócios)
- TAJFEL, H. (1972). *La catégorization sociale*. En S. Moscovici (Ed) Introduction à la Psychologie Sociale, Paris: Larousse.
- TAJFEL, H. (1981). *Grupos humanos e categorias sociais*. Barcelona: Herder.
- TAJFEL, H. & Turner, J. C. (1985). La teoría de la identidad social de la conducta intergrupala. En Worchel, s e Austin, w.s (Eds). *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- TAYLOR, F. W. (1944). *Principios de Administracion Científica*. Buenos Aires.
- TAVARES, A. (2006). *Comprometimento Organizacional em Contexto Educativo Estudo empírico sobre a influência da dimensão do agrupamento de escolas no comprometimento organizacional dos docentes*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação apresentada à Universidade Portucalense – Porto.
- TAVARES, D. (2008). *Educação Básica, Poder Local e Reorganização da Rede Escolar: um caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Formação Pessoal e Social, apresentada à Universidade de Aveiro.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a escola – Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

TETT, R. P. & MEYER, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention and turnover: path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46, 259-293.

THOMPSON, J. D. (1967). *Organizations in action*. Nova Iorque: Mc-Graw-Hill.

TOULMIN, St. (1977). *La comprensión humana*. Madrid: Edit. Alianza.

TOURAINÉ, A. (2005). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.

TORRÃO, A. P. (1993). *Escola básica integrada – Modalidades organizacionais para a escola básica de nove anos*. Porto: Porto Editora.

TRICE, H.M.; BEYER, J.M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonial. *Academy of Management Review*, v. 9, n. 4, 653-699.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TURNER, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford e Nueva York: Basil Blackwell.

TYLER, W. B. (1988). *School Organisation. A Sociological perspective*. Londres: Croom Helm.

UNESCO (1988). *As funções da administração da educação. Planeamento e administração da educação e equipamentos educativos – Módulos de Formação*. (trad. port.), Módulo I. Lisboa: GEP - Ministério da Educação, 14.

UNESCO (2004). *Políticas De/Para/Com Juventudes*. Brasília, Unesco.

VALLEJO, G., & ESCUDERO, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12(4), 701-711.

VALLEJO, P.; SANS, B., & BLANCO, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Murall.

VANCOUVER, J. B., & SCHMITT, N. W. (1991). An exploratory examination of person-organization fit: Organizational goal congruence. *Personnel Psychology*, 44, 33-352.

VANCOUVER, J. B.; MILLSAP, R. E., & PETERS, P. A. (1994). Multilevel analysis of organizational goal congruence. *Journal of Applied Psychology*, 79, 666-679.

VANDENBERG, R. J.; SELF, R. M., & SEO, J. H. (1994). A critical examination of the internalization, identification and compliance commitment measures. *Journal of Management*, 20, 123-140.

VELZEN, W. G.; ROBIN, D. (1988). La nécessité d'améliorer le fonctionnement de l'école d'ici à la fin du siècle, *In* W. G. van Lenzen; M. B. Miles; M. Ekholm; U. Hameyer e D. Robin, *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école*. Paris: Economica.

VICENTE, A., REBELO, T., & INVERNO, G. (2010). *Responsabilidade Social das Empresas e Comprometimento Organizacional: Efeitos Moderadores*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiTrab_30.pdf

VIEIRA, R., & LOPES, A. (2003). A lógica da “Régua e esquadro”. *Jornal a Página da Educação*, ano 12, 127, 36.

VONTHRON, A. (2002). Aspects Normatifs de L'engagement et du désengagement envers la sphere professionnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*. L' harmattan – AIPTLF, 8, 13-38.

WEBER, M. (1977). *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Presença.

WEILER, H. N. (1999). *Perspectives comparadas em descentralização educativa*. In Manuel Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA, 95-122.

WERBEL, J. D., & GOULD, S. (1984). A comparison of the relationship of commitment to turnover in recent hires and tenured employees. *Journal of Applied Psychology*, 69, 687-690.

WIENER, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.

WIENER, Y., & VARDI, Y. (1980). Relationship between job, organization and career commitment and work outcomes: An integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 26, 81-96.

WIENER, Y. (1988). Forms of Value Systems: A Focus on Organizational Effectiveness and Culture Change and Maintenance. *Academy of Management Review* 13(4): 534-545.

WIENER, Y., & VARDI, Y. (1990). Relationship between organizational culture and individual motivation: A conceptual integration. *Psychological Reports*, 67, nº1, 295-306.

WILLIAMS, L. J. & HAZER, J. T.(1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models: A reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, 71, 219-231.

WILKINSON, D., & BIRMINGHAM, P. (2003). *Using research instruments*, London: Routledge.

WILLIAMS, M. L.; PODSAKOFF, P. M., & HUBER, V. (1992). Effects of group-level and individual-level variation in leader behaviors on subordinate attitudes and performance. *Journal of Occupational Psychology*, 65, 115-129.

WILKINSON, L. & Task of Force on Statistical Inference - APA (1999). Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54 (8), 594-604.

ZANELLI, J. C.; BORGES, A. J. E.; & BASTOS, A. V. B. (2004). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

YELA, M. (1997). La técnica del análisis factorial. Un método de investigación en psicología y pedagogía. Madrid: Biblioteca Nueva.

Diplomas Legais

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 53/90, de 4 de Setembro

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei Quadro de Educação Pré-Escolar)

Lei nº24/99, de 22 de Abril

Lei nº 24/99, de 22 de Abril

Lei nº 159/99, de 14 de Setembro

Lei nº 169/99, de 18 de Setembro

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto de 2005

Decreto-Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro.

Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro

Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março

Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro

Decreto-Lei nº 75/08, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril

Decreto-lei nº 200/2007, de 22 de Maio

Decreto-Lei nº144, de 28 de Julho

Decreto-lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro,

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho

Despacho Normativo nº 122/79, de 22 de Maio

Despacho nº 33/ME/91, de 8 de Março

Despacho nº 33/ME/91, de 26 de Março

Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto

Despacho nº 13 313/2003, de 8 de Julho

Despacho nº 10 430/98, de 3 de Junho

Despacho SEAE/SEE/77, de 15 de Julho

Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio

Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, de 10 de Julho

Despacho Conjunto nº 188/96, de 4 de Agosto

Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho

Recomendação nº 4/2011, M.E., Conselho Nacional de Educação, de 26 de Abril

Portaria n.º 1181/2010, de 16 de Novembro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho

Sites consultados

<http://www.cm-porto.pt/gen.pl?sid=cmp.sections/86>

<http://www.mapadeportugal.net/distrito.asp?n=port>

<http://www.geocities.ws/cidadeinvicta/demograf.htm>

Anexos

Anexo I

Pedido de autorização para aplicação dos instrumentos de colheita de dados

Exmo.(a). Senhor(a) Director(a)

Assunto:

Investigação sobre comprometimento organizacional

Eu, Anabela Maria Mendonça da Silva Tavares, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Quadro do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva, distrito de Viseu, venho por este meio solicitar a imprescindível colaboração de V. Exa., no sentido de autorizar a aplicação de inquéritos aos docentes desse agrupamento, sob a forma de *questionário*, para a operacionalização de um trabalho de investigação sobre comprometimento organizacional (*organizational commitment*) em contexto educativo, nomeadamente, a influência da dimensão de um agrupamento de escolas no comprometimento dos docentes, no concelho do Porto.

Pretende-se, assim, recolher dados susceptíveis de conduzir à elaboração de uma *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Currículo, Professores e Instituições Educativas*, pela Universidade de Granada – Espanha.

Trata-se de uma investigação que tem vindo a ser realizada sob a orientação dos Professores Doutores Manuel Lorenzo Delgado, Professor Doutor Francisco Hinojo Lucena e Professora Doutora Mercedes Cuevas, da Universidade de Granada, a qual constituirá um contributo científico relevante no sentido de uma maior compreensão dos processos relacionados com o comprometimento dos docentes face ao contexto educativo em que intervêm.

Na sequência da investigação em curso seleccionei o Agrupamento de Escolas a que Vª Exª preside por este se enquadrar nos objectivos delineados para a mesma.

Desde já agradeço a amabilidade com que se prontificou a participar nesta investigação, gesto ao qual fico muito grata, disponibilizando, igualmente, a minha colaboração.

Viseu, Janeiro de 2010

Com estima

A Professora:

Anabela Maria Mendonça da Silva Tavares

Exmo.(a). Senhor(a) Director(a)

Assunto:

Investigação sobre comprometimento organizacional

Eu, Anabela Maria Mendonça da Silva Tavares, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Quadro do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva, distrito de Viseu, venho por este meio solicitar a imprescindível colaboração de V. Exa., sob a forma de *entrevista*, para a operacionalização de um trabalho de investigação sobre comprometimento organizacional (*organizational commitment*) em contexto educativo, nomeadamente, a influência da dimensão de um agrupamento de escolas no comprometimento dos docentes, no concelho do Porto.

Pretende-se, assim, recolher dados susceptíveis de conduzir à elaboração de uma *Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Currículo, Professores e Instituições Educativas*, pela Universidade de Granada – Espanha.

Trata-se de uma investigação que tem vindo a ser realizada sob a orientação dos Professores Doutores Manuel Lorenzo Delgado, Professor Doutor Francisco Hinojo Lucena e Professora Doutora Mercedes Cueva, da Universidade de Granada, a qual constituirá um contributo científico relevante no sentido de uma maior compreensão dos processos relacionados com o comprometimento dos docentes face ao contexto educativo em que intervêm.

Na sequência da investigação em curso seleccionei o Agrupamento de Escolas a que Vª Exª preside por este se enquadrar nos objectivos delineados para a mesma. Daí a importância de que se reveste a sua participação nesta entrevista.

Desde já agradeço a amabilidade com que se prontificou a participar nesta investigação, gesto ao qual fico muito grata, disponibilizando, igualmente, a minha colaboração.

Viseu, Maio de 2010

Com estima

A Professora:

Anabela Maria Mendonça da Silva Tavares

Anexo II

Questionário

UNIVERSIDADE DE GRANADA – ESPANHA
Programa de Doutoramento em Ciências da Educação:
Especialidade de Currículo, Professores e Instituições Educativas

Inquérito nº _____

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação sobre o comprometimento organizacional (*organizational commitment*) em contexto educativo, nomeadamente, o comprometimento dos docentes em relação ao agrupamento de escolas a que pertencem. Tem por objectivo a recolha de dados conducentes à elaboração de uma **Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Currículo, Professores e Instituições Educativas**, pela Universidade de Granada – Espanha.

A sua contribuição é extremamente útil e deve corresponder plenamente à sua opinião, pois dela depende a validade desta investigação. Asseguramos a confidencialidade dos dados obtidos, sendo garantido o anonimato. Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

1. Localização do Agrupamento de Escolas:

Citadino Rural

2. Distância entre a escola e o local de residência:

Reside com a família nuclear?

Sim Não Se sim, a que distância fica a sua escola do seu local de residência?até 10Km de 11 a 20 Km de 21 a 35 Km de 36 a 50 Km de 51 a 100 Km ≥ 101Km Se não, indique a(s) razão(ões) que esteve(iveram) na origem da sua actual situação:Por opção Porque a família não quis acompanhá-lo Porque a família não pôde acompanhá-lo Porque reside sozinho Outras _____

3. Idade

- [22-25]
- [26-30]
- [31-35]
- [36-40]
- [41-50]
- ≥ 51

4. Sexo

- Masculino
- Feminino

5. Estado civil

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Viúvo (a)
- Outro

6. Habilitações Académicas

- Doutoramento
- Mestrado
- Licenciatura
- Bacharelato
- Pós-Graduação/Especialização
- Outros _____

7. Tempo de serviço docente

- [0-3] anos
- [4-8] anos
- [9-15] anos
- [16-20] anos
- ≥ 21 anos

8. Tempo de serviço docente neste Agrupamento de Escolas

- [0-1] ano
- [2-3] anos
- [4-6] anos
- [7-8] anos
- ≥ 9 anos

9. Nível de ensino que lecciona

- Pré-escolar
- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Ensino Especial
- Outro _____

10. Cargo /função que desempenha

- Membro do Conselho Geral
- Membro do Conselho Executivo
- Membro do Conselho Pedagógico
- Director de Turma
- Coordenador dos Directores de Turma
- Coordenador de Departamento
- Subcoordenador de Departamento
- Coordenação do PET
- Coordenador do Ensino Especial
- Coordenador dos CEF/EFA
- Coordenador de Projectos
- Outro _____

11. Situação Profissional

- Contratado
- Quadro de Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica
- Professor Titular

QUESTIONÁRIO

Indique o seu nível de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações. Para isso escolha uma das seguintes alternativas, assinalando o número da alternativa escolhida ao lado de cada afirmação, utilizando a escala seguinte.

1. Totalmente em desacordo (TD)
2. Em desacordo (D)
3. Nem de acordo nem em desacordo (A/D)
4. De acordo (A)
5. Totalmente de acordo (TA)

	TD	D	A/D	A	TA
1. Sinto-me membro do meu agrupamento de escolas, sinto que lhe pertença.	1	2	3	4	5
2. Sinto que existe uma grande semelhança entre os meus valores pessoais e os valores do meu agrupamento.	1	2	3	4	5
3. Algumas pessoas estão neste agrupamento porque não encontram outra colocação.	1	2	3	4	5
4. Para o meu agrupamento me recompensar/reconhecer eu tenho uma atitude correcta.	1	2	3	4	5
5. Sinto que não estou disposto(a) a dar mais a este agrupamento com base naquilo que recebo dele.	1	2	3	4	5
6. Se os valores do meu agrupamento fossem diferentes eu não me sentiria tão ligado(a) a ele.	1	2	3	4	5
7. Sinto-me orgulhoso(a) por trabalhar para este agrupamento.	1	2	3	4	5
8. O que este agrupamento defende e apoia é importante para mim.	1	2	3	4	5
9. Penso que alguns colegas deste agrupamento ir-se-iam embora se encontrassem outro trabalho.	1	2	3	4	5
10. A razão pela qual prefiro o meu agrupamento em relação a outro são os valores que defende e apoia.	1	2	3	4	5
11. Os docentes deste agrupamento pretendem trabalhar aqui toda a vida.	1	2	3	4	5
12. O meu nível de esforço por este agrupamento é, realmente, determinado pelo nível de recompensa que recebo dele.	1	2	3	4	5
13. Creio que se houvesse outros empregos, algumas pessoas deste agrupamento abandonariam os seus postos de trabalho já.	1	2	3	4	5

14. A menos que me recompensem por isso, não tenho razões para fazer esforços extra em benefício do meu agrupamento.	1	2	3	4	5
15. Sinto que faço parte deste agrupamento.	1	2	3	4	5
16. Sinto-me orgulhoso(a) quando digo às outras pessoas que sou membro do meu agrupamento.	1	2	3	4	5
17. Desejo continuar a ser membro deste agrupamento.	1	2	3	4	5
18. Envolve-me muito nas tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.	1	2	3	4	5
19. Quando falo do meu agrupamento, costumo utilizar mais o “nós” do que o “eles”.	1	2	3	4	5
20. Gostaria de continuar a trabalhar aqui.	1	2	3	4	5
21. Procuo sempre ver qual a melhor forma de trabalhar para conseguir os melhores resultados finais no meu trabalho.	1	2	3	4	5
22. Sinto que este agrupamento é parte da minha própria pessoa.	1	2	3	4	5
23. Sinto-me muito satisfeito(a) por pertencer a este agrupamento.	1	2	3	4	5
24. Não estou disposto(a) a prolongar voluntária ou espontaneamente o meu tempo de trabalho para finalizar uma tarefa.	1	2	3	4	5
25. Preocupa-me que o meu agrupamento tenha uma boa reputação na minha comunidade.	1	2	3	4	5
26. Tenciono ser membro deste agrupamento para o resto da minha vida.	1	2	3	4	5
27. Quando alguém critica o meu agrupamento, sinto-o como se fosse um insulto à minha pessoa.	1	2	3	4	5
28. O sucesso deste agrupamento é o meu sucesso.	1	2	3	4	5
29. Eu vivo e respiro pelo meu trabalho.	1	2	3	4	5
30. Há muitas coisas na vida que são mais importantes do que o meu trabalho.	1	2	3	4	5
31. Quando alguém louva este agrupamento, sinto-o como se fosse um elogio pessoal.	1	2	3	4	5

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo III

Entrevistas

ENTREVISTA Nº 1

Agradecia que falasse um pouco do seu percurso académico e profissional, sobre tudo, enquanto Director do seu agrupamento de escolas.

Durante 15 anos fui Presidente numa Escola em Vila do Conde. Quando fiquei colocado na Escola Pêro Vaz de Caminha, o Conselho Executivo estava a terminar o seu mandato, não querendo renovar o seu trabalho no Executivo. Fui impelido pelos professores para formar uma equipa e candidatar-me a Presidente do Agrupamento de Escolas.

1-Em seu entender, o grau de vinculação dos docentes deste agrupamento de escolas é, meramente, condicionado pela necessidade profissional em aqui permanecerem?

Penso que a maioria dos professores que aqui exercem estão aqui porque gostam de aqui estar, tendo já criado laços afectivos. Pode se constatar este facto através do concurso: oferta de escola, onde os professores contratados todos os anos tentam ficar nesta escola.

2-Sente que o nível de esforço desenvolvido pelos docentes é determinado pela recompensa e/ou reconhecimento que recebem deste agrupamento?

Em parte o esforço dos professores é determinado pelo reconhecimento da Direcção, no entanto os Professores que aqui estão colocados sabem à partida que estão num Território Educativo Prioritário, onde exige exigência e esforço.

3-De que modo os docentes do agrupamento estabelecem uma forte ligação afectiva neste contexto organizacional?

No início do ano escolar é realizada um evento para receber os novos professores e integrá-los da melhor forma. Os professores são atendidos pela Direcção sempre de uma forma informal, criando um clima de bem-estar. Tenta-se promover encontros temáticos, jantares, promovendo relacionamentos positivos, melhorando a eficácia pessoal e o trabalho de equipa facilitando assim parcerias.

4-Como é que os docentes estabelecem uma relação coesa com os valores e metas que sustentam este agrupamento?

Na reunião geral de professores e reuniões de departamento é dado a conhecer o Projecto Educativo e metas a atingir. Realizam-se reuniões de monitorização, fazendo sentir-se que todos têm de trabalhar e colaborar para atingir o sucesso educativo. Pensar em sucesso escolar, ou melhor, pensar no sucesso dos nossos alunos, é pensar também na nossa capacidade de realização pessoal, ou seja, estarmos prontos para enfrentar os nossos próprios desafios, atingir as nossas metas e os nossos objectivos, tendo sempre em vista o desenvolvimento das aprendizagens dos professores.

5-Quais os motivos/motivações levam os docentes a desenvolverem um sentimento de orgulho e de pertença por serem membros deste agrupamento?

A direcção deste Agrupamento tenta envolver todos os professores das diferentes escolas nos projectos em curso.
Divulgam-se boas práticas através do Jornal, site da biblioteca, projecção de actividades na Tv da escola, etc.

6-Qual a sua percepção sobre a envolvência dos docentes no trabalho escolar, tendo como objectivo obter melhores resultados finais?

Estão implementadas várias acções onde os professores estão envolvidos para tentar melhorar os resultados, nomeadamente: reuniões de articulação curricular de todos os níveis de ensino, existem professores/tutores, professores a darem ensino individualizado, a dinamizarem acções de educação cívica, etc.

ENTREVISTA Nº 2

Agradecia que falasse um pouco do seu percurso académico e profissional, sobre tudo, enquanto Director do seu agrupamento de escolas.

Iniciei o meu percurso em cargos de direcção de escolas em 1998: secretária do Conselho Directivo, Vice-Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Executivo e Directora.

Ao longo dos anos fui fazendo formação nesta área: Curso de Valorização Técnica do INA, Pós graduação em Gestão Escolar na ESE do Porto e mais recentemente o curso Líderes Inovadores uma parceria da DGRHE com a Microsoft.

1-Em seu entender, o grau de vinculação dos docentes deste agrupamento de escolas é, meramente, condicionado pela necessidade profissional em aqui permanecerem?

Não, a maioria dos docentes já está na escola há muitos anos e os que vão sendo contratados criam grandes laços de tal modo que vão sempre tentando voltar a ficar aqui colocados.

2-Sente que o nível de esforço desenvolvido pelos docentes é determinado pela recompensa e/ou reconhecimento que recebem deste agrupamento?

O reconhecimento é importante mas os professores são muito dedicados e o sucesso dos alunos é deles também.

3-De que modo os docentes do agrupamento estabelecem uma forte ligação afectiva neste contexto organizacional?

Os docentes da casa fazem um verdadeiro esforço de integração dos colegas novos desde o primeiro dia.

4-Como é que os docentes estabelecem uma relação coesa com os valores e metas que sustentam este agrupamento?

Em departamento e em conselhos de turma são temas muito trabalhados.

5-Quais os motivos/motivações levam os docentes a desenvolverem um sentimento de orgulho e de pertença por serem membros deste agrupamento?

O bom ambiente entre a comunidade escolar que se vive, e o respeito mútuo.

6-Qual a sua percepção sobre a envolvência dos docentes no trabalho escolar, tendo como objectivo obter melhores resultados finais?

Penso que os professores se esforçam muito por aumentar o sucesso dos alunos, no entanto dado a escola ser frequentada por muitos alunos de instituições de solidariedade social e de famílias desestruturadas, esse esforço nem sempre é bem-sucedido.

ENTREVISTA Nº 3

Agradecia que falasse um pouco do seu percurso académico e profissional, sobretudo, enquanto Directora do seu agrupamento de escolas.

Licenciada em Filologia Germânica, fiz posteriormente um DESE de Ed. Especial para os 2º,3º Ciclos e Ensino Secundário e o Curso de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos. Possuo Formação Especializada em Administração Escolar e frequentei também o Curso de Valorização em Administração Escolar do INA (Instituto Nacional de Administração). Desde a década de 90 que estive ligada à Formação de Professores. Possuo 23 anos de experiência em cargos de gestão, tendo vindo abrir a Escola sede deste Agrupamento em 2 de Outubro de 1992. Fui sempre Presidente do Órgão de gestão, tendo presidido à Comissão instaladora do Agrupamento, do qual sou Directora.

1-Em seu entender, o grau de vinculação dos docentes deste agrupamento de escolas é, meramente, condicionado pela necessidade profissional em aqui permanecerem?

Depende das pessoas, das situações, e da implicação no seu percurso profissional. Há Docentes dedicadíssimos que “contra ventos e marés” “vestem a camisola”. Há Professores que regressam depois de lhes ter sido imposta a ausência por motivos de Concurso, demonstrando agrado e vontade em cá trabalharem! Há Colegas (felizmente poucos) que fazem o que lhes é devido por obrigação! É interessante verificar que estes aparentam, normalmente, uma auto-estima elevada e nunca aparentam ter dúvidas quanto aos seus procedimentos. Procuram impor-se atribuindo notas baixas aos seus alunos, julgando assim demonstrar elevada competência!

*2-Sente que o nível de esforço desenvolvido pelos docentes é determinado pela recompensa e/ou reconhecimento que recebem deste agrupamento?
permanecerem?*

Claro que sim, especialmente pela Confiança que neles é depositada! Todos precisamos de estímulos e que acreditem em nós!

3-De que modo os docentes do agrupamento estabelecem uma forte ligação afectiva neste contexto organizacional?

Voltam sempre, mesmo depois de alguns anos de ausência como membros efectivos da organização, ou mesmo depois de se reformarem!... Disponibilizam-se para actividades extra horário ou em regime de voluntariado! Só assim é possível desenvolver muitos dos nossos Projectos!

4-Como é que os docentes estabelecem uma relação coesa com os valores e metas que sustentam este agrupamento?

Participando através das estruturas intermédias na sua (re)definição; implicando-se na sua implementação parcial através da operacionalização proposta nos Plano(s) Anual(ais) de Actividades; e participando directa ou indirectamente nas avaliações sistemáticas (pelo menos trimestrais) feitas período a período e no final do ano lectivo.

5-Quais os motivos/motivações levam os docentes a desenvolverem um sentimento de orgulho e de pertença por serem membros deste agrupamento?

Penso que deve ser por se sentirem (os que se sentem) implicados e membros de pleno direito desta comunidade educativa. Mas entendo que um parecer destes só os próprios e com uma amostra diversificada é que poderão dar uma informação fidedigna!

6-Qual a sua percepção sobre a envolvimento dos docentes no trabalho escolar, tendo como objectivo obter melhores resultados finais?

A maioria esforça-se mesmo e procura o melhor para os seus alunos! Contudo, ainda prevalece a representação mental em toda a comunidade educativa e envolvente, que Qualidade Educativa implica retenção, desmultiplicando o modelo dos antigos “liceus” ! Em meu entender o bom Professor é aquele que conduz ao sucesso, alunos à partida condenados ao Insucesso, desmotivados e em risco de desistirem do Sistema! Os bons alunos qualquer professor minimamente informado, ensina! ... talvez até aprendessem mais se fossem estimulados para serem os motores das suas aquisições de conhecimento e não reprodutores de saber como lhes é exigido actualmente nos diferentes patamares do Sistema Educativo Português!

Anexo IV

Grelha de categorização da análise de conteúdo das entrevistas

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS			
TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
Percurso profissional do entrevistado	Caracterização do entrevistado	<i>Formação inicial</i>	“Licenciada em Filologia Germânica” (D3)
		<i>Formação contínua</i>	<p>Ao longo dos anos fui fazendo formação nesta área: <i>Curso de Técnica</i> do INA, <i>Pós graduação em Gestão Escolar</i> na ESE de mais recentemente o curso <i>Líderes Inovadores</i> uma parceria da com a Microsoft. (D2)</p> <p>fiz posteriormente um DESE de Ed. Especial para os 2º,3º Ciclos e Ensino Secundário e o Curso de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos. Possuo Formação Especializada em Administração Escolar e frequentei também o Curso de Valorização em Administração Escolar do INA (Instituto Nacional de Administração). (D3)</p>
		<i>Experiência em cargos de gestão</i>	<p>Durante 15 anos fui Presidente numa Escola em Vila do Conde. Quando fiquei colocado na Escola Pêro Vaz de Caminha (...) Fui impelido pelos professores para formar uma equipa e candidatar-me a Presidente do Agrupamento de Escolas. (D1)</p> <p>Iniciei o meu percurso em cargos de direcção de escolas em 1998: secretária do Conselho Directivo, Vice-Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Executivo e Directora. (D2)</p> <p>Possuo 23 anos de experiência em cargos de gestão (...). Fui sempre Presidente do Órgão de gestão, tendo presidido à Comissão instaladora do Agrupamento, do qual sou Directora. (D3)</p>

		<i>Outras experiências</i>	Desde a década de 90 que estive ligada à Formação de Professores. (D3)
		<i>Anos na actual instituição</i>	“...tendo vindo abrir a Escola sede deste Agrupamento em 2 de Outubro de 1992”. (D3)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
II Grau de vinculação dos docentes em relação ao Agrupamento de Escolas a que pertencem	Comprometimento	<i>Necessidade</i>	<p>Há Colegas (felizmente poucos) que fazem o que lhes é devido por obrigação! É interessante verificar que estes aparentam, normalmente, uma auto-estima elevada e nunca aparentam ter dúvidas quanto aos seus procedimentos. Procuram impor-se atribuindo notas baixas aos seus alunos, julgando assim demonstrar elevada competência! (D3)</p> <p>Os bons alunos qualquer professor minimamente informado, ensina! ... talvez até aprendessem mais se fossem estimulados para serem os motores das suas aquisições de conhecimento e não reprodutores de saber como lhes é exigido actualmente nos diferentes patamares do Sistema Educativo Português!(D3)</p>
		<i>Intercâmbio</i>	<p>“Em parte o esforço dos professores é determinado pelo reconhecimento da Direcção...” (D1)</p> <p>O reconhecimento é importante (D2)</p> <p>“...especialmente pela Confiança que neles é depositada!” (D3)</p>
		<i>Afectivo</i>	<p>Penso que a maioria dos professores que aqui exercem estão aqui porque gostam de aqui estar, tendo já criado laços afectivos. (D1)</p> <p>No início do ano escolar é realizada um evento para receber os novos professores e integrá-los da melhor forma. Os professores são atendidos pela Direcção sempre de uma forma informal, criando um clima de bem-estar. Tenta-se promover encontros temáticos, jantares, promovendo relacionamentos positivos, melhorando a eficácia pessoal e o trabalho de equipa facilitando assim parcerias. (D1)</p> <p>“...a maioria dos docentes já está na escola há muitos anos e os que vão sendo contratados criam grandes laços (D2)</p>

<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Grau de vinculação dos docentes em relação ao Agrupamento de Escolas a que pertencem</p>	<p>Comprometimento</p>		<p>Há Docentes dedicadíssimos que “contra ventos e marés” “vestem a camisola”. (D3)</p>
		<p><i>Internalização de valores e metas</i></p>	<p>Pensar em sucesso escolar, ou melhor, pensar no sucesso dos nossos alunos, é pensar também na nossa capacidade de realização pessoal, ou seja, estarmos prontos para enfrentar os nossos próprios desafios, atingir as nossas metas e os nossos objectivos, tendo sempre em vista o desenvolvimento das aprendizagens dos professores.(D1)</p> <p>“...no entanto os Professores que aqui estão colocados sabem à partida que estão num Território Educativo Prioritário, onde exige exigência e esforço.” (D1)</p> <p>“Penso que os professores se esforçam muito por aumentar o sucesso dos alunos.” (D2)</p> <p>“...mas os professores são muito dedicados e o sucesso dos alunos é deles também.” (D2)</p> <p>Em departamento e em conselhos de turma são temas muito trabalhados. (D2)</p> <p>A maioria esforça-se mesmo e procura o melhor para os seus alunos! (D3)</p> <p>Em meu entender o bom Professor é aquele que conduz ao sucesso, alunos à partida condenados ao Insucesso, desmotivados e em risco de desistirem do Sistema! (D3)</p>
		<p><i>Sentimento de orgulho e pertença e coesão</i></p>	<p>“Pode se constatar este facto através do concurso: oferta de escola, onde os professores contratados todos os anos tentam ficar nesta escola.” (D1)</p> <p>“...de tal modo que vão sempre tentando voltar a ficar aqui colocados.” (D2)</p> <p>“Há Professores que regressam depois de lhes ter sido imposta a ausência por motivos de Concurso, demonstrando agrado e vontade em cá trabalharem!” (D3)</p>

	<p>Identificação</p>		<p>“Voltam sempre, mesmo depois de alguns anos de ausência como membros efectivos da organização, ou mesmo depois de se reformarem!... Disponibilizam-se para actividades extra horário ou em regime de voluntariado! Só assim é possível desenvolver muitos dos nossos Projectos!” (D3)</p> <p>Todos precisamos de estímulos e que acreditem em nós!(D3)</p> <p>Penso que deve ser por se sentirem (os que se sentem) implicados e membros de pleno direito desta comunidade educativa.(D3)</p>
	<p>Implicação com o posto de trabalho</p>	<p><i>Identificação em geral</i></p>	<p>Os docentes da casa fazem um verdadeiro esforço de integração dos colegas novos desde o primeiro dia.(D2)</p> <p>O bom ambiente entre a comunidade escolar que se vive, e o respeito mútuo.(D2)</p>
		<p><i>Envolvimento dos docentes</i></p>	<p>A direcção deste Agrupamento tenta envolver todos os professores das diferentes escolas nos projectos em curso. (D1)</p> <p>Estão implementadas várias acções onde os professores estão envolvidos para tentar melhorar os resultados, nomeadamente: reuniões de articulação curricular de todos os níveis de ensino, existem professores/tutores, professores a darem ensino individualizado, a dinamizarem acções de educação cívica, etc. (D1)</p> <p>Na reunião geral de professores e reuniões de departamento é dado a conhecer o Projecto Educativo e metas a atingir. Realizam-se reuniões de monitorização, fazendo sentir-se que todos têm de trabalhar e colaborar para atingir o sucesso educativo. (D1)</p> <p>Participando através das estruturas intermédias na sua (re)definição; implicando-se na sua</p>

			<p>implementação parcial através da operacionalização proposta nos Plano(s) Anual(ais) de Actividades; e participando directa ou indirectamente nas avaliações sistemáticas (pelo menos trimestrais) feitas período a período e no final do ano lectivo.(D3)</p>
--	--	--	--