

UNIVERSIDADE ABERTA

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

GESTÃO DE RECURSOS

em Educação Visual e Tecnológica

VOLUME I

José Henrique da Silva Cerqueira

Orientadora: Professora Doutora Antónia Barreto

L I S B O A - 2 0 0 6

NOTA PRÉVIA

O documento que seguidamente se apresenta dá corpo a um projecto de investigação, dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na área da Administração e Gestão Educacional, apresentado na Universidade Aberta em 2005 e corresponde a um trabalho de campo desenvolvido no distrito de Santarém durante o ano lectivo de 2005/2006.

Gostaria de expressar a minha mais sincera gratidão à Professora Maria Antónia Barreto, minha orientadora, cujo o apoio, o aconselhamento e a forte motivação, se revelaram de uma importância preciosa para a realização deste trabalho.

Esta investigação não poderia concretizar-se sem a cooperação dos professores entrevistados. O meu compromisso, sobre a completa confidencialidade destes, impede-me a sua identificação. Contudo, gostaria de apresentar a minha gratidão pela cooperação e grande disponibilidade demonstradas.

Este trabalho de investigação remata, também, um percurso partilhado no 6º Mestrado em Administração e Gestão Educacional, pela Universidade Aberta. O tempo de reflexão de que se revestiu o curso de mestrado transformou a minha visão e modo de participação política na Escola. Por isso, e por tudo o mais que significou o mestrado, não poderia deixar de agradecer a todos os professores e colegas os momentos proporcionados.

À Carla Morgado, não podia deixar de agradecer a colaboração e a paciência disponibilizada no processamento dos meus manuscritos.

RESUMO

Com o presente trabalho sobre a gestão de recursos, aplicada à especificidade da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), pretendeu-se recolher informação sobre: as práticas de gestão de recursos; o papel dos diferentes actores escolares nas decisões que implicam directamente a gestão de recursos; os conceitos e as práticas de ensino gratuito e a existência ou não de relação entre gestão e (in)sucesso e desperdício escolar.

Qual o desempenho dos representantes dos professores de EVT, na gestão democrática das escolas, na garantia de um ensino universal, gratuito e em igualdade de oportunidades e qual o seu papel na gestão para o combate ao desperdício e insucesso escolares, foram os tópicos para a investigação e reflexão.

A investigação iniciou-se após uma prospecção informal sobre práticas de gestão e (des)orçamentação dos recursos afectos à disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Nesta prospecção detectou-se o que parecia ser uma grande diversidade de práticas no modo de operar no que respeita à afectação de recursos, e as preocupações iniciais sobre a eficiência de algumas práticas de gestão no cumprimento dos pressupostos do ensino básico e das práticas democráticas.

Depois de confirmada a pertinência para desenvolver o estudo, realizou-se um conjunto de entrevistas exploratórias com vista a esclarecer algumas questões e, em simultâneo, compreender a extensão, aprofundando junto dos implicados, os conhecimentos sobre os conceitos e práticas. Com estas entrevistas constatou-se alguma diversidade de práticas de gestão, que nem sempre se justificam pela sua eficiência nem pelo respeito das leis da nação, nomeadamente pela Constituição da República.

Como as entrevistas exploratórias foram realizadas sem qualquer preocupação de caracterizar uma determinada população, procedeu-se, após a análise do conteúdo das entrevistas, à delimitação do campo de investigação, o distrito de Santarém, onde se realizou um estudo qualitativo.

Com a recolha de dados efectuada junto da amostra, vieram a confirmar-se, sucessivamente, muitas das questões problemáticas. Revelaram-se, ainda, questões até então ignoradas: práticas de gestão pouco democráticas, subalternização dos procedimentos pedagógicos a procedimentos administrativos, ausência de gestão planeada, ausência de ensino realmente gratuito e uma deficiente igualdade de oportunidades. Diante da realidade detectada, importa reflectir sobre o papel dos actuais gestores e as suas práticas de gestão, assim como o exercício da democracia no espaço escolar no respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República.

ABSTRACT

With the present work about the resource management, applied to essay the specific subject of EVT the intention was to collect information about: the practise of resource management; the role of different school actors in the decisions that implicate directly in resource management; the concepts and practises of free education and the existence or not of the relation between management and (in) success and school waste.

What is the role of the art teachers in the democratic management of schools, in the assurance of an universal education, free and providing equal opportunities and what is their role in fighting waste and poor school performance, these were the issues for this research and reflection.

The research started after an informal search over management practises and budget of the resources related to the subject of art (EVT – Educação Visual e Tecnológica). In this search the intention was to find what it seemed to be a great diversity of practises in the way of operating in what resources attainment are concerned, and the initial concern about the efficiency of some management practises in the fulfilling of the goals of the basic compulsory education and of democratic practises.

After the confirmation of the relevance to this study, a set of exploit interviews were developed in order to clarify some questions and at the same time understand the extension, the knowledge over concepts and practices. With these interviews it was due to confirm a certain diversity of management practises that are not always justified by their efficiency nor for the respect for the laws of the nation, namely the Republic Constitution.

As these exploit interviews were carried out without any concern of characterizing a specific population, we proceed, after the analyses of the content of the interviews, to the delimitation of the investigation field, the district of Santarém, where a qualitative study took place.

With the collected data information performed by the interview sample we had the confirmation of many of the problematic issues questions. It was also revealed some issues that were up till now ignored: management practises that were not so democratic, focalized management of administrative procedures, non-existence of planned management, non existence of a real free education, it is important to reflect on the role of the present managers and their practises of management as well as the practice of democracy in the school environment in respect by the principles in the nation Republic Constitution.

RESUME

Avec le présent travail sur la gestion de ressources, appliquée à la spécificité de la discipline d'Éducation Visuelle et Technologique (EVT), l'objectif a été rassembler des informations sur: les pratiques de gestion de ressources; le rôle des différents acteurs scolaires dans les décisions qui impliquent directement la gestion de ressources; les concepts et les pratiques d'enseignement gratuit et l'existence ou non de relation entre gestion et échec/ succès et dégât scolaire.

Quelle est la performance des représentants des enseignants de EVT, dans la gestion démocratique des écoles, vis-à-vis la garantie d'un enseignement universel,

gratuit et en égalité de chances et quel est leur papier dans la gestion du combat au dégât et échec scolaire, ont été les sujets de la recherche et de la réflexion.

La recherche s'est initiée après une recherche informelle sur les pratiques de gestion et le budget ou non des ressources affectées à la discipline d'Éducation Visuelle et Technologique. Dans cette recherche il a été détecté ce qui semblait être une grande diversité de pratiques dans la manière d'opérer à l'égard de l'affectation de ressources, et les préoccupations initiales sur l'efficacité de quelques pratiques de gestion dans l'accomplissement des conjectures de l'enseignement basique et des pratiques démocratiques.

Après avoir confirmé la pertinence de développer ce travail, il se sont réalisées plusieurs entrevues exploratrices, avec l'objectif d'éclaircir quelques questions et, simultanément, de comprendre l'extension, en approfondissant au près des impliqués, les connaissances sur les concepts et les pratiques. Avec ces entrevues, on a pu constaté une certaine diversité de pratiques de gestion, qui ne se justifient pas toujours par leur efficacité ni par le respect des lois de la nation, notamment par celles de la Constitution de la République.

Comme les entrevues exploratrices ont été réalisées sans aucune préoccupation de caractériser une certaine population, il s'est procédé, après l'analyse du contenu des entrevues, à la délimitation du champ de recherche, la région de Santarém, où s'est réalisée une étude qualitative.

Après avoir recueilli les informations à petite échelle, plusieurs questions problématiques sont venues se confirmer, successivement. Certaines questions se sont aussi révélées, lesquelles avaient été, jusqu'à alors, ignorées: pratiques de gestion peu démocratiques, dépendance des procédures pédagogiques vis-à-vis des procédures administratives, absence de gestion planifiée, absence d'enseignement réellement gratuit et une déficiente égalité de chances. Face à la réalité détectée, il importe réfléchir sur le rôle des actuels directeurs et leurs pratiques de gestion, ainsi que l'exercice de la démocratie dans l'espace scolaire et le respect par les principes consacrés dans la Constitution de la République.

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA.....	II
RESUMO	III
ABSTRACT	V
RESUME	VII

CAPÍTULO I: O PROBLEMA / INTRODUÇÃO	2
1 – O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	3
2 – QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	7
3 – RELEVÂNCIA DO ESTUDO	9
4 - PRINCÍPIOS E CONCEITOS SUBJACENTES	10
4.1 - Princípios.....	10
4.2 - Conceitos.....	11
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1 – “ENSINO GRATUITO” E “IGUALDADE DE OPORTUNIDADES”	13
1.1 – Universalidade do ensino.....	13
1.2 – Gratuitidade da escolaridade obrigatória	14
1.3 – Igualdade de oportunidades.....	14
2 - AUTONOMIA, DEMOCRACIA E JUSTIÇA.....	15
2.1 - Autonomia	15
2.2 – Participação democrática / Escola democrática	16
2.3 – Justiça	19
3 – (IN)SUCESSO ESCOLAR.....	20
3.1 – Sucesso escolar.....	20
3.2 – Insucesso escolar	21
4 - DESPERDÍCIO ESCOLAR.....	25
4.1 – Desperdício escolar.....	25
4.2 - O desperdício - fenómeno oculto e incompreendido	28
5 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO.....	28
5.1 - Organização.....	28
5.1.1 – Organização criativa	29
5.1.2 – Organização escolar	32
5.2 – Gestão.....	34
5.2.1 – Gestão estratégica.....	35
5.2.2 – Gestão democrática.....	35
5.2.3 - Gestão em rede	38
5.2.3.1 - Gestão e formação de docentes.....	38
5.2.3.2 - A organização escolar como empresa informacional	40
5.2.3.3 - As trajectórias organizacionais	41
5.2.3.4 - Gestão da empresa horizontal.....	43
5.2.4 – Modelos de gestão escolar	45
5.2.4.1 – Modelos juridicamente consagrados.....	46
5.2.4.2 – Modelos de orientação para acção.....	46
5.2.4.3 - Modelos praticados	47
5.3 – Funções e organização financeira.....	48
5.3.1 - Importância e funções da gestão financeira.....	48
5.3.2 - Fluxo de recursos, financiamento e gestão	48
5.3.3 - Planeamento, controle e avaliação.....	49

5.3.4 - Estabilidade e sustentação financeiras.....	50
5.3.5 - Organização da área financeira.....	51

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO..... 53

1 – PROBLEMÁTICA E DESIGN DE INVESTIGAÇÃO..... 54

2 – PLANO DE INVESTIGAÇÃO 57

3 – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA 58

3.1 - Pesquisa documental..... 58

3.2 – Técnica de observação..... 59

3.3 – Inquéritos por entrevista 60

3.3.1 - Entrevistas 60

3.3.1.1 - Entrevistas exploratórias..... 61

3.3.1.1 - Entrevistas definitivas (semi-estruturadas)..... 63

3.3.2 – Realização das entrevistas 65

3.3.2.1 – Guião de entrevistas..... 67

3.3.2.2 – Pré-teste do Guião das entrevistas..... 68

3.3.3 - Aplicação da entrevista..... 68

3.3.4 - Gravação das entrevistas..... 70

3.3.5 - Transcrição das entrevistas gravadas 71

4 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA..... 72

4.1 - A amostragem..... 72

4.2 – A amostra 73

4.3 – Caracterização da amostra..... 74

4.4 – Identificação dos entrevistados..... 75

5 – TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS 76

5.1 - Análise de documentos 76

5.2 – Análise dos inquéritos por entrevista 76

5.2.1 - Grelhas de análise de conteúdo 76

5.2.2 - Pré-teste às grelhas de análise 81

5.2.3 - Unidades de registo 81

6 – VALIDADE DO ESTUDO..... 82

7 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO..... 82

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 83

A – ENTREVISTAS DEFINITIVAS (SEMI-ESTRUTURADAS)..... 84

1 - MODELOS DE GESTÃO AFECTOS À EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA 84

1.1 - Processos de mobilização de recursos..... 84

1.1.1- Modelos de Gestão Praticados..... 85

1.1.1.1 - Modelos Administrativos..... 85

1.1.1.2 - Modelo Desregrado..... 87

1.1.1.3 - Modelo Condicionado (condicionante)..... 88

1.1.1.4 - Modelo de Improvisação..... 98

1.1.1.5 - Modelo em rede – horizontal.....	99
1.2 - Princípios orientadores na gestão de recursos.....	100
1.2.1 - Projecto Educativo de Escola.....	101
1.2.2 - Plano Anual de Escola.....	101
1.2.3 - Projecto Curricular de Turma.....	102
1.2.4 - Unidades de Trabalho.....	102
1.3 - Intervenientes e níveis de influência na mobilização de recursos.....	103
1.3.1 - Nível da Escola.....	104
1.3.1.1 - Os alunos/famílias.....	104
1.3.1.2 - As normas (Regulamento Interno de Escola).....	105
1.3.1.3 - Professores de EVT.....	106
1.3.1.4 - Os Delegados e Coordenadores de Departamento.....	108
1.3.1.5 - O Director de Instalações.....	109
1.3.1.6 - O stock de recursos.....	109
1.3.1.7 - O Chefe dos Serviço Administrativos e/ou a Economa.....	110
1.3.1.8 - A ASE (Acção Social Escolar).....	111
1.3.1.9 - O Conselho Pedagógico.....	114
1.3.1.10 - O Conselho Executivo (órgão de gestão).....	114
1.3.1.11 - A Assembleia de Escola.....	116
1.3.1.12 - Os projectos e Concursos.....	117
1.3.1.13 - A Página Web da Escola e a Internet.....	118
1.3.1.14 - Actividades não regulamentadas.....	118
1.3.1.15 - Comunidade.....	119
1.3.1.16 - Entidades privadas.....	120
1.3.2 - Nível do Estado.....	120
1.3.2.1 - As normas e directivas.....	120
1.3.3 - Síntese.....	122
1.4 – Gestão dos manuais escolares.....	123

2 -PERCEÇÃO DOS DOCENTES FACE AOS MODELOS DE GESTÃO EM CURSO E AOS FACTORES CONDICIONANTES DO CUMPRIMENTO DOS OBJECTIVOS ESCOLARES 125

2.1 - Relação entre recursos e cumprimento do currículo.	125
2.2.- Recursos que interferem na abordagem das diferentes áreas de exploração.126	
2.2.1 - Os recursos materiais (e equipamentos).....	126
2.2.2 - Os recursos edificados (instalações).....	129
2.2.2.1 - Espaços Interiores.....	129
2.2.3 - Formação de Professores.....	130
2.3 - Outros factores que interferem na abordagem das diferentes áreas de exploração.....	132
2.3.1 - A motivação.....	132
2.3.2 – Caracterização das turmas.....	133
2.3.3 – A preparação no 1º Ciclo.....	134
2.3.4 – Gestão do Tempo.....	135
2.3.5 – Síntese.....	136

3 – RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE OS MODELOS DE GESTÃO ASSOCIADOS À EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA E PRÁTICA DO “ENSINO GRATUITO” 137

3.1 - Relação entre o significado e as práticas de ensino gratuito.....	137
3.1.1 - Conceitos de Ensino Gratuito.....	137
3.1.2 - Práticas de Ensino Gratuito.....	139
3.2 - Percepção dos professores face à igualdade de oportunidades dos alunos... 141	

3.2.1 - Igualdade de Oportunidades.....	141
3.2.1.1 - Na escola.....	141
3.2.1.2 - Em casa	144
3.2.1.3 - síntese	145
4 - RELAÇÃO ENTRE OS MODELOS DE GESTÃO DE RECURSOS E O INSUCESSO/SUCESSO E O DESPÉRDIO ESCOLAR.....	146
4.1 - Significado e práticas de sucesso escolar.....	146
4.1.1 - O conceito (desejado) de Sucesso.....	147
4.1.1.1 - trabalho / empenho.....	147
4.1.1.2 - transição	147
4.1.1.3 - competências.....	147
4.1.1.4 - sucesso no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.....	148
4.1.2 - O conceito prático de Sucesso	148
4.2 - Causas para o insucesso	152
4.2.1 – A desmotivação escolar (novas motivações).....	152
4.2.2 – A dimensão social da família	152
4.2.3 – As condições físicas das instalações escolares	153
4.2.4 – A ausência de autonomia escolar.....	153
4.2.5 – A formação docente	154
4.2.6 – A gestão do programa disciplinar.....	155
4.2.7 - Síntese.....	155
4.3 - Estratégias para o sucesso	155
4.3.1 - Ao nível dos recursos materiais e físicos.....	156
4.3.2 - Ao nível dos recursos humanos.....	156
4.3.2.1 - Docentes	156
4.3.2.2 - Alunos.....	158
4.3.3.3 - Síntese.....	159
4.4 - O desperdício escolar.....	160
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	166
CONCLUSÕES	167
BIBLIOGRAFIA.....	175
1 – Referências Bibliográficas.....	176
2 – Legislação.....	183
ANEXOS	187
ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS	188
ANEXO II – GUIÃO DAS ENTREVISTAS DEFINITIVAS (SEMI-ESTRUTURADAS)	190
ANEXO III – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	192
ANEXO IV – ENTREVISTAS	193

"Portugal foi um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar. Foi um dos últimos a cumpri-la. As leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível. Foram sempre textos programáticos que se limitam a condensar, num dado momento, as vontades ou as intenções de certos grupos ou personalidades". (Nóvoa, 2005: 25)

CAPÍTULO I: O PROBLEMA / INTRODUÇÃO

1 – O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Na minha qualidade de docente de Educação Visual e Tecnológica, tenho verificado, com frequência, que a participação democrática nas escolas é pouco exercitada e que os modelos de gestão dos recursos (financeiros e materiais) influenciam directamente as práticas pedagógicas. Tenho verificado que os resultados obtidos pelos alunos se modificam perante a variação de determinadas condições, nomeadamente as de ordem material e financeira. Estes resultados não se traduzem necessariamente em quantidade de avaliações negativas ou positivas, que vulgarmente se apelida de insucesso ou sucesso, mas em conhecimentos e competências que os alunos adquirem ou não.

Como não há avaliações, que verifiquem o cumprimento dos objectivos nacionais para a disciplina, tudo parece correr bem!

O presente trabalho surge, portanto, da necessidade de compreender o problema da gestão de recursos educativos, relacionando-o com a questão do financiamento das actividades disciplinares de Educação Visual e Tecnológica e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Este problema poderá ter a sua origem a vários níveis (macro, meso e micro educativo), mas sempre com consequências sobre as questões da aprendizagem, do sucesso/insucesso e do desperdício escolar.

Esta questão, da implicação da gestão financeira sobre a prática pedagógica do docente em sala de aula, a que tenho vindo a assistir nos últimos anos, verifico-o no 2º ciclo do ensino básico, mas poderá, eventualmente, extrapolar-se a todas as áreas curriculares do ensino básico e secundário. Nomeadamente ao nível das áreas onde o recurso a materiais e instrumentos seja maior, como sejam as áreas das expressões artísticas e as outras áreas da experimentação.

No ano lectivo 2004/2005, fui-me disponibilizada, a verba de trinta e seis cêntimos por aluno, para durante todo ano lectivo leccionar a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, no contexto do ensino básico obrigatório e gratuito¹. A verba disponibilizada permitia adquirir na papelaria da escola o equivalente a 1 lápis de grafite (0.30€) e uma folha A4 de papel cavalinho (0.05€). O cêntimo excedente da compra do lápis e da folha permitia adquirir mais quatro folhas, numa turma de vinte alunos. É de salientar que as turmas de vinte alunos são, regra geral, turmas reduzidas por incluírem alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais).

A situação ilustrada resultou de uma prática de gestão específica, num Agrupamento de Escolas, e levantou-me várias questões/preocupações: "Não será a hora de colocar em questão os limites da desorçamentação?"; "Poderá garantir-se ensino gratuito e em igualdade de direito de oportunidades, com práticas de "desorçamentação"?"; "Que recursos garantem os pressupostos: "ensino gratuito" e "igualdade de oportunidades"?"; "Existe ensino gratuito?"; "Existe igualdade de oportunidades no ensino?"; "Será que estas questões resultam apenas de um momento específico num local específico?"; "Será que a gestão dos recursos para a Educação Visual e Tecnológica é igual ou semelhante nas restantes escolas?"; "Quem participa/influencia a gestão dos recursos da disciplina de EVT (Educação Visual e Tecnológica)? Os docentes da disciplina? O Conselho Pedagógico? O Conselho Executivo? (...) Qual o poder de influência de cada entidade?".

"Tal como "sugere" a Constituição Portuguesa, cabe ao Estado assegurar "a democratização da educação (...) "² assegurando a igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas. Freire também imputa ao "Estado" obrigações na autonomia das escolas mas sem abandono do financiamento necessário que garanta os valores e princípios democráticos." (Cerqueira, 2005b: 13)

*"Os grandes esforços desenvolvidos até agora na área da educação e no âmbito da acção social escolar não têm sido suficientes para fazer inverter os casos de insucesso escolar que são ainda uma manifesta causa de injustiça social e de quebra do princípio de igualdade de oportunidades (...)"*³

Apesar de o Decreto-Lei n.º 155-A/98 de 4 de Maio subordinar a administração ao princípio da democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo e ao primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de

¹ ART. 6º DA LEI Nº 46/86 DE 14 DE OUTUBRO E ART. 3º DO DECRETO-LEI Nº 35/90, DE 25 DE JANEIRO DE 1990.

² CAPÍTULO III - Direitos e deveres culturais

Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência)

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva

³ Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro de 1990 - DEFINE O REGIME DE GRATUIDADE DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

natureza administrativa, na prática os professores de Educação Visual e Tecnológica deparam-se, cada vez mais, com ausência de recursos essenciais para as suas práticas lectivas.

O princípio legal da democraticidade e de participação de todos os intervenientes no processo educativo parece não ser um garante do primado pelos critérios de natureza pedagógica e científica. À legislação em vigor acresce a cultura dos diferentes intervenientes, nomeadamente dos professores, nos seus diversos aspectos. Sobre esta questão Hargreaves (1998: 212) salienta que “pelo facto de a colaboração e a colegialidade possuírem muitas facetas, a proclamação geral das suas qualidades deveria ser feita com cuidado. Não existe, com efeito, uma colaboração ou a colegialidade «real» ou «verdadeira», mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos”.

No actual quadro da autonomia da escola verificam-se fortes manifestações de interesses de grupos, a que Hargreaves (1998: 267) designa de *clientelas complexas*, que por vezes se esquecem da essência do seu papel – a educação dos seus alunos. “O poder histórico e político das disciplinas académicas, enquanto fontes de identidade pessoal, de aspirações de carreira e de prestação de contas (...), também significa que a maioria das escolas (...) continuam a funcionar enquanto mundos micropolíticos, sendo o conflito e a competição entre os seus departamentos um traço distintivo endémico da sua existência (...)”.

“A participação na gestão das organizações educativas constitui hoje um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar, (...)”. (Barroso, 1998: 3)

De facto a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) incentiva, proporciona e estimula uma cultura de participação democrática, na política educativa de cada instituição pública de educação, de todos os actores nela implicados. Isto levou a que a participação na gestão das organizações educativas, fosse eleita, hoje em dia, como um dos temas nucleares nas reformas da administração escolar. Mas Teixeira (1996: 41) questiona se o “processo participativo responde a uma opção estratégica de procura de soluções mais adequadas – tendo em conta possibilidades, recursos e constrangimentos – ou se, pelo contrário, visa o cumprimento ritual de imperativos legais ou corresponde a meras opções de conveniência”.

Ninguém se oporá ao exercício e participação cidadã na construção continuada da democracia. Porém diferentes concepções políticas de entender essa participação, constituem, ou poderão constituir, um entrave ao exercício de práticas que, apesar de idealizadas e expressas legalmente, poderão nunca chegar a manifestar-se plenamente. A existência de divergências, mais ou menos profundas, ao nível das convicções políticas sobre a concepção do modelo de participação democrática, assim como da manutenção, obtenção e uso do poder aos diferentes níveis da participação, resultam segundo Barroso (1998: 9) "muitas vezes contraditórios".

A Lei de Bases do Sistema Educativo, ao estabelecer-se num paradigma da participação participada, em que se vai mais além da simples participação eleitoral, entendendo "a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objecto de "possessivismo" da directora ou do director, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos" (Freire, 2003⁴: 102) terá, necessariamente, que enfrentar o poder instalado e os poderes ocultos, tentando sobrepor-se à dominação de poucos sobre muitos e também de uns sobre outros, de modo a garantir o equilíbrio entre as modalidades de participação. Torna-se portanto fundamental que a participação democrática assente na "rodagem de uma *praxis* experimentada serenamente, exercitada racionalmente e avaliada criticamente" (Osório, 1998: 54).

Todas estas questões/preocupações construíram o ponto de partida para avançar para o trabalho de campo e tentar compreender: *De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento do currículo nacional da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.*

Para descortinar/desvendar as respostas à questão de partida, desenvolveu-se o trabalho de investigação que agora se apresenta.

No capítulo I, são apresentadas as questões de investigação, a relevância do estudo e os princípios subjacentes ao mesmo.

No capítulo II, apresenta-se o enquadramento teórico onde se abordam questões que permitem compreender e contextualizar os dados de investigação. São abordadas questões fundamentais, tais como as de: "ensino gratuito", "igualdade de oportuni-

⁴ 7ª edição de textos escritos em 1992

des”, “participação democrática”, “justiça e autonomia”, “sucesso escolar”, desperdício escolar” e “organização escolar”.

No capítulo III é apresentada a metodologia de investigação utilizada.

No capítulo IV são apresentados os resultados de investigação e as conclusões.

2 – QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Para poder desmontar e encontrar uma resposta satisfatória à questão de partida (*De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento do currículo nacional da disciplina de Educação Visual e Tecnológica?*) é necessário reflectir sobre um conjunto alargado de conceitos e práticas pedagógicas e gestórias que se interrelacionam directa ou indirectamente.

Assim, para chegar ao meu objectivo, compreensão do problema e identificação de algumas medidas que podem ser mais eficazes na gestão escolar/pedagógica, foi necessário obter respostas às questões de investigação que se seguem e se agrupam por objectivos específicos:

Conhecer os modelos de gestão de recurso afectos à Educação Visual e Tecnológica

- Como são mobilizados os recursos materiais para as abordagens das diferentes áreas de exploração da disciplina (EVT), na escola actual?

- Quem participa, é envolvido, na mobilização de tais recursos?

- Quem participa ou influencia a gestão desses recursos?

- Qual o poder de influência de cada uma dessas entidades? Quem é que realmente toma a decisão final? (Os docentes da disciplina? Conselho Pedagógico? O Conselho Executivo? (...)), Qual a interferência de cada um?

- Que dificuldades existem em mobilizar os recursos para a disciplina?

- Existe alguma relação metodológica na atribuição/mobilização de recursos para EVT e para as outras áreas disciplinares e não disciplinares? Quais são os princípios orientadores?

- Que experiências de gestão e mobilização de recursos diferentes já foram experimentadas? Em que eram diferentes? Quais as vantagens e desvantagens de umas e de outras?

- Quais as verbas disponibilizadas aos alunos com ASE (Acção social Escolar)? Quanto é consumido em manuais escolares? Quanto é disponibilizado para EVT?

Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares

- A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e do projecto educativo de escola? Em que medida?

- Os recursos mobilizados permitem explorar todas as áreas de exploração do currículo nacional para a disciplina?

- Quais são maiores dificuldades na concretização de tais objectivos?

Verificar na opinião dos docentes a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"

- Qual o entendimento docente de "ensino gratuito"?

- Existe, na prática, ensino gratuito?

- Todos os alunos em sala de aula experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares?

- Existe igualdade de oportunidades no ensino?

Verificar se, na opinião dos docentes, há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica

- Qual o significado de "sucesso" e "insucesso", à luz da teoria e da legislação?

- Qual é o conceito de sucesso utilizado pelos docentes?

- Será que um aluno tem sucesso quando atinge todos os objectivos que o professor lhe coloca mas que, ao mesmo tempo termina, o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social?

- Qual o entendimento docente do termo "desperdício escolar"?

A partir das respostas dadas às questões anteriores, será possível analisar os modelos de gestão afectos à disciplina de Educação Visual e Tecnológica, a extensão das práticas de ensino gratuito e verificar possíveis relações destas com o (in)sucesso e desperdício escolar.

3 – RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A compreensão dos modelos de gestão em uso e a sua relação com os princípios orientadores do sistema educativo, permitirá verificar os níveis de eficácia dos primeiros, assim como permitirá reflectir para melhorar todo o sistema, aperfeiçoando os modelos pelo reforço das qualidades e evitando repisar as lacunas encontradas.

A percepção da melhoria que se possa obter sobre os modelos de gestão afectados à disciplina de Educação Visual e Tecnológica, às áreas das expressões artísticas e às outras áreas da experimentação, contribuirá para a melhoria geral do ensino.

Ao nível macro, este trabalho poderá permitir compreender: os modelos, ou pelo menos alguns dos modelos afectos à gestão dos recursos da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, a sua pertinência ou necessidade de mudança; as necessidades materiais e financeiras da disciplina e a sua relação com a concretização do programa nacional do ensino básico; algumas estratégias que poderão ser necessárias para tornar a gestão mais eficaz e posterior promoção, junto das escolas, de medidas de combate ao desperdício de recursos escolares, na garantia de concretização dos objectivos nacionais para o ensino.

Ao nível meso permitirá, aos órgãos de gestão, especialmente aos desconhecidos da essência das áreas das expressões artísticas, conhecerem melhor a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (as suas características e necessidades materiais e finan-

ceiras) para assim poderem desenvolver um trabalho de gestão mais eficaz, nomeadamente ao nível da captação e mobilização dos recursos entre as diferentes áreas disciplinares.

Ao nível micro este trabalho pretende fornecer informação e argumentação suficiente para que os professores de Educação Visual e Tecnológica possam influenciar positivamente a gestão escolar, nomeadamente ao nível da disciplina que leccionam, além de permitir o conhecimento mais abrangente dos modelos de gestão dos recursos da disciplina que leccionam.

Penso que a concretização deste estudo, pode contribuir ainda para uma melhor compreensão e optimização dos mecanismos existentes ao nível da gestão dos recursos da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

4 - PRINCÍPIOS E CONCEITOS SUBJACENTES

4.1 - Princípios⁵

O ensino básico visa a prossecução de finalidades que embora consagrados pela Constituição da República Portuguesa e pela Lei de Bases do Sistema Educativo, continuam por concretizar na sua plenitude. Assim este trabalho visa poder contribuir para uma maior abrangência dos princípios:

- do direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República;
- da gratuitidade da escola obrigatória;
- da democratização da educação do ensino;
- do desenvolvimento pleno e harmoniosos da personalidade dos indivíduos incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;

⁵ art. 73º e 74º da Constituição da República Portuguesa, LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) e Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro de 1990 - Define o regime de gratuitidade da escolaridade obrigatória

- da formação geral comum a todos os portugueses (que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social);
- da igualdade de oportunidades;
- do respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos;
- do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista;
- da universalidade do acesso à educação.

4.2 - Conceitos

Considerarei como conceitos fundamentais ao meu trabalho os conceitos de: "universalidade do ensino", "gratuidade da escolaridade obrigatória", "igualdade de oportunidades", "participação democrática (escola democrática)", "insucesso escolar", "sucesso escolar", "gestão", "gestão estratégica", "organização", "desperdício escolar".

Os conceitos apresentados serão objecto de análise e reflexão apurada, no capítulo seguinte, numa interacção entre as diferentes concepções, teorias e as práticas.

Alguns conceitos integraram a acção que levou a desenvolver este projecto, por se ter constatado que o seu significado teórico e a prática produzem, ainda que aparentemente, divergência/desfasamentos que adulteram o seu significado original. Assim, coloca-se a questão de saber se conceitos essenciais do ensino básico, explicitados na legislação, na prática têm o mesmo significado e qual a sua abrangência. A resposta a estas questões será revelada na análise dos dados e conclusões.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – “ENSINO GRATUITO” E “IGUALDADE DE OPORTUNIDADES”

1.1 – Universalidade do ensino

O conceito da “universalidade do ensino”, expresso pelo Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro de 1990, que define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória, consiste na “universalidade do ensino básico, garantindo a todas as crianças o acesso à escola, a obtenção das qualificações mínimas que as habilitem ou a prosseguir os estudos ou a enveredar pela actividade profissional e, em consequência, as condições indispensáveis não só à concretização daquele objectivo, como também à prossecução de um efectivo sucesso escolar”.

1.2 – Gratuitidade da escolaridade obrigatória

A gratuitidade da escolaridade obrigatória consiste, de acordo com o art. 3º do Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, “na isenção total de propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, a frequência escolar e a certificação de aproveitamento (...) abrange ainda o seguro escolar e a faculdade de dispor, (...) de apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”

1.3 – Igualdade de oportunidades

A “igualdade de oportunidade” resulta da combinação dos conceitos de “universalidade do ensino” e da “gratuitidade da escolaridade obrigatória”, em que todos os alunos, independentemente da sua condição possam aceder, frequentar e usufruir, sem discriminação de qualquer espécie, de todas as condições e actividades implicadas no processo educativo.

Lamentavelmente a escola continua a ser, na prática, uma instituição discriminatória e só “acessível” a alguns alunos, com capacidade financeira para participarem plenamente nas actividades lectivas da escola dita gratuita. Numa mensagem enviada aos encarregados de educação⁶, através da caderneta dos alunos, pode ler-se:

“Avisam-se os encarregados de Educação, que no dia 14/2/2006 iremos ao cinema da Castanheira. A sessão inicia às 9,30h e termina às 11,30h. O preço dos bilhetes 2,25€, havendo a opção de adquirir pipocas por 1€, sendo esta última opção facultativa. Durante o período da manhã não haverá aulas, estando a escola encerrada devido à ausência dos funcionários, deslocados para a sessão de cinema, sendo retoma a normalidade no período da tarde.”

A mensagem enviada, implicitamente ou não, informa os encarregados de educação que se os alunos não pagarem o cinema terão de ficar em casa “*devido à ausência dos funcionários*”. Ora esta mensagem veicula, claramente, uma prática de ensino não gratuito dentro do quadro legal do ensino obrigatório e gratuito. Como a actividade se desenvolve dentro do tempo das actividades curriculares, presume-se que a visualização do filme pretende o desenvolvimento de competências que não serão desenvolvidas por

⁶ Mensagem enviada por professor do 1º Ciclo em Janeiro de 2006, num Agrupamento de Escolas do concelho de Vila Franca de Xira.

quem não pagar a actividade, violando assim o princípio da universalidade e gratuidade do ensino. Apesar do Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro de 1990 que define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória, assumir que apesar dos “grandes esforços desenvolvidos até agora na área da educação e no âmbito da acção social escolar não têm sido suficientes para fazer inverter os casos de insucesso escolar que são ainda uma manifesta causa de injustiça social e de quebra do princípio de igualdade de oportunidades. (...)”, as escolas continuam, elas próprias, a desenvolver práticas contrárias à legislação em vigor, acentuando as desigualdades de oportunidade em vez de as eliminar.

2 - AUTONOMIA, DEMOCRACIA E JUSTIÇA

“Democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controlo”⁷

2.1 - Autonomia

A autonomia na concepção de Estêvão (2003: 25) “pode justificar-se em nome de várias racionalidades ou lógicas, como sejam, pelo apelo ora à lógica do mundo industrial para valorizar o capital humano e a eficiência administrativa, ora ao mundo cívico para salientar a promoção da igualdade diante do ensino e as vertentes democrático-participativas contra a lógica burocrática, ora ao mundo mercantil, em nome da maior proximidade relacional dos actores escolares”. Contudo uma autonomia de gestão local será o palco de disputas de lógicas e interesses plurais que poderão criar dificuldades de relacionamento interno, na comunidade local.

A autonomia pode promover, ainda que implicitamente, o enfraquecimento de direitos de uns sob o interesse de outros, fragmentando assim um ideia de cidadania e democracia para a igualdade. “As autoridades locais saem reforçadas nos seus direitos enquanto que os direitos dos restantes membros se transformam em privilégios concedidos por aquelas autoridades” Estêvão (2003: 26). Salienta-se assim que a autonomia de

⁷ (Ward, 1994 citado por Estêvão (2003: 29)

uma organização escolar, só por si, não confere à sua comunidade garantias de democracia e cidadania, podendo, inclusivamente, servir de veículo de “impedimento para as aspirações igualitárias e universalistas da cidadania, roubando-lhe as suas normas de justiça” (Crouch, 1999 citado por Estêvão, 2003: 26). A autonomia pode transformar as escolas numa espécie de sociedades anónimas de carácter mercantil que transformam, com alguma facilidade, a cidadania numa “questão privada, mas também para deformar o próprio princípio da igualdade educativa, tornando-o numa forma mais de legitimar as desigualdades e exclusões” (Estêvão, 2003: 27), ainda que num contexto aparentemente mais democrático, participativo, proporcionado pela autonomia.

Importa, portanto, estar atento para estas possibilidades mantendo um alerta crítico sobre os direitos e garantias que devem ser proporcionados a todos os cidadãos. A prática educativa deve assentar numa prática de respeito pelos princípios da igualdade e justiça que necessariamente se traduzirão num compromisso ajustado de normas e padrões de direitos e obrigações de acordo com valores e princípios éticos. A escola é, na continuidade desta lógica, uma instituição que prepara crianças que reproduzirão, em parte, os valores por ela veiculados no seu desempenho social, numa sociedade que se quer democrática. Por essa razão a autonomia deverá garantir o exercício dos direitos, a distribuição de recursos, a igualdade de acesso e a participação nos diferentes níveis de decisão.

2.2 – Participação democrática / Escola democrática

“Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a actuar”. (Freire, 1997; citado por Lima, 2002: 37)

O conceito de participação democrática é aqui entendido como um meio para atingir um fim, que pretende alcançar determinadas metas, em que a “educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empe-

nharem na sua transformação progressiva”⁸. Para tal é necessário aprofundar os conhecimentos sobre modelos de gestão, que sejam um garante mais ou menos fiel, dos princípios da democraticidade, tal como está expresso no actual “regime de autonomia, administração e gestão (...)”⁹, mas que, em muitas escolas, necessita de passar da formalização legal para as práticas aos diferentes níveis de gestão. Tal como afirma Paulo Freire (citado por Lima, 2002: 9) em “A Educação na Cidade”: “Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”.

O conceito de “participação democrática” subentende a participação de todos, incluindo os alunos, nas decisões da escola. A participação, a discussão e o diálogo, são competências que se vão construindo com o tempo e com a prática, por isso o adulto só as adquire se for um aluno participante e activo. Freire questiona em Educação para a Liberdade: “como aprender a discutir e a debater com uma educação que se impõe?”. A democracia impõe, segundo a visão de Freire, um modelo de escola participativa em ruptura com a educação tradicional e a escola autoritária.

Será que o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, vem contribuir para a promoção de uma educação para os valores democráticos? Segundo este “a participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente”¹⁰. Segundo Freire, a exclusão é incompatível com a construção da democracia participativa, e escreveu a respeito das práticas não participativas, o seguinte:

“Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.” (Freire (1967) citado por Lima, 2002: 32).

Segundo o artigo 2º da Constituição da República Portuguesa a “República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralis-

⁸ ponto 5 do art. 2º da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO .

⁹ aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.

¹⁰ ponto 4 do art. 9º do Regimento de Autonomia, Administração e Gestão (...) aprovado pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio.

mo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efectivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa". As práticas educativas democráticas pressupõem a autonomia. Não só da organização, como dos seus actores individuais e colectivos (de alunos e de professores). "Os conselhos de turma, na linha de Freinet e da pedagogia institucional, são ainda práticas marginais. A participação dos alunos, mesmo dos estudantes universitários, é muitas vezes um simulacro, uma maneira de impor melhor as decisões vindas de cima em vez de as negociar. Pode-se dizer quase o mesmo da participação dos pais e dos professores" (Perrenoud, 2002: 42).

A democracia, através da participação de todos os intervenientes nas decisões da organização escolar, poderá ou não contribuir para a melhor gestão dos recursos?

Parece não haver dúvidas sobre a participação democrática na organização escolar. Mas para tal é fundamental que seja hábito do gestor escolar adoptar práticas efectivamente cívicas. Será a partir do gestor escolar que se efectivam as práticas e a participação democrática, capazes de desenvolver uma gestão eficaz dos recursos. Tal como está expresso no art. 4º do Decreto-Lei n.º 155-A/98 de 4 de Maio, a administração das escolas subordina-se ao princípio da "democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo" e ao "primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa".

A gestão participada nas escolas exige, segundo (Barroso: 1998: 18), o exercício de uma liderança empreendedora que tenha a capacidade de avaliar, fazer o arranque, criar conflito com a situação existente. Gerir e promover o processo de inovação e introduzir as alterações necessárias a uma participação efectiva dos actores interessados.

Será a participação democrática uma prática nas escolas, ou fica apenas ao nível da concepção teórica? De que modo pode influenciar a gestão de recursos?

A escola democrática e cívica tem que ser capaz de acolher e exercitar uma gestão com base nos direitos fundamentais, universais de integração e de direitos diferenciais de reconhecimento do outro. Deve ter uma política multicultural que inclua medidas que garantam e promovam a igualdade na diversidade. Mas tal exige uma postura ética constante de transformação da escola num espaço de responsabilidade solidária.

2.3 – Justiça

O conceito ou apenas a palavra “justiça” torna-se incontornável neste trabalho, na medida que é um princípio básico que a escola deve veicular, ainda que o termo não seja corrente nos discursos e texto sobre política educativa. Contudo a escola tem, de acordo com os princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa, de colocar a justiça como um dos objectivos a atingir, para poder prosseguir o seu trabalho de instituição que se quer democrática.

Se é do Estado que os cidadãos “esperam” que se faça justiça, a descentralização dos poderes sobre a gestão escolar e a consagração da autonomia terão de ser contratualizados numa base que garanta, por parte das autonomias, a justiça entre cidadãos, independentemente da sua condição. Assim as escolas terão de ser espaços de tratamento “igualitário”, sendo mais um contribuinte para uma sociedade justa, solidária e livre. Não poderão de forma alguma, nem as escolas nem o Estado, em períodos de maiores dificuldades económicas, ceder a tais princípios pela transferência de competências ou pela manutenção de uma espécie de serviços mínimos de democracia, que acabará por promover um ensino de classes.

As políticas e as ideologias de privatização da educação, sustentadas tantas vezes com a teoria da liberdade de escolha, não passarão na maioria dos casos pela liberdade dos pais mais favorecidos escolherem o tipo de escola e de educação para os seus filhos e menos como defende Estêvão (2003: 17) “com o ideal de igualdade social, uma vez que, entre outras razões, a igualdade tende a ser vista sobretudo como implicando custos económicos e sociais omitindo-se simultaneamente os seus benefícios”.

A questão da justiça está mais além dos princípios da igualdade de oportunidades e tratamento, entre outros.

A igualdade de oportunidades que a escola tem proporcionado limita-se, essencialmente, à igualdade no acesso à educação complementada com uma diferenciação positiva dos menos favorecidos, sem que esta seja de todo um garante de igualdade e justiça. Neste comportamento mais ou menos subtil, a escola tem desempenhado um papel de produtora de desigualdades que são bem visíveis nos níveis de abandono e desperdício escolar produzido ao longo dos anos. Apesar de manter a sua obsessão pela questão da eficácia e da qualidade meramente académica, continua a tratar os diferen-

tes como sendo iguais. Deste modo não tem conseguido mais que produzir desigualdade a partir do princípio de uma falsa igualdade.

“Ora a educação não pode ficar ligada à distribuição das mesmas quantidades de currículo hegemónico para diferentes alunos no pressuposto de que se produzirá o mesmo efeito. Daí, Connell (1995: 32) propor como alternativa o conceito de justiça curricular, que atenda “aos modelos pelos quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades”” (Estêvão, 2003: 23). A experiência escolar é um campo de desigualdades tratadas sem atender às desigualdades.

3 – (IN)SUCESSO ESCOLAR

3.1 – Sucesso escolar

Segundo Braga (1997), a quantificação do sucesso está ligado a inúmeros indicadores (aprovação, passagem, qualidade, acréscimo, progressão, etc.). No entanto, ele identifica-se mais frequentemente com o conceito de aprovação.

Penso que este não é o conceito mais adequado para o sucesso. O ensino, apesar de estar organizado por ciclos e os ciclos por anos, nos quais é necessário obter aprovação, os objectivos do ensino não se limitam a aprovações, mas antes a competências que os alunos adquirem ou não. Assim considero que o aluno obtém sucesso escolar quando adquire competências previstas nos programas de ensino.

A aprovação não é um garante do aluno ter adquirido competências. Esta relação pode parecer estranha mas é corrente. Por exemplo: um professor que tenha, por qualquer razão, baixa taxa de assiduidade não irá proporcionar aos seus alunos a aquisição das competências previstas. No entanto não irá reter os alunos por esse facto. Assim assiste-se a uma aprovação sem aquisição de competências.

Segundo Epstein (1992) e Keith (1993) citados por Braga (1997), não é a variável classe social que determina o sucesso na escola, mas um conjunto de variáveis inter-

actuanes que incluem a familiaridade com a cultura escolar e a organização de atitudes favoráveis ao sucesso – o gosto pelo trabalho bem feito, a competição moderada, a tenacidade, a responsabilidade – atitudes que se encontram em famílias de todas as classes sociais e que constituem variáveis muito fortes para o sucesso educativo.

É, entre outros factores, a valorização da escola pela família que incentiva o aluno e o encaminha no sentido da aquisição de competências e do sucesso escolar.

3.2 – Insucesso escolar

São variadíssimos os autores que reflectiram e reflectem sobre um tema que está constantemente na ordem do dia.

Segundo Muñiz (1982: 9) o insucesso escolar é uma “grande dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade. Partimos do princípio de que esta criança não sofra de nenhuma lesão cerebral, assista regularmente às aulas que se ministram na escola e a sua família não tenha um nível cultural excessivamente baixo”. Contudo há dificuldades e regressões escolares que podem acontecer no percurso normal da criança que fazem parte do processo de crescimento, pelo que não se deverá confundir com uma situação de insucesso. Mas quando “o insucesso tende a estruturar-se rigidamente como tal, e então já não estamos perante um acontecimento esporádico de maior ou menor duração; pelo contrário, trata-se de uma norma de comportamento que tende a manter-se solidamente e que, por isso, exige um tratamento educativo” (ib.11).

Pais (1991) citada por Ruivo (1999: 13) considera que “é mais do que aceite, de que o insucesso é a repetência, é a incapacidade dum aluno perante um protótipo de programa que tem de ser cumprido minimamente. Mas eu penso que o insucesso é isto e muito mais. É a falta de habitação, é a falta de tudo. O Insucesso é muito mais genérico do que aquilo que nós consideramos em termos institucionais.”

A perspectiva de Muñiz focaliza-se no aluno, não equacionando o insucesso des centrado do aluno. Será que o insucesso é devido apenas ao aluno? Muñiz caracteriza o insucesso face aos alunos, com um nível de inteligência normal ou superior, partindo do

pressuposto que a escola lhe fornece as condições para adquirir a formação escolar correspondente. E se a escola não oferecer, ao aluno de nível de inteligência normal ou superior, as condições para que este adquira uma formação escolar correspondente à sua idade? Neste caso de quem é o insucesso? Do aluno ou da escola?

Para Rangel (1994: 20) o insucesso significa "a falência de um projecto, bem como uma posição difícil na qual somos colocados pelo adversário, (...) no campo educacional, significa ainda a noção de insucesso num exame, bem como a afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas. (...) é relativa aos objectivos da escola, traduzidos num programa, uma progressão, níveis e não a uma inaptidão suposta caracterizar a criança de forma durável".

Segundo Benavente (1991) citada por Ruivo (1999: 13) o insucesso escolar é fabricado pelo próprio sistema escolar, mas é antes de mais, "a repetência, ou seja, a não aprendizagem do que a Escola considera possível e necessário obter num determinado espaço de tempo, para todos os alunos, dum determinado grupo etário". Benavente coloca a questão em dois aspectos que relaciona, mas que julgo não serem dependentes – a "repetência" e a "não aprendizagem" – a experiência profissional tem permitido observar situações em que a "não aprendizagem" não implica, necessariamente, a repetência. E assim "ao permitirmos, que qualquer aluno conclua a sua formação ao nível dos primeiro e segundo ciclos, sem ter adquirido as noções básicas de cálculo, escrita e leitura, estamos a preparar esse aluno para o insucesso escolar. E perguntamos nós, a quem devemos este insucesso escolar?" (Ruivo, 1999: 18).

Não concordando com as noções básicas apontadas por Ruivo, por insuficientes, parece-me contudo que a questão que levanta coloca o mote, não no aluno, mas também, na instituição escolar e no que ela pode provocar no aluno.

Joaquim Coelho Rosa (1991) citado por Ruivo (1999: 36) apresenta uma concepção de insucesso escolar que me parece muito aceitável, que subscrevo. Considera que o "insucesso escolar" surge sob formas múltiplas, com causas diversificadas e com efeitos diferentes, a saber: "Insucesso escolar pode significar a inadequação da educação formal à contemporaneidade, a incapacidade do sistema educativo para responder às necessidades de formação dos alunos, a inadequação dos currículos àqueles que constituem os saberes essenciais, a incapacidade dos professores ou dos recursos para pro-

porcionar a aprendizagem dos alunos ou entre outros significados mais, a incapacidade destes para atingirem os resultados que o sistema e a sua gestão, pedagógica ou administrativa, pretendem que eles alcancem". "A repetição é a 'solução' interna que encontrou o sistema escolar para lidar com o problema da não-aprendizagem ou da má qualidade da dita aprendizagem. (...) A repetição no meio escolar afecta todas as regiões do mundo e a grande maioria dos países, incluindo os industrializados." (Torres, 1995: 1)

Uma forma política de reduzir a repetição foi a implementação da promoção automática que, segundo Torres (1995: 12) "resulta, a miúdo, em que as regulações da promoção automática sejam só parcialmente cumpridas e inclusive que não passem de letra morta. A promoção automática – ou, para o caso, qualquer medida tomada de maneira isolada – bem pode diminuir a repetição mas não assegura necessariamente a aprendizagem. Vários países têm abandonado a promoção automática, ao comprovar um incremento do número de alunos que abandonam a escola sem terem conseguido níveis aceitáveis de leitura e escrita. De facto, os países começaram a aprender que *diminuir a repetição, melhorar o ensino e assegurar aprendizagens efectivas* não são a mesma coisa e que pode inclusive não existir uma relação causal entre um e outro".

Deste modo a redução artificial da repetição¹¹, ou como lhe queiram chamar, não resulta senão numa prática que adia a resolução de problemas não resolvidos. Contudo a repetição "antes que um problema em quanto tal, desde a perspectiva da lógica escolar, (...) é uma «*solução*» a muitos problemas. Enfrenta-la com seriedade requer identificar e analisar os problemas para os quais a repetição se tornou historicamente como uma (falsa) solução. A universalização da educação básica e o compromisso mundial de uma «*Educação para Todos*» implica o reconhecimento de que todas as crianças podem aprender e que todos - ricos e pobres, em zonas urbanas e rurais, os que falam a língua oficial e os que não, os com e sem família - merecem as melhores condições para fazê-lo. Se as crianças (...) pobres (...) resultam mais propensas à repetição, dada a combinação nefasta de pobreza em casa e pobreza na escola, a que estão condenados os pobres, ela não faz senão reforçar a necessidade de mecanismos e estratégias de discriminação positiva para estes sectores. De uma vez por todas é necessário convencer os decisores políticos, burocratas, directores, supervisores e equipas docentes que os

¹¹ a repetição significa aqui a manutenção no mesmo ano escolar e tem assumido ao longo dos anos diferentes designações tais como: "reprovação", "retenção", "não progressão".

pobres não repetem porque são brutos mas porque são pobres, e que as causas (e as soluções) mais importantes para os desajustes escolares não estão nas crianças mas no próprio sistema escolar” (ib. 12 e 13).

“*Educação para Todos*” significa construir uma Escola para Todos, uma escola capaz de acomodar as necessidades e realidades das crianças, de todas as crianças, deixando para trás a escola elitista do passado, desenhada para promover o acesso, a permanência e a promoção de uns, e para promover a repetição, o abandono e o fracasso de outros” Torres (1995: 13). Juntamente com o termo de repetição por norma estão incluídos os alunos desertores, mas era conveniente que se distinguisse bem as diferenças, porque as razões de uma e outra serão, possivelmente diferentes. “A repetição em particular, é hoje condição *sine qua non* para o desenho de políticas e de reformas educativas coerentes, tanto a nível de governos como das agências internacionais ligadas ao sector educativo” (ib. 7).

“O sistema escolar inventou e instaurou a repetição como um mecanismos regular para lidar com os complexos factores intra e extra-escolares que inibem um ensino e uma aprendizagem efectivos no meio escolar. Tipicamente, os agentes escolares tendem a ver a repetição como um problema externo à escola, gerado na família e alimentado pelo próprio estudante, e - como tal - necessitando de soluções externas. Os pais de família, pela sua parte, tendem a eternizar o ponto de vista escolar e a aceitar os diagnósticos e vaticínios dos professores a respeito das capacidades de aprendizagem dos seus filhos. Enquanto que os especialistas associam repetição com baixa qualidade educativa, é frequente que os pais de família (inclusive de diversos estratos sociais) e muitas autoridades escolares associam repetição com alta qualidade e até excelência educativas: um reflexo de seriedade, disciplina e altos standards por parte da organização directiva e docente. A percepção social pode chegar a ver a repetição como uma mais valia, como uma benévola “segunda oportunidade” que se oferece a aqueles que, de todos modos, não estão “aptos” (...) para aprender.” (Torres,1995: 7)

“Administrativa e financeiramente, a repetição é um grande gargalo de garrafa e significa um enorme desperdício de recursos. Contribui directa e indirectamente para a ineficiência do sistema escolar, consumindo recursos que poderiam ser utilizados para cobrir os deficits quantitativos e qualitativos que confluem na falta de acesso, no mau

ensino, no abandono e finalmente a própria repetição” (Torres, 1995: 11). Contudo não pode passar pela progressão automática (“sucesso”), a solução da repetição (insucesso). É necessário desvendar as causas, descobrir as fontes e as razões que conduzem ao insucesso escolar. Essa análise implicará um trabalho atento e continuado de avaliação das aprendizagens dos alunos ao longo do seu percurso académico, sem sobressaltos nem descomprometimentos. Quando forem detectadas as causas reais do insucesso, então poderemos pensar nas soluções que conduzirão ao sucesso escolar.

4 - DESPERDÍCIO ESCOLAR

4.1 – Desperdício escolar

O termo desperdício surge intimamente ligado à linguagem de economistas. Contudo a educação é uma das maiores actividades económicas do mundo, senão a maior. Neste contexto o que se desperdiça é tudo que envolve a actividade, “os conhecimentos, os edifícios escolares, o material nas escolas, o trabalho dos professores” (Pauli e Brimer, 1977: 5). Para estes autores o desperdício acontece quando os alunos não atingem o nível de instrução requerido, quando não encontram emprego no final dos estudos. O desperdício relaciona-se directamente com o insucesso, mas o insucesso não implica, necessariamente, desperdício.

O desperdício escolar é aqui entendido como um desajustamento entre a mobilização de recursos e os objectivos de ensino atingidos. Verifica-se quando o investimento, a mobilização de recursos, é excessiva tendo em consideração os objectivos atingidos. Pode verificar-se desperdício quando os recursos não são mobilizados e por isso não permitem tirar o melhor rendimento da acção educativa. É nesta óptica que emprego o termo desperdício escolar.

É numa perspectiva de maximizar os recursos que pretendo reflectir e identificar as fontes de desperdício escolar. A eficácia da organização escolar passa, necessariamente, pelo desperdício zero.

Segundo os princípios de uma boa gestão, de uma gestão sem desperdícios, a utilização dos recursos faz-se em conformidade com os princípios da economia, da eficiência e da eficácia. O princípio da economia determina que os recursos devem ser disponibilizados em tempo útil, nas quantidades e qualidades adequadas e ao melhor preço. O princípio da eficiência visa a melhor relação entre os meios utilizados e os resultados obtidos. O princípio da eficácia visa a obtenção dos objectivos específicos fixados, bem como dos resultados esperados.

É de uma gestão sem desperdícios que se deve esperar dos órgãos de gestão das escolas. Enquanto isso não for exigido, continuarão a persistirem casos e mais casos de insucesso escolar e outras formas de desperdício escolar.

O desperdício escolar não se limita ao nível macro. O desperdício escolar entra na escola como se fosse um vírus, saído do organismo do Estado, alojando-se e reproduzindo-se nas escolas.

Ao nível do sistema de ensino, verifica-se excesso de desperdício de recursos a começar pela atribuição de funções e formação docente. Desperdício este que se aprofunda no facto de não permitir o controlo total sobre o trabalho produzido. Só assim se compreende que um bom aluno no 1º ciclo chegue ao 2º ciclo sem saber ler e escrever. Mas sobre esta realidade o sistema encolhe os ombros e responde com: "agora temos que resolver o caso presente¹²" numa clara alusão ao "deixa andar", negação total do controlo sobre o trabalho produzido. Por isso, a muitos e muitos alunos, são detectadas faltas de pré-requisitos entre ciclos. Por que será? Alguém assume a responsabilidade? Que sentido faz um aluno ter pelo menos 3 professores de uma mesma disciplina do ensino básico? Que sentido faz um professor de matemática só poder leccionar a um ciclo e não a outro? Será muito difícil tornar a formação dos professores de uma determinada disciplina a todo o percurso do ensino pré-universitário? Será que um bom professor de ensino secundário não pode ser um bom professor de ensino básico (2º ciclo) e vice-versa?

Como se justifica que um professor da disciplina e do 2º ciclo não possa ser professor da mesma disciplina no 3º ciclo e no ensino secundário, quando se quer uma formação ao longo da vida?

¹² afirmações feitas por alguns professores e até elementos dos apoios pedagógicos e serviço de psicologia e orientação escolar, com frequência, durante as reuniões de Conselhos de Turma.

De facto o verdadeiro segredo do Toyotismo consistiu no emprego de especialistas multifuncionais em lugar do recurso ao trabalho especializado” (Coriat, 1994 citado por Castells, 2005: 209)

No âmbito de uma preocupação pelo desperdício zero, os investimentos que o Estado e as Escolas fizerem em tecnologia informática deverá responder a um conjunto organizado de medidas que visem atingir objectivos e criar metodologia que até então não eram possíveis. Contudo ocorre que, após a generalização do acesso à informação e à informática nas escolas no 1º ciclo (Governo de António Guterres), pouco (nada) de significativo se produziu em termos de melhoria da qualidade do ensino e do acesso à informática. Nas escolas do 2º e até 3º ciclos os pc’s estão antes de tudo ao serviço de procedimentos administrativos (tal como os mecanismos de climatização), no 1º ciclo encontram-se quantas vezes fechados para não se estragarem. Deste modo os investimentos em tecnologia de informação não se têm traduzido em melhores resultados educativos. Tal como referem Bar e Borrus (1993), citados por Castells (2005: 261) “os investimentos em tecnologia da informação não se tenham traduzido em maior produtividade e que estes serviram principalmente para automatizar as tarefas existentes. Com frequência automatizam-se modos ineficientes de fazer as coisas. A efectivação das potencialidades da tecnologia de informação requer uma reorganização substancial”. Que não se tem verificado nas escolas que preferindo a estabilidade mantêm a rotina educativa.

Mas compreender que as tecnologias da informação são um recurso com virtudes mais amplas do que as da automatização implica, antes de mais, uma cultura que absorva como sua essa tecnologia e a partir daí a potencie. Mas será possível integrar, numa cultura, uma tecnologia que se desconhece ou se conhece superficialmente? Julgo que não.

"Especialistas sem espírito, folgazões sem coração: estes nada pensam ter chegado a um estádio da humanidade nunca antes atingido".(Weber, 1958: 180/2)

4.2 - O desperdício - fenómeno oculto e incompreendido

Tradicionalmente, as estatísticas educativas convencionais omitem o fenómeno do desperdício. A compreensão do termo "ensino universal" tem sobretudo um significado que na prática passa, no essencial, pela matrícula universal da população em idade escolar, ainda que em muitas escolas se exija o pagamento de taxas no acto de matrícula. Já o termo de "aproveitamento escolar" se associa, quase sempre, à ideia de retenção ou não do aluno, ignorando os princípios fundamentais do ensino básico, evitando-se assim a verificação da obtenção dos objectivos estratégicos do ensino. Quando um país, apesar de ter baixos níveis de retenção, apresenta fracos índices de produtividade e baixa qualidade de inovação, então facilmente se conclui que os objectivos do ensino ou foram mal enunciados ou as competências não estão a ser adquiridas pelos alunos que saem desse ensino. Quando tal se verifica, estamos perante uma situação de desperdício escolar. Esta causa pode ter várias origens. Pode haver desperdício na execução dos objectivos dos programas de ensino, que ficam aquém das necessidades reais do país, pode ser dos professores que sobrevalorizam os seus alunos, pode ser das escolas que não proporcionam aprendizagens de qualidade e em quantidade necessária. Podem ser muitos outros factores, mas o certo é que "os alunos não aprendem muito na escola: estudos e avaliações de rendimento escolar realizadas nos últimos anos em diversos países revelam baixos resultados de aprendizagem entre os alunos" (Torres, 1995: 4), ainda que o sucesso seja uma realidade, verifica-se em simultâneo um baixo aproveitamento escolar, que demonstra que a relação entre o sucesso escolar os resultados da aprendizagem não é directa. É, também, na perspectiva de identificar este fenómeno oculto e incompreendido, ou de pelo menos tentar uma aproximação, que este trabalho se dirige.

5 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

5.1 - Organização

"É surpreendentemente difícil dar uma definição simples de uma organização. A ideia de organizar fundamenta-se no facto de que o individuo sozinho é incapaz de satis-

fazer todas as suas necessidades e desejos. (...) A organização maior, a sociedade, torna possível, através da coordenação das actividades de muitos indivíduos, o atendimento das necessidades de todos os seus membros. Uma ideia básica que subjaz ao conceito de organização, portanto, é a ideia de coordenação do esforço ao serviço da ajuda mútua” (Schein, E., (1982) citado por Velho, 2002: 11),

Segundo Hall (1984), citado por Teixeira (1993:60) “uma organização é uma colectividade com a fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa colectividade existe e numa base relativamente contínua, num ambiente e compromete-se em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectivos”.

Segundo Velho (2002:12) a ajuda mútua, de que Schein fala, funcionará se existirem: recursos humanos, pessoas com conhecimentos e experiências; recursos materiais, máquinas, edifícios e matérias-primas para a produção de um bem ou elaboração de um serviço e recursos financeiros, capitais próprios e alheios que asseguram o desenvolvimento.

5.1.1 – Organização criativa

A capacidade da organização viver com energia, com vitalidade, mantendo-se actual, será assegurada se for capaz de inovar, de se desenvolver e se sustentar com um certo nível de criatividade. Pilar Mosquera (2005) defende que “a capacidade de uma organização inovar, desenvolver e sustentar a criatividade dos seus colaboradores é um factor - chave para a sua força e sobrevivência”. A criatividade, tal como muitas outras faculdades e competências, necessita de ser exercitada para que se mantenha ágil. Numa organização é fundamental que esse estímulo aconteça, é necessário que a criatividade seja estimulada, motivada e induzida. Tal como defende Mosquera “cabem às organizações a responsabilidade de a treinar e exercitar”. Contudo nas organizações escolares o estímulo criativo é como que reprimido pela ausência de participação e circulação da informação.

Mas será que existe, no seio das organizações escolares, vontade de inovar, de criar? Estarão os gestores dispostos e preparados para gerir a força da criatividade?

Segundo Mosquera (2005) nem todas as organizações “se encontram dispostas a aceitar as consequências de ter mais criativos na sua organização, na medida em que se associa frequentemente indivíduos mais criativos a posturas não - conformes às regras e a comportamentos de irreverência face à autoridade e aos procedimentos instituídos”. Contudo este problema não resulta, no meu entender, dum excesso de criatividade mas pelo contrário num défice de criatividade, da parte de quem gere a organização.

As organizações criativas existem e são compostas, essencialmente, por criativos que no confronto interno de ideias, desenvolvem soluções que são o garante de sobrevivência da própria organização. Por outro lado a criatividade apresenta-se, desde o final do século XX, como a mais valia que as organizações “possuem” para prolongar o seu tempo de vida, a sua vitalidade.

“As empresas privadas, muito sujeitas às leis da concorrência, despertaram mais cedo para a necessidade da criatividade como ponto de partida para o seu progresso”. (Mosquera, 2005)

Nas organizações criativas os níveis hierárquicos são reduzidos ao mínimo, chegando em determinadas organizações a criar-se, quase, uma pirâmide invertida, onde os níveis de responsabilidade são partilhados pelos criativos (grupo de trabalho criativo). O vértice inferior da pirâmide, reserva-se ao(s) administrativo(s) que muitas das vezes não faz(em) mais que atender telefonemas, marcar reuniões e tratar da correspondência da organização. As organizações escolares poderiam e deveriam, no meu entender, funcionar como organizações criativas, compostas por equipas de trabalho, que podem ser os actuais conselhos de turma, ou os grupos disciplinares, já que cada professor é um profissional especializado e é (ou tem que ser) criativo para poder responder, oportunamente, às diferentes necessidades pedagógicas que os seus alunos lhe colocam. Por esse facto aos professores seria atribuída maior autonomia e responsabilidade dentro do seu grupo de trabalho (conselhos de docentes, conselhos de turma e grupos disciplinares). Para tal era necessário, reduzir os níveis hierárquicos da organização, torna-la menos burocrática e incluir, na sua estratégia global, objectivos de inovação e criatividade.

Só lideranças assentes na: flexibilidade, com maior envolvimento com os criativos (profissionais de topo) no sentido de permitir o livre fluxo de ideias; baixa tolerância à

inércia e ao pessimismo; promoção de iniciativas e autonomia e em práticas de gestão permissiva, não coerciva e não-avaliativa, poderão assumir a gestão de uma cultura organizacional, assente no inconformismo e no desejo de melhorar a capacidade de resposta aos problemas.

Numa organização criativa o ambiente de trabalho é necessariamente interveniente, pelo que carece de condições que geralmente são geradas pelos próprios criativos, tais como atitudes de tolerância face a atitudes ou a personalidades divergentes, mas também recursos capazes de satisfazer as condições para concretizar as soluções.

Contudo, segundo Mosquera (2005), "o pressuposto de que ambientes muito burocratizados são inibidores da criatividade, baseia-se num outro pressuposto – o de que os criativos são normalmente pessoas anti - conformistas, lúdicas e independentes. No entanto, esta relação de causa - efeito não encontra sustentação empírica, na medida em que foi possível provar que em ambientes muitos informais a produção criativa decrescia".

Julgo que o caminho para o sucesso do ensino em Portugal, numa verdadeira gestão de combate ao "desperdício escolar", passará necessariamente pela "ênfase à autonomia da capacidade de resposta do grupo de trabalhadores aos problemas locais, sendo a aprendizagem feita pela partilha de conhecimentos no local de trabalho". Contudo para que esta autonomia seja efectiva é necessária que os trabalhadores tenham capacidade/competência para trabalhar com autonomia, isto é, sejam criativos para encontrar a resposta aos problemas que vão enfrentando no ambiente de trabalho. Neste contexto gera-se o que Nonaka (1991) (citado por Castells, 2005: 209) designou por "empresa criadora de conhecimentos" baseada na interacção entre os "conhecimentos explícitos" e os "conhecimentos tácitos", como fonte de inovação já que, segundo Nonaka, muitos dos conhecimentos não podem ser difundidos em ambientes excessivamente formalizados.

A organização escolar terá que ser, necessariamente, pela diversidade de situações que tem que resolver, todos os dias, a todas as horas, uma organização inovadora. Contudo, este processo organizativo requer plena participação dos trabalhadores no processo de inovação, para que não guardem os seus conhecimentos tácitos apenas em benefício próprio.

5.1.2 – Organização escolar

"Numa escola todos somos gestores. Gestores do tempo, do espaço, do ensino, da aprendizagem, das verbas, dos conflitos e da imagem". (Brito, 1998: 5)

Para (Brito, 1998: 5) a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter lhe parece ser o "sucesso escolar e educativo dos alunos". Para Bucha (s.d.: 249) "desde sempre a gestão da organização surgiu como factor de sucesso". A Organização Escola, tal como Bucha (s.d.: 249) defende, além da funcionalidade da estrutura, "deve englobar os métodos pedagógicos que terão importância vital na avaliação da aprendizagem atingida". Contudo, tal como todas as outras organizações, a escola depende de uma multiplicidade de factores, internos mas também externos. Por esta razão é vital que a Escola se envolva com o exterior, com outras organizações e permita o envolvimento do exterior na organização escolar. Esta interdependência da escola com o meio, induzirá para modelos de organização escolar diferentes dos modelos rígidos, na sua estrutura e na sua acção gestonária. Tal como Barroso (1999: 132) defende "a solução não está em inventar outro modelo alternativo mas em acabar com a própria ideia de — modelo — admitindo a diversidade de soluções, a pluralidade de iniciativas e a variedade das formas, de acordo com as características específicas de cada situação". A diversidade de soluções pressupõe a existência de actores gestores com capacidade crítica, de auto-avaliação e de apresentação de soluções, que levam à resolução de problemas específicos.

Mas se externamente a escola é vista como uma organização, internamente a escola parece muitas vezes como, essencialmente, dependente e centrada no gestor escolar, que abafa a organização enquanto meio propício ao desenvolvimento de soluções diversificadas e multidisciplinares.

A organização escolar, como qualquer organização, deverá ter um responsável, ou mais, pela concretização dos objectivos definidos, pela organização ou para a organização. Mas assumir este papel na organização escolar com os restantes actores da organização não é fácil. A diversidade de interesses e poderes ocultos, a tensão introduzida na escola, quer pela participação nem sempre pacífica dos pais e dos próprios alunos e sobretudo pela legislação, com despachos e circulares que muitas vezes não fazem mais que impor medidas desajustadas à realidade e necessidades da organização.

Muitos presidentes de conselhos executivos, parecem ter adoptado uma medida facilitadora que consiste na renúncia à participação dos diferentes actores na gestão escolar. Renuncia à auscultação de diferentes hierarquias da estrutura da própria organização, assim como aos próprios pais e alunos. Esta postura dificulta ou impede mesmo: que o potencial da organização possa ser mobilizado para uma gestão mais eficiente e sem desperdícios; a unidade, básica, crítica de todo o sistema educativo e a capacidade de ocorrerem alterações substantivas que afectam a qualidade dos resultados da organização. "Na realidade portuguesa, os modelos mecanicistas foram e continuam a ser os preferidos, permitindo a construção de pequenos mundos que estão fechados à troca e partilha de experiências pois "apesar das transformações estruturais que caracterizam as reformas educativas dos anos 60/70, a escola, na sua essência, alterou-se relativamente pouco. Apenas se revitalizou. Na sua essência, isto é, nas relações de aprendizagem, a escola continua predominantemente tradicional¹³". Para que a educação seja inter ou transdisciplinar é preciso que a gestão seja encarada como um processo de aprendizagem sujeito a avaliação pelos participantes endógenos e exógenos da comunidade de inserção do estabelecimento educativo." (Bucha: s.d., 253).

Esta realidade permite-nos interrogar sobre os modelos de gestão escolar. Qual o modelo de gestão formal/legal e quais os modelos de gestão escolar em execução?

Importa ter consciência que "do ponto de vista educacional, os sistemas devem ser adaptados à realidade e seguir direcções estratégicas que fixem metas e valores passíveis de reajustamentos e reformulações, tendo em atenção a mudança contínua do mundo de hoje"(Bucha: s.d., 252).

As características do gestor da organização escolar surgem, frequentemente, coladas a questões meramente políticas e raramente aos objectivos a atingir. Este ponto de partida tende a desvirtuar as reais necessidades da gestão escolar, confundindo a essência com o acessório. Ser gestor implica saber delegar, ou seja, que o sucesso depende dos resultados dum todo — a equipa.

Para gerir uma escola envolvida na comunidade, a gestão tem que considerar a escola como um sistema aberto e receptivo aos *inputs*, à transformação, e também capaz de produzir *outputs*. Numa lógica de partilha de ideias e de informação com ele-

¹³ (Climaco, 1992: 14) citado por Bucha, A. I., (s.d.), "Gestão de escolas: gestão adaptada a uma realidade local" in: Costa, J. A. , Neto-Mendes, A. e Ventura, A, (org.) (2004) "Políticas e gestão local da educação", col. "theoria poiesis praxis", Aveiro, Universidade de Aveiro.

vada graus de transparência. Não significa que o gestor não exerça a sua liderança. É fundamental que o faça para que o sistema funcione. O gestor terá de ser necessariamente um criativo, um crítico, um *designer*, capaz de: entender a realidade da escola e do meio para a partir da análise desses dados poder, não só identificar as diferentes culturas em presença, mas partilhá-las; compreender e melhorar as relações entre o meio e a escola; analisar os actores para motiva-los e mobiliza-los para a concretização de metas/objectivos a que a organização se propõe atingir, identificando e responsabilizando cada um pela execução de actividades e alcance das metas pretendidas. O gestor terá que ser o *arquitecto* do projecto de escola que, auxiliado pelos seus colaboradores e recorrendo aos recursos existentes e mobilizáveis, concebe um projecto exequível e funcional que se projecta para o futuro respondendo ao problemas do momento.

5.2 – Gestão

Actualmente parece ser unânime que a gestão escolar é fundamental para o sucesso educativo e, acrescento, ao combate contra o desperdício escolar. Unânime não é o conceito de gestão e de administração. Hughes (1987) citado por Barroso (1995b: 18), considera que na prática não existe diferença entre os dois, “e sugere que na maior parte da literatura estes dois termos são intermutáveis. Sendo assim podemos utilizar ambos os termos para significar o processo de tomar decisões seguras acerca das actividades que a organização (...) deve ser responsável, e de mobilizar os recursos humanos e materiais necessários para realizá-los”.

Para Minot (1968) citado por Barroso (1995b: 17), a gestão de estática que era, torna-se dinâmica. “Não se limita a aplicar categorias jurídicas e determinadas situações, e não se limita a integrar uma multiplicidade de elementos num mesmo conjunto. (...) Ela toma a seu cargo a totalidade de recursos de que dispõe a organização, e tem em vista a satisfação do conjunto das suas necessidades, nas condições mais económicas possíveis. (...) A gestão esforça-se então por optimizar a combinação dos meios entre si, isto é, procura a melhor maneira de combinar os recursos reunidos pela organização para satisfazer as suas necessidades colectivas e individuais”.

5.2.1 – Gestão estratégica

Chandler (1962) citado por Pereira (2004: 10) definiu a gestão estratégica como sendo “a determinação das metas e dos objectivos básicos de longo prazo de uma empresa, a adopção de cursos de acção e a afectação de recursos necessários para conseguir atingir esses objectivos”.

Por seu lado Hamel e Prahalad (1993)¹⁴ questionam a abordagem que privilegia a adaptação entre os recursos existentes e as oportunidades. Argumentam que os recursos existentes não são importantes em si mesmo. Mais importante é a forma como a organização os usa (ou não), melhora e renova no sentido de construir novas vantagens competitivas. Neste sentido, a capacidade de potenciar os recursos e de fomentar a criação de novas competências, constituem a chave para a competitividade sustentada.

Segundo esta perspectiva, verifica-se que medidas políticas anunciadas publicamente, como sendo grandes opções com vista a alcançar determinados objectivos educativos, têm resultados muito pouco animadores, tendo em consideração a afectação de recursos desenvolvida. Poderemos perguntarmo-nos porque continuam a chegar ao 2º ciclo do ensino básico alunos que ainda não sabem, sequer, ligar o computador, quando partilharam o mesmo espaço, pelo menos, durante quatro anos. Significa que a medida de afectar recursos informáticos, incluindo o acesso à Internet, às escolas do primeiro ciclo não serviu para atingir os objectivos estratégicos que se pretendiam. Muito possivelmente o uso eficaz dos recursos implica, por parte de quem os vai mobilizar, competências de modo a tirar destes o máximo de potencial que for possível.

Deste modo importa concentrar, de forma eficaz, garantindo que não serão desperdiçados os recursos, em torno de objectivos estratégicos. De nada servirá continuar a fornecer meios informáticos e multimédia às escolas, enquanto os docentes não adquirirem competências que lhes permitam mobilizar esses recursos eficazmente, com vista a alcançar determinados objectivos estratégicos.

5.2.2 – Gestão democrática

Parece indiscutível a necessidade e a importância de uma gestão democrática da educação actual, que possibilite o envolvimento da comunidade, especialmente para

¹⁴ (citados por Pereira, 2004: 21).

propor, “implementar e avaliar decisões colectivas, pois conduzem a pensar sobre o que é ético, justo e equitativo nas medidas tomadas por um gestor na condução da educação” (Ferreira e Silva: s.d., 115).

A legislação portuguesa sobre educação apresenta-se como um quadro “normativo” - teórico que se pretende de aplicação prática – do qual se esperam tomadas de decisões assentes no primado ético e de justiça social.

Segundo Ferreira e Silva (s.d., 115 e 116) “sendo a gestão democrática da educação responsável por garantir a qualidade de uma educação concebida como mediação no seio da prática social global, seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos numa sociedade globalizada. Por isso a importância da educação ser garantida pela gestão da educação no sentido de assegurar a formação profissional, cultural e humana dos indivíduos e da colectividade de cidadãos, como seres sociais em condições de se inserirem nas mais diversas formas de sociabilidade que o mundo globalizado dispõe e impõe”.

Sobre este ponto de vista, espera-se que os gestores da educação sejam profissionais responsáveis para aplicarem as políticas públicas, garantindo que as práticas educativas se desenvolvam num clima de participação democrática e de igualdade de oportunidades que garantam qualidade educativa a todos os educandos. Deste modo o gestor deverá propiciar condições para a construção colectiva de um projecto de escola, que assegure as políticas educativas mais amplas. Mas não significa que o gestor não tenha o seu espaço de autonomia. É fundamental que o tenha. Mas importa distinguir a gestão como factor determinado por estruturas impessoais da ingenuidade do voluntarismo, quantas vezes autoritário. Considere-se autonomia, quando o gestor decide conforme determinações próprias e heteronomia quando a sua decisão foi determinada, forçada, por agentes externos. Julgo portanto que a autonomia do gestor não deve reflectir uma visão inteiramente individualista, pela realização e definição de interesses pessoais, nem pela visão comunitária, que nega ao individuo qualquer autonomia. Assim, “a gestão da educação, ...enquanto tomada de decisão, organização, direcção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção e desenvolvimento do projecto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e desenvolve-se em todos

os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objectiva o projecto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planeado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas” (Ferreira citado por Ferreira e Silva: s.d., 116).

Segundo Manuel Flores (s.d.), no estudo que realizou em 2001/2002 sobre “Agrupamentos de escolas – dinâmicas locais *versus* indução política: (des)articulação entre lógica administrativa e pedagógica”, pode constatar-se que existe uma diferença muito significativa entre a intenção normativa e a prática democrática. Assiste-se, em determinadas escolas, no caso analisado no estudo a uma “subordinação consentida” da Assembleia de escola ao Conselho Executivo, “*as pessoas aceitam tudo, de bom grado, o que aparece*” e os documentos (sobretudo o Projecto Educativo) assumem um “valor simbólico” que se inscreve numa perspectiva de “*conformidade cerimonial entre as intenções e as acções*” no sentido de *credibilizar a própria organização e os actores que dela fazem parte*”. Flores (s.d.: 133) acaba por concluir que não existem alterações significativas nas rotinas e procedimentos de gestão escolar, “que continuam marcadas pelo dilema entre a dependência da tradição intensamente normativista da Administração Central e uma certa contaminação das práticas instituídas e interiorizadas do modelo anterior, conhecido como modelo da “gestão democrática”. Assim, assiste-se a um movimento aparentemente contraditório e ambíguo que inclui, simultaneamente, autonomia (pelo menos no plano dos discursos) e centralismo, decisões locais e decisões nacionais”.

“A autonomia só é concretizável a partir do momento em que os actores escolares dispõem da faculdade de participar na produção das regras e mesmo de produzirem certas regras próprias e não apenas de agirem com base em regras totalmente impostas por outros” (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1997: 18-19) citado por Silva (s.d.: 201)

Também para Silva (s.d.: 207-208) o seu estudo “demonstrou aquilo que outros estudos já tinham demonstrado a propósito de anteriores modelos de *direcção e gestão* das escolas: um modelo de *governação* das escolas é muito mais do que um Decreto-Lei e do que um conjunto de leis, portarias e despachos que o regulamentam a diferentes níveis. Estamos convictos de que não se trata de um problema de *modelo decretado*, mas sim de uma vontade (que não existe, em nossa opinião) em alterar profundamente as política educacionais, as relações entre a administração e as escolas, as autarquias, e

outros níveis regionais, as relações entre a administração e as escolas, as autarquias, e outros níveis regionais e locais de educação descentralizados, no sentido de perspectivar expectativas melhores para uma *governança* mais democrática das nossas escolas”.

5.2.3 - Gestão em rede

5.2.3.1 - Gestão e formação de docentes

«O papel decisivo foi desempenhado pela organização social e industrial das empresas, promovendo ou impedindo a inovação»¹⁵. Assim, enquanto as grandes e bem estabelecidas empresas do leste eram rígidas (e arrogantes) demais para se reequiparem constantemente com base nas novas fronteiras tecnológicas, Silicon Valley continuou a produzir muitas novas empresas e a praticar a troca de experiências e a difusão de conhecimento por intermédio da rotatividade de profissionais e das cisões parciais das suas empresas. Conversas nocturnas em bares e restaurantes, (...) fizeram mais pela difusão da inovação tecnológica do que a maioria dos seminários de Stanford.”(Castells, 2005:78)

A polinização de inovação pela rotatividade profissional dos docentes, só conduz a um aumento da criatividade, inovação e desempenho da organização escolar. Medidas de criação de estabilidade de postos de trabalho, além de promover a rotina e por consequência a desmotivação, causada por falta de dinamismo, conduzirão à asfixia da organização enquanto organismo vivo, que necessita de manter fluxos e relações com o exterior para sobreviver.

A análise ao desenvolvimento da inovação tecnologia ocorrido sobretudo a partir do início da década de 70 em Silicon Valley, descrito por Castells (2005:78), é bem exemplificativo da necessidade de manutenção constante dos fluxos, das trocas de informação, de conhecimento, para que a organização se mantenha activa e de saúde.

O que se verifica é que as organizações deixam de ser verdadeiras organizações, na medida em que a inovação não é desenvolvida nem fomentada. A regulamentação excessiva e o baixo desempenho de autonomia dos actores, impede que essa autonomia caracterize a organização que tem privilegiado a dependência do poder central. Mas que terão os actores a ganhar com a implementação de acções inovadoras, diferentes e até contrárias às desenvolvidas pela organização? Nada. Pelo menos assim parece. A repetição, repetida do passado é uma constante. O “já se fazia assim” é uma constante das práticas pouco reflexivas, onde a criatividade e a capacidade crítica parece escassear.

¹⁵ Saxenian (1994) citado por Castells (2005: 78).

A promoção da inovação potencia-se pela criação de pólos de criatividade, que não se observam com os centros de formação de professores. Os centros de formação desenvolveram a sua actividade com uma certa indiferença (e arrogância), com uma postura unidireccional da comunicação, centrada no formador e dirigida ao formando (professor em formação). Este modelo de formação não foi de encontro às necessidades das organizações escolares e não interage com a informação/competências e conhecimentos dos professores. O desenvolvimento da tecnologia informática e da tecnologia genética, são bons exemplos de como a inovação, desenvolvimento e existência sustentável das organizações se pode, e até deve, assegurar pela troca de experiências fluidas, livres e sem necessidade de responder a uma calendarização rígida de tempos para inovar. A inovação e a criação, não acontecem a uma hora marcada nem ao fim de um determinado número de horas em reuniões. O pensamento, as ideias, acontecem na mente de cada um dos actores e desenvolvem-se, pela análise e reflexão, em encontros, também, informais, que será necessário proporcionar. A massificação dos encontros com o objectivo de criar não se traduz em maior inovação. Importantes revelam-se os encontros entre os actores, a proximidade e a circulação da informação, criando-se redes de informação pedagógica.

É fundamental romper com determinados parâmetros mentais para estimular a criatividade. Segundo Castells (2005:82), o ingrediente crucial ao desenvolvimento da tecnologia da informação não é a novidade do cenário cultural e institucional, mas a sua capacidade de gerar sinergias com base em conhecimentos e informação, directamente relacionados com a produção industrial e com as aplicações comerciais.

Numa lógica de redes de informação, a organização é fundamental para estruturar o não-estruturado, preservando, porém, a flexibilidade, pois "o não-estruturado é a força motriz da inovação na actividade humana"(Castells, 2005:88). Desta análise resulta que a organização se organiza em função da vitalidade inovacional e não o contrário. Assim, a organização poderá ser modificada e alterada pela reorganização das suas novas componentes, necessitando de ser capaz se configurar e reconfigurar de acordo com a constante mudança e fluidez organizacional. A capacidade de reconfiguração implica, necessariamente, uma grande flexibilidade que, segundo Castells (2005:88), tanto pode ser uma força libertadora como uma tendência repressiva, se as regras forem sempre ditadas pelos poderes instituídos".

5.2.3.2 - A organização escolar como empresa informacional

A nova economia "é informacional porque a produtividade e a competitividade das unidades ou agentes nessa economia (...) dependem basicamente da sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada no conhecimento."(Castells, 2005:95)

"Sem dúvida, a informação e o conhecimento foram sempre elementos cruciais no crescimento da economia. A evolução da tecnologia determinou em grande parte a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida, bem como as formas sociais da organização económica. Porém (...) estamos a testemunhar um ponto de descontinuidade histórica. A emergência de um novo paradigma tecnológico organizado em torno de novas tecnologias de informação com mais capacidade e mais flexíveis permite que a própria informação se torne num produto do processo de produção" (Castells, 2005:95/96).

Ao transformarem os processos de processamento de informação, as novas tecnologias de informação actuam sobre todos os domínios da actividade humana permitindo o estabelecimento de ligações infinitas entre os diferentes domínios, assim como entre os elementos e agentes de tais actividades. Surge uma economia em rede profundamente interdependente, que se torna cada vez mais capaz de aplicar o seu progresso tecnológico, de conhecimento e gestão à própria tecnologia. Em condições adequadas, as transformações organizacionais e institucionais drásticas num círculo tão virtuoso, deverão conduzir a maior produtividade e eficiência. "Os historiadores de economia demonstraram o papel fundamental desempenhado pela tecnologia no crescimento da economia, através do aumento da produtividade, durante toda a história e, em particular, na era industrial" (Castells, 2005:99). Contudo verifica-se um considerável desfaseamento de tempo entre a inovação tecnológica e a produtividade económica. "Para que as novas descobertas tecnológicas possam difundir-se por toda a economia e, dessa forma, intensificar o crescimento da produtividade a taxas observáveis, a cultura e as instituições da sociedade, bem como as empresas e os factores que integram no processo produtivo, precisam de passar por mudanças substanciais. Essa afirmação genérica é bastante apropriada, no caso de uma revolução tecnológica centrada em conhecimentos e informação incorporada em operações de processamento de símbolos necessariamente ligados à cultura da sociedade e à educação/ qualificação do seu povo. Se considerarmos

o surgimento do novo paradigma tecnológico em meados dos anos 70 e a sua consolidação nos anos 90, parece que a sociedade como todo – empresas, instituições, organizações e povo – não teve tempo para processar as mudanças tecnológicas e decidir a respeito das suas aplicações.” (Castells, 2005:105)

Portanto, o resultado líquido do primeiro estágio da revolução informacional traduziu-se em vantagens e desvantagens para o progresso económico. (...) A generalização da produção e da administração baseadas em conhecimentos para toda a esfera de processos económicos de escala global requer transformações sociais, culturais e institucionais básicas que, se considerarmos o registo histórico de outras revoluções tecnológicas, levarão um certo tempo. É por isso que a economia é informacional, e não apenas baseada na informação, pois os atributos culturais e institucionais de todo o sistema social devem ser incluídos na implementação e difusão do novo paradigma tecnológico.” (Castells, 2005:122)

A uma organização assente numa estrutura isolada relativamente ao resto da comunidade, tende a sucumbir tal como se verificou com o “colapso surpreendente da sociedade hiper-industrial, a união Soviética” (Castells, 2005 :122).

As organizações informacionais, tal como a economia informacional a que se refere Castells (2005) funcionam, organizam-se com base na informação e em conhecimentos incorporados no processo de trabalho, pelo poder cada vez maior das tecnologias da informação. O que mudou não foi o tipo de actividade em que a humanidade está envolvida, mas a sua capacidade tecnológica de utilizar, como força produtiva directa, aquilo que caracteriza a nossa espécie, como uma singularidade biológica: a nossa capacidade superior de processar símbolos.

5.2.3.3 - As trajectórias organizacionais

“Alguns analistas, em particular Piore e Sável¹⁶, argumentam que a crise económica da década de 70 resultou do esgotamento do sistema de produção em série, constituindo uma “segunda ruptura industrial na história do capitalismo. (...) Outros ainda, como Tuomi, enfatizam a inteligência organizacional, aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento como elementos-chave das novas organizações empresariais na Era da Informação” Castells, 2005:200/1). A partir de meados dos anos 70, houve uma

¹⁶ (1984) “The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity, Nova Iorque: Basic Books.

grande mudança (industrial ou de outro tipo) na forma de organizar a produção e os mercados na economia global. As transformações organizacionais interagiram com a difusão das tecnologias de informação.

O objectivo principal das transformações organizacionais, nas suas diversas formas, em lidar com a incerteza causada pelo ritmo acelerado das mudanças no ambiente económico, institucional e tecnológico da empresa, aumentando a flexibilidade na produção, gestão e comercialização.

Muitas transformações organizacionais visaram redefinição dos processos de trabalho, com o objectivo de redução de mão-de-obra através da automação, eliminação de tarefas e supressão de níveis de gestão.

A gestão do conhecimento e o processamento de informação, são essenciais para o funcionamento das organizações que operam na economia informacional global. (Castells, 2005:202)

“O modelo de produção em série assentava nos ganhos de produtividade obtidos por economias de escala, através de um processo de produção mecanizada baseada numa cadeia de montagem de um produto estandardizado, sob as condições de controlo de um vasto mercado, através de uma forma organizacional específica. A grande empresa estruturada segundo os princípios (...) inseridos nos métodos de gestão conhecidos como “taylorismo” e “organização científica do trabalho”, continua hoje, ainda que inconscientemente, enraizada nos modos de funcionamento da organização escolar. Um currículo, medidas “pedagógicas” estandardizadas, escolas Tetra Pack¹⁷, tudo devidamente uniformizado para uma realidade quase sempre bem diversificada.

Contudo num contexto de sociedade global e “no momento em que a procura se tornou imprevisível em quantidade e qualidade; a diversificação dos mercados a nível mundial dificultou o seu controlo e o ritmo da transformação tecnológica tornou obsoletos os equipamentos de produção especializados. O sistema de produção em série tornou-se demasiado rígido e dispendioso para as características da nova economia. O sistema produtivo flexível surge como uma possível resposta à superação dessa rigidez” (Castells, 2005: 205). Os problemas que se colocam às escolas de hoje, já não são tanto

¹⁷ Tetra Pak é a designação e patente comercial de uma solução de embalagem para produtos líquidos, a que recorrem cada vez mais empresas de produtos alimentares. Independentemente do líquido, a embalagem é, salvo na rotulagem, igual para todos os produtos e marcas. A popularidade destas embalagens reside no facto de serem descartáveis.

os problemas colectivos do passado. Os problemas de hoje exigem respostas individualizadas, que não se compadecem com métodos rígidos na sua resposta.

Numa terceira evolução dos métodos de gestão, na sua maioria provenientes de empresas japonesas, que na literatura empresarial se designa de "Toyotismo" em oposição ao "Fordismo", propõe uma nova fórmula de sucesso adaptado à economia global e ao sistema de produção flexível.

Castells (2005:206) caracteriza o "Toyotismo" como constituindo em: cooperação entre quadros dirigentes e trabalhadores, a mão-de-obra multifuncional, o controlo de qualidade total e a redução da incerteza."

Segundo Castells (2005:207) são elementos desse modelo: "o controlo de qualidade total dos produtos ao longo do processo produtivo, visando a redução ou a eliminação de defeitos e melhor utilização dos recursos; o envolvimento dos trabalhadores no processo produtivo através do trabalho em equipa baseado no consumo e na cooperação; a iniciativa descentralizada, maior autonomia na tomada de decisões ao nível do processo de fabrico, recompensa pelo desempenho das equipas e uma hierarquia administrativa horizontal, com poucos símbolos de status no quotidiano da empresa.

Neste modelo "a rede permite uma maior diferenciação dos componentes de trabalho e capital da unidade de produção e gera provavelmente maiores incentivos e uma responsabilidade repartida, sem que seja uma alteração do modelo de concentração do poder industrial e da inovação tecnológica (Castells, 005:208)

5.2.3.4 - Gestão da empresa horizontal

Segundo Castells a empresa horizontal parece caracterizar-se por 7 tendências principais: organização em torno do processo, não da tarefa; hierarquia horizontal; gestão em equipa; avaliação do desempenho pela satisfação do cliente; recompensa com base no desempenho pela satisfação do cliente; recompensas com base no desempenho da equipa; maximização dos contactos com fornecedores e clientes; informação, formação e reciclagem dos funcionários em todos os níveis. Estas características estão, directa ou indirectamente, interrelacionadas com a essência da organização criativa.

Esta transformação do modelo empresarial, particularmente visível nos anos 90 (...) acompanha a percepção dos limites do modelo de "produção magra" experimentado

na década de 80 que dependia fundamentalmente da redução de mão-de-obra. Este modelo reduziu custos, mas também perpetuou as estruturas organizacionais obsoletas enraizadas na lógica do modelo de produção em série. As novas empresas tornaram-se essencialmente mais eficazes do que poupadas. Paralelamente às tendências de gestão, a gestão escolar parece alheada da realidade. Continua vinculada a uma preocupação estandardizada de baixa eficiência, mas com controlo de custos, cada vez mais apertados e recorrendo a mão-de-obra multi-funcional (professores de Formação Cívica, de Área de Projecto, de Estudo Acompanhado, Directores de Turma, etc.) sem formação nem reciclagem formativa.

A empresa horizontal para ser mais eficaz, teve necessidade de se dinamizar numa rede de elementos descentralizados nas suas unidades e crescente autonomia atribuída a cada uma, permitindo mesmo a competição entre si, embora no âmbito de uma estratégia global comum. Em oposição a esta tendência as “dinâmicas” da organização escolar (re)centralizam-se na figura do Director Executivo ou do Órgão de Gestão, que parecem dispostos a perpetuarem os rituais do passado.

“O maior obstáculo na adaptação da empresa vertical às exigências de flexibilidade da economia global, foi a rigidez das culturas empresariais tradicionais. Além disso, no momento da sua difusão maciça nos anos 80, supunha-se que a tecnologia de informação fossem o instrumento mágico de informação para reformar e transformar a empresa industrial. Mas a sua introdução, sem a necessária transformação organizacional, agravou de facto os problemas de rigidez e burocratização. Os controlos informáticos causaram ainda mais interrupções do que os tradicionais canais de autoridade (face-a-face), onde ainda havia lugar para alguma forma de negociação implícita” (Castells, 2005: 226). As diferentes formas de organização, não se desenvolvem no vazio social, enraízam-se em culturas e instituições. Cada sociedade tende a criar os seus próprios mecanismos organizacionais que, com a expansão tecnológica e a rede de comunicação cada vez mais global, se difundem, adquirindo traços umas das outras e criando uma mescla, correspondente a padrões de produção e concorrência em boa parte comuns.

As potencialidades das tecnologias informáticas, nas organizações escolares pouco criativas e cuja gestão se concentra no órgão de gestão, têm sido utilizadas sobretudo (ou até em exclusivo, não fossem algumas imposições curriculares), pelos serviços e

para os serviços administrativos. Quando aplicados aos alunos servem para o “controle de entradas e saídas” e pagamentos de serviços.

5.2.4 – Modelos de gestão escolar

Apesar de haver orientações formais-legais para a constituição dos órgãos de administração e gestão das escolas, definindo também as suas competências, não existe um «modelo de gestão escolar».

Segundo Lima (1996) existem na realidade vários modelos de gestão escolar, que têm como “referência uma realidade singular — «o modelo de gestão» —, ou seja, aquela parte de uma definição formal e considerada a legislação em vigor”. Significa que os modelos de gestão escolar têm na sua interpretação, na sua formalização, na sua justificação até, como referência a imagem estática do modelo formal-legal. “O seu discurso tenderá para a racionalização das práticas, concedendo prioridade aos aspectos formais e estruturais que se encontram oficialmente definidos, à realidade normativa, ao que está previsto e regulamentado, àquilo que deve ser. Quase sempre (...) se constitui como realidade oficial, não dando conta de outras realidades ” (Lima: 1996: 13).

“(...) Quando, no entanto, focalizamos a organização escolar a partir da diversidade de orientações (externas e internas) e de práticas em contexto organizacional escolar e de actores intervenientes, logo parece difícil não reconhecer que a acção organizacional escolar é marcada por uma pluralidade de orientações e de práticas que dificilmente se esgota no apertado rol das disposições formais-legais. Logo se começa a compreender, também, que as estruturas formais-legais não são as únicas existentes e que mesmo essas são menos rígidas, estáveis e homogéneas do que muitas vezes pensamos. (...) Por que uma vez transposto para a acção, necessariamente confrontado com outras lógicas, orientações e acções, em «uso» e em prática efectiva, o seu carácter plural surge como uma realidade incontornável — modelos, no plural, enquanto pluralidade de orientações e de práticas.” (Lima: 1996: 13-15)

Esta realidade detectada por Lima, alerta para o facto dos discursos, dos actores, sobre a gestão escolar, se poderem fundamentar na dimensão normativa. Tentando ignorar o universo das práticas, o discurso sobre as experiências de gestão resulta, não da realidade experimentada mas também da realidade legalmente formalizada.

5.2.4.1 – Modelos juridicamente consagrados¹⁸

Um primeiro entendimento da designação de «modelo de gestão escolar» passa por considerá-lo a partir da realidade formal e dos seus princípios orientadores. Segundo Lima (1996:17) “eles assumem um carácter geral e potencial, não necessariamente dependentes da acção e das práticas organizacionais efectivamente realizadas”.

“Uma análise da *Constituição da República* e da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, permite-nos por exemplo inventariar um conjunto de princípios fundamentais ali consagrados, com repercussão nas decisões políticas e administrativas relativas à organização e administração das escolas. Não se encontra ali, naturalmente, um modelo de gestão formalmente expresso e estruturalmente definido e detalhado, mas um modelo de gestão enquanto conjunto de princípios consagrados e de normas gerais, o qual pode ser esboçado ou inferido através da articulação e do cruzamento de tais princípios e normas.” Lima (1996:18)

5.2.4.2 – Modelos de orientação para acção

Segundo Lima (1996:18) “os modelos de orientação para a acção, não sendo indiferentes às possíveis contribuições dos modelos teóricos de referência, comportam regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a acção, conferindo-lhe sentido por referência a um quadro global mais ou menos formalizado”.

Além das orientações, estes modelos vão assumir posturas diferentes de acordo com o modo de agir na acção empreendida. Se a acção se limitar à reprodução, originará um «modelo decretado». Se a acção for para a produção, originará um o «modelo de recriação».

Os modelos decretados encontram-se descritos e explicitados formalmente em documentos legais e/ normativos, “produzidos no sentido de orientar e de regular a acção organizacional e administrativa a nível escolar” (Lima, 1996: 21). Todavia, o normativo legal que lhe dá origem, não é o único referente da sua construção, na medida em que se estabelece num contexto normativo que tem que saber enquadrar-se.

¹⁸ Lima designa por «modelos juridicamente consagrados»: corpos de princípios e de grandes orientações jurídicas fundamentais, decididos por instâncias formais com capacidade legislativa (os parlamentos, por exemplo) e expressos através de suportes oficiais — leis ou diplomas fundamentais, estruturantes da produção normativa e regulamentadora posterior. Consagram princípios e orientações de fundo que juridicamente hão-de constituir referências essenciais, embora de tradução variável, na organização e administração do sistema escolar e das escolas.

"os «modelos decretados» representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que em contextos de administração centralizada não se limitam apenas a traçar a arquitectura organizacional geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições; pelo contrário, vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diverso tipo, quase nada deixando de fora ou ao acaso, numa espécie de horror ao vazio que toma por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado, e a desconfiança endémica relativamente aos actores sociais (seus interesses e capacidades) por outro". (Lima, 1996: 20)

Os modelos de recriação constroem-se a partir da reinterpretação dos modelos decretados, introduzindo-lhes regras novas que muitas das vezes se opõem aos normativos. Como exemplo de modelos de recriação, temos os inúmeros regulamentos internos de escola que introduzem regras contrárias à lei, tais como o pagamento de taxas no acto de matrícula. Podendo estas regras, serem publicitadas em circulares internas e pontuais. Deste modo são reproduzidas dentro da organização, escapando ao controlo de quem zela pelos modelos decretados. Muitas destas práticas «ilegais», são quase sempre justificadas pelos actores como sendo práticas correntes e até generalizadas. Assumindo neste último caso, o modelo de recriação, a acção de reprodução.

5.2.4.3 - Modelos praticados

Os modelos praticados estão longe de serem os modelos de orientação para acção. Como Lima refere (1996: 25) "os actores escolares dispõem de margens de autonomia relativa, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente estabelecida e regulamentada, isto é, os actores escolares nunca se limitam ao cumprimento das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem, selectivamente, as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras". Mas Lima não se refere a outra realidade que passa pela formalização de modelos recriados. Apesar de algumas (muitas) escolas recriarem os modelos, na prática agem de forma aleatória, ora sobre o modelo formalizado ou sobre a vontade do momento. Permitindo o livre arbítrio de quem gera a organização escolar, sem o menor respeito pelo princípio da imparcialidade.

5.3 – Funções e organização financeira

Neste ponto trataremos da importância e do papel da gestão financeira em educação, as suas funções e organização, envolvendo organizações públicas como privadas. Em seguida, salientaremos os aspectos específicos para o sistema de ensino público.

5.3.1 - Importância e funções da gestão financeira

Segundo Couttolenc e Zucchi (1998: 15), “a gestão de recursos financeiros em sentido mais amplo constitui, cada vez mais, um elemento crítico e imprescindível da gestão dos serviços (...), tanto públicos quanto privados”. Por isso desempenha um papel importante no processo de tomada de decisões e tem um impacto crítico na qualidade e continuidade dos serviços, contribuindo significativamente para a viabilidade económico-financeira de serviços e programas de ensino. A sua importância é, naturalmente, maior em épocas de crise económica e escassez de recursos. Nestes períodos reflecte-se, de certa forma, sobre as práticas de desperdício continuados e consolidados. Impondo-se, então, uma gestão mais apertada (condicionada) com cortes orçamentais que quase sempre prejudicam os que estão mais afastados do poder (os alunos). A administração escolar, deveria ter como objectivo imediato, prover e gerir os recursos financeiros necessários à consecução das actividades da organização, de forma a garantir meios para realizar o seu objectivo, mas tal parece demasiadas vezes colocado para segundo plano. À administração financeira compete: lidar com a dimensão monetária da actividade; contribuir para o objectivo da organização, aumentando sua eficiência ou controlando seus custos; cuidar da capacidade da organização, pagar as suas dívidas e manter-se em funcionamento.

5.3.2 - Fluxo de recursos, financiamento e gestão

O financiamento é a actividade voltada para a obtenção dos recursos financeiros necessários à realização das actividades – “de onde vêm” e como obtê-los –, enquanto a gestão de recursos diz respeito às decisões quanto à sua utilização – ou seja, “para onde vão” –, especialmente na aquisição e combinação dos diversos recursos necessários à prestação de serviços. Para Couttolenc e Zucchi (1998: 16), “reivindicar mais recursos para o sector (o que pode ou não ser praticável ou até necessário), mas também, e prin-

principalmente, identificar as diferentes fontes de recursos existentes e potenciais, conhecer as suas características, avaliar a sua viabilidade e explorar fontes alternativas e (...) a tendência e necessidade de “tecnificar” os critérios de atribuição ou distribuição de recursos (...) faz com que a própria gestão financeira se esteja a tornar cada vez mais técnica e complexa.” A função de gestão tem sido tradicionalmente menosprezada. As unidades prestadoras de serviços de educação tinham e têm pouca autonomia para atribuir e distribuir os recursos de acordo com suas necessidades específicas. Essa situação está e tem que mudar, primeiro porque, pelo processo de descentralização, as organizações têm hoje mais flexibilidade e autonomia para a utilização dos recursos e, segundo, porque as crises económicas impõe-se a revisão dos critérios gestão de recursos.

5.3.3 - Planeamento, controle e avaliação

Segundo Couttolenc e Zucchi (1998: 17) “para desempenhar as funções estratégicas de financiamento e gestão, o gerente financeiro tem necessidade de desenvolver três conjuntos principais de actividades (ou funções operativas): planeamento, controle e avaliação.”

O planeamento consiste em definir como é que as actividades se vão desenvolver, identificando o volume e origem dos recursos necessários à sua realização. “O planeamento financeiro consiste em prover o volume e os tipos de recursos necessários para atingir os objectivos da organização e definir como eles serão aplicados (utilizados).” Couttolenc e Zucchi (1998: 17).

O controle consiste, basicamente, em comparar o que foi programado/previsto com o que se está a concretizar, isto é, verificar se os objectivos estão a ser cumpridos e os recursos mobilizados correctamente.

A avaliação “é o exame das actividades já terminadas (ou, pelo menos, bem adiantadas) para verificar se elas atingiram os objectivos fixados ou se estão a desenvolver-se em condições adequadas”. Couttolenc e Zucchi (1998:18)

Estas 3 funções operativas, que são transversais a qualquer organização, estarão a ser executadas, processadas com o rigor que se espera, pelos órgãos de gestão das escolas? Fazem as escolas o planeamento financeiro de acordo com objectivos específicos a alcançar? Fazem o controle e avaliação com rigor? Ou estas funções são encaradas como procedimentos meramente administrativo-burocráticos?

Eficiência e custo

“Em termos de gestão de recursos, o gestor deve preocupa-se em que esses recursos sejam geridos com eficiência. Ou seja, os diferentes recursos (pessoal, materiais, equipamento e tecnologia), devem ser combinados de maneira a maximizar os resultados pretendidos e evitar desperdícios que têm sempre como consequência, um custo maior do que o necessário.

“A maneira como os recursos são aplicados entre diferentes (...) actividades reflecte-se decisivamente na eficiência e no custo dos serviços. Quando um (...) recurso está disponível, mas não pode ser utilizado plenamente porque outro (...) não estar presente em quantidade suficiente, o problema muitas vezes é de eficiência na gestão, pois uma distribuição mais equilibrada dos recursos financeiros disponíveis (...) poderia eliminar o problema. O exemplo clássico é um equipamento não utilizado por falta de um profissional para operá-lo.” (Couttolenc e Zucchi, 1998:18). Esta última situação é uma manifestação de desperdício muito habitual nas escolas, em resultado, por vezes, por uma certa instabilidade e/ou ausência de reciclagem profissional, que leva a que determinadas condições (materiais) não sejam aproveitadas, por falta de recursos humanos capazes de as rentabilizar ou vice-versa.

5.3.4 - Estabilidade e sustentação financeiras

“No planeamento e programação de uma actividade, o gestor financeiro deve também preocupar-se com que os recursos financeiros necessários estejam disponíveis enquanto perdurar a actividade ou programa, isto é, com a estabilidade financeira e a sustentação a longo prazo da actividade. Por exemplo, para assegurar a sustentação financeira de um programa ou actividade (...), é necessário não só dotá-lo de recursos em sua fase inicial – para sua implantação –, mas também garantir que os recursos necessários ao seu funcionamento estejam disponíveis no decorrer da vida do programa. Isso implica conhecer e distinguir o custo de investimento e implantação e o custo de operação do programa ou actividade.” (Couttolenc e Zucchi, 1998:19)

“Não faz muito sentido montar um programa (...), se já se sabe de antemão que dificilmente contará com os recursos necessários, pois o dinheiro utilizado para desenvolvê-lo e implantá-lo será possivelmente desperdiçado.” (Couttolenc e Zucchi, 1998:19)

De que serve implementar um projecto educativo, que acabará por não se concretizar, por falta de recursos e/ou por não se terem previsto recursos suficientes para sua execução. Como se poderá garantir a estabilidade financeira, se a dotação orçamental das escolas se faz por ano civil e em suaves prestações mensais, que nem sempre chegam quando são mais necessárias?

O actual modelo de dotação orçamental em duodécimos, só por si, não permite que a organização possa gerir com estabilidade e eficiência os recursos financeiros de lhe são disponibilizados.

5.3.5 - Organização da área financeira

“Tradicionalmente, divide-se a área financeira de acordo com as funções mais importantes para cada organização e/ou a natureza dos instrumentos que ela comporta. Dessa forma, é comum a área financeira estar estruturada em torno de algumas ou todas as seguintes funções: planeamento, orçamento, contabilidade, tesouraria, controle e avaliação, auditoria e custos. Entretanto, outros factores também determinam o tamanho e a estrutura da área financeira: a realidade e características locais, o tamanho da organização, os recursos físicos, financeiros e humanos disponíveis, o volume e a complexidade dos procedimentos e controles financeiros a serem mantidos, o grau de descentralização de responsabilidades e recursos, etc.” Couttolenc e Zucchi (1998:19). As funções de planeamento, controle e avaliação já foram definidas anteriormente. As outras funções podem ser definidas resumidamente como se segue:

Orçamentação: função responsável pela preparação, acompanhamento e execução do orçamento financeiro.

Contabilidade: instrumento fundamental da gestão financeira, pois registra todas as transacções ou movimentações de recursos que envolvam valores monetários; pode ser vista como a “central de informação” da gestão financeira.

Tesouraria: função ou área que trata de todos os pagamentos e recebimentos e administra o dinheiro que é mantido em caixa ou em contas bancárias para esse fim.

Custos: função ou área responsável pelo cálculo e controle dos custos dos serviços prestados.

Auditoria: conjunto de mecanismos de verificação dos registos contábeis ou de quaisquer procedimentos que envolvam recursos financeiros.

Análise de investimentos: consiste na análise das possibilidades e necessidades de investimentos (em instalações, equipamentos, área física, etc.).

As funções identificadas acima – incluindo as de planeamento, controle e avaliação – constituem algumas das áreas clássicas da administração financeira. Na prática da administração escolar a análise de investimentos não constituem funções vitais devido à “incapacidade” da escola gerar recursos financeiros.

Por tradição e pela sua importância no sistema de programação e atribuição dos recursos financeiros, a função financeira mais desenvolvida e presente em quase todas as organizações públicas é a de orçamento, que, em geral, também engloba a função de planeamento financeiro. Os orçamentos das organizações escolares resumem-se ao preenchimento, pelo Órgão Administrativo, de tabela composta por blocos de despesas, com base nos valores dos anos anteriores acrescidos do valor da inflação. Nestes blocos as despesas para e com as práticas pedagógicas misturam-se um pouco por quase todas as rubricas de forma indiferenciada. Deste modo permite elevada liberdade na gestão, para o bem e para o mal. A título de exemplo as “visitas de estudo” partilham a mesma dotação das despesas com “roupa e calçado” e até com as “ajudas de custo”, significando que as últimas (administrativas) poderão absorver toda a dotação para a actividade pedagógica das visitas de estudo. Demonstrando que o modelo de orçamentação da escola não tem em consideração a especificidade da organização escolar e permite, com demasiada facilidade, que os recursos sejam direccionados para objectivos pouco pedagógicos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1 – PROBLEMÁTICA E DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

A investigação sobre as práticas educativas, implica a participação dos professores e as suas interações a diferentes níveis, numa busca e compreensão do agir e do pensar, ou seja, entre as intenções/teorias e as práticas.

Compreender os modelos de gestão dos recursos afectos à Educação Visual e Tecnológica, o seu funcionamento/eficiência no cumprimento dos princípios básicos da política educativa nacional, pressupõe, entre outros caminhos, investigar as representações, as crenças, as convicções, os pontos de vista dos professores de Educação Visual e Tecnológica, procurando compreender os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica; verificar se os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares; verificar se os modelos de gestão fomentam a prática do “ensino gratuito” e analisar se existe relação entre os modelos de gestão, o insucesso/ sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica.

Deste modo, e pela explicação das questões levantadas, o estudo pretende esclarecer, pelo conhecimento das práticas a abrangência da eficiência dos diferentes modelos praticados, tentando identificar as virtudes e as lacunas encontradas de forma a proporcionar a reflexão crítica que conduza a práticas mais eficazes. Pretende-se assim, conhecer e perceber a forma como os professores entendem e gerem os recursos com vista: ao alcance das competências que se pretende que os alunos atinjam, à compreensão do modo como os modelos de gestão favorecem ou não as práticas de ensino gratuito, o princípio da igualdade de oportunidades e a minimização do desperdício escolar.

Mais do que obter generalizações, com este estudo pretende-se antes de tudo compreender e descrever situações específicas e até pessoais dos intervenientes, demonstrando as relações entre os vários aspectos recolhidos, que numa abordagem posterior poderão servir de base a um estudo que vise a generalização das realidades analisadas.

A metodologia seguida foi de carácter qualitativo, centrada no estudo dos significados das acções humanas, na descrição e compreensão do que é único e particular do sujeito, para encontrar resposta aos objectivos de investigação, para compreender a realidade em diferentes escolas, para auscultar e perceber os sentimentos dos diferentes sujeitos da investigação.

Como referem Bogdan e Biklen (1994: 16) a investigação qualitativa “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento esta-

tístico". Para tal a observação participante e as entrevistas, exploratórias e abertas ou semi-abertas, são as estratégias que melhor qualidade proporciona à investigação.

Por que se pretendia descrever e compreender as concepções e práticas dos actores, que directamente gerem os recursos afectos à Educação Visual e Tecnológica, face aos modelos de gestão em curso e a sua relação com o cumprimento dos objectivos do ensino, as práticas de "gestão participada", "ensino gratuito", "igualdade de oportunidades", "desperdício escolar", etc., a metodologia de investigação insere-se no paradigma interpretativo.

A escolha da metodologia utilizada baseou-se, fundamentalmente, no tipo de problema a desenvolver e na necessidade de confrontar as teorias com as práticas. Por outro lado, o facto de não se terem detectado estudos sobre o assunto também contribuiu para que fosse desenvolvido necessariamente um trabalho qualitativo para compreender as realidades em campo.

A recolha de dados foi realizada pelo investigador e directamente *in situ*, no contexto real, em contacto directo com os intervenientes, criando assim um clima de abertura adequado ao fluir da informação quer conceptual quer experimentada, numa saudável confrontação e reflexão sobre as incongruências identificadas na informação.

Devido ao desenvolvimento da investigação ser essencialmente qualitativa, uma vez que o elemento de análise é a percepção do professor, não houve a preocupação de testar hipóteses ou encontrar relações de causalidade entre as variáveis. Contudo ficarão criadas as condições para prosseguir o estudo junto de um público mais abrangente, permitindo implementar uma investigação do tipo quantitativo. Foi realizado um estudo múltiplo de casos que apesar de não permitir fazer generalizações, permite tirar algumas conclusões devido ao número significativo da amostra tratada.

As conclusões a que chegar serão representativas de um distrito, correspondendo a 18% das escolas públicas com 2º Ciclo da Direcção Regional de Educação de Lisboa, amostra significativa para fazer algumas extrapolações, apesar da investigação qualitativa, por conter em si a diversidade de contextos e realidades a investigar.

A investigação proposta visa no essencial conhecer e desenvolver as teorias, as práticas, os conhecimentos, de modo a identificar princípios gerais que forneçam respostas relevantes para compreender e apontar para a resolução do problema da gestão de

recursos materiais da Educação Visual e Tecnológica, no contexto democrático do “ensino gratuito” promotor da “igualdade de oportunidades”.

Para atingir o fim apresentado, utilizou-se o método de investigação descritiva, para “estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados (...) para resposta a questões que lhe digam respeito” (Carmo e Ferreira, 1998: 213).

O trabalho empírico decorreu durante, aproximadamente, oito meses com recurso a recolha documental (listas de material, orçamentos, ...) e entrevistas.

2 – PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Após o lançamento da pergunta de partida, o primeiro passo da investigação passa, além das leituras, pela realização de entrevistas exploratórias que visam ajudar a fazer uma recolha de dados, que permitam completar e alargar a perspectiva sobre a problemática. Esta recolha de dados junto dos implicados no processo educativo, poderá ajudar a clarificar a amplitude das questões, “deixando algum espaço ao inesperado” (Carmo e Ferreira, 1998: 45).

A investigação desenvolveu-se em três fases. Inicialmente procedeu-se a uma auscultação informal a professores de Educação Visual e Tecnológica, acompanhada já de alguma recolha de dados. Numa segunda fase e com os dados recolhidos na primeira, elaborou-se uma entrevista exploratória aplicada a actores no processo de gestão de recursos de Educação Visual e Tecnológica, complementando-a com recolha documental. Com as informações recolhidas nas fases anteriores, elaborou-se um guião de entrevista que se aplicou a uma amostra.

Ao longo da investigação procedeu-se à combinação de metodologias no estudo, a que Patton ((1990) citado por Carmo e Ferreira, 1998: 183) designa de “triangulação”. Esta triangulação procedeu-se ao nível dos dados recolhidos em diferentes fontes e metodologias, de modo a obter resultados mais fiáveis e abrangentes.

O processamento da informação foi realizado ao longo do período de investigação e à medida que ia sendo sistematizada. A redacção da dissertação seguiu também um percurso idêntico ainda que mais lento, já que as conclusões fundamentais só foram possíveis na fase final da investigação.

3 – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

3.1 - Pesquisa documental

A pesquisa documental, realizada na fase inicial desta investigação, consistiu em seleccionar, tratar e interpretar a informação existente, sobre a temática em estudo, para a partir dessa se poderem extrair dados úteis e aplicáveis na resolução do problema em questão, permitindo também uma abordagem mais consistente e mais eficaz na equação dos problemas de gestão em causa.

Reflectindo e analisando a informação recolhida, sobre o que já foi feito pode-se dar um contributo e introduzir uma nova perspectiva na análise desta questão.

Foi consultada informação nas seguintes fontes: livros, teses, revistas da especialidade, legislação, artigos on-line, listagens de materiais e orçamentos de escolas.

Foram fontes de informação as bibliotecas e arquivos da Universidade Aberta, Universidade Católica, ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Faculdade De Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa), Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, e na Internet (portais pedagógicos on-line) e junto de professores de EVT.

Durante a pesquisa documental não foi possível analisar qualquer documento que abordasse ou reflectisse sobre a questão da gestão de recursos, as práticas pedagógicas e a sua relação com o (in)sucesso ou o desperdício escolar. Todavia foram vários os documentos que forneceram informação útil sobre os conceitos, práticas, modelos de gestão e as suas problemáticas.

Foi a partir da análise dos dados provenientes da pesquisa documental, que se estruturou em parte a reflexão sobre os diferentes conceitos. Após esta reflexão, os dados resultante foram, posteriormente, aplicados nas entrevistas.

3.2 – Técnica de observação

“Observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e como recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. (Carmo, 1998: 97)

Como refere Quivy (1998), os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmo, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.

Segundo Carmo (1998: 106-7) existem várias formas de tipificar as técnicas de observação. Uma forma usual de o fazer é distingui-las de acordo com o envolvimento do observador no campo do objecto de estudo. A saber:

- Observação não-participante – quando o observador não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação. Reduz substancialmente a interferência do observador no observado, permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o grupo-alvo, além de possibilitar um grande controlo das variáveis a observar.

- Observação participante despercebida pelos observados – o papel que o investigador assume é ténue, passando completamente despercebido à população observada, sobretudo devido à observação se realizar em “espaço aberto”.

- Observação participante propriamente dita – o investigador assume explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, integrando-se na vivência da população.

Dada a natureza da investigação, adoptou-se pela recolha de dados através da observação, que posteriormente foi integrada no contexto das entrevistas realizadas aos professores entrevistados.

3.3 – Inquéritos por entrevista

A entrevista permite aprofundar as questões de investigação, colocar novos temas, facilitando a aquisição de novos conhecimentos sobre o objecto de análise, que dificilmente se obteriam através do inquérito escrito.

Numa entrevista, o entrevistador deverá fazer com que o entrevistado comunique o máximo de informação possível sobre o assunto em questão, por esta razão deverão ser criadas condições que facilitem a livre e sincera comunicação do entrevistado, para tal devem fazer-se poucas questões (o mínimo possível), devendo ser abertas, para que seja o entrevistado a dar a sua opinião, O entrevistador deverá abster-se de se envolver no conteúdo da entrevista através de opiniões pessoais, que só limitarão a obtenção de informação útil. O ambiente onde decorre a entrevista deverá, também, ser facilitador. Por último é recomendável a gravação das entrevistas na medida em que ajuda na recolha de dados e permite dar mais atenção ao entrevistado, uma vez que será necessário retirar, na hora, menor número de dados escritos.

3.3.1 - Entrevistas

Após o lançamento da pergunta de partida e definição da estrutura do trabalho a desenvolver, cedo se percebeu que a técnica essencial para recolher os dados que permitem compreender as concepções e práticas de gestão afectas aos recursos de Educação Visual e Tecnológica, no contexto democrático do "ensino gratuito" promotor da "igualdade de oportunidades", passaria pela realização de entrevistas. Pois são estas o meio privilegiado para aceder ao contexto, possibilitam o confronto entre as concepções e as práticas dos entrevistados, deixando um certo grau de liberdade que facilita o aprofundar de informações que por outro meio não seria possível. As entrevistas auxiliam o entrevistado a exprimir-se com as suas palavras, permitem ao entrevistador clarificar as ideias do entrevistado e sentir o modo como este desenvolve e responde a cada uma das questões apontadas.

De modo a obter os "melhores" resultados possíveis, os mais esclarecedores, procedeu-se numa primeira fase à realização, além das leituras, de "entrevistas exploratórias"¹⁹ que permitiram clarificar algumas questões, preparando o entrevistador com

¹⁹ Quivy (1998: 69).

ferramentas/informação suficientemente útil para as entrevistas finais, que permitiram completar e alargar a perspectiva sobre a problemática. Na fase final da recolha de dados, procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas.

A abordagem que se fez às entrevistas assenta nos contributos de Lüdke (1986), Bogdan (1991) e Quivy (1998). "Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". (Bogdan, 1991: 134)

3.3.1.1 - Entrevistas exploratórias

As entrevistas exploratórias serão aplicadas a um grupo de indivíduos ligados ao exercício da gestão de recursos da disciplina com o intuito de "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo (...) desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (Bogdan, 1991: 134).

Segundo Cerqueira (2005a) "As entrevistas exploratórias visam alargar o leque de conhecimentos sobre o campo de investigação, permitindo que o investigador aceda ao conhecimento de aspectos do fenómeno que desconhece e não teria a possibilidade de isoladamente chegar a eles, permitindo, assim, completar e alargar a sua perspectiva sobre a problemática. "Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a recolha de dados, (...). Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais". (Lüdke, 1986: 33)."

A entrevista exploratória apresenta uma grande maleabilidade na sua aplicação, sendo um método pouco formalizado e de estrutura mais ou menos aberta, e a razão, como diz Quivy (1998: 70), "é muito simples: as entrevistas exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas".

Os conhecimentos e informações resultantes das entrevistas exploratórias, são percepções dos entrevistados e por isso é necessário, a confrontação com as leituras acerca da problemática. O resultado das entrevistas poderá, erradamente, induzir o pesquisador a orientar-se por meras impressões superficiais da realidade, por especulações e preconceitos. Como refere Quivy (1998: 69) “O contacto com o terreno, a expressão do vivido e a aparente convergência dos discursos (produtos dos estereótipos sócio-culturais) levá-lo-ão, muito provavelmente, a acreditar que percebe tudo muito melhor assim, do que com as suas leituras e que as ideias mais ou menos inconscientes que tinha da questão correspondem de facto àquilo que descobre no terreno. É uma tentação frequente. Muitos principiantes não lhe resistem, negligenciam as leituras (...). Levado pela ilusão da transparência, afunda-se na armadilha da confirmação superficial de ideias preconcebidas.”

Com entrevistas exploratórias, pretendeu-se aplicar uma técnica de investigação, que permite a recolha de dados junto dos implicados no processo educativo. Os dados das entrevistas exploratórias, complementados pela informação recolhida na pesquisa documental, serão utilizados na elaboração de um guião de entrevista, que servirá para controlo das entrevistas semi-estruturadas, que se realizaram na fase final da investigação de campo.

As entrevistas exploratórias serviram, também, para o entrevistado se familiarizar com a técnica da entrevista, na utilização de linguagem adequada, modo de intervenção, aferição de ajuste de questões, treino no registo da informação, no fundo testar e criar confiança na gestão e condução das entrevistas finais.

Foram realizadas entrevistas exploratórias a quatro professores de Educação Visual e Tecnológica e a um presidente de um Conselho Executivo de uma escola do ensino básico do 2º e 3º ciclos. Pretendeu-se com estas entrevistas, além de alargar o leque de conhecimentos sobre o problema detectado, verificar se o mesmo era sentido por outros professores em outras escolas e compreender o modo como os (recursos materiais) eram atribuídos à disciplina de EVT.

Estas entrevistas exploratórias iniciaram-se com uma questão aberta complementada por um guião muito pouco estruturado, construído com base nas questões de investigação.

3.3.1.1 - Entrevistas definitivas (semi-estruturadas)

Existem, basicamente, dois “modelos” de entrevistas: a estruturada e a não estruturada. Na entrevista estruturada o entrevistador segue rigidamente um guião que foi pré-estabelecido, no segundo modelo o entrevistador propõe o tema e o entrevistado discorre sobre esse. Entre a rigidez do primeiro e a liberdade total do segundo, podemos criar um terceiro modelo semi-estruturado ou semi-aberto, que combina as características de ambos.

Nesta fase final da investigação foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, que se desenrolaram “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke, 1986: 34) de acordo com as informações que o entrevistado vai fornecendo. O guião da entrevista (esquema básico) é construído com vista num conjunto de questões, que devem ser abordadas pelo entrevistado de modo a que todos os tópicos relevantes sejam abordados, o que permite diminuir a ambiguidade e a fuga do discurso para assuntos acessórios e ainda a condução do entrevistado, sempre que necessário, para a explicação dos factos (pensamentos, conhecimentos e práticas) relevantes para o estudo. Ao não seguir uma estrutura rígida, permite-se que o entrevistado enriqueça de informação a recolha de dados sobre questões não formalizadas.

Embora alguns autores refiram que a entrevista não permite conhecer as práticas reais dos entrevistados, outros há que entendem que o mesmo instrumento permite conhecer a forma como o entrevistado dá sentido às suas experiências pessoais.

Numa fase inicial a entrevista tem uma estrutura mais aberta, mais livre e exploratória, com o objectivo de melhor compreender as perspectivas gerais sobre o assunto, mas sem perder de vista as questões de partida. Para isso foi utilizado um roteiro, de acordo com Lüdke (1986), que guia a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro teve naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidou para que houvesse uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atento também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradualmente, impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.

Sobre uma boa entrevista Bogdan (1991: 136) diz que esta se caracteriza pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados (...). As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho. O entrevistador deve estimular também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou. Por exemplo, quando o entrevistador pergunta algo sobre o passado, sugere ao entrevistado que regresse a esse momento particular e o tente reviver. Pode-lhe pedir para citar o que foi dito. As pessoas que são entrevistadas tendem a oferecer uma retrospectiva dos acontecimentos. Podem, no entanto, ser ensinadas a responder de forma a satisfazer os interesses do entrevistador em relação a pormenores.

Neste tipo de entrevistas, perguntas que conduzam a respostas do tipo "sim" e "não", revelar-se-ão um fracasso, na medida em que não conduzem ao conhecimento do pensamento do outro e nada acrescentarão à investigação. O entrevistador não poderá ter medo dos momentos de silêncio, já que e de acordo com o pensamento de diversos autores, é nestes momentos que os "sujeitos organizam os seus pensamentos e dirigem parte da conversa" (Bogdan, 1991: 136), logo a interrupção, por parte do entrevistador poderá desviar a atenção da conversa e impedir a livre manifestação do pensamento do sujeito. Outro problema que pode verificar-se numa entrevista pouco eficaz é, segundo Lüdke (1986: 35), a imposição de uma problemática já que "a tendência do entrevistado, em ocasiões como essas, é a de apresentar respostas que confirmem as expectativas do questionador, resolvendo assim da maneira mais fácil uma problemática que não é a sua". Por isso o autor adverte que o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

O carácter interactivo é fundamental na entrevista. Pelo facto de permitir, como refere Lüdke (1986: 33), "uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde", que é vital na manutenção de um clima de estímulo e de aceitação mútua. "Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as

informações fluirão de maneira notável e autêntica” (ib. 34). Uma entrevista pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de recolha de alcance mais superficial, como o questionário. A entrevista permite correcções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

3.3.2 – Realização das entrevistas

A realização da entrevista em investigação qualitativa passa por responder a duas questões: uma que diz respeito ao objecto de investigação e a outra, não menos importante, que diz respeito à relação que o entrevistador estabelece com o interlocutor.

Para a primeira questão utilizaram-se os contributos de Quivy, enquanto que para a segunda se tiveram em consideração os estudos de Bogdan.

Na realização da entrevista exploratória o pesquisador deverá ter em atenção, a pertinência da escolha do entrevistado. Segundo Quivy (1998: 71) existem três tipos de interlocutores válidos:

- “docentes, investigadores especializados e peritos” no domínio da investigação. São estes que poderão: dar pistas sobre a escolha de leituras, ajudar a melhorar o conhecimento do terreno, “(...) expondo-nos não só os resultados dos seus trabalhos, mas também os procedimentos que utilizaram, os problemas que encontraram (...)”. O sucesso desta entrevista, será tanto maior quanto melhor formulada estiver a questão de partida. Assim o interlocutor irá incidir sobre a essência do problema/questão.

- “testemunhas privilegiadas”, são as pessoas que têm um bom conhecimento do problema, pertencem ao público ou com este estão relacionadas. Por exemplo: num “estudo da indisciplina”, o delegado de turma será um bom conhecedor da indisciplina dentro da sala de aula, não sendo necessariamente pertencente ao conjunto de alunos indisciplinados.

- “o público a que o estudo diz directamente respeito, (...)”. Neste caso é importante que as entrevista cubram a diversidade do público envolvido (...)”. (Quivy, 1998: 72)

Não será difícil compreender as razões pelas quais, nesta investigação, se optou por entrevistar os docentes, que mais envolvidos estão com a problemática em questão.

O início de uma entrevista, implica um conhecimento, ainda que mínimo, das pessoas participantes na entrevista. Por essa razão é natural que se comece por uma

conversa banal, que promova uma oportunidade para começar a construir uma relação de confiança e partilha, para “quebrar o gelo inicial ” (Bogdan, 1991: 135). Esta conversa banal, pode não se verificar quando já se conhece o sujeito a entrevistar.

É fundamental que o entrevistador olhe o entrevistado com “um respeito muito grande”. (Lüdke , 1986: 35)

“No início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente”. (Bogdan, 1991: 135)

Revela-se fundamental, e em complemento do que já foi dito, que o entrevistador escute com muita atenção, faça perguntas com o intuito de ficar esclarecido e nunca com o intuito desafiar. O objectivo da entrevista é recolher informação e não convencer o entrevistado sobre as ideias do entrevistador. Bogdan (1991) acrescenta que se o entrevistador não conseguir compreender, encare o defeito como seu. É importante que não avalie o entrevistado, para que este não se sinta de alguma forma diminuído. O objecto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos. O papel do investigador não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los. Importa por isso criar uma atmosfera onde os entrevistados se possam sentir à vontade para expressarem as suas opiniões.

“Não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista. (...) O entrevistador precisa estar atento não apenas (...) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais (...). Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efectivamente dito (...).” (Lüdke, 1986: 36)

Resumindo: na entrevista exploratória tal como refere Quivy (1998: 77) “o investigador fixa simplesmente, com antecedência, os temas sobre os quais deseja que o seu interlocutor exprima, o mais livremente possível, a riqueza da sua experiência ou o fundo do seu pensamento e dos seus sentimentos.

3.3.2.1 – Guião de entrevistas

“Mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, as grelhas²⁰ de entrevista permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo.” (Bogdan & Biklen, 1991: 108)

Foram criados dois guiões de entrevistas. O primeiro foi utilizado nas entrevistas exploratórias (Anexo I), o segundo nas entrevistas aos sujeitos da investigação (Anexo II). Em ambos havia uma questão de partida, uma questão aberta. A partir da questão de partida, foram criados quatro grupos de questões. Estas serviram apenas de referência para a elaboração de perguntas, de acordo com a pertinência e o contexto do momento da entrevista. As perguntas não seguiram uma ordem rígida, antes uma ordem aleatória de acordo com o sentir do entrevistado, mas a transição para um novo grupo de perguntas pressupõe, regra geral, que as questões do grupo anterior já teriam sido abordadas pelo entrevistado.

Os guiões são compostos por três blocos:

1ª Fase – Legitimação e motivação para a entrevista. Voltou a informou-se o entrevistado sobre o tema e os objectivos do trabalho. Solicitou-se a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso. Assegurou-se o anonimato do entrevistado e da escola onde trabalha assim como de todas as entidades por ele referidas. Garantiu-se informação sobre os resultados da investigação. Pediu-se autorização para gravar a entrevista e ainda que aprofundasse ao máximo as suas respostas, exemplificando com boas e más práticas na sua opinião, sempre que possível.

2ª Fase – Questões da entrevista. As questões da entrevista foram organizadas em cinco blocos de questões, de acordo com objectivos específicos:

Bloco I – Questão aberta de abrangência geral.

Bloco II – Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica.

Bloco III – Verificar se, na opinião dos docentes, os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares.

²⁰ Bogdan & Biklen designam por “grelhas de entrevista” o que neste trabalho se designa de “guião de entrevista”, por servir de guia.

Bloco IV – Verificar se, na opinião dos docentes, existe relação entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e a prática do “ensino gratuito”.

Bloco V – Verificar se, na opinião dos docentes, há relação entre os modelos de gestão, o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica.

3ª Fase – Pedir ao entrevistado que acrescente à entrevista informações não abordadas, que o entrevistado entenda poderem contribuir para uma gestão mais eficaz dos recursos, agradecer-lhe o contributo e disponibilidade manifestada e informá-lo da disponibilização dos resultados deste estudo, caso esteja interessado.

3.3.2.2 – Pré-teste do Guião das entrevistas

O guião da entrevista exploratória, suportou entrevistas que se pretendiam muito fluidas, que permitissem o máximo de contributos para o trabalho de investigação. Durante estas entrevistas efectuaram-se alguns ajustes ao guião de acordo com o contexto e decurso das entrevistas. No final das entrevistas exploratórias, em resultado dos ajustes que se sentia serem necessários ao guião, produziu-se o guião para as entrevistas.

O guião das entrevistas definitivas foi testado com dois novos professores de EVT, não pertencentes à população objecto de investigação.

Em resultado deste pré-teste não se verificou a pertinência de efectuar qualquer alteração ao guião.

3.3.3 - Aplicação da entrevista

Seguidamente serão analisadas algumas questões que foram consideradas durante a aplicação das entrevistas (exploratória e semi-estruturadas).

A entrevista exploratória, apesar de ser uma entrevista aberta, tem que focalizar-se na questão de partida, é o entrevistador que fixa o objectivo. Neste sentido Quivy (1998: 74) diz que a entrevista em investigação social “não é rigorosamente não directiva”. Este autor fundamenta o carácter não directivo das entrevistas exploratórias no

método de entrevista que o psicoterapeuta Carl Rogers²¹ utilizou com os seus interlocutores/pacientes. Entende que o pesquisador deverá evitar que o seu interlocutor discursasse durante muito tempo sobre assuntos que não têm qualquer relação com o tema inicialmente previsto, devendo esforçar-se por adoptar uma atitude tão pouco directiva e tão facilitante quanto possível.

Segundo Quivy (1998) o entrevistador deverá conduzir a entrevista tendo em consideração que:

- Deve esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas. Um mínimo de intervenções é, contudo, necessário para reconduzir a entrevista aos seus objectivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar certos aspectos particularmente importantes do tema abordado e formular as suas intervenções da forma mais aberta possível;

- Não deve temer os silêncios. Algumas pequenas pausas numa entrevista podem permitir ao entrevistado reflectir mais calmamente, reunir as suas recordações e, sobretudo, aperceber-se de que dispõe de uma importante margem de liberdade;

- Deve abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista, nomeadamente envolvendo-se em debates de ideias ou tomando posição sobre afirmações do entrevistado;

- Deve procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados.

"Tomar sistematicamente notas durante a entrevista parece-nos, pelo contrário, ser de evitar (...). Distraem não só o entrevistador, como o entrevistado (...). Pelo contrário, é muito útil e não apresenta inconvenientes anotar, (...) algumas palavras destinadas simplesmente a estruturar a entrevista: pontos a esclarecer, questões a que é preciso voltar, temas que falta abordar, etc.(...)". (Quivy, 1998: 77)

"(...) É inútil esperar uma entrevista aprofundada e autêntica se esta se desenrolar na presença de outras pessoas, num ambiente barulhento e desconfortável, onde o telefone toca todos os cinco minutos, ou ainda quando o entrevistado está sempre a consultar o relógio para não faltar a outro encontro. O entrevistado deve ser avisado da duração provável da entrevista (geralmente cerca de uma hora) (...)" (Quivy, 1998: 76)

No contacto prévio com os entrevistados e antes da confirmação da cedência da entrevista, estes foram informados sobre a natureza do trabalho, as razões do estudo e os objectivos que se pretendiam alcançar. Por razões estratégicas a marcação das entre-

²¹ Rogers C., (1980) La relation d'aide et la psychothérapie (Paris, ESF; 1ª edição inglesa, 1942).

vistas só ocorreu após o 2º contacto telefónico. As entrevistas realizaram-se depois de estabelecida uma relação da proximidade com o entrevistado, de modo a criar relação de proximidade e confiança que permitisse um discurso mais fluido do entrevistado.

As entrevistas decorreram em espaços eleitos pelos entrevistados, dentro das instituições onde trabalham. Houve da parte do entrevistador a preocupação de solicitar antecipadamente que fosse escolhido um local calmo, onde se pudesse conversar descontraidamente e de preferência sem interrupções.

Três das entrevistas decorreram em salas de professores, durante o período de aulas. Duas entrevistas decorreram em gabinete de trabalho e duas em esplanada de espaço público.

3.3.4 - Gravação das entrevistas

Para Lüdke (1986) as principais formas de registo são duas, a gravação directa e a anotação durante a entrevista. Foi pela primeira que se adoptou.

Segundo a mesma autora, a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só regista as expressões orais, e pode representar para alguns entrevistados um factor constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à vontade e naturais ao ter sua fala gravada. Outra dificuldade grande em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel. Será necessária uma comparação desse material com a gravação para se estabelecerem as prioridades, com o auxílio, é claro, da memória do entrevistador.

Quando o registo se realiza através de notas durante a entrevista, este impedirá que o entrevistador capte muito do que é dito. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de selecção e interpretação das informações emitidas.

Por outro lado é indispensável que o entrevistador disponha de tempo, logo depois de finda a entrevista, para preencher os claros deixados nas anotações, enquanto a memória ainda está quente. Se deixar passar muito tempo, certamente será traído por ela, perdendo aspectos importantes da entrevista que lhe custou tanto esforço.

A gravação de entrevistas revela-se de elevada importância, na medida que pode facilitar o trabalho de recolha de dados. Essa importância é mais relevante quando se trata de entrevistas longas e quando a entrevista é a técnica principal do estudo. Verifi-

ca-se que a memória poderá não ser suficientemente eficaz para registar a informação, não permitirá reflectir e reanalisar o que na entrevista foi dito, nem com que sentido foi dito. Além disso, o registo manuscrito das entrevistas dificulta e retira ao investigador tempo para analisar a comunicação não só oral como gestual.

Contudo a gravação de uma entrevista coloca alguns problemas que Bogdan (1991: 139) sintetiza no seguinte texto: "se decidir utilizar um gravador, pergunte aos sujeitos se se importam. A altura em que pede a autorização pode ser melindrosa. Ou por timidez ou por medo de não serem aceites, é frequente surgirem problemas quando se levanta a questão. Nunca grave sem autorização. (...) Alguns sujeitos dirão simplesmente "não", sendo, então, conveniente aceitar a sua vontade. Quando as entrevistas forem curtas e fizerem parte de um estudo de observação participante, as notas de campo podem ser tiradas depois da sessão. Quando as entrevistas forem longas, podem-se tirar umas notas rápidas durante a sessão, como auxiliares de memória. Por vezes, as pessoas que inicialmente mostraram recusa, mudam de ideias quando começam a falar. Dê-lhes oportunidade para mudarem de ideias (...)"

As entrevistas realizadas foram todas gravadas, verificando-se apenas num dos entrevistados uma recusa inicial em autorizar a gravação. Esta recusa foi ultrapassada depois de voltar a explicar que os dados recolhidos eram inteiramente confidenciais.

3.3.5 - Transcrição das entrevistas gravadas

A transcrição das entrevistas deverá ser realizada de modo a que organize e facilite o acesso aos dados; deverá identificar no início, o sujeito entrevistado, a data e o local da entrevista.

Durante a transcrição deve deixar-se bem identificado o autor da fala. Anotando-se todos os comentários e observações que mais tarde não sejam identificáveis pela leitura da tradução, pequenos gestos ou outros que podem comunicar algo que não foi possível registar em suporte sonoro. Bogdan (1991) alerta para a necessidade de sistematizar a informação gravada. Referindo que os gravadores podem criar a ilusão de que a pesquisa se faz sem esforço, o investigador pode pensar que a máquina faz o trabalho todo. Acumular fitas de entrevistas sem um sistema adequado para as transcrever pode determinar o falhanço do projecto. Antes de ganhar alguma prática, é difícil estimar quanto é que demora uma transcrição. É fácil deixar as sessões de gravação alongarem-

se, fornecendo-lhe mais diálogo em fita do que aquele que pode possivelmente transcrever. É portanto necessário controlar muito bem as entrevistas para que o sujeito não incorra em divagações sobre outros assuntos, mas que se centre numa área particular. Deve aperceber-se que uma entrevista de uma hora, quando dactilografada, fica em cerca de vinte a quarenta páginas de dados, isto significa centenas de horas do seu trabalho.

É importante controlar bem a transcrição da entrevista, principalmente se não for transcrita pelo entrevistador. A simples pontuação "que dá sentido àquilo que ouviu é especialmente difícil, por isso podem encontrar-se diferenças consideráveis quando duas pessoas dactilografam o mesmo manuscrito"(Bogdan, 1991: 175).

As entrevistas tiveram a duração aproximada de uma hora e dez minutos. As transcrições foram efectuadas pelo entrevistado, que procedeu à ocultação dos dados pessoais de acordo com o princípio de confidencialidade acordado com os entrevistados. Por razões de economia de tempo e de pertinência não foram transcritos no momento em que a entrevista fugiu, claramente, da problemática de investigação.

4 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

4.1 - A amostragem

A população alvo inicial é constituída pelos professores de Educação Visual e Tecnológica, do 2º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Santarém. Na fase das entrevistas exploratórias, que serviram igualmente de pré-testes, foram utilizados indivíduos que, apesar de estarem relacionados com a gestão de recursos da disciplina (professores e gestores), não pertenciam à amostra, objecto de investigação.

A escolha do distrito de Santarém tem sobretudo justificações pessoais como: proximidade geográfica com o autor da pesquisa e a sua perspectiva de, futuramente, desempenhar funções docentes no distrito.

O estudo foi delimitado a uma parte da população alvo, não incidindo sobre todos os professores de EVT, mas apenas nos delegados de grupo disciplinar curricular de EVT

e/ou coordenadores de departamento a que a disciplina pertence, por serem, dentro da escola, estes que de acordo com artigo 4º do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, cabe:

“a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;

b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;

c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;

h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.”

- e conforme o descrito no artigo 5º, cabe ao coordenador de departamento:

“a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;

b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;

c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

Os delegados de disciplina, cargo que continua e existir na maioria das escolas portuguesas, desempenham, de acordo com os regulamentos interno de cada escola, funções semelhantes às do coordenador de departamento, mas a um nível inferior da hierarquia da escola, representando o grupo curricular como o coordenador representa os grupos curriculares do departamento.

4.2 – A amostra

Assim, para elaborar os pré-testes e as entrevistas exploratórias, recorreu-se a cinco indivíduos (quatro professores de EVT e um presidente de conselho executivo) externos ao contexto do estudo. Esta selecção foi feita por conveniência.

Para a aplicação das entrevistas semi-estruturadas, a sete representantes da disciplina de EVT (delegados sempre que possível), foi feita uma amostragem com uma certa dose de probabilidade e de conveniência.

Partiu-se de uma selecção aleatória de concelhos, utilizando-se um saco que continha um papel com o nome de todos os concelhos do distrito. Após o escrutínio dos primeiros concelhos e perante a sua localização geográfica, iniciou-se a rejeição de dos concelhos contíguos aos seleccionados anteriormente, por não garantirem a diversidade geográfica das quarenta escolas dos vinte e dois concelhos integrados do estudo.

Procedeu-se assim a uma amostragem probabilística por etapas múltiplas, na medida em que foi realizada uma amostragem sistemática de concelhos. Depois nestes efectuou-se uma amostragem aleatória simples das escolas. Na primeira amostragem pretendemos garantir a diversidade geográfica do território em estudo. Por isso foram excluídos os concelhos contíguos à escolha aleatória do anterior. Na segunda fase pretendeu-se não interferir com condicionantes de qualquer tipo, seleccionando-se a primeira escola do concelho que aparecia na listagem disponível na página electrónica da Direcção Geral de Educação de Lisboa.

Havia como condicionante da selecção desta amostra, a aceitação de participação no estudo e a facilidade de entrar em contacto telefónico com os potenciais sujeitos da investigação. Todos os professores, quando contactados, se disponibilizaram a conceder a entrevista.

4.3 – Caracterização da amostra

Em resultado da amostra seleccionada, a entrevista foi aplicada a 6 delegados de EVT, e a um coordenador de departamento, por nesse estabelecimento de ensino não existir o cargo de delegado de disciplina.

A dimensão da amostra para a abordagem qualitativa corresponde a 17,5% das escolas e a 31,8% dos concelhos do distrito²².

²² Estes valores foram calculados com base nas escolas públicas constantes na folha de cálculo existente on-line no site do ME. Foram consideradas todas as escolas com 2º ciclo do ensino básico (EB 2.3 e EB Integradas) do distrito de Santarém.

Os entrevistados no seu conjunto reúnem as seguintes características: idades compreendidas entre os 35 e 55 anos (45 anos de média), quatro (43%) do sexo feminino (57%) e três do sexo masculino; 86% são portadores de licenciatura, havendo um professor com grau de bacharel; o grau académico foi obtido entre 1983 e 2003 (11 anos em média), os docentes entrevistados começaram a exercer funções docentes entre os anos de 1978 e 1993 e em média têm 22 anos de tempo de serviço docente; todos os inquiridos são professores profissionalizados do quadro de escola, mas nenhum tem formação em gestão escolar, nem se encontram a frequentar qualquer especialização ou formação nessa área; apenas um dos entrevistados não é coordenador de departamento e apenas um professor não é professor da disciplina de EVT; têm em média 5 anos (1 a 13 anos) de exercício do cargo de delegados e estão em média há 4 anos a exercer o cargo de coordenadores de departamento; dois dos entrevistados (29%) já exerceram cargos de gestão em Conselho Executivo, um na qualidade de Vice-Presidente durante quatro anos e outro com o cargo de secretário (por nomeação), durante 3 anos em três escolas diferentes.

O grau de licenciatura foi obtido pelos inquiridos em: universidades técnicas (dois entrevistados); escolas superiores de educação (uma privada e outra pública) e dois pela Universidade Aberta.

4.4 – Identificação dos entrevistados

No cumprimento do compromisso assumido com os entrevistados, a identidade dos mesmos não será revelada. Para identificar os entrevistados recorreu-se ao uso da letra "E", para designar cada um deles, seguida de um número que corresponde à ordem cronológica da entrevista. Assim a designação E1 corresponde à primeira entrevista semi-estruturada obtida. Ocasionalmente, e seguindo a mesma metodologia, as escolas onde ocorreram as entrevistas serão designadas pela palavra "Escola" acrescida do número do entrevistado nessa escola.

5 – TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitirem apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido.” (Bogdan e Biklen, 1994:205)

5.1 - Análise de documentos

A análise documental serviu de complemento e preparação à recolha de dados através de inquéritos. Foram para isso consultados e analisados, entre outros, listagens de materiais e orçamentos de escolas que serviram apenas para aprofundar os assuntos a tratar durante os inquéritos, servindo sobretudo para que o entrevistado se munisse de instrumentos suficientes para que a informação recolhida nas entrevistas fosse aferida com as práticas de gestão.

5.2 – Análise dos inquéritos por entrevista

A análise de dados recolhidos nas entrevistas foi objecto de análise, através de técnica de “análise de conteúdo”, para a qual foram elaborados documentos e grelhas de análise onde se identificaram os conteúdos significantes, organizados em temas/objectivos de investigação, categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo. Cruzando as informações recolhidas e confrontando-as, obtém-se o conhecimento das realidades e identificam-se padrões.

5.2.1 - Grelhas de análise de conteúdo

A primeira abordagem à análise de dados, passou por realizar uma leitura pelas entrevistas exploratórias, de modo a compreender e absorver os conteúdos e as catego-

rias de codificação, ainda que provisórias e que permitiram construir, com o auxílio dos guiões das entrevistas, as grelhas de análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994) este tipo de actividade ilustra o que o investigador qualitativo faz, ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados, pois os materiais a organizar não são tão facilmente separáveis em unidades.

Os mesmos autores acrescentam: "à medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são Categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...), para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgiram-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados."(p.221)

Realizou-se posteriormente uma leitura atenta das entrevistas, com o objectivo de identificar, sublinhar e numerar os textos mais significativos para a investigação. Por último, voltou a realizar-se a leitura das entrevistas com o objectivo de organizar os conteúdos – os conceitos e as práticas de gestão de recursos em Educação Visual e Tecnológica. Durante esta fase verificou-se: que determinados conteúdos se encaixavam em diferentes categorias, o que por si só releva a interdependência das questões de investigação; a necessidade de reformular a grelha de análise, não só pelo facto de surgirem novos conteúdos, como pela pertinência de relacionar determinados conteúdos em novas subcategorias.

BLOCO II		
CONHECER OS MODELOS DE GESTÃO AFECTOS À EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Modelos de Gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica	Processos de mobilização de recursos	<p>Modelos de Gestão Praticados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelos Administrativos - Modelo Desregrado - "usar até acabar" - Modelo de Gestão Condicionada - Modelos de Improvisação - Modelo em Rede - Modelos de Adopção de manuais escolares
	Princípios orientadores na gestão de recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Projecto Educativo de Escola - Plano Anual de Escola - Projecto Curricular de Turma - Unidades de Trabalho
	Intervenientes e níveis de influência na mobilização de recursos	<p>Nível da Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos/famílias - As normas (Regulamento Interno de Escola) - Professores de EVT - Os Delegados e Coordenadores de Departamento - O Director de Instalações - O Stock de recursos da disciplina - O Chefe dos Serviço Administrativos e/ou a ecónoma - A Acção Social Escolar - O Conselho Pedagógico - O Conselho Executivo (órgão de gestão) - A Assembleia de Escola - Os projectos e Concursos - A Página Web da Escola e a Internet - Actividades não regulamentadas - Comunidade - Entidades privadas <p>Nível do Estado</p> <ul style="list-style-type: none"> - As normas e directivas

BLOCO III		
VERIFICAR SE NA OPINIÃO DOS DOCENTES OS MODELOS DE GESTÃO EM CURSO PERMITEM O CUMPRIMENTO DOS OBJECTIVOS ESCOLARES		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Percepção dos docentes face aos modelos de gestão em curso e aos factores condicionantes do cumprimento dos objectivos escolares	Relação dos recursos e o cumprimento dos currículos.	
	Recursos que interferem na abordagem das diferentes áreas de exploração.	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos materiais (e equipamentos) - Os recursos edificados (instalações escolares) <ul style="list-style-type: none"> - Espaços Interiores - Salas de EVT - Outros espaços - Espaços exteriores - Os recursos humanos
	Outros factores que interferem na abordagem das diferentes áreas de exploração.	<ul style="list-style-type: none"> - A motivação - A caracterização das turmas - A preparação no 1º Cido - Gestão do tempo

BLOCO IV		
VERIFICAR A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE OS MODELOS DE GESTÃO ASSOCIADOS À EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA E PRÁTICA DO "ENSINO GRATUITO"		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"	Relação entre o significado e as práticas de ensino gratuito	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de Ensino Gratuito - Práticas de Ensino Gratuito
	Percepção dos professores face a igualdade de oportunidades dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Igualdade de Oportunidades <ul style="list-style-type: none"> - Na escola <ul style="list-style-type: none"> - Os materiais escolares - O acesso visitas de estudo - A cooperativa de disciplina - Em casa <ul style="list-style-type: none"> - O acompanhamento escolar - O acesso aos meios de informação.

BLOCO V		
ANALISAR SE HÁ RELAÇÃO ENTRE OS MODELOS DE GESTÃO E O INSUCESSO/SUCESSO E O DESPERDÍCIO ESCOLAR AO NÍVEL DA EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA		
Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Relação entre os modelos de gestão de recursos e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar	O significado de sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - o conceito (desejado) de sucesso <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho / empenho - A transição - AS competências - sucessos profissionais - Sucesso no acesso ao ensino sup. e mercado de trabalho - o conceito prático de sucesso <ul style="list-style-type: none"> - transição - caridade
	Causas para o insucesso	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão social da família - A desmotivação escolar / novas motivações - Condições físicas das instalações escolares - Ausência de autonomia escolar - A formação docente - A gestão do currículo
	Estratégias para o sucesso	<ul style="list-style-type: none"> - Ao nível dos Recursos Materiais (e Físicos) - Ao nível dos Recursos Humanos <ul style="list-style-type: none"> - Professores <ul style="list-style-type: none"> - A formação profissional - A motivação profissional do docente - O trabalho pedagógico dos docentes - Alunos <ul style="list-style-type: none"> - A motivação - O encaminhamento profissional
	O desperdício escolar	<ul style="list-style-type: none"> - O desperdício de recursos materiais - O desperdício de recursos humanos - O desperdício de recursos físicos - O outros

5.2.2 - Pré-teste às grelhas de análise

A divergência nos valores que foram apresentados no pré-teste, traduziu-se em diferenças ao nível do registo das unidades de frequência. Tal facto explica-se sobretudo, devido ao facto de nas entrevistas haver assuntos que se relacionam com mais do que uma das categorias. Verificou-se, no pré-teste, que alguns assuntos não eram registados em todas as correspondências. Por exemplo, uma afirmação que se relaciona directamente com as práticas de ensino gratuito, também poderia estar relacionada com os modelos de gestão. Ora em determinadas alturas só se verificou o primeiro registo, o mais importante. Contudo as conclusões a que se chegava eram exactamente iguais, apesar da variação em quantidade de conteúdo que sustenta essas conclusões.

5.2.3 - Unidades de registo

Ao analisar o conteúdo verificou-se que existiam padrões de resposta em determinadas categorias por parte dos diferentes entrevistados. Como referem Bogdan e Biklen (1994: 194/5) "em certas alturas, o investigador qualitativo acha útil gerar os seus próprios dados numéricos. O que é que um investigador qualitativo pensa e faz com esse material? Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem sugerir tendências (...) podem também fornecer informação descritiva. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva. Os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação. (...) Analisar as estatísticas actuais e compará-las com o que os sujeitos relatam verbalmente pode ser uma maneira de explorar percepções".

6 – VALIDADE DO ESTUDO

A validade interna do estudo, está assegurada pela triangulação dos dados recolhidos nas diferentes fontes, com diferentes métodos de recolha.

A fiabilidade está assegurada pela abrangência e diversidade de inquiridos, que transmitiram para o estudo os conhecimentos e as práticas das suas experiências profissionais e práticas actuais. Ao entrevistar os responsáveis directos (delegados e ou coordenadores de EVT), pela micro-gestão da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, garanto o conhecimento das práticas de gestão de recursos em curso nessa disciplina e nas “escolas” inquiridas.

7 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo esteve limitado à partida por questões pessoais de calendarização. Por essa razão se desenvolveu a investigação limitada a um distrito.

Previa-se alguma dificuldade em obter as entrevistas com os professores. Esta limitação acabou por não ser significativa, a partir do momento em que foi possível estabelecer contactos telefónicos com os mesmos. Estes cederam, gentilmente, os contactos pessoais, disponibilizando-se para ceder as entrevistas sem grandes restrições de tempo e de horários.

A maior limitação ao estudo acabou por ser o horário de trabalho do investigador que no ano lectivo de 2005/2006 se burocratizou, ao terem sido impostos horários fixos para actividades não curriculares de escola, assim como o crescente número de encontros formais que se verificaram.

No projecto inicial de investigação tinha-se previsto uma posterior abordagem quantitativa, aplicada a todo o território do distrito. Por razões de calendarização cedo se percebeu que essa abordagem não seria possível.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A – ENTREVISTAS DEFINITIVAS (SEMI-ESTRUTURADAS)

1 - MODELOS DE GESTÃO AFECTOS À EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

Neste ponto, da Análise dos Dados das entrevistas, serão apresentados os modelos de gestão praticados, ao nível da Educação Visual e Tecnológica, nas 7 escolas onde decorreram as entrevistas. Para sistematizar a análise das práticas de gestão, esta será apresentada ao nível dos: processos metodológicos, princípios orientadores e intervenientes envolvidos. Por último, analisam-se os diferentes modelos de gestão dos manuais escolares.

1.1 - Processos de mobilização de recursos

Os modelos de gestão, praticados nas escolas, não seguem nenhum modelo conceptual e/ou normativo de gestão. Contudo, também não existe uma ideia consistente para a gestão de recursos, existindo e coexistindo vários “modelos” de gestão dentro de

uma mesma organização, ainda que em determinados casos haja a predominância de um sobre o(s) outro(s).

O "Modelo de Gestão Condicionada", em oposição ao modelo de gestão participada e democrática, é um modelo comum a todas as escolas.

Os modelos de gestão identificados serão tratados, seguidamente, com o recurso a ilustrações das práticas de cada escola.

1.1.1- Modelos de Gestão Praticados

1.1.1.1 - Modelos Administrativos

Verificou-se em cinco escolas, e sobretudo naquelas em que o Conselho Executivo participa na gestão de recursos, o expediente de "gerir" através de um modelo administrativo, onde não predomina a preocupação pedagógica de gerir de acordo com as necessidades pedagógicas, ou os objectivos essenciais do ensino. Caracterizando-se estes modelos administrativos, por uma orientação essencialmente burocrática, desprovida de pertinência pedagógica, onde as regras/normas se sobrepõem à razão.

"(...) Nós aqui fazemos duas ou três reuniões por período, portanto, temos que ter matéria, para fazer reuniões. Fazemos uma e preparamos logo o que vai ser preciso, para fazermos essas actividades". (E6)

Escola 3

Na Escola 3 o órgão de gestão, no início do ano, distribui uma determinada verba a gastar por cada departamento, até ao final de Dezembro²³. Nessa distribuição de verbas o Conselho Executivo faz a discriminação positiva, ainda que, sem qualquer tipo de cálculo, atribuindo ao departamento artístico (500 euros)²⁴, mais 100 euros que aos outros, por ser o que mais gasta, "mas também nunca é muito diferente".

" (...) De Dezembro para a frente nunca nos dizem (se há verba para material) mas também nunca nos recusam os materiais solicitados. Vamos pedindo e vamos gastando o que é necessário." (E3)

Esta gestão essencialmente administrativa também foi aplicada segundo E3 à área curricular não disciplinar de Área de Projecto com a atribuição de 30 € por turma,

²³ Para que esses recursos fornecidos não tenham que ser devolvidos ao estado.

²⁴ Com essa verba a disciplina de Educação Visual e Tecnológica comprou um berbequim.

independentemente das necessidades de cada turma. Apesar do entrevistado E3 declarar que lhe foi fornecido material, depois de gastar a verba fixada.

"Se calhar para as turmas que fazem mais trabalhos de pesquisa é muito, para outras que fazem trabalhos mais práticos é pouco. Mas eu também já pedi mais material depois de gastar aquela verba e não foi recusado".(E3)

Na essência, a gestão é feita a partir do material que os alunos levam para a escola (lápiz, o apara-lápiz, borracha branca e bloco de papel cavalinho A₃), acrescido de uma participação monetária para a cooperativa da disciplina. Esta prática, apesar de violar princípios legalmente consagrados, foi instituída pelo grupo curricular de EVT e tem sido, informalmente, consentida pelo conselho executivo da escola, como norma informal de administrar os recursos.

Os professores de Educação Visual e Tecnológica solicitam, a cada um dos alunos, uma quantia monetária para financiar a cooperativa da disciplina, de um, dois e três euros, respectivamente, aos alunos com escalão A, escalão B e aos alunos sem direito a apoio da ASE (Acção Social Escolar). Com este dinheiro da cooperativa "vai-se conseguindo, e com algumas coisas que a escola compra (...), os materiais que nos fazem falta ao desenvolvimento das actividades lectivas"(E3). Os materiais fornecidos pela escola são os materiais que se adquirem em grandes quantidades e que por isso são pouco acessíveis a cada aluno. "Os materiais mais caros, papéis de cenário, outro tipo de colas (cola branca a vendida ao quilo, por exemplo) (...), tintas de água, madeira, etc., isso vem tudo através da escola" (E3). Com o dinheiro da cooperativa são adquiridos materiais como: "os lápis de cor, as canetas de feltro, os lápis de cera, os compassos, os pincéis, os guaches, ... tudo isso, o mais básico" (E3), que acaba por ser a essência dos materiais utilizados pela disciplina diariamente. A escola também adquire alguns destes materiais, mas apenas quando esgotado o dinheiro da cooperativa.

Segundo o entrevistado E3, a justificação da implementação da cooperativa deveu-se "às faltas de material²⁵" que eram marcadas, quando os alunos do ensino obrigatório e gratuito se apresentavam sem o material da disciplina e, segundo o entrevistado E3, "até porque se os miúdos comprarem para eles estes materiais todos acaba por, mesmo os que pagam o máximo de três euros, compensar"(E3).

²⁵ A escola instituiu uma norma que permite que à terceira falta de material os professores marquem falta injustificada aos alunos.

A justificação para este modelo de gestão não se deve ao facto de alguma vez ter sido recusado, por parte do órgão de gestão, o fornecimento dos materiais que são adquiridos pelos alunos/família e através da cooperativa, mas porque antes “era material que os alunos tinham que trazer, tinha que ser deles, nunca se colocou essa questão”(E3). Apesar do ensino ser “obrigatório” e “gratuito”, E3 esclarece: “como todas as escolas pedem esse material aos miúdos ... é um dado adquirido, e por isso nunca se pediu esse material à escola. (...) Nunca se pôs essa hipótese”. Apesar de tudo, “tudo o que temos pedido tem sido fornecido” (E3).

Outra justificação para a cooperativa era a falta de espaço, que existe nas salas, que não permitem guardar os materiais de todos os alunos. “Dá para guardar as capas e também (...) o livro”(E3). Assim, como os materiais são partilhados pelo colectivo, há mais espaço disponível.

1.1.1.2 - Modelo Desregrado

O modelo desregrado resulta numa gestão sem planeamento, permitindo o uso de recursos sem qualquer limite. Este modelo, sem controlo nem avaliação, permite numa fase inicial o consumo excessivo de recursos, reflectindo-se, posteriormente, num período de escassez.

Não sendo um modelo muito corrente, verificou-se a sua existência em duas escolas (escola 1 e escola 7) assim como se verificou no discurso dos E3 e E6.

"(...) depois de Dezembro (...) nunca nos recusam os materiais solicitados." (E3)

"Aqui, por acaso, nós temos acesso a tudo quanto pedimos, não temos dificuldade nenhuma." (E6)

Escola 1

Na escola 1 a gestão do material, específico para a disciplina de EVT, é feita no grupo/departamento e não tem havido limitação, declarada, no fornecimento de recursos materiais. “Não têm posto limite. O Conselho Executivo não se tem metido nisso” o mesmo não aconteceu com as fotocópias, “dizem que não há. Para nós não tem havido problema, não fazemos testes e tiramos poucas cópias” (E1).

Escola 7

A gestão dos recursos materiais na Escola 7 faz-se ao longo do ano e para cada Unidade de Trabalho (U.T.). "Quando preparamos uma unidade de trabalho verificamos que materiais são precisos e fazemos a requisição " na secretaria da escola. É ao Chefe dos Serviços Administrativos que o Coordenador de Departamento entrega as requisições. "Os vários membros do departamento entregam-me uma lista dos materiais e eu depois entrego na secretaria, (...) em 48 horas tenho o material todo, praticamente. (...) Geralmente somos atendidos, até porque a escola tem um stock razoável de materiais, a secretaria nunca nos diz que não, mas também aparece o trabalho final. O nosso departamento é um departamento que mobiliza a escola, em todos os aspectos "(E7). Apesar de não haver planeamento financeiro, verifica-se que na escola 7 a gestão se sustenta numa gestão centrada nos professores de EVT, aos quais é reconhecido o trabalho produzido e equilíbrio com os recursos mobilizados.

1.1.1.3 - Modelo Condicionado (condicionante)

O modelo condicionado é o modelo "adoptado" e aplicado de modo diferenciado de escola para escola, mas sempre com uma característica comum — condicionante das práticas pedagógicas. O modelo condicionado, pode sê-lo administrativamente ou através de práticas rotineiras.

O modelo é condicionado quando se aplicam estratégias, sobretudo tácitas, que impedem uma gestão planeada dos recursos.

Escola 1

Segundo o entrevistado E1, existem nas várias escolas por onde trabalhou "dificuldades em obter material para trabalhar". Contudo, declara que na escola onde trabalha presentemente não há, por parte dos professores, muito cuidado em controlar os gastos. Por essa razão o Conselho Executivo foi "obrigado" a criar um limite para o consumo de fotocópias. Adiantando que "há aí gente que em duas semanas gastam as 1000 cópias que seriam supostamente para o período. E claro aí o Conselho Executivo diz que não pode ser"; (...) "podia remediar bastante a questão do 'plafond' que foi imposto, se cortassem em determinadas situações, se fizessem frente e verso, dava mais trabalho mas poupava-se metade do papel, a questão da quantidade de cópias repetidas que se tiram, etc., etc.,". Apesar de lamentar a existência do limite das cópias, reconhece que este é o único aspecto em que é visível uma preocupação de gestão dos recursos. Não

há, segundo o entrevistado E1, na Escola 1, qualquer metodologia ou princípios orientadores para a gestão de recursos. "Há exceção das cópias não. Nas cópias é que houve umas disciplinas em que tiveram direito a mais cópias. Porque gastam mais. Mas essa decisão foi do órgão de gestão"(E1). A decisão de gestão quando aconteceu não foi analisada pedagogicamente, mas, apenas administrativamente.

Escola 2

Na Escola 2 os recursos mobilizados para a disciplina resultam da contribuição dos alunos/família e também de recursos que a escola fornece, mas, de forma condicionada.

Ao nível do "material barato", "que a escola compra ou os miúdos trazem, ... não há muita dificuldade na gestão dos recursos para o desenvolvimento das aulas. E depois há outras temáticas que temos que desenvolver, um ou outro assunto e aí talvez já seja mais complicado. (...) As coisas básicas nas escolas por onde tenho passado até me compram. Mas, também, porque não vou para outros materiais". Quando há necessidade de trabalhar áreas de exploração que impliquem recursos, financeiramente mais exigentes, aí, segundo E2, "realmente o único recurso que nós temos aqui é os alunos comprarem. Porque em tempos nós pedíamos à escola e a escola comprava outro tipo de materiais, (...) e nós agora não temos feito isso". Constatou-se, assim, que a gestão dos recursos nesta escola resulta do exercício de pedir "aos miúdos para comprarem". Pelo discurso do entrevistado E2, não restam dúvidas que não existe participação democrática nem informação sobre os orçamentos da escola. Conduzindo a uma gestão pouco (ou nada) democrática²⁶. A gestão a partir do orçamento externo (dos alunos) deve-se ao facto dos professores, nomeadamente o representante da disciplina, não terem "uma ideia dos orçamentos que podem ser disponibilizados" e por nunca terem, sequer, equacionado essa situação. Acrescentando que quando requisitam material ao órgão de gestão, tem sido fornecido o material mais básico, "não coisas mais dispendiosas (...). Estas coisas mais básicas têm sido fornecidas (...), mas estão sempre a dizer que ainda dá, ainda vai dando"(E2). A pressão e a incerteza, sobre a existência de recursos na escola, condiciona os professores que, perante tal cenário, preferem pedir aos alunos, ficando condicionados pelos recursos que estes poderão mobilizar. Neste processo cria-se uma

²⁶ de acordo com o consagrado, nomeadamente, no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

rede de condicionantes que acabam por se reflectir na abordagem que se poderá fazer ao programa da disciplina de EVT.

Aos alunos com ASE (Acção social Escolar), é-lhes dada uma lista com material básico “em princípio o subsídio dá para isso”, mas quando as necessidades ultrapassam os materiais constantes nas listas, a delegada manifestou que “não sei como estão a fazer isso”, mas há colegas que têm trabalhado com outro tipo de materiais que “é fácil os alunos comprarem”. Concluindo-se que as práticas da disciplina se encontram condicionadas pela mobilização dos recursos que os alunos fazem.

"A mensagem que passa, de há uns anos para cá, é que há cada vez mais restrições. Eu já dou aulas há muitos anos e em tempos até se pediam bastantes materiais e cada vez mais se ouve dizer para termos cada vez mais contenção. Agora até que ponto é que numas escolas não disponibilizam mesmo nada e noutras disponibilizam até bastante, não sei. Por exemplo, nesta escola só há um computador onde os alunos podem consultar na net e é na biblioteca, com hora marcada" (E2).

Escola 3

Na escola 3, com o recurso financeiro atribuído administrativamente no início do ano, o departamento artístico faz investimentos em material/equipamento inventariado, duradouro. Deste modo o recurso financeiro será convertido em equipamento para, lentamente, ano a ano, se apetrechar a escola com as ferramentas necessárias.

"Este ano, com esse dinheiro compramos um berbequim,... o material das salas (...) é comunitário, partilhamos, quando não há numa, vamos buscar à outra".(E3)

Como o equipamento é escasso, a gestão destes recursos é feita também de forma comunitária, é colocado numa sala “ (...) e quando é necessário batemos à porta e pedimos ao colega. (...) O material que é partilhado, está só numa sala”. Não sendo o suficiente para desenvolver as actividades pedagógicas com toda a normalidade, os professores estão condicionados pela escassez de recursos que não poderão ser utilizados em simultâneo, em turmas diferentes.

"É assim, há materiais que existem nas duas salas mas depois há material que está guardado e eu como coordenadora tenho fechado. Como eu só dou aulas numa sala, quando se acaba nessa sala eu vou buscar mas, se os meus colegas não pedirem também não posso repor, não vou lá mexer. Eles é que vão pedindo e eu vou repondo". (E3)

Escola 4

Na escola do entrevistado E4 a gestão não obedece a nenhuma planificação, excepto no que se refere ao Plano Anual de Actividades. Neste “existe um orçamento para cada uma das actividades e a origem dessa verba é do orçamento da escola ou de outras situações”(E4). Significa, portanto, que a gestão planeada só se realiza para actividades concretas do Plano Anual de Actividades. “Para as aulas é pedido ao longo do ano (...) um mês antes os colegas de Educação Visual e Tecnológica elaboram a lista dos materiais necessários que são adquiridos” (E4).

Na prática, assiste-se a uma gestão condicionada administrativamente pelo órgão de gestão que viabiliza ou não a mobilização de recursos a partir de princípios não pedagógicos. Na prática os implicados na gestão directa da disciplina, coordenador, delegado e professores, são condicionados a gerir poucos recursos, de entre os recursos da escola que todavia não conhecem. Assim se compreende pela afirmação do E4, quando refere que “normalmente a verba, aquilo que é pedido, existe sempre orçamento para isso”, esclarecendo a seguir que “também temos a consciência dos limites que temos, também não nos vamos pôr a fazer grandes pedidos”. Por essa razão é que os recursos solicitados “normalmente são fornecidos”. O E4 não tem conhecimento do orçamento que a escola poderá disponibilizar, mas tem consciência que é pouco. A rotina apodera-se assim da gestão da escola. O que foi feito volta-se a repetir, a gestão condicionada continuará a perpetuar, “são coisas que se repetem todos os anos e que as pessoas estão a fazer mais ou menos conta com isso”, por isso a mudança adivinha-se difícil! Não existe nenhum planeamento prévio, nenhum cálculo de necessidades de recursos a mobilizar para cada disciplina ou departamento. “Esse orçamento não está distribuído, não existe nenhum orçamento específico para cada departamento, nós vamos pedindo as necessidades. E até porque as escolas funcionam, também, por duodécimos e orçamentos limitadíssimos (...), normalmente as coisas são limitadas, não é?”. Reconhece-se, pelas palavras do entrevistado, que a gestão é pouco democrática, por não haver uma real participação dos potenciais intervenientes no processo de gestão “democrática” da escola. Segundo o entrevistado E4, “a escola é democrática, tem que ser para todos, depois a gestão democrática da escola, ainda não percebi muito bem o que é isso”. Segundo o entrevistado, “os conselhos pedagógicos das escolas deveriam ter um peso maior na gestão da própria escola, maior poder de decisão”. Algum poder de decisão sobre a gestão escolar deveria estar, também, partilhado pelos diferentes elementos

envolvidos e responsáveis pela gestão pedagógica, e não à mercê dos condicionalismos e das vontades últimas dos órgãos de gestão. Deste modo, a gestão participada nesta escola não se limitaria apenas ao Plano Anual de Actividades, onde existe a participação e o contributo, pelo menos, de todos os professores da escola. No Plano Anual de Actividades, intervêm os diferentes responsáveis pedagógicos (professores, coordenadores, conselho pedagógico) que apresentam o plano, que depois é validado pelo órgão de gestão e aprovado pela Assembleia de Escola.

"A elaboração do plano anual de actividades é da responsabilidade do conselho pedagógico e depois é aprovado em assembleia. O conselho pedagógico só o elabora, normalmente começa nos departamentos nas várias reuniões e nos vários órgãos incluindo associação de pais e depois vai a conselho pedagógico que no fundo é o órgão que o elabora e que depois vai à assembleia que dá o parecer, mas a responsabilidade é do conselho executivo me parece a mim". (E4)

Em assembleia, "normalmente é aprovado. Sem grandes propostas (...) às vezes em escolas pequenas, em que as pessoas que estão nos conselhos pedagógicos são as mesmas que estão na assembleia, então as coisas (risos) ... já estão democraticamente aprovadas por falta de imaginação" (E4). Pelas palavras, denota-se que, a assembleia não desempenha um papel de relevo apesar de, legalmente, ter poderes que na prática não são mobilizados.

Escola 5

A gestão dos recursos na Escola 5 assenta nos recursos a mobilizar pelos alunos e nos recursos a mobilizar pela escola.

Os recursos a mobilizar pelos alunos são decididos pelo grupo de disciplina. "No início do ano há uma listagem que nós consideramos indispensável que é material próprio. (...) Os miúdos têm o material que é considerado imprescindível para a disciplina (...) régua, esquadro, compasso, uma cola, uma tesoura, e pouco mais do que isso". Quanto aos recursos a mobilizar pela escola, existe uma gestão centrada no coordenador de departamento que recebe "os pedidos, dos colegas em reunião ou fora de reunião," e depois faz o pedido na secretaria. "A Chefe da Secretaria dá a ordem, o aval", "normalmente não há problema", os pedidos são aceites. Depois da Chefe da Secretaria dar o aval, os materiais são requisitados directamente pela secretaria ou pela coordenadora porque "há um fornecedor,... que fornece a escola (...) a nível de papéis, das canetas e

das tintas, só que é muito limitado. Portanto tenho que recorrer sempre a casas da especialidade, em Lisboa ou mesmo aqui, mas pessoalmente, senão não há hipótese” (E5).

Quanto ao facto de normalmente as requisições serem aceites pela chefe da secretaria, o Coordenador acaba por dizer que quando não há material não faz grandes dramas. “Digo o que tenho a dizer e depois temos de partir para outra. E enquanto houver vontade e capacidade de dar a volta tudo bem, mas às vezes cansa um bocadinho” (E5).

Reconhece-se que globalmente a gestão nesta escola é uma gestão híbrida, com diferentes níveis de intervenção. Ao nível de decisão, mais significativo, funciona o modelo de gestão condicionada administrativamente. Não fosse o responsável pela autorização das requisições, o chefe dos serviços administrativos, cujas decisões influenciam o desenvolvimento curricular da disciplina. Estranha-se o facto do órgão de gestão não participar na gestão dos recursos, o que parece um contra-senso, quando deveria ser o garante, o animador, da gestão participada e democrática da escola. Tal não se verifica porque é, desde logo, o elemento que censura a informação, pois, como diz o entrevistado E5, “desconhecemos a verba que existe ...” e “em termos de matéria-prima, a gestão é feita caso a caso” (E5) sem um correspondente em critérios pedagógicos nem numa planificação de afectação de recursos.

Verifica-se, assim, que os agentes pedagógicos têm autonomia para pedir e o chefe dos serviços administrativos autonomia para não conceder. Colocando-se o primado da gestão administrativa sobreposto ao primado da gestão pedagógica. Contrariando o legalmente estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

“De ano para ano eu tenho sentido um corte radical, nos gastos, nos materiais, nas verbas ... tenho sentido bastante, então a chefe da secretaria nem se fala”. (E5)

E se dúvidas poderia haver, sobre a eficácia do modelo de gestão condicionada adoptado na Escola 5, todas ficam esclarecidas com a afirmação do entrevistado E5: “em Janeiro aqui é uma tragédia. Em Janeiro não há nada para ninguém, essa foi uma das razões pela qual o Carnaval ficou no tinteiro e foi substituído pelo arraial, ou os ateliers no final do ano, porque a altura de Janeiro e Fevereiro é uma tragédia, ou nós conseguimos gerir e ficar com algum ou então é muito difícil darem alguma coisa. Que é a tal questão das verbas, dos duodécimos, é uma crise ...”. Justificando que “não há autono-

nia absolutamente nenhuma. É uma falácia, não existe nenhuma autonomia. Há só para aquilo que interessa. Não há. É uma mentira. Não é verdade”. Reconhece-se assim uma gestão baseada na rotina, extremamente condicionada e com pouca capacidade de superar as limitações que se vão deparando.

Verificam-se também neste modelo, as condicionantes impostas pelos alunos, fonte importante na mobilização de recursos. “Normalmente eles trazem, (...) porque se eles não trouxerem têm que partir para outra situação. (...) Mas às vezes não é fácil. Mas a questão é darem a volta e fazerem outra unidade de trabalho (E5)”.

Escola 6

O modelo de gestão praticado na Escola 6, segundo as declarações do entrevistado, é um modelo de gestão condicionada, apesar da primeira afirmação ser de sentido oposto, quando diz: “nós temos acesso a tudo quanto pedirmos, não temos dificuldade nenhuma”. O que só por si conduziria a um modelo desregrado, sem estar minimamente pensado, nem planeado de acordo com princípios de maximização dos recursos. Mas tal não se verifica, porque, o “tudo” não é mais do que o tudo que passa pela “censura” do condicionalismo imposto, tão subtilmente que os professores nem têm consciência disso, processando mecanismos de auto-censura no acto de efectuar as requisições. Deste modo as requisições que fazem não correspondem às necessidades, mas às necessidades que em princípio serão satisfeitas. “Aquilo que pedimos normalmente vem, (...) há materiais que são um bocado caros e então nós, (...) então procuramos, sempre ao máximo, evitar esse tipo de materiais” (E6).

“Quando compramos, por exemplo uma placa de linóleo, em vez de ser só para um miúdo, dividimos em quatro. (...) Normalmente gerimos assim. Mas isso porque nós sabemos que as finanças são curtas (...) tentamos evitar esses gastos. (Porque) (...) dizem: ‘ai professora tanta coisa, ai não me diga que isso é tão caro’. É por causa desse tipo de observações, não é por mais nada” (E6).

São afirmações da chefe dos serviços administrativos, como a ilustrada, que condicionam a gestão dos recursos para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. “Às vezes condiciona. Condiciona!” Confirma o entrevistado E6 depois de reflectir sobre o assunto.

Será que o chefe dos serviços administrativos, se preocupa em desligar o ar condicionado para reduzir os custos energéticos e assim poupar recursos financeiros?

Verifica-se que a gestão, na escola 6, é conduzida no cumprimento de rituais administrativos e de rotinas sem qualquer significado pedagógico. “No início do ano fazemos o levantamento das necessidades básicas e fica registado em acta o que vamos precisar em termos de materiais ou equipamentos ” mas que “(...) ninguém faz um estudo para ver se está a ser bem ou mal gerido. (...) Sempre que é possível e que há verba, que é mesmo assim, conseguem-se alguns materiais que são guardados aí, (...) é um bocado à balda que funciona, (...) fazemos a gestão mas, é a gestão própria do grupo, não há muitas regras vindas de cima. O que de cima vem é o controle do género: “vejam lá se não gastam tanto”, é mais nesse sentido, mas não é muito taxativo” (E6).

A burocracia na gestão na escola 6 é tal que a lista de materiais a fornecer aos alunos com ASE (Acção social Escolar) é decidida “superiormente, em termos de ASE, administrativo. O ASE é que lhes distribui o que em termos de verba lhes dá direito “restringindo administrativamente as necessidades pedagógicas. “(...) A funcionária diz-lhes: “já levantaste as cartolinas” digamos que já não tem direito a mais, isso é um bocado assim” (E6). Uma lista de material igual “para todos”, independentemente das necessidades que cada aluno tenha nas actividades pedagógicas. E todos os anos os alunos voltam a ter o mesmo material, ainda que necessitem de outro, ao fim de 5 anos terão 5 régua, 5 esquadros,... apesar de só necessitarem de uma régua, um esquadro (dois no máximo), se não os estragarem.

O material “(...) normalmente fica com eles, ou dentro dos cacifos ou dentro da sala. Nós normalmente como temos armários para guardar. Guardamos as coisas deles. (...) Os livros da ASE, no final do ano entregam (...). O resto do material não entregam. É material de uso e gasto, mas eles podem leva-lo para casa à vontade. (...) Para o outro ano é-lhe dada outra’. Independentemente de necessitar ou não. “Se não a levantar fica para a escola” (E6).

“A lista já é feita por aquilo que é habitual ser pedido. (...) Os alunos só compram lápis de cor, marcadores, régua, esquadro, compasso e pouco mais e esse material a escola fornece aos subsidiados” (E6). Ficando condicionados à lista única, os alunos não poderão utilizar em substituição outros materiais, independentemente da pertinência pedagógica da substituição.

A ausência de informação é um garante da estabilidade burocrática. É também uma realidade que caracteriza a gestão de escola. O entrevistado E6, que é, além de delegado, coordenador de departamento com assento no Conselho Pedagógico, não tem ideia de qual é o valor do orçamento da escola, "(...) Não, não sei. Por acaso isso não sei" (E6), apesar de o informarem, com frequência, que é difícil gerir o orçamento por escassez de recursos. "Sei que cada vez que se pede qualquer coisa as pessoas : "Ai este mês... Ai este mês já não chega, para não sei quê...". (...) Por ouvirmos isto, inconscientemente, se calhar acabamos por não gastar porque, por aquilo que ouvimos, em termos administrativos é complicado gerir as contas" (E6).

*" (...)Já aconteceu por exemplo em termos de linóleo, a última vez que compramos linóleo (...) mesmo dividindo a tal placazinha chegamos à conclusão que eram necessárias um monte de placas e a conta ficou cento e sessenta e tal euros. E isto num mês em termos de orçamento de escola bateu assim um bocado. A Sra. quando viu a factura ia tendo um ataque cardíaco. **Porquê?** Porque era muita despesa de uma vez. Quando é esse tipo de coisas eles engelham o nariz. Não é que não paguem, pagam e aceitam mas, realmente custa um bocado porque, além de todas as despesas que a escola já tem, é muito ao mesmo tempo. E então esse tipo de material evitamos comprar, (...) Compramos, só que evitamos comprar" (E6).*

Na prática as dificuldades de gestão resultam não da existência de recursos, mas da ausência de método de gestão, da falta de planeamento e organização da gestão escolar. Por essa razão, o modelo de gestão dos recursos repete-se, segundo o entrevistado E6, nas outras áreas curriculares, declarando que não há método na mobilização de recursos para a EVT, adiantando que, para as outras áreas curriculares, "também acho que não. Acho que não há propriamente um método"(E6).

É caso para perguntar: - O que faz um gestor escolar numa escola em que não existe estratégia metodológica, na atribuição de recursos, e onde o funcionário administrativo (chefe da secretaria) é quem tem o poder de decisão?

Escola 7

No início do ano, na escola 7, também é realizada uma lista de materiais a serem mobilizados pelos alunos. "A listagem de materiais que (...) nós fazemos, lá no departamento, é uma capinha onde tem: um bloco A3, os seus marcadores, os seus lápis, uma caixa de guaches, os seus pincéis, e essas coisas todas. (...) "Esse material é deles. São eles que têm que comprar" porque o que "temos no centro de recursos é para uma

eventualidade. (...) No início do ano há um pequena despesa por parte dos pais nesse aspecto” (E7). Para garantir que os alunos mobilizam esses recursos, está instituída a norma de marcar falta de material. Contudo, na prática de EVT, o entrevistado E7 declara que “quando há assim uma falha tento ... não vou marcar uma falta de material por eles não terem ...”. Neste caso utilizam o centro de recursos (stock) da disciplina, “vamos lá e ‘toma lá duas ou três folhas e guarda. Quando pudes adquirir’. Isto quando é aquele material que eles deveriam ter no início do ano.”

“Nós lançamos uma chuva de ideias e os miúdos vão dizendo: ‘Oh, professor gostava de fazer isto, gostava de fazer aquilo’. Depois é votado, (...) e nós vamos dizendo: ‘isto não é viável’ por falta de alguns materiais, ou das maquinas. Pode não ser viável, mas normalmente é”. (E7)

Resumidamente, a gestão assenta na gestão dos recursos mobilizados pelos alunos, no stock da disciplina e nas requisições efectuadas junto da secretaria.

Além desta estrutura base, depois, há outros intervenientes mais ou menos pontuais que acabam por serem implicados no processo de gestão pouco democrática e pouco participada.

"I - Todos os anos há um orçamento de escola. Vocês participam na elaboração desse orçamento?

E7 - Não.

I - Quem participa?

E7 - Não faço a mínima ideia. (risos) Não te sei responder. (risos)

I - Eu coloco esta questão porque a gestão participada e democrática da escola é veiculada pela legislação em uso, e por isso queria saber o grau de participação nessas decisões da escola.

E7 - A mim nunca ninguém me perguntou nada sobre isso. A essa questão não sei responder.”

(Extracto da entrevista ao entrevistado E7)

Apesar do modelo de gestão merecer algumas críticas, pelo facto do primado administrativo se sobrepor ao pedagógico, pela ausência de participação democrática e, mais grave, os alunos serem implicados na mobilização de recursos, a gestão na Escola 7 demonstra alguma eficiência resultante de uma organização e planeamento das actividades da disciplina, do facto dos serviços administrativos não condicionarem significativamente a acção pedagógica, e sobretudo, do trabalho autónomo e da organização horizontal do grupo de professores de EVT.

É de salientar que a rotina aparece nos discursos dos entrevistados, essencialmente, para justificar práticas que reconhecem não serem as mais adequadas, que não conseguiram melhorar/modificar.

A aplicação do modelo de gestão praticado na Escola 5, não resulta de um modelo específico, seleccionado ou pensado, com vista a melhorar as práticas de gestão. "Eu quando vim para cá em 90, estava habituada a trabalhar sem verbas, ... ia pedindo aos alunos ou fazia cooperativa de turma. Habitamo-nos a isso e agora, ..., a gestão já era feita (...) desta forma. Pedia-se directamente à secretaria e depois o professor responsável ia directamente comprar. E eu continuei esse esquema, desde noventa e qualquer coisa, desde que estou na coordenação". Trata-se, portanto, dum modelo condicionado também pela rotina, já se fazia assim, por isso continua-se a fazer da mesma forma. Apesar de considera que "a melhor forma de funcionar é gerir um pouco de todas as situações. É os miúdos terem o material próprio, é a escola fornecer dentro das suas possibilidades e é recorrer-mos aos recursos humanos que temos disponíveis, ... até na comunidade. (...) E a reciclagem e o aproveitar dessas coisas, acho que é super importante. Funciona sempre". Mas acaba por concluir que o envolvimento dos alunos na mobilização de recursos "é porque a gestão está mal feita! Podes escrever" (E5).

1.1.1.4 - Modelo de Improvisação

Com as actividades a desenvolver condicionadas, devido ao modelo de gestão que condiciona a mobilização dos recursos necessários para a disciplina, os professores e os alunos são obrigados a mudar as actividades pedagógicas "planificadas", impondo-se a improvisação como modelo de gestão e subsistência pedagógica. Quando os recursos não existem, "temos que partir para outra, (...) enquanto houver vontade e capacidade de dar a volta, tudo bem, mas às vezes cansa (...) " (E5). Se os alunos "não trouxeram, têm que partir para outra situação". Este modelo de gestão aplica-se, com maior ou menor frequência, em todas as escolas onde não existe um planeamento dos recursos, onde o modelo condicionado assume o papel de destaque na gestão escolar.

"Eu tenho vinte e poucos anos de serviço, Já passei por cooperativas de turma, já passei por escolas que funcionavam com verbas, nomeadamente em Lisboa, fazia-se muito a cooperativa, escolas que tinham verba própria, nós geríamos a verba. (...) Passei por escolas que não tinham dinheiro para materiais e eram os alunos que traziam. Mas aí já

era mais complicado. Tínhamos que ir para outro tipo de materiais, mais ao nível dos papéis, que é o mais acessível". (E5)

De modo a superar as limitações impostas pela gestão condicionada, na escola 6 os professores estabelecem uma nova ordem de gestão, uma micro-gestão assente no imprevisto de actividades e de tecnologias rudimentares (arcaicas). "(...) Então utilizamos outro tipo de material(...)" que "desenrasca" e assim "evitamos gastar. (...) mas coisas corriqueiras como lápis de cor, marcadores e não sei o quê (...) normalmente requisitamos (...)" até porque "aqui há muitos miúdos com necessidades monetárias(...)" (E7).

Se aparentemente não existem, na Escola 1, dificuldades em mobilizar recursos para a disciplina, tal como foi descrito pelo entrevistado, na prática tal não se verifica. Pois, como menciona o entrevistado E1, "em princípio sabemos que temos uma resposta positiva por parte da ecónoma", mas nem sempre a resposta é satisfatória, já que há "muitas vezes, a redução do material solicitado, em termos de quantidades". Este modelo de gestão, imposto ou condicionado pela ecónoma (administrativas), sobrepõe-se às necessidades pedagógicas, já que "quando assim é, o que se tenta fazer, e se faz normalmente, é improvisar com o recurso à reciclagem. Mas claro depende do tipo de trabalho. (...) Para fazer determinados trabalhos não dá e tem que se negociar para obter o máximo de material necessário" (E1).

Revela-se portanto, mais uma vez, que a administração da escola não se subordina aos princípios da "democraticidade e participação de **todos** os intervenientes no processo educativo" e, menos ainda, ao "primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa", conforme o estipulado nas alíneas a) e b) do art. 4º do Decreto-Lei n.º 155-A/98 de 4 de Maio.

1.1.1.5 - Modelo em rede – horizontal

O modelo de gestão horizontal surge na escola 4 ao nível do departamento curricular e em consequência da dependência, ao nível da informação e do conhecimento, que o coordenador manifesta em relação aos restantes elementos do departamento.

Apesar da ausência de gestão democrática, na Escola 4, que é convertida pelo Órgão de Gestão em gestão condicionada, ao nível da sala de aula e do departamento, verifica-se um modelo de gestão de grande autonomia por parte dos intervenientes. Esta

autonomia resulta do poder que o departamento tem para regimentar nesse sentido, e também, por nessa escola não existirem delegados de disciplina. Como o coordenador não domina os conhecimentos das outras áreas disciplinares do departamento, vê-se obrigado a partilhar a gestão, a “negociar” a informação e os conhecimentos que cada um, dos restantes elementos, detém. Vê-se obrigado a que “cada professor trate da gestão do seu material dentro da sua sala de aula,” acrescentando que “partimos todos de uma base de confiança, são pessoas que estão cá há muitos anos e se conhecem, e trabalham bem uns com os outros. (...) É claro que aqui há determinados problemas que se põem, se calhar há coisas a serem feitas..., é da responsabilidade do coordenador do departamento mas, eu não sei o nome de algumas ferramentas (risos) e de alguns materiais (...) então esse trabalho é feito pelo professor que me diz: ‘falta isto’ ou ‘falta aquilo’, e depois damos essa indicação”(E5). O Coordenador reconhece que, na prática, está dependente de outros, manifestando que o poder e as responsabilidades deveriam ser, por isso, partilhadas por todos.

A capacidade do coordenador efectuar uma gestão em rede, tipo horizontal, garantindo a participação e responsabilização de todos, resulta de uma estratégia criativa para resolver um problema que não está previsto na lei. A lei impõe a concentração das responsabilidades no coordenador, mas, na realidade, este vê-se obrigado a assumir responsabilidades sobre medidas para as quais não tem competência, ficando dependente da colaboração, formação e informação de terceiros, sem responsabilidades formalmente explicitadas.

1.2 - Princípios orientadores na gestão de recursos

Neste ponto pretende-se analisar os principais orientadores dos modelos de gestão, considerando que a gestão tem em vista o alcance de determinados objectivos. Querendo saber a que níveis são expressos os objectivos, onde se materializam, qual a sua amplitude e abrangência.

1.2.1 - Projecto Educativo de Escola

"O PEE (Projecto Educativo de Escola) é proposta do Conselho Executivo, que depois se desenvolverá mais ou menos com aquilo que eles fizeram, mas que em alguns sítios (escolas) fica apenas no papel".(E1)

Se o Projecto Educativo de Escola (PEE) é, de acordo como o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, o projecto estruturante da escola, de onde e para onde, supostamente, toda a acção educativa se dirige, na prática não se verificou, à excepção da Escola 7, nenhuma relação directa das práticas de gestão e o Projecto Educativo de Escola.

Se a Escola 7, utiliza o Projecto Educativo Escola (PEE) como orientador da acção pedagógica e gestionária, nas restantes escolas fica-se com a ideia que não existe (PEE). E a existir, as suas potencialidades (se as tem) não se manifestam na orientação da gestão escolar.

O Projecto Educativo da Escola 7 engloba uma página que é publicada na imprensa local e que é utilizada, como recurso, para levar a escola para fora. "O desporto escolar, a EVT e o departamento de línguas tem sempre um assuntozinho que manda para fora da escola, as actividades que a escola faz. É um meio dinâmico e vivo. (...) É uma página muito gratificante. Chega a casa das pessoas e a casa dos pais. "- Olha, venho aqui no jornal" (E7). Funcionando como um excelente recurso para a motivação dos alunos para as actividades escolares. Contudo o PEE fica muito aquém da essência de um Projecto de Escola, resumindo-se mais a contemplar alguns projectos de pormenor e de menor escala. O PEE surge, neste caso, desprovido de uma unidade de planeamento e mais como um aglutinador de projectos de pormenor.

1.2.2 - Plano Anual de Escola

O Plano Anual de Actividades (PAA), constitui para a EVT a "melhor" fonte de recursos. Por essa razão, são tantas as vezes que, a disciplina focaliza a sua atenção nas actividades deste plano que, em princípio, lhe garantem os recursos para desenvolver as actividades mais dispendiosas da disciplina.

Os materiais que a escola fornece para a EVT, destinam-se quase sempre à realização das actividades do Plano Anual de Actividades. Quando os recursos para o Plano Anual de Actividades não são garantidos, torna-se público, visível, esse facto. Talvez por essa razão, os órgãos de gestão se empenhem em garantir os recursos necessários a

essas actividades. O Plano Anual de Actividades, orienta, influencia e determina os modelos de gestão a considerar para cada actividade, quase sempre, envolvendo uma participação mais democrática na sua construção. Contudo, raramente, excepção na escola 4, contempla e especifica quantidades de recursos a mobilizar. O que demonstra o grau de rigor e de (des)preocupação na gestão dos recursos.

Na Escola 7, o Plano Anual de Actividades contempla actividades que o departamento (artístico) de há uns anos para cá dinamiza, "três grandes situações durante o ano: S. Martinho (...), Natal e Carnaval". Para estas actividades há "sempre" recursos, porque "se não houver recursos para a nossa disciplina nós não podemos ir muito além" (E7).

Foi no âmbito das actividades do Plano Anual de Actividades que a Escola 7 adquiriu uma carrinha de 9 lugares.

"Foi com a sociedade civil. Nós fazíamos lá,... deixamos de fazer porque dava muito trabalho..., a festa da família, por fins de Maio. Nós chegávamos a ter cinco mil pessoas na escola. No fundo, era uma montra, fazia-se a exposição dos trabalhos das crianças, convidavam-se as forças vivas da região, ... uma filarmónica para ir lá, ... um grupo qualquer que cantasse. Depois faziam-se umas tasquinhas. Mas quem é que levava com aquilo tudo? Eram os professores, que trabalhavam naquilo. Eu lembro-me, ... a minha tasca era a da feijoada. Entreguei 500 contos e gastamos zero ... porque nos ofereceram tudo". (E7)

1.2.3 - Projecto Curricular de Turma

O Projecto Curricular de Turma que, na teoria formal-legal, deveria orientar as práticas lectivas de cada turma, não foi mencionado por nenhum dos entrevistados. O que se compreende pelo facto das práticas de EVT se orientarem para o Plano Anual de Actividades, e em especial para as Unidades de Trabalho da disciplina, confirmando a ausência de uma verdadeira acção transdisciplinar. Esta situação demonstra, por outro lado, que os Projectos Curriculares de Turma, se existirem, não passam da mera formalização que, na prática, se traduzem em muito papel e pouca acção.

1.2.4 - Unidades de Trabalho

As unidades de trabalho realizadas em EVT, podem assumir diferentes objectivos. Contudo, foram referidas por todos os entrevistados, para designar as actividades realizadas, com o objectivo de cumprir o programa, sem relação ao Projecto Curricular de

Turma. Verifica-se assim, uma gestão da disciplina enraizada no modelo do passado, centrada e fechada sobre a mesma.

“Nos últimos anos não temos feito planificação a longo prazo, isto é, temos planificado o primeiro período. Depois no final do 1º período, na última reunião, onde se fala da avaliação do final do período, lançam-se os primeiros tópicos para a outra (UT)...”. (E1)

A ilustração apresenta uma gestão orientada para Unidades de Trabalho, (quase) sempre descontextualizada dos restantes projectos (PEE, PAA, PCT). O mesmo se verifica, com maior ou menor profundidade, nas restantes escolas. Na escola 2, também ficou claro, pelo discurso, que as práticas de EVT estão reduzidas a experiências vulgares, em unidades de trabalho, apoiadas nos materiais básicos que os alunos vão adquirindo. Não há qualquer metodologia de gestão, com vista a obter os melhores resultados pedagógicos possíveis, incluindo o cumprimento do currículo, com uma gestão financeira equilibrada. O órgão de gestão, apesar de nunca ter recusado (explicitamente) o fornecimento de materiais, exerce pressão junto do delegado para que não sejam requisitados os materiais, necessários ao desenvolvimento das actividades da disciplina, de acordo com o currículo de EVT. Verificam-se, assim, a existência de princípios de gestão muito pouco focalizados na acção pedagógica.

As unidades de trabalho, nas restantes escolas analisadas, têm pouca importância na gestão dos recursos, aparecendo muitas vezes associadas às actividades do Plano Anual de Actividades.

1.3 - Intervenientes e níveis de influência na mobilização de recursos

Basicamente são implicados na gestão dos recursos: os alunos/família, a chefe de secretaria e os professores da disciplina, incluindo o coordenador de departamento. Existem outros intervenientes, para além destes, com menor grau de importância, que só pontualmente são implicados na gestão dos recursos.

1.3.1 - Nível da Escola

1.3.1.1 - Os alunos/famílias

Os alunos (famílias) são os intervenientes mais importantes na gestão de recursos, nas práticas lectivas de EVT, apesar de estarmos perante o “ensino gratuito”.

Na escola 1, são os alunos que garantem os recursos essenciais à EVT. São os alunos que “trazem de casa o material mais imediato: folhas, régua, esquadro, compasso, lápis nº 1, 2 e 3, pincéis, guaches, etc., (...). O material de trabalho individual temos exigido que os alunos tragam” (E1). Pela declaração do entrevistado, os recursos essenciais, os básicos, são mobilizados/assegurados pelos alunos. Contudo, a escola também tem esse material pequeno, como diz: “Também temos este material pequeno embora se peça sempre (...), porque eles partem e depois têm que trazer outro, mas entretanto vai-se servindo com o da escola” (E1).

Na escola 2 e 3 os alunos também contribuem com o essencial, desempenhando o papel principal na afectação de recursos para que a disciplina se desenvolva. São a maior ou, pelo menos, a mais importante fonte dos recursos mobilizados.

Na escola 4, pelo facto do entrevistado ser coordenador do departamento e não ser professor da disciplina, não foi possível saber, em profundidade, a dimensão dos recursos afectados pelos alunos/família. Ficou-se a saber que “há algum material que eles compram, mas de uma maneira geral é a escola que fornece” (E4). As famílias suportam ainda os manuais escolares, quando os alunos não são subsidiados. As despesas com as visitas de estudo também são suportadas, integralmente, por todos os alunos.

“As visitas de estudo, por exemplo, (...) são actividades fundamentais e são caras. (...) Até determinada altura a autarquia (...) disponibilizava sempre o autocarro para as visitas de estudo, por razão várias deixou de o fazer, o que complicou bastante e agora têm que ser os alunos a suportar”. (E4)

Na escola 5, cabe aos alunos o fornecimento do material de uso “individual”²⁷, que é pedido pelos professores no início do ano escolar: “régua, esquadro, compasso, canetas de feltro, ... (têm que ter um material riscador, lápis de cera ou lápis de cor (...))

²⁷ A palavra ‘individual’ parece-me excessiva. Considero que não existem, dentro dos materiais de EVT, materiais de uso individual, excepto quando se trata de vestuário ou equipamento de higiene e segurança. Estes nunca foram referidos nas entrevistas.

uma tesoura e cola. (...) Os miúdos têm material que é considerado imprescindível para a disciplina” e quando não há recursos “da parte dos alunos, é complicado” se “eles não trouxerem têm que partir para outra situação (...) mas às vezes não é fácil” (E5).

“Acho que é imprescindível que eles tenham (...) senão (...) habituam-se à ideia que é a escola que dá.” (E5)

“(...) Para aí ... metade da escola é subsidiada (...) é-lhes pedido material tal como: “lápiz de cor, marcadores, régua, esquadro, compasso e pouco mais e ... esse material a escola fornece aos subsidiados”. (E6)

Na escola 7, os alunos também mobilizam recursos essenciais para a prática da EVT. O seu grau de importância é tal que, para que sejam garantidos, foi instituída a falta de material. Apesar de se estar numa escola pública onde se prevê o “ensino gratuito”. A não mobilização destes, “uma capinha onde tem: um bloco A3, os seus marcadores, os seus lápis, uma caixa de guaches, os seus pincéis, e essas coisas todas”, obrigaria a alterações no modo de funcionamento da escola e da própria gestão.

No fundo, são os alunos que mobilizam os recursos essenciais à disciplina, quer seja directamente ou através da cooperativa, excepto quando são actividades no âmbito do Plano Anual de Actividades. Como refere o E7, “quando são actividades como as do Carnaval, o S. Martinho, o Natal, ... os materiais não são pedidos aos alunos, (...) não digo que os alunos não participem, que não tragam. (...) Por isso não digo que não participam em determinadas coisas, mas normalmente é a escola”.

1.3.1.2 - As normas (Regulamento Interno de Escola)

As normas intervêm na mobilização de recursos junto dos alunos, do ensino básico obrigatório e gratuito, de tal modo a que eles são obrigados a adquirir os materiais a utilizar na sala de aula. A não mobilização por parte dos alunos de determinados materiais, implica falta por cada três vezes que se apresentem na sala sem o material da lista que lhes foi fornecida no início do ano lectivo.

Na escola 3, foi a partir das normas que se chegou à criação da cooperativa. Para evitar as faltas de material que eram marcadas. Neste caso, as normas estipulam a verba a cobrar aos alunos, de acordo com o escalão de Acção Social Escolar a que pertencem.

1.3.1.3 - Professores de EVT

Os professores de EVT são os gestores de recursos dentro da sala de aula. São eles que identificam necessidades específicas para as diferentes Unidades de Trabalho e são eles que dão a cara, quando é necessário pedir e obrigar os alunos a participarem na mobilização de recursos (essenciais).

Na escola 3, por exemplo, os professores de Educação Visual e Tecnológica, incluindo o delegado, "limitam-se" a exigir aos alunos o pagamento das "propinas" e a gerir a cooperativa, financiada inteiramente pelos alunos. Participam, ainda, com recursos próprios, nas actividades escolares, quando os recursos da escola são insuficientes.

"Já compramos uma máquina de costura, porque tinha avariado e nós andávamos a coser em casa, e acho que não havia necessidade". (E3)

Na escola 4, aos professores da disciplina, compete a gestão dos recursos da disciplina, fazendo o levantamento das necessidades e sua comunicação ao coordenador do departamento. "Cada professor trata da gestão do seu material, dentro da sua sala de aula". O poder de influência do professor da disciplina está limitado ao poder de pedir. Segundo o entrevistado E4, são também, os professores que muitas vezes, ajudam as crianças com dificuldades, nomeadamente alimentares. "Há sempre pessoas que resolvem, mesmo que não seja o órgão directivo, oficialmente, há sempre algum professor que dá apoio".

Na escola 5, os bens materiais dos professores, também são fonte de recursos, como é relatado pelo entrevistado E5, quando refere que a abordagem da informática, em sala de aula, é assegurada pelos recursos dos próprios professores. "*Temos que trazer os nossos*".

São os professores que, na escola 6, asseguram o material aos alunos que não o têm ou se esqueceram. Compete também aos professores, zelar pela preservação do material, o que na prática não se verifica. "Elas abrem os armários e, se estiverem distraídas, os miúdos vão lá e ficam com as coisas. (...) Procuo controlar a situação, (...) mas elas não. Os miúdos vão buscar, utilizam, se repõem muito bem, se não repõem para elas dá tudo igual. (...) o ensino é obrigatório, portanto haja material. (...) Nem sempre o pessoal controla isso" (E6).

"Cada professor tenta fazer a gestão dos equipamentos de maneira a preservá-los o melhor que pode. Não há regras (...) muito fortes, digamos assim, em vigor". (E6)

Na escola 7, os professores da disciplina fazem o levantamento das necessidades materiais necessárias para cada UT, solicitando a mobilização dos recursos junto do Coordenador de Departamento ou Delegado (para actividades comemorativas) e aos alunos quando seja para a realização de trabalhos individuais. Os professores são, também, fornecedores voluntários de recursos, para as actividades da disciplina, a diferentes níveis, quer seja no fornecimento directo de matérias-primas, quer seja pela aquisição de materiais, de preparação às actividades a desenvolver. O entrevistado E7 exemplifica contando que: "partindo de um kit, eu do meu bolso, fui à Listrónica, arranjei lá umas amizades, e eles através dum kit que eu tinha ..., vimos o material que era necessário ... e o preço dum kit dava para comprar, em peças, uns 5 ou 6 (...). Nessa altura, não faço a mínima ideia, mas, com pequenos livrinhos e viagens, fui capaz de gastar mais de cinquenta contos. (...) Depende um bocado da maneira de ser de cada um". Verifica-se que a intervenção dos professores, o voluntariado destes, se revela importante quando a escola não fornece todas as condições ao desenvolvimento das actividades pedagógicas. O empenho individual e desinteressado dos professores, é uma excelente fonte de recursos, apesar de ser muito pouco reconhecido e valorizado.

"Eu estou a trabalhar com um moço que domina o computador, (...) nós filmamos e depois levou para casa para fazer o tratamento informático, lá em casa. Mas ele é uma barra (...). Eu não conseguia fazer aquilo. (...) Ele animava, colocava os cenários por trás, jogava com uma série de coisas e depois lá apareceu um pequeno filmezito. O computador é dele, (...) traz sempre o dele, anda sempre com ele às costas.

Outra maneira de se conseguir alguns recursos,... por exemplo no Carnaval, havia muita gente a solicitar as fotografias, ... (...) o que é que ele fez, (...) fez um DVD pequeno, e pôs o DVD à venda. (...) Teve um trabalho doido, ele e mais uma série deles, a fazerem os DVD's. (...) E arranjam alguns recursos que foram para o orçamento da escola, com a venda dos tais DVD's, Só que aquilo é animado. Mas isso é para quem sabe. Eu não sei fazer isso"(E7).

Além de fonte de recursos materiais, na Escola 7, os professores também suportam os custos com a formação científica, não concedida pelo Centro de Formação. "(...) Fizemos acções de formação, por exemplo, no ano passado com uma empresa de Lisboa (...). Tivemos uma acção de formação só para professores. Este ano houve uma turma em que aplicamos esses conhecimentos, aquela técnica (...). Os miúdos ficaram encan-

tados com o trabalho. (...) Quem pagou? Fomos nós!", para servir os interesses da escola. "Foi tratado em departamento, mandei para lá as inscrições, mas depois cada um de nós é que pagou. Também é um bocado carolice"(E7).

1.3.1.4 - Os Delegados e Coordenadores de Departamento

Os delegados e os coordenadores, na prática, são os representantes de vontades, necessidades e problemas. A capacidade de decisão é nula. quando muito podem influenciar, entrando no jogo político.

Na escola 1 umas vezes faz a ligação/comunicação com o órgão de gestão, noutras, limita-se à comunicação com a secretaria. O delegado reúne os pedidos dos colegas do grupo curricular e depois, junto do órgão de gestão, faz a requisição de material.

Nas escolas 2, 4, 6 e 7, a função de delegado e coordenador é essencialmente decorativa. Além de pequenas requisições, não se lhes encontra outra função de relevo.

"Há uma requisição, um livro de requisições que está no poder do coordenador, os professores fazem, o coordenador assina e entrega na secretaria, acaba por ser sempre da responsabilidade do coordenador".(E4)

Na escola 3, o Delegado de EVT e Coordenador de Departamento solicita recursos, junto de empresas locais e desempenha o papel de requisitante de materiais junto do órgão de gestão. Além disso, limita-se a gerir os poucos recursos existentes no grupo. Estabelece a ligação do departamento com o órgão de gestão. É ele a quem compete recolher as necessidades das diferentes disciplinas e professores, para depois efectuar a requisição, que entrega na secretaria.

"Há materiais que existem nas duas salas, mas depois há material que está guardado e, eu como coordenadora, tenho fechado. Como eu só dou aulas numa sala quando se acaba nessa sala eu vou buscar, ... mas se os meus colegas não pedirem também não posso repor, não vou lá mexer, eles é que vão pedindo e eu vou repondo". (E3)

Na Escola 5 o Coordenador faz a recepção dos pedidos de recursos, verifica se os pode satisfazer com o stock existente e depois concretiza a requisição (se necessário) na secretaria, para que a chefe dê o aval. "Eu sou um elo intermédio da cadeia. Faço a gestão em relação aos colegas e passo a informação (os pedidos) com alguns cortes para a secretaria, senão era impensável" (E5). Além desta função, o Coordenador também faz a aquisição de recursos com dinheiro por ele emprestado à escola, quando os recursos

necessários não são mobilizados pelo “fornecedor da escola”²⁸. Assim, assume os encargos com as deslocações e o tempo gasto a deslocar-se às empresas da especialidade, que muitas vezes estão sedeadas em Lisboa, “mas pessoalmente, senão não há hipótese” (E5).

“Eu sou um elo da engrenagem entre os colegas e a secretaria e (...) se não existir a noção de gestão e se a pessoa não for organizada, ou não tem ou esbanja. Oiço de cima e oiço de baixo, mas não me demito dessa função”.(E5)

O seu poder de influência é meramente simbólico e representativo das vontades de quem representa.

1.3.1.5 - O Director de Instalações

O cargo de Director de Instalações foi um cargo com grande importância até 1993, ano em que a Educação Visual e os Trabalhos Manuais se fundiram na actual Educação Visual e Tecnológica. Com a fusão das duas disciplinas, grande parte da componente prática/técnica dos trabalhos manuais cedeu, na prática, lugar a uma abordagem mais relacionada com a Educação Visual, financeiramente menos exigente.

A função do Director de Instalações passava por garantir o bom estado de conservação dos equipamentos de trabalho. Actualmente o cargo de Director de Instalações deixou de existir, com as características de então, ainda que em algumas escolas se mantenha, só para Educação Visual e Tecnológica, mas com um grau de importância muito menor, quase simbólico.

O Director de Instalações é referido apenas pelo entrevistado E1 como sendo um elemento importante na gestão das ferramentas (equipamentos) da disciplina. Este cargo foi-se perdendo com a redução de carga horária disponibilizada para o desempenho da função. “O Director de Instalações tinha duas horas por semana para verificar o material e o conservar. Mas isso foi-se perdendo” (E1).

1.3.1.6 - O stock de recursos

Numa disciplina, que tem por base um trabalho assente na resolução de problemas, no desenvolvimento da criatividade, a existência de recursos diversos reveste-se de

²⁸ O “fornecedor da escola” é o representante de uma empresa que se desloca à escola para verificar as necessidades e fazer a entrega dos produtos adquiridos.

extrema importância, na medida em que potencia a concretização de ideias que necessitam de recursos, mesmo daqueles que não é possível prever. O stock de recursos é constituído geralmente com restos de materiais, e frequentemente, com aquisições que a escola efectua para “fechar” as contas no final do ano.

Na Escola 2, o stock, só é utilizado quando algum aluno não tem material para trabalhar. Nesse recurso só se verifica como último expediente.

Na Escola 1, também, há um stock de materiais que são utilizados como fonte privilegiada de acesso rápido aos recursos, para satisfazer necessidades imprevistas. Quando algum material falta no Stock é solicitada a sua reposição junto da ecónoma. Deste modo evita-se o imprevisto, precário, assegurando o normal funcionamento das actividades lectivas.

Na Escola 5 existem dois stocks autónomos que se relacionam com a gestão dos recursos afectos à EVT: o stock da própria disciplina, gerido pela coordenadora, “para distribuir pelas salas ou dou a esses miúdos” com Acção Social Escolar, que não conseguiram adquirir todo o material necessário; o outro é o stock da própria secretaria, “tem algumas coisas de reserva para a papelaria” e que permite uma mobilização de recursos em tempo real.

1.3.1.7 - O Chefe dos Serviços Administrativos e/ou a Ecónoma

O chefe dos serviços administrativos, aparece na maioria das escolas (4 de 7) como o topo da hierarquia, no que diz respeito à decisão sobre a mobilização ou não de recursos.

Na escola 1 é a ecónoma quem decide sobre a mobilização ou não dos recursos requisitados pelo grupo de disciplina. Se o conselho executivo é o órgão máximo pela gestão dos recursos, na prática nesta escola quem decide, quem faz realmente a gestão dos recursos para a Educação Visual e Tecnológica, é a Ecónoma. “Uma vez que há a ecónoma ela é que faz a gestão. O conselho executivo só excepcionalmente diz qualquer coisa” (E1).

O chefe da secretaria é, também na escola 5, quem desempenha o papel principal da gestão dos recursos, necessários ao funcionamento da EVT. É ele que tem o

poder, na prática, de decidir sobre a mobilização de recursos. "A chefe da secretaria (é que) dá a ordem".

Segundo o entrevistado E6, o chefe dos serviços administrativos vai dizendo: "ai professora tanta coisa, ai não me diga que isso é tão caro!". E "é por causa desse tipo de observações, não é por mais nada", que os professores se sentem condicionados no acto de efectuar as requisições, porque "quando são coisas mais caras...às vezes enge-lham um bocado o nariz" (...) "então esse tipo de material evitamos comprar". Apesar de tudo, os professores não têm conhecimento da quantidade do "muito" nem o "pouco".

Na escola 7 também é o chefe dos serviços administrativos quem faz a gestão dos recursos a mobilizar, é quem tem o poder de, administrativamente, decidir sobre as questões pedagógicas, viabilizando, condicionando ou impedindo a realização de determinadas actividades na escola. "A secretaria nunca nos diz que não, mas também aparece o trabalho final. O nosso departamento é um departamento que mobiliza a escola, em todos os aspectos". Contudo o entrevistado E7 reconhece que "depende dos recursos" visto que as dificuldades na sua mobilização levam a que algumas actividades não se desenvolvam, porque "se calhar à partida já pensamos nisso e" condiciona a planificação das actividades curriculares em torno das quais seja mais fácil obter recursos. Deste modo as actividades desenvolvem-se em função, não da sua importância ou pertinência, mas da sua viabilidade (financeira).

Os chefes dos serviços administrativos são, à parte dos alunos/família, um dos elementos mais importantes de decisão sobre os recursos mobilizados para a EVT. São eles que têm o poder de decisão sobre a atribuição dos recursos a mobilizar para a disciplina, independentemente dos critérios de natureza pedagógica, para os quais não tem formação. Revelando, por isso, grande capacidade de condicionar os professores e as suas práticas pedagógicas.

1.3.1.8 - A ASE (Acção Social Escolar)

A acção social escolar desempenha, nas escolas, a função de apoio económico aos alunos mais desfavorecidos, assumindo-se, implicitamente, que a escola não é gratuita. Na prática existem algumas diferenças na acção.

A importância disponibilizada pela ASE é tal “que muitas vezes quando chega à nossa disciplina já está gasta em cadernos, em folhas. Aí acho que a verba é pequena. Não sei exactamente quanto é que é (...) Mas em termos de material, deste de desgaste, acho que se gasta rápido, desaparece logo no final do mês de Outubro” (E1). Para “maximizar” os recursos disponibilizados pela ASE os materiais são adquiridos na papelaria da escola onde “a empregada normalmente está atenta. Ela vai fazendo uma relação do que eles vão levando e depois controla. Não os deixam levar nada que seja supérfluo” (E1) .

“Se nós damos uma lista de material que achamos que não é nada por aí além, que mesmo os que (...) têm subsídio, podem ir buscá-lo na papelaria da escola. ... E aliás foi uma das coisas que este ano, fui lá dizer à senhora da papelaria, ... fui para que eles não levantassem aquelas coisas que não precisam e levantassem só o essencial. (...) Em princípio o subsídio dá para isso.”(E2)

A Acção Social Escolar, na Escola 3, ao atribuir um escalão aos alunos “necessitados”, faz a selecção dos alunos a quem empresta os manuais escolares e aos quais fornece “um vale de desconto” na cooperativa de EVT. O maior investimento da ASE, depois do fornecimento das refeições, é com os manuais escolares que acabam por serem devolvidos pelos alunos. Contudo verifica-se um grande desperdício. Regra geral os livros de EVT, fornecidos aos alunos, são guardados na sala de aula. Assim, acontece que numa sala para 28 alunos (incluindo os que não têm ASE) existem mais de cem livros iguais, que nunca são utilizados em simultâneo.

Verifica-se, portanto, que a ASE poderia fornecer 28 livros para cada sala de aula. Deste modo permitia-se uma grande economia de recursos e ao mesmo tempo os alunos não abrangidos pela ASE também podiam usufruir dos mesmos, dentro dum verdadeiro espírito de ensino gratuito. Como os livros são válidos para os dois anos (5º e 6º anos) esse investimento só se fazia para num ano escolar e até que fosse adoptado um novo manual escolar.

“Os alunos com ASE não levantam nada da papelaria, dão-nos menos dinheiro para a cooperativa”. (E3)

O entrevistado da escola 4, quanto ao apoio disponibilizado pelo ASE, mencionou que os alunos “têm uma verba para irem buscar material, mas sinceramente não sei se essa verba é suficiente”. Além do apoio material, há o apoio nas refeições porque “há

crianças que se sabe que têm dificuldades e além do almoço dá-se o pequeno-almoço”. Mas às vezes quem resolve essas situações são os professores, o que indica que o apoio da ASE se revela insuficiente. A ASE nem as visitas de estudo dos subsidiados paga. Como diz o E4, “até determinada altura era o serviço da ASE que suportava”.

A ASE é o garante que, teoricamente, assegura a igualdade de oportunidades no ensino básico obrigatório, mas que no entender do E5 disponibiliza aos alunos, uma verba que não é suficiente “nunca é, e cada vez é menos” mas com a qual se têm que resignar, “pronto é o que temos”.

Na prática o apoio da ASE é sobretudo um complemento e não um garante de (...) . “O ASE não chega! não chega de forma nenhuma. (...) Os miúdos de escalão A têm direito aos livros e à alimentação. Os do escalão B têm só metade e nem sempre chega” (E5).

Na escola 6 a ASE, além de garantir o fornecimento dos manuais de EVT, aos alunos subsidiados, apesar do uso do manual não ser real, já que muitas vezes se utiliza só para justificar a sua aquisição. Assegura os materiais da lista que todos os anos são fornecidos. Esta lista, meramente administrativa e burocrática, impede que os alunos possam adquirir outros materiais de acordo com as necessidades pedagógicas, que cada aluno possa ter, em cada turma e com cada professor.

“(...) A funcionária diz-lhes: “já levantaste as cartolinas!” digamos que já não tem direito a mais (cartolinas), isso é um bocado assim.” (E6)

Se a Acção Social Escolar visa a participação efectiva das necessidades dos alunos no cumprimento do princípio do ensino gratuito, na prática “é um bocado (...) aquilo é irrisório, depois de comprarem um caderno ou dois, acho que a verba se esgota” (E7) . Para colmatar a insuficiência da ASE o entrevistado E7 diz que: “se eu tiver lá 4 ou 5, que eu veja que realmente têm necessidades, eu faço um kitezinho, tentamos fazer, não é, e “toma lá” . Às vezes podem não estar em boas condições, (...) mas é o que há. (...) Arranjamos alguma coisa para eles.”

Deste modo verifica-se que a Acção Social Escolar não elimina as dificuldades dos alunos subsidiados. Apenas ajuda, não garante a igualdade de oportunidades nem o princípio do ensino gratuito.

1.3.1.9 - O Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico “desenvolve” medidas pedagógicas mas, tem pouca influência (ou nenhuma) na decisão da gestão de recursos.

“Há coisas que os conselhos pedagógicos aprovam, e que acham que é fundamental e depois por uma questão de gestão não é possível a sua execução. (...) Acho que o conselho pedagógico deveria ser o órgão que deveria definir prioridades em termos da gestão da própria escola, até em termos financeiros,...”. (E4)

O Conselho Pedagógico é um corpo sem grande importância/influência ao nível da gestão dos recursos da Educação Visual e Tecnológica. É referido pelo entrevistado E1 duas vezes. Uma sobre a questão do limite de cópias das fotocópias, em que declarou que “o Conselho Pedagógico não se pronunciou muito porque o Conselho Executivo aí cortou (...)”(E1). Na segunda vez, para justificar a marcação de faltas de material no ensino obrigatório e gratuito. “Pois, (...) são decisões do Conselho Pedagógico. Há aí umas madres superiores que fazem umas leis internas. (risos)”(E1).

Verifica-se que o Conselho Pedagógico pode funcionar como mero elemento decorativo na gestão da escola, não contribuindo para uma gestão assente no primado de natureza pedagógica.

1.3.1.10 - O Conselho Executivo (órgão de gestão)

O órgão de gestão, como o nome indica, é na concepção normativa, o órgão chave da gestão escolar. Todavia, ao longo da investigação verificou-se que a sua existência é mais virtual que real. Não cria condições para que a gestão escolar prossiga princípios e objectivos veiculados em projectos, em ideias de escola e em critérios pedagógicos. Os órgãos de gestão, quando mencionados, aparecem essencialmente empossados de um poder meramente administrativo. Quando este poder não é exercido pelo chefe dos serviços administrativos.

Na Escola 1, o órgão de gestão não interfere na gestão dos recursos pedagógicos, “... não se tem metido nisso” e “nunca é chamado a intervir, uma vez que há a economista. Ela é que faz a gestão. (...) O Conselho Executivo só excepcionalmente diz qualquer coisa”. O órgão de gestão pode, todavia, desempenhar um papel preponderante na gestão dos recursos da escola e da Educação Visual e Tecnológica, em particular. O

entrevistado 1 recorre à sua experiência para ilustrar essa importância, salientando a importância de estar no Conselho Executivo um professor da disciplina. "Estava aqui um professor da disciplina que agora está reformado. E esteve uma série de anos no executivo. Ou pensas que aquelas máquinas eléctricas que te mostrei na sala estão lá porquê? Estão lá porque ele era do directivo. (...) Com os restos do dinheiro foi comprando material eléctrico (plainas, lixadeira, aparafusadora) para a sala, senão não havia. Assim, nesse aspecto estamos bem equipados. Mas a razão foi essa (o facto de estar no órgão de gestão)" (E1).

Na Escola 2 são assegurados pelo Conselho Executivo, os materiais que os alunos não podem mobilizar por várias razões, nomeadamente de: segurança, dimensão, volume, etc. É ele que tem o poder de decidir sobre o fornecimento ou não dos materiais. Contudo, tem optado por condicionar previamente os requisitantes, para depois responder favoravelmente.

Segundo o entrevistado E3 o Órgão de Gestão tem o poder de influenciar a gestão dos recursos, solicitados pelo delegado de EVT, através da dimensão das verbas disponibilizadas, mas, sobretudo, jogando com o tempo, adiando ou adiantando o fornecimento de material necessário às actividades curriculares. Quando atrasa o fornecimento, impede que as actividades sejam realizadas, em determinado período de tempo. Provocando, em última instância, a não realização das mesmas, por descontextualização da acção.

O Órgão de Gestão da Escola 4 aparece, na prática, com todo o poder de decisão, apesar de eventualmente ouvir outros parceiros. É ele que decide os recursos a mobilizar depois de ter condicionado a sua requisição, porque "o orçamento (...) é elaborado pelo órgão de gestão e pelo conselho administrativo", sem a participação nem orientação pedagógica.

O entrevistado E5, refere-se à Escola, e não ao Órgão de Gestão que é o representante da escola, dizendo que: "os materiais desgastáveis normalmente é a escola que fornece e quando é para actividades de escola é sempre". Apesar de "em termos de equipamento nós estar-mos bem apetrechados, quer a nível de máquinas, quer a nível de ferramentas," ao nível da informática não está, a escola, organizada de modo a que os computadores estejam disponíveis, para se trabalhar em EVT. "No centro de recursos

temos muitos computadores, mas acabam por funcionar só para as TIC (Tecnologias de informação e Comunicação) e tem um horário. Nem sempre é fácil a pessoa marcar (...). Mas lá se vai fazendo. Mas não está de maneira nenhuma adequada às necessidades da escola”(E4).

"Há recursos de facto, mas não são suficientes" (E5)

A importância do Conselho Executivo na mobilização de recursos, é bem ilustrado pelo entrevistado E7 quando exemplifica e justifica a razão pela qual a escola, onde trabalha, está muito bem dotada de equipamentos para o desenvolvimento das práticas lectivas. "A nível de ferramentas temos a escola super equipada de ferramentas. (...) há uns anos atrás, estava lá (no Conselho Directivo) um fulano com uma dinâmica extraordinária. (...) Ele também pertencia ao nosso departamento (...)". Mas quanto à participação do actual conselho executivo, na gestão dos recursos da disciplina, esta parece ser fictícia. Fictícia também é a participação do coordenador do departamento (E7) na elaboração do orçamento de escola, onde deveria indicar as necessidades referentes ao departamento. Não sabendo sequer, quem participa numa gestão que se quer democrática, participada e assente no primado das questões de natureza pedagógica. "Não faço a mínima ideia (risos). Não te sei responder ...(risos)".

O desempenho dos órgãos de gestão na gestão dos recursos de EVT, deixa bem claro que não existe gestão democrática na escola, nem tão-pouco, uma preocupação na gestão eficiente dos recursos.

1.3.1.11 - A Assembleia de Escola

A Assembleia é quem, em última instância, tem o poder de decisão final, sobre o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e o próprio Orçamento para o qual elabora (teoricamente) os princípios orientadores.

Os dados recolhidos revelam que a Assembleia de Escola assume uma postura semelhante à do Conselho Pedagógico, mas com a diferença de ter o "poder" de dizer que aprova. Dentro da assembleia são os professores que "claro (...) têm mais influência dentro da assembleia" e depois "a associação de pais quando tem bons elementos". Até mesmo o Plano Anual de Actividades cuja "responsabilidade é do conselho executivo" "normalmente é aprovado sem grandes propostas" de alteração. Quanto à real importância da assembleia na gestão da escola o entrevistado E4 refere que: "ainda não con-

seguir descobrir nenhum plano, sinceramente, no fundo é um órgão que aprova". Mas depois acaba por acrescentar, remetendo para os conhecimentos do estipulado na legislação: "o que a assembleia faz é dar indicações, orientações para a execução orçamental, nomeadamente, (...) o equipamento dos laboratórios de físico-química, o apetrechamento do ginásio, o colocar estores nas salas, o melhoramento dos espaços exteriores; a assembleia dá essas orientações, aprova essas orientações e depois no final do ano vai verificar se o orçamento está de acordo com as orientações que foram dadas" (E4).

Verifica-se que as orientações da Assembleia de Escola para a execução orçamental, não têm qualquer interferência nas práticas da EVT.

1.3.1.12 - Os projectos e Concursos

Os projectos e concursos externos são mecanismos dirigidos a "todas as escolas" para fornecer recursos a uma parte destas. É, em muitos casos, uma forma de gestão condicionada, acessível a todos mas beneficiando apenas alguns.

Os projectos/concursos não são considerados uma verdadeira fonte de recursos, excepto a Escola 7 que para mobilizar recursos "recorre a muitos projectos (já que) atrás desses projectos vem muito material". Porém, actualmente, os professores estão pouco motivados para participar em projectos que mobilizem recursos, porque "as pessoas estão a ficar fartas de trabalhar e a Ministra a cortar por trás".

Quanto ao concurso do ME para equipar as escolas com computadores portáteis o entrevistado E6 manifestou que utilizar os computadores em sala de EVT é impossível, "(...) portanto ensinar alunos é mentira. Se nem eles (as professores) sabem..., por isso, esta escola participou nisso (...) (mas) no departamento de expressões ninguém participou".

Na escola 4, os projectos (internos) que o departamento apresenta são importantes, permitem adquirir mais algum material. "Às vezes existe a tal verba do equivalente financeiro que dá para adquirir-mos mais algum material ou em troca de alguns projectos"(E4).

1.3.1.13 - A Página Web da Escola e a Internet

Há muito se fala e muito se fala da Internet e das suas potencialidades. Apesar de tudo e de todos os esforços continua a ser um recurso desperdiçado (demasiado desperdiçado) pelas escolas e professores entrevistados. Excepto o entrevistado E4, todos os outros manifestaram um grande afastamento pedagógico desta realidade, deste recurso.

Segundo o entrevistado E4, a internet é uma fonte de recursos que pode substituir os manuais escolares, tal como hoje se conhecem. Bom exemplo disso é o testemunho que presta: "na (...) página da escola, criei um link onde aparece, (...) por exemplo, Mozart com as páginas que eu quero que eles visitem, e então eles fazem o trabalho com base naquelas páginas. Penso que por aí é que podemos substituir os manuais escolares. E depois (...), haver uma base de dados onde podemos fazer troca de recursos, troca de materiais". A "plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)²⁹ permite criar o espaço, de uma aula ou de uma disciplina, onde um professor pode colocar lá os materiais para os alunos consultarem e fazerem os trabalhos ou, ao mesmo tempo, colocar fichas de trabalho e exercícios que os alunos podem fazer por sessões. (...) Se todos tivessem acesso à internet seria óbvio que chegavam a casa e faziam as coisas de forma diferente".

A internet perfila-se como um recursos de futuro se, no futuro, o acesso for acessível a todos.

1.3.1.14 - Actividades não regulamentadas

Cobranças indevidas e exigências contrárias aos princípios legais estabelecidos parecem fazer parte da rotina de algumas escolas que, desde cedo, incutem aprendizagens desconformes com as normas legais.

As actividades não regulamentadas, também servem, na Escola 5, para garantir que todos alunos tenham manual escolar. Ensinam-se, já, alguns truques para no futuro se fugir aos impostos. Ensina-se, frequentemente, a violar o Direito de Autor, consagrado no artigo 42º da Constituição da República Portuguesa. "Há sempre maneira, ou fotocopia-se (o livro) ou portanto ..." (E5).

²⁹ Moodle é uma plataforma que permite colocar cursos na Internet e sítios Web. Trata-se de um projecto em desenvolvimento que visa criar a base para um esquema educativo baseado no construtivismo social. O Moodle permite que os professores possam fornecer material e actividades pedagógicas aos alunos, funciona como base de documentos pedagógicos partilháveis a diferentes níveis.

1.3.1.15 - Comunidade

A comunidade apareceu nos discursos dos entrevistados sintetizada no poder local.

Apesar do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio pretender promover a participação da comunidade, na gestão escolar, através da sua representação na Assembleia de Escola, parece não haver um verdadeiro empenho e comprometimento. Como refere o entrevistado E5 "as relações que existem nunca são muito directas, são sempre por via de algum aluno, de algum professor ou de algum carola que consegue estabelecer as ligações". As relações estabelecidas oficialmente, formalizadas, também existem, "mas não é a prática trabalha-se assim. (...) Há uns anos, em que começamos a fazer a (...) actividade do Carnaval. (...) Já estava a envolver a comunidade a um certo nível, incluindo a biblioteca, autarquia, junta de freguesia, e aí (...) já estava a começar a funcionar nesse aspecto. Ultimamente como as coisas estão, ... é um bocado o salve-se quem puder (risos). (...) É devido a desconfianças de parte a parte e não haver comunicação. (...) Andamos um bocado de costas voltadas. Eu acho que estas coisas funcionam quando existem peças chave que estão no lugar chave, e que pela porta do cavalo comunicam entre si, de forma informal, (...) é um bocado à portuguesa".

Verifica-se que, o empenho da comunidade na ingerência da escola está sujeita a forte instabilidade política. O seu contributo para o desenho da estrutura da organização escolar não é uma constante, pelo menos na prática.

"Porque é considerada uma escola bem apetrechada (...) a autarquia demitiu-se das suas funções e passou a pasta". (E5)

Na Escola 4, a comunidade local tem contribuído/mobilizado alguns recursos para a realização de algumas actividades, nomeadamente a Junta de Freguesia, "o município nem tanto, mas também apoia naquilo que pode".

"Até determinada altura a autarquia fornecia sempre, disponibilizava sempre o autocarro para as visitas de estudo, por razões várias deixou de o fazer". (E4)

A comunidade da Escola 6 não contribui para a mobilização de recursos para a disciplina, apesar de "em termos de dinâmica de escola, de actividades extracurriculares e não sei o quê, até participam. Mas não propriamente ligado à nossa disciplina".

1.3.1.16 - Entidades privadas

Apenas na escola 3 as empresas privadas surgem como fonte de recursos. Existem quatro empresas, que com alguma regularidade respondem ao pedido que o grupo faz, ao pedir restos de materiais que são reaproveitados e reutilizados nas actividades de EVT (papeis, tecidos, plásticos, ...). Estes materiais são um pequeno contributo para algumas actividades.

1.3.2 - Nível do Estado

O Estado é a maior fonte de recursos do ensino que se quer gratuito. Contudo, este facto não está sempre presente no discurso dos entrevistados. É ao Estado que responsabilizam, em última instância, pelas dificuldades que no dia-a-dia sentem, em resultados, sobretudo das normas produzidas e das instalações que, relacionando-se com todo o sistema educativo, se reflectem negativamente nas práticas de EVT.

1.3.2.1 - As normas e directivas

Algumas normas e directivas são apresentadas como limitadoras de práticas eficientes e, também por isso, produtoras de desperdício escolar.

O entrevistado E1 interroga-se sobre o papel da gestão dos recursos, no nível da organização da rede escolar. "Nós andamos aqui com turmas do secundário divididas porque metade tem uma área, outra tem outras. Porque é que não se gere estes recursos fazendo, por exemplo, a organização das escolas por áreas de ensino? Por exemplo na escola X humanidades e na escola Y científico-naturais". Propondo uma gestão mais eficaz dos recursos, tendo em consideração a facilidade de deslocação dos alunos para diferentes concelhos. "A distância é mínima! (...) Os alunos de artes também se deslocam, para poderem estudar a área que querem". Considerando que deveriam criar-se escolas com diferentes áreas de ensino de modo a que os alunos, desde cedo, possam integrar turmas com alunos motivados para determinadas áreas de aprendizagem e com objectivos e perspectivas futuras. Fomentando a aprendizagem dos alunos dentro de uma estrutura do tipo "organização criativa", da gestão do saber em rede. Deste modo

evitava-se, também, a imposição de um ensino uniforme, para alunos com motivações muito diversas e distintas.

O entrevistado E1 refere ainda que, ao nível da abordagem de determinadas áreas de exploração, tal como a informática, a utilização dessas ferramentas “não depende só da escola. (...) No caso da informática são equipamentos muito caros não é?”. E por isso deve ser o Estado a gerir e garantir esses recursos”.

Para o entrevistado E4 são da responsabilidade do Estado as (boas) condições da escola. Lamentando que a este nível haja muito a fazer, para que os edifícios escolares potenciem as condições de aprendizagem e se dê primazia às necessidades pedagógicas sobre as administrativas. “(...) Existem telheiros entre as salas, (...). É uma coisa que tem um ano porque não tem orçamento. O próprio ministério não financiou estes telheiros, (...) será que as crianças conseguem aprender da mesma forma começando as aulas molhadíssimas, todas encharcadas, com os sapatos molhados, com as calças molhadas, com a camisola molhada?” Os edifícios, “são muito bonitos mas falham” no conforto que proporcionam. “No Verão as salas são um forno. Como é que as crianças estão em condições de ter uma boa aprendizagem se (...) não têm conforto!”(E4).

Segundo este entrevistado é ao nível das instalações que se verificam as maiores dificuldades “porque já são orçamentos elevados que obrigam a uma participação grande do ministério”.

O entrevistado E4 acrescenta ainda as dificuldades impostas pelo ME na gestão de currículos. “A carga horária é muito grande. É um problema que nós hoje estamos a ter no nosso sistema de ensino. Estamos a querer que eles aprendam muito mas estamos a esquecer de lhes dar outras coisas fundamentais. Não lhes damos espaço”. O que segundo o entrevistado condiciona a gestão de recursos e da aprendizagem.

“Eles (as crianças) não têm espaço para brincarem, nem para fazerem os trabalhos de casa porque têm sempre aulas, umas atrás das outras. Aquilo que nós antigamente tínhamos, uma tarde livre, um furo, que geríamos como entendesse-mos, para fazer trabalhos ou para investigar ... ir à biblioteca, para namorar ou para brincar; aspectos fundamentais da socialização e dos afectos, tudo isso, neste momento, está a ser bloqueado com mais aulas (...) se um professor falta os alunos têm logo um professor substituído”(E5).

Os poderes e as normas administrativas do ME fazem com que, burocraticamente, as “boas práticas” sejam limitadas e impedidas, como exemplifica o entrevistado E4: “Nós tivemos outra experiência que resultou, (...) o professor do 1º ciclo era coadjuvado por um professor de educação física e um de educação musical. (...) O ministério deixou de autorizar, porque isso implica um maior número de professores, implica um maior número de recursos humanos. Foi um recuo bastante grande no nosso sistema de ensino. Mas agora a Sra. Ministra vem com esse assunto fora do tempo lectivo. Presente envenenado, porque é facultativo (...)”

O entrevistado E7 considera, por outro lado, que as políticas do ME podem influenciar a qualidade do empenho, manifestado pelos professores, declarando que: “As pessoas também têm que gostar de estar na escola. E o que está acontecer é que os professores estão a desgostar de estar na escola, presentemente. Porque, parece que o professor é o culpado de tudo! Eu acho que a história das substituições, das salas de estudo, está tudo mal estruturado. (...) Os discursos da Ministra para a comunicação social são arrasadores ...(...)” , deixando entender que a desmotivação enfraquece, em qualidade e quantidade, o trabalho dos docentes.

1.3.3 - Síntese

Pode concluir-se que existe um fraco nível de participação na gestão dos recursos. Cabe à ecónoma e aos alunos a função principal de afectação de recursos para a disciplina. O Conselho Executivo, estranhamente, intervém pouco e por vezes só em situações de conflito de interesses. Não existe uma metodologia de gestão de recursos com o intuito de atingir quaisquer objectivos pedagógicos.

As dificuldades de mobilização de recursos, sobretudo quando a ecónoma não disponibiliza os recursos solicitados pelos professores, origina que estes recorram, não à negociação mas antes, ao improvisado e à reciclagem. Evitando, assim, criar qualquer situação de conflito, mas prejudicando a qualidade da acção pedagógica.

As dificuldades em mobilizar recursos existem, são bem reais. Contudo, para não as evidenciar, os professores optaram pela resignação, reduzindo as experiências de aprendizagem ao elementar. Deixando para depois, e na esperança que “, talvez no 7º, 8º e 9º, eles explorem com outros materiais”. Compreende-se assim que, ao nível das

escolas, não exista qualquer preocupação metodológica, que vise responder às necessidades das diferentes disciplinas, nem às necessidades de efectuar uma gestão a partir das necessidades pedagógicas. As últimas estão subordinadas a razões meramente administrativas.

"Tudo o que temos pedido tem sido fornecido.(...) Mas depois chamam-me e dizem: olha, não pode ser já porque agora não temos verba disponível. Aguenta mais um pouco (...)".(E3)

Os modelos de gestão praticados não são nem democráticos, nem eficientes. Assentam na mistura de práticas de gestão rotineiras, de gestão condicionada que levam, implícita e até explicitamente, a práticas de improvisação, onde os alunos desempenham um papel essencial na gestão dos recursos.

Verifica-se um corpo docente muito conformado, pouco disposto a agarrar as mudanças e muito menos a força-las, numa Escola com práticas de gestão excessivamente (exclusivamente) administrativas e pouco democráticas.

Não existe qualquer princípio, método de gestão dos recursos, para o cumprimento do currículo nacional às diferentes disciplinas. Tal como também não existe participação na gestão.

As verbas disponibilizadas pela ASE, são insuficientes para que os alunos subsidiados possam comprar todo o material que lhes é exigido e em condições de igualdade de oportunidades.

1.4 – Gestão dos manuais escolares

O uso do manual escolar revela-se, implicitamente, no discurso dos entrevistados, como um recurso de reduzido valor. Na prática, assiste-se a grande divergência entre os professores no que respeita à adopção ou não do manual. Se os professores com maior formação científica prescindem do manual escolar, outros há que o utilizam como apoio e/ou guia.

Se uns entendem que o manual é dispensável, outros não largam mão "daquele apoio, daquela bengala". (E5)

"O manual é outra guerra (...), já passei por escolas em que era banido (...) pura e simplesmente. (...) Como as pessoas têm formações diferentes, houve alguma resistência à abolição do manual, portanto (...) todos os anos se adoptam manuais (...)". (E5)

A não adopção do manual escolar permitiria poupar recursos, se o dinheiro utilizado com o manual "fosse utilizado para material, seria óptimo".

O ASE fornece os livros aos alunos com escalão A, os restantes terão de o adquirir. Na escola 5, "se os miúdos não podem comprar arranja-se sempre (...). Aqueles que não os querem e no ano seguinte passam para o 3º Ciclo deixam-nos cá. Portanto há sempre forma de dar (...) ou fotocopia-se ou portanto...". Quando não há possibilidade do aluno adquirir o manual escolar, ensina-se a violar "Os Direito de Autor" sem qualquer constrangimento.

Na escola 6, os manuais escolares são emprestados pela Acção Social Escolar (ASE), por um ano, aos alunos subsidiados que os devolverão no final. Apesar de não ser de uso obrigatório, "normalmente adoptamos, (mas) nem sempre (...) os colegas dão muito uso. (...) Mas uma vez que eles o têm faço questão, ... de vez enquanto, dizer: isto está na página tal do livro, vão lá ver, para tirarem umas ideias e ... senão, eles também vêem que não está a ser utilizado (...). O manual custa 17 ou 18 euros" e é utilizado, só para os alunos não dizerem que não se usa.

Na escola 3 apesar do manual não ser de uso obrigatório pelos professores, "as papelarias às vezes obrigam" à sua aquisição. Quanto aos alunos com Acção Social Escolar o manual adoptado, para os dois anos, é-lhes cedido e "depois têm que devolver no final".

Na Escola 5, como é de aquisição obrigatória, todos querem ter o seu manual, apesar de em termos de gestão dos recursos da ASE esse "individualismo" ficar caro aos cofres do Estado. Sobretudo, pelo facto do manual ser utilizado como obra de consulta esporádica, pouca rentabilizada e dentro da sala de aula.

Pelos dados apresentados verifica-se que os professores com licenciatura na sua formação inicial, preferem não adoptar o manual. Conclui-se, pelos dados das entrevistas, que o manual é perfeitamente prescindível. É um recurso pouco utilizados revestindo-se num grande desperdício que facilmente se pode ultrapassar com mais formação (científica e com recurso às novas tecnológicas de informação).

2 -PERCEÇÃO DOS DOCENTES FACE AOS MODELOS DE GESTÃO EM CURSO E AOS FACTORES CONDICIONANTES DO CUMPRIMENTO DOS OBJECTIVOS ESCOLARES

"É claro que se por ventura não há recursos, se não há verba para determinado projecto, (...) é claro que condiciona."(E4)

"Se nenhum de nós não souber, não houver formação ou não tivermos equipamento não se faz. Procuramos é, depois, levar os alunos a fazerem aquilo que possa desenrascar a situação".(E6)

2.1 - Relação entre recursos e cumprimento do currículo.

Os dados revelaram que os recursos são fundamentais para que se cumpram os objectivos escolares da EVT. Foram considerados como recursos que interferem na abordagem das diferentes áreas de exploração, os recursos materiais, os recursos físicos (edifícios e espaço escolar) e os recursos humanos.

Além destes recursos, existem outros factores resultantes dos próprios modelos de gestão que, também, foram considerados pelos entrevistados (motivação, caracterização das turmas e o hiato entre a pré-escola e o 2º ciclo).

A gestão dos recursos é importante, para o sucesso dos PCT, PEE e do Currículo, porque se “se não houver recursos ... o trabalho final não aparece”. No Carnaval, por exemplo, a escola 7 leva “para a rua 1500 (alunos) (...) todos mascarados”. Se “não houver recursos para a nossa disciplina nós não poderíamos ir muito longe”. Por isso, o entrevistado E7, também, considera que é “fundamental, ... é necessário que as crianças tenham meios, ... ou que o departamento tenha meios para desenvolver o trabalho. (...) Se não houver recursos também não haverá grandes projectos” (E7).

Se por um lado é necessário recursos para executar os projectos, por outro, os recursos também os podem gerar. O entrevistado E7 relata uma experiência que revela a importância da existência dos recursos na escola, como forma de mobilizar o interesse dos alunos e desenvolver actividades pedagógicas de grande enriquecimento: “Foi no tempo em que lá estava o outro³⁰, (...) esse levou para lá computadores, mas uma coisa doida. Uma sala com data show e tudo. (...) Com os conhecimentos que (os alunos) adquiriam, (...) faziam exposições em PowerPoint, criaram uma página na net, pesquisavam, faziam tudo. Nós estávamos a tirar partido dos recursos que tínhamos, se não tivéssemos esses recursos não podíamos fazer aquelas coisas todas. E ainda hoje, esses alunos andam na faculdade, e falam (...)” dessas experiências.

2.2.- Recursos que interferem na abordagem das diferentes áreas de exploração.

2.2.1 - Os recursos materiais (e equipamentos)

O entrevistado E1 considera que “a gestão dos materiais em princípio ajuda a que se cumpram os objectivos, porque (têm) uma orientação geral em termos de planificação...” e quando os recursos não são mobilizados, tal como esperam, o que normalmente fazem “é improvisar com recurso à reciclagem. Mas claro depende do tipo de tra-

³⁰ Professor de EVT que era Presidente do Conselho Executivo.

balho. (...) Para fazer determinados trabalhos não dá". Pelo que se conclui que quando tal se verifica, não é possível cumprir com o sucesso esperado.

"Não tenho tido grande dificuldade, porque as coisas básicas nas escolas por onde tenho passado até me compram. Mas também porque não vou para outros materiais". (E2)

Na entrevista com o entrevistado E2, a primeira declaração, feita por este, foi para esclarecer que não tinha qualquer problema no cumprimento do currículo da disciplina. Por entender "que ,no 5º e 6º anos, os trabalhos que os alunos poderão desenvolver, talvez se possam desenvolver com materiais mais simples, que normalmente eles até trazem". Este parte do pressuposto que o ensino da EVT, pode passar por uma abordagem pobre, diferente da que é veiculada pelo programa nacional da disciplina. Acredita que, na sua escola, tudo corre bem. Contudo, quando se aprofunda um pouco mais, sobre as práticas e as áreas de exploração mencionadas no currículo nacional, então o discurso começa a mudar. A escola só fornece os materiais mais básicos. Os outros materiais nem sequer são pedidos, pois o órgão de gestão vai pressionando, lamentando-se que há pouco dinheiro. Para evitar uma resposta negativa, os professores optam por solicitar, não os recursos necessários ao cumprimento do programa, mas aqueles recursos que à partida sabem que serão mobilizados. Por essa razão, os alunos são mobilizados como a fonte de recursos que pode ajudar a que se cumpram alguns objectivos e competências previstas pelo programa. Não sendo possível, desta forma, abordar todas as áreas de exploração, o programa terá, necessariamente, que ficar por cumprir no que deveria ser possível e que seria desejável. Apesar dos recursos mobilizados não permitirem explorar todas as áreas do currículo, também não há, pelo discurso do entrevistado E2, dificuldade em concretizar esses objectivos, porque não são, sequer, considerados. "Nós aqui não temos desenvolvido esse tipo de trabalhos que envolvam mais materiais. E então para aquilo que temos desenvolvido tem sido suficiente" (E2).

Na escola 3, a gestão dos recursos materiais está garantida pelos alunos. A nível do equipamento necessário para abordar as diferentes áreas de exploração, também vai havendo, segundo testemunha o entrevistado E3. A grande dificuldade parece ser a gestão do tempo, associada a actividades rotineiras que condicionam as actividades disciplinares até ao Carnaval. "Depois do Carnaval cada par pedagógico é que decide o rumo do que vai desenvolver". Apesar do entrevistado declarar que se desenvolvem todas as

áreas de exploração, há algumas em que essa abordagem, à margem do que acontece na escola 2, na realidade não se efectua. "O computador já vamos utilizando. O cinema e o vídeo nem por isso". Na sala de EVT não há equipamento informático, logo as abordagens com esses equipamentos estão limitadas há existência de vaga na sala de informática, que tem que ser requisitada com antecedência.

Na escola 4 não foi possível recolher dados relevantes, sobre este assunto. O coordenador de departamento tem poucos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas que envolvem as disciplinas que coordena. Por essa razão, são poucos os dados sobre as práticas de EVT na escola 4. Sabe-se que a escola 4 fornece os materiais solicitados com prévio condicionamento, dos professores requisitantes.

O entrevistado E5 não tem dúvidas que a gestão dos recursos influencia o cumprimento do currículo. "Claro que afecta porque tem que afectar. Sem matéria-prima não se pode trabalhar"(E5).

Manifestando que, "de facto, há dinheiro para certas coisas, mas nós não podemos fugir muito. No laboratório de fotografia eu sei que é o Pedro³¹ que compra os reveladores e por aí fora, ... porque nem sempre há. (...) Nem sempre há naquela altura". Estas questões estão a influenciar o desenvolvimento do currículo, "têm influenciado (...) quando não há, (...) temos que partir para outra". Apesar de tudo, considera que normalmente não há problema no deferimento das requisições feitas à chefe da secretaria, e que em termos de equipamentos estão bem apetrechados. Verifica que, por vezes, há dificuldades na mobilização dos recursos por parte dos alunos e que "se eles não trouxerem", impossibilitam a realização de determinadas componentes do programa, isto, quando não estão suficientemente motivados³².

"Já aconteceu por exemplo em termos de linóleo, (...) mesmo dividindo a tal placazinha (...) a conta ficou em cento e sessenta e tal euros. (...) E então, esse tipo de material evitamos comprar(...)." (E6)

Sobre o desenvolvimento de algumas áreas de exploração que constam no currículo, o entrevistado E6, responde que "não. Não" desenvolvemos porque "há equipamentos que não temos" e por isso a abordagem que se faz do currículo é "tudo muito artesanal".

³¹ Nome fictício do colega de trabalho do entrevistado

³² A motivação dos alunos funciona, segundo o E5, como um reforço no esforço que estes fazem para mobilizarem os recursos.

Os modelos de gestão em curso na Escola 6, não permitem abordar o currículo com a profundidade e a diversidade de experiências que o mesmo propõe. Estão na origem do incumprimento do currículo, não só os modelos de gestão dos recursos materiais e instalações mas, também, a gestão da formação profissional dos professores, como à frente se analisa.

2.2.2 - Os recursos edificados (instalações)

Os recursos edificados a que os entrevistados se referem são recursos que (pelo menos na sua origem) são da responsabilidade do poder central. Pois é este o responsável pela concepção e execução dos edifícios escolares, assim como do seu apetrechamento.

As escolas não reúnem os equipamentos necessários para desenvolver áreas de exploração fundamentais e que estão na ordem do dia, como é o caso da informática. Estas ferramentas, tal como muitas outras, não existem nas salas e os computadores que existem estão, essencialmente, na sala de informática. Estas ferramentas em regra são para o uso exclusivo das TIC ou para uso administrativo, na secretaria da escola.

"Eu não tenho trabalhado a parte da informática nas aulas de EVT, (...). Nas aulas de EVT não saímos da sala de aula". (E2)

Segundo o entrevistado E4, também existem outros recursos fundamentais para o cumprimento dos objectivos escolares que não estão satisfeitos. "Nas coisas maiores, como o maior conforto das salas de aula em termos de temperatura, ... (...) aí tem sido mais difícil" resolver o problema. Nesse caso, a competência ultrapassa a competência da própria escola. As instalações são na óptica do entrevistado "questões pedagógicas fundamentais. (...) Ninguém consegue estar numa sala de aula concentrado, com atenção, se estiver com os pés encharcados. (...) São pequenos pormenores que não são tão pequenos como isso".

2.2.2.1 - Espaços Interiores

A questão da sala de aula, como recurso capaz de interferir ..., foi afluída directamente, mas por poucos entrevistados, como factor muito influente na, possibilidade ou não, de abordagem das diversas áreas de exploração da disciplina. Outros referem-se à importância deste recurso, mas indirectamente.

Na escola 2, por exemplo, só poderão desenvolver “coisas muito básicas” porque as próprias salas não reúnem as condições necessárias. “As salas não estão adaptadas. (...) As duas metades da sala são pouco funcionais, por falta de espaço físico. (...) metade da sala tem mesas para escrever e a outra tem apenas 4 bancadas. E ainda por cima, são salas que recebem outras disciplinas”. Segundo o entrevistado E2 a escola deveria arranjar outras formas para desenvolver essas competências fora dos tempos lectivos, “para que todos possam ter essa oportunidade de experimentar e desenvolver esses conhecimentos” que necessitam de acompanhamento mais individualizado.

“Nós aqui, não podemos trabalhar a fotografia porque não temos laboratório. (...) Não há condições físicas para isso”. (E2)

Ao nível das salas de aula, existem limitações à exploração de determinadas áreas por falta de espaço, mas também devido à inexistência ou escassez de equipamentos, que dificultam e/ou impedem a abordagem das mesmas.

Quanto à abordagem da informática, o entrevistado E3 adianta que no início do ano a sala tem condições, mas, pouco a pouco, essas condições vão-se degradando “porque toda a gente utiliza”, enquanto há tinteiros. “Nós vamos utilizando e depois é difícil repor porque são tinteiros um bocado caros”. No 3º Período “tem estado a funcionar um bocado mal. Há muitos computadores que não estão a funcionar (...). Em termos de informática o 3º período tem sido muito complicado” (E3).

2.2.3 - Formação de Professores

O cumprimento dos projectos educativos é condicionado pela gestão dos recursos materiais e físicos mas também pelos recursos humanos. A “experiência dos próprios professores, também pode ter alguma importância nesse aspecto” (E4).

A formação de professores surge no discurso dos entrevistados, implicitamente e explicitamente, como um recurso que tem de sair da realidade formal, das intenções, para se tornar numa realidade de facto. A formação, ou melhor, a falta dela tem conduzido: ao desperdício de aprendizagens que os alunos não podem desenvolver; a recursos que não podem ser mobilizados, sobretudo, por falta de competência científicas dos professores.

Ao nível da gestão de recursos humanos também se reconhece que nem todas as áreas de exploração do currículo são abordadas porque, e como diz o entrevistado E5, “as pessoas cada vez mais se escudam naquilo que é mais fácil trabalhar. E então trabalhamos muito mais com papel, (...) tem haver com as formações de cada um. (...) Agora com os colegas que vieram das ESE’s, todo isto se mistura e baralha. (...) É diferente. Já têm uma abertura de espírito diferente e fazem exposições, e ... (...) são pessoas que vêm com perspectivas diferentes e (...) também faz bem abrir horizontes³³”.

Quanto à abordagem da informática, que além de ser uma área de exploração expressa no currículo (desenho, tratamento de imagem, cinema e vídeo), é também uma área de exploração transversal, comum a todas as áreas disciplinares curriculares e não curriculares, está, segundo o entrevistado E6, “fora de questão! (...)”, ninguém sabe trabalhar nessas áreas e “nem temos (...) equipamento”. Estas experiências de aprendizagem do currículo nacional “estão fora de questão. Completamente fora de questão”. Ao nível da fotografia “em termos de disciplina, não temos a menor hipótese”. Quanto ao uso dos computadores coloca-se “a velha história. Há colegas nossos que continuam a achar que à mão é óptimo e continuam a apoiar que as actas sejam feitas à mão (...) no meu grupo eu tenho colegas assim”(E6).

O cumprimento do currículo depende muito da formação dos professores “(...) tem haver com (...) os nossos próprios conhecimentos. (...) Se eu não estou à vontade numa determinada área também não vou dá-la. E isso acontece não só por falta de equipamento nas salas (...). Estou a lembrar-me das (...) duas colegas que (...) não têm bancadas para trabalharem em madeiras, não têm tornos, não têm nada disso. (Porque) elas não trabalham em madeira, por exemplo, nem trabalham em metal”. Assim, as abordagens lectivas não resultam de uma escolha pertinente para a aprendizagem dos alunos, nem para o cumprimento dos pressupostos do currículo, mas antes na manutenção das práticas, para as quais, os professores, foram formados inicialmente. Por isso “(...) acabam por optar por outro tipo de materiais, (...) que vão mais ao encontro dos conhecimentos delas, que é mesmo assim. Portanto, isso está condicionado, não em termos de equipamento mas (...) (também) pela formação dos professores, formação de base”(E6).

³³ Este reconhecimento, por parte dum coordenador de departamento e professor com mais de 25 anos de tempo de serviço, é revelador de algo que contraria o Estatuto da Carreira Docente que, administrativamente, reconhece mais competências a quem tem mais tempo de serviço.

A formação ao longo da vida, muito em uso nos discursos de quem tem o poder de decisão e de influência, na prática não passa disso mesmo, discurso. Como refere E6, “todos os anos nós solicitamos ao centro, formação na nossa área (...). Todos os anos nos vêm recusada. Na nossa área não têm formadores. É essa a justificação que nos dão”. E então “nós acabamos por fazer formação relacionada com o computador (...)”. Esta formação generalista, é quase sempre superficial, para quem deve ter competências, suficientes, para poder formar.

Na incapacidade dos centros de formação de professores assegurarem a formação solicitada, os professores têm como recurso possível, a formação, privada e das associações de professores e sindicatos, nas quais também é escassa e só possível nos grandes centros urbanos. Revelando-se, uma solução só acessível a alguns, por razões geográficas e monetárias. Na escola 7, esta formação privada, foi possível graças aos encargos individuais dos professores, à dimensão do departamento e à gestão do seu coordenador, que conseguiu realizar a formação (não acreditada) na própria escola.

As acções de formação "(...) agora, também só se fazem ligadas à matemática ou ao português, aos computadores e às áreas curriculares não disciplinares. (...) Já começamos a ficar fartos de formações dessas e da nossa área não há". (E6)

2.3 - Outros factores que interferem na abordagem das diferentes áreas de exploração.

Foram apontados outros factores, dependentes dos próprios modelos de gestão, que no entender dos entrevistados também interferem na abordagem das diferentes áreas de exploração da disciplina. Esses factores, apesar de não apontarem para regularidades, foram analisados para que possam ser equacionados e ponderados.

2.3.1 - A motivação

A motivação é aqui considerada como “mecanismo” fundamental ao desenvolvimento qualitativo das actividades lectivas.

O entrevistado E7 revela que existe uma grande motivação entre pares, para desenvolverem projectos. Trabalham como uma unidade coesa no cumprimento dos programas, declarando que: “todos os anos, (...) há coisas novas, há criatividade, há

empenho. Por vezes também há zangas mas no fundo aquilo é uma família. E naquela família, um sabe duma coisa o outro sabe de outra e não há problema em transmitir os dados para o outro". No fundo remete para a motivação e a organização em rede horizontal, as razões para o trabalho empenhado que desenvolvem. Foi, talvez por isso, o entrevistado que manifestou maior alegria e satisfação ao falar da sua escola.

O baixo desempenho escolar manifestado pelos alunos é, segundo o entrevistado E1, devido à "educação em casa, (que) tem uma grande influência ... porque eles em casa não fazem nada. Pede-se para lavarem os pincéis e eles não sabem lavar". Quando iniciam uma nova actividade há alunos que dizem: "Não me apetece ... eu não faço nada hoje (...)". Aqui já aparecem dois ou três a dizer isto, em Lisboa era a maioria". Considera por isso, que não é possível explorar todas as áreas de exploração do currículo. "Por tudo junto. Não há condições e os alunos não querem". Há dificuldade em mobilizar recursos materiais para cumprir o programa, mas o contexto social também não contribui para que os alunos se empenhem na aquisição de competências. Criando-lhes expectativas de ensino, mas não lhes inculcando hábitos e uma cultura de trabalho.

"Temos a experiência aqui este ano. Foram propostos três cursos, desses profissionais (...) já se sondou aí alunos do 8º ano e do 9º ano, bi-repetentes e alunos que não têm capacidade, pelo menos até agora não demonstram ter, e outros são dos que têm capacidades mas querem é borgan. Fala-se com eles, diz-se que há uns cursos com uma componente técnica mais completa, podem ficar com o 9º ano, mas também podem continuar os estudos. E dizem: "posso continuar? Ah, não. Eu quero é ir para (...) a universidade". Eu não sei se vai haver alunos para esses cursos (E1).

2.3.2 – Caracterização das turmas

O número de alunos por turma condiciona o cumprimento dos objectivos escolares por que, em turmas grandes, o apoio individual que os alunos necessitam não é possível. "A dificuldade é perceber o modo como cada um entendeu e depois dar o apoio individualizado necessário", sendo que "na parte prática também se (...) gera maior confusão (...)". Sugerindo que as turmas deveriam ter 20 alunos. Segundo o entrevistado E2, "os alunos cada vez mais nos aparecem com problemas, dificuldades, ao nível da motricidade fina e que precisam de desenvolver. (...) Se calhar porque não desenvolvem logo no primeiro ciclo". E isso obriga a um trabalho mais individualizado.

"Eu se tiver uma turma com um aluno de 319, eu noto que o ambiente na sala de aula é muito diferente, por causa do espaço em si. As crianças têm mais espaço. Os materiais estão mais à mão. (...) Eles são menos e formam-se pequenos grupos de trabalho e conseguimos dar apoio aquela gente toda. Quando é um grupo de 27 ou 28, como eu tenho lá, é horrível, (...) é muita gente". (E7)

2.3.3 – A preparação no 1º Ciclo

A preparação ao nível do 1º ciclo, ou melhor a falta dela, é, no entender de alguns entrevistados, um dos factores que também dificultam a abordagem plena do currículo da disciplina.

No 1º Ciclo predomina sempre mais a parte teórica, e o desenho, "é o desenho pré-concebido, já lá está, é só pintar. E vêm miúdos que chegam ao 5º ano e vêm com imensas dificuldades. (...) E depois prejudica o desenvolvimento da parte curricular do 2º Ciclo" (E3).

De acordo com o entrevistado E4, ao nível do 1º ciclo apenas se trabalha "o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, e se calhar canta-se uma cantiguinha por outra". Por isso declarou: "tenho dúvidas que (o currículo) seja cumprido (...). E acrescenta: "Tenho dúvidas que os professores do 1º ciclo tenham toda a capacidade para serem bons professores de educação física, bons professores de expressão musical e bons professores de expressão plástica. Eu tenho dúvidas! Eles próprios vem ter comigo e pedem ajuda porque não sabem".

"Nós achamos que para resolver o problema da matemática, damos mais matemática. Nós agora estamos com um grave problema por causa da certificação de competências e com a entrada dos países de Leste que têm uma certificação muito maior, os recursos humanos são muito melhores. Mas vamos ver a educação artística que eles tiveram (...) é desde o berço. Sempre a tiveram e nós continuamos a dar no 5º e 6º anos e pouco mais". (E4)

O entrevistado E5 além de entender que "sem material é impensável, no 2º ciclo trabalharmos (...) e os miúdos cada vez mais precisam de trabalhar na prática, mexer nos materiais" observa que o currículo da EVT para o ensino básico não está a ser cumprido. Porque considera que: "a nível do 1º ciclo há um grande hiato entre o infantil e o 2º ciclo. (...) Eles na primária perdem muito daquilo que experimentaram" mas "não acho que haja só um hiato, há também uma ... não sei..., como hei-de dizer, (...) no 1º

ciclo são obrigados a fazer coisas que não tem interesse nenhum, que é pintar bonecos, que é ...percebes? ... que não podem sair fora do risco e acabam por perder aquele bocado que aprenderam. Deveria haver continuidade, (...)"

As razões que conduzem a que no 1º ciclo haja "um grande hiato" não foram descortinadas por completo. Ainda que o entrevistado E4 coloque em causa as competências profissionais do professor do 1º Ciclo, para a abordagem das expressões ao nível do 1º Ciclo. Independentemente das razões, este facto conduz a que os alunos cheguem ao 2º ciclo sem competências que já deveriam ter adquirido. Perante esta realidade, no 2º ciclo há a necessidade de trabalhar algumas competências não desenvolvidas, mas outras jamais serão adquiridas.

2.3.4 – Gestão do Tempo

No discurso do entrevistado E1 o recurso que parece ter maior influência na abordagem do currículo de EVT é a escassez do tempo que, conjugada com um currículo "extremamente vasto e variado" e "uma menor persistência, um menor interesse por parte dos alunos", dificulta uma abordagem consistente do programa da disciplina. No mesmo sentido, o entrevistado E5 considera que as maiores dificuldades no que toca à EVT são "a questão do tempo para poder cumprir o programa" .

Outra questão, apontada pelo entrevistado E4, prende-se com a falta de tempo livre que os alunos têm para poderem utilizar os recursos existentes e, assim, aprofundarem conhecimentos e consolidarem competências.

Verifica-se que existem problemas estruturais, relacionados com a gestão do tempo, que no discurso dos entrevistados, se manifesta na extensão dos currículos, mas que também pode passar pela má gestão curricular, nomeadamente na articulação dos currículos dos 3 níveis de ensino.

Ao nível dos alunos, o entrevistado E4 realça a importância que a gestão do tempo de estudo tem na construção de competências, da autonomia e da capacidade de organização. Por isso critica a organização curricular e a sua carga excessiva de estudo orientado que, no seu entender, dificultam a aquisição dessas competências.

2.3.5 – Síntese

As grandes limitações ao cumprimento do currículo devem-se a: uma gestão não democrática, condicionada implicitamente pelos órgãos de gestão e explicitamente pelos Chefes das Secretarias, ao queixarem-se de forma sistemática da insuficiência de recursos; ausência de ferramentas essenciais a uma prática pedagógica actualizada, “há recursos de facto, mas não são suficientes”; condicionalismo gerado pelo facto dos alunos terem que garantir recursos essenciais; dificuldade de gerir o tempo; a gestão da dimensão das turmas limita e prejudica o aproveitamento escolar dos alunos; o pouco empenho dos alunos nas actividades escolares; salas pouco adequadas; ausência de equipamentos de trabalho; reduzida preparação dos alunos que chegam ao 5º ano e formação profissional insuficiente.

Conclui-se assim que, com os modelos de gestão em uso, o cumprimento do currículo é uma utopia. Não há, da parte das escolas, a mobilização dos recursos necessários. O design das escolas, novas construções incluídas, dificultam e impedem até, que determinadas aprendizagens se possam realizar com um mínimo de qualidade pedagógica. As alterações curriculares não são acompanhadas com a necessária rectificação dos recursos necessários à sua implementação, nas escolas. Acresce a falta de formação dos docentes para leccionarem as diferentes áreas de exploração, contempladas no programa da disciplina.

3 – RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE OS MODELOS DE GESTÃO ASSOCIADOS À EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA E PRÁTICA DO “ENSINO GRATUITO”

3.1 - Relação entre o significado e as práticas de ensino gratuito

3.1.1 - Conceitos de Ensino Gratuito

A abordagem ao conceito de “ensino gratuito” marcou nas entrevistas um momento de mudança de comportamento dos entrevistados, num misto de admiração e surpresa, uma certa perplexidade até.

O conceito de ensino gratuito manifesta-se, não no conceito em si, mas numa fusão do que é e o que deveria ser, numa alusão clara à inexistência do ensino gratuito.

Quando interpelado sobre o significado de “ensino gratuito”, o entrevistado E1 responde que “é difícil responder” e adianta depois que “era preciso (...) que as escolas tivessem por exemplo: armários para os alunos colocarem os livros, os materiais, as mochilas e tudo. (...) E era necessário que lhes fosse fornecido o material todo, para não terem que comprar nada, para ser gratuito. Gratuito deveria ser isso. Não era? Era tudo. Livros, cadernos, régua, esquadro, borrachas, tudo. O aluno não tinha que comprar nada”.

O entrevistado E2 responde com um longo silêncio, seguido de um sorriso, acabando por não conseguir explicar o significado. Quanto à prática considera que “não existe ensino gratuito desde o 1º Ciclo” do ensino básico, complementando com: “se

calhar não podemos ir para o ensino gratuito para todos, mas assim também não deveria dizer-se que é gratuito”.

"Eu acho que não existe ensino gratuito, não podemos dizer que é gratuito. Mas se de facto há aqueles alunos, com mais dificuldades, a quem podem fornecer os materiais e livros e tal". (E2)

O entrevistado E3, quando questionado sobre o significado de ensino gratuito, respondeu depois de um momento de silêncio (reflexão), sorrindo. Acabando por fugir à questão. Não fosse corresponsável por uma cooperativa da disciplina, que exige que os alunos paguem para trabalharem na sala de aula.

Para o entrevistado E4 o “ensino gratuito” não deveria implicar custos para as famílias. Para isso os alunos deveriam “ter os materiais disponíveis na sala”. A implementação do ensino gratuito “tinha que começar pelos materiais escolares”.

O entrevistado E5 responde, no meio de risos, que: “isso é uma falácia (...), acho que não existe. Acho que não existe”. Depois de questionado sobre o que deveria ser, adiantou que passaria pelo acesso aos recursos e por uma gestão partilhada, que não exigisse dos “pais o esforço que neste momento exige, (nem) ao Estado e a toda a gente. De facto isto é tudo uma questão de gestão, não é mais nada”.

"As pessoas não são competentes porque não estão de alma e coração entregues às coisas. (...) As pessoas têm que gerir aquilo que não é delas e fazem-no mal porque, "não é nosso", é do Estado (...). As pessoas não se entregam às causas. É a casa dos outros. (...) Não estamos habituados a prestar contas ou estamos habituados a prestar mal. E as pessoas também não estão habituadas a serem fiscalizadas e a prestar provas daquilo que fazem. E portanto é um deixa andar". (E5)

Para o entrevistado E6 o “ensino gratuito” é o ensino que fornece todas as condições para o aluno poder estudar sem ter encargos.

"Eu tinha, por exemplo, umas 6 ou 7 tesouras, mas os miúdos eram quase quinze, quer dizer ..., convinha que eles trouxessem. Seria gratuito se eu tivesse 20 tesouras para fornecer(...)."(E6)

Para o entrevistado E7 o “ensino gratuito” passa pela não mobilização de recursos por parte dos alunos. Passa por não envolver os alunos/família nos custos com a educação, “para ser tudo gratuito (...)”.

3.1.2 - Práticas de Ensino Gratuito

"(...) A disciplina funciona com o material que eles trazem". (E2)

Partindo do conceito de ensino gratuito avançado pelos entrevistados, assente na ausência de encargos por parte dos alunos/família, as práticas do ensino gratuito confirmam a sua existência parcial, com acesso gratuito às instalações escolares, à orientação pedagógica e a parte dos materiais de consumo.

Na prática pedagógica, da Escola 1, verifica-se que o aluno tem que comprar muita coisa. "Os miúdos trazem de casa o material mais imediato: folhas, régua, esquadro, compasso, lápis nº 1, 2 e 3, pincéis, guaches, etc., (...) O material de trabalho individual, temos exigido que os alunos tragam (...)". Verifica-se pelos dados apresentados e pelo discurso directo do entrevistado que não existe ensino gratuito. "No verdadeiro sentido da palavra não existe ensino gratuito. O que existe é uma gratuitidade relativa"(E1).

Na Escola 2 são os alunos que adquirem o material essencial ao trabalho na disciplina. "Realmente o único recurso que nós temos aqui é os alunos comprarem. Em tempos nós pedíamos à escola e a escola comprava outro tipo de materiais, o barro e assim. Agora não temos feito isso. É fácil, os alunos comprarem os materiais, que permitem desenvolver o trabalho. Temos feito assim"(E2). Parte-se do princípio (da rotina) que são os alunos que têm que comprar o material e não do princípio (legal) que o ensino é obrigatório e gratuito.

"Também há uma coisa, nesta escola não foi adoptado livro de EVT, entendeu-se que não era necessário e, pronto, esse valor que os pais iriam gastar no livro poderia ser canalizado para o material".(E2)

Pelo discurso do entrevistado E2 a sua escola não é a única escola em que o "ensino gratuito" não é uma realidade. "Estive também em V, mas, nesse ano, eles (órgão de gestão) não davam nada. Lembro-me dos trabalhos feitos pelos miúdos, (...) foram eles que deram o dinheiro para tudo o que se desenvolveu (...) ". Mas também não sabe se o ensino tem que ser gratuito, já que não sabe se "(...) tem que haver uma verba destina para os materiais".

O entrevistado E3, declara que acha "que não existe" ensino gratuito, "porque se tem que comprar muita coisa". Na escola 3 os alunos/família têm que adquirir os mate-

riais de uso individual (lápis, papel de desenho, afia e borracha branca) além de participarem na cooperativa da disciplina com: um euro (alunos com escalão A), dois euro (alunos com escalão B) e com três euros os alunos não subsidiados. Apesar de tudo, para os alunos desta escola nem é nada mau, como diz o E3 "estive a leccionar na escola de BBB e os alunos tinham que levar tudo. A escola comprava as tintas e o resto (...) eram os miúdos que tinham que levar". Apesar de na Escola 3 o modelo de gestão adotado não contribuir para a prática do ensino gratuito, pode-se concluir, pelas declarações do entrevistado, que os alunos até nem se podem queixar, porque noutras escolas o ensino gratuito é bem mais caro.

Quanto às práticas do ensino gratuito, o entrevistado E4 é bem esclarecedor quando afirma: "eu conheço o significado mas não conheço o ensino". Exemplificando que no 1º ciclo, "os professores, todos os anos, no início do ano, pedem uma determinada verba aos pais, para poderem ter materiais disponíveis na sala".

"Não existe ensino gratuito. É um disparate completo"(E4).

Na escola 5, no início do ano há uma listagem de material para os alunos adquirirem, "material que é considerado imprescindível para a disciplina". O entrevistado E5 considera que "é imprescindível que eles tenham" apesar de ter consciência que nem o ASE é suficiente para cobrir as necessidades materiais para a disciplina, "mas pronto é o que temos", "eles compram sempre" apesar de não se saber bem como. Mas será importante? Será uma preocupação? Parece que não! Afinal os alunos "têm que ser habituados a serem responsabilizados" a comprarem o material necessário para a sala de aula.

O entrevistado E6 considera, sem hesitação, que "não há. "(...) não há ensino gratuito (...) não é totalmente gratuito, nunca é totalmente gratuito. Há coisas que a escola fornece, há outras que não. (...) Se a escola é obrigatória até ao nono, esses materiais deveriam ser fornecidos até ao nono".

Quanto à prática do ensino gratuito, o entrevistado E7 considera que "está na constituição. E na legislação, também está. Só que isso é ... para Inglês ver. Porque não pode ser gratuito. Não pode ser..., não. Não é gratuito! Ele poder podia", mas para que fosse gratuito "era necessário haver disponibilização de verbas", apesar de achar "que

esse modelo já o praticamos um pouco, mas ser todo, todo gratuito, não sei. (...) Sei lá ..., não sei. (...) 80% dos materiais, eles já não pagam”.

Apesar de considerar que o ensino não é gratuito, o entrevistado E1, depois de reflectir sobre o tema, conclui que passar da teoria à prática, do ensino gratuito, é possível, “mas só investindo mais alguma coisa, sobretudo a nível de instrumentos e papel imediato, que eles gastam muito, (mas que) não é o mais caro”.

O entrevistado E5, considera que o ensino gratuito não existe e que a gestão da escola também é responsável por esse facto. “Se não existir a noção de gestão e se a pessoa não for organizada, ou não tem ou esbanja “. Contudo não o choca o facto de o ensino não ser gratuito, achando que “é imprescindível que os alunos tenham” que adquirir os materiais para trabalharem.

Perante as declarações e as práticas, fica claro que o “ensino gratuito” tenderá a ser, cada vez mais, uma utopia e não uma realidade.

3.2 - Percepção dos professores face à igualdade de oportunidades dos alunos

3.2.1 - Igualdade de Oportunidades

Verifica-se pela análise de dados, que a igualdade de oportunidades na realidade, ainda que desejada por todos os professores, não se materializa na acção e nas vivências proporcionadas aos alunos, durante as actividades lectivas.

“Há crianças que se sabe que têm dificuldades e, além do almoço, dá-se o pequeno-almoço, (...) essas desigualdades existirão sempre, infelizmente. Eles nunca estarão em igualdade”.(E4)

3.2.1.1 - Na escola

Na escola verifica-se que o contributo da ASE é insuficiente para garantir igualdade de oportunidades, no acesso aos materiais escolares.

O entrevistado E1 procura que haja igualdade de oportunidades. Mas reconhece que a partir do momento em que os alunos são responsabilizados pela mobilização de materiais, de usos individual, as desigualdades agravam-se. "Do que trazem, realmente, não há igualdade de oportunidades, (...) apesar da grande maioria trazer o material pedido, há sempre três ou quatro que não trazem"(E1).

Quanto aos materiais que a escola fornece, o entrevistado E2 tenta que haja igualdade de oportunidades. Quanto ao material que os alunos mobilizam, tenta que este seja adquirido na papelaria da escola, para que todos tenham material com alguma qualidade, mas reconhece que a diferença de qualidade e a quantidade de materiais que cada um pode comprar, cria situações de desigualdade. "Isso acontece, por muito que se recomende. Acontece muitas vezes isso, mas não sei de que forma se poderá resolver essa situação"(E2).

Na Escola 6 a igualdade de oportunidades gira em torno de dois princípios: o teórico (do desejo) e o prático, das realidades vivenciadas pelos alunos. Em termos teóricos, há o desejo que exista igualdade de oportunidades entre alunos. "Sim, isso aí é", não passa pela cabeça do professor criar qualquer situação de desigualdade nas oportunidades "a igualdade é para todos". Quanto às práticas verifica-se que "(...) tenho alguns alunos que como têm capacidade, têm "Caran d'Ache", e claro eu olho para o trabalho deles e está diferentes dos outros(...)". Ora como se pode constatar, a desigualdade é provocada pelo facto de o ensino não ser efectivamente gratuito. Quando os alunos mobilizam recursos, mobilizam de acordo com as capacidades (económicas ou outras) que cada um possui, e desta forma geram-se desigualdades indesejadas. No exemplo apresentado pelo E6, o aluno com recursos económicos acedeu a um material que lhe proporciona melhores resultados. Apesar do E6 considerar e acreditar que "em termos de avaliação não ligamos a isso", também não equaciona que os alunos se avaliam e avaliam o trabalho dos colegas. Reflectindo, evidentemente, sobre os resultados que uns conseguem obter com materiais de qualidade, outros não poderão demonstrar nos trabalhos as suas capacidades por falta de qualidade dos materiais utilizados. "Quer dizer nunca me apercebi que eles ligassem a isso. Nunca dei por eles pensarem nesse aspecto" (E6).

"(...) E já me aconteceu eles precisarem do lápis branco e só dois ou três alunos é que tinham lápis branco, porque tinham Caran d'Ache, (...) nós sabemos que há miúdos

que têm problemas, nós, por portas e travessas arranjamos maneira de arranjarmos as coisas para eles trabalharem, sem que os outros se cheguem a aperceber”(E6).

Contudo, refere o entrevistado E7 que na escola “aqueles que eu vejo, que são mesmo desfavorecidos, ... normalmente a esses e porque, também aproveito muito do que sobra do ano passado, dou-lhes” porque “no início do ano há uma pequena despesa por parte dos pais nesse aspecto”. “(...) É assim, há miúdos e miúdos, há turmas de gente com muitos recursos e há turmas que não têm” e por isso “(...) vamos lá ao nosso centro de recursos e `toma duas ou três folhas e guarda. Quando puderes adquirir”. Ora como se pode compreender, pelas declarações, existem, de facto, desigualdades. Desde logo pelo facto de haver turmas marcadas pela existência ou não de recursos. Por outro lado, há uma boa vontade manifestada pelos professores de EVT, uma postura inconsciente de tratar os alunos como coitados, fornecendo-lhes uma esmola temporária, enquanto adquirem o material que “deveriam ter no início do ano”. Esta situação só se aplica aos menos favorecidos, evidenciando a inexistência de igualdade de oportunidades e de tratamento. Apesar de “dentro da sala de aula todos eles mexerem, (...)”.

Ao nível das oportunidades no ensino estandardizado, o entrevistado E1 considera que com “os recursos que temos, bons ou maus, (...) têm igualdade de oportunidades. Se depois uns não os aproveitam, outros se desviam, etc. etc. (...) acho que não é por falta de oportunidade que eles têm aqui”. Apesar de concluir que dentro da sala de aula não existe igualdade de oportunidades entre os alunos. Considera que a todos são proporcionadas as mesmas oportunidades de currículo, não considerando as eventuais necessidades de currículo individualizado, para que haja efectiva igualdade de oportunidades.

Quanto à igualdade de oportunidades no acesso aos materiais em sala de aula, o entrevistado E4 defende que: “pelo menos no espaço de aula, o professor tem de o fazer”, mas “claro que para obterem as mesmas competências uns necessitarão de mais recursos do que outros”, e por essa razão, as dificuldades que os alunos menos favorecidos têm no acesso aos recursos, desmotiva-os do ensino. “Aqui na nossa zona ainda acontece muito isso, até os próprios pais são pessoas que não valorizam tanto a escola como deviam (...). É mais importante ter mais dois braços para trabalhar do que andar

na escola". Acrescenta que os problemas com as famílias carenciadas "existem dos dois lados, no rural como no urbano".

Apesar do ensino não ser gratuito e cada aluno ficar votado à sua sorte, o E5 acredita que existe igualdade de oportunidades. "Ah! Isso sim. Isso sem dúvida" porque até se consegue "em turmas difíceis (...) trabalhamos muito em grupo e eles acabam por emprestar". Quanto à forma de detectar e colmatar as desigualdades não declaradas, até por vergonha, acredita que "há sempre forma de detectar e de dar a volta ", "quer dizer(...) na prática acho que não," mas "há sempre um ou outro que está sempre atento a isso". Verifica-se, pelo discurso do entrevistado E5, uma convicção na existência da igualdade de oportunidades que na prática tem dificuldade em identificar e assegurar.

Mas não será que a detecção dessas dificuldades é, só por si, revelador da existência de desigualdades nas oportunidades? Numa escola de igualdades de oportunidades o pobre e o rico não têm que ser actores identificáveis. Caso contrário estaremos, ainda que indesejavelmente, perante a confirmação da desigualdade de oportunidades.

A cooperativa da disciplina, na escola 3, ignorando o facto de ser subsidiada, obrigatoriamente subsidiada pelos alunos, garante, depois de passada essa fase, a igualdade de oportunidades. Todos têm acesso aos materiais da cooperativa sem qualquer tipo de discriminação. "Como há a cooperativa todos têm acesso a tudo" (E3).

3.2.1.2 - Em casa

Segundo o entrevistado E4 é ao nível das actividades lectivas desenvolvidas em casa, onde as desigualdades mais se fazem sentir, devido aos pelos diferentes níveis de acesso à informação que cada um pode mobilizar.

"É tudo muito bonito, os miúdos podem em casa fazer os trabalhos por ali (plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)), entrega-los ao professor, é bonito, mas em meios como o nosso, em que de 400 alunos, talvez, apenas 5% têm computador com internet, em casa.... Ora isto vai agravar as desigualdades. Ou seja, quando estamos quase a combater as desigualdades aparece uma tecnológica que abre novamente o fosso". (E4)

"Se todos tivéssemos acesso à internet seria óbvio que chegavam a casa e fariam as coisas de forma diferente" (E4)

O entrevistado E7, quanto à existência de igualdade de oportunidades, no acesso aos materiais escolares, não hesitou em distinguir duas realidades, na e fora da escola. Entende que existe igualdade de oportunidades “dentro da sala de aula (...), todos eles têm oportunidade de criar” mas “nos trabalhos de casa não (...)” (E7).

Se as desigualdades na sala de aula tendem a ser minimizadas pelos professores, já em casa, esse trabalho se manifesta pouco eficiente pois “(...) já não têm a mesma base (...) quando há um que diz: “oh store estou tão contente (...) vou ver a minha mãe, no sábado”. a partir daí falta tudo! (...) À partida, os mais desfavorecidos não partem da mesma linha” (E7).

Quanto ao desenvolvimento de algumas competências por parte dos alunos fora da escola, nomeadamente ao nível da informática, E2 reconhece que a esse nível o programa “se calhar, é cumprido para alguns miúdos com possibilidades. Os que não as têm ficam impedidos de o fazerem.”

3.2.1.3 - síntese

Na Escola 3, há uma verdadeira igualdade de oportunidades no acesso aos materiais, depois dos alunos pagarem a cooperativa. Nas restantes escolas, apesar da boa vontade dos professores, não existe uma verdadeira igualdade de oportunidades. A igualdade de oportunidades assenta na esperança, não no controlo nem no poder efectivo de assegurar essa igualdade.

De acordo com a estratégia da Escola 3, a melhor forma de estabelecer a igualdade de oportunidades é estabelecendo um ensino pago. Apresentando o modelo de gestão de cooperativa como um “bom negócio”.

Apesar dos problemas familiares, a escola não tem assegurado, apesar das intenções e vontades, a igualdade de oportunidades nas actividades escolares. Não se revela, portanto, que haja uma gestão para que todos os alunos se sintam efectivamente em igualdade de oportunidades, de acordo com os princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa.

4 - RELAÇÃO ENTRE OS MODELOS DE GESTÃO DE RECURSOS E O INSUCES- SO/SUCESSO E O DESPERDÍCIO ESCOLAR

4.1 - Significado e práticas de sucesso escolar

Neste ponto da investigação pretendeu-se analisar a relação da gestão dos recursos com o sucesso escolar. Para tal, era necessário compreender quais os conceitos de sucesso, na opinião dos professores e conhecer a realidade do mesmo, em resultado das práticas de gestão em curso.

4.1.1 - O conceito (desejado) de Sucesso

4.1.1.1 - trabalho / empenho

“O sucesso é o resultado de muito trabalho”. (E1)

Segundo o entrevistado E5, o sucesso resulta do trabalho desenvolvido, com o intuito de alcançar um determinado objectivo, em que o aluno se responsabiliza, manifesta estratégias e autonomia, contando com uma certa “colaboração” da motivação. “O caminho percorrido é que conduz, ao sucesso ou não do aluno,” a um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens.

“Para mim, passa sempre pela responsabilização, pela autonomização, pela motivação. Cada um tem que ter as suas estratégias, os seus objectivos e (...) no fundo o sucesso é o prémio por todo esse trabalho”.

4.1.1.2 - transição

Segundo E6 o sucesso significa transição. “Sucesso à partida é quando eles chegam ao final do ano e transitam. À partida o sucesso é isso. (...) Quando eles transitam, eles têm sucesso”.

4.1.1.3 - competências

O entrevistado E2 considera o sucesso como um resultado positivo, “a todos os níveis, incluindo a nível de comportamento”, relacionando em seguida, o sucesso com competências adquiridas.

No entendimento do entrevistado E4, o sucesso está relacionado com as competências escolares num processo contínuo. Por essa razão, entende que não poderá ser analisado, avaliado por fases. “Se calhar o sucesso terá que ser analisado no final de todo o percurso escolar”, mas para o aluno transitar de ano, pressupõe-se que este adquiriu as competências. A abordagem do sucesso, feita pelo entrevistado E4, parte do geral (ensino básico) para o particular (ano lectivo). Quanto a este último, apresenta muitas dúvidas, dando a entender que o sucesso muitas vezes se relaciona com a transição e não com a aquisição de competências. “Será que as competências que ele adquiriu são aquelas que lhe permitem continuar no próximo ano?” Entende que o sucesso escolar passa por “preparar os alunos para que sejam cidadãos saudáveis, interessados e participativos. (...) Eu tento puxar para aí. Formar, adquirindo determinadas competên-

cias, mas também formar, para que seja um cidadão respeitável, válido e que tem o seu lugar”.

“O sucesso é quando um individuo parte de uma determinada base, vai adquirindo determinado tipo de conhecimentos e vivências, que lhe permitem resolver os problemas que lhe aparecem pela frente.” (E7)

4.1.1.4 - sucesso no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho

Para o entrevistado E1 o sucesso deveria ser considerado quando os alunos “(...) vão para o superior ou (...) arranjam emprego. E isso é uma percentagem muito pequena”. No ensino básico, sucesso têm os que conseguem progredir para o secundário ou arranjar emprego”.

“(...) De uma maneira geral, vejo que há quatro ou cinco alunos que chegam ao superior e fazem o curso e ingressam no mercado de trabalho. Depois há meia dúzia que ingressa em cursos técnicos médios e também consegue arranjar emprego. Há outros, (...) de uma maneira ou de outra, são mão-de-obra indiferenciada, eles hão-de ser mão-de-obra indiferenciada (...)”. (E1)

Na concepção do entrevistado E4 “não existe” relação entre o sucesso escolar (que pode ser apenas transição) e o sucesso profissional, explicando que “começa logo na faculdade”, questionando: - “Quantos miúdos entram para os cursos que querem?”.

4.1.2 - O conceito prático de Sucesso

Apesar de apenas um professor considerar o sucesso como significando transição, na prática todos os entrevistados são unânimes em considerar que o sucesso se traduz, muitas vezes, em simples transição. O entrevistado E3 explica, ainda, que por vezes o sucesso se reveste num acto de caridade, uma transição pela transição.

Na prática, segundo o entrevistado E1, as opções políticas têm conduzido a que o significado de sucesso transmita a experiência da transição, de ano ou ciclo. “Eles só querem que os alunos passem, estão-se pouco importando se eles trabalham ou não. E nós não temos meios para os obrigar a trabalhar, e eles não trabalham. (...) Na maioria dos alunos o sucesso é transição”.

“No meio disto tudo só quatro ou cinco alunos em cada turma é que é um aluno organizado, (...) faz e tira proveito, (...). A maioria não trabalha. Portanto o sucesso é isso.

Eu aqui vejo o sucesso muito em baixo, muita falta de trabalho. Na minha opinião estamos a formar uma geração de ditos letrados que na realidade são iletrados". (E1)

Segundo o entrevistado E2, ao nível das práticas, o sucesso estatístico revela, antes de mais, uma transição e não necessariamente um conjunto de competências adquiridas. Exemplifica que: "na sala de aula e na nossa disciplina, os alunos cada vez mais nos aparecem com problemas, dificuldades, ao nível da motricidade fina e que precisam de desenvolver". Revelando que a mudança de ciclo, do 1º para o 2º, se baseou numa transição e não na aquisição de competências. Concluindo-se que, pela análise dos dados da Escola 2, o sucesso escolar se traduz, antes de mais, numa transição que não corresponde, necessariamente, a um padrão de competências.

No entendimento do entrevistado E4, o sucesso está relacionado com as competências escolares, num processo contínuo. Por isso entende que não poderá ser analisado, avaliado por fases. Contudo manifesta dúvidas quanto à realidade prática, dando a entender que o sucesso muitas vezes se relaciona com a transição e não a aquisição de competências. "Será que as competências que ele adquiriu são aquelas que lhe permitem continuar no próximo ano?" (E4).

O entrevistado E5, para que os alunos tenham sucesso, refere que: "proporciono aos meus alunos uma série de experiências, não me interessa muito se o produto final. (...) E portanto eles têm sempre sucesso porque são motivados, têm reforço positivo da nossa parte". Não reconhece que nem todas as experiências são garante da aquisição de competências, que conduzem à autonomia nem à capacidade crítica e reflexiva do aluno. É o próprio entrevistado que critica, noutra contexto, a rotina e a repetição pela repetição. Se "só teoria não leva a lado nenhum" também a experiência pela experiência, sem ser reflexiva, também não conduzirá a "lado nenhum". Concluindo que, na essência, o sucesso é sobretudo transição. "Se calhar é mesmo a transição, porque de facto, há muitas falhas e eu por mim falo. (...) Ao longo dos anos, eu própria, sei que vou baixando cada vez mais a fasquia, eu sinto isso, tenho vindo a baixar a fasquia. Antigamente (...) eu dava cinco a um aluno que dominava uma série de coisas, não era apenas um aluno criativo, era um aluno que tinha interesse e era capaz de pegar numa série de coisas e dar a volta. Eu hoje em dia já privilégio e fico super satisfeita se tenho um aluno que é muito bom numa coisa e muito bom noutra, no sentido de ter interesse. Curiosidade mesmo que não tenha feito. E no fundo a transição é menos as competências e

mais o nível". Quanto ao sucesso efectivo dos que transitam, duvida que esse sucesso se venha a revelar em competências fundamentais para a sua participação social (laboral, política, cultural, etc.). "Eu tenho alunos de sexto ano e alguns já foram meus alunos (...) no final do 3º período e no final do 2º período, antes da Páscoa ainda andava (eu) a chatear aquelas cabeças para eles se comportarem em condições, para fazerem a gestão do material para irem à arrecadação, (...) há anos atrás era impensável (...). As competências sociais estavam mais do que adquiridas. Já ninguém pensava em deixar o lavatório desarrumado ou deixar os azulejos de qualquer maneira. Ninguém". Esta afirmação reforça a ideia que a transição de ano não significa que os alunos tenham adquirido as competências. Assim, o nível reveste-se mais num prémio de participação, de experimentação, do que de aquisição de competências. Por essa razão, tem dúvidas que o dito "sucesso" escolar dê aos alunos competências de participação social (laboral, cultural, político, etc.); "não, não sei, duvido que não".

O entrevistado E6, reforçando a ideia que a transição não significa necessariamente aquisição de competências, diz: "se calhar não significa que aprendam as coisas, as matérias, mas se transitam é porque à partida aprenderam". Concluindo que "normalmente a transição é o indicativo do sucesso". Mas na transição, por seu lado, admite a aquisição de competências, muitas ou poucas isso não é quantificado. "Se transitam é porque adquiriram as competências, podem é não as ter adquirido todas". Então, quais? As mais importantes? As fundamentais? As essenciais? Não, nada disso. "Muitas vezes eles transitam e nós, temos muitos casos desses, (...) à partida já sabemos que eles não irão muito longe, se não mudarem de atitude, (...) e no fundo o sucesso é um bocado fictício. Acaba por ser fictício".

"(...) Nós temos aqui muitos alunos que estão muito desmotivados para a escola. Eles têm vindo a transitar. Passam com duas negativas, com dificuldade noutra, mas vão passando. Lá está, eles não levam as competências todas. Mas acontece muitas vezes nós termos alunos que: "ele até se esforçou, até fez qualquer coisinha o que é que ele anda cá a fazer?" e isto é nacional nem é daqui. (...)." (E6)

Na prática o sucesso traduz-se na transição, "pelo menos é aquilo que nós aqui (na Escola 6) falamos", e numa manifestação de caridade quando o aluno "até se esforçou, até fez qualquer coisinha". Afinal "o que é que ele anda cá a fazer?". Revelando que o percurso escolar é para transitar, quando deveria ser para adquirir competências! E pelo discurso do entrevistado E6, é mesmo para transitar, porque há alunos que termi-

nam o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social. "(...) Hoje em dia os miúdos saem de um 12º ano e não sabem nada, de nada, para prepará-los para a vida, quando muito conseguem entrar numa faculdade, vão minimamente preparados para uma faculdade (...)". Verifica-se que há uma utilização da transição com o significado de sucesso, quando assume que o sucesso não assenta nas competências adquiridas.

Para o entrevistado E7, "o sucesso de que se fala é um sucesso encapotado. Significa que muita gente atinge determinados níveis de ensino sem estar preparado para os atingir. (...) Na escola o grande problema é reprová-lo, (...)" e por isso "há muita gente que passa sem ter adquirido as competências para atingir o patamar seguinte". Portanto, na prática, o sucesso significa antes de tudo transição e não aquisição de competências. O Sucesso "tem mais haver com a transição. Porque fala um bocado de números e não avaliam as competências".

O entrevistado E3 considera que o conceito generalizado de sucesso se relaciona sobretudo com a transição de ano ou ciclo. Como diz: "às vezes a transição não traduz as competências". Reconhecendo que, muitas vezes no 6º ano, se transitam alunos que não adquiriram as competências de ciclo, mas por se ponderar a idade do aluno. "Pas-samo-lo para (...) ele integrar um curso profissional. Principalmente quando já tem 15 anos. (...) E neste caso a transição é como abrir uma porta para eles poderem integrar um curso".

O sucesso assenta muito na transição e também, muitas vezes, na caridade.

Conclui-se que, na prática, o conceito de sucesso se aplica essencialmente à transição dos alunos, não ao trabalho que os alunos desenvolvem para adquirirem as competências do ensino. Para este facto são apontados como factores muito influentes, as opções políticas do Estado, bem como a desmotivação que grande parte dos alunos apresenta para o estudo. Esta desmotivação aparece reforçada pela desvalorização, ainda que implícita, que a família faz do papel social da escola. Ao nível da gestão de recursos de EVT, verifica-se que além da motivação algumas competências não são desenvolvidas por falta de recursos, impossibilitando que o sucesso seja uma realidade, mesmo entre os alunos mais empenhados.

O sucesso não se traduz na aquisição de um conjunto alargado de competências, mas na aquisição das competências possíveis.

4.2 - Causas para o insucesso

4.2.1 – A desmotivação escolar (novas motivações)

O entrevistado E1 identifica as opções políticas como causa para a não aquisição de competências, referindo que: "(...) hoje o aluno em educação tecnológica passa 6 meses a fazer um projecto e em parte técnica não fazem nada. Porque não têm material ou acham que os alunos só têm que saber fazer um projecto". Mas "os alunos também não colaboram. (...) Agora os alunos dizem: 'ah não me apetece fazer nada. ... O meu pai não me manda trabalhar e agora venho para aqui para trabalhar? (...) Eu até quero é tirar um curso superior'. (...) Hoje nada é motivante para os jovens. A única coisa que é motivante é uma bola e ... e os computadores".

O desinteresse da família pela escola só reforça, segundo o entrevistado E1, o desinteresse manifestado pelos alunos. A falta de tempo para gerir o currículo também, como já havia sido referido, é uma das causas para que nem todas as competências sejam abordadas ou desenvolvidas.

Segundo o entrevistado E3, há muitos alunos que não estão motivados devido a "esta história do computador e dos Game Boy's, que veio alterar em muita coisa a nossa sociedade ... desmotivando os alunos para o ensino".

4.2.2 – A dimensão social da família

"A família, a maioria delas é desestruturada."(E7)

O entrevistado E3 considera ainda, que o insucesso tem origem na falta de tempo que os pais têm para dedicar à educação dos filhos. "Agora os miúdos andam quase todos em explicações, mesmo os pequenitos. Porque os pais não têm tempo. Aqui nota-se muito isso. (...) Antigamente os pais estavam mais presentes (...)".(E3)

O entrevistado E5, aponta como causas para esse insucesso, a baixa motivação dos alunos e o pouco empenho da família em favorecer, motivar e enriquecer as vivên-

cias dos educandos. “As pessoas cada vez têm menos tempo para estarem com os miúdos, cada vez menos lhes abrem os horizontes. (...) Ao fim-de-semana em vez de irem com os miúdos aqui e ali, enfiam-se nos centros comerciais e depois há miúdos que nunca saíram daqui. (...) Há miúdos que só foram a Lisboa (...) em visitas de estudo, pela escola, e estamos em pleno ano 2006 a poucos passos de Lisboa”.

O (in)sucesso tem também como causa, segundo o entrevistado E4, o desinteresse social pela escola, na medida em que para algumas famílias “é mais importante ter mais dois braços para trabalhar do que andar na escola”, não valorizando as tarefas escolares.

A dimensão social da família, para o entrevistado E7, também complica o papel da escola. Há muitas famílias que não apoiam os alunos, talvez, não por não estarem presentes durante os tempos de estudo, mas pela não valorização da escola. “A maioria delas é desestruturada, noutras os alunos são capazes até de fazer mil e uma coisa, (...)” e depois, quando assim é “parece que ser bom, é ser destabilizador”.

4.2.3 – As condições físicas das instalações escolares

A nível da gestão das instalações escolares, colocam-se no entender do entrevistado E4, grandes problemas, do conforto higrotérmico, que influenciam negativamente os resultados escolares dos alunos e por consequência o sucesso dos mesmos. Questionando: “Será que as crianças conseguem aprender da mesma forma começando as aulas molhadíssimas, todas encharcadas, com os sapatos molhados, com as calças molhadas, com a camisola molhada? (...). No verão as salas são um forno, como é que as crianças estão em condições de ter uma boa aprendizagem se não têm “bem-estar”, não têm conforto?” Acabando por afirmar que “ninguém consegue estar numa sala de aula concentrado, com atenção, se estiver com os pés encharcados, (...) são, pequenos, pormenores que não são tão pequenos como isso (...)”.

4.2.4 – A ausência de autonomia escolar

A gestão administrativa, segundo o entrevistado E4, veiculada pelo poder central, por vezes tem implicações prejudiciais às práticas pedagógicas, quando interfere nas práticas que deram bons resultados e que “o ministério deixou de autorizar”. O poder

central estabelecendo também cargas horárias lectivas muito grandes, na tentativa que os alunos "aprendam muito", tira "aos jovens a possibilidade de aprenderem a gerir o próprio tempo. É um problema que, me parece, se vai reflectir daqui a uns anos na nossa sociedade". Deixando no ar se a imposição do sucesso a qualquer preço, não terá, a longo prazo, consequências nefastas para os alunos e para a sociedade em geral.

O entrevistado E7, também aponta como causa para o (in)sucesso, o facto de haver pressão do poder central para que haja transição. "Eles querem é que apareça: "naquela escola houve x % de retenções ou não aprovações". Mas com a elevada diversidades de ritmos de aprendizagem por turma, "com quatro ou cinco ritmos de aprendizagem, como há casos em que acontece, essa turma nunca poderá ter o mesmo sucesso que uma turma onde haja um ritmo ou dois de aprendizagem"; as turmas muito grandes, impostas administrativamente, contribuem, no entender do entrevistado E7, para o insucesso.

"Eu pessoalmente consigo dar um acompanhamento mais individualizado ao miúdo com 319, e ele vai atingir um determinado sucesso, que é o sucesso dele (...). Agora numa turma com vinte e oito alunos, (...) se se sentem perdidos o que querem é desestabilizar o resto".(E7)

4.2.5 – A formação docente

Segundo o entrevistado E4, a gestão não está a ser a melhor com vista ao sucesso dos alunos, questionando inclusivamente a formação dos professores do 1º ciclo para leccionar todas as áreas do currículo. Defendendo que o professor do 1º ciclo deveria ser coadjuvado, já que tem dúvidas "que todos os professores do 1º ciclo tenham todos capacidade para serem bons professores (...) de expressão plástica", exemplificando com uma prática em que a coadjuvação deu a bons resultados, ao nível da expressão física e expressão musical.

Outra questão que conduz a que o sucesso também seja transição (insucesso), deve-se ao facto da formação dos professores ser limitada, confinando a aquisição de competências por parte dos alunos. Este aspecto foi explicitado pela maioria dos entrevistados.

4.2.6 – A gestão do programa disciplinar

Outro factor indutor de insucesso escolar, é a gestão do programa da disciplina durante o ensino básico, que não proporciona experiências diversificadas de aprendizagem, “não lhes abre o mundo”, como assume o entrevistado E5. “Os miúdos não estão habituados a mexer, a vivenciar. Estão habituados aos botões, aos olhinhos e a pouco mais do que isso”(E5).

O entrevistado E7, também considera que a falta de preparação no 1º ciclo dificulta que os alunos no 2º ciclo obtenham sucesso. “Eles já vêm um bocadinho coxos do 1º Ciclo. (...) Eu não sei se isto tudo não deveria dar uma volta muito grande, mesmo através do primeiro ciclo.”

4.2.7 - Síntese

Os entrevistados referem como causadores do insucesso escolar factores: motivacionais, centrados nos alunos; de ordem sócio/familiar pela desvalorização social da escola; ausência de autonomia escolar que impossibilita (dificulta) a operacionalização de medidas de combate ao insucesso; formação contínua de professores (insuficiente) e problemas de gestão de programas no 1º Ciclo e posterior articulação com os restantes ciclos.

4.3 - Estratégias para o sucesso

As estratégias para o sucesso aqui apresentadas, resultam das informações explicitadas pelos entrevistados. Significa portanto, que existem outras estratégias para o sucesso escolar. As estratégias agora anunciadas servem, apenas, de complemento às ideias que já foram avançadas, nos pontos anteriores.

A organização apresentada para classificar as estratégias resulta insuficiente, na medida em que as estratégias funcionam necessariamente, como um todo interrelacionado e não compartimentado. Contudo optou-se por esta última estratégia, no intuito de tornar mais evidente cada uma delas.

4.3.1 - Ao nível dos recursos materiais e físicos

Ficou evidente, ao longo do trabalho, que o sucesso deve aportar consigo competências que, para serem adquiridas, implicam trabalho e experimentação. A riqueza das experiências em EVT, resulta em certa medida, proporcional à diversidade de materiais e técnicas que se possam desenvolver. Por essa razão, a gestão de recursos materiais deverá ser cuidadosa e criteriosa, para que sejam alcançados os objectivos escolares.

A qualidade espacial e higrotérmica dos edifícios escolares constitui, só por si, um factor de motivação, para todos os que se engajam no trabalho escolar. Salas devidamente dimensionadas e equipadas, assim como espaços de estudo e lazer de qualidade, contribuirão para aumentar o rendimento escolar. Sobre este aspecto ainda há muito a fazer.

4.3.2 - Ao nível dos recursos humanos

4.3.2.1 - Docentes

A ausência de formação e actualização dos professores, nomeadamente para as novas tecnologias, inviabiliza que os alunos possam adquirir um determinado número de competências, que não sendo trabalhadas, também não inviabilizam a transição do aluno. Assim o sucesso implica a existência de professores constantemente actualizados, na diversidade das suas áreas disciplinares e de acção.

"Eu, (...) estava a falar do filme que o outro fez, ele é uma barra em informática, e ele mexe bem naquilo, mas se os miúdos me viessem com aquela ideia para mim, eu dizia: "eu aqui não mexo muito bem". Talvez fugisse ao trabalho e não será que com os outros também é assim?" (E7)

Deste modo torna-se pertinente saber, de acordo com as preocupações manifestadas, como e quem irá garantir a actualização da formação docente. Como pode a Escola garantir aos seus alunos professores actualizados? Quantos anos mais faltarão para que todos os professores usem com competência as tecnologias da informação e "todas" as tecnologias da EVT? Ficarà nas mãos de cada docente a decisão de se actuali-

zarem? Quem poderá garantir que a desactualização continuada dos profissionais da educação não provocará a falência (por empobrecimento) do próprio sistema de ensino?

O sucesso, segundo o entrevistado E3, também passa pela motivação profissional dos professores. "Os professores que estão motivados para ... conseguem motivar os alunos para o sucesso". Mas se as adaptações curriculares seriam uma hipótese a ponderar, as orientações ministeriais revelam-se um entrave à gestão flexível que permitiria motivar os alunos, nomeadamente os que apresentam uma falta de interesse pela escola e que em nada são apoiados pela família (que não têm ou se têm está completamente desestruturada).

Para que o sucesso seja realmente a aquisição de competências que os alunos adquirem, é "preciso fazer um rastreio, fazer um apanhado logo do início. E que a escola tenha autonomia para isso (...) desde o 1º ciclo, tudo muito bem caracterizado, tudo muito bem explicadinho como era aquela criança" (E7). De facto as escolas (os agrupamentos) têm essa autonomia, e até dever, mas na prática não fazem esse trabalho, simplesmente porque os órgãos de gestão e os conselhos pedagógicos não trabalham com essa preocupação. Dará muito trabalho? Talvez, mas é essencial para que haja sucesso e aproveitamento escolar.

O entrevistado E7 acha que deveriam ser reformulados os currículos e as práticas. "Os currículos são muito vastos, são muitas horas na escola. Há disciplinas que deviam ser (...) mais apelativas para eles. Será que um aluno a ouvir história durante hora e meia é muito atractivo? Não é. Já não era no nosso tempo. E eles chegam a casa vão à net, vão à tv cabo vêem o programa da Odisseia ou do Canal Historia ... é muito mais apelativo, (...) "(E7). Actividades lectivas mais apelativas implica necessariamente mais formação docente e possivelmente mais recursos (matérias e equipamentos).

Há turmas com vinte alunos em que "as crianças têm mais espaço, os materiais estão mais à mão porque eles são menos, e formam-se pequenos grupos de trabalho e conseguimos dar apoio aquela gente toda". Aí o sucesso concretiza-se mais em competências. Quando é um grupo de 27 ou 28 (...) é muita gente (...)", eles não tiram o proveito e o professor "(...) não tem por vezes tempo, em 90 minutos, para observar o trabalho de cada aluno". Deste modo compreende-se que, tal como está organizado o

nosso sistema de ensino, as turmas deveriam ser mais pequenas. Tendo em consideração a diversidade e heterogeneidade de competências adquiridas pelos alunos do 2º ciclo no 1º ciclo.

Para inverter as práticas que ligam o sucesso à transição, era necessário também, fazer uma identificação pormenorizada das competências da criança para que pudesse ser devidamente acompanhada ao longo do percurso escolar. Por outro lado, transformar a escola num espaço agradável e envolvente, num espaço de aprendizagem desejados pelos alunos, capaz de captar diferentes níveis de motivação, capaz de acolher a diversidade de interesses num projecto "único" mas diversificado, antes dos alunos abandonarem a escola. Para essa escola é necessário professores e gestores motivados e envolvidos. "Se formos apáticos também não vamos a lado nenhum. Temos que ser dinâmicos e temos que transmitir essas ideias às crianças" (E7). Mas tem que haver condições (recursos) para se poder trabalhar e os professores poderem actualizar as suas competências, a sua formação, para que sejam capazes de responder, em tempo real, aos problemas que os alunos colocam.

4.3.2.2 - Alunos

Questionado sobre o conceito de (in)sucesso dos alunos, o entrevistado E3 começou, em tom de ironia, por dizer que "normalmente a culpa vai sempre para os professores. Os professores é que não motivam as crianças", para depois se referir à pouca motivação dos alunos. "Nota-se que os que gostam aproveitam". Concluindo que quanto mais motivados estiverem, maior será o sucesso escolar. Segundo o entrevistado E6, a motivação tem haver com outro tipo de interesses "que a escola não pode fornecer", que "a escola não consegue fornecer (...) porque as regras já vêm ditadas de cima. Há uns anos atrás havia os tais cursos técnicos dentro das escolas, e isso foi cortado".

Mas por outro lado é necessário tornar as escolas em espaços agradáveis, motivantes. "Os putos encontram lá fora muito mais solicitações, mais atracções que propriamente na escola. (...) "(E7). A escola terá de evoluir, sem perder a sua essência nem os seus alunos. Tornar-se num espaço de referência para o crescimento de qualquer aluno.

O entrevistado E7, ao contrário da maioria dos entrevistados que responsabilizam os alunos pela fraca motivação, deixa em aberto a questão se saber se a motivação dos

alunos não será da responsabilidade da própria escola, que é pobre em diversidade, em condições de habitabilidade, em acolhimento, na resposta aos problemas individuais e até na satisfação de expectativas. Não será?

A importância da escola captar e responder às necessidades específicas dos alunos é ilustrada, pelo entrevistado E1, com o seguinte texto: "(...) Em Lisboa (...) quando chegavam ao 5º ano, (os alunos) com dez, onze anos, ouvi vários a dizerem que não gostavam da escola, queriam ser mecânicos ou electricistas, ... e: 'estou na escola porque sou obrigado! E o aluno anda ali (...), reprova um ano no 5º, reprova dois. (...) E depois pergunta-se-lhes: - Então? Não vais para electricista, nem passas? E eles respondem: "ah ... ando aqui tão bem, andar na escola é porreiro." Então, mas tens que passar. "Ah ... quero lá saber das aulas, eu gosto é de andar na escola". Agora a minha dúvida é esta: será que se o aluno quando chega ao 5º ano, tem uma sala equipada e tivesse logo um despiste profissional ou pré-profissional para a área que ele gostava (...)" não aproveitaria a escola? Concluindo que "os cursos profissionais que estão a ser lançados podiam não ser, exactamente, e não eram com certeza (...), como eram os antigos cursos industriais, como toda a gente fala, mas se (...) o despiste fosse realizado no 5º ano era vantajoso"(E1).

Se a escola do ensino básico abrir-se as portas à motivação profissional dos alunos, da realização dos sonhos individuais, acabaria, segundo o entrevistado E3, "por lhes dizer muito mais, fazerem (aprendizagens) (...) que eles gostam, (...) teríamos muito mais sucesso com alguns alunos".

4.3.3.3 - Síntese

Comparando os conceitos e as realidades do sucesso, verifica-se que, excepto nas declarações de um entrevistado, não há relação entre concepções e as práticas de sucesso. Para que haja efectivamente sucesso escolar, é necessário que existam recursos materiais e físicos, que permitam desenvolver as actividades pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, sob orientação pedagógica de professores, constantemente actualizados (sobretudo a nível científico), com elevada capacidade de reflexão e desenho de soluções. Mas também é necessária motivação dos alunos e família para a escola.

4.4 - O desperdício escolar

Em resultado de uma gestão escolar ineficaz produz-se desperdício escolar. Neste ponto pretendeu-se fazer o registo de situações mais ou menos evidentes de desperdício escolar.

As situações serão ilustradas com factos apontados nas escolas, pelos entrevistados.

escola 1

O desperdício escolar revela-se pelo facto dos "alunos não tirarem o proveito máximo da escola" e isso acontece mesmo transitando. "Os alunos neste momento transitam sem saberem, o sistema está assim (...)". Devido ao "desinteresse dos alunos (...) e por outro lado, é a pressão, (...) para os professores passarem os alunos". "São os planos de recuperação, são os planos de apoio, são as aulas de apoio, é isto tudo, espremido dá muito pouco".

O desperdício causado pela desmotivação não visa só os "menos dotados", mas também os "alunos inteligentes, que não querem saber do estudo. (...) Não fazem em casa, nem fazem aqui".

Num contexto de desmotivação, desperdiçam-se (todos) os recursos mobilizados para um fim que não se alcança.

Na Educação Visual e Tecnológica não estão disponíveis (todos) os recursos, nomeadamente os que são considerados, pelo entrevistado E1, motivantes para os alunos – os computadores. Os computadores não são utilizados na EVT porque, nas palavras do entrevistado, "não temos" apesar de fazer parte do programa. "Não utilizamos os computadores porque na sala de EVT não os há".

Os recursos "materiais que são disponibilizados pela papelaria é de fraca qualidade" desperdiçam-se assim recursos que se revelam pouco duradouros.

escola 2

Sobre o desperdício escolar, o entrevistado E2 pensa que há desperdício quando a escola tem "recursos e não os aproveita (...)".

Aprofunda o desperdício escolar dos alunos ao nível do 1º Ciclo. Nesse ciclo "predomina sempre a parte teórica" e depois os "miúdos chegam ao 5º ano (...) com imensas dificuldades. (...) (o que) prejudica o desenvolvimento da parte curricular do 2º

Ciclo". Verifica-se que o tempo de estudo no 1º ciclo é desperdiçado, ao não permitir que os alunos adquiram competências essenciais e estruturantes às aquisições do 2º ciclo.

Por outro lado, verifica-se desperdício com turmas muito numerosas. Nestas há dificuldade em "perceber o modo como cada um entendeu e (...) dar o apoio individualizado necessário e (...)”(E2). O potencial pedagógico dos docentes nas turmas grandes é desperdiçado quando não permitem o apoio que cada aluno necessita.

Apesar de reconhecer que existe desperdício quando não se mobilizam todos os recursos possíveis, o entrevistado não explicitou o desperdício que existe na escola onde exerce funções, ao não desenvolver com os alunos um conjunto alargado de áreas de exploração. Justifica, antes, o desperdício com factores externos: a deficiente preparação dos alunos no 1º Ciclo e com a dificuldade em responder, com eficiência, às dificuldades que os alunos de turmas grandes (≥ 20) apresentam.

escola 3

Para o entrevistado E3 existe desperdício escolar em algumas coisas, apesar de haver recursos super aproveitados, como a sala de informática e a biblioteca que estão sempre cheias. Ao nível do corpo docente existem atribuições, nomeadamente de tutoria, que não se adequam ao perfil de alguns docentes, "passa pela própria personalidade da pessoa”(E3) e por isso esse recurso está a ser utilizado sem que se obtenha a eficiência pretendida.

escola 4

"Somos um país que desperdiça crânios". (...) Temos alunos com dezassete e dezoito que não podem ir para os cursos que querem, para aqueles que sempre estudaram na vida".(E4)

Segundo o entrevistado E4, no actual sistema, desperdiçam-se os alunos quando não lhes são proporcionadas condições de desenvolverem as suas capacidades.

Existe desperdício escolar devido à deficiente abordagem das expressões, que no ensino básico prejudica as aprendizagens dos alunos, nas restantes áreas de aprendizagem. O entrevistado E4, dá o exemplo do ensino da matemática. "Queremos que os meninos saibam muita matemática mas, se calhar, as pessoas não sabem que para apreender matemática não é preciso dar-lhes mais matemática (...). As disciplinas artísticas têm uma forma excelente de ensinar matemática. (...) Está provado que quem

apreende música, apreende mais facilmente matemática, (...) se é assim, porque é que não se insiste no ensino das expressões? (...) Isso é desperdiçado”.

Por outro lado refere implicitamente, que a gestão da qualidade das instalações prejudica o aproveitamento escolar dos alunos, desperdiçando-se as potencialidades dos alunos, dos professores, dos materiais, dos auxiliares, da comunidade(...).

escola 5

O entrevistado E5 reconhece a existência de desperdício escolar, justificando que “é uma questão de gestão” e descreve um conjunto de razões, nomeadamente ao nível da gestão centralizada, no Ministério da Educação, que conduzem ao desperdício. “O ministério fez uma sondagem e nós mandamos uma listagem dos materiais que necessitávamos, (...) e vieram para aí coisas que não foram pedidas, e que estão simplesmente arrumadas, (...) ninguém utiliza. É uma estupidez porque ninguém utiliza. (...) Temos (...) uma máquina de trabalhar plásticos, temos moldes para fazer umas máscaras e assim. Aquilo é interessante, mas a única pessoa que trabalhou com aquilo foi a pessoa com quem trabalho, com o dinheiro dele, porque não tem filhos”.

Por outro lado, “o laboratório de fotografia montou-se lá em cima numa arrecadação” porque “não estava no projecto” de arquitectura.

Ao nível da macro reconhece que “temos lá em cima instrumentos próprios para gravura, por exemplo, mas tanto quanto me lembro houve apenas uma ou duas experiências, isoladas, de trabalho em metais e em talhe seco e directo”. Mas aí a razão é mais uma vez, não de gestão de materiais mas, de tempo ou até de recursos humanos com capacidade para mobilizar esses recursos desperdiçados.

Do mesmo modo, os ateliers que permitiriam que os alunos tivessem “oportunidade de (...) experimentar determinados materiais” foram suprimidos para realizar um arraial que, assumidamente, é pedagogicamente menos interessante. Constitui esta gestão do programa (das actividades) um desperdício de vários recursos. E os alunos não adquirem determinadas competências.

Ao nível da informática, estão a ser desperdiçados recursos humanos, porque havendo professores para leccionar com recurso a esta tecnologia, não existem os equipamentos. Desperdiçando-se, além das capacidades dos professores, o tempo que os alunos passam na escola sem adquirirem essas competências.

No 1º Ciclo é apontado o desperdício gerado, ao não serem proporcionadas oportunidades para os alunos de se desenvolverem integralmente, nomeadamente ao nível das expressões. "Há um hiato muito grande entre o infantário e depois o 2º ciclo" (E5).

Verifica-se, pelos dados fornecidos pelo entrevistado E5, que o desperdício escolar existe e tem origem nas más práticas de gestão, a começar nas orientações emanadas pelo Estado e a acabar na sala de aula, com o desperdício de professores e alunos. "As pessoas têm que gerir aquilo que não é delas e fazem-no mal, porque "não é nosso". (...) E as pessoas também não estão habituadas a serem fiscalizadas e a prestar provas daquilo que fazem. E portanto é um deixa-andar".

escola 6

Da análise às declarações do entrevistado E6 verificam-se situações de desperdício com várias origens e dimensões. Uma delas, e a mais significativa, resulta do facto de haver alunos que não adquirem uma formação capaz, de lhes proporcionar um desempenho social de qualidade. Para isso são apontados vários factores tais como:

- baixa exigência escolar;

"Nós temos aqui muitos alunos que estão muito desmotivados para a escola. Eles têm vindo a transitar. Passam com duas negativas, com dificuldade noutra, mas vão passando. (...)."(E6)

- ausência de formação suficientemente abrangente e actualizada dos professores;

"(...)Elas próprias (as professoras) não se sentem com capacidades ou conhecimentos para dinamizarem esse tipo de actividades. (...) Portanto, ensinar os alunos é mentira. Se nem elas sabem (...) Se eu não estou à vontade numa determinada área também não vou dá-la(...)".(E6)

- ausência ou insuficiência de recursos materiais que permitam desenvolver determinadas competências ;

" (...) esse tipo de material evitamos comprar. Há equipamentos que nós não temos. (...) Tivemos aqui uma área que era as tecnologias das artes gráficas mas fazíamos tudo com base no rudimentar." (E6)

- fraca motivação escolar dos alunos, à qual a escola tem dificuldade em responder. "As regras já vem ditadas de cima" e por isso "as ofertas de aprendizagem são as básicas"(E6).

"A motivação nem sempre é igual para todos ." (E6)

"(...) Vamos ter uma turma de percurso alternativo (...) têm disciplinas com um currículo completamente diferente, mas o currículo de língua portuguesa e de matemática, (...) é igual aos outros. Se são miúdos que não têm capacidades, que são desmotivados (...). Então vão ter um currículo igual em português e matemática, só porque vão fazer o exame? Não cabe na cabeça de ninguém. (...) Mas é a única coisa que a escola pode oferecer. (...) Temos aí alunos que andam no 5º ano 5 e 6 anos. Temos miúdos com 18 anos no 7º e 8º anos." (E6)

Também há desperdício de recursos, ao nível da escola, quando os professores permitem que esses sejam utilizados indevidamente e geridos, de forma pouco responsável/eficiente. Essa situação leva a que o material escolar e os recursos da escola desapareçam antes do seu ciclo de vida. Como diz o entrevistado E6 , "(todos os inícios) do ano eu peço e distribuo umas 10 tesouras para cada sala (...), depois elas também vão ganhando asas (...). Mas lá está, vai dos professores".

"Elas abrem os armários e se estiverem distraídas, os miúdos vão lá e ficam com as coisas. (...) Os miúdos vão buscar, utilizam, se repõem muito bem se não repõem para elas dá tudo igual, (...) o ensino é obrigatório portanto haja material (...), mas nem sempre o pessoal controla isso". (E6)

Sintetizando, o entrevistado E6 reconhece que existem desperdícios a vários níveis. "Existem sempre porque é assim: os miúdos nem sempre querem aprender aquilo que lhe nós queremos ensinar; às vezes temos recursos que nós próprios não sabemos utilizar. Desperdícios há sempre, quer, seja pela nossa maneira de ser, que gastamos e gastamos mais (do que o necessário). Os miúdos, se em casa, não estão habituados a fazer uma gestão... quando vêm para a escola também gastam e estragam".

escola 7

Ao longo da entrevista, com o entrevistado E7, foi possível detectar várias práticas de desperdício escolar. Verificaram-se diferentes situações de gestão, a distintos níveis, que fazem com que o aproveitamento escolar dos alunos não seja o melhor.

Assim o grande desperdício que existe na escola passa, desde logo, pelas oportunidades que não são proporcionadas aos seus alunos. Esta realidade agrava-se quando se integram os alunos em turmas sobredimensionadas. Associadas às turmas sobredimensionadas, as salas de aula tornam-se insuficientes e ineficientes para desenvolver as práticas pedagógicas, limitando-as em qualidade e diversidade. Por outro lado, "os currículos são muito vastos , são muitas horas na escola " e as práticas pedagógicas pouco atractivas, não proporcionando a motivação necessária para que o

atractivas, não proporcionando a motivação necessária para que o rendimento escolar seja elevado.

"O problema ali é o espaço, (...) temos turmas grandes(...). As salas como têm muita coisa, acaba com aquela mobilização natural para os trabalhos tridimensionais". (E7)

Desperdiçam-se materiais e equipamentos que não são utilizados por falta de pertinência ou porque os professores não os sabem utilizar. "(...) Temos lá uma máquina de plásticos que eu não sei para que é que aquilo serve. Eu não sei trabalhar com ela. (...) Ninguém tem formação para trabalhar com ela e se calhar essa máquina foi para lá sem se fazer um levantamento para saber se era necessária (...). Falando em desperdício será que é um desperdício? (..) Ela está parada. Gastou-se o dinheiro e não se está a dar uso".

Há o desperdício das novas tecnologias, que não estão a ser utilizadas no ensino como ferramenta pedagógicas, para práticas motivadoras e aquisição de competências várias. "Às vezes tenta-se, mas será nós também estamos preparados (...)"?. Apesar de tudo o entrevistado E7 considera que "no (...) departamento (...) há criatividade. A maioria dos recursos, (...) não é desperdiçada".

Ao nível dos recursos humanos, manifesta que algumas directivas, imposições do poder central à escola, constituem formas de desperdício, devido à desorganização e descoordenação com as realidades locais. "Eu acho que a história das substituições, das salas de estudo, está tudo mal estruturado. Eu estou lá horas e horas e não aparece ninguém" . Além de desperdício directo, a medida gera desperdício indirecto pela desmotivação. "O que está acontecer é que os professores (...) estão a desgostar de estar na escola". As medidas, muitas vezes, meramente administrativas, e as declarações públicas sobre a profissão levam (podem levar) a um crescendo de desmotivação profissional. "Os discursos da Ministra para a comunicação social são arrasadores" (E7).

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Este estudo identifica “algumas” lacunas que prejudicam a construção de uma escola de qualidade, capaz de potencializar o desenvolvimento de competências e a abordagem do currículo nacional com a consistência.

Os modelos de gestão escolar, analisados, caracterizam-se por uma enorme variedade de tons de uma mesma cor, em resultado de práticas de “gestão administrativa/burocrática” e “gestão condicionada”. Com estas práticas de gestão, as escolas apresentam graves lacunas na articulação e organização interna que prejudicam (impedem)

o desenvolvimento de actividades e medidas concertadas, que proporcionem um funcionamento escolar eficiente. Não existe participação democrática nas decisões, nem na gestão dos recursos da escola. Não há, portanto, “qualquer” preocupação em realizar uma gestão como vista a fins pedagógicos. O primado da gestão pedagógica sobre a gestão administrativa, é apenas formal e pouco ou nada interiorizado nas práticas organizacionais escolares. “Faz-se como sempre se fez” e “faz-se assim porque sempre foi assim”. Não há uma real cultura de participação.

A falta de participação (democrática) dos professores nas decisões na política da escola, consolidam-se numa grande apatia e desmotivação. Sente-se a falta de uma cultura de crítica e reflexão, que revele os problemas que transformam as escolas em organizações doentes, muitas vezes sobrevivendo numa espécie de estado vegetativo, de manutenção de uma vida precária, dependente da máquina - Estado.

Verifica-se que a gestão dos recursos pedagógicos é exageradamente condicionada. Os professores ficam inibidos no momento de requisitar os materiais para as práticas pedagógicas que solucionam os problemas de aprendizagem, com a profundidade que estes justificam. Estas soluções, ficam muitas vezes dependentes dos recursos materiais, que os alunos possam disponibilizar.

O “Regime de autonomia, administração e gestão” continua, passados mais de uma década, como um sonho por concretizar. O espírito democrático e plural aberto ao diálogo e à crítica, ainda não faz parte da cultura das organizações escolares (autoritárias), onde o trabalho dos actores se faz não pela acção crítica, mas pela acção na acomodação. A autonomia escolar permitida, quase como uma realidade utópica, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, não será, talvez, nos próximos tempos uma realidade, excepto se essa autonomia for imposta – um contra-senso. Enquanto não houver dentro de cada organização escolar, participação democrática e diferentes níveis de autonomia dos seus actores, não será possível criar as condições para que haja uma verdadeira autonomia da escola, em relação ao poder central. A concretização da atribuição de uma autonomia decretada, não fará senão acentuar, agravar, a fraca (quase nula) concretização democrática da gestão escolar. Assumir uma autonomia nestes moldes, não seria mais do que privatizar a organização escolar, atribuindo aos gestores (que não revelam (muitas vezes) envolvimento na gestão e participação democrática da esco-

la) uma espécie de privilégios, em troca da manutenção do insucesso, com que estes presenteiam actualmente o país.

A ausência de uma política de escola com projecto de intenções bem estudado e aplicado, impede que a gestão se realize num todo sequencial entre ciclos, com verdadeiro controlo sobre o sucesso escolar. Assim, o exercício da gestão escolar, tem que ser assumido responsabilmente pelos seus gestores, que terão de prestar explicações sobre os resultados da sua organização. Mas é necessário ter bem claro que não se pode exigir qualidade a quem não a tem. Portanto, a gestão das escolas tem que ser assumida com responsabilidade por todos. Não se poderá continuar a eleger o gestor ou órgão de gestão pela amizade, simpatia, boa vontade ou generosidade. O cargo de gestor escolar exige, tem que exigir: competência; capacidade de mobilização; capacidade de gerir; capacidade de administrar; capacidade de ouvir; capacidade de transformar com criatividade; capacidade de projectar, no presente, o futuro.

As opções políticas, quaisquer que sejam, serão sempre inúteis se os órgãos de gestão não tiverem capacidade de as descodificar e analisar criteriosamente. Só assim as poderão gerir e aplicar com eficiência. Sem uma gestão (equipa) a funcionar em conjunto, com capacidade de organizar as situações para atacar os problemas, de modo a atingir os melhores resultados, não será possível deixar de produzir-se desperdício escolar, incluindo o insucesso.

Ao nível da gestão dos recursos da EVT, esta deve resultar, evidentemente, da macro gestão escolar e assegurar o cumprimento, em última instância, dos princípios consagrados no currículo nacional para a disciplina. A gestão em cooperativa, tal como acontece na escola 3, demonstra que é possível reunir os recursos necessários para gerir o dia-a-dia das práticas da EVT, respeitando o princípio do "ensino gratuito", se as escolas reforçarem o orçamento para a disciplina em cerca de 50 a 75 euros por turma.

Mas as práticas da EVT, não se limitam a "recursos não duradouros". As escolas têm que proporcionar as condições físicas, ambientais, ferramentais e humanas (professores devidamente actualizados), para que os currículos não passem, de meros enunciados, de desejos carregados de "podia-se ... se ...". A gestão escolar tem que assegurar uma gestão de recursos eficiente, para que na prática os currículos possam cumprir-se

na abordagem aos diferentes níveis de orientação pedagógica (Projecto Educativo de Escola, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Turma).

Os recursos humanos, tal como os materiais, são fundamentais para a formação integral da criança no seio da organização escolar. Esta formação integral será tão profunda quanto os recursos disponíveis e disponibilizáveis o permitirem. Limitar os recursos por negligencia ou má gestão, constitui um acto de violência para com o direito à educação da criança e, por isso, contra os próprios princípios da democracia. Os recursos, ainda que limitados, não poderão ser desviados da sua essência, consagrada na Constituição da Republica, para o acessório. Não é legítimo termos dentro de uma organização escolar diferentes níveis de democracia, a estratificação das prioridades da organização escolar têm que responder, antes de tudo, às questões da aprendizagem dos cidadãos³⁴.

A relação escola-comunidade está longe de ser de cooperação, capaz de introduzir mais valias significativas ao projecto escolar. Esta relação, quando se pode dizer que existe, é pouco mais do que formal.

Os edifícios escolares não respondem às exigências pedagógicas nem a exigências higrotérmicas, acústicas e visuais. A estas dificuldades de conforto, físico e estético, acrescem as dificuldades burocráticas (ao nível do poder central) em transformar os espaços escolares em espaços de uso dinâmico e adaptável às circunstâncias pedagógicas do momento.

Acrescem à desorganização interna das escolas factores como a falta de autonomia, nomeadamente financeira, que dificulta a organização de determinadas actividades. A atribuição faseada (duodécimos) do financiamento estatal às escolas, não permite o uso eficiente dos recursos disponibilizados, impedindo inclusivamente que determinadas actividades se realizem ou não se realizem quando seria oportuno. A imposição de directivas por parte do poder central, impedem que as escolas processem mecanismos de eficácia, de acordo com as carências e realidades locais. A constante necessidade de gerir as escolas com os pareceres favoráveis de uma estrutura burocrática centralizada nas

³⁴ Entre outra legislação, a alínea b) do art. 4º do Decreto-Lei n.º 155-A/98 de 4 de Maio, defende o "primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa".

direcções regionais de educação, muitas vezes, não serve senão para abortar a capacidade de identificar e resolver problemas por parte das escolas.

As virtudes dos modelos de gestão em prática revelaram-se escassas, não proporcionando o conhecimento de modelo de eficácia, que se procurava com este trabalho. Quanto aos modelos de gestão que os entrevistados já experimentaram, revelaram que assentam, igualmente, em práticas semelhantes às que estão em exercício, actualmente, nas suas escolas, onde a ausência de gestão democrática é um dos denominadores comuns.

A nível da organização pedagógica, verifica-se que falta aplicar o discurso da formação contínua ao longo da vida. A formação nas áreas das expressões é manifestamente insuficiente e inexistente para muitas escolas e professores. Esta realidade não promove a transformação escolar, nem as abordagens previstas nos currículos. O esforço e o desejo de obter mais formação por parte dos professores esbarram no vazio formativo. A esta realidade acresce um vasto programa curricular, que permite um pouco de tudo e de nada. Se por um lado dá margens de autonomia para o professor leccionar o que bem entende, por outro só pode abordar as competências que dominar e que os recursos, principalmente materiais, o permitirem. A pertinência das actividades pedagógicas para os alunos “surtem” em último plano.

Em resultado dos modelos de gestão em curso, o ensino básico é pouco universal, na medida que proporciona fracas qualificações (competências) e não pressupõe um efectivo sucesso escolar. Além disso, o currículo formal está longe de ser cumprido, por falta de estratégia na gestão pedagógica, assistindo-se apenas ao cumprimento de um currículo recriado, quantas vezes, pobre e limitado aos poucos recursos materiais que os alunos disponibilizam.

A escolaridade obrigatória não é gratuita e em todas as escolas do estudo violam a legislação em vigor, nomeadamente o art. 3º do Decreto-lei 35/90 de 25 de Janeiro, ao não isentarem a frequência escolar de propinas, taxas e emolumentos, que no mínimo são obrigatoriamente pagos em géneros. Assim, a igualdade de oportunidades resulta, contrariando todo o esforço dos professores, numa realidade vivenciada de aparente igualdade. Se a igualdade no acesso e frequência são uma realidade consolidada, as

condições em que cada um pode aceder, frequentar e usufruir não são, de facto, em igualdade de oportunidades.

Ao nível do sucesso escolar verifica-se que o sucesso de dois alunos, em escolas diferentes que tenham sido avaliados com o mesmo nível, não significa que ambos tenham obtido o mesmo, o equivalente nível de competências. O sucesso na prática, não implica, necessariamente, que se tenham aproveitado e adquirido as competências que os alunos estariam aptos a adquirir e que constam do currículo nacional.

Na ausência de avaliação externa dos resultados escolares, o sucesso deixou-se absorver há muito tempo pelo conceito de transição. Na realidade, os números, as percentagens que sistematicamente se utilizam para quantificar o sucesso, não são mais do que quantificações da transição! O sucesso tem que ser algo diferente. Tem que encerrar em si o conceito de transição, mas também implicar necessária e essencialmente a aquisição de competências. Os resultados do estudo demonstram que neste sentido e parafraseando um dos entrevistados, o sucesso está muito em baixo.

Deste modo o insucesso escolar existe contido no desperdício escolar, resultante de práticas pedagógicas condicionadas pela gestão das escolas, que limitam o acesso aos recursos, materiais e físicos. Resulta também da falta de formação contínua que os professores "exigem" (solicitam), e não lhes é proporcionada, impedindo que os alunos possam desenvolver determinado tipo de competências. No fundo o insucesso é sobretudo o insucesso da escola, da falência (inexistência) do seu "projecto escolar" e da organização pouco (ou nada) democrática, que não está a ser gerida para o aproveitamento e sucesso escolar desejado por todos.

Os resultados do (in)sucesso escolar, da sua complexidade prática, revelam que a escola abriga a todos mas não apadrinha todos. Uns melhor acomodados que outros. Uns com mais (in)sucesso que outros.

Numa escola longe de ser a ideal, importa acima de tudo maximizar as condições existentes e mobilizáveis, numa procura do menor desperdício escolar possível.

Resumindo, o estudo demonstrou que nas escolas estudadas:

- Não existem práticas de gestão escolar eficientes.

- Não existem culturas de participação na gestão escolar.
- Não existem práticas de gestão escolar democrática.
- A escola continua a resumir-se, no essencial, aos professores e alunos.
- Não existe ensino (totalmente) gratuito.
- A Igualdade de Oportunidades não é para todos.
- Existe desperdício de recursos a vários níveis de gestão.
- A gestão de recursos não permite que os programas de EVT se possam cumprir em toda a sua extensão.

Ao nível da gestão dos recursos da EVT, para que os objectivos de ensino sejam atingidos, para que o sucesso se traduza em competências, para que os currículos sejam uma realidade experimentada, para que o ensino obrigatório seja realmente gratuito e em igualdades de oportunidades e para que a gestão escolar se faça com aproveitamento escolar no combate efectivo ao desperdício é fundamental que:

- haja avaliação externa, de preferência anual, à gestão das escolas. Para aferir, não a aplicação de procedimentos burocráticos mas, a qualidade das aprendizagens e a qualidade do envolvimento da gestão com os problemas de aprendizagem dos alunos;

- os orçamentos das escolas sejam participados e inteligíveis, sem ambiguidades na real aplicação das verbas. Não se pode, se se quer que a escola seja orientada por princípios pedagógicos, misturar despesas administrativas com despesas de práticas pedagógicas;

- sejam fornecidos os recursos necessários ao desenvolvimento pedagógico, com o necessário controlo de despesas, pelo professor na sala de aula e pelo órgão de gestão;

- as decisões dos órgãos de gestão obedeçam às necessidades pedagógicas da escola e não às vontades do gestor e de eventuais interesses e amizades;

- a gestão esteja centrada nos problemas pedagógicos, mas também no conceito de ensino gratuito e no respeito das leis da nação. Para tal, os alunos deverão ter acesso aos recursos necessários ao desenvolvimento das suas potencialidades, numa aprendizagem inclusiva e para a cidadania.

- o controlo do sucesso se faça através do registo das competências, que os alunos vão desenvolvendo, numa espécie de “carta de competências adquiridas” que os professores vão preenchendo, certificando as competências que cada aluno vai adquirindo. Deste modo será possível identificar, a todo o momento, as competências que os alunos deverão desenvolver, permitindo aos professores caracterizar as necessidades individuais de aprendizagem e assim adoptar mecanismos pedagógicos, com o objectivo de se obter o sucesso sem desperdício escolar.

- para que o “ensino gratuito” e a “igualdade de oportunidades” sejam uma realidade, é urgente que os órgãos de gestão sejam responsabilizados, censurados sempre que exijam ou solicitem às famílias, ainda que de forma expedita, recursos indevidos (taxas, emolumentos, recursos materiais, pagamentos de actividades extra-curriculares inexistentes). Só desta forma se tornará visível que o ensino é, de facto, gratuito e não um luxo ou privilégio para alguns, mas antes uma necessidade para a sociedade, para o país.

Quanto ao combate ao “desperdício escolar”, este só será conseguido quando a escola for gerida em função dos seus objectos fundamentais e não em despesas acessórias. Para tal os recursos deverão ser canalizados sobretudo para a acção pedagógica, com o mínimo de recursos investidos em despesas meramente administrativas. Para que isso aconteça, tem que haver transparência e publicação de contas e orçamentos.

Mudar a escola de hoje, não implica que se mudem as leis! Implica que se altere a cultura organizacional da escola. Essa mudança só se pode concretizar com formação de actores intervenientes, críticos, empenhados na melhoria dos resultados da organização, que terá de se reorganizar numa estrutura de gestão em rede. Só com uma organização criativa, a organização escolar poderá apresentar as melhores soluções para os seus problemas. Só com uma organização em rede, os recursos terão o seu aproveitamento máximo e se poderão partilhar e individualizar responsabilidades. Só assim se poderá avaliar com rigor o desempenho de cada actor e da própria organização.

BIBLIOGRAFIA

1 – Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. (1988), "INSUCESSO, SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR E COMPORTAMENTOS DIVERGENTES", in Revista Portuguesa de Educação, Vol. I, nº.2, Braga, Universidade do Minho.
- AFONSO, Natércio G. (1994), "A REFORMA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: A ABORDAGEM POLÍTICA EM ANÁLISE ORGANIZACIONAL". Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES-PINTO, M. Conceição (1986), "A ESCOLA: VALORES E ASPIRAÇÕES DOS JOVENS, INQUÉRITO I.E.D., VALORES E ASPIRAÇÕES DOS JOVENS". Lisboa, IED.
- ÂNGELO, Vítor (1975), "O ENSINO DISCRIMINATÓRIO: LICEU E ESCOLA TÉCNICA RESULTADOS DE UM INQUÉRITO", in, Análise Social, nº44, vol. XI.
- AVANZINI, Guy (s/d), "O INSUCESSO ESCOLAR", Lisboa, Editorial Pórtico.
- BARROSO, João, (1991), "MODOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E PROCESSOS DE GESTÃO DA ESCOLA: SENTIDO DE UMA EVOLUÇÃO". In Inovação, 4, pp. 55-86.
- BARROSO, João, (1995a), "PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA", Lisboa, Instituto de Inovação Educativa.
- BARROSO, João (1995b), "PARA UMA ABORDAGEM TEÓRICA DA REFORMA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: A DISTINÇÃO ENTRE "DIRECÇÃO" E "GESTÃO", Revista Portuguesa de Educação. (texto policopiado)
- BARROSO, João, (1997), "AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS", Lisboa, Ministério da Educação.
- BARROSO, João, (1998). "PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA". Lisboa – Instituto de Inovação Educacional – Cadernos de organização e gestão escolar.
- BARROSO, João (Org.), (1999). "A ESCOLA ENTRE O LOCAL E O GLOBAL – Perspectivas para o Século XXI", Lisboa, Fórum Português de Administração Educacional.
- BENAVENTE, Ana (1976), "A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSES - O PROFESSOR PRIMÁRIO E O INSUCESSO ESCOLAR", Paris, Livros Horizonte.

- BENAVENTE, Ana e CORREIA, Adelaide P. (1980), "OBSTÁCULOS AO SUCESSO NA ESCOLA PRIMÁRIA", Lisboa, IED.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S., (1991), "INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO", Lisboa, Porto Editora
- BONFIM, Alda, N.J. (2002), "SUCESSO /INSUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS SANTOMENSES E DE ORIGEM SANTOMENSE EM ESCOLAS DO 1º CICLO: ESTUDO DE CASO", (Texto policopiado), Lisboa, (Tese de Mestrado / Universidade Aberta, Lisboa).
- BRAGA, Ana M. F.(1997), "MODELO MACRO-GESTOR DE EFICIÊNCIA: O CASO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO", (Texto policopiado), Lisboa, (Tese de Mestrado / Universidade Católica, Lisboa).
- BRITO, C., (1998), "GESTÃO ESCOLAR PARTICIPADA – NA ESCOLA TODOS SOMOS GESTORES", 4ª ed., Lisboa, Texto Editora.
- BUCHA, Agostinho (2002) "A CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO - Da Concepção da Organização Enquanto Estrutura Morta à Escola Sensível e Transformacionista", Lisboa, Universidade Católica Portuguesa (dissertação de mestrado – texto policopiado)
- BUCHA, Agostinho (s.d.) "GESTÃO DE ESCOLAS: GESTÃO ADAPTADA A UMA REALIDADE LOCAL" in: Costa, j. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A., (Org.), (2004) "Políticas e gestão local da educação", colecção: theoria poiesis praxis, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- BURNIAUX, Jeanne (1977), "O SUCESSO ESCOLAR", 2º. ed. Lisboa, Moraes Editores.
- CANÁRIO, R., et al., (1999), "EXCLUSÃO SOCIAL E EXCLUSÃO ESCOLAR : A CRIAÇÃO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA" In: - Educação e política - org. Albano Estrela, Júlia Ferreira - 1999 - v.1, p. 163-171
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela M., (1998), "METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO – GUIA PARA A AUTO-APRENDIZAGEM", Lisboa, Universidade Aberta
- CASTELLS, Manuel, (2003) "O PODER DA IDENTIDADE – A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Vol. II", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- CASTELLS, Manuel, (2005) "A SOCIEDADE EM REDE – A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Vol. I ", 2ªed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CERQUEIRA, J. H., (2005a), "ENTREVISTA", Universidade Aberta, Lisboa. (trabalho publicado em: <http://www.henrique.cerqueira.20m.com> - consultado em: Dezembro de 2005)
- CERQUEIRA, J. H., (2005b), "ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA – ILUSTRADA COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE". Universidade Aberta, Lisboa. (trabalho publicado em: <http://www.henrique.cerqueira.20m.com> - consultado em: Dezembro de 2005)
- COMUNIDADE EUROPEIA: COMISSÃO (2000) "A LUTA CONTRA O INSUCESSO ESCOLAR – Um desafio para a construção europeia/ Eurydice", Lisboa, Departamento de Programação e Gestão Financeira / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS/ Direcção-Geral da Administração Educativa.
- COSTA, José J. (1998), "DESEMPENHO ESCOLAR: QUE ABORDAGENS?", in Ensaios de Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra. FPCE - Universidade de Coimbra.
- COSTA, j. A., NETO-MENDES, A. e VENTURA, A., (Org.), (2004) "POLITICAS E GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO", colecção: theoria poiesis praxis, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- COUTTOLENC, Bernard François e ZUCCHI, Paola (1998), "GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS - Para gestores municipais de serviços de saúde", São Paulo, Editora Fundação Peirópolis Ltda. (texto em: http://bases.bireme.br/bvs/sp/P/pdf/saudcid/vol3_00.pdf) (consultado em 30 Dezembro 2005)
- CRSE (1988), "MEDIDAS QUE PROMOAM O SUCESSO EDUCATIVO", Lisboa, Ministério da Educação (GEP).
- ESTÊVÃO, C. (2003), "EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E CIDADANIA" in: FERREIRA, J. e Estêvão, C. (Org.), (2003) "A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ: público e privado em educação", Braga, Ed. Externato Infante D. Henrique
- FERNANDES, António S., (1987), "O FRACASSO DO CURRÍCULO LIBERAL", in, O Insucesso Escolar em Questão, Braga, Universidade do Minho.

- FERNANDES, António S., (2004b) "DESCENTRALIZAÇÃO, DESCONCENTRAÇÃO E AUTONOMIA DOS SISTEMAS EDUCATIVOS: UMA PANORÂMICA EUROPEIA", Universidade do Minho, policopiado.
- FERREIRA, Ilídio Fernando (2005), "O Local Em Educação – Animação, Gestão e Perceira", Col. Texto de Educação, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- FERREIRA, Naura S. C., (S.d.), "GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS ACTUAIS", S. Paulo, Cortez Editora.
- FERREIRA, Naura S. C. e SILVA, Sidney R., (s.d.), "A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA ÉTICA E DA JUSTIÇA SOCIAL" in: Costa, J.A., Neto-Mendes, A. e Ventura, a., (org.) (2004), "Políticas e gestão Local da Educação", Aveiro, Universidade de Aveiro.
- FERREIRA, Rui, (2004), "PRÁTICAS DE CONTROLO E DESEMPENHO FINANCEIRO", Coimbra, Faculdade de Economia - Universidade de Coimbra, (dissertação de mestrado – texto policopiado)
- FLORES, Manuel, (s.d.), "AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS – DINÂMICAS LOCAIS VERSUS INDUÇÃO POLÍTICA: (DES)ARTICULAÇÃO ENTRE LÓGICA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA", in: Costa, J. A. , Neto-Mendes, A. e Ventura, A, (org.) (2004) "Políticas e gestão local da educação", col. "theoriea poiesis praxis", Aveiro, Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, João (1987), "O CURRÍCULO UNIFORME PRONTO-A-VESTIR DE TAMANHO ÚNICO", in: "O Insucesso Escolar em Questão", Braga, Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João (1988), "ORGANIZAR A ESCOLA PARA O SUCESSO EDUCATIVO", in, CRSE, (Medidas que promovam o sucesso educativo, Lisboa, Ministério da Educação (GEP).
- FREIRE, Paulo (2003), "POLÍTICA E EDUCAÇÃO", 7ªed., São Paulo, ed. Cortez, colecção "Questões da Nossa Época", vol.23
- GONÇALVES, Jorge, (2003), "Insucesso escolar no concelho de Viseu: uma anomalia social e educativa", Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE, (dissertação de mestrado – texto policopiado)

- HILL, M. M. e HILL, A., (2000), "INVESTIGAÇÃO POR QUESTIONÁRIO", Lisboa, Edições Sílabo, Lda.
- HUSÉN, Torsten (1981), "MEIO SOCIAL E SUCESSO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE A IGUALDADE NA EDUCAÇÃO", Vol. 46, Col. Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa, Livros Horizonte.
- LE MOS, Válder (1988), "O CRITÉRIO DO SUCESSO", Lisboa, Texto Editora.
- LIEURY, A., (1997), "MOTIVAÇÃO E SUCESSO ESCOLAR", Lisboa, Editorial Presença.
- LIMA, Licínio C., (1995), "REFORMAR A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: A RECENTRALIZAÇÃO POR CONTROLO REMOTO E A AUTONOMIA COMO DELEGAÇÃO POLÍTICA", in Revista Portuguesa de Educação, Vol.8, nº1, p. 57-71.
- LIMA, Licínio C. (1996), "CONSTRUINDO MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR" - (col. Cadernos de Organização e Gestão Curricular; 4), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- LIMA, Licínio C., (2002), "ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA RADICAL: PAULO FREIRE E A GOVERNAÇÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA", São Paulo, Cortez editora, 2ª Ed.
- LOPES, Maria O. M., (2003) "PROBLEMAS DE OPTIMIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EMPRESAS", Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE, (Tese de Mestrado em Gestão de Empresas – texto policopiado)
- LOURO, Manuel, A. S., (2001), ""RESILIENTES" DO SUCESSO ESCOLAR NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO RECORRENTE", (Texto policopiado), Lisboa, (Tese de Mestrado / Universidade Aberta, Lisboa).
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, E.D.A. (1986), "PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ABORDAGENS QUALITATIVAS", S. Paulo. E.P.U.
- MESQUITA, António Pereira, (2002), "SISTEMAS DE GESTÃO EMPRESARIAL (ERP) : AVALIAÇÃO DE SUCESSO", Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE, (dissertação de mestrado – texto policopiado)
- MINTZBERG, Henry, (1990), "LE MANEGEMENT, VOYAGE AU CENTRE DES ORGANISATIONS", Paris, Les ed. d'organisations. (texto policopiado).

- MINTZBERG, Henry, (1999), "PROFESSION : MANAGER, MYTES ET RÉALITÉS" In: Harvard Business Review – Le leadership – Paris : Éditions d'organisation. (tradução da edição original norte-americana de 1995), (texto policopiado).
- MOROTO, José L. F., (1996) " LA TOMA DE DECISIONES EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: EFICÁCIA O DOMINACIÓN" in: GAIRIN, Joaquim, et alli(1996), Manual de organización de instituciones educativas", Madrid, Editorial Escuela Española.
- MOSQUERA, Pilar, (2005) "ORGANIZAÇÕES CRIATIVAS", artigo publicado em: <http://www.criatividade.net/>, (consultado em: Dezembro de 2005),
- MUÑIZ, B. M., (2000), "A FAMÍLIA E O INSUCESSO ESCOLAR", vol. 6, colecção crescer, Porto, Porto Editora. (trabalho original em castelhano publicado em 1982)
- NEVES, M. C. Q. L. C., (2004), "A MOTIVAÇÃO COMO FACTOR DE SUCESSO/INSUCESSO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL", (Texto policopiado), Lisboa, (s.n.), (Teses de mestrado/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa)
- NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B., (1984) "APRENDER A APRENDER", Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2ª edição
- NÓVOA, António, (2005), "EVIDENTEMENTE, Histórias da Educação", Porto, ASA Editores.
- PADRÃO, Francisco António Cordeiro, (2005), "CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA FACE AO INSUCESSO DOS ALUNOS E À FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA", (Texto policopiado), Lisboa, (s.n.), (Teses de mestrado/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa)
- PAULI, J. e Brimer, M. A., (1977) "O DESPERDÍCIO ESCOLAR", vol. 26, Col. Substância, Porto, Rés Editora.
- PEDRO, Teresa, (2003) "O PAPEL DA LIDERANÇAS NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA", Lisboa, Universidade Católica Portuguesa (dissertação de mestrado – texto policopiado)
- PERRENOUD, P., (2002) "A escola e a Aprendizagem da Democracia" , Porto, Ed. ASA, 2ª ed.

- QUIVY, R., (1998), "MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS", Lisboa, Gradi-
va, 2ª Ed.
- RANGEL, A., (1994), "INSUCESSO ESCOLAR", vol.19, col. Horizontes Pedagógicos, Lis-
boa, Instituto Piaget.
- ROLLA, Jorge Silva (1994), "DO ACESSO AO (IN)SUCESSO", Porto. Edições ASA.
- ROSA, Maria, (2004), "O (in)sucesso educativo dos alunos institucionalizados – Estudo
de Caso – Escola Básico 1 nº1 de Lisboa", Lisboa, Universidade Aberta, (dis-
sertação de mestrado – texto policopiado)
- RUIVO, Idílio Machado, (1999), "O INSUCESSO ESCOLAR EM MATEMÁTICA NO 3º CICLO
DO E.B.", Évora, Universidade de Évora – Departamento de Pedagogia e Edu-
cação (dissertação de mestrado – texto policopiado)
- SAMPAIO, J. Salvado (1978), "INSUCESSO ESCOLAR E OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM
PORTUGAL", in, Análise Psicológica nº.1, Vol. II, Lisboa. ISPA.
- SILVA, Maria, (1999), "SISTEMAS DE CONTROLO DE GESTÃO: ENSAIO DE APLICAÇÃO
NUMA EMPRESA INDUSTRIAL", Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Tra-
balho e da Empresa – ISCTE, (dissertação de mestrado – texto policopiado).
- SILVA, S. C.G., (s.d.) "30 ANOS DE GOVERNAÇÃO (POUCO) DEMOCRÁTICA DAS ESCO-
LAS", in: : Costa, J. A. , Neto-Mendes, A. e Ventura, A, (org.) (2004) "POLI-
TICAS E GESTÃO LOCAL DA EDUCAÇÃO", col. "theoriea poiesis praxis", Avei-
ro, Universidade de Aveiro.
- TEIXEIRA, Maria Manuela, (1993) "O PROFESSOR E A ESCOLA – Contributos para uma
abordagem organizacional", Braga, Universidade do Minho, (texto policopia-
do)
- TEIXEIRA, M. M. (1996). «PARTICIPAÇÃO: UM OBJECTIVO ESTRATÉGICO». In: TEO-
DORO, A. (Org.) Pacto Educativo. Lisboa – Texto Editora, Lda. – Colecção
Educação Hoje
- TORRES, R.M. (1995). "REPETICIÓN ESCOLAR: ¿falla del alumno o falla del sistema?
Evaluación, Aportes para la Capacitació", in: [www.fronesis.orgdocumen-
tostorres1995repeticion.pdf](http://www.fronesis.org/documentos/torres1995repeticion.pdf), (consultado em Dez. 2005)

UNESCO, (2000), "RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO – 2000" ("O Direito à Educação – uma educação para todos durante toda a vida"), Porto. Edições ASA.

WEBER, Marx (1958) THE PROTESTANT ETHIC AND THE SPIRIT OF CAPITALISM, trans. Talcott Parson, Nova Iorque: Charles Scribner (primeira edição em 1904-5)

2 – Legislação

CÓDIGO DO DIREITO DE AUTOR E DOS DIREITOS CONEXOS – Versão republicada com a Lei n.º 50/2004 de 24 de Agosto.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA de 2 de Abril de 1976 - (Revista pelas Leis Constitucionais n.º 1/82, de 30 de Setembro, 1/89, de 8 de Julho, 1/92, de 25 de Novembro e 1/97, de 20 de Setembro e 1/2001, de 12 de Dezembro).

ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE - Decreto-Lei n.º 1/98, de 02 de Janeiro.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (primeira alteração à LBSE).

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ORGANIZAÇÃO E DA GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO - Decreto-Lei n.º 6/2001 - de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A-2001, de 28 de Fevereiro e alterado pelo Decreto-Lei n.º 209-2002 de 17 de Outubro.

REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (Novo). - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24-99, de 22 de Abril.

REGIME JURÍDICO DA AUTONOMIA DAS ESCOLAS - Lei n.º 43/89, de 3 de Setembro.

REGULAMENTO DA GRATUIDADE DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E OS APOIOS E COMPLEMENTOS EDUCATIVOS (previstos na LBSE) – Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro

QUADRO DE COMPETÊNCIAS DAS ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA - Decreto Regulamentar n.º 10-99 de 21 de Julho.

UNIVERSIDADE ABERTA

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

GESTÃO DE RECURSOS
em Educação Visual e Tecnológica

VOLUME II

José Henrique da Silva Cerqueira

Orientadora: Professora Doutora Antónia Barreto

L I S B O A - 2 0 0 6

ANEXOS

ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

1 - Tema: A gestão de recursos nas expressões visual e tecnológica – EVT o caso em estudo

2 - Objectivo Geral: Recolher informação geral sobre as práticas de gestão, dos recursos na disciplina de EVT.

3 - Destinatários: Professores de EVT e elemento de Órgão de Gestão. Para o último, lançaram-se questões, de acordo com o contributo do entrevistado, a partir dos objectivos específicos.

Blocos	Objectivos Específicos	Assuntos a considerar
Legitimidade da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1- Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho. 2 – Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso. 3 – Assegurar o anonimato das opiniões. 4 – Garantir informação sobre os resultados da investigação. 5 – Pedir autorização para gravar a entrevista.
Bloco I	A questão de partida	- De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento dos objectivos do currículo nacional da disciplina de EVT?

Blocos	Objectivos Específicos	Assuntos a considerar
Bloco II	Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> - Como são mobilizados os recursos materiais para a abordagem das diferentes áreas de exploração da disciplina (EVT), na escola actual? - Quem participa ou é envolvido na mobilização de tais recursos? - Quem participa ou influencia a gestão desses recursos? - Qual o poder de influência de cada uma dessas entidades? Quem é que realmente toma a decisão final? (Os docentes da disciplina? Conselho Pedagógico? O Conselho Executivo? (...)), Qual a interferência de cada um? - Existem dificuldades em mobilizar os recursos para a disciplina? - Existe alguma relação metodológica na atribuição/ mobilização de recursos para EVT e para as outras áreas disciplinares e não disciplinares? Quais são os princípios orientadores? - Que experiências de gestão e mobilização de recursos diferentes já foram experimentadas antes? Em que eram diferentes? Quais as vantagens e desvantagens de umas e de outras? - Quais as verbas disponibilizadas para os alunos com ASE? Quanto é consumido em manuais escolares? Quanto é disponibilizado para EVT?
Bloco III	Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares	<ul style="list-style-type: none"> - A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e do projecto educativo de escola? Em que medida? - Os recursos mobilizados permitem estudar todas as áreas de exploração do currículo nacional para a disciplina? - Quais são as maiores dificuldades na concretização de tais objectivos?
Bloco IV	Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e a prática do "ensino gratuito"	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o significado de "ensino gratuito"? - Existe ensino gratuito? - Todos os alunos em sala de aula experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares? - Existe igualdade de oportunidades no ensino?
Bloco V	Analisar se há relação entre os modelos de gestão, o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o significado de "(in)sucesso" à luz da teoria e da legislação? - Qual é o conceito de sucesso utilizado pelos docentes? - Será que um aluno tem sucesso quando atinge todos os objectivos que o professor lhe coloca, mas que ao mesmo tempo termina o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social (laboral, política, cultural, etc.)? - Qual o entendimento docente do termo "desperdício escolar"?

ANEXO II – GUIÃO DAS ENTREVISTAS DEFINITIVAS (semi-estruturadas)

1 - Tema: A gestão de recursos nas expressões visual e tecnológica – EVT o caso em estudo

2 - Objectivo Geral: Recolher informação geral sobre as práticas de gestão de recursos na disciplina de EVT.

3 - Destinatários: Representantes dos professores de EVT (delegados de disciplina ou coordenadores de Departamento artístico).

Blocos	Objectivos Específicos	Assuntos a considerar
Legitimidade da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1 - Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho. 2 – Solicitar a colaboração do entrevistado, explicitando a sua importância para o estudo em curso. 3 – Assegurar o anonimato das opiniões. 4 – Garantir informação sobre os resultados da investigação. 5 - Pedir autorização para gravar a entrevista. 6 - Solicitar ao entrevistado que aprofunde ao máximo as suas respostas, exemplificando com boas e más práticas
Bloco I	A questão de partida	- De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento dos objectivos do currículo nacional da disciplina de EVT?
Bloco II	Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica	- Como são mobilizados os recursos materiais para a abordagem das diferentes áreas de exploração da disciplina (EVT), na escola actual? Quando necessita de recursos para desenvolver uma determinada área de exploração, como é que processa para os obter? - Quem participa ou é envolvido na mobilização de tais recursos? - Qual o poder de influência de cada uma dessas entidades? Quem é que realmente toma a decisão final? (Os docentes da disciplina? O Conselho Pedagógico? O Conselho Executivo?(...)). - Existe dificuldade em mobilizar os recursos para a disciplina? - Existe alguma relação metodológica na atribuição/ mobilização de recursos para EVT e para as outras áreas disciplinares e não disciplinares? Quais são os princípios orientadores? - Que experiências de gestão e mobilização de recursos diferentes já foram experimentadas antes? Em que eram diferentes? Quais as vantagens e desvantagens de umas e de outras? - As verbas disponibilizadas para os alunos com Acção Social Escolar são suficientes para dar resposta aos problemas colocados pela disciplina? - Quanto é consumido em manuais escolares? Quanto é disponibilizado para EVT?

Blocos	Objectivos Específicos	Assuntos a considerar
Bloco III	Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares	<ul style="list-style-type: none"> - A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e do projecto educativo de escola? Em que medida? - Os recursos mobilizados permitem estudar todas as áreas de exploração do currículo nacional para a disciplina? - Quais são as maiores dificuldades na concretização de tais objectivos?
Bloco IV	Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e a prática do "ensino gratuito"	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o significado de "ensino gratuito"? - Existe ensino gratuito? - Todos os alunos em sala de aula experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares? - Existe igualdade de oportunidades no ensino? - Existe ou poderá existir alguma proporção do aluno desfavorecido para a desmotivação das actividades escolares.
Bloco V	Analisar se há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> - A legislação aborda a problemática do sucesso ... no seu entender qual o significado de "sucesso" e de "insucesso"? - No trabalho diário os colegas quando se referem ao sucesso ou insucesso, referem-se à transição ou às competências adquiridas pelos alunos? - Será que um aluno tem sucesso quando atinge todos os objectivos que o professor lhe coloca, mas, ao mesmo tempo, termina o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social (laboral, política, cultural, etc.)? - Será que existe alguma relação entre o sucesso escolar e o sucesso profissional? Estarão os alunos, que apresentam insucesso escolar, destinados ao insucesso profissional, social, político e cultural? E o inverso também de aplica? - Entendendo o "desperdício escolar" como o resultado dos recursos mobilizados e que não se aproveitam (dos quais não se tira todo o rendimento possível), podemos dizer que existe "desperdício escolar"? Desperdício de recursos humanos, desperdício de instalações, desperdício de pessoal auxiliar, desperdício das capacidades dos próprios alunos que muitas das vezes abandonam a escola por esta não ter sido capaz de lhes dar enquadramento ...?
Bloco VI	Agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> 1 - Agradecer o tempo e a informação disponibilizada. 2 - Perguntar ao entrevistado se tem mais alguma informação que possa acrescentar à investigação em curso.

ANEXO III – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Entrevistado	Caracterização da Amostra																	
	Idade	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Habilitação - Licenciatura	Conclusão da Habilitação (Nº de anos)	A frequentar especialização	Quadro de Escola	Profissionalização	Professor de EVT (EV e ET) (anos)	Delegado de EVT (anos)	Coordenador de EVT (anos)	Formação em gestão	Exerceu funções em Conselho Executivo	Presidente de Conselho Executivo	Vice-Presidente de Conselho Executivo	Secretário de Conselho Executivo	Duração do cargo exercido (em anos)	Local da entrevista
E1	53	-	S	L	3	N	S	S	27	4	1	N	S	-	-	1	3	SP
E2	46	S	-	L	6	N	S	S	13	1	0	N	N	-	-	-	-	G
E3	41	S	-	L	4	N	S	S	21	4	4	N	N	-	-	-	-	G
E4	40	-	S	B	16	N	S	S	N	N	7	N	N	-	-	-	-	EP
E5	46	S	-	L	23	N	S	S	25	13	6	N	N	-	-	-	-	SP
E6	39	S	-	L	16	N	S	S	16	7	6	N	S	-	-	-	4	SP
E7	48	-	S	L	11	N	S	S	28	2	2	N	N	-	-	-	-	EP
média	45	4	3	6 L	11,3	7	7	7	21,7	5,2	3,7	7	2 s	0,0	1,0	1,0	1,0	
%	-	57	43	86	-	100	100	100	-	-	-	100	29	0	14	14	14	2 - 29 3 - 43 2 - 29

L- Licenciatura
 B – Bacharelato
 N – não
 S – Sim
 SP – Sala de professores
 EP – Espaço público
 G – Gabinete

ANEXO IV – ENTREVISTAS

Entrevistado – E1
2006 – 06 - 05
Sala de Professores
15.30 horas

De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento, dos objectivos (dos projectos curriculares de turma, do projecto educativo de escola e), do currículo nacional da disciplina de EVT?

À parte do PCT (Projecto Curricular de Turma), o Projecto Educativo é proposta do Conselho Executivo, que depois se desenvolverá mais ou menos com aquilo que eles fizeram, mas que em alguns sítios (escolas) fica apenas no papel.

A gestão dos materiais, em princípio, ajuda a que se cumpram os objectivos. Temos uma orientação geral, em termos de planificação, sem ser rigorosa. Normalmente apontamos para um determinado trabalho, no conjunto das turmas do 5º ano e no conjunto das turmas do 6º ano. Embora depois, cada turma e cada par pedagógico desenvolva, eventualmente, pormenores diferentes ou de maneira diferente. No fundo haverá uma concretização em comum. Pelo menos nos últimos anos tem sido mais ou menos isto. O arco de Stº António que mostrei é um exemplo. (...) Cada turma fez uma investigação sobre o assunto, o tipo de ornamentações que se fazem ou se faziam. A câmara faz, as populações também faziam, etc. Abordamos também o cartaz, por exemplo. Depois de termos isto orientado, (...) já sabemos o tipo de materiais que vamos utilizar / gastar. O que é que necessitamos? Papel crepon para as flores, arame, colas, madeira (eventualmente temos alguma coisa em armazém), folhas de papel (os miúdos têm), também não é preciso, isto é o exemplo do 3º período. À partida a gestão influencia positivamente, sendo assim, atempadamente, e porque, em princípio, sabemos que temos uma resposta positiva da parte da ecónoma.

Significa que os recursos materiais que necessitam são solicitados à ecónoma? Acontece a ecónoma recusar o fornecimento dos materiais?

Recusado não, mas negociado sim. O que significa, muitas vezes, a redução do material solicitado, em termos de quantidades.

Quando tal se verifica o que acontece? Essa situação obriga a alterar as planificações?

Quando assim é, o que se tenta fazer, e se faz normalmente, é improvisar com o recurso à reciclagem. Mas claro, depende do tipo de trabalho. Para fazer determinados trabalhos não dá. Tem que se negociar para obter o máximo de material necessário.

No início do ano é feito algum cálculo, estimativa dos recursos a mobilizar para o ano lectivo?

À partida não. Não porque, é assim, temos alguns restos de materiais, arame, madeiras, dois ou três boiões de cola que sobram, restos de tinta acrílica, restos de cola, há folhas de papel (A4 e A3), há assim um conjunto de materiais. Nos últimos anos não temos feito planificação a longo prazo. Temos planificado o primeiro período e depois no final do 1º período, na última reunião, (...) lançam-se os primeiros tópicos para a outra (UT), mas depois vamos auscultar as turmas. Ainda que se faça um encaminhamento de acordo com aquilo que queremos trabalhar, acabamos por ser nós a conduzi-los. Mas lançamos sempre pistas para agarrar o trabalho seguinte.

Quer dizer que a gestão dos materiais passa sempre pela gestão de um stock?

Há sempre um pequeno stock. E depois quando acaba algum material pede-se à ecónoma para reforçar o material em falta.

Há limitação de material?

Não têm posto limite. O Conselho Executivo não se tem metido nisso. Nesse aspecto não tem sido preciso. O mesmo já não acontece com as fotocópias. Tiram muitas fotocópias repetidas e tiram-se muitas cópias desnecessárias e depois, às vezes, queremos uma fotocópia e não há. Dizem que não há. Para nós não tem havido problema, não fazemos testes e tiramos poucas cópias. Fizeram um "plafond" de fotocópias para a escola toda. Há aí

gente que em duas semanas gastam as 1000 cópias que seriam supostamente para o período. E claro, aí o Conselho Executivo diz que não pode ser.

Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica

Quem participa, é envolvido, na mobilização de tais recursos? É só a escola, os alunos são chamados a participar, a comunidade participa de algum modo?

A comunidade não. Há o recurso a coisas velhas que os alunos pode trazer de casa. Os miúdos trazem de casa o material mais imediato: folhas, régua, esquadro, compasso, lápis nº 1, 2 e 3, pincéis, guaches, etc.. O restante material, normalmente, nós fornecemos.

Esse material, têm mesmo que ser os alunos a comprar? O que acontece a quem não comprar?

O material de trabalho individual temos exigido que os alunos tragam. Às vezes não trazem. não é?

Como é que se resolve a situação nesses casos?

A escola tem ali 4 ou 5 compassos, vai emprestando, mas o esquema é parecido em todos os lados. Uns não resolvem por desleixo e não por falta de poder de compra. Dois ou três, não compram porque têm dificuldades. Depois, há outros que o ASE dá e estragam. E depois o material que vem para a papelaria é de fraca qualidade. Os compassos, se se abrir duas ou três vezes, o compasso relaxa logo. Mas nós temos ali 4 ou 5 compassos que vamos emprestando. Também temos régua e esquadros, uns que vão ficando outros que a escola comprou. Também temos este material pequeno, embora se peça sempre porque de ano para ano desaparecia tudo. Eles partem e depois têm que trazer outro, mas entretanto vão-se servindo com o da escola.

Mas se fosse da escola, e se a partisse podia ser obrigado a pagar uma nova ou não?

Pois. Dizemos e fazemos, e há alguns que pagaram. Este ano houve um aluno que partiu uma régua. "Não tens uma tua e partis-te a da escola? compras duas. Uma para ti outra para a escola". O aluno na aula seguinte trouxe uma para a escola, mas continua sem régua. Passados uns tempos lá comprou outra.

Quer dizer, pelo que me dizes, a gestão de recursos passa pela requisição dos materiais à ecónoma, que fornece ou não mediante a disponibilidade orçamental, e pela aquisição de material, no início do ano lectivo, por parte dos alunos. O órgão de gestão nunca é chamado a intervir?

Aqui nunca tem sido. Não tem sido necessário (...). Uma vez que há a ecónoma, ela é que faz a gestão.

Quem participa ou influencia a gestão desses recursos?

O Conselho Executivo só excepcionalmente diz qualquer coisa. Só Fizeram questão nas fotocópias, que depois até foi para conselho pedagógico. (...) Foi só mesmo nas fotocópias, porque houve quem gastasse o estipulado logo no início do período.

Outra coisa são as fotocópias a cores. O centro de recursos faz umas dinamizações, pequenas exposições, etc.. Fazem sempre cópias a cores e depois quando uma pessoa quer uma cópia, a cores, é quase necessário fazer um requerimento para ter uma cópia a cores. Eu quase nem vou lá (...) já sei como é. Deram 10 fotocópias a cada professor.

Quem é que tomou essa decisão?

O Conselho Executivo.

Foi analisada essa directiva em pedagógico? Que posição tomou o pedagógico?

O Conselho Pedagógico não se pronunciou muito. o Conselho Executivo aí cortou muito. Mas aqui tem-se gasto muita fotocópia mal gasta. Parece-me que podia remediar bastante a questão do "plafond" que foi imposto. Isto é, se cortassem em determinadas situações, se fizessem frente e verso, dava mais trabalho mas poupava-se metade

do papel. A questão da quantidade de cópias repetidas que se tiram, etc, etc,. E nesse caso poupava-se um bocadinho, e evitava-se o "plafond".

Existe dificuldade em mobilizar os recursos para a disciplina?

Não tem sido difícil, tem-se conseguido os recursos, nas condições que já disse. Quando não há, tenta-se improvisar e regra geral tem-se conseguido cumprir com o estipulado, sem grande dificuldade.

Existe alguma relação metodológica na atribuição/mobilização de recursos para EVT e para as outras áreas disciplinares e não disciplinares? Quais são os princípios orientadores?

Há excepção das cópias, não. Nas cópias é que houve umas disciplinas em que tiveram direito a mais cópias. Porque gastam mais. Mas essa decisão foi do órgão de gestão.

Que experiências de gestão e mobilização de recursos diferentes já foram experimentadas antes? Em que eram diferentes? Quais as vantagens e desvantagens de umas e de outras?

Aqui na escola não. Noutras escolas já. Já tenho 27 anos de serviço, e claro já tive outras experiências de gestão. No tempo dos trabalhos manuais, passei por escolas onde não havia dificuldade nenhuma em obter recursos, comprava-se tudo. Em ..., na altura eu também estava no conselho executivo, e claro era uma vantagem para mim.

Influenciava o facto de estares no executivo?

Claro, é evidente. Aqui também houve influência. Estava aqui um professor da disciplina que agora esta reformado. E esteve uma série de anos no executivo. Ou pensas que aquelas máquinas eléctricas que te mostrei na sala estão lá porquê? Estão lá por ele ser do directivo. Com os restos do dinheiro, foi comprando material eléctrico (plainas, lixadeira, aparafusadora) para a sala, senão não havia. Assim, nesse aspecto, estamos bem equipados. Mas a razão foi essa, o facto de estar no órgão de gestão.

Quando eu estive em (82 – 83), teve influência obviamente. Berbequins, começou a haver com fatura, umas serras eléctricas, etc., eram ferramentas interessantes para os miúdos trabalharem.

Mas também passei por escolas onde havia dificuldade em obter material para trabalhar. Até o barro. Não havia barro à venda. Agora as papelarias vendem tudo. Para ir buscar barro tínhamos que pegar em alguém com uma carrinha. Íamos às fábricas buscar barro de fazer tijolo. Era dado, mas tinham que ser os professores a ir buscá-lo. Outra experiência, na F.A. estava lá o C.G., que foi o delegado uma data de anos e acho que ainda é. Esse tinha um stock bom. Ele ia comprando várias coisas ao princípio do ano, aí fazia diferente. No início do ano comprava montes de papéis, montes de cartolinas, etc., e depois, ao longo do ano comprava-se para satisfazer necessidades específicas. No início do ano comprava aqueles materiais que se gastam sempre: o arame, a cola, etc., e depois a distribuição é que já era feita segundo o que ele entendia. Eu nunca tive problemas. (...) ele dizia: "tu até apresentas trabalho. O que é que tu queres, diz lá? Queres arame? Vai lá cortar! Queres não sei quê? Vai lá cortar!". Mas ... havia lá outros indivíduos a quem ele dizia assim: "Oh Jorge, tu és um baldas, não fazes nada e queres material?", a outro que só dava aulas de vez em quando dizia: "Oh Rui! material? Tu não fazes nada, vens às aulas de vez em quando e agora queres material?". Mas pronto, aí já era um bocadinho diferente. Porque havia um armazém lá.

Há pouco quando me mostras-te a sala da disciplina, com aquelas máquinas, fiquei um pouco a sonhar como seria bom que tivesse umas na minha sala. Achas que esses equipamentos deveriam ser comuns a todas as salas de EVT?

Claro. Acho que sim. Se numa escola com três salas só há, por exemplo, uma plaina eléctrica, ou nem uma há, é complicado trabalhar. Eu quando trabalho com madeiras, primeiro ensino os alunos a trabalharem com as ferra-

mentas manuais e depois eléctricas. Para que eles tomem conhecimento e tenham experiências de funcionamento das ferramentas.

Na minha escola pedimos para comprarem algumas ferramentas eléctricas, mas nada. E agora querem implementar percursos alternativos apostando na marcenaria, mas a escola nem ferramentas tem. Nem eléctrica, nem manuais, as que existem estão todas velhas e em mau estado de funcionamento. Nem serrotes temos. E, claro, esta questão dos recursos inviabiliza o desenvolvimento de determinadas áreas. O que achas?

Claro que impede e de que maneira. Antigamente não se trabalhava com ferramentas eléctricas, só se trabalhava com ferramentas manuais. Mas as manuais necessitam de manutenção. A grossa e a lima é material desgastavel, embora, erradamente, as escolas o tenham inventariado como material duradouro. Uma grossa dura um ano para quatro ou cinco miúdos. A lima é a mesma coisa. Já não digo a lima que cai ao chão e parte. O serrote necessita de ser afiado e travado, e antigamente o pessoal fazia isso. Eu fui director de instalações e fazia isso. O Director de Instalações tinha duas horas por semana, para verificar o material e o conservar. Mas isso foi-se perdendo.

Nos últimos dias tem-se falado dos cursos pré-profissionalizantes a ministrar pelas escolas. Será que não se deixou deteriorar as condições dos materiais e equipamentos nas escolas? Agora será mais difícil recuperar esses recursos que se foram desprezando?

Não tenhas dúvidas. Mas não tenhas dúvidas. Nem os materiais que tenho ali dão para um curso de madeiras, numa espécie de curso pré-profissional. Eu não sei o material que existe na antiga sala de oficinais, que agora é a sala de educação tecnológica. As escolas que eram C+S, como foi esta, estavam equipadas para os trabalhos oficinais com, na área de carpintaria, umas máquinas que tinham várias funções (plaina, tupia, etc.), altamente perigosas mas no entanto funcionavam. Os trabalhos oficinais antigamente, apesar de serem só duas áreas no ano, eram muito pré-profissionais. Eu tive miúdos com 14, 15 anos que me fizeram o projecto para uma cama. Alunos do oitavo ano. Uma cama individual. O aluno levou a madeira porque eu disse-lhe que não lhe podia fornecer tanta madeira, e ele disse que levava a madeira e levou. Outros fizeram estantes com mais de metro e meio de altura. Eu hoje duvido que os alunos façam isso. Por várias razões, primeiro porque hoje não estão a ser educados para a organização nem para a responsabilidade. A nossa política de educação é para o facilitismo.

Achas que esse facilitismo passa, pela escola?

Não. Acho que passa por uma opção política.

Como assim?

Nós recebemos ordens de cima, não é? Se o aluno me diz, ... o outro disse-me: professor, eu quero fazer uma cama, tenho aqui o projecto e trago a madeira, ... porque eu disse-lhe que a escola não podia dar tanta madeira, ... e ele fez, hoje o aluno em educação tecnológica passa 6 meses a fazer um projecto e em parte técnica não fazem nada. Porque não têm material e acham, apenas, que os alunos só têm que saber fazer um projecto. Os alunos também não colaboram. Enquanto o outro, antigamente, se preocupou em fazer o projecto da cama, agora os alunos dizem: "ah não me apetece fazer nada", "o meu pai não me manda trabalhar e agora venho para aqui para trabalhar?", "eu não quero ser carpinteiro", "eu não quero ser electricista", "eu não quero ser ...", "eu até quero é tirar um curso superior".

Mas a educação tecnológica é opcional, não é obrigatória?

É opcional mas eles têm que optar por qualquer coisa. Não é?

Mas aqui tinham condições para executar, por exemplo, passar do projecto ao objecto?

Com o que temos não. Mas tudo indica que vão avançar, aqui, com cursos profissionais. Agora ao nível do trabalho de madeiras por exemplo, os materiais e equipamentos que temos só dão para fazer umas caixitas.

Eu, quando dei madeiras, os alunos não saíam com uma formação profissional, mas pelo menos saíam a saber fazer os principais encaixes da madeira.

Conseguias fazer isso agora? Tinhas condições?

Julgo que não. Na altura eram três ou quatro que não faziam e agora eram três ou quatro que faziam.

Mas porque os alunos não querem, não há condições, ... ?

Por tudo. Por tudo junto. Não há condições e os alunos não querem. Nesta zona, e penso que um pouco por todo o lado. Os alunos parece que sofrem muito a influência dos pais, e não há pai que não diga que o aluno vai tirar um curso superior.

E temos a experiência aqui este ano. Foram propostos três cursos, desses profissionais que a Ministra agora quer lançar, e já se sondou aí alunos do 8º ano e do 9º ano, bi-repetentes e alunos que não têm capacidade. Pelo menos até agora não demonstram ter, e outros são dos que têm capacidades mas querem é barga.

Fala-se com eles, diz-se que há uns cursos com uma componente técnica mais completa,“ podes ficar com o 9º ano mas também podes continuar os estudos”. E dizem: “posso continuar? Há não! eu quero é ir para o 10º ano que eu quero ir para a universidade”. Eu não sei se vai haver alunos para esses cursos.

Eu por acaso tenho uma visão diferente. Os alunos na minha escola, sobretudo os repetentes e que se portam mal, quando passam junto da minha sala ficam muitas vezes à porta a ver os meus alunos a trabalhar (a pintar, a fazer cimento, a trabalhar com ferro, ...) e a dizer “professor dessas actividades é que eu gostava de fazer” e muitas vezes pedem mesmo para ajudar, querem participar. Se calhar é um problema geográfico.

Eu, em (...), fui onde ouvi mais os alunos dizerem isso. Quando chegavam ao 5º ano, com dez onze anos, ouvi vários a dizerem que não gostavam da escola queriam era ser mecânicos ou electricistas, (...) e:” estou na escola por que sou obrigado!”. E o aluno anda ali a engonhar, reprova um ano no 5º, reprova dois, no terceiro ano, já tem doze, treze anos. E depois pergunta-se-lhes:” - Então? Não vais para electricista, nem passas?” E eles respondem: “Ah ... ando aqui tão bem. Andar na escola é porreiro”. Então mas tens que passar. “Ah ... quero lá saber das aulas, eu gosto é de andar na escola”. Agora a minha dúvida é esta: será que se o aluno quando chega ao 5º ano, tem uma sala equipada e se tivesse logo um despiste profissional ou pré-profissional para a área que ele gostava? Do género sim senhor queres aprender algo de electricidade, então vamos aqui pegar nuns fios e fazer umas brincadeiras. Será que ele não se tinha influenciado positivamente?

Achas que se andou a desmotivar?

Eu acho que sim.

Eu acho que os cursos profissionais que estão a ser lançados podiam não ser, exactamente, e não eram com certeza, porque as coisas não se repetem, como eram os antigos cursos industriais como toda a gente fala. Mas, se calhar, se o despiste fosse realizado, no 5º ano, era vantajoso. E depois há outra coisa, por exemplo, esta escola tem poucas turmas de 5º ano e depois como vamos fazer? Vamos fazer uma turma só de electricistas? Outra de não sei o quê? Podia-se dividir a turma, ou assim, mas podia haver outra situação que é, e isto verifica-se até ao secundário. Nós estamos muito perto da escola de XXX. Essa escola está super lotada, enquanto esta está super vazia. Nós andamos aqui com turmas do secundário divididas por metade ter uma área, outra ter outras. Porque é que não se gere estes recursos fazendo, por exemplo, a organização das escolas por áreas de ensino? Por exemplo, na escola X humanidades, na escola Y científico-naturais? A distância é mínima! Os alunos de artes também se deslocam, para poderem estudar a área que querem. Isto é, quando há alunos que sabem o que querem. Há sempre 3 ou 4 que sabem o que querem. Será que era difícil deslocar os alunos para distâncias tão pequenas? Acho que não.

Quais as verbas disponibilizadas aos alunos com ASE?

A verba disponibilizada para os alunos com ASE é suficiente para eles comprarem o material de EVT?

Não. Não eles gastam isso, logo. O escalão A a única coisa que tem durante o ano inteiro é o almoço. O escalão B tem metade.

Então como fazem?

Eles vão comprando. É a tal história, eles dão uma determinada importância que, muitas vezes, quando chega à nossa disciplina, já está gasta em cadernos e em folhas. Aí acho que a verba é pequena, não sei exactamente quanto é que é.

É pequena ou é mal gerida?

Mal gerida, quer dizer, ... eles ficam com crédito na papelaria para ir levantar coisas até gastarem determinada verba.

Mas podem fazer mal a gestão, são miúdos?

Aí tenho a impressão que a empregada normalmente está atenta. Ela vai fazendo uma relação do que eles vão levando e depois controla. Não os deixam levar nada que seja supérfluo. Mas aqui também não há muita gente com ASE. Há 3 ou 4 alunos por turma. Há 2 ou 3 de escalão A e 3 ou 4 de escalão B. Mas em termos de material, deste de desgaste, acho que se gasta rápido, desaparece logo no final do mês de Outubro.

Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares

A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e do projecto educativo de escola? Em que medida?

Não, não há tempo para isso. Eu acho que o currículo de EVT é extremamente vasto e variado. E por isso temos que ter alguma sensibilidade e perspicácia para conseguir introduzir o maior número de conteúdos nas áreas que damos, nas unidades que fazemos. Nós, a fazer-mos 3 unidades por ano, sensivelmente, não há tempo. Eu acho que não há tempo. Depende do modo como se explora a unidade. Havia aqui uma tradição de comemorar o S. Martinho. Fazia-se aqui um magusto, à noite, para toda a escola, numa sexta-feira, mais próxima do dia 11 de Novembro. Este ano não se fez. Há nove anos que se fazia, mas este ano não se fez porque houve uma recusa e um voto de rejeição, por parte dos Directores de Turma, face à circunstância da imposição de mais horas na escola. E como a actividade implica, à partida, horas fora do tempo lectivo e mesmo das 35 horas semanais. (...) O pessoal disse: "Ai não fazemos nada, então querem que estejamos cá estas horas todas e ainda vamos fazer festas para comunidade? Quem quiser que faça as festas" e não fizeram. Mas pronto, essa tradição implicava, normalmente, que a EVT participasse nas decorações da sala. Depois de 11 de Novembro até ao final do período, é um mês e pouco, entrava-mos numa unidade do natal. E todos os anos se chegava à conclusão que era a correr para uma coisa e para a outra. Duas unidades no primeiro período é muito, e pouco tempo para o fazer.

Mas também voltamos à questão anterior, isto é uma opinião minha e não só, mas também dos meus colegas. Ultimamente há uma menor persistência, um menor interesse por parte dos alunos. Os alunos cada vez brincam mais, podem até nem ser mal-educados, e até nem serem como aqueles da reportagem que passou na televisão. Desses eu apanhei na FFF. Eles podem não ser assim mas vão para a aula e são molengões. Enquanto antigamente os alunos distribuíam as capas em 5 minutos agora demoram 10 minutos. Primeiro que tirem o lápis É preciso estar sempre a verificar se já têm tudo para começarem a trabalhar. Com tudo isto se perde um tempo incrível. Não sei porquê.

O que se estará a passar para isso estar a acontecer?

Não sei. Sei lá...

Será pela educação em casa ...?

Acho que sim. A educação em casa tem uma grande influência. Tem uma grande influência porque eles em casa não fazem nada. Antigamente pedia-se aos alunos para arrumarem a sala e varrer o chão. E toda a gente sabia pegar numa vassoura. Hoje há um que sabe pegar na vassoura, os outros não sabem literalmente pegar na vassoura. Pede-se para lavarem os pincéis e eles não sabem lavar. Ele nunca lavou a loiça, nem o pratinho do gelado que comeu, não era necessário lavar a loiça toda porque têm máquina para lavar ou porque a mãe ou a empregada lava. O certo é que eles não sabem fazer nada. E isto tem influência.

Mas os pincéis, ... é uma coisa que eles já deveriam saber desde o 1º Ciclo?

AHH, AHH. Então venham-me dizer porque é que eles não sabem lavar. Venha lá a professora primária ou quem for dizer, ou então eu devia, quando detecto que não sabem lavar os pincéis, devia dizer "este aluno não sabe lavar pincéis, mandem-no para a primária para aprender" (risos).

Assim como..., isto, nunca mais acabamos com esta conversa, porque o aluno está na sala e nós dizemos: "bem, hoje vamos estudar o quadrado", e ele diz assim: "Não me apetece... eu não faço nada hoje". (...) Mandem de lá o psicólogo mais requintado para dizer: "Olha tens que fazer...", isso já nós fizemos dez, vinte vezes e o aluno continua a dizer: "não me apetece fazer. Hoje não me apetece fazer nada. Então o meu pai não me manda trabalhar e você está a mandar-me trabalhar?". Aqui já aparecem dois ou três a dizer isto, em Lisboa era a maioria.

Os pais deveriam ser mais responsabilizados?

Aí é que os pais deveriam intervir. Em casa ou vir cá à escola quando ele estivesse aqui, para assistir e perguntar, não fazes porquê? E depois queria ver como é que o pai mandava trabalhar. Eu sei como é que é, uns oitenta ou noventa por cento destes casos, o aluno levava um estalo, sem muita força, na cara, e não fazia à primeira e chorava, à segunda levava outro e passava a fazer sempre. Mas nós não podemos fazer isso. (Risos)

Antigamente até se fazia, e é obvio que até se exagerava e não pode ser assim. Agora um aluno que, e aqui nem é muito mas em Lisboa era demais, fala de merda para cima e nós fazemos de conta que não ouvimos porque senão só se está a fazer processos disciplinares. Havia um colega em Lisboa que pediu uma lima ao aluno porque precisava de limar um bocado de madeira e outro disse, gesticulando para o pénis: "Lima mas é aqui a cabeça". O professor que estava a limar só teve tempo de esticar o braço e enfiar-lhe um estalo. O aluno foi para a porta e não disse mais nada. Passado um tempo diz-lhe o aluno: "hei-de riscar-lhe o carro todo", o professor, também era meio apanhado, pegou nele e disse-lhe: "Anda cá. Estás a ver o capô do meu carro? Está lisinho, lisinho! Daqui a um bocado está todo amachucado. Sabes porquê? Porque se o carro aparecer riscado de um lado ou de outro bato-te aqui com a cabeça, até ficar todo amachucado, fica aqui com uma grande cova!" Pensas que o aluno fez mais alguma maldade? É o fazes. (risos)

Não é preciso bater muito. Basta o aluno falar em merda e levar logo uma bofetada e à segunda já não diz.

Há um professor de X, acho que está na J, que dava oficinais. Uma vez estava em G, numa secundária, e chateou-se com um aluno do 8º ou 9º ano, mas mesmo a sério. O aluno ofereceu-lhe porrada e ele disse: "O quê? Queres-me bater? Sim senhor, meus senhores saíam, todos. Este senhor fica cá!" Acho que lhe enfiou uns murros na cara, o aluno meteu o rabinho entre as pernas e foi-se embora. Foi fazer queixa à directora de turma. Esta andou a chatear a cabeça ao professor porque não tinha nada que bater no aluno. E ele: "então o que é que querias? Se eu não lhe batesse, batia-me ele a mim". Passados uns dias aparece o aluno com o pai na sala. Pensou ele: "agora é que vou ouvir". E diz o pai assim:

- "Então o senhor é que é o professor X?"

- Sou, sou.

- Então o senhor que bateu ao meu filho?

- Ah, pois sabe

- Parabéns! Sabe é que ele agora anda mansinho, lá em casa. Fez muito bem, ele agora anda mesmo mais mansinho. Se for preciso outra vez, torne a dar-lhe.

Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"

Qual o significado do "ensino gratuito"? Em que consiste o ensino gratuito?

É difícil responder.

A legislação diz que o ensino é gratuito e obrigatório e que deve haver igualdade de oportunidades.

Pois diz, mas isso não existe. No verdadeiro sentido da palavra, não existe ensino gratuito. O que existe é uma gratuitidade relativa.

O que falta para que se concretize?

Era preciso, por exemplo, que as escolas tivessem por exemplo: armários para os alunos colocarem os livros, os materiais, as mochilas e tudo. Eles para casa só levariam o que fosse necessário para trabalho de casa. E era necessário que lhes fosse fornecido o material todo e não terem que comprar nada. Para ser gratuito, gratuito deveria ser isso não era? Era tudo. Livros, cadernos, régua, esquadro, borrachas, tudo. O aluno não tinha que comprar nada. O aluno tem que comprar muita coisa.

No caso do material que os alunos são obrigados a comprar para EVT. Será que ficava muito caro à escola comprar esse material e fornecer aos alunos?

Fica nuns bons euros.

O que é que a escola tinha que comprar? Não tinha que comprar uma régua por aluno!?

Pois não tinha que comprar uma régua por aluno se houvesse uma régua na sala que o aluno pudesse usar e deixar em bom estado para o próximo colega utilizar. Por outro lado, tinha que comprar mais papel, mais ... eu acho que tinha que comprar mais coisas. Mas em EVT se calhar nem é muito, de facto. Se calhar necessitávamos um pouco mais dos instrumentos mais básicos e eles terem a mentalidade de não os estragarem. Como estragam os deles.

Mas isso quem estragar terá de pagar. O que te parece?

Sim realmente, de facto nem é muito mais. Eu estava a pensar mais nos livros.

Sim, mas nos livros pode acontecer a mesma coisa. O livro de EVT se houver um por aluno na sala e mais meia dúzia na biblioteca. Achas que seria possível dar esta volta de transformar o ensino que temos num ensino efectivamente gratuito, pelo menos na nossa disciplina?

Julgo que sim, mas só investindo mais alguma coisa, sobretudo a nível de instrumentos e papel imediato, que eles gastam muito.

Mas o papel também ...

Sim não é o mais caro.

São vinte blocos de papel, por ano, para cada turma.

Sim, pois é.

A que instrumentos te estavas a referir?

Réguas, esquadro, tesoura, compasso, borracha, lápis,... . (...) Eles estragam muito sem utilizar, o lápis desaparece, o lápis parte, o aluno roí o lápis,... eu tenho aqui gente muito esquisita. Eu tenho alunos que vêm para aqui roer os lápis, como o miúdos da primária de antigamente.

Sim, mas isso não são todos. Serão excepções.

Não, claro é um caso ou outro.

Todos os alunos em sala de aula experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares?

Eu procuro que sim. Que tenham oportunidades iguais.

Mas na realidade quando pedes para os alunos trazerem material para o trabalho individual, depois na sala há igualdade de oportunidades?

Daquilo que eles trazem, não, à partida não.

A igualdade só existe quando o material é fornecido pela escola?

Pois. Do que trazem realmente não há igualdade de oportunidades, porque apesar da grande maioria trazer o material pedido, há sempre três ou quatro que não trazem. Não têm régua, não têm esquadro, não têm borracha, ... e depois é esquisito porque está-se 3 vezes à espera para marcar falta de material, (...) porque o aluno não trouxe borracha. Depois está-se novamente mais 3 vezes para na 4ª marcar falta, mas o aluno nunca traz borra-cha.

Marca-se falta por não ter material?

Pois.

Mas o ensino é obrigatório e gratuito, como é que se marca falta de material?

São decisões do Conselho Pedagógico. Há aí umas madres superiores que fazem umas leis internas. (risos)

Existe igualdade de oportunidades no ensino?

Considerando as oportunidades que temos? Os recursos que temos? Bons ou maus, acho que quando entram aqui têm igualdade de oportunidades. Se depois uns não os aproveitam, outros se desviam, etc. etc., isso acho que não é por falta de oportunidades. E a oportunidade da protecção e da super-protecção que hoje está muito em voga, que se chama "a mãozinha por baixo e por cima", também existe aqui e em grande. E muitos desses super-protegidos, são super-protegidos e continuam a não beneficiar nem a tirar proveito da protecção que lhes dão.

Mas são super-protegidos porquê? Qual é a justificação?

Porque o pai está preso, a mãe bebe uns copos, não têm recursos, não têm material, mas têm dois telemóveis. Também há essas questões. Os alunos não têm régua nem lápis, mas alguns têm dois telemóveis. Não sei se têm saldo se não, mas que andam com eles andam. E quem diz isso diz outras coisas. Eles não têm régua nem caderno, a mãe não compra leite para casa, mas manda-o beber um galão no café.

Mas isso são já problemas sociais graves e de organização familiar ou não?

Sim. São problemas familiares e sociais graves, mas depois esses alunos são super-protegidos e são alunos inteligentes, mas que não querem saber do estudo e não fazem. Não fazem em casa nem fazem aqui. Mas isso parece que aparece um pouco por todo o lado.

E isso acontece porquê?

Por um lado há muitas famílias desfeitas e quando as famílias estão compostas só existem fisicamente. Os pais não ajudam as crianças em nada, não querem saber. Antigamente toda a gente queria colocar os filhos a estudar e não podia porque era caro. Agora as oportunidades são muito maiores e os alunos não querem saber e os pais também não. E aqui as oportunidades, neste sentido são iguais para todos.

Analisar se há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica

Qual o significado de "sucesso" e "insucesso", à luz a teoria e da legislação?

O sucesso é o resultado de muito trabalho. E aqui voltamos à questão política. Eles só querem que os alunos passem, estão-se pouco importando se eles trabalham ou não. E, ... nós não temos meios para os obrigar a trabalhar e eles não trabalham. No meio disto tudo, só 4 ou 5 alunos em cada turma é que são alunos organizados. O pai vê-lhe o caderno diário, ajuda-o/obriga-o a trabalhar e o aluno estuda, faz e tira proveito. Os outros saem daqui e vão jogar à bola ou jogar computador. A maioria não trabalha, portanto o sucesso é isso (risos). Eu aqui vejo o sucesso muito em baixo, muita falta de trabalho.

Na minha opinião, estamos a formar uma geração de ditos letrados que na realidade são iletrados. Por acaso era um trabalho interessante, bisbilhotar numa escola quantos alunos estão a tirar um curso superior, num determinado período de tempo. Eu, de uma maneira geral, vejo que há 4 ou 5 alunos que chegam ao superior, fazem o curso e ingressam no mercado de trabalho. Depois há meia dúzia que ingressa em cursos técnicos médios e também consegue arranjar emprego. Há uns fazem o nono ano porque não conseguiram fazer mais, outros que não completaram o nono ano. De uma maneira ou de outra são mão-de-obra indiferenciada. Eles hão-de ser mão-de-obra indiferenciada se não tiverem dedicação e vontade de quererem trabalhar e agarrarem-se a qualquer coisa. Seja o trabalho sazonal da agricultura, sejam as obras, seja o que for. Como muitos que eu conheço que, quando os encontro, me dizem "ando nas obras", "já estive na tropa", "já foi para a marinha". Andam à procura de qualquer coisa. Ou então andam aí, com o nono ano feito ou não. Vão passando o tempo e, quando chegam por volta dos 22 anos, começam a verificar que nunca mais têm emprego, isto se entretanto não houver outros comportamentos piores. Mas aqueles que ainda estão a viver à custa do pai, não têm emprego vão (...) ao centro de emprego à procura, "pode ser que lá haja emprego", devem ser dezenas a fazer isto. O centro de emprego, entre outras coisas, têm lá cursos profissionais que lhes dão subsídio de alimentação e de deslocação, e aí começam a pensar: "eu não acabei o nono ano, se fizesse um curso destes não era má ideia", e depois vêm-se os alunos a irem para estes cursos.

E o sucesso desses cursos?

Não é cem por cento mas há apenas desistência de 3 ou 4.

Então quando se fala dos números do sucesso e insucesso estão a falar de quê?

Da transição. Eu acho que na maioria dos alunos o sucesso é transição. Ao nível do secundário só podemos considerar que têm sucesso os que vão para o superior ou os que arranjam emprego. E isso é uma percentagem muito pequena.

No ensino básico sucesso têm os que conseguem progredir para o secundário ou arranjar emprego.

Será que um aluno tem sucesso quando este atinge todos os objectivos que o professor lhe coloca, mas que, ao mesmo tempo, termina o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social (laboral, política, cultural, etc.)?

Nesse caso achas que na escola poderá haver desperdício? Há condições, há professores, há os alunos, mas depois, no final do 9º ano, conclui-se que os alunos não tiram o proveito máximo da escola.

Achas que acontece isso?

Os alunos não tiram o proveito máximo da escola? Acho que sim. Que acontece isso, mesmo transitando. Porque os alunos neste momento transitam sem saber. O sistema está assim, mas é em todo lado, não é só aqui.

E o que leva a isso?

É o desinteresse dos alunos, à partida. É a cabeça dos alunos feita pela família para ir para um curso superior, e muitos alunos não têm capacidade para isso, por outro lado é a pressão que, de alguma maneira existe, para os professores passarem os alunos. São os planos de recuperação, são os planos de apoio, são as aulas de apoio, é isto tudo, e isto tudo espremido dá muito pouco.

Achas que os miúdos não gostam da escola, a escola não é suficientemente motivante, para uma grande parte deles?

É pouco motivante. Mas hoje nada é motivante para os jovens. A única coisa que é motivante é uma bola e ... e os computadores.

Mas os computadores podem estar na escola, podem ser um elemento de motivação.

Podem.

Na aula de EVT trabalham com os computadores?

Não. Não temos.

Mas faz parte do programa.

Pois faz, mas não temos. Temos dois ali a carvão (risos), no ano passado equiparam uma sala com computadores aceitáveis, mas só vão para lá os cursos específicos. E depois, há outra sala, um dia trabalha no outro não, a internet trabalha 5 minutos desliga 10, a impressora imprime uma folha a segunda já não imprime. Eu não percebo porque é que nas outras escolas há computadores com fartura e aqui não há.

Nós aqui não utilizamos os computadores porque na sala de EVT não os há. Depois as salas que têm computadores, ou não estão acessíveis ou não estão em condições de se fazer um trabalho sem confusão. (...) Era necessário um técnico de informática por escola, para colocar tudo em ordem. Porque os professores das TIC's o que fazem são pequenas reparações e já fora do horário de trabalho.

A escola concorreu aos computadores que o ministério da educação fornecia às escolas?

Não sei. Este ano concorreram a um qualquer, mas acho que não foi aceite. Este último, de uns computadores portáteis.

Sim. Eram esses.

Não. Aqui na parte da informática estamos muito mal, aí estamos a perder, aí há falta de recursos, há uma grande influência negativa nas novas tecnologias nesta escola, neste momento. Há uma grande influência negativa para as aprendizagens.

Não se pode trabalhar na informática?

Quer dizer, vai-se trabalhando, nas condições que te disse. Muitas vezes os alunos estão a realizar trabalhos nos computadores e quando voltam lá, para continuar, já os computadores estão avariados. Assim é muito mau.

Há pouco falavas das festas do S. Martinho e tinhas dito que os professores, este ano, desistiram de trabalhar fora das horas de trabalho.

Foi uma recusa, uma reacção às medidas do ministério no início do ano.

Mas achas que a manter-se essa situação essa posição do ministério ...

Não sei o que vai acontecer, estamos numas mudanças muito grandes a nível disto tudo, não sei o que vão fazer. No arco que estamos a fazer na EVT, também já estão lá muitas horas para além do horário, mas há muita gente que bate o pé e não faz além do horário semanal.

Entrevistado – E2
2006 – 06 - 09
Biblioteca
16.30 horas

De que modo a gestão financeira e material, numa determinada escola, influencia o cumprimento, dos objectivos (dos projectos curriculares de turma, do projecto educativo de escola e), do currículo nacional da disciplina de EVT?

Eu não tenho sentido esse problema. Acho que, no 5º e 6º anos, os trabalhos que os alunos poderão desenvolver, talvez se possam desenvolver com materiais mais simples, que normalmente eles trazem. Podemos explorar muito o lápis de grafite, muito o lápis de cor, o guache, que também é um material barato, que a escola compra ou os miúdos trazem, e portanto não há muita dificuldade na gestão dos recursos para o desenvolvimento das aulas. E depois há outras temáticas que temos que desenvolver, um ou outro assunto, e aí talvez já seja mais complicado. Mas não tenho tido grande dificuldade, porque as coisas básicas nas escolas por onde tenho passado até me compram. Mas também porque não vou para outros materiais.

A opção de não abordar outros materiais, outras experiências de exploração, deve-se a quê?

Porque talvez seja difícil e porque os alunos nestas idades possam, com os materiais básicos, desenvolver hábitos de trabalho, conhecimentos que depois, talvez no 7º 8º e 9º, explorem com outros materiais.

Mas no 9º ano já é facultativo e no 7º e 8º o número de horas de abordagem também já é mais reduzida. Possivelmente já não será possível trabalhar em áreas como cerâmica, modelação, argila, azulejaria, madeiras, etc. No 2º ciclo existem recursos para abordar estas áreas?

Realmente o único recurso que nós temos aqui é os alunos comprarem. Em tempos nós pedíamos à escola e a escola comprava outro tipo de materiais, o barro e assim, agora não temos feito isso. É fácil, os alunos comprarem os materiais, que permitem desenvolver o trabalho. Temos feito assim. Mas eu, este ano, não desenvolvi esse tipo de trabalhos. Mas sei que há colegas que desenvolveram e pediram aos miúdos para comprarem.

Já se parte do princípio que os alunos financiam e já não é a escola a financiar?

Bem, se calhar nós também nem falamos nisso, ou porque os colegas pediram aos miúdos e fizeram. Aqui nesta escola também há uma coisa, (...) não foi adoptado livro de EVT, entendeu-se que não era necessário e (...) esse valor que os pais iriam gastar no livro poderia ser canalizado para o material.

E os miúdos com Acção Social Escolar (ASE)?

Pois, não sei como estão a fazer isso.

Alguns materiais como colas, guaches, cartolinas, papéis, ... mas nós também temos feito muitos trabalhos com materiais aproveitados, com revistas e assim. Esse tipo de material, quando eu peço, os colegas pedem-me a mim e eu peço ao órgão de gestão e tem-me facultado essas coisas. Outro tipo de material de facto não foi pedido. Mas também depende das actividades que os professores pretendem desenvolver.

Quer dizer que quando é necessário material para a disciplina é fornecido. É isso?

Tem. Tem. As coisas mais dispendiosas não (...). Estas coisas mais básicas têm sido fornecidas: aguarás, pincéis, ..., todas essas coisas que nós vamos pedindo eles vão fornecendo, mas estão sempre a dizer que ainda dá, ainda vai dando.

Há uma parte dos recursos que são fornecidos pelos alunos, outra que a escola vai fornecendo?

Sim. Nós no início do ano, fizemos uma lista de materiais para os alunos comprarem. Que eles às vezes até têm culpa de ficarem sem ele. Não o sabem estimar, porque há material de desgaste que até dará para um ano inteiro e depois há o material que se o estimarem dura sempre.

No início do ano o grupo fez alguma lista de materiais a comprar pela escola para apetrechar as salas?

Sim. Fizemos para o plano anual de actividades e como já sabíamos o que iríamos necessitar (...), e pedimos logo umas coisas. Mas tudo nesta base, destes materiais que já falei (guaches, colas, aguarás, pincéis), estes materiais assim. Materiais e instrumentos.

Quer dizer que, no início do ano, requisitaram os recursos para o plano anual de actividades?

Sim, embora no final do 2º período já falta algum e depois pedimos mais.

Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica

Quem participa, é envolvido, na mobilização de tais recursos? É habitual recorrerem a entidades externas à escola, junta, empresas.

No nosso grupo não. Não sei se no departamento isso acontece. Nós, até te digo mais, até temos estado a fornecer materiais à Área de Projecto. Eles vão lá pedir, e pronto levam, enquanto houver, porque depois também temos a facilidade de quando pedimos mais, darem. Não dizem: "já gastaram e agora...". Não, não fazem isso.

Se os alunos falharem com os recursos para a disciplina o que poderá acontecer?

(silêncio) É assim, dentro destes materiais não tem acontecido.

Mas é essencial que eles tragam o material?

Ah sim. Claro.

Há escolas que têm um pequeno stock de materiais para os alunos que se apresentam na sala sem material, como é aqui?

Nós também temos lá material que podemos facultar aos alunos, se eles não tiverem. Mas eu também sou um bocado peremptória neste aspecto: "se nós damos uma lista de material que achamos que não é nada por aí além, que mesmo os que não podem, têm subsídio e podem ir busca-lo à papelaria da escola". E aliás foi uma das coisas que eu, este ano, fui lá dizer à senhora da papelaria, foi para que eles não levantassem aquelas coisas que não precisam e levantassem só o essencial. Porque em princípio o subsídio dá para isso. E há outra coisa: eles têm que saber cuidar do material deles, e saberem que têm que o trazer porque a disciplina funciona com o material que eles trazem. Se não o trouxerem eu acho que, Eles, cada vez mais, têm que se capacitar que têm que criar

esses hábitos. Serem responsáveis. Nós vemos a maneira como está tudo e cada vez se vê que eles se estão a responsabilizar menos, e não só, às vezes os pais também, penso eu. Se calhar os professores (como pais) também, mas pronto, nós trabalhamos.

O dinheiro da ASE é suficiente para adquirirem os materiais da disciplina?

Sim. (silencio) Sim porque também lhes são fornecidos os manuais, são fornecidos à parte e pronto, o haver esses materiais básicos, aqui na papelaria, ... esse valor é convertido nesses materiais.

A informática faz parte do nosso programa. A escola tem recursos para isso?

Não temos nas salas de aula. Temos uma sala com computadores.

Dá para ter uma turma na sala de informática?

Acho que não. Porque não é uma sala de informática, é uma sala de estudo. Temos uma sala de informática mas é para as TIC's.

Exclusivamente?

Exclusivamente!

Eu não tenho trabalhado a parte da informática nas aulas de EVT, só nas aulas de Área de Projecto. Nas aulas de EVT não saímos da sala de aula.

Mas se quisesses trabalhar com a turma, a parte gráfica em suporte digital, tinhas condições?

Não. Não tinha condições para isso. Mas também não sei se a sala de TIC pode ser requisitada para as turmas lá poderem ir.

Mas, mesmo que seja, estará dependente do horário deixado vago pelas TIC.

Sim claro. Embora seja uma sala muito bem equipada. Não sei quantos computadores tem mas tem bastantes. Mas isso tanto aqui como em BBB, acontece o mesmo, só se for este ano porque eles iam trabalhar para a biblioteca, onde tinham alguns computadores.

Eles também podem desenvolver o trabalho por grupo, não é?

Sim, mas às vezes explicar as coisas para todos sem todos poderem experimentar é que é mais difícil.

Há pouco estavas a dizer-me que os alunos levam uma lista de material no início do ano e depois o grupo vai pedindo material ao órgão de gestão. Existe algum critério para o órgão de gestão dizer que sim ou que não. É directamente ao órgão de gestão que pedem, é à ecónoma? Como funciona?

Pedimos directamente ao órgão de gestão.

E eles é que decidem se sim ou se não?

Pois.

A alínea b) do art. 4º do Decreto-Lei n.º 155-A/98 de 4 de Maio, defende o "primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa". Houve alguma situação em esta norma não se verificasse?

O material que tem sido pedido tem sido fornecido, por isso não sei.

Já passaste por experiências de gestão diferentes das actuais?

Em BBB sei que funciona como aqui, mas lá, há muito o hábito de mostrar trabalho e por isso os recursos aparecem sempre. Não sei, se calhar, é uma maneira de captar recursos. Estive também em VVV mas nesse ano eles (órgão de gestão) não davam nada. Lembro-me dos trabalhos feitos pelos miúdos. Foram eles que deram o dinheiro para tudo o que se desenvolveu, e depois tínhamos alguns restos de materiais que se iam aproveitando. Nesse ano não houve dinheiro para nada.

Mas eu, também, não sei se tem que haver uma verba destina para os materiais.

Não pode haver limitação ao cumprimento dos objectivos do ensino básico, expressos no currículo nacional para cada disciplina. E nisso o 155-A/98 é claro, ao indicar que a gestão da escola se faz na garantia de pressupostos pedagógico, antes de mais.

Pois o professor também tem que ser coerente. (risos)

Se um determinado conjunto de competências e objectivos foram traçados no programa do ensino básico é porque se pretende que sejam desenvolvidos. Por exemplo, se a informática faz parte do programa e o país tem feito esforços para que ao longo do ensino básico as crianças desenvolvam competências nessa área, então alguém tem que garantir essas aprendizagens. Ou não concorda?

Não, acho que sim, mas isso não depende só da escola. Porque no caso da informática são equipamentos muito caros não é?

Mas isso não poderá partir muito do tipo de gestão que se faz ao nível da escola? Se há escola que gastam fortunas a instalar sistemas de cartão magnético, entre outros investimentos, cuja função pedagógica deixa muitas dúvidas, ...

Sim, talvez esse dinheiro pudesse ser canalizado para outros fins. Mas a mensagem que passa, de há uns anos para cá, é que há cada vez mais restrições. Porque eu já dou aulas há muitos anos e em tempos até se pediam bastantes materiais, e cada vez mais se ouve dizer para termos cada vez mais contenção. Agora até que ponto é que numas escolas não disponibilizam mesmo nada e noutras disponibilizam até bastante, não sei. Por exemplo, nesta escola só há um computador onde os alunos podem consultar na net e é na biblioteca, com hora marcada.

Há pouco referias que não adoptaram manual escolar, o dinheiro da não aquisição do manual escolar reverte para material da disciplina?

Não, não. Os miúdos não dão dinheiro nenhum.

Perdão, eu referia-me aos alunos da ASE, se o dinheiro não mobilizado com o livro de EVT reverte para a aquisição de material de EVT?

Não, não. Eu quando aqui cheguei, já tinham adoptados os manuais. Eu acho que é bom ter manual escolar, eu gosto de ter o manual. Às vezes os miúdos vão lá buscar ideias mas aqui não adoptaram. Agora se a verba não utilizada com os manuais escolares reverte ou não para materiais não sei. Nunca pensei nisso.

<p>Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares</p>
--

A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e do projecto educativo de escola? Em que medida?

É claro que a falta de material condiciona o trabalho que os alunos possam desenvolver. Mas nós aqui não temos desenvolvido esse tipo de trabalhos que envolvam mais materiais. E então, para aquilo que temos desenvolvido tem sido suficiente. Porque, nós no início do ano, temos uma planificação anual para o grupo, ainda que cada um, na sua turma, faça as devidas adaptações. Mas claro acho que sim, se quiserem desenvolver e não houver materiais, vai dificultar.

Os recursos mobilizados e disponíveis permitem estudar todas as áreas de exploração do currículo nacional para a disciplina?

Não, não. Azulejaria até podia-mos desenvolver porque uma das salas tem uma mufla. Madeiras só coisas muito básicas, porque já necessita de condições que não temos nas salas. Não temos tornos nem coisas do género. Eu

para mim acho até que as salas não estão adaptadas. Neste aspecto as duas metades da sala são pouco funcionais por falta de espaço físico. Metade da sala tem mesas para escrever e a outra tem apenas 4 bancadas e, ainda por cima, são salas que recebem outras disciplinas.

Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"

Qual o significado do "ensino gratuito"?

(silêncio,... risos)

Existe ensino gratuito?

Não, mas se formos a ver não existe ensino gratuito desde o primeiro ciclo.

Qual é a ideia que as pessoas têm do ensino gratuito?

Eu acho que não existe ensino gratuito, não podemos dizer que é gratuito. Mas se de facto há aqueles alunos com mais dificuldades a quem podem fornecer os materiais, livros e tal. Se calhar não podemos ir para o ensino gratuito para todos. Mas, assim, também não deveria dizer-se que é gratuito.

Todos os alunos, em sala de aula, experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares?

Eu tento que sim, pelo menos dentro dos materiais que nós fornecemos.

Mas quando são pedidos materiais na lista que é enviada para casa, pode acontecer que na sala coexistam alunos com materiais muito bons e muito maus. Não se criam situações de desigualdade?

Nós tentamos que isso não aconteça. Tentamos que eles comprem na papelaria para que o material tenha alguma qualidade.

Da tua experiência, já presenciaste situações em que na mesma turma aparecem alunos com materiais com qualidade bem diferentes que, directa ou indirectamente, acabam por interferir na qualidade dos trabalhos e na motivação dos alunos?

Claro que isso acontece, por muito que se recomende. Acontece muitas vezes isso, mas não sei de que forma se poderá resolver essa situação.

Analisar se há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica

Qual o significado de "sucesso" e "insucesso", à luz a teoria e da legislação?

Eu acho que é sucesso a todos os níveis, incluindo a nível de comportamento.

O uso das TIC no ensino básico é uma aprendizagem a trabalhar ao longo dos 9 anos de escolaridade. Podemos dizer que um aluno conclui o 9º ano sem ter sucesso nessas competências. Há sucesso neste sentido?

Se nem todos os alunos tiverem oportunidade de trabalhar essa competência, claro que uns vão obter mais sucesso que outros. Penso que todos deveriam ter as mesmas oportunidades para chegarem ao sucesso.

As experiências e competências adquiridas podem ver-se de alguma forma? Isto é, um aluno que termina o 9º ano com aproveitamento a todas as disciplinas é necessariamente um aluno que adquiriu as competências, por exemplo de informática, que são do currículo nacional?

Acho que sim.

O sucesso de um alunos com nível 3 numa escola com grande diversidade de aprendizagens é igual ao sucesso do aluno com nível 4 mas com reduzidas experiências de aprendizagem? Estes valores normalmente no final de período aparecem nas estatísticas. Nestas estatísticas o sucesso reflecte as competências ou apenas um valor qualitativo.

Estamos a falar da parte quantitativa.

Nós aqui não podemos trabalhar a fotografia porque não temos laboratório.

Há algumas experiências de aprendizagem que dificilmente se poderão leccionar, mesmo com dois professores, por exemplo, não sei consegues trabalhar a fotografia com 28 alunos.

Claro que não, não há condições físicas para isso.

O que eu acho é que a escola tem que arranjar outras formas para desenvolver essas competências fora dos tempos lectivos, em clubes ou assim, de modo a responder de outra forma. Para que todos possam ter essa oportunidade de experimentar e desenvolver esses conhecimentos. De modo a que eles estejam abertos para ..., até para posterior aprofundamento do conhecimento.

Será que aos alunos a quem não são dadas todas as oportunidade possíveis de aprendizagem. Aqueles alunos que obtiveram sucesso qualitativo por terem respondido com qualidade aos problemas colocados pelos professores, mas que ao mesmo tempo foram proporcionadas poucas experiências de aprendizagem, por diversas razões, quer sejam falta de recursos, quer seja por falta de condições da escola, etc. ...

Mas se aconteceu isso a culpa não é do professor. Se a escola tinha recursos e não os aproveitou ou não deu oportunidade deles serem aproveitados, claro que aí houve desperdício escolar.

No caso da informática, se a escola não equipar os computadores com acesso à internet, num momento em que se pretende que os alunos adquiram competências, por exemplo de preenchimento de formulários e comunicação via web, não estará a escola a desperdiçar oportunidades para essa aprendizagem?

Se calhar é cumprido para miúdos com possibilidades, os que não as têm ficam impedidos de o fazerem, porque alguns até o fazem fora da escola.

A nível da informática, apesar de não ser esse o discurso nem a intenção a nível superior, a verdade é que nos deparamos com dificuldade de não a podermos desenvolver, porque não existe ou a escola não fornece. Ainda que todos devam ter essa oportunidade, cada vez mais. Mas se calhar tem a ver mais com a gestão das escolas.

Por exemplo, na sala de aula e na nossa disciplina, os alunos cada vez mais nos aparecem com problemas, dificuldades, ao nível da motricidade fina e que precisam de desenvolver.

Achas que isso se deve a quê?

Não sei, se calhar porque não desenvolvem logo no primeiro ciclo.

Achas que há um desperdiço no 1º Ciclo ao não serem proporcionadas experiências que desenvolvam a motricidade fina?

Sim, porque no 1º ciclo predomina sempre mais a parte teórica.

Significa que o tempo que as crianças estão na escola para desenvolverem a motricidade fina é desperdiçado?

Sim, eu penso que sim. Mas não sei se tem a ver com o processo de desenvolvimento deles, não brincam tanto em conjunto, não sei, tu não te debates com esse problema?

Sim, a sensação que tenho é que eles só pintam algo para preencher o tempo entre duas fichas, e o desenho que já está feito.

Pois é isso! É o desenho pré-concebido, já lá está, é só pintar. E vês miúdos que chegam ao 5º ano e vêm com imensas dificuldades. E nós aí temos que tentar desenvolver alguma coisa a esse nível.

Sentes que o 1º Ciclo foi pouco desenvolvido?

Ao nível da nossa área sim, é muito fraco. E depois prejudica o desenvolvimento da parte curricular do 2º Ciclo.

Achas que a dimensão da turma influencia a abordagem da disciplina?

Sim.

Qual era o número ideal, de alunos por turma?

Vinte.

Nas turmas grandes qual é a maior dificuldade que sentes?

A dificuldade é perceber o modo como cada um entendeu e depois dar o apoio individualizado necessário. E na parte prática também se sente maior dificuldade, porque se gera maior confusão na turma, porque a nossa disciplina proporciona-se a isso, há trabalhos em grupo, não têm que estar em tipo regime militar.

Mas este número também se aplica às outras disciplinas. Porque cada vez mais se nota que os miúdos vêm menos maduros, têm mais dificuldade de concentração e depois é difícil nesse aspecto.

Sabes quanto pode custar a lista do material que fornecem aos alunos?

Não sei talvez 15 euros.

Achas que esse material que inclui réguas, compassos, ... se fosse adquirido pela escola, ... uma sala só precisava de ter, se as turmas forem de 25, 25 réguas, 25 esquadros, 25 compassos, ..., achas que a escola teria capacidade de comprar esse material e ter nas salas para os miúdos usarem, eventualmente quem estragasse pagava. Achas que seria um investimento muito grande para a escola?

Não tenho uma ideia dos orçamentos que podem ser disponibilizados. Eu sei que em tempos havia e comprava-se, as escolas tinham sempre mais algum material em que nós nos podíamos apoiar, agora não sei. Talvez sim.

Nunca equacionaram essa situação?

Não.

15 euros vezes 25 alunos por sala dá perto de 70 a 80 contos. Não sei quantas salas vocês têm?

Temos duas.

Dá à volta de 150 contos e estamos a falar de material e instrumentos que duram mais que um ano. Um compasso se for bom dura pelo menos 4 a 5 anos, uma régua dura pelo menos 2 anos, o esquadro dura mais porque se usa menos. Seis caixas de lápis de cor dão para 6 grupos de trabalho, não sei quantos grupos costumam ter por sala?

4 a 5.

5 caixas de lápis de cor por sala dão para todas as turmas usarem. E depois vai-se comprando os lápis que se vão gastando. Se calhar é um investimento que se pode fazer e que depois evita que todos os anos os alunos tenham que adquirir o material, conseguindo colocar o ensino, pelo menos na disciplina, gratuito.

Vai depender muito do tipo de gestão que se faz.

Eu conheci uma colega que me disse que na escola onde trabalhava não adoptavam o manual escolar e esse dinheiro, faziam um apelo aos encarregados de educação, revertia para outro tipo de materiais. Mas que não é uma coisa legal segundo o que se diz.

Entrevistado – E3

2006 – 06 - 14

Gabinete de trabalho

10.30 horas

De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento, dos objectivos (dos projectos curriculares de turma, do projecto educativo de escola e), do currículo nacional da disciplina de EVT?

Nós conseguimos trabalhar a gestão. O que os miúdos têm que trazer para a disciplina é o lápis, afia, borracha branca e um bloco de papel cavalinho A3. Este é o material que nós pedimos e é igual para todos. Depois, consoante os miúdos têm o escalão atribuído pela escola, A, B ou C, eles dão o dinheiro para a cooperativa, 1euro, 2 euros ou 3 euros. É claro se nós formos comprar um compasso, o compasso custa logo os 3 euros. Mas esses materiais, eles depois não trazem porque nós temos na sala. Logo, à partida, lápis de cor nós temos na sala, pincéis, régua, esquadros, colas, fitas colas e os guaches nós temos na sala. Com esse dinheiro e com algumas coisas que a escola compra, (...) vai-se conseguindo, manter os materiais que nos fazem falta ao desenvolvimento das actividades lectivas. Agora estamos a pensar em tirar os compassos da lista da cooperativa. São extremamente caros e não têm durabilidade nenhuma. Este ano, se calhar, vão-se tirar os compassos, porque se estragam. Como são manuseados por várias turmas, eles abrem, fecham, dobram e por isso, se calhar, vamos retirar-os da cooperativa e passa a fazer parte do material de aquisição individual.

E qual é a ideia? É que cada um tenha o seu?

É, porque depois também é necessário para a matemática e a maior parte acaba por ter. Mas a maior parte das coisas, mesmo os materiais mais caros, papéis de cenário, outro tipo de colas, isso vem tudo através da escola, nós fazemos a requisição e ...

No fundo vocês pedem aos alunos para trazerem o lápis, borracha e afia e o restante é ...

O restante é fornecido através da cooperativazinha. Os lápis de cor, as canetas de feltro, os lápis de cera, os compassos, os pincéis, os guaches, (...) o mais básico e mesmo algumas coisas mando vir através da escola, quando vejo que o dinheiro já não chega. A escola nunca disse que não. E mesmo as tintas de água, cola branca, madeira, isso já vem tudo através da escola. Assim os miúdos não têm que trazer. Só se, por exemplo, nós fizermos outra actividade em que podemos pedir uma camisola ou uma t-shirt para pintar. As tintas, também, peço à escola, porque a escola normalmente fornece. Agora a t-shirt ou um saco para pintar, os alunos compram à parte. E depois eles levam porque é para eles. Mesmo quando fazemos vitral, com moldurinhas, as tintas e o substituto de chumbo é a escola que fornece.

Como é que chegaram à necessidade de funcionarem com a cooperativa?

A necessidade da cooperativa deve-se às faltas de material. Nós chegamos à conclusão que era mais fácil. Eles partiam as régua e para medir uma cartolina necessitávamos de uma régua de 50 cm, de preferência, e eles aca-

bavam por andar sempre com as réguas partidas. Às 3 faltas de material tinham falta injustificada e a partir dali sucessivamente. Então o que nos levou a criar a cooperativa foi essa gestão das faltas, e até porque se os miúdos comprarem para eles estes materiais todos, mesmo para os que pagam o máximo de 3 euros, acaba por compensar.

Mas os alunos partiam, porque andavam todos os dias com o material? Era isso?

Sim. Eles tinham que levar e trazer o material porque nós não temos armários para guardar os materiais das turmas todas.

Mas é uma escola nova?

É, mas temos poucos armários. Não temos muito onde guardar. Dá para guardarem as capas o livro, porque não andam com o livro de EVT para trás e para a frente. Quem quer deixa. Mas a maior parte dos miúdos deixa na sala de aula. E depois necessitamos do restante espaço para guardar trabalhos, quando têm que ficar a secar e, também, nem todos os miúdos são iguais. Há uns que mexem nas coisas dos outros e acabam por estragar. Como temos de deixar essas coisas mais resguardadas, acabamos por não ter espaço físico e, sobre tudo, porque às vezes se guardam coisas de um ano para o outro. Coisas das festas de natal e assim. Por isso, também temos as arrecadações um bocado lotadas. Vão-se guardando coisas, que não significa que se utilizem no ano a seguir, mas num ano ou dois já ninguém se lembra e fazemos, às vezes, uma reutilização de algumas coisas.

Alguma vez colocaram a hipótese do valor, de 3 euros por aluno, da cooperativa ser fornecido pelo órgão de gestão? No fundo, o material que é de uso colectivo ser adquirido pela escola. Alguma vez colocaram essa questão?

Não. Como era material que os alunos tinham que trazer, tinha que ser deles, nunca se colocou essa questão.

A minha questão prende-se com o facto do ensino ser obrigatório e gratuito...

Pois, mas como todas as escolas pedem esse material aos miúdos....

É um dado adquirido?

É um dado adquirido. Por isso nunca se pediu esse material à escola. Pronto, pedem-se as tintas e as outras coisas assim mais, mas... não, nunca se pôs essa hipótese. Mas aqui também já pedi blocos de papel cavalinho A3 porque que às vezes os miúdos não trazem logo. Temos pedido e já pedimos réguas e a escola nunca negou nada. Tudo o que temos pedido tem sido fornecido. Pode não ser de imediato ou nos dias imediatos, mas depois chamam-me e dizem: olha, não pode ser já porque agora não temos verba disponível, aguenta mais um pouco. Mas têm sido fornecidos, não tenho tido razão de queixa, em termos de materiais. Pode haver umas queixas, umas por outras, mas as coisas são ultrapassadas.

Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica

Como são mobilizados os recursos materiais, para a abordagem às diferentes áreas de exploração da disciplina (EVT), na escola actual?

O que a escola faz em termos de recursos é, no início do ano, distribui um x de verba por cada departamento, para gastar até Dezembro. Depois de Dezembro, para a frente, nunca nos dizem mas também nunca nos recusam os materiais solicitados. Vamos pedindo e vamos gastando o que é necessário.

Como é feita essa distribuição do início do ano lectivo?

Como o nosso departamento é dos que gasta mais material, somos o departamento que tem sempre mais verba. E depois os outros têm um bocadinho menos, cem euros, mas também nunca é muito diferente.

Como é que chegam a esses valores?

O nosso departamento, como sabes, consome sempre muito dinheiro. Para podermos fazer algumas coisas temos mesmo que gastar dinheiro. Eles fazem a distribuição, ou porque os colegas vão pedindo e, inclusivamente este ano, eles já deram dinheiro para a Área de Projecto (AP). Também já houve um orçamento para AP (Área de Projecto).

E esse orçamento é fixo?

Sim, eles estipularam por cada turma um x, para haver uma equiparação entre turmas, penso que rondou os 30 euros. Dava para comprar umas coisitas, umas colas,...

Se calhar para uns é muito e para outros é pouco, não te parece?

Sim. Se calhar para as turmas que fazem mais trabalhos de pesquisa é muito, para outras que fazem trabalhos mais práticos é pouco. Mas eu também já pedi mais material depois de gastar aquela verba, e não foi recusado.

Há pouco referias-te a um orçamento no início do ano lectivo para o departamento, podes dizer-me o valor que vos era atribuído?

Era 500 euros, mas dentro do departamento há uma disciplina com verba à parte. Tudo o que é utilizado por essa disciplina (curso específico, pré-profissionalizante) nós inventariamos e deixamos ficar na sala. Agora temos que repor nas outras (...). Este ano com esse dinheiro compramos um berbequim,.. porque o material das salas (...) é comunitário, partilhamos, quando não há numa vamos buscar à outra.

As salas são juntas?

Sim, as salas são uma à frente da outra. Quando é necessário batemos à porta e pedimos ao colega. Porque o material que é partilhado só está numa sala. É assim, há materiais que existem nas duas salas, mas, depois há material que está guardado e eu como coordenadora tenho fechado. Como eu só dou aulas numa sala, quando se acaba nessa sala eu vou buscar. Mas, se os meus colegas não pedirem também não posso repor. Não vou lá mexer, eles é que vão pedindo e eu vou repondo.

A minha questão procurava saber se por acaso havia alguma reunião, para ouvir a opinião e saber das necessidades de cada um e a partir desses dados fazer a distribuição.

Sim. Nós, como já sabíamos a verba que tínhamos este ano, tivemos que fazer uma listagem das necessidades já com preços. Depois dentro dos três grupos, aliás também faz parte Ed. Musical, mas à musical também deram uma verba à parte, mesmo para a parte mais prática, porque eles queriam comprar uns instrumentos e isso é um bocado mais. E nós juntamos, como a EVT é a disciplina com mais turmas, porque a EV e a ET também é repartida a meio do ano, ... nós fizemos a gestão daqueles euros e como tínhamos que apresentar a listagem com preços, conseguimos fazer a gestão.

Foi satisfeita a lista?

Foi. Mas posteriormente a esse orçamento também já compramos uma máquina de costura, porque tinha avariado e nós andávamos a coser em casa. Acho que não havia necessidade. Então pedimos e foi satisfeito o pedido.

Que experiências de gestão e mobilização de recursos diferentes já foram experimentadas antes? Em que eram diferentes? Quais as vantagens e desvantagens de umas e de outras?

Em termos de gestão eu estive 7 anos nos apoios educativos, de resto, tenho estado sempre aqui. Mas estive a dar aulas na BBBB e os alunos tinham que levar tudo. A escola comprava as tintas e o resto, (guaches, pincéis, ...) eram os miúdos que tinham que levar. E tinham que carregar todos os dias com o material.

Nesta escola quais as verbas disponibilizadas aos alunos com ASE?

Os alunos com ASE não levantam nada da papelaria, dão-nos menos dinheiro para a cooperativa. Os do escalão A dão um euro e os do B, 2 euros.

E esse euro vem de casa ou da Acção Social Escolar?

Vem de casa. Mas os pais também preferem porque assim eles compram mais material para as outras disciplinas, e também têm dado, nunca recusaram. Porque preferem dar, do que andar sempre a tirar de lá. À ASE só vão buscar o bloco, o lápis, a borracha e afia. Quando na papelaria não há blocos, nós vamos fornecendo, (...).

Quanto é consumido em manuais escolares? Quanto é disponibilizado para EVT?

É adoptado mas alguns não têm.

É facultativo?

Aqui as papelarias às vezes obrigam, porque encomendam e depois ..., mas nós dizemos sempre que não é obrigatório. Porque há sempre um ou dois e dá para emprestarem, para partilharem. Não obrigamos.

E os da ASE chegam a adquirir o manual ou ..

Sim. É-lhes fornecido, só que depois eles escrevem o nome a lápis e depois têm que devolver no final. O manual que adoptamos, normalmente, é para os dois anos.

Por que razão esses manuais da ASE não ficam nas salas? Nunca pensaram nisso?

Não.

Eu pergunto isto porque se o manual tem que ser devolvido, podia ser entregue à disciplina e depois esta se encarregaria de fornecer o manual ao aluno dentro da sala de aula e na biblioteca com dois ou três.

Sim, realmente é uma questão a pensar. (...)

Eu pergunto isto porque se os alunos podem deixar o manual na sala, é porque é aí que faz mais falta. E também porque... há dias conversava com uma colega que dizia que tinha 300 manuais escolares iguais, porque tinha 300 alunos. Parece-me que não se justifica.

(Risos)

<p>Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares</p>
--

A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e do projecto educativo de escola? Em que medida?

Os recursos mobilizados permitem estudar todas as áreas de exploração do currículo nacional para a disciplina?

Mufla só temos uma, mas depois temos umas pequenitas, mas nunca utilizamos. Vitral, sim fazemos. Também se tem feito azulejaria, a lastra também se consegue fazer, fotogramas também se faz, sim conseguimos. Só não trabalhamos todas essas áreas porque, normalmente, nós aqui fazemos sempre a capa, principalmente a nível de 5º ano, (...) eu e outro colega no 6º pedimos para eles deixarem e reaproveitamos a capa. Como eles fazem o estudo da letra, significa que o trabalho vai sempre até ao natal. E depois fazemos só mais umas coisitas para o natal. Normalmente é o grupo de EVT que decora a escola. E depois também trabalhamos o Carnaval, em que fazemos um desfile de máscaras. Significa que até ao Carnaval as nossas actividades já estão muito direccionadas. Depois do Carnaval cada par pedagógico é que decide o rumo do que vai desenvolver. Quem fica com os sextos anos, quem aproveita as capas, já altera, fazemos só o lettering, deixamos o nome e fazemos o número e turma.

O programa prevê o cinema, o vídeo e o computador, como é que abordam estas áreas?

O computador já vamos utilizando. O cinema e vídeo nem por isso.

Na sala de aula?

Na sala de aula não. Temos que ir às salas de informática.

Mas conseguem ir lá com uma turma, como é?

Sim, sim. Desde que se requisite com alguma antecedência, sim.

A sala tem condições para todos?

No início do ano normalmente tem, mas a pouco e pouco as condições ..., porque toda a gente utiliza. Uma sala não porque só tem um computador, dá para apresentações com PowerPoint ou vídeo. Mas em termos de produção, até para a capa e tudo, nós costumamos utilizar o Paint Shop Pró, mas depois em termos de custo é complicado porque a impressora é a lazer, mas não se paga, só que enquanto há tinteiro, nós vamos utilizando e depois é difícil repor, porque são tinteiros um bocado caros. E na sala, em termos de utilização, nota-se que a partir do meio do 2º período (...) começa ... até em termos de computadores. Como nem todos têm o mesmo cuidado, a sala é frequentada por alunos dos 3 ciclo, por isso há um certo desgaste.

Quem faz a manutenção da sala?

Normalmente quem faz a manutenção da sala é o colega da informática e o técnico que às vezes vem à escola. Mas isso agora tem estado a funcionar um bocado mal. Há muitos computadores que não estão a funcionar, depois em termos de ratos alguns alunos tiram as bolinhas e desaparecem. Em termos de informática o 3º período tem sido muito complicado. Vamos para lá em AP (Área de Projecto), vão para lá em EVT, vai a Língua Portuguesa, vai muita gente. A sala é muito concorrida e depois já se sabe, muita gente a mexer e depois uns percebem outros nem por isso. E alguns que percebem usam e abusam e pronto temos miúdos que melhor que nós ... sabe como é que é.

Este ano havia uma campanha para portáteis para as escolas?

Sim a escola propôs-se.

Foi só a escola ou foi algum grupo de trabalho? Havia duas partes, uma para a escola e outra para projectos específicos.

Projecto específico não, o que foi era geral. Mas tratado pelos diferentes departamentos.

Há pouco referias o primeiro ciclo, esta é uma básica integrada, como são geridos os recursos com o 1º ciclo, existe alguma relação?

Existe. Nós há alguns anos, ...eu já dei ao primeiro ciclo, do nosso grupo éramos 3 a dar ao primeiro ciclo. Agora, há dois anos, temos uma colega que foi aqui colocada com o horário (retirado do crédito) das 100 horas. Foi-lhe dado horário do primeiro ciclo, em que, dá dentro da componente lectiva e depois foi completado, noutra escola, com cursos nocturnos. Depois, temos uma colega a dar os complementos curriculares, pós 3,30horas e temos, ainda, um colega de EV que (...) dá pós 3,30horas e também dá cursos nocturnos para completar horário. Desde que há essas colegas, com esses horários, ... já no ano passado tivemos esse colega com esse horário aqui, sem turmas do 3º Ciclo. Ele já apanhou turma do 1º ciclo e foi uma experiência que ele adorou, está a gostar e continua este ano, e depois completam o horário com os cursos nocturnos.

Mas essas actividades no 1º ciclo são para preencher horário ou porque é assim do projecto da escola?

No início havia aquelas actividades de complemento curricular, porque as escolas eram obrigadas a dar até às 5.30horas. Mas, nós, já no ano passado tínhamos essas actividades, era esse colega que ia dar. A outra colega vai, daqui, dentro do tempo lectivo. Até meio do 2º período teve as turmas de 3º e 4º anos e depois pegou nos 1º e 2º anos.

Significa que uma turma não tem essa actividade ao longo de todo o ano?

Não. Mas normalmente aqui as colegas do 1º ciclo trabalham essas áreas.

A informação que tenho recebido de alguns professores e também da minha experiência é que os alunos chegam ao 5º ano com uma série de dificuldades, devidas a um não desenvolvimento ou desenvolvimento insuficiente/deficiente das expressões. E às vezes são os próprios alunos que dizem que nunca fizeram nada, ou que se limitavam a fazer umas pinturazinhas de vez em quando e a lápis.

Sim, mas nós aqui pronto, ... principalmente há 2 anos e o ano passado pedi ao colega, ... como o colega este ano teve primeiro no 3º e 4º ano não lhe pedi, mas nos anos anteriores, no último período, (...) ensinava-os a utilizar a régua, explicava-mos os triângulos e quadrados e no fundo as noções básicas de pintura. O colega, no ano passado, também fez isso o que nos facilita um bocado a integração deles. Este ano como só tiveram no 1º e 2º período vamos lá ver.

Mas em termos de pintura é muito relativo, podem não vir muito preparados, mas pronto.

Mas agora são os colegas de Visual e de Tecnológica que vão lá, se calhar ...

Sim, já dão umas regras, mas mesmo assim, os miúdos acabam por fazer à pressa e a despachar.

Mas porque não estão muito motivados, não se empenham, é de quê?

Nota-se uma diferença nos miúdos que estão motivados e que gostam dos que não se empenham mesmo. Nota-se que os que gostam aproveitam.

Nota-se diferença entre os alunos a quem foi dada essa oportunidade e dos que não passaram por ela?

Sim nota-se, já têm outra forma de trabalhar.

Vocês aqui recebem alunos de outras escolas do 1º ciclo, daqueles que pertencem ao agrupamento e não habitam este edifício. Essas escolas também passam por esta experiência com os professores das expressões?

Não, não é só os de cá.

Nota-se diferença, na sala de EVT, entre estes alunos e os que vêm do exterior? Sem a oportunidade da coadjuvação?

As turmas depois são diferentes. Normalmente mantêm-se as mesmas turmas. Só se houver algum caso muito pontual é que os miúdos são mudados para não continuarem na mesma turma. Por isso mantêm-se a mesma turma.

Mas nota-se diferença entre as turmas daqui e das que vêm do exterior?

Nota.

É muita a diferença?

Não. Em muitas a diferença não é muita. É mais em termos de comportamento. Também depende um bocado das turmas e dos professores do 1º Ciclo, porque há professores primários que trabalham, e que gostam, e os miúdos vêm bem preparados, mesmo nas expressões. Há colegas que trabalham muito as expressões.

São professores novos ou ...

Um que eu conheço já tem a sua idade, mas é virado para a escola moderna, e por isso tem uma visão diferente da escola.

Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"

Qual o significado do "ensino gratuito"?

(risos) Até mesmo em termos de primeiro ciclo não é nenhum. Porque se tem que comprar muita coisa. Eu também sou mãe e tenho que estar sempre a comprar muita coisa. Temos que estar sempre a fornecer e a dar material.

Se os pais não financiarem o ensino ...

Em Portugal não é muito visível, mesmo a nível geral, em algumas talvez, mas na maioria não. Ainda se dá alguma coisa, muita coisa.

É fundamental? Se os pais não fornecerem, se não tiverem mesmo condições para fornecer os materiais solicitados pela escola...

Ahh, mas depois os miúdos distribuem.

Há partilha dos que têm pelos que não têm?

Há. Mesmo em termos do primeiro ciclo, a escola também fornece uma verba para o atelier. Temos uma sala que só é utilizada pelo primeiro ciclo e em que eles têm vários materiais que os professores pedem. (...)

É uma sala só para o atelier?

Sim, sim, e que depois é utilizada na componente de prolongamento.

Essa sala é só para o 1º ciclo ou é um atelier utilizado por toda a escola?

Só para o primeiro ciclo, para trabalharem as expressões.

Isso significa que só os alunos que têm aulas neste edifício é que beneficiam dessas condições?

Sim, sim, os outros não. Mas em termos de biblioteca, anfiteatro/seminário e recursos de outras disciplinas desde que requisitem podem vir cá que é cedido.

Tem-se falado muito do reagrupamento das escolas do 1º ciclo, tens algum conhecimento do que se passa nas escolas deste agrupamento?

Este ano já vão abrir menos 3. Vão juntar aqui ou noutras escolas.

Noutras aldeias. Porque este ano aqui já se teve que desfazer uma sala de informática para uma turma do 1º ciclo.

Existe ensino gratuito?

Acho que não existe.

Então em que consiste o ensino gratuito?

Nós enquanto encarregados de educação temos que comprar todos os manuais escolares.

É só os manuais escolares?

E comprar tudo!

Então o que a escola fornece de gratuito?

O papel e as impressões.

Todos os alunos, em sala de aula, experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares?

Sim, sim, como há a cooperativa, todos têm acesso a tudo. Mesmo quando algum miúdo não traz. Há miúdos que querem ter o material deles, mas é raro acontecer, porque depois também há as faltas de material. Porque têm material melhor, lápis da Caran d'Ache....

Eu por acaso na sala de aula tenho lápis da Caran d'Ache porque assim não há a desculpa de que os da escola não são de qualidade.

E é a escola que compra?

Sim.

Nós temos sempre um problema com os lápis azuis, com os lápis vermelhos , ...

Eu acabei com esse problema comprando Caran d’Ache

Porque eles vendem avulso não é. Pois eu também tenho comprado avulso (riso). (...)

Nós aqui costumamos fazer um pedido às empresas gráficas e eles às vezes cedem restos de papel, não fornecem uma cartolina inteira, mas bocados que a nós nos dão sempre jeito. Este ano também, a uma fábrica que faz estores e cortinados, pedimos e deram-nos restos de tecidos e plásticos. (...) Pode não dar para fazer grandes coisas mas dá sempre jeito. Dão-nos restos de papel autocolante. Conseguimos ter acesso a umas 4 empresas que vão fornecendo alguns materiais.

Existe igualdade de oportunidades no ensino, num currículo igual para todos?

O currículo é igual para todos mas depois vai depender muito de cada par pedagógico e do que a turma quer fazer. Pode haver turmas que nunca abordam um determinado conteúdo ou porque o colega não está vocacionado para... não é? ... mas acho que isso acontece.

Quando me referia ao currículo igual para todos, referia-me também à carga horária dos alunos, em que todos têm a mesma carga horária em todas as disciplinas. O que achas de haver diferenciação da carga horária para diferentes alunos, nomeadamente daqueles que têm alguma tendência para o abandono, faltando muito a umas disciplinas e pouco a outras.

Aqui não acontece isso. Acontece com um aluno da minha direcção de turma mas é um caso esporádico. Não acontece muito. Normalmente eles seguem, não há assim casos de indisciplina. Podem não acompanhar o ritmo da turma, mas seguem o percurso. Lógico que temos 319, que têm currículo escolar adaptado, que têm currículo escolar próprio, e que têm as adaptações mas, pronto, eles vão,... só há um caso, numa turma ou duas, em que os alunos não vão porque são alunos de 319. Os alunos vão à tutoria.

Significa que nesta escola não vai haver turma com percursos alternativos?

Vai haver outra turma de SEF. Já temos uma e vai haver outra, mas só a partir dos 15 anos. Abaixo havia alunos, mas não havia disponibilidade, ... aliás, como currículo depois ia ser adaptado, eu perguntei isso no pedagógico. Eu na minha direcção de turma tinha dois alunos que poderiam integrar uma turma dessas, mas porque ainda não têm os 15 anos o que me fui dito, foi que ... como o currículo era igual, acrescido de uma sobrecarga de mais duas horas, e como o miúdo só gosta de jogar à bola, e por isso é que falta às aulas, fica a jogar à bola. ... Se já não vai, se calhar também iam, para poder ficar a jogar à bola.

Quais são as grandes dificuldades dos alunos que integram essas turmas?

Falta de interesse pela escola, desmotivação.

Mas é falta de interesse geral ou é só de algumas disciplinas?

É geral. Há miúdos que gostam de determinadas áreas (electricidade, informática). Mas há uma desmotivação geral, pelo menos de matemática, língua portuguesa,... alguns vêm de meios sociais um bocado deteriorados. Em termos de famílias desestruturadas, aqui também há algumas ...

Pais separados?

Pais separados, toxicoddependência, problemas económicos,...

Há dificuldades económicas aqui? Há falta de emprego?

Nalguns casos, noutros é porque não querem trabalhar.

Esses que não querem trabalhar dão bom exemplo aos filhos?

Completamente, e depois as aspirações são muito baixas.

Analisar se há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica

Qual o significado de “sucesso” e “insucesso”, à luz a teoria e da legislação?

Normalmente a culpa vai sempre para os professores, os professores é que não motivam as crianças. Mas acho que passa mais por eles terem motivação para ..., e posso dar um exemplo, eu tinha um aluno que conseguia ter cinco a tudo, e já disse: “este período não vou estudar, já sei que estou passado”. Já sabia que estava passado com médias de 3 e 4 quando podia ter cinco, mas como anda no conservatório, o interesse dele é o piano e subir a nota no conservatório. Portanto, que sucesso é que eu posso dizer que aquele miúdo..., poderia ter sucesso, e poderia ser um caso de sucesso, mas está a desinvestir na parte escolar. Não digo que aquilo não seja parte escolar, porque é, e é uma motivação, mas que agora só está virada para subir a média do conservatório, porque ele aqui já sabe que está ... (passado).

Muitas vezes quando se fala de sucesso referindo-se à quantidade de alunos que terminam o 9º ano, quantidade de alunos que terminam o 2º ciclo, por exemplo. Ou seja, relaciona-se o sucesso com a transição de ano ou ciclo. É esse o conceito generalizado de sucesso?

Acho que sim. É.

Qual é o conceito de sucesso utilizado pelos docentes?

Em termos de escola devemos-nos referir e relacionar o sucesso com “transição” ou com as “competências adquiridas” ?

Às vezes a transição não traduz as competências, porque, mesmo às vezes, em termos de 6º ano, ... o que é que nós às vezes pensamos que ..., este miúdo com estas dificuldades que tem, ou com a idade que já tem, “será que é benéfico ele ficar? Apesar de não ter atingido? Ou, passamo-lo para ele poder integrar, e já me tem acontecido, para ele integrar um curso profissional, principalmente quando já tem 15 anos. Pode não ser na escola, mas pode ir para uma escola profissional exterior que nós já temos encaminhado, mas em que eles já têm que ir com o 6º ano feito. E neste caso, a transição é como abrir uma porta para eles poderem integrar um curso.

Há algum feedback dessa oportunidade?

Sim. Temos alunos que aproveitam e já tenho tido pais que têm vindo agradecer, por nós os termos passado.... Já uma vez veio aqui um pai, à escola, para agradecer pela escola ter passado o aluno, o filho, porque estava a ser muito benéfico para ele. Porque os comportamentos que tinha aqui mudaram completamente. O andar a agredir os colegas e o querer trazer botas de aço para agredir os colegas, ..., quando chegou lá, viu que os comportamentos eram diferentes, mudou.

O que o terá levado a mudar?

Não sei se será o acompanhamento ou as motivações. Ele foi para um curso de cozinha que eram uma coisa que ele ..., pronto, como há outros que vão para outros cursos, e é a motivação profissional deles em si, a realização pessoal. Acaba por lhes dizer muito mais, fazerem uma coisa que eles gostam, do que estar aqui a ouvir um professor de português ou de inglês e que não lhes dá ...

Será que o ensino básico deveria começar a fazer esse encaminhamento profissional dentro de portas?

Sim, acho que sim. Antigamente havia os cursos profissionais que os alunos iam aprendendo alguma coisa de certas profissões. Acho que deveríamos começar por aí. Porque teríamos muito mais sucesso com alguns alunos.

Mas há muitos alunos que não estão motivados. Porque esta história do computador e dos ‘game boy’s’ veio alterar em muita coisa a nossa sociedade ..., desmotivando alunos para o ensino.

Achas que sim?

Acho que sim.

Achas que se ocupam demasiado com o divertimento e pouco com o trabalho.

Sim, sim, sim.

E de quem é a responsabilidade?

Nossa.

Dos pais ou dos professores?

Eu, quando digo nossa, digo nossa enquanto pais. Porque vai depender do que nós fazemos, em casa, com os nossos filhos.

A escola não lhe dá Game Boy's.

Não. Isso vem tudo de casa. E nesse aspecto está um bocado facilitado, esta falta de tempo, que a maior parte dos pais têm agora, está a prejudicar muito. Nota-se que agora os miúdos andam quase todos em explicações, mesmo os pequenitos. Porque os pais não têm tempo, e aqui nota-se muito isso.

Há um certo desligar dos pais e da educação.

Sim, antigamente os pais estavam mais presentes. Porque eu tenho ainda pais que não conheço. Na minha direcção de turma tenho um encarregado de educação que nunca veio à escola, já foi convocado, não vem à escola.

(...)

Será que um aluno tem sucesso quando atinge todos os objectivos que o professor lhe coloca, mas que ao mesmo tempo termina o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social (laboral, política, cultural, etc.)?

Penso que os professores que estão motivados para... conseguem motivar os alunos para o sucesso.

O sucesso escolar dos alunos encaminha-os para o sucesso profissional?

Penso que sim, se eles gostarem e estiverem motivados para... tem muito haver.

(...) Existe desperdício escolar?

Eu acho que sim. Nalgumas coisas sim.

Podes explicar...

Nós, este ano temos ... a sala de informática e a biblioteca estão sempre cheias, são recursos super aproveitados. (...) Nós este ano temos a funcionar os professores tutores, aqueles casos mais carenciados têm um professor tutor. (...) Aí os recursos podem não estar bem aproveitados, porque algumas pessoas podem não ter o perfil indicado para serem tutores.

E este ano vai ser reformulado.

Achas que isso passa pela formação ou ...

Passa pela própria personalidade da pessoa. (silêncio) Há aí uma colega que os miúdos fogem dela.

Porquê?

Não gostam dela. (...) ela é tutora de um aluno meu, mas não o vai chamar. Depois diz que ele não aparece. Então eu disse-lhe que "na terça-feira venho cá pô-lo". E quando chego cá, ela está ao telemóvel a falar com a empregada, ... está ao telemóvel para o filho, ... e depois o miúdo está aqui e sente que não está a fazer nada. (...) Mas nem todos nós somos iguais e nem todos temos as mesmas competências.

Entrevistado – E4
2006 – 06 - 14
Espaço Público
15.30 horas

De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento, dos objectivos (dos projectos curriculares de turma, do projecto educativo de escola e), do currículo nacional da disciplina de EVT?

Nós temos os gestores de instalações, por acaso é um colega de educação física, que trata da gestão do ginásio e ... depois, normalmente, sempre com a coordenação do coordenador, cada professor trata da gestão do seu material, dentro da sua sala de aula.

Não há delegados de disciplina?

Não, não há. Só há um gestor de instalações da parte da educação física. Posso dar um exemplo: agora na próxima reunião vamos falar do inventário. É da responsabilidade do departamento, mas depois cada professor trata do inventário da sua sala, para ver se está tudo bem, e em princípio, partimos todos de uma base de confiança. São pessoas que estão cá há muitos anos, se conhecem bem e trabalham bem uns com os outros. É claro que, aqui há determinados problemas que se põem, se calhar há coisas a serem feitas,... É da responsabilidade do coordenador do departamento mas eu não sei o nome de algumas ferramentas (risos), de alguns materiais, como eu sou de outra área, para mim é complicado estar a saber, então esse trabalho é feito pelo professor que me diz falta isto ou falta aquilo, e depois damos essa indicação. Em termos financeiros, a aquisição de material, fazemos as requisições, normalmente, do material que é necessário para as diversas disciplinas e diversos projectos. A Educação Física está um pouco à parte porque, normalmente, esse material vem da verba do desporto escolar e, então, essa está à parte do departamento. Tem um coordenador próprio, que é o coordenador do desporto escolar. Normalmente a verba, aquilo que é pedido, existe sempre orçamento para isso. Também temos a consciência dos limites que temos, também não nos vamos pôr a fazer grandes pedidos. Normalmente são financiados.

Ter “consciência dos limites” significa o quê? Há escolas em que o departamento “artístico” tem zero euros para utilizar na aquisição de recursos, outras têm orçamentos de mais de dois mil euros.

Esse orçamento não está distribuído, não existe nenhum orçamento específico para cada departamento. Nós vamos pedindo as necessidades, e até porque as escolas funcionam também por duodécimos e orçamentos limita-

díssimos. Às vezes estamos a fazer conta com a aquisição de determinado material, e ... aconteceu no ano passado a meio de Novembro, o Ministério disse que já não se podia comprar mais nada e mandou reter o orçamento. Quer dizer, normalmente as coisas são limitadas não é. Às vezes existe a tal verba do equivalente financeiro que dá para adquirir-mos mais algum material ou em troca de alguns projectos (internamente).

O que é o equivalente financeiro? Nunca ouvi falar.

Eu não sei muito bem, mas acho que tem haver com o número de horas e o crédito que há do orçamento para a escola, relacionado com o número de alunos, mas que nem sempre é gasto. Penso que o ministério dá uma verba para, de acordo com número de professores e das actividades que há, e depois sobra sempre dois mil ou três mil euros, três mil e quinhentos. Com base nessas verbas, às vezes fazem-se projectos para equipamentos. Eu por exemplo fiz para, ... dá para as disciplinas do nosso departamento, ... fiz um projecto para um fantocheiro, com um conjunto de fantoches que utilizamos com frequência. Um outro colega, também do nosso departamento, fez um projecto para a aquisição de um projector de vídeo e um computador portátil. Portanto há sempre uma verba que sobra.

Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica

A legislação "fala" muito da participação democrática na escola. Há vários intervenientes que participam na gestão da escola, o que te apraz dizer sobre essa questão?

Em termos da gestão democrática das escolas, é como a gestão democrática do país. É tudo muito bonito, em termos democráticos, mas depois na prática, ainda estamos só a 30 anos de democracia. Nós temos uma gestão que democrática Vamos lá ver, a escola é democrática, tem que ser para todos. (...) A gestão democrática da escola ainda não percebi muito bem o que é que é isso, também. Porque há hierarquias perfeitamente definidas e ainda bem que existem,..., eu acho que os conselhos pedagógicos da escola deveriam ter um peso muito maior na gestão da própria escola, maior poder de decisão.

E o órgão de gestão? Menos?

Sim, acho que sim, às vezes há coisas que os conselhos pedagógicos aprovam, e que acham que é fundamental, e depois por uma questão de gestão não é possível a sua execução. Não sei, às vezes tudo bem, outras não. Acho que o conselho pedagógico deveria ser o órgão que deveria definir prioridades em termos da gestão da própria escola, até em termos financeiros. Por exemplo, são definidas na assembleia as indicações, as opções do próximo ano. Eu acho que o órgão máximo da escola deveria ser o conselho pedagógico e são as assembleias. É a minha opinião pessoal, é discutível. Eu, em termos de gestão da escola, e é a minha opinião pessoal, não é do departamento, começo a acreditar que ... , realmente o gestor da escola, o administrador da escola ..., eu começo a defender esse modelo de escola, em que há um administrador que administra os recursos humanos, os recursos humanos e financeiros e há um conselho pedagógico forte, com tomadas de decisões que o administrador teria que aceitar em termos pedagógicos, logicamente.

O 115 prevê um pouco isso, primazia das necessidades pedagógicas sobre as administrativas, na prática existe?

Nós sabemos que não. Até pela realidade do nosso país, é difícil, porque muita coisa mudaria. Por exemplo, na nossa escola nós olhamos e existem telheiros entre as salas, mas é uma coisa que tem um ano. É uma coisa que tem um ano porque não tem orçamento. O próprio ministério não financiou estes telheiros, ou seja, a passagem entre um bloco e outro. O que acontece é que muitas vezes, ... as nossas crianças, antes de irem para as aulas, porque chegam aqui às oito manhã nos autocarros às oito e meia começam as aulas e já estão molhadíssimas.

Porquê? Porque não existem guardas para a chuva, não existiam estes telheiros. Eu pergunto, ... e isto é uma questão financeira: "Será que as crianças conseguem aprender da mesma forma começando as aulas molhadíssimas, todas encharcadas, com os sapatos molhados, com as calças molhadas, com a camisola molhada? Claro que condiciona uma e outra não é?"

Será que passa pelos edifícios escolares, não estarem suficientemente preparados para a função?

É. São muito bonitos mas falham nesse sentido. Agora na nossa escola temos esta questão que está resolvida, mas faltam-nos outras, por exemplo, o aquecimento e arrefecimento das salas.

São modelos feitos para determinados países, que não o nosso, e que depois, no verão as salas são um forno. Como é que as crianças estão em condições de ter uma boa aprendizagem se não têm "bem-estar", não têm conforto? Estas dificuldades põem-se também.

Significa que essa situação vai acarretar custos acrescidos às escolas para aquecimento e arrefecimento?

Acarreta custos que não estão dependentes da gestão da escola, mas, se calhar, estão mais dependentes do ministério, das grandes opções. Esta é uma questão que passa pela estratégia das grandes opções.

Quem participa, é envolvido, na mobilização de tais recursos?

No plano anual de actividades já existe um orçamento para cada uma das actividades. A origem dessa verba é do orçamento da escola ou de outras situações.

A comunidade local, autarquia, junta de freguesia, colectividades, ... funcionam como recursos?

Sim, para algumas actividades talvez. A própria associação de pais às vezes poderá financiar uma determinada actividade, apoia, a junta de freguesia também. O município neste momento nem tanto, mas também apoia aquilo que pode, neste momento sabemos que está tudo em crise, então é difícil, mas em termos de disponibilidade de trabalhadores e transporte é fácil, em termos de dinheiros não. Mas, muitas vezes se pensarmos que x homens, empregados do município, a trabalharem para escola a fazerem determinada coisa, se calhar é muito dinheiro.

No plano anual estão contemplados os materiais para se trabalhar nas aulas ou depois será...

Não, no plano anual os recursos são para actividades concretas. Para as aulas é pedido ao longo do ano. Por exemplo, no Natal, normalmente, as nossas disciplinas têm muitas actividades, as decorações e assim. Um mês antes os colegas de educação visual e tecnológica elaboram a lista dos materiais necessários, que são adquiridos.

Como é feita essa lista? São os próprios professores, passa pelo coordenador ... Como é?

Há uma requisição, um livro de requisições que está no poder do coordenador. Os professores fazem, o coordenador assina e entrega na secretaria. Acaba por ser sempre da responsabilidade do coordenador, o pedido não é.

E depois a resposta? É sempre aceite?

Tem sido.

Houve alguma vez em que se tenham verificado dificuldades ou, do género, pedirem 50 e só poderem dar 40 ...

Não, nunca nos aconteceu isso, por acaso nem...não, não. Não porque são coisas que se repetem todos os anos, e que as pessoas estão a fazer mais ou menos conta com isso.

Há pouco quando te questionava sobre a participação democrática, e o modelo aponta para que o plano anual de actividades seja feito com um conjunto alargado de entidades, nomeadamente a assembleia por si só, tem os representantes dos encarregados de educação, associações recreativas, a autarquia, os professores Tens conhecimento do que se passa na assembleia? Qual a influência de cada entidade representada...

Claro que os professores têm mais influência dentro da Assembleia, depois a associação de pais quando tem bons elementos e é o caso, está sempre a questionar e a ... eu acho que a participação, ... eu sempre defendi que os pais devem vir à escola e a participação dos pais neste órgão é muito importante, até por uma razão que às vezes nos passa ao lado. É que os pais, quando não estão dentro do sistema, levantam questões, têm interrogações. E eles ao estarem nestes órgãos, estão a dar a possibilidade de nós, os professores, os esclarecer-mos, também. E há dúvidas que às vezes surgem, que as ouvimos na rua ou em conversas de café, e que sabemos que são perfeitos disparates. Agora, quando eles estão nestes órgãos acabam por, muitas vezes, ter uma visão diferente do que é o trabalho dos professores e do que é o trabalho da escola. Isso tem acontecido. A participação dos pais é saudável. A participação desses órgãos, da autarquia, das colectividades de cultura são importantes porque nos dão outra visão, uma visão diferente. E apresentam propostas diferentes daquelas que nós temos. Eu sou pai, também, mas defendo que os professores não deveriam pertencer ... , por exemplo, podem ser membros das associações de pais, mas nunca deveriam ser os membros que pertencem a esses órgãos, sejam de uma escola qualquer. Porque o que se pretende, também na minha opinião, é que alguém venha de fora e dê uma opinião diferente daquela que já existe. Eu, sendo professor, mas sendo pai representante de uma associação de pais, muitas vezes não sou a mais valia que se pretende. Está sempre influenciado da pela visão do professor, que é correcta, é positiva, mas pretende-se também que haja outra visão diferente e isso é saudável. Aí, nesse aspecto, a participação tem essas vantagens. A participação dos próprios alunos também é fundamental.

O plano anual de actividade é aprovado em assembleia, mas quem é que na realidade decide sobre o seu conteúdo?

A elaboração do plano anual de actividades é da responsabilidade do conselho pedagógico e depois é aprovado em assembleia. O conselho pedagógico só o elabora. Normalmente começa nos departamentos, nas várias reuniões e nos vários órgãos, incluindo associação de pais. Depois vai a conselho pedagógico que no fundo é o órgão que o elabora. Depois vai à assembleia que dá o parecer, mas a responsabilidade é do conselho executivo, me parece a mim.

Em assembleia é aprovado, costuma ser solicitada alguma alteração, ...

Não, normalmente é aprovado. Sem grandes propostas. Pronto, acontecem situações que às vezes, em escolas pequenas, em que as pessoas que estão nos conselhos pedagógicos são as mesmas que estão na assembleia, e então, as coisas (risos) já estão democraticamente aprovadas por falta de imaginação. Às vezes acontece.

No fundo qual é a função de uma assembleia numa escola? Qual a utilidade?

Eu ainda não consegui descobrir nenhum plano, sinceramente no fundo é um órgão que aprova, não é? É um órgão que dá indicações sobre como, ... uma das tarefas principais da assembleia é dar orientações para a execução do orçamento do ano seguinte e a sua aprovação (...).

Mas o orçamento também é elaborado pelo órgão de gestão e pelo conselho administrativo.

Depois a assembleia o que faz é verificar, não aprova o orçamento, verifica se o orçamento está de acordo com as directrizes que a assembleia deu. O que a assembleia faz é: dar indicações, orientações para a execução orçamental, nomeadamente, sei lá, o equipamento dos laboratórios de físico-química, o apetrechamento do ginásio, o colocar estores nas salas, o melhoramento dos espaços exteriores. A assembleia dá essas orientações, aprova essas orientações e, depois, no final do ano vai verificar se o orçamento está de acordo com as orientações que foram dadas. (...)

Além de todo o papel que tem na eleição do presidente. Dar início ao processo eleitoral é uma das funções do presidente da assembleia, e o acompanhamento dos processos eleitorais.

Qual o poder de influência de cada uma dessas entidades? Quem é que realmente toma a decisão final? (Os docentes da disciplina? Conselho Pedagógico? O Conselho Executivo? (...)), Qual a interferência de cada um? Existem dificuldades em mobilizar os recursos para a disciplina?

Eu falo do meu caso, por exemplo, eu acho que tenho uma das salas mais bem equipadas. Tenho: 2 cavaquinhos, 4 guitarras, piano digital, um acordeão, foi um colega que se reformou que ofereceu. Aquilo que tenho solicitado tem sido fornecido. Agora também vamos equipar a sala com: uma aparelhagem, um sistema de som. Temos uma aparelhagem, que propus a aquisição, para as festas dos miúdos, e que na altura custou 500 e tal contos. As coisas tem aparecido e penso que acontece com as outras disciplinas.

No teu entender os recursos financeiros da escola têm sido suficientes para desenvolver as actividades pedagógicas?

É assim, nestas pequenas coisas sim.

Então onde falha?

Por exemplo, nas coisas maiores como o maior conforto das salas de aula em termos de temperatura, ...

Tem haver com as instalações em si?

Sim, aí tem sido mais difícil, a questão dos poderes. Uma questão que demorou muito ..., porque já são orçamentos elevados, que obrigam a uma participação grande do ministério ..., mas para as pequenas coisas, penso que normalmente são suficientes.

Consideras que em termos de instalações as escolas falham?

Aí sim. Mas, lá está, esse aspecto já não é da competência do conselho executivo, porque são orçamentos que vêm do ministério.

Esta questão das instalações ainda ninguém me tinha levantado, mas parece-me pertinente e que influencia a gestão da escola.

São questões pedagógicas fundamentais. Eu acho que ninguém consegue estar numa sala de aula concentrado, com atenção, se estiver com os pés encharcados, ... quer dizer ... são pequenos pormenores que não são tão pequenos como isso. Se está muito calor dentro de uma sala de aula, como acontece agora, ninguém se sente bem. O professor não transmite as coisas da mesma forma. Os alunos também não recebem. São pormenores que às vezes descuidamos um pouco, começam a ser descuidados logo pelos arquitectos. Às vezes são modelos que vêm de outros países da Europa, com uma realidade climática diferente da nossa, e depois surgem-nos estes problemas. São espaços bonitos mas não são adaptados.

O Apoio da ASE é suficiente para garantir uma escola democrática, onde exista igualdade de oportunidades?

É um apoio, agora se é o suficiente ...é claro que em termos de ... se calhar na escola acaba por ser. É claro que, depois, em casa existem desigualdades, não é? Mas na escola têm as mesmas oportunidades que os outros têm. Têm os mesmos recursos. Não têm os deles, por exemplo, têm uma máquina de calcular diferente da outra, mas têm-na. Os manuais escolares também os têm. Têm uma verba para irem buscar material,Mas sinceramente não sei se essa verba é suficiente. Penso que nesta escola se conseguem ultrapassar essas situações. Em termos de comida, há crianças que se sabe que têm dificuldades e além do almoço dá-se o pequeno-almoço. Sempre que se detectam casos mais complicados há sempre pessoas que resolvem, mesmo que não seja o órgão directivo oficialmente, há sempre algum professor que dá apoio. Essas desigualdades existirão sempre, infelizmente. Eles nunca estarão em igualdade. Por exemplo, agora passa tudo pela internet, eu estou a fazer uma formação sobre a plataforma *Moodle*, uma coisa nova, em que as aulas começam a ser dadas com Moodle. Moodle com fatura. Isto é tudo muito bonito. Os miúdos podem, em casa, fazer os trabalhos por ali. Entrega-los ao professor. É bonito, mas

em meios como o nosso, em que de 400 alunos talvez apenas 5% têm em casa computador com internet Ora isto vai agravar as desigualdades. (...) Quando estamos quase a combater as desigualdades aparece uma tecnológica que abre novamente o fosso. Eu tenho um bocado desses receios.

A escola não será capaz de colmatar esse problema com mais instalações? Mais computadores, mais máquinas de acesso livre?

A escola tem, mas os miúdos é que não têm disponibilidade para isso. A carga horária é muito grande. É um problema que nós hoje estamos a ter no nosso sistema de ensino. Estamos a querer que eles aprendam muito, mas estamos a esquecer de lhes dar outras coisas fundamentais. Não lhes damos espaço. Por exemplo, os miúdos saem de casa, alguns deles às 7 da manhã, chegam à escola às 7 e meia, oito horas. Estão por aqui um pouco, entram às 8 e meia e saem às 5 horas. Chegam a casa por volta da 7 e meia, oito horas. Eles não têm espaço para brincarem, nem para fazerem os trabalhos de casa porque têm sempre aulas, umas atrás das outras. Aquilo que nós antigamente tínhamos, uma tarde livre, um furo, que geríamos como entendesse-mos, para fazer trabalhos ou para investigar, ir à biblioteca ou para namorar ou brincar, aspectos fundamentais da socialização e dos afectos, tudo isso, neste momento, está a ser bloqueado com mais aulas. com a criação de mais ... Se um professor falta os alunos têm logo um professor substituto. É uma interrogação que se põe: será que o modelo é bom? O professor que vai substituir vai fazer o quê? Vai com eles para a biblioteca trabalhar ou vai jogar às cartas para o polivalente? São tudo questões que se põem. Ao ocupar-se todo este tempo, está-se a tirar aos jovens a possibilidade de aprenderem a gerir o próprio tempo. Acho que isso era importante para as crianças, para os jovens e para os miúdos. Isso é um problema que, me parece, se vai reflectir daqui a uns anos, na nossa sociedade.

Que acabem por ter maior dificuldade de gestão do tempo?

Não. É assim. Vão ser bons matemáticos, bons engenheiros, bons físicos, mas estamos a descuidar uma coisa muito importante que é a socialização e os afectos. Aquilo que havia na escola de antigamente, o tempo para conviver e para brincar, para jogar, para namorar, isso está de certa forma a desaparecer e é fundamental, para o desenvolvimento equilibrado dos miúdos. Acho que é fundamental.

Os manuais escolares são adoptados na disciplina de EVT?

Não tem sido, por vezes são, por vezes não. Este ano não foram.

O dinheiro que não é gasto nos materiais reverte para material, como funciona?

Os colegas por vezes dizem isso, que o dinheiro que não é gasto em manuais escolares deve reverter para material.

Na disciplina costumam pedir material para a disciplina?

Sim. Na música é necessário uma flauta que dá para os dois anos.

Acontece haver alunos que não têm o material solicitado, para o trabalho na disciplina?

Há miúdos que têm alguma dificuldade em adquirir a flauta, me parece. Isso é outro problema. Penso que, se as papelarias da escola tivessem as flautas à venda, miúdos com dificuldades podiam adquirir a flauta com o dinheiro da tal verba da ASE, do lápis e da borracha. Há miúdos que têm dificuldade. Mas isso resolve-se sempre, a flauta aparece.

A escola tem flautas para emprestar?

A escola não tem flautas para emprestar, mas há sempre um miúdo que se esquece dela de um ano para o outro. E, pronto, vai-se criando um stock. E eles ficam com elas.

Nas escolas costuma haver uma lista de materiais que os alunos têm que trazer. Como funciona aqui?

Há algum material que eles comprem, mas de uma maneira geral é a escola que fornece o material. As tais listas para eles trabalharem, aquilo que estávamos a falar à bocado, das requisições. Muito material é a escola que fornece.

Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares

A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e do projecto educativo de escola? Em que medida?

Sim. É claro que se porventura não há recursos, se não há verba para determinado projecto consagrado no PCT (Projecto Curricular de Turma) e que é fundamental para aquela turma, porque desenvolve um conjunto de competências que se verificou que estavam atrasadas, é claro que condiciona. Até mesmo os próprios professores, a experiência dos próprios professores, também pode ter alguma importância nesse aspecto.

Os recursos mobilizados permitem estudar todas as áreas de exploração do currículo nacional para a disciplina?

Permitem, têm sido desenvolvidos todos, por exemplo, sei que a fotografia é desenvolvida por dois colegas e funciona em clube. Em termos de computadores nós temos a biblioteca que tem doze computadores e depois existem mais uma sala de informática que se pode requisitar para trabalhar com os alunos. Há uma sala só para as TIC. Ou seja, há sempre duas salas para trabalhar, a biblioteca é só uma questão de a requisitar ou se estiver disponível e a outra sala.

Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"

Qual o significado do "ensino gratuito"?

Eu conheço o significado mas não conheço o ensino. Começando logo pelos manuais escolares, como é que é possível o ensino gratuito, se na escolaridade obrigatória são ao preço que são. Eu tenho duas filhas, em idade escolar, e sei o que custam os manuais escolares.

Mas são só os manuais?

Não. As visitas de estudo, por exemplo, também, que são fundamentais, acho que são actividades fundamentais e são caras, não é. Nós, até determinada altura, a autarquia fornecia sempre, disponibilizava sempre o autocarro para as visitas de estudo. Por razões várias deixou de o fazer, o que complicou bastante, e agora têm que ser os alunos a suportar.

E os alunos com ASE como é? Quem paga?

Agora, neste momento, não sei. Até determinada altura era o serviço de ASE que suportava.

Há pouco, perguntava o significado e agora pergunto se existe ensino gratuito?

Não, não. Não existe ensino gratuito, é um disparate completo.

O que falta, o que é necessário para transformar o ensino actual num ensino gratuito?

Eu vou dar um exemplo. As escolas do 1º Ciclo, os professores todos os anos, no início do ano pedem uma determinada verba aos pais. Para poderem ter materiais disponíveis na sala.

O ensino para ser gratuito tinha que começar pelos manuais escolares. Os manuais escolares estão caríssimos. Há muitos manuais escolares. Tem que haver algumas regras, que parece que estão a aparecer, ou pelo menos que

se está a tentar pôr algumas regras nos manuais escolares. Os manuais (...) de 20 e tal euros, às vezes custa adoptar (...). Sabendo que isso, também, vai ser uma sobrecarga de trabalho para mim. Se eu não tenho os manuais, vou ter que ser eu a preparar os materiais para dar aos miúdos. Mas também custa dizer, a um miúdo para comprar o manual escolar que custa vinte euros. É complicado. Mais a flauta, mais isto e mais aquilo, em determinados meios, é muito complicado, é muito complicado.

Será que não há alternativas aos manuais escolares? Com a globalização da informação, com o acesso à informação de todo o mundo, em tempo real.

Acho que a internet ajuda, acho que pode ser um bom instrumento de substituição dos manuais escolares. Por exemplo, no primeiro ano pedi aos alunos para fazerem um trabalho sobre Mozart, só que nós já sabemos como eles são. Vão à internet e trazem tudo que diz Mozart. No ano passado mandei fazer um trabalho sobre vários compositores, entre eles Schumann, e houve um miúdo que me trouxe uma data de páginas com fotografias do Sr. Schumann. Mas o Schumann era um historiador da comunidade europeia. Ele chama-se Schumann e então o aluno trouxe o Schumann, o rapaz nem sequer leu aquilo. Então o que é que temos que fazer? Nós vamos aprendendo com estes erros que eles nos vão ensinando. Na própria página da escola, criei um link onde aparecem, Mozart por exemplo, com as páginas que eu quero que eles visitem. Então, eles fazem o trabalho com base naquelas páginas. Penso que por aí é que podemos substituir os manuais escolares, depois, entre nós professores, haver uma base de dados onde podemos fazer troca de recursos, troca de materiais.

Na música o livro é usado para quê? Tem as pautas? Tem as letras?

É assim, eu deixei de usar o livro, mas têm as partituras, têm muitas vezes CD de apoio, com pequenas audições. Mas depois acontece uma coisa engraçada, é que o livro é adoptado para 4 anos. Às vezes, há a tendência dos autores, para naquele ano, colocarem uma música que esteja na moda. Ora essa música no primeiro ano faz sucesso mas no segundo já ninguém quer ouvir, mas ela continua a estar no livro. Quer dizer, tem estes problemas, é a mesma coisa que hoje fazer-mos um livro que fala do mundial da Alemanha. Se o livro é adoptado para 4 anos, daqui a dois anos ou quatro continuamos a falar do mundial da Alemanha. Tem estes problemas.

Na internet os professores podem ter acesso às partituras de determinado autor e dizer assim: vão à net e recolham o documento x vai ser necessário para a próxima aula. E podiam imprimir, na escola, na autarquia, em casa, em qualquer lugar. Talvez assim substitui-se o livro. O que te parece?

Sim, sim. Eu já faço isso. Vou à net e recolho a informação para trabalhar na aula. Aquela plataforma Moodle, que eu estava a dizer, permite criar o espaço de uma aula ou de uma disciplina, onde um professor pode colocar os materiais para os alunos consultarem e fazerem os trabalhos ou, ao mesmo tempo, colocar fichas de trabalho e exercícios. Os alunos podem fazer por sessões. Os alunos inscrevem-se naquela, sala de aula virtual e podem fazer todo esse trabalho on-line. Lá está, se todos tivessem acesso à internet seria óbvio que chegavam a casa e fariam as coisas de forma diferente.

Mas esse programa funciona em rede não é?

É, é.

Eu penso que já tive acesso a um programa semelhante a esse, mas de Aveiro.

Sim, sim. O daqui é da rede dos CAE da zona. É Santarém que está a coordenar essa zona. Tive há pouco tempo conhecimento de um da beira interior.

Todos os alunos em sala de aula experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares?

Espera-se que assim seja. Se não for alguma coisa está mal! não é?

Da tua experiência ...

Eu procuro, quando há qualquer coisa a fazer na sala de aula, ter o cuidado que chegue a todos, que todos tenham hipótese de experimentar os materiais e terem as mesmas oportunidades de recursos. Pelo menos no espaço de aula. O professor tem de o fazer.

A igualdade não significa exactamente todos terem um copo cheio de água. Há uns que necessitam de mais água que outros.

Sim, ter igualdade para atingir os mesmos objectivos.

E que cada um se possa realizar enquanto pessoa, ...

Agora fala-se muito em competências e claro que, para obterem as mesmas competências, uns necessitarão de mais recursos do que outros.

Existe alguma predisposição para os alunos menos favorecidos se desmotivarem da escola? Pelo facto de terem menos meios, como começa a acontecer com o, ter ou não, acesso à internet, quando os professores solicitam aos alunos investigação on-line?

Desmotiva. Sim poderá desmotivar. E aqui na nossa zona ainda acontece muito isso, até os próprios pais são pessoas que não valorizam tanto a escola como deviam. E às vezes, é mais importante ter mais dois braços para trabalhar. Isto existe muito no nosso país. É mais importante ter mais dois braços para trabalhar do que andar na escola.

Continua a haver pais que não valorizam a escola?

Sim, sim.

Mas são só os do meio rural ou são também os do meio urbano?

Famílias principalmente carenciadas, mas existem dos dois lados, tanto no rural como no urbano.

Analisar se há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar, ao nível da Educação Visual e Tecnológica

Qual o significado de “sucesso” e “insucesso”? Fala-se muitas vezes em níveis de retenção. É recorrente na imprensa aparecer a notícia que x % não terminaram o 2º Ciclo, x% não terminaram o 9º ano, que no 10º ano existe elevada taxa de retenção e abandono escolar. Será que os alunos que terminaram o 9º ano obtiveram sucesso? De que falamos quando falamos de sucesso?

Provavelmente o sucesso não poderá ser analisado assim por fases, se calhar o sucesso terá que ser analisado no final de todo o percursos escolar.

E deve reflectir o quê? A transição ou ...

Neste caso, a aquisição de competências que é o que se pretende. Se adquire as competências para transitar tudo bem. Agora, ... será que as competências que ele adquiriu são aquelas que lhe permitem continuar no próximo ano? Da mesma forma que teve no ano anterior visto que transitou? Em princípio pensamos que sim. A articulação será que está bem feita? Será que aproveitamos por estarmos em agrupamento? Isto é uma coisa que às vezes penso muito. Será que aproveitamos correctamente o facto de estarmos em agrupamento, para fazer uma boa articulação entre os ciclos? Se calhar não, e depois criam-se esses fossos.

Como funciona aqui? Têm cá vários ciclos. Existe alguma relação?

Sim, as pessoas estão no conselho pedagógico, os projectos são feitos em conjunto.

Na música por exemplo, quando é que começa e termina?

A música começa no 5º ano e termina no 6º.

O programa do primeiro ciclo já prevê educação musical!

Previa, mas agora com esta historia das alterações, da Sra. Ministra, tudo o que é expressão fica pós lectivo.

Mas o currículo nacional não foi mudado. A expressão plástica, dramática, física e musical continuam a fazer parte do programa.

Continua. E será que os professores do 1º Ciclo têm capacidade para dar tudo? No fundo é dizer que as coisas existem, mas não são bem dadas. Nós tivemos outra experiência que resultou quando deram os TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária). Tivemos, por exemplo, 3 professores de educação musical e agora só existe um. Na altura, um só estava na pré e no primeiro ciclo. Fazia esse trabalho nas horas lectivas, era um professor coadjuvante. O professor do 1º ciclo era coadjuvado por um professor de educação física e um de educação musical.

Aconteceu isso cá?

Aconteceu.

E porque deixou de acontecer?

O ministério deixou de autorizar porque implica um maior número de professores, implica um maior número de recursos humanos.

Então isso foi um recurso negado pelo próprio ministério?

Foi um recuo bastante grande no nosso sistema de ensino.

Mas agora a Sra. Ministra vem com esse assunto fora do tempo lectivo. Presente envenenado porque é facultativo. E depois tem outras coisas. Quem vai dar essas aulas? Eu não sou, já tenho o meu horário completo. Vamos ter que trazer alguém de fora. Alguém quem? Alguém que não foi colocado? Alguém com pouca experiência ainda. E muitas vezes quando se vai dar estas disciplinas às crianças, que estão ainda no início da sua formação, se calhar é muito mais difícil. Exige outro tipo de competências, da parte de quem dá, que não seja só as técnicas. Existe uma experiência do lidar com as próprias crianças, isto é muito complicado. Há um retrocesso enorme no nosso sistema de ensino, nas expressões. Eu volto a dizer... vamos ter meninos a saber muita matemática. Queremos que os meninos saibam muita matemática mas, se calhar, as pessoas não sabem que para apreender matemática não é preciso dar-lhe mais matemática, nem convém. As disciplinas artísticas têm uma forma excelente de ensinar matemática. Por exemplo, a música exige raciocínio da parte das crianças, está provado que quem aprende música aprende mais facilmente matemática, mas isto está provado. Mas, se é assim, porque é que não se insiste no ensino das expressões? Logo no jardim-de-infância e no 1º ciclo? Não, nós damos é mais do mesmo. Ai não gostas de matemática? não sabes matemática? Então toma lá matemática. Há-de aprender. É um pouco isso que eu penso.

No fundo ... o currículo nacional não é cumprido?

Eu tenho dúvidas que seja cumprido.

Afinal o que é leccionado no primeiro ciclo?

É o português, a matemática e o estudo do meio e, se calhar, canta-se uma cantiguinha por outra.

Será que o próprio insucesso da matemática e do português estará relacionado com o insucesso e desperdício? Pelo facto dos miúdos estarem na escola e não desenvolverem as competências das expressões?

Eu acho que é. Eu acho que é. Mas nós achamos que para resolver o problema da matemática damos mais matemática. Nós agora estamos com um grave problema por causa da certificação de competências e com a entrada dos países de leste que têm uma certificação muito maior. Os recursos humanos são muito melhores. Mas vamos

ver a educação artística que eles tiveram ... é desde o berço. Sempre a tiveram e nós continuamos a dar no 5º e 6º anos e pouco mais.

A música é uma área de abordagem exclusiva do 2º ciclo?

É. Eu não digo que os colegas não o fazem no 1º ciclo porque o fazem. Aparece lá e até o têm que avaliar nesse sentido. Agora eu tenho dúvidas que os professores do 1º ciclo tenham, todos, capacidade para serem bons professores de educação física, bons professores de expressão musical e bons professores de expressão plástica. Eu tenho dúvidas! Eles próprios vem ter comigo e pedem ajuda porque não sabem. A própria formação deles teve lacunas nesse aspecto. É essencialmente teórico. E depois, a tendência que essas pessoas têm é de despejar a teoria. Quando há coisas tão simples que eles poderiam fazer. O que me parece a mim que é importante, nesta fase, não é o conhecimento dos conceitos, mas mais a vivência, o viver, o passar pela experiência, o sentir Eu acho que essa é uma grande lacuna que estamos a ter.

Será que existe alguma relação entre o sucesso escolar e o sucesso profissional dos alunos?

Não existe. Só numa minoria de alunos. Começa logo na ida para a faculdade. Quantos miúdos entram para os cursos que querem? Nós somos um país que desperdiça crânios. Nós temos alunos com 17 e 18's que não podem ir para os cursos que querem, para aqueles que sempre estudaram (...), vão para outros diferentes. São situações complicadas.

Qual o entendimento docente do termo "desperdício escolar"?

Existe, nestes aspectos que eu estava a dizer. Acho que nas expressões artísticas se poderiam aproveitar mais as expressões, para fazer chegar determinados conceitos de outras áreas e isso é desperdiçado. Nesse aspecto pelo menos.

Tens mais alguma coisa a acrescentar? ... Que possa contribuir para o trabalho?

Não, se calhar só dizer uma coisa que também acho que é importante e não sei se pode servir para alguma coisa. Nós, hoje, temos problemas importantes no nosso sistema de ensino. Eu costumo pensar sobre isso, que é ... a questão dos pais. Os pais dos nossos alunos que andam no 7º, 8º, 9º, 10º e 11º são pais que viveram aquela transição do antigo para o novo regime, também na idade escolar. Eu penso que isso os marcou de certa forma as vivências que tiveram, e depois na transmissão de vivências aos nossos alunos (...). Esse é um aspecto. Outro aspecto, que eu acho que é grave no nosso sistema de ensino é, muitas vezes, um professor que queria ir para uma determinada escola e ser professor de uma determinada área, não consegue e vai fazer uma ESSE. Depois, como não consegue entrar na área, acaba por ir para professor do 1º ciclo e, se calhar, nunca teve vocação para tal. Isto é um problema que com o tempo pode vir a influenciar a formação dos nossos jovens. Há um determinado colega que gostava de ser treinador de futebol e então o que é que faz? Quer ir para a faculdade de motricidade humana, não tem entrada e tem como saída uma ESE. Vai para a ESE. Tira o curso do ensino básico de educação física. Não consegue ser professor de educação física. Não consegue ser professor de educação física e então, o que é que ele vai fazer? Vai para professor do primeiro ciclo. Muitas vezes é uma diferença de 180º, entre aquilo que ele queria fazer e o que está a fazer no momento, ou seja, a formar miúdos de 5 anos, 6 e 7 anos. E isso é um problema que, às vezes, também se pode pôr. São questões que nós podíamos pensar um bocado nelas.

Entrevistado – E5

2006 – 06 - 19

Sala de professores

10.30 horas

De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento, dos objectivos (dos projectos curriculares de turma, do projecto educativo de escola e), do currículo nacional da disciplina de EVT?

Bem ... sem ovos não se fazem omeletas. É assim, sem material é impensável, no 2º ciclo, nós trabalharmos. Porque o programa é muito extenso mas é muito versátil. Nós podemos, ... não há precedência entre conteúdos e áreas e os miúdos cada vez mais precisam de trabalhar na prática, mexer nos materiais. A nível do 1º Ciclo há um grande hiato, entre o infantário e o 2º ciclo. Eles precisam muito de experimentar, vivenciar, mexer nos materiais. Em termos de equipamento nós estamos bem apetrechados, quer a nível de máquinas, quer a nível de ferramentas. Depois, em termos de matéria-prima, a gestão é feita caso a caso. Pontualmente, é feita caso a caso. Aqui na

escola, desconhecemos a verba que existe, mas sempre que é pedido, o pedido é atendido. O mesmo se passa em relação à Área de Projecto. Na Área de Projecto há sempre um professor de EVT. Claro que afecta porque tem que afectar. Sem matéria-prima não se pode trabalhar.

Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica

Como são mobilizados os recursos materiais para a abordagem das diferentes áreas de exploração da disciplina (EVT), na escola actual?

Na prática como funciona... Eu recebo os pedidos dos colegas, em reunião ou fora de reunião, e depois vou à secretaria, pessoalmente, e encarrego-me de fazer o pedido ou ir às casas da especialidade buscar o material. Adquiri o material directamente. Também há um fornecedor,... que fornece a escola (...) a nível de papéis, das canetas e das tintas, só que é muito limitado. Portanto, tenho que recorrer sempre a casas da especialidade em Lisboa ou mesmo aqui, mas pessoalmente, senão não há hipótese.

Quer dizer que os professores fazem a requisição

Sim. Fazem a requisição, peço autorização, faço a requisição na secretaria, a chefe da secretaria dá a ordem, o aval, e depois sou eu que vou buscar. Normalmente é assim. A não ser que venha do tal fornecedor.

Esses pedidos são sempre aceites?

Sim, normalmente, não há problema. No fundo, eu sou um elo intermédio da cadeia. Faço a gestão em relação aos colegas e passo a informação (os pedidos), com alguns cortes, para a secretaria, senão era impensável.

Alguns cortes significa o quê?

De ano para ano há sempre material que se vai pedindo e vai ficando em stock, cartolinas, blocos de cavallinho, e eu faço a gestão desse material que é pedido e do que sobra. Com esse material, e com o outro que é pedido, no ano seguinte faço essa gestão, e vou dando conforme vão pedindo. E o corte é aí. Isto acontece mais com colegas que vêm pela primeira vez para a escola. Há escolas que funcionam de maneira diferente. Há escolas em que existe uma verba destinada à disciplina. Eu quando vim para cá, em 90, estava habituada a trabalhar sem verbas, ia pedindo aos alunos ou fazia cooperativa de turma. Habitamo-nos a isso, e agora, ..., a gestão já era feita, um bocado, desta forma, pedia-se directamente à secretaria e depois o professor responsável ia directamente comprar. E eu continuei esse esquema, desde noventa e qualquer coisa, desde que estou na coordenação.

Quem participa, é envolvido, na mobilização de tais recursos?

No início do ano há uma listagem que nós consideramos indispensável e que é material próprio; régua, esquadro, compasso, canetas de feltro (têm que ter um material riscador), lápis de cera ou lápis de cor. E pedimos uma tesoura e uma cola. Depois todos os materiais desgastáveis, normalmente, é a escola que fornece. Quando é para actividades de escola é sempre. Quando é para o Carnaval é assim. Agora para o arraial é a mesma coisa. Para a capa, eles normalmente fazem uma capa no início, as cartolinas também é a escola que fornece. E é isso basicamente.

Significa que os recursos usados na disciplina, parte deles são

A maior parte são fornecidos pela escola. Os miúdos têm material que é considerado imprescindível para a disciplina e que depois passa para o 7º: régua, esquadro, compasso, uma cola, uma tesoura, e pouco mais do que isso.

Existem dificuldades em mobilizar os recursos para a disciplina?

Da parte dos alunos é complicado. Às vezes é necessário Por exemplo, eles propõem Agora estava a lembrar-me de uma turma em que trabalhamos em madeiras, e como eram caixas e objectos pequenos, não pensamos pedir material, porque já estávamos numa altura do ano em que já era complicado. É assim, depende muito

do grau de interesse e motivação deles, e do aproveitamento de outro tipo de recursos que são os próprios pais ou pessoas da família, que trabalham em oficinas, ou são marceneiros, isto é um exemplo, não é. Isso faço muito. Desde sempre fiz isso. E aqui a questão é sempre a motivação. Para além do interesse e das propostas deles é a motivação do próprio professor. Não outra hipótese. Se eles não estiverem entusiasmados com o trabalho deles não trazem e por vezes é complicado. Mas (...) neste caso resultou, porque havia sempre uma pessoa ou outra que tinha madeiras ou contraplacado ou assim, e entre todos conseguimos arranjar.

Como fazem a gestão quando os alunos não trazem esse material?

É assim, normalmente eles trazem, eu não tenho tido problema. Sei que há outros colegas que têm alguns problemas. Mas eu acho que a questão é sempre a motivação e o entusiasmo que se põe nas coisas. Porque se eles não trouxeram, têm que partir para outra situação. A questão é a seguinte, trazerem o material, fazerem o projecto de acordo com o material que têm e com a ideia que têm. Depois é pôr em prática o projecto. Se aquilo não funciona no ante-projecto, naquele início, então têm que partir para o outro. Não há outra hipótese. Percebes? Mas às vezes não é fácil. Mas a questão é darem a volta e fazerem outra unidade de trabalho. Nem sempre estão todos a fazer o mesmo. Por vezes uns estão a trabalhar numa unidade e outros estão a trabalhar noutra. Depende ... é um bocadinho variável.

Achas que seria útil a escola fornecer esse material que eles não conseguem trazer?

Eu acho que eles têm que ser habituados a serem responsabilizados pelas propostas que fazem e por juntar tudo aquilo que necessitam, que é imprescindível ao trabalho que propõem. O professor aqui é um coordenador, é para abrir os olhos, é para chamar atenção: "olha não vás por aí, porque se calhar espetaste e não consegues continuar o trabalho". E isto, também acontece no decorrer do trabalho. Mas acho que é imprescindível que eles tenham. (...) Senão, chegam ao 7º, 8º e habitua-se à ideia que é a escola que dá. Percebes? Acho que não há mal nenhum que haja material que sejam eles a trazer. Não vejo mal nenhum nisso, pelo contrário.

Que experiências de gestão e mobilização de recursos diferentes já foram experimentadas antes? Em que eram diferentes? Quais as vantagens e desvantagens de umas e de outras?

Eu tenho vinte e poucos anos de serviço, já passei por cooperativas de turma, já passei por escolas que funcionavam com verbas ... nomeadamente em Lisboa, fazia-se muito a cooperativa ... escolas que tinham verba própria, nós geríamos a verba. Pronto, acho que já passei por um pouco de tudo. Passei por escolas que não tinham dinheiro para materiais e eram os alunos que traziam, mas aí já era mais complicado. Tínhamos que ir para outro tipo de materiais, mais ao nível dos papéis, que é o mais acessível.

Da tua experiência qual é a melhor solução?

Eu acho que a melhor forma de funcionar é gerir um pouco de todas as situações. É os miúdos terem o material próprio, é a escola fornecer dentro das suas possibilidades e é recorrer-mos aos recursos humanos que temos disponíveis, até na comunidade. Eu acho que isso é muito importante. É muito importante porque parecendo que não, é uma mais valia. Por vezes as pessoas não tiram partido disso ou os miúdos não são motivados e nem se lembram que têm, não sei quem, que pode arranjar. Percebes?

E a reciclagem e o aproveitar dessas coisas, acho que é super importante. Funciona sempre.

Cada vez se fala mais na escola como comunidade. Aqui a comunidade envolvente, de alguma forma, contribui como recurso? Autarquias, empresas, ...

É assim, as relações que existem nunca são muito directas, são sempre por via de algum aluno, de algum professor ou de algum carola que consegue estabelecer as ligações.

Nunca oficialmente?

Há, mas não é a prática trabalhar-se assim. Foi aqui há uns anos ... em que começamos a fazer a tal actividade do Carnaval, que já estava a envolver a comunidade a um certo nível, incluindo a biblioteca, autarquia, junta de freguesia, e aí já havia, ..., todos os anos disponibilizavam uma verba. Era preciso pedir, mas aparecia sempre. E aí já começava a criar algum precedente. Já estava a começar a funcionar nesse aspecto. Ultimamente como as coisas estão ... é, um bocado, o "salve-se quem puder". (risos)

Isso é devido a quê?

É devido a quê? É devido a desconfianças de parte a parte e não haver comunicação.

Entre quem?

A escola e as outras entidades andam um bocado de costas voltadas. Eu acho que estas coisas funcionam quando existem peças chave, que estão no lugar chave, e que pela porta do cavalo comunicam entre si, de forma informal. (Risos) é um bocado à portuguesa.

Quais as verbas disponibilizadas para os alunos com ASE?

Nós recebemos na primeira reunião com o DT, a indicação dos alunos que têm subsídio de escalão A ou B. Depois dessa listagem (geral) vai para a papeleria da escola e ... os miúdos vão directamente à papeleria da escola requisitar o material.

Essa verba é suficiente para...

Não. Nunca é. E cada vez é menos. Mas pronto, é o que temos.

Então como é que eles compram o material?

Eles compram sempre. Em termos de EVT, desse tal stock, é sempre dado a mais aos miúdos. Eu dou sempre aos miúdos. Por exemplo, imagina ... eles têm direito a uma régua e um esquadro, partem-na e depois não substituem. Não é? Mas há sempre na escola. Eu no início de cada ano, ou de dois em dois anos, peço réguas, esquadros, tesouras ... para ficarem em stock, para ficarem pelas salas ... para distribuir pelas salas ou dou a esses miúdos.

No fundo é um complemento ao ASE?

É, é. A ASE (Acção Social Escolar) não chega. Não chega de forma nenhuma.

Aqui também é fornecido o manual de EVT?

Sim, também. Os miúdos de escalão A têm direito aos livros e à alimentação. Os do escalão B têm só metade e nem sempre chega. O manual é outra guerra porque também passei por ... e isto tem haver com a gestão de recursos ... já passei por escolas em que era banido o manual, pura e simplesmente, e funcionava optimamente, assim. Mas aqui, como coordenadora (...) propus, e porque nós em EV trabalhávamos assim, banir o manual e criar fichas de apoio, adequadas ao meio. Ao nível do 2º ciclo, como as pessoas têm formações diferentes, houve alguma resistência à abolição do manual. Portanto, em reunião, quando há a escolha dos manuais, todos os anos se adoptam manuais. Em EV já fazem de outra maneira. Não adoptam.

Mas é adoptado e é obrigatório?

É adoptado e é obrigatório. E o que é que acontece? Se os miúdos não podem comprar arranja-se sempre. De um ano para o outro, ou pronto, quando não há mudança, enquanto está vigente. Funciona assim ou pedem a um amigo, ou pedem a um colega. Aqueles que não os querem, e no ano seguinte passam para o 3º ciclo, deixam-nos cá. Portanto há sempre forma de dar.

O livro é fornecido directamente ao aluno ou é emprestado?

É um pouco de tudo. Quer dizer, quando são alunos de escalão A eles têm direito aos livros. Quando são de escalão B só têm metade e por isso nem sempre têm os manuais. A xxx costuma ter ali manuais. Deixam sempre manuais. Outros ficam porque querem mesmo entregar à escola e assim se vai gerindo. Mas isto para dizer o quê?

Só o dinheiro do manual ... por exemplo, em algumas escolas funciona assim ... só aquele dinheiro do manual, se fosse utilizado para material, era ótimo. Em SSS, e noutros lados, há anos que funcionam assim. Mas aqui, nunca. A população aqui, a população escolar, alguns podem ter dificuldades, mas toda a gente é muito individualista. E todos querem ter as suas coisas. É difícil abrirem mão e funcionarem em bloco, em conjunto ou.... A nível de cooperativa já tentei, quando dava EV, implementar isso e não foi possível. As pessoas são muito ciosas das suas coisas, mesmo que tenham pouco, gostam de ter as suas coisas. Isto é meu, aquilo é teu. Há muito individualismo.

Não achas que a escola deve travar um bocado...

Sim, temos tentado mas, por exemplo, em relação ao manual isto é uma impossibilidade. Porque ao nível do corpo docente também há ... necessitam daquele apoio, daquela bengala. Portanto, não há nada a fazer. Já foi tentado, vários anos, e já desisti, porque ... não vale a pena. Mas, quer dizer, isto não é penalizante para os miúdos. Porque, os que não têm, há sempre maneira ... ou fotocopia-se ou portanto... e o manual, além do mais, é um apoio. Por isso é que eu acho que não faz sentido existir, mas pronto ... que não fosse obrigatório.

Mas o manual é utilizado exclusivamente dentro da sala de aula ou também fora?

Não, também é fora da sala de aula. Todos os colegas têm a preocupação de utilizar. Não é um manual como o das outras disciplinas como calculas, porque o programa também é extensivo, não é. É utilizado, como recurso da didáctica, em variadíssimas situações. E ainda há bem pouco tempo os meus, de uma turma, que já foram meus no ano passado, o levaram para casa, porque havia uma matéria sobre as madeiras que eles precisavam de aprofundar. Aí também faço questão que as coisas fiquem cá. Faço questão, quer dizer, não é questão, acho que não faz sentido eles andarem com o livro, com o caderno e com tudo atrás. Normalmente os professores adoptam esta postura, os alunos deixam cá, no armário, e quando precisam levam. É menos uma tralha, menos um peso.

Aqui, normalmente, quantos alunos com ASE há por turma? Com escalão A, por exemplo?

Em média, cada vez há mais, em média não sei. Talvez uma meia dúzia, (...) mas há turmas que têm muito mais.

Estava a colocar-te esta questão porque se calhar não faz muito sentido haver, como me disse uma colega há dias, que tinha 300 livros iguais dentro da sala, só porque existem 300 alunos a trabalhar nessa sala.

Aqui, e acho que tem tudo haver com isso, há um certo individualismo nas relações humanas. Apesar de nós estarmos sempre a tentar combater isso, continua a existir, e isso vê-se a todos os níveis. Qualquer situação, que fuja a isto, tem que ser muito bem negociada.

Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares

Os recursos mobilizados permitem estudar todas as áreas de exploração do currículo nacional?

Para te ser sincera, com toda a franqueza, é assim, as pessoas cada vez mais se escudam naquilo que é mais fácil trabalhar. E, então, trabalhamos muito mais em papeis, muito mais em madeira do que por exemplo em metais. Isso, depois, tem muito haver com as formações de cada um. Eu, por exemplo, sou das belas-artes, sou de design. Tive alguma formação, até ao nível dos plásticos e tal, mas na prática ... depois isso exige maquinaria muito mais adequada e ... pronto, se calhar ao nível do 5º e 6º ano não se justifica trabalhar com determinados materiais, quando depois há outros que podes utilizar para tirar partido deles. Por exemplo, as pastas de madeira, as pastas de papeis ... (...) Há *n* situações de modelação que se pode utilizar sem gastar muito dinheiro, e são experiências que os miúdos nunca vivenciaram. É isso que eu acho Há um hiato muito grande entre o infantil e depois o 2º ciclo. Eles na primária perdem muito daquilo que experimentaram.... Depois há as argilas, há imensas pastas

que se podem fazer na escola. E pronto ... qualquer coisa é boa para trabalhar. Qualquer material é válido, desde que se saiba utilizar, sem se gastar muito dinheiro. Evidente que recorreremos mais aos papéis e madeiras, mas isso tem haver com a formação de cada um. Porque, depois Os de trabalhos manuais, tradicionalmente a parte feminina tem uma formação, a masculina tem outra e agora com os colegas que vieram das ESE's todo isto se mistura e baralha, portanto eu acho que não há assim...

Mas achas que há mais dificuldades em termos de formação ou acesso aos recursos materiais?

Tem muito haver com a formação. Mas eu nestas coisas sou muito pouco espartilhada. Eu acho que as pessoas têm por obrigação aproveitar os recursos humanos e materiais e gerir isso. E depois há muitas maneiras de gerir. Não tem que ser obrigatoriamente a comprar, percebes, pode-se reciclar, pode-se ...

Sim, sim. A mobilização de recursos não significa que se tenha que comprar.

Pois exactamente, não tínhamos falado ainda dessa parte. Isso é utilizado muito e cada vez mais, por nós. A reciclagem de materiais tem que se usar cada vez mais. E os miúdos, a isso, estão muito receptivos.

Há uma série de experiências de aprendizagem no currículo: aguarela, (...), são alguns exemplos.

Nós até temos lá em cima instrumentos próprios para gravura, por exemplo. Mas tanto quanto me lembro houve apenas uma ou duas experiências, isoladas, de trabalho em metais e em talhe seco e directo . Neste momento a EV, porque têm muito pouco tempo e porque faz uma escolha muito apertada de conteúdos, faz a gramática toda do ponto, da linha e do plano. Fazem umas experiências a guache, a teoria da cor (...), relembram aquilo que aprenderam no 2º ciclo. E trabalham pouco, directamente, com outro tipo de materiais. Mas porque também têm muito pouco tempo por semana.

Há pouco dizias que existe um hiato entre a pré e o 2º ciclo. Achas que, se eles tivessem outro tipo de preparação no 1º ciclo, no 2º e 3º ciclo se poderia fazer outro tipo de abordagem à disciplina?

Ai não tenhas dúvidas nenhuma. Até porque não acho que haja só um hiato, há também uma...não sei como te explicar. Eles trabalham uma série de coisas na pré e depois são, como hei-de dizer, é uma palavra um bocado forte mas,..., são violentados no 1º ciclo, são obrigados a fazer coisas que não tem interesse nenhum, que é pintar bonecos, que é ... percebes? ... Que não podem sair fora do risco e acabam por perder aquele bocado que aprenderam. Deveria haver uma continuidade, não sei de que forma, porque eles também têm um programa para cumprir e ... e cada vez há mais dificuldades.

Mas a EV e a ET fazem parte do programa do 1º ciclo.

Com esta historia de se estar em agrupamento, de se porem a criar outras disciplinas e utilizar os recursos do 2º ciclo e por aí fora, talvez, talvez por aí, uma espécie de clube de disciplina à parte, vocacionada só para aquilo, que os miúdos sintam que vão lá só fazer aquilo e liberta um bocado os professores do 1º ciclo. Eu acho que, pronto ... eles acabam por perder aquilo que fizeram, porque fazem coisas que não tem interesse nenhum. Agora com os colegas que vieram das ESE's, já a coisa é diferente, já têm uma abertura de espírito diferente e fazem exposições e ...

Os do 1º ciclo?

Sim os do 1º ciclo. Tive cá uma miúda, uma rapariga, a estagiar comigo e com outro colega da altura, que tinha feito estágio no 1º ciclo, eles têm que fazer no 1º e 2º, e fez uma coisa giríssima, aqui na escola. Fez uma série de experiências com materiais até ao nível da física, numa espécie de introdução à física e à química. E fez isso aqui, portanto, aplicou aqui e já tinha aplicado lá, eu depois até lhe emprestei uma série de livros sobre a cor, sobre água energia e não sei o quê. Portanto, são pessoas que vêm com perspectivas diferentes e de vez enquanto também faz bem abrir os horizontes. Porque são coisas que, com poucos recursos e em pouco tempo, dão uma "estaleca do caraças" aos miúdos, vêem coisas diferentes do que estão habituados.

Quais são as maiores dificuldades na concretização de tais objectivos?

Eu acho que a maior dificuldade no que toca à EVT é a questão do tempo para poder cumprir o programa. Portanto, é o equilíbrio destas duas coisas. E depois, também tem haver com a motivação dos miúdos que estão em idades complicadas. Isso é inegável. Portanto, além de não teres muito tempo, de teres de cumprir um programa, tens que ...chateá-los, tens que aprofundar determinados conteúdos em vista ao 9º ano. Os colegas do 3º ciclo são do quadro da escola, passa-lhes tudo pelas mãos. Portanto elas conhecem muito bem os alunos e sabem quais são as fraquezas em relação à disciplina. Eles têm por obrigação fazer uma seriação muito apertada dos conteúdos. Portanto, não há tempo para mangas.

Nós encontramos uma formula que este ano deixamos de lado, porque este ano nos dedicamos ao arraial e já no ano passado também, para resolver isso de alguma forma, que foi criar no final do ano ... nós temos várias actividades, (...), o par pedagógico gere a partir do 2º período, uma bolsa de actividades e de unidades de trabalho, estou a falar em EVT. (...) No primeiro período temos actividades comuns e no segundo também (...) temos e no terceiro temos sempre. Há dois anos atrás, substituímos a actividade do Carnaval pela actividade de ateliers. Nos ateliers entravamos todos, do 2º e do 3º, cada um apresentava um atelier, montado no final do ano, em que eles só trabalhavam técnicas. No 3º ciclo ... as técnicas do 3º Por exemplo, o mosaico foi uma das experiências que eles fizeram com os miúdos.

E isso era organizado dentro da turma?

Nós no início do ano, em reunião de disciplina estabelecemos logo quais são as actividades, as grandes actividades e depois isto é negociado caso a caso com os conselhos de turma, consoante o PCT (Projecto Curricular de Turma) de cada turma. Mas há uma preocupação de funcionarmos em par pedagógico, com alguma autonomia, mas também para haver actividades comuns ao departamento. Ultimamente temos o natal, temos o Carnaval e temos o arraial ou os ateliers. No ano passado deixamos os ateliers para fazermos o arraial, e este ano também. Mas os ateliers eram uma oportunidade ótima, não só para mostrarmos à escola o que fazemos como para os pais criarem o hábito de vir também, porque a escola fornecia os materiais e eles também arranjavam. Eu ia, aí a lojas, e pedia materiais (...). Portanto os miúdos tinham oportunidade de, naquele dia, experimentar determinados materiais e depois os pais aderiam ... também levavam os produtos para casa. Era giro. Era uma espécie de feira e isso, aliás, faz-se em várias escolas. E aí o 3º ciclo já entrava.

O programa contempla o CAD, como funciona a escola a esse nível?

Todos os professores ligados à área de Projecto sabem trabalhar em computadores, e temos sempre que recorrer à informática. E agora como sabes há uma disciplina que é TIC. Há portanto uma professora que está à frente das TIC e ... pronto Nós aqui estamos bem apetrechados.

Na disciplina de EVT como é?

O ideal era termos um computador por sala. Às tantas o que acontece é que eu e o meu colega, estou a dar o meu exemplo mas há outro par pedagógico que faz muito isso, trazem o portátil e, percebes, porque temos no centro de recursos, ... temos muitos computadores mas que acabam por funcionar só para as TIC, e têm um horário, nem sempre é fácil a pessoa marcar. Mesmo para a Área de Projecto às vezes não é fácil marcar. Mas lá se vai fazendo. Mas não está de maneira nenhuma adequada às necessidades da escola.

Se quiserem fazer um cartaz utilizando os computadores como é?

Não, não. Tem que ser com tempo, não é possível. Por isso é que temos que trazer os nossos. Por exemplo, agora estávamos com um PowerPoint em mãos. Temos uma turma de sexto ano que já foi nossa de 5º que fez uma área de projecto muito engraçada. Tinha haver com a cidade, com as freguesias, com as vindimas, com uma série de coisas e além de terem feito uma monografia depois quiseram fazer em PowerPoint. Isso ficou para este ano, ain-

da está em mãos, porque não houve tempo, não houve hipótese, e isto é uma Área de Projecto. Bem sei que não fizemos só isto mas quer dizer ... o PowerPoint já deveria estar feito, porque eles já têm as imagens, já têm tudo, já têm música, e depois na prática não funcionou (...).

Mas não funcionou porquê? Não tiveram acesso à informática?

Tiveram acessos mas, por azar, nos momentos em que nós podíamos e necessitávamos de lá ir, estavam lá outras turmas. Não é assim tão fácil. Há recurso de facto mas não são suficientes. Não, não são. Devia haver um computador por sala.

Quando levam o portátil como é que apresentam?

Temos data show da escola. Isso já existe há algum tempo, até do tempo da outra gestão.

Recentemente, houve um concurso para as escolas obterem 14 +14 portáteis.

Nós temos participado, ainda agora vieram computadores dum concurso que ganhamos A vice-presidente está sempre a par disso tudo. Nós achamos que há poucos recursos, no entanto existem bastantes. Mas ainda não chegam. Nós metemo-nos em tudo quanto é projecto (...), nesse aspecto há pessoas que agarram as coisas e temos tido algum benefício.

Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"

Qual o significado do "ensino gratuito"?

(risos)

Isso é uma falácia, (risos) olha, não sei (risos), acho que é uma falácia, acho que não existe. Acho que não existe.

Achas que não existe?

Não, não existe. Assim dito dessa maneira

Mas quando se fala de ensino gratuito Para ti o que é o ensino gratuito? Ou o que deveria ser.

Deveria ser como funciona noutros países, que é ... tens acesso aos recursos. A forma de gerir os recursos de uma escola além de ser acessível a todos é também partilhada. Não exige dos pais o esforço que neste momento exige, ao Estado e a toda a gente. De facto isto é tudo uma questão de gestão, não é mais nada. E isso vê-se aqui na escola. Eu por exemplo sinto isso na pele, eu sou um elo da engrenagem entre os colegas e a secretaria, e se não existir a noção de gestão, se a pessoa não for organizada, ou não tem ou esbanja. Oiço de cima e oiço de baixo, mas não me demito dessa função. Porque se não for assim não funciona. As pessoas têm que perceber que há poucas coisas, mas há muita coisa que está mal e que as pessoas não olham para elas. Eu acho que a gestão, gerir uma escola, gerir recursos é conhecer os meios, é conhecer os recursos, conhecer as pessoas chave e depois jogar com isto tudo isto. É um jogo, é um puzzle, não é mais nada do que isso. Agora (risos) estou a ver se fujo à questão (risos) porque não sei o que te responder (risos). Acho que não existe, pronto! Acho que não existe.

Estavas a dizer que no estrangeiro existe ensino gratuito...

Em Inglaterra existe, eu tenho esse exemplo, tenho primos meus que viveram lá há uma data de anos e não é só os recursos, são os meios para fazer as coisas. Não é só a matéria-prima é ,..., sabes que a cultura e educação, e a formação das pessoas é diferente, e desde miúdos estão habituados a mexer nos materiais a experimentar, a vivenciar, a tocar, aqui não. Quando me lembro do meu tempo, aquelas coisas parolas que se fazem, agarrava numa boneca e numa folha que martelava e era um bife, os miúdos agora não mexem, não mexem nas folhas, não mexem na areia, não mexem nos cães, (...) e às tantas isto espalha-se como um vírus. Os miúdos não estão habituados a mexer, a vivenciar. Estão habituados aos botões, aos olhinhos a mexer e a pouco mais do que isso.

Mas o nosso país é dos que mais gasta em educação?

É porque a gestão está mal feita, podes escrever (risos).

Onde é que achas que a gestão está a falhar.

A todos os níveis. Eu acho que é assim: eu acho que o nosso país tem um grande défice de, não é só de informação, nem de troca de ideias, é de empenho do que cada um de nós faz. Empenho, entrega, sem nada na manga. As pessoas, todas, estão à espera de uma gratificação ou de um poleiro. E as pessoas não são competentes porque não estão de alma e coração entregues às coisas. E, portanto, há sempre uma falha, as pessoas têm que gerir aquilo que não é delas e fazem-no mal, porque "não é nosso", é do Estado, estás a perceber? Acho que se cada um... acho que é esse o problema. As pessoas não se entregam às causas. É a casa dos outros. É como, aconteceu, com os dinheiros da CEE. Não estamos habituados a prestar contas ou estamos habituados a prestar mal. E as pessoas também não estão habituadas a serem fiscalizadas e a prestar provas daquilo que fazem. E portanto é um deixa-andar.

Há pouco estavas a falar da lista que solicitam aos alunos no início do ano. Achas que era economicamente inviável a escola fornecer esses materiais para ter na sala?

Não, e já o fizemos. Já houve anos em que ... , para já existe em todas as salas, sei lá ... 12 réguas, 12 esquadros, 12 compassos, não sei quantas tesouras e de vez em quando é repostos. O que acontece muitas vezes, e cada vez mais, é que os próprios miúdos, alguns são responsáveis, mas é muito difícil, quando eles não trazem essa educação. É a mesma história, é: "isto não é nosso". Há miúdos que não, mas basta haver dois ou três que não são controlados, para ser a bandalheira total, e às tantas chegas ao final do ano, e tens uma sala sem uma única tesoura. Estás a perceber? Não é fácil. São coisas que todos os anos temos que estar a repisar. E depois há um ano que me dizem assim: "olha, este ano não há nada para ninguém". E então a gente pede aos alunos. Porque não é fácil. Eu estou a dizer isto porque se passa comigo e com o meu colega, e somos pessoas que incutimos nos miúdos alguma responsabilização, e são eles que têm que limpar o que sujaram e que têm que ver se está tudo bem. Há uma série de miúdos encarregues dessas tarefas, mas há sempre fugas. Sempre, sempre, sempre. Ainda aqui há dias um miúdo, sem nós darmos por nada, e somos dois professores, meteu um bocado de metal no torno e avariou o torno. Nós não demos por nada. É que isto não se passa só aqui ao lado, na outra sala, passa-se comigo. É difícil portanto, é tudo uma ...

Significa que é pelo facto dos miúdos deteriorarem o material que ...

Pois, (...) se vêm as coisas deterioradas, ainda pioram mais. Se vêm muito novo, se calhar, têm medo e não mexem, isto é tudo muito complicado. Isto é tudo uma questão de,... isto vem tudo de pequeninos. Em casa eles também não estão habituados a ter salas apetrechadas, a poderem mexer nas coisas como se fossem deles, a apropriarem-se das coisas e ... não são responsabilizados. O facto do professor estar sempre a controlar e não os responsabilizar só a eles é muito mau, porque nunca sentem as coisas como deles e não estão habituados a cuidar delas.

O que achas que falta? O que era necessário?

É estar sempre a falar do mesmo, sempre a falar do mesmo. É nós criarmos, também, as condições para eles serem responsáveis e autónomos, às vezes por falta de tempo, falta de paciência, por várias razões, nós também, sei lá, às vezes atrasamo-nos e quando está na hora ... "vão-se lá embora". E ficamos nós a arrumar, basta isso, basta isso para estragar o serviço todo, todo o trabalho.

Todos os alunos, em sala de aula, experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares?

Ah, isso sim. Isso ... sem dúvida.

Quando são eles a trazer o material de casa não acontece que uns têm acesso a materiais melhores que outros? E por isso partem de situações desiguais?

Não, porque é assim, no 3º ciclo eles gostam de trazer coisas caras, mas as colegas também dizem que não é necessário trazer Caran d'Ache nem coisas assim. Tragam isto que funciona muito bem. E isso os miúdos já estão mais bem-educados. Gostam é de ter o seu material. Mas também, lá está, tudo depende do tipo de turma que é, dos elos que já existem, da motivação dos professores, da forma como eles interagem entre si e com os alunos. Porque, às tantas, tu até consegues em turmas difíceis, que eles em grupo, eles acabam por emprestar. Não digo logo no início, mas a meio do ano, isso acontece. Há miúdos que são generosos, que naturalmente fazem isso pelos outros.

Existe ou poderá existir alguma predisposição dos alunos menos favorecidos para a desmotivação das actividades escolares? Por exemplo, o aluno não traz material mas também não quer pedir ao colega do lado. É muito envergonhado...

Não. Há sempre forma de detectar e de dar a volta. Não, isso não. Não me parece que se faça essa distinção.

Não é uma questão de se fazer, mas antes uma questão de implicitamente acontecer.

Não. Quer dizer ... na prática acho que não. Há sempre um ou outro que está sempre atento a isso. E acontece todos os anos ... há um que não tem e outro que vem e avisa: "oh professora olhe que o x não tem". Não, nisso não há problema.

Analisar se há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica

Qual o significado de "sucesso"?

Eh pá...

Estamos a falar de gestão e, directa ou indirectamente, a gestão remete para o conceito de sucesso e insucesso.

O sucesso, no fundo, ... eu sei lá...

Fala-se muito de sucesso. De que se fala, quando se fala de sucesso?

Para mim, passa sempre pela responsabilização, pela autonomização, pela motivação. Cada um tem que ter as suas estratégias, os seus objectivos, tem que os percorrer sempre, e escolher a melhor forma de dar a volta à situação, batalhar sempre, e continuar. No fundo o sucesso é o prémio por todo esse trabalho. Tanto nós como os alunos. É a satisfação por ter conseguido ... por exemplo, no meu caso, não há ano nenhum, ou quase nenhum, em que eu repita as mesmas experiências, a nível de materiais e unidades de trabalho. Mas isso é porque eu sou assim e porque ... bem ... quando tenho a mesma turma é evidente que não repito. Posso aprofundar determinados conteúdos ou assim, ou técnicas. Detesto repetir sempre as mesmas coisas. A procura que faço com os meus alunos é não só com os interesses e expectativas deles, mas também com as minhas. Não abduco disso. É o entusiasmo que as pessoas colocam nas coisas, mesmo que os produtos finais não sejam assim brilhantes (...), o caminho que é percorrido, é que conduz ao sucesso ou não do aluno. Tudo depende ..., claro está, os materiais contam muito, mas se não há aqueles materiais dá-se a volta e arranjam-se outros.

Consideras o sucesso como resultado de um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens?

Exactamente. Exactamente.

Como é que se vê o sucesso? É pelos níveis atribuídos, é pelas competências é, por... . Há professores que, se for necessário, trabalham desde o início até ao fim do ano lectivo com lápis de cor. Esses alunos até podem ser muito bons a trabalhar a lápis de cor ...

Não, não. Isso é um logro. Não penso assim e acho que o professor se estar a enganar a si próprio também está a enganar os alunos. Isso não tem haver com sucesso, tem haver com um nível x ou y numa determinada área, porque no resto são todos iletrados, não vale de todo a pessoa ir por aí. Por isso é que eu te digo, em relação ao segundo ciclo, eu domino perfeitamente aquilo que estou a dizer, ... sei que proporciono aos meus alunos uma série de experiências. Não me interessa muito se o produto final está bonito, se está feio, quer dizer,... está sempre bonito. Porque eles passaram por uma série de coisas, exploraram ao máximo, as unidades foram curtas e deu para fazerem outra coisa. Há sempre qualquer coisa de positivo. E portanto eles têm sempre sucesso porque são motivados, têm reforço positivo da nossa parte. Nós também estamos empenhados e interessados e é assim, é impossível não fazerem nada. Têm que fazer alguma coisa.

Mas pela componente prática da disciplina?

Sim, pela componente prática, sim ao nível dos 10-12 anos é essencialmente pela componente prática. Deixem-se lá de tretas, porque cada vez menos eles assimilam as teorias, só se forem necessário para complementar aquela parte técnica que eles necessitam por exemplo, para trabalhar madeiras. Ainda há pouco tempo fizemos isso. Havia uma série de coisas que eles necessitavam de saber, para pegar no torno, para poderem pegar num engenho de furar, num berbequim e assim. Alguns já sabem e também é uma mais valia porque depois ensinam aos outros. Outros não sabem. É evidente que nós fazemos demonstrações técnicas mas muitas vezes é necessário acrescentar em casa mais qualquer coisa. Levam o manual e estudam por eles. Depois, as fichas, os testes, a avaliação de conhecimentos, só fazem sentido se isso for experimentado, se eles conseguirem falar porque experimentaram. Só teoria não leva a lado nenhum.

É vulgar falar-se de ... e é tema recorrente de sucesso e insucesso, a português e a matemática. E fala-se sempre em percentagens de sucesso ou insucesso. Quando se referem a esse valor estão a falar de quê? Será que estão a falar de competências adquiridas ou estão a falar de níveis atribuídos?

Eu acho que em matemática e português estão mesmo a falar de competências adquiridas porque acho que os colegas têm uma tarefa Eu tenho dois filhos, uma vai agora para a faculdade e tenho um miúdo no 10º e sei do que estou a falar. Não tenhas dúvidas que os professores de português e matemática têm uma tarefa....

Mas há dados que mostram que no 10º ano se verifica uma elevada taxa de retenção. Será que os alunos no 9º ano transitaram com competência ou com nível?

Olha não sei...

E o mesmo acontece do 1º para o 2º ciclo.

Pois acontece, se calhar é mesmo a transição porque de facto há muitas falhas. Eu por mim falo, porque ao longo dos anos, eu própria sei que vou baixando cada vez mais a fasquia, eu sinto isso. Tenho vindo a baixar a fasquia. Antigamente um aluno,..., eu dava cinco a um aluno que dominava uma série de coisas, não era apenas um aluno criativo, era um aluno que tinha interesse e era capaz de pegar numa série de coisas e dar a volta. Eu, hoje em dia, já privilégio e fico muito satisfeita se tenho um aluno que é muito bom numa coisa e muito bom noutra. No sentido de ter interesse, curiosidade mesmo. E no fundo, a transição é menos as competências e mais o nível.

Será que um aluno tem sucesso quando este atinge todos os objectivos que o professor lhe coloca, mas ao mesmo tempo termina o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social (laboral, política, cultural, etc.)?

Não, não. Sem duvida que não Eu tenho alunos de sexto ano e alguns já foram meus alunos. Tenho uma turma que já foi minha no ano passado. Tu acreditas que estou no final do 3º período e no final do 2º período, ainda andava a chatear aquelas cabeças para eles se comportarem em condições, para fazerem a gestão do material, para irem à arrecadação. Ainda estava nisso e de vez enquanto ainda tinha que falar nisso. É impensável. Há anos atrás, era impensável estar no 2º período a falar disso. Estava tudo feito no primeiro. As competências sociais estavam mais do que adquiridas. Já ninguém pensava em deixar o lavatório desarrumado ou deixar os azulejos de qualquer maneira. Ninguém. E agora, nem no 2º período, e até agora, ainda há dias tivemos uma aula inteira a falar com eles, a dizer-lhes e explicar-lhes que não pode ser. A nível de projecto, uma das razões pelo qual o PowerPoint não foi terminado foi porque houve uma série de situações, perfeitamente descabidas, que influenciaram o trabalho, e que tiveram haver com essas competências sociais.

A que se deve essa dificuldade, essa postura, no fundo, dos alunos? Quais serão as causas? O que é que te parece?

Acho que tem tudo haver com educação, com formação, com falta de tempo, ...

Falta da educação que se dá na escola?

Na escola,... mas muito em casa! Nós tiramos sempre a água do capote para cima dos outros, mas não tenhas dúvidas que é. As pessoas cada vez têm menos tempo para estarem com os miúdos. Cada vez menos lhes abrem os horizontes. É verdade. Por exemplo, ao fim-de-semana somos o país que mais consome centros comerciais ou cafés. As pessoas ao fim-de-semana, em vez de irem com os miúdos aqui e ali, enfiam-se nos centros comerciais. E depois, há miúdos que nunca saíram daqui. Isto é uma falta de mundo do "caraças". Há miúdos que só foram a Lisboa porque foram em visitas de estudo (...) e estamos em pleno ano 2006, a poucos passos de Lisboa. Isto é conversa da treta, mas é verdade.

(...) Existe "desperdício escolar"?

Há sim. Existem uma série de ... mas isso também é uma questão de gestão. É assim, nos novos modelos de escola ... quando esta escola foi reconstruída, porque isto eram pavilhões e caíram os telhados e tal, o ministério fez uma sondagem e nós mandamos uma listagem dos materiais que necessitávamos, de acordo com a zona, de acordo com o meio, etc. . Vieram para aí coisas que não foram pedidas e que estão simplesmente arrumadas, teares e coisas assim, que ninguém utiliza. É uma estupidez porque ninguém utiliza. O laboratório de fotografia montou-se lá em cima numa arrecadação.

Foi improvisado o espaço do laboratório? Não estava no projecto?

Foi. Não estava no projecto. Temos, também, uma máquina de trabalhar plásticos, temos moldes para fazer umas máscaras e assim, aquilo é interessante, mas a única pessoa que trabalhou com aquilo foi a pessoa com quem trabalho, com o dinheiro dele, porque não tem filhos. Dedicar-se só à escola, e é ele que compra os materiais para o laboratório.

É?

É!

Mas porquê?

Porque ele quer (risos). Porque nem sempre há o que ..., porque tem haver com a gestão. De facto há dinheiro para certas coisas mas ... nós não podemos fugir muito. No laboratório de fotografia eu sei que é o PP que compra os reveladores, e por aí fora, porque nem sempre há. Muitas vezes em EVT sou eu que adianto o meu dinheiro

(...). Porque nem sempre há naquela altura. Não estou a dizer que não aparece, mas ... mas todos nós apertamos o cinto.

O pedido de materiais está dependente dos tempos?

Também tem.

É demorado?

É cada vez é mais difícil porque depois do natal, elas estão à espera do orçamento e não recebem o dinheiro. E estão a trabalhar com duodécimos, e esse dinheiro é para coisas mais importantes. De ano para ano, eu tenho sentido um corte radical nos gastos, nos materiais, nas verbas que ... tenho sentido bastante, então a chefe da secretaria nem se fala.

É?

É. Tem havido imenso e está a custar.

Tem influência no desenvolvimento curricular?

Tem. Tem influenciado. Quando não há, não há. Não faço grandes dramas. Digo o que tenho a dizer e depois temos que partir para outra. E enquanto houver vontade e capacidade de dar a volta, tudo bem, mas às vezes cansa um bocadinho. E há colegas que não levam isto, com... , mas não há nada a fazer.

Mas também há professores que ... eu acho que ... estes cargos deveriam ser rotativos, porque as pessoas, às vezes, só dão por isso quando passam pelos lugares. Por exemplo, agora no arraial uma coisa que tem vindo a ser falada desde o início ... foi pedido material a tempo e horas, foi feita a listagem de cada par, conversamos muito sobre o assunto, fizemos para aí duas reuniões. Há coisa de 15 dias, em que era suposto estar tudo feito, ou quase tudo, há colegas que me vêm pedir "... precisamos de mais papel crepe, precisamos de mais..." e eu compreendo, é legítimo, não estavam a exigir, mas ... eu mandei-me ao ar, porque se eu estivesse no lugar deles não pedia, pura e simplesmente. Percebes? Eu sei que há imponderáveis, mas não podia. E isto também acontece, e depende da forma como os professores vêm habituados de outros sítios.... Em termos desses papéis do arraial, é uma actividade de escola mas, por exemplo, houve uma turma onde falamos, falamos, e onde houve miúdos que tinham papéis em casa e trouxeram para experimentar. Houve outra que foi ali comprar. É com isto tudo que se trabalha. (...) E a pessoa tem que ter espírito, ... tem que estar sempre, sempre em mudança, habituar-se e adaptar-se, não há outra hipótese.

Na EVT, muitas vezes é necessário material de um dia para o outro. Às vezes há imprevistos, próprios do processo metodológico. A determinada altura verifica-se que o material que melhor resolvia o problema é outro que de momento não existe.

Eu aí sou... eu, a nível de papéis e até de argila, ... eu tenho stock na minha sala e na arrecadação. Tenho tintas, tenho assim uma série de coisas. E até de outras disciplinas vão lá buscar. Como já estou aqui há muitos anos, há miúdos que me conhecem e dizem às professoras: "a professora x tem lá na sala" aí não há crise, desde que tenha E papeis e cartolinas, a própria secretaria tem stock, tem algumas coisas de reserva para a papelaria. Às vezes fazemos trocas de uma cor por outra. Vai-se gerindo mais ou menos. Eu acho que é uma escola que funciona mas, (...) não é o ideal. Mas eu (...) acho que depende da mentalidade de cada um, do nível de formação, da vontade que as pessoas têm, do empenho que têm. Porque se não podem fazer algumas coisas, fazem de outra maneira. Também acho que ao nível do 2º ciclo, nem sempre é preciso grandes materiais, porque os miúdos têm tanta necessidade de mexer e moldar coisas que se calhar há muitas maneiras de dar a volta (...). Eu nessas coisas sou muito... . Sei que era preciso trabalhar em madeiras, metais mas, muitas vezes faz-se isso e depois são dois anos, se não se faz num ano faz-se no outro. Por exemplo dos ateliers foi uma experiência gira, porque se não experimentaram com o professor deles, depois, fizeram com outros.

Vocês aqui têm o primeiro ciclo?

Não. Aqui não. Quer dizer, estamos em agrupamento há x anos.

Há alguma gestão de recursos da nossa área com o 1º ciclo?

Não, não. Só a nível administrativo. Não foi pedido nada.

É só uma vantagem administrativa?

É. Neste momento é só administrativa! A professora de moral acho que já sondou, ... a professora de inglês também foi pedida mas ficou no tinteiro. Mas também tem pouco tempo, ainda está tudo no início. Mas também houve bastante resistência a entrarem no agrupamento, por variadíssimas razões, por variadíssimas razões que não fazia muito sentido. Como é considerada uma escola bem apetrechada (...) a autarquia demitiu-se das suas funções e passou a pasta.

Terminei as questões que tinha para colocar. Existe mais alguma informação, que me possas fornecer, que seja importante para uma gestão escolar mais eficiente?

Eu acho que o ideal, de tudo o que conheço e da experiência que tenho em termos da EVT, era de facto as pessoas terem uma bolsa de recursos, que pudessem gerir autonomamente e passar o mínimo pelos serviços. É essa questão da cooperativa, a questão de não adoptarmos manual e termos um dinheiro que pudéssemos gerir. Uma coisa que nós também fazemos é: no natal fazemos uma série de cartões de natal e outro tipo de produtos que eles fazem, depende depois de cada professor, e que vendem. Também recorremos muito a isso, e o dinheiro reverte para a disciplina. Agora no arraial vamos fazer uma quermesse e o dinheiro também reverte. Há assim uma série de coisas, ao longo do ano, que vamos utilizando de forma a termos algum fundo de maneiço, porque em Janeiro aqui é uma tragédia. Em Janeiro não há nada para ninguém. Essa foi uma das razões pela qual o Carnaval ficou no tinteiro e foi substituído pelo arraial ou os ateliers no final do ano. A altura de Janeiro e Fevereiro é uma tragédia. Ou nós conseguimos gerir e ficar com algum ou então é muito difícil darem alguma coisa. Que é a tal questão das verbas, dos duodécimos, é uma crise

Achas que era salutar, para as escolas, acabar com esta forma faseada de financiamento?

Eu acho que sim porque a autonomia no fundo está é no papel. Não há autonomia absolutamente nenhuma. É uma falácia, não existe nenhuma autonomia. Há só para aquilo que interessa, não há, é uma mentira, não é verdade.

A legislação aborda a questão da gestão participada...

Isso é tudo a mesma coisa, é daqueles chavões que ... não. ... Não existe, isso não existe. Há uma assembleia de escola há não sei o quê, os agentes educativos, os pais, a autarquia, e tal, mas de facto não há, ... não há participação directa. Mas não há porque as próprias pessoas não estão interessadas em que haja. Nem uns, nem outros. Agora esta polémica toda..., eu nem estou tão preocupada com a intervenção dos pais na escola, como as pessoas estão. Porque isto é tudo uma mentira escandalosa. Quer dizer, se os próprios pais para virem aqui ... e já não falo para virem às reuniões, para virem às actividades dos próprios filhos não arranjam um bocadinho, como é que as pessoas se preocupam? Eles deviam era estar integrados. Eles deveriam estar lá metidos directamente, intervirem, percebes? Mas não, andamos todos de costas voltadas. Eu estou um bocadinho preocupada com isto porque me parece tudo um problema de comunicação social e de aproveitamento. Não é por aí.

Entrevistado – E6
2006 – 06 - 22
Sala de Professores
15.30 horas

De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento, dos objectivos (dos projectos curriculares de turma, do projecto educativo de escola e), do currículo nacional da disciplina de EVT?

Aqui, por acaso, nós temos acesso a tudo quanto pedimos, não temos dificuldade nenhuma. Eu como delegada e como coordenadora e às vezes as minhas colegas, porque às vezes não passa por mim, se precisamos disto ou daquilo, vamos ali à secretaria, fazemos a requisição do que queremos e o material vem passado dois dias, três, depende do que for pedido. Ou ainda que seja (...) uma semana. Eles pedem sempre que se faça com antecedência porque alguns materiais vêm de XX ou de YY. Mas não temos qualquer problema. Aquilo que pedimos normal-

mente vêm só que, é assim, há materiais que são um bocado caros e então, nós, normalmente, como são materiais muito caros, e estou-me a lembrar, por exemplo, que temos utilizado, por causa das artes gráficas no 3º ciclo, ... às vezes usamos linóleo, e o linóleo é caríssimo, então procuramos sempre, ao máximo, evitar esse tipo de materiais. Quando compramos, por exemplo, uma placa de linóleo, em vez de ser só para um miúdo, dividimos em 4. E o aluno aprende a trabalhar em linóleo num coisa pequenininha. Faz um carimbo pequeno e tal Normalmente gerimos assim. Mas isso porque nós sabemos que as finanças são curtas e então tentamos evitar esses gastos. Mas tudo quanto pedimos temos.

Mas esse “sabemos que as finanças são curtas” resulta de quê?

Porque nós às vezes vamos pedir os materiais e dizem: “ai professora tanta coisa, ai não me diga que isso é tão caro”, é por causa desse tipo de observações, não é por mais nada.

Esse tipo de informação condiciona a aquisição de materiais?

Às vezes condiciona. Condiciona! Mas nós também sabemos que às vezes podemos evitar trabalhar com linóleo e trabalhamos, por exemplo, com madeira. Madeira de pinho escava-se tal e qual. E então utilizamos outro tipo de material, ou trabalhamos com matrizes de cartão com cordel por cima, e aquilo desenrasca. Para os miúdos aprenderem o que é uma matriz, serve perfeitamente. E então evitamos gastar, ... mas coisas corriqueiras como lápis de cor, marcadores e não sei o quê, isso normalmente requisitamos. Até porque aqui há muitos miúdos com necessidades monetárias. Às vezes nem é tanto a falta monetária mas a falta de gestão financeira em casa. É mais isso até. Há muitos miúdos subsidiados, para aí metade da escola é subsidiada, (...) faz com que muitos miúdos cheguem à sala sem material. Portanto, nós temos que ter material, nem que seja um simples lápis. Às vezes aparecem-me miúdos que nem o simples lápis têm para escrever. Só que é assim, depois depende de nós, eu por exemplo, como sou uma mulher muito poupada, toda a gente goza comigo aqui na escola, porque eu, mesmo de ano para ano, ... reutilizo tudo. Guardo tudo e reciclo tudo. A minha arrecadação, salvo seja, a da sala, tem carradas de tralha, ... eu todos os anos... guardo tudo. Por exemplo, às vezes os simples lapitos que aparecem no chão, perdidos, na aula seguinte pergunto se é de alguém, nunca é de ninguém. Às vezes até gozo com eles assim: “não é de ninguém? Porreiro a escola ganhou um lápis”. E vou guardando. Se alguém precisar, é aquele lápis que eu dou, portanto, que eu empresto. E entretanto alguns até ficam com eles porque também precisam para a matemática e também não o têm. Mas... as minhas colegas já não são tão cuidadosas, nesse sentido. Aliás, nós aqui sofremos um bocado com isso, eu estou sempre a chamá-las à atenção, elas abrem os armários e se estiverem distraídas os miúdos vão lá e ficam com as coisas. ... É uma das coisas a que estou sempre a chamar à atenção, às minhas colegas. Para não deixarem os armários abertos porque os meninos vêem e vão buscar. Portanto ... procuro controlar a situação e as coisas, mas elas não. Os miúdos vão buscar, utilizam, se repõem muito bem, se não repõem, para elas dá tudo igual. Porque o ensino é obrigatório, portanto haja material. Eu por acaso controlo mais isso. Mas nem sempre o pessoal controla isso.

Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica

Como são mobilizados os recursos materiais para a abordagem às diferentes áreas de exploração da disciplina, na escola actual?

Requisitamos No início do ano, na primeira reunião de grupo, estabelecemos logo o material básico. Eu requisi-to e divido pelas salas, isto para o EVT. Para a Visual, normalmente, é a colega do 3º ciclo que faz isso. Mesmo os manuais escolares, quando as editoras nos oferecem, normalmente, divido pelas salas. Numas, as coisas chegam ao final, porque (...) eu sou poupada e controlo, noutra chegamos ao final do ano, e mesmo até meio do ano, e já

não existe. Mas isso é outra questão. Agora é assim, ao longo do tempo Por exemplo, chegando à altura do natal, nós temos, aqui, por hábito, na época do natal, ... enfeitamos sempre a escola. Mas isso em termos da EVT e da EV. Aparecem sempre coisas enfeitadas, fazemos presépios, fazemos árvores de natal, fazemos, ... enfim. E é necessário requisitar mais material. Portanto, perto dessa época, em meados de Outubro/Novembro, normalmente faço sempre uma requisição de papeis, ... mais assim ou mais assado, e outro tipo de materiais necessários para isso. Depois, no 2º período, vamos trabalhar com um material mais assim ou mais assado requisita-se novamente. Portanto, não fazemos logo tudo no início do ano. No início do ano é mesmo o básico: meia dúzia de régua para cada sala, meia dúzia de caixinhas de lápis de cor, de marcadores e Portanto, o básico ... só. Depois, sei lá, quando chega a época em que o pessoal vai pintar com guaches, então requisitamos esse material, para não ser tudo no mesmo mês. Portanto, é o mesmo tipo de gestão que fazemos em nossa casa, que é mesmo assim, (...). Vamos comprando aos poucos e mesmos quando pedimos aos miúdos também pedimos isso. No início só trazem uma cartolina para fazer uma capita que é sempre necessária, (...) uma régua, um esquadro, lápis borracha e pouco mais. Quando, passadas três semanas ou quatro, já estão na fase de fazerem uma decoração para a capa, aí sim, pedimos os lápis de cor. Portanto, até os lápis de cor nós não pedimos logo. Porque já pode apanhar outro mês, e um mês de ordenado em casa é gerido de melhor forma. Facilitamos um bocado, isso. Embora os miúdos já tragam tudo no início. Mas nós procuramos pedir por passos porque, para os pais, sabemos que é mais fácil.

Quando pedem o material, para o natal por exemplo, é o grupo que se reúne ou é ...

Normalmente preparamos a actividade, porque o natal, (...) é uma actividade que faz parte do plano anual da escola. Essa requisição nós definimos, ... nós aqui fazemos duas ou três reuniões por período, portanto temos que ter matéria para fazer reuniões. Acabamos por aproveitar isso, na reunião que fazemos normalmente em Novembro, aliás é uma por mês. No início de Novembro ou finais de Outubro. Fazemos uma e preparamos logo o que vai ser preciso, para fazermos essas actividades, no mês de Novembro e Dezembro. (...) Decidimos entre todos Cada par faz a sua actividade, mas o material é todo pedido em conjunto.

Quem participa, é envolvido, na mobilização de tais recursos?

O material sou eu que forneço, como delegada, e os alunos também trazem. Esse material que eu arranjo para as duas salas, é para as falhas dos alunos que, normalmente, não têm material (lápis de cor e isso assim). Mas, por exemplo, para o natal é necessário papel frisado ou papel crepe ou mais cartolinas ou mais não sei o quê, aí já é a escola que dá. Esse tipo de material os miúdos já não trazem.

Eu, no início, quando dizias que a escola compravam o material básico, pensava que esse material era para o uso de todos os alunos e que estes já não necessitavam do mobilizar.

Não. É para os alunos, mas apenas quando eles não o têm . Se há um aluno qualquer que: "oh professora, eu hoje não trouxe os lápis de cor." Então vai buscar os da escola. Normalmente fazemos assim. Ou por exemplo, está a trabalhar com guaches, "Oh professora esqueci-me dos guaches" e, normalmente temos uns boiões grandes que sai mais barato, que se divide em frasquinhos para as salas, é desse material que eles vão utilizar. Outras vezes eles próprios pedem uns aos outros. Mas normalmente é esse material.

Quem participa ou influencia a gestão desses recursos?

Quando falha o de casa ... a escola, normalmente, dá.

Qual o poder de influência de cada uma dessas entidades? Quem é que realmente toma a decisão final? (Os docentes da disciplina? Conselho Pedagógico? O Conselho Executivo? (...)), Qual a interferência de cada um?

Para a nossa disciplina não propriamente. Em termos de dinâmica de escola, de actividades extracurriculares e não sei o quê, até participam. Mas não, propriamente, ligado à nossa disciplina.

Existem dificuldades na mobilização dos recursos para a disciplina?

Não. Quando são coisas mais caras... às vezes engelham um bocadito o nariz. Eu estou-me a lembrar que há tempos, ... às vezes até sou eu que compro e depois trago a factura. Fazemos isso às vezes. Compro, peço a factura e depois eles pagam lá ou pagam-me a mim. Já aconteceu, por exemplo, em termos de linóleo, a última vez que compramos linóleo para as turmas todas do 7º e 8º ano, mesmo dividindo a tal placazinha, chegamos à conclusão que eram necessárias muitas placas. A conta ficou cento e sessenta e tal euros. E isto num mês, em termos de orçamento de escola, bateu assim um bocado. A Sra. quando viu a factura ia tendo um ataque cardíaco.

Porquê?

Porque era muita despesa de uma vez. Quando é esse tipo de coisas eles engelham o nariz. Não é que não paguem, pagam e aceitam, mas realmente custa um bocado porque além de todas as despesas que a escola já tem, é muito ao mesmo tempo. E então esse tipo de material evitamos comprar, mas não quer dizer que não se compre. Compramos, só que evitamos comprar.

Não achas que esse tipo de ... no fundo é uma espécie de pressão, porque se necessitares de comprar um material ainda mais caro ...

Mas nós não ligamos ao muito.

Não é por ser mais caro, é por ser necessário para fazer uma determinada actividade e ter um orçamento mais elevado.

Ah, sim. Pois se calhar condiciona, de forma consciente ou inconsciente, ... condiciona. Nós agora evitamos comprar linóleo, porque sabemos que cada placa custa sete euros e tal. Condicionar, ... condiciona sempre, não compramos Caran d'Ache, compramos Giotto ou Pelikan e... e está muito bom. Ainda há tempos eu disse à minha colega do 3º ciclo que, pelo menos, no 3º ciclo era bom que houvesse Caran d'Ache, uma vez que os miúdos não têm possibilidade de comprar. A escola deveria ter, só que é assim: como cada caixinha também é uma fortuna e para uma sala eram necessárias umas 4 ou 5 caixas também não vamos pedir. Nós gerimos a escola como se fosse a nossa casa, também é um bocado isso. Mas também porque somos nós.

Mas nada vos diz que ...

Não, nada nos diz que não podemos pedir, nós fazemos isso porque achamos também que ... se calhar não há necessidade.

Sabem qual é o orçamento da escola?

Não, não sei. Por acaso isso não sei. Mas sei que cada vez que se pede qualquer coisa as pessoas "Ai este mês, ai este mês já não chega para não sei quê...". Se calhar por ouvirmos isto, inconscientemente se calhar, acabamos por não gastar. Porque por aquilo que ouvimos, em termos administrativos, é complicado gerir as contas.

Há pouco dizias que no início compravam material para as salas. Que quantidades compram ... de lápis de cor por exemplo ?

Para cada sala 5 ou 6 caixas de 18.

Na sala como é que trabalham? É em grupos, em carteira individual.

As mesas são de dois mas na minha sala estão em "U". Dois a dois só há no meio. A minha sala tem bancadas cá atrás, daquelas de madeiras de antigamente, depois tem em "U" e tem no meio, dois a dois. Lá em cima é que tem estiradores ... aí acaba por ser um aluno sozinho. Estão mais isolados, se bem que acabe por haver apenas um corredorzinho, pelo meio, para passarem.

É a primeira escola que conheço a funcionar assim... por que razão é que tomaram essa opção?

Decidimos.

Mas resulta melhor?

Sei lá, na altura já tinham estado noutras posições e achamos que não eram grande coisa. Em grupo conversam muito mais. Em grupo já pusemos e não dá, falam muito mais. Em "U" não têm tanta tendência para falarem com o que está na ponta. As bancadas são pouco utilizadas. As mesas do "U" e as do meio chegam. As bancadas só são utilizadas para aqueles que estão a conversar mais do que devem e vão lá para trás para arejar.

Eu estava a perguntar ... como compram 5 ou 6 caixas, se estivessem em grupo, essas caixas já dariam para todos os alunos.

Não, não. Aí começam a achar que o material da escola é deles e aí não pode ser. O material está lá na caixinha ..., e esse tipo de caixa tem todo o tipo de restos, dos perdidos e achados, que vamos encontrando e das próprias caixas que vão ficando sem embalagem. As embalagens vão-se estragando e vão-se enfiando para ali. A caixa normalmente está no armário e vem para a secretária do professor e eles vão lá buscar o lápis que necessitam. Depois vão lá colocar, senão não dá, porque eles não estão em grupo. Aí tinha que arranjar uma caixa para cada um.

Existe alguma relação metodológica na atribuição/mobilização de recursos para EVT e para as outras áreas disciplinares e não disciplinares? Quais são os princípios orientadores?

Não.

E para as outras áreas curriculares?

Também acho que não. Acho que não há propriamente um método.

Não há um estudo das necessidades de cada disciplina, para se gerirem os recursos ao longo do ano?

Nós no início do ano fazemos o levantamento das necessidades básicas e fica registado em acta o que vamos precisar, em termos de materiais ou equipamentos. Estou-me a lembrar, (...) agora de matemática que precisão de transferidores (...), régua e tal. Normalmente isso fica registado em acta, mas ninguém faz um estudo para ver se está a ser bem ou mal gerido, se foi atribuído ou não foi. Portanto, necessita-se disto assim e assim, vai-se fazer a requisição (...) e pronto. À partida faz-se distribuem por cada grupo. Mesmo em termos de salas, nós temos várias salas atribuídas a algumas disciplinas. Sei lá, uma sala da matemática, uma sala da história, por exemplo, onde o material dessas disciplinas está lá todo. Sempre que é possível e que há verba, que é mesmo assim, conseguem-se alguns materiais que são guardados aí. Depois, o grupo todo, sempre que precise para as aulas vai buscar aí e vai lá repor. Cada professor tenta fazer a gestão dos equipamentos de maneira a preservá-los o melhor que pode. Não há regras muito fortes, digamos assim, em vigor.

Disseste que registam em acta as necessidades mas depois recebem alguma informação a dizer que sim ou que não?

Não, não. Isso não, porque depois vou buscar os materiais distribuo e está dado e feito. Mais nada.

Então significa que essa listagem é satisfeita.

Depois é satisfeita? Sim. Isso até é mais em termos de balanço no final do ano, se correu bem ou se correu mal. No final do ano é que normalmente fazemos isso. Mas só no final do ano.

Que experiências de gestão e mobilização de recursos diferentes já foram experimentadas antes? Em que eram diferentes? Quais as vantagens e desvantagens de umas e de outras?

Cada escola tem a sua maneira. Mas é assim, também já estou aqui há oito anos, (...) estive cinco anos e nas outras é que saltitei. Uma pessoa saltita muito é quando começa. Também não me lembro como era nas outras. Mas é assim, na escola em que estive antes, onde estive cinco anos, aí não era a chefe, não era delegada. Mas aí a gestão também era um bocado ..., se era necessário isto ou aquilo requisitava-se, distribuía-se, gastou-se e pronto. Também não havia muito rigor, não havia método para isso.

Achas que isso é bom, é mau ...

Se calhar é um bocado à balda, mas é assim, o pessoal das artes normalmente é um bocado à balda ... (risos) que funciona. (risos)

Mas órgão de gestão se calhar não é das artes.

Pois (risos). Mas é um bocado à balda que funciona, fazemos a gestão, mas é a gestão própria do grupo, não há muitas regras vindas de cima. O que vem de cima é o controle do género: "vejam lá se não gastam tanto" é mais nesse sentido, mas não é muito taxativo.

Das últimas notícias que se ouvem, a Sra. Ministra diz que Portugal é dos que mais gasta em educação.

Sim, mas se calhar não é propriamente nos nossos materiais. Não creio que seja propriamente nos nossos materiais. Eu acho que não é por aí.

Então onde é que se desperdiça?

Eu acho que se desperdiça muito noutras coisas e não aí. Desperdiça-se muito por exemplo, e eu vejo por esta escola, (...) nos subsídios que são atribuídos aos alunos. Há muitos alunos aqui que são subsidiados como eu te disse (...). Para aí metade da escola é subsidiada. Mas dessa metade, metade deles têm direito à senha de almoço, mas vão comer ao bar. E aí sim, não há controle. Portanto se eu mandasse, o menino não come no refeitório, era-lhe retirada a senha, e acabou. Já aconteceu aqui alguns alunos terem muitas dificuldades de dinheiro, conseguimos que o aluno tivesse direito ao pequeno-almoço oferecido pela escola, e os meninos não tomam o pequeno-almoço na escola porque não querem. Preferem vir com ele tomado de casa.

Será por vergonha, será por ...

Não, porque era-lhe atribuída uma senha e ninguém ficava a saber de nada. Portanto (...) não é. Eles pura e simplesmente não gostam de sair de casa sem comer. Ou qualquer coisa do género. Eu própria também não gosto, mas é assim, quando não se tem dinheiro, não se pode escolher.

Mas se eles vinham com o almoço de casa, não fazia muito sentido voltarem a tomar.

Sim, mas aí evitavam de gastar em casa. Uma vez que era oferecido na escola.

Mas mesmo em termos de alimentação aqui, por exemplo, para comerem a sopa é uma guerra. Os meninos não querem comer sopa. A fruta é uma guerra para a comerem. Não querem comer fruta. Ora é assim, se em casa não se alimentam como deve ser, aproveitam o da escola, mas eles aqui não aproveitam.

Quais as verbas disponibilizadas com os alunos com Acção Social Escolar (ASE)?

Isso não sei. Mas, aqui é assim, eles têm ... depende dos escalões. Há o escalão A e o escalão B. No início do ano têm direito aos livros e sei que têm: uma régua, um esquadro, uns guaches, pincéis, e duas ou três cartolinas. Há uma série de material que lhes é dado logo no início do ano.

Essa listagem é decidida por quem?

Isso é superiormente, em termos da Acção Social Escolar (ASE), administrativo. A ASE é que lhes distribui o que em termos de verba lhes dá direito. Tanto que eles por vezes vão à papelaria, e sei como funciona, (...) a funcionária diz-lhes: "já levantaste as cartolinas". Digamos que já não tem direito a mais, isso é um bocado assim.

Quer dizer que a lista de material a que têm direito é aquela e não outra?

Para todos.

Mas essa lista satisfaz as necessidades das disciplinas ou

Durante algum tempo sim. Só que depois, é assim, o menino parte a régua e vai ter que arranjar outra. Essa já não é atribuída pelo ASE. Aí já é ele que vai ter que arranjar de casa.

E esse material eles levam para casa ou ...

Normalmente fica com eles, ou dentro dos cacifos ou dentro da sala. Nós, normalmente, como temos armários para guardar, guardamos as coisas deles nos armários. Quer seja desses alunos, quer seja dos outros. Claro que ... se eles quiserem, os podem levar para casa. É a mesma coisa com os livros da ASE. No final do ano entregam os livros. O resto do material não entregam, é material de uso e gasto, mas eles podem levar para casa à vontade.

Significa que a um aluno da Acção Social Escolar (ASE) a quem foi atribuída uma régua este ano ...

Para o outro ano é-lhe dada outra.

Independentemente de necessitar ou não ?

Exactamente. Para o ano é-lhe atribuída outra, ele vai ou não levantá-la.

Mas se não a levantar também fica sem direito a ela...

Se não a levantar fica para a escola.

Não podem optar por outro material?

Isso agora não sei. Sei que têm direito àquele material e se não o levantarem fica lá. Se é dada outra coisa ou não, isso aí, já não sei.

Quer dizer que se os professores fizerem um pedido fora da lista, os miúdos já não podem levantar?

Mas normalmente a lista já é feita por aquilo que é, habitualmente, pedido. Aquilo que, normalmente, não é material desse a escola fornece (barro, madeira, metal ou outro tipo de materiais). Os alunos só compram lápis de cor, marcadores, régua, esquadro, compasso e pouco mais (...).

Quanto é consumido em manuais escolares? Quanto é disponibilizado para EVT?

Os manuais escolares para os subsidiados são dados. Os outros alunos compram.

Aqui adoptam o manual escolar?

Normalmente adoptamos. Normalmente adoptamos. Nem sempre todos os colegas dão muito uso. No início do ano até deixamos ao critério dos pais e dos miúdos, e só compra quem quer. Embora, normalmente, eu por acaso não sigo o manual, porque é sempre complicado, mas uma vez que eles o têm faço questão de vez enquanto dizer: "isto está na página tal do livro, vão lá ver, para tirarem uma ideias e ...". Porque senão eles também vêem que não está a ser utilizado. E isso é aborrecido, uma vez que o manual custa 17 ou 18 euros. Mas nem sempre se segue isso. Nem todos os colegas fazem isso.

Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objectivos escolares

A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e do projecto educativo de escola? Em que medida?

Não. Não quer dizer...depende. Vamos lá ver, se um projecto curricular de uma turma for muito ambicioso Se calhar até acaba por não facilitar os miúdos e, se calhar, gasta-se uma fortuna para aprenderem pouco. Às vezes com poucos recursos (...) conseguem-se melhores frutos. Portanto não é linear. Eu agora estava-me a lembrar que ... nós aqui já chegamos a ter turmas de currículos alternativos, (...) em que nós utilizava-mos a questão da reciclagem e reaproveitamento disto e daquilo. Eles conseguiram fazer trabalhos bem giros. Depois, no final do ano até fizemos uma exposição aí. Algumas das coisas ainda estão penduradas na minha sala. A minha sala está cheia de tralha que eles vão fazendo e vai ficando por aí. E eles aprenderam, aliás há ali atrás um jardim que foram os alunos que fizeram, eles próprios trouxeram as plantas, andaram para lá a regar e não sei o quê. Fizemos, solicitamos à câmara bancos e mesas para colocar lá, os outros, depois, é que os escavacaram, (...) já não existe lá um único banco nem uma única mesa. Mas, é assim, os outros é que foram lá partir. Eles às vezes

vinham muito desgostosos dizer: "a mesa já está riscada, aí não sei o quê". ... Continuam lá as plantinhas mas ninguém se senta porque não há bancos nem mesas. Mas eles nesse ano aprenderam, porque fazíamos com pouco, em termos manuais fizeram bastantes trabalhos, aprenderam com poucos recursos, lá está. Por isso, uma coisa quando é muito ambiciosa e com muitos gastos nem sempre, a aprendizagem, resulta. Isso não quer dizer nada.

Os recursos mobilizados permitem estudar todas as áreas de exploração do currículo nacional para a disciplina?

Permitem, porque consoante as actividades que nós desenvolvemos, se solicitarmos o material ele aparece. Pode ser em pouca quantidade mas aparece.

Por exemplo para impressão? Vocês têm prensa?

Não, não. Há equipamentos que nós não temos. Por exemplo, tivemos aqui (...), que era as tecnologias das artes gráficas, mas fazia-mos tudo com base no rudimentar. Tudo muito rudimentar. Chegamos a fazer estampagem de camisolas, t-shirts, bonés e não sei o quê, mas à mão. Não há cá ... Foi tudo ... processo artesanal. Por exemplo, fazemos reciclagem de papel que depois eles reutilizam. Papel para fazerem convites de festas, disto e daquilo, mas tudo à mão. Há uns crivos para fazer folhas de papel que foram eles próprios que construíram. Nas madeiras fizeram os crivos, aprenderam as esquadrias mas é tudo um bocado manual, artesanal. Cheguei a fazer visitas de estudo a tipografias aqui, isso chegamos a fazer, para eles verem o processo em termos mais, enfim..., mas de resto é tudo muito artesanal. Esse tipo de equipamentos não temos. Para fotografia temos uma câmara escura, mas é pouco usada. Mas isso também tem haver com a nossa própria ... ,os nossos próprios conhecimentos, em termos de professores. Se eu não estou à vontade numa determinada área também não vou dá-la. E isso acontece, não só por falta de equipamento nas salas mas também um pouco por causa das nossas próprias ... dos nossos próprios conhecimentos. Estou a lembrar-me das minhas outras duas colegas, que trabalham na outra sala, não têm bancadas para trabalharem em madeiras, não têm tornos, não têm nada disso. Elas não trabalham em madeira nem em metal, por exemplo. Nunca. Mas não é só pelo facto de não haver lá mesas porque senão nós mandávamos para lá duas mesas, elas próprias é que não se sentem com capacidades ou conhecimentos para dinamizarem esse tipo de actividade. Portanto, não dinamizam por isso. Acabam por optar por outro tipo de materiais, ou pela tecelagem ou pela tapeçaria ou pela não sei quê ... que vai mais ao encontro dos conhecimentos delas que é mesmo assim. Portanto, isso está condicionado, não em termos de equipamento mas sim pela formação dos professores, formação de base.

É corrente que todos os anos, no início do ano sejam levantadas as necessidades de formação dos professores da escola. Como é que tem funcionado aqui e para a disciplina?

Todos os anos nós solicitamos ao centro, formação na nossa área, nem que seja só na área da expressão plástica, pelo menos para aprender umas técnicas novas, de pintura. Todos os anos nos vem recusado. Porque na nossa área não têm formadores, é essa a justificação que nos dão.

Todos os anos nós propomos, nem que seja ligada à cerâmica, à fotografia, ligada a qualquer coisa, ligada minimamente às expressões e ao departamento das expressões. Os de educação física ainda vão tendo qualquer coisa, mas nós e os da música não temos nada. Nunca aparece formação nenhuma na nossa área. Nós acabamos por fazer formação relacionada ao computador e aí sim apanhamos o PowerPoint, o Corel ou qualquer coisa, porque de resto não temos formação.

Significa que, se por acaso quiserem abordar uma determinada área de formação...

Temos que ir para as Caldas da Rainha porque lá sei que há relacionada com a associação de professores de educação visual. Eles têm dinamizado ultimamente, este ano e no ano passado, acções de formação daquelas creditadas nas caldas e em Lisboa, só que nós, aqui, para irmos todos os sábados para Lisboa, ... ninguém nos paga a

deslocação. E fazer isso durante seis ou sete sessões, ... mais a inscrição, ... só a inscrição para essas acções custa 150 euros. Foi o que aconteceu este ano. Eu até nem me importava de ir, aos sábados de manhã, para Lisboa ou para as Caldas, mas se nos ajudassem, em termos de ... gasolina, que não está nada barata, portagens e ... ainda por cima a própria inscrição para acções eram 150 euros. É muito dinheiro Agora o Ministério de Educação quer que nós façamos pelo menos 50 % de formação na nossa área, se não as houver onde é que a vamos fazer? Para Lisboa? Eu não vou! Já me cheguei a época do curso.

Significa que se por acaso tiverem aqui um grupo de alunos, que por algum motivo entendam que seria útil desenvolverem determinada técnica, se vocês não tiverem formação ...

Se nenhum de nós souber, não houver formação ou não tivermos equipamento, não se faz. Procuramos é, depois, levar os alunos a fazerem aquilo que possa desenrascar a situação, mas de outra forma. Sei lá, estou-me a lembrar de uma festa que se vai fazer e que é preciso fazer a decoração ou um cartaz publicitário, em vez de ser com as técnicas de artes gráfica, tudo direitinho e certinho, eles fazem no computador e depois manda-se imprimir, mas tudo rudimentar.

Achas que o órgão de gestão, ou no fundo a escola, porque é ela que tem interesse que os alunos desenvolvam essas actividades, deveria financiar, ou pelo menos subsidiar a formação dos professores? No fundo os professores são funcionários desta empresa que é a escola.

Dava jeito. Isso era um passo importante, mas mesmo que a escola financie, é necessário que alguém venha dar a formação e sei se depois em termos de formação, do centro de formação da nossa zona, não temos. Eles dizem-nos logo que não têm formador. E para vir alguém de Lisboa, de Coimbra ou de outro lado qualquer, sairia mais caro. E se o centro de formação não os tem, para a escola também não viriam, mesmo que fosse a pagar. Às vezes aparecem, ainda que muito raramente, acções de formação de expressão plástica mas para o primeiro ciclo. Só que eu própria já cheguei a pedir isso em pedagógico, nem que seja para o primeiro ciclo e para nós também nos dava jeito, pelo menos é da nossa área. É preferível a andar a fazer outras, mais ligadas ao português e à matemática, que nos dizem nada ou dizem pouco. Mas agora também só se fazem ligadas à matemática ou ao português, aos computadores e às áreas curriculares não disciplinares. Só que também já são um pincel, porque nós já começa-mos a ficar fartos de formações dessas, e da nossa área não há.

Outra área que faz parte do programa é o vídeo, o cinema e o computador.

Fora de questão! Computador ainda vá que não vá. Mas cinema e vídeo não há ninguém, nem temos técnicos, um único técnico que perceba disso e possa vir a dinamizar esse tipo de actividade.

É também uma questão de formação ou também de materiais?

É uma questão de formação e existem alguns aparelhos mas apenas para transmitir, leitores e isso assim temos. Mas não temos ninguém que saiba mexer para fazer uma gravação, uma montagem, ... não temos equipamento para isso. Nem equipamento nem formadores.

Quer dizer que estas experiências de aprendizagem do currículo nacional ...

Essas estão fora de questão. Completamente fora de questão. Fotografia? Ainda temos um colega que percebe e gosta imenso disso, e às vezes dinamiza uma actividade ou outra. Dinamizou este ano uma actividade que depois resultou num concurso de fotografia. Foram atribuídos os prémios há dias, na festa da sexta-feira passada. Mas é assim, são acções esporádicas porque os miúdos podem ou não participar. É tipo um clube, só vai quem quer. Agora em termos de disciplina não temos a menor hipótese.

Nem a fotografia digital, nem nada?

Aí, em história de computadores também é a velha história. Há colegas nossos que continuam a achar que à mão é óptimo e continuam a apoiar que as actas sejam feitas à mão, a coisa mais arcaica que possas imaginar, mas eu

continuo a ter colegas assim. Aliás no meu grupo eu tenho colegas assim. Eu estou farta de batalhar porque depois sobra para mim. Porque tudo que seja para passar a computador. ... Por exemplo, agora houve os exames de equivalência à frequência, tive de ser eu a fazer as provas de exame, os critérios e não sei quê ... (...)

Pois, as pessoas andam a dizer não, não aos computadores, mas agora as provas de exame são feitas na escola e terão que fazer-se a computador.

E (...) depois dizem: "ai eu demoro muito tempo. Tu já tens prática", e continua-mos com a mesma coisa. Por eu já ter prática, faço num instante e os outros nunca mais vão aprendendo, porque demoram mais tempo. Portanto, ensinar alunos é mentira. Se nem eles sabem ...

Houve um programa/concurso/candidatura para fornecimento de portáteis às escolas. Esta escola participou?

Esta escola participou nisso. Não sei como está o resultado, mas sei que houve vários grupos disciplinares a participarem. O meu não participou. Aliás, no departamento de expressões ninguém participou.

As pessoas estão a ficar fartas de trabalhar e a Ministra a cortar por trás.

<p>Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"</p>
--

Qual o significado do "ensino gratuito"?

Não há! Para mim não há ensino gratuito, porque é assim, o ensino para ser gratuito ... seria gratuito se os alunos entrassem para a escola e as escolas fornecessem tudo. Isso sim, seria ensino gratuito. Agora, este ano, por exemplo, aliás, já em anos anteriores, ... estive a leccionar expressão plástica aos do primeiro ciclo. No ano passado e há dois anos, funcionava noutros moldes. Vinham as turmas completas e tinham iniciação ao inglês, tinham iniciação à informática e tinham expressão plástica. Este ano não. Este ano como é para complemento de horário, como é para os meninos estarem entretidos ... resultado: a filosofia é completamente diferente. Tanto que o grupo que eu tive este ano, do 1º e 2º ano, os miúdos vinham para aqui porque os pais não os podiam ter em casa. Portanto Apareceu-me de tudo, dentro da sala de aula. Desde miúdos com má educação, a fazerem dedos uns aos outros e tal, ... desde correrem pela sala de aula e não sei o quê. Por isso não vale a pena pintar com isto ou com aquilo porque não interessa. Os meninos vieram apenas para passar o tempo, para gastarem tempo de vida, para não estarem em casa.

Relativamente ao 3º e 4º ano(...), já foi bastante positivo, porque os do 3º e 4º ano têm muitas actividades à escolha. Os que escolheram a expressão plástica, esses sim, é porque gostam. E então com esses foi bastante positivo. Fizemos imensas coisas, os miúdos vinham sempre entusiasmados, e com esses gostei imenso de trabalhar. Já sabem estar. Embora brinquem, mas já sabem estar. E isto a propósito de...?

Do ensino gratuito.

Ah! Mas mesmo relativamente a este tipo de alunos, muitos dos materiais eu fiz questão de fornecer, mas é assim, havia pequenas coisas que convinha que eles trouxessem. Por exemplo, eu tinha (...) umas 6 ou 7 tesouras, mas os miúdos eram quase quinze, quer dizer ... ,convinha que eles trouxessem. Seria gratuito se eu tivesse 20 tesouras para fornecer.

Mas não tens porquê?

Não tenho porque na minha sala todos os inícios do ano, eu peço e distribuo umas 10 tesouras para cada sala só que depois, elas também vão ganhando asas e (...) a meio do ano não se vai repor, (...) e governamo-nos com as 4 ou 5. Resultado, para este tipo de actividade não dá. E por exemplo, um bloco de papel cavalinho, realmente eu

pedi um bloco de papel cavalinho para cada miúdo e isso ainda se conseguiu arranjar. Não um para cada um, mas pedi uns 6 ou 7 blocos e depois fui retirando folhas. Mas é assim, não é totalmente gratuito, nunca é totalmente gratuito. Há coisas que a escola fornece, há outras que não. (...) Se a escola é obrigatória até ao nono, esses materiais deveriam ser fornecidos até ao nono.

Estavas a dizer que as tesouras, o material, vai desaparecendo. Mas não há forma para isso não acontecer?

É muito difícil controlar. Quando é na altura de arrumar eu tenho que estar a gerir uma série de coisas e controlar uma série de materiais (tesouras, réguas, esquadros, etc.), e não consigo controlar tudo ao mesmo tempo. Uma vez que eles ainda estão a arrumar e têm que deixar a sala toda arrumada e limpa. Controlar vinte miúdos, ou mesmo que sejam 15, ... é muito difícil de verificar (...), estando eles dentro da sala de aula, ... verificar se ficaram lá as tesouras. Quando eles vão embora? Aí sim é que eu posso ver se falta alguma coisa e depois, na aula seguinte ... já ninguém consegue saber para onde a tesoura foi. É complicado.

Assim é complicado!

E eu ainda tenho a preocupação de controlar, mas tenho colegas meus que não controlam e então aí é o desperdício completo. Às vezes chegamos a Dezembro e a outra sala já não tem lápis de cor. É um bocado assim. Mas, lá está, vai dos professores.

Todos os alunos em sala de aula experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares?

Sim isso aí é.

Mesmo os que compram os materiais em casa?

Sim, eles às vezes compram em casa mas depois chegam à escola e acabam por utilizar os da escola. Estou-me a lembrar ... eu tenho ali uns marcadores bem grossos, que descobri no ano passado, até os requisitei para os miúdos do 1º ciclo. E os meus alunos do nono ano foram quem mais os utilizou. E tinham sido comprados para os miúdos pequeninos. Os do nono ano tinham os marcadores deles, só que os deles têm a ponta normal e eles diziam: "professora, estes têm umas cores mais giras ...", e fartaram-se de utilizar aqueles marcadores, alguns deles já nem sequer escrevem. Eu tenho um aluno que adora (...) e faz graffiti utilizando esses materiais. Mas a igualdade é para todos.

Não controlamos. Tenho alguns alunos que como têm capacidade, têm Caran d'Ache, e claro, eu olho para o trabalho deles e está diferente dos outros. Mas em termos de avaliação não ligamos a isso.

Mas não será que o aluno do lado, começa a olhar para o trabalho do colega, que tem um material melhor para trabalhar, não ficará um pouco desmotivado por não conseguir resultados tão bons, apesar do empenho?

Não eles não ligam a isso. Quer dizer, nunca me apercebi que eles ligassem a isso. Nunca dei por eles pensarem nesse aspecto.

Nunca pensaste nisso?

Não. Não. Normalmente até utilizam os da escola. E já me aconteceu eles precisarem do lápis branco e só dois ou três alunos é que tinham lápis branco, porque tinham Caran d'Ache, e eles emprestavam uns aos outros, por acaso aqui ... não há esse problema. Mesmo quando nós sabemos que há miúdos que têm problemas, nós por portas e travessas, arranjamos maneira de conseguirmos as coisas para eles trabalharem, sem que os outros de cheguem a aperceber. Se têm, se não têm, se faltou.

Analisar se há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica

Qual o significado de "sucesso" ?

Sucesso, à partida, é quando eles chegam ao final do ano e transitam. À partida o sucesso é isso. Pelo menos é aquilo que nós falamos. Quando eles transitam, têm sucesso. Se calhar não significa que aprendam as coisas, as matérias, mas se transitam é porque à partida aprenderam. Aprenderam, têm sucesso.

Qual é o conceito de sucesso utilizado pelos docentes?

Normalmente a transição é o indicativo do sucesso.

Mas o sucesso é o reflexo da transição ou das competências adquiridas?

Sim, mas ... se transitam é por que adquiriram as competências, podem é não as ter adquirido todas.

Será que um aluno tem sucesso quando este atinge todos os objectivos que o professor lhe coloca, mas, ao mesmo tempo, termina o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social (laboral, política, cultural, etc.)?

Ahh, isso acontece. Muitas vezes eles transitam e nós, temos muitos casos desses, e nós à partida já sabemos que eles não irão muito longe, se não mudarem de atitude. Nós temos aqui muitos alunos que estão muito desmotivados para a escola. Eles têm vindo a transitar. Passam com duas negativas, com dificuldade noutra, mas vão passando. Lá está, eles não levam as competências todas. Acontece muitas vezes nós termos alunos que: "eh, ele até se esforçou, até fez qualquer coisinha o que é que ele anda cá a fazer?" e isto é nacional, nem é só daqui. É mesmo em termos nacionais. E no fundo o sucesso é um bocado fictício. Acaba por ser fictício.

Mas porque é que será? ... Temos uma escola igual para todos, com currículo nacional igual ...

Sim, mas a motivação nem sempre é igual para todos.

Mas não será que a motivação não tem haver com outro tipo de interesses?

Tem e que a escola não pode fornecer. A escola não consegue fornecer. Nós aqui, por exemplo, em termos de Isto porque as regras já vêm ditadas de cima. Há uns anos atrás havia os tais cursos técnicos dentro das escolas, e isso foi cortado. Acabaram com as escolas comerciais, acabaram com as escolas técnicas. E agora já estão a querer, com os técnico profissionais, dar um arzinho disso, mas acaba por não ser a mesma coisa. Antigamente saía-se de uma escola técnica, e eu tenho colegas que saíram dessas escolas, e hoje são os técnicos que estão aí à frente das empresas. Hoje em dia os miúdos terminam o 12º ano e não sabem nada de nada, (...) quando muito conseguem entrar numa faculdade, vão minimamente preparados para uma faculdade. Mas não vão preparados para a vida activa.

Mas as escolas têm uma oferta de escola resultante da alteração dos 50 minutos para os blocos de 90.

Têm o básico. As ofertas de aprendizagem são as básicas. Nós aqui por exemplo ..., antigamente havia aí coisas ligadas à agricultura, uma vez que esta é uma terra agrícola, e tinham estufas e tudo ligado a essas coisas, e continua-mos com o clube da jardinagem porque temos um colega nosso de *agro-qualquer coisa* que dinamiza actividades mas é a título de clube. Porque, em termos de disciplina, não há currículo feito para isso.

Mas acontece que há um tempo já no 5º ano, que é a tal oferta de escola, e cada escola dá aquilo que entende.

Nós no 5º e 6º ano temos isso ligado à informática. No 7º ano é ligado à agricultura e ambiente, já por causa disso. Esses com o clube da jardinagem é que controlam o nosso jardim, e por isso é que está sempre bonitinho. Os miúdos é que tratam do jardim com esse colega, (...) chegaram inclusive a fazer horta. (...) Depois vendem os

produtos aqui aos professores e aos funcionários (...). Mas isso a título de área de projecto que é onde encaixa, ou dentro do clube da jardinagem do 7º ano. Depois, no 8º ano é ligado ao património ... nesta zona há muito património. É ligado às artes, é da nossa área, património cultural da região. No 9º ano como é aquela fase da adolescência ligamos à saúde (...).

No fundo a escola tenta oferecer um bocadinho de cada coisa nos diferentes anos. Não há, por exemplo, é equipamento para criar um curso técnico.

Para o ano vamos ter uma turma de percurso alternativo (...) têm disciplinas com um currículo completamente diferente mas o currículo de língua portuguesa e de matemática, uma vez que chegam ao 9º ano e têm exame, é igual aos outros. Ora, se são miúdos que não têm capacidades, que estão desmotivados que são não sei quê, Então vão ter um currículo igual, em português e matemática, só porque vão fazer o exame? Não cabe na cabeça de ninguém. Até porque nas outras áreas são avaliados de forma completamente diferente e é-lhes exigido um currículo diferente (...). Mas é a única coisa que a escola pode oferecer. Para poderem sair com algo profissionalizante. Porque há muitos deles que já andam aqui há anos. Temos aí alunos que andam no 5º ano, 5 e 6 anos. Temos miúdos com 18 anos no 7º e 8º anos. São poucos mas existem.

(...) Existem situações de "desperdício escolar" na escola?

Existe sempre. Existe. Existe sempre porque é assim: os miúdos nem sempre querem aprender aquilo que nós lhes queremos ensinar. Quer seja de uma matéria quer seja de outra. Às vezes temos recursos que nós próprios não sabemos utilizar, que é mesmo assim, e acabamos por não os utilizar. Portanto são recursos que estão disponíveis mas que não são aproveitados. Estou-me a lembrar da tal câmara escura que está ali e só esse colega nosso é que sabe trabalhar com aquilo. Eu própria tive fotografia no curso mas foi apenas um semestre e nunca mais peguei, ... quer dizer, sei tirar fotografias, sei como pôr o diafragma da máquina, mas já não sei o suficiente para ensinar. Portanto são recurso que lá está, não são aproveitados, estão a ser desperdiçados.

Mais algum contributo?

Desperdícios há sempre. Quer seja pela nossa maneira de ser, que gastamos e gastamos mais, e conforme somos em casa somos aqui, (...) os miúdos a mesma coisa. Os miúdos se em casa não estão habituados a fazer uma gestão minimamente ...quando vêm para a escola também gastam e estragam. Tenho garotos que são capazes de gastar em duas aulas um bloco de papel cavalinho, porquê? Porque em casa estão habituados a ter à vontade. Fazem dois riscos e mandam para o caixote do lixo, (...) e lá está. tal como os miúdos nós também fazemos isso. Eu posso tomar conta ou menos conta do material que é da escola. (...)

Entrevistado – E7

2006 – 06 - 22

Espaço público

17.30 horas

De que modo a gestão financeira e material numa determinada escola influencia o cumprimento dos objectivos, (dos projectos curriculares de turma, do projecto educativo de escola e), do currículo nacional da disciplina de EVT?

Eu acho que é assim: a nossa disciplina é um bocadinho..., é específica. Se não houver recursos ... o trabalho final não aparece. Eu posso explicar o caso lá de X, vou-me centralizar mais em X, estive lá muitos anos. Em X mandamos para a rua 1500 cachopos, todos mascarados. É evidente que isto tem uns gastos enormes. Também tentamos nestas zonas, a reutilização de materiais, ... jogamos muito com isso, ... por exemplo o vizinho da empresa K ... a minha garagem é por baixo, é comum à deles. Eu levava carradas de caixotes. Trabalhamos muito a nível ... a nível de recurso. Não temos tido grandes problemas lá na escola. Para o trabalho em si ... a secretaria nunca nos diz que não, mas também aparece o trabalho final. O nosso departamento é um departamento que mobiliza a escola, em todos os aspectos. Até o próprio jornal que sai quinzenalmente ... Há uma página no jornal lá da cidade, a página do meio, está sempre cheia ... quer dizer ... sempre cheia de assuntos relacionadas com a escola, mas nomeadamente: EVT e inglês porque tratam muitos assuntos. Por isso, eu penso que se não houver recursos para a nossa disciplina nós não podemos ir muito além.

É vital que os recursos estejam garantidos de uma forma ou de outra?

É fundamental É necessário que as crianças tenham meios... ou que o departamento tenha meios para desenvolver o trabalho, não é? Se nós não tivermos farinha não podemos fazer bolos.

Conhecer os modelos de gestão afectos à Educação Visual e Tecnológica

Como são mobilizados os recursos materiais para as abordagens das diferentes áreas de exploração da disciplina (EVT), na escola actual?

Nós quando preparamos uma unidade de trabalho verificamos que materiais são precisos. Fazemos a requisição de materiais e geralmente somos sempre atendidos, até por que a escola tem um stock razoável de materiais, portanto nesse aspecto não podemos dizer que não vai para além.

Portanto, ... a requisição faz-se na secretaria. Os vários membros do departamento entregam-me uma lista dos materiais e eu depois entrego na secretaria. Mas em 48 horas tenho o material todo, praticamente. Só se houver uma falha. Ainda ontem a X precisava de pó de vidro e não havia lá. Eu cheguei à secretaria e disse à (chefe) preciso disto para amanhã, como a escola tem 2 carrinhas de 9 lugares...

A escola tem duas carrinhas?

Tem. Fomos nós que compramos com as nossas actividades, há uma série de anos.

"Sr. V vá lá a tal parte, à fábrica tal, que até lhe dão isso". Por acaso não dão, mas trouxe um saco de vidro. Os materiais não têm sido impeditivos da realização das actividades, lá naquela escola.

No fundo vocês conseguem pelo orçamento da escola e pedindo a fábricas? É isso também?

Não. Não é pedindo às fábricas porque foi lá e pagou. Custou seis euros.

Nós fazemos o levantamento das necessidades, dos materiais, e eu faço a requisição. Passado... não quer dizer que seja tudo, mas normalmente somos (...) atendidos.

O material que usam na sala de aula é sempre o requisitado ou existe outra fonte de ...

Não. Nós temos também, no início do ano, ... nós fazemos ... costumamos ter um centro de recursos com: x rolos daquilo, x rolos de aqueloutro, colas,... esses materiais de desgaste. E se há uma falha ... eu dei uma chave a cada um e ... portanto vão lá buscar, para resolver no imediato.

Aos miúdos também são solicitados recursos? São solicitados recursos aos pais?

Depende, quando são actividades como as do Carnaval, o S. Martinho, o Natal, os materiais não são pedidos aos alunos. Nós fazemos um apanhado do que precisamos e vamos comprar. Não digo que os alunos não participem, que não tragam. Por exemplo, agora no fim do ano, falamos um bocadinho de energia e eles trouxeram um vidro, nós demos as tintas para pintarem o vidro, trouxeram um tronco e fizemos um candeeiro. Eles levaram o trabalho para casa, compraram o fio condutor, compraram o interruptor e aquela coisa toda. Por isso, não digo que não participem em determinadas coisas. Mas normalmente é a escola.

Há escolas que no início do ano fazem uma lista de materiais para os alunos comprarem e utilizarem na disciplina.

A listagem de materiais que a escola faz, e nós fazemos lá no departamento, é uma capinha onde têm: um bloco A3, os seus marcadores, os seus lápis, uma caixa de guaches, os seus pincéis, e essas coisas todas. É evidente que alguns, que nós sabemos, por dificuldades ...

Esse material é deles?

Esse material é deles. São eles que têm que comprar. Nós temos no centro de recursos para uma eventualidade. "Não tenho mais folhas", vou lá buscar e dou-lhe. E aqueles que eu vejo que são mesmo desfavorecidos, (...) normalmente a esses, e porque também aproveito muito o que sobra do ano passado, dou-lhes ... ,"toma lá um compasso, toma lá uma régua, toma lá .. uma coisa assim", portanto, esse material é ... no início do ano há um pequena despesa por parte dos pais.

Significa que quem participa na mobilização de recursos é a escola com o seu orçamento, os alunos com algum material...

Algum material, mas nada de significativo.

Nada de significativo?

Penso que não.

E depois, os professores também levam recursos para a escola. É isso?

Sim.

É frequente os professores mobilizarem recurso próprios para as actividades escolares?

Foi mais para duas ou três turmas que nós tivemos, não quer dizer que fosse para tudo. Tentamos sempre, até nas áreas de projecto, levá-los para a questão ecológica, para a reciclagem, reutilização de materiais, (...) tento levá-los sempre, dentro do possível, para a questão da reciclagem.

Há pouco dizias que quando os miúdos não têm vocês fornecem sempre. Há um stock ...

Não estou a dizer que existe um stock grande. É assim, há miúdos e miúdos. Há turmas de gente com muitos recursos e há turmas que não têm, e como eu já estou há tantos anos e até já os conheço dos anos anteriores, e estou a falar mais no meu caso. Quando há assim uma falha, tento ... não vou marcar uma falta de material por eles não terem os lápis ou por não terem o caderno ou por não terem ... vamos lá ao nosso centro de recursos e "toma lá duas ou três folhas e guarda. Quando puderes adquirir" isto quando é aquele material que eles deveriam ter no início do ano. Mas ... certas crianças, (...) se temos ... levam.

Existe dificuldade em mobilizar os recursos para a disciplina?

Depende dos recursos.

É? Já aconteceu planeares uma actividade que teria todo o interesse para os alunos e depois, ... ou nem a tentaste desenvolver porque irias ter muita dificuldade em mobilizar os recursos necessários?

Se calhar à partida já pensamos nisso e Vou-te contar uma que se passou comigo, também depende da criatividade de cada um. Houve um ano que eu tinha ET e no 9º ano falava um bocadinho de electrónica. Havia uns kits (...) e o kit custava, já não me lembro mas acho que eram dois ou três contos cada kit. E eu, partindo de um kit, eu do meu bolso, fui à Listrónica, arranjei lá umas amizades, e ... com eles, através dum kit que eu tinha, vimos o material que era necessário. O preço dum kit dava para comprar, em peças, uns 5 ou 6. Mas isto também foi a escola que pagou, o material.

Mas aí também houve da tua parte algum investimento.

Mas tem que haver. Eu penso que nessa altura, não faço a mínima ideia, mas com pequenos livrinhos e viagens, fui capaz de gastar mais de cinquenta contos. Nos livro e nas deslocações. E também comprava para mim, para montar primeiro e ver se funcionava se não Também depende um bocado da maneira de ser de cada um.

Numa entrevista a uma colega, ela dizia-me que às vezes precisava de material e tinha duas hipóteses: ou não fazia a actividade ou esperava e não sabia até quando, ou então, ela tinha que comprar os materiais. Ela dizia que às vezes tinha que ser ela a comprar, porque senão nunca mais ...

Nós lá não. Na escola é assim, por vezes não é logo na hora, (...)

Vocês têm um pequeno armazém com algumas coisas?

Não, não. Temos um armário. Temos por exemplo: papel autocolante, papel frisado, rolos, papel metalizado, temos sempre em stock, colas de 5 litros , se calhar um ou dois. (...) A nível de ferramentas temos a escola super equipada.

É?

É!

Como fazem isso?

Aquela escola, Há uns anos atrás, estava lá um fulano com uma dinâmica extraordinária, claro que tinha os seus defeitos, ...

Mas estava lá... no órgão de gestão?

No conselho directivo. E ele também pertencia ao nosso departamento. Mas as salas têm desde a roda de oleiro, mufla, bancadas, tem ferramentas para 10 a 12 pessoas trabalharem em madeiras. Mas tudo em bom estado. Há colegas que ... já estivemos a falar este ano, agora quando acabar o ano vamos tratar das ferramentas (...) . Temos outro armário com stock de: caixas de limas, limatões, serras, serrinhas daqui, serrinhas de aqueloutro, colas, lixas. Não é um armazém mas é uma pequena amostra. Quando nós precisamos, se calhar, "nem é preciso ir requisitar, temos aqui isto, toma lá, podes levar". Numa altura qualquer ... "precisava disto", "olha se houver lá tira" e no final do ano vamos tentar repor. Deixa lá ver ... (risos). Até aqui tem sido assim, para a próxima não sei. E depois ainda tem outra coisa, o agrupamento ainda é grande. Não é muito grande mas é muito disperso. A

secretaria também tem lá um stock de materiais para desenrascar. Eu chego lá e X, que é a chefe, preciso disto, "olha vai lá buscar". Ao fim de uma semana ela vai e diz: "oh Y preencha aqui a requisição". Estas a ver? Na hora a gente resolve.

Estavas a dizer que há uns anos esteve no órgão de gestão uma pessoa que era da área. Achas que isso influencia? Achas que pode beneficiar a gestão dos recursos para a EVT?

Não sei se beneficiou ou não beneficiou. A escola também concorre a muitos projectos e atrás desses projectos vem muito material. Ainda agora nos computadores, fizeram uns projectos para computadores portáteis. O rapaz que está a fazer isso, até é do nosso departamento. ... O projecto tem que ser remodelado porque o espírito do projecto é que o portátil circule de sala em sala. E depois ... por exemplo, têm lá chegado máquinas que ... temos lá uma máquina de plásticos que eu não sei para que é que aquilo serve. Eu não sei trabalhar com ela.

Este ano temos um curso de educação e formação, ao nível da marcenaria, aquela sala tem desde serras circulares, tem... várias máquinas. Fizeram um apanhado das várias máquinas que precisavam, desde lixadeiras, serras de tico-tico, tupia, uma tupia manual. Aqueles miúdos têm esse material todo para poderem trabalhar.

Mas isso foi de algum projecto recente?

A turma nasceu no ano passado. Eram miúdos que já estavam em risco de abandono escolar. É à base da marcenaria e há outro à base da jardinagem. O da jardinagem tinha lá um técnico, jardineiro.

Como é que surgem a jardinagem e a marcenaria?

O de jardinagem é de um ano, só para tirarem o 6º ano. O de marcenaria é de dois anos e dá equivalência ao 9º. (...).

Mas já havia a pessoa para dar a marcenaria? Marcenaria não é fácil!

É um rapaz novo. Que foi para lá no ano passado e ficou lá efectivo.

A maquinaria foi toda comprada?

Não. Já havia alguma. Ele fez a sua relação de necessidades "precisava desta máquina, desta e desta". Ele também é muito engenhocas. Ele é de informática, mas também está muito ligado às tecnologias. E estão lá trabalhos que olhamos para eles e parece que foi um marceneiro que fez. Arcas, bancos,... e para o ano ainda vão ter uma fase mais avançada, nos trabalhos, em colaboração com uma entidade exterior.

Portanto ali ... o problema é o espaço. Como temos muita coisa, por vezes o espaço na sala de aula, com tanta coisa, ... às vezes temos que andar assim (encolhidos e de lado) e temos turmas muito grandes.

Em marcenaria não, são doze ou treze. Se cada um fizer 3 ou 4 peças por ano, não cabem na despensa. Mas a nível de madeiras, vernizes tintas e não sei quantos, ele não me pede a mim, vai directamente à secretaria. Tem lá de tudo, madeiras de todas as qualidades, todas as qualidades entre aspas, vários tamanhos e perfis.

Existe alguma relação metodológica na atribuição/mobilização de recursos para EVT e para as outras áreas disciplinares e não disciplinares? Quais são os princípios orientadores?

Nós temos o plano anual de actividades. O departamento de (EVT), de há uns anos para cá, dinamiza três grandes situações durante o ano: S. Martinho que já é tradição, Natal e Carnaval. E depois damos a nossa colaboração, sei lá ... no dia da árvore, damos a nossa colaboração noutras actividades. Mas aquelas três fazem parte do nosso departamento, como sendo, o nosso departamento, o dinamizador.

O S. Martinho tem o seu magusto, mas depois, existe uma outra dinâmica, à volta daquilo tudo, onde entra a EVT ao nível da decoração do espaço, dos convites, a nível de desenhos, (...) decoram a festa. No Natal, este ano, fizemos concursos de presépios. Apareceu lá cada presépio mais esquisito, até em betão armado apareceram (...). Aí, o betão armado, nós não compramos. Os pais dos miúdos, muitos deles são pedreiros, traziam os ferrinhos, bocadinhos de azulejo, ... tentamos ir ao meio buscar aquilo que o meio pode dar. Aqui também não há nenhuma

despesa que vá entrar no orçamento. Mais uma vez insistimos na reutilização de materiais. Houve outra gente que fez umas velas e não sei o quê. Mas estava jeitoso. Foi lá o jornalista do jornal de xxxx. São coisas que levam a escola para fora. A nível de desporto escolar deve ser a melhor escola da região xxxxx . Tem tudo.

Há pouco dizias que no jornal de xxxxx tem uma página central. Essa página é só da escola?

É. É da escola e nós de 15 em 15 dias, o jornal é quinzenal, nós levamos lá as disquetes. Há duas pessoas que estão encarregues disso. Um da parte gráfica e outra do texto. Um é do meu departamento e o outro é de português. (...) O jornal é quinzenal. O desporto escolar, a EVT e o departamento de línguas têm sempre um assuntozinho que manda para fora da escola, as actividades que a escola faz. É um meio dinâmico e vivo. (...)

E essa página é suportada por quem? É o próprio jornal ...

É. Nós só levamos as disquetes. É chegar e já está. Não tem nada para se montar. Já vai tudo pronto para a impressão. É uma página muito gratificante. Chega a casa das pessoas e a casa dos pais: "- olha, venho aqui no jornal", estás a ver?

Todos os anos há um orçamento de escola. Vocês participam na elaboração desse orçamento?

Não.

Quem participa?

Não faço a mínima ideia (risos). Não te sei responder. (risos)

Eu coloco esta questão porque a gestão participada e democrática da escola é veiculada pela legislação em uso, e por isso, queria saber o grau de participação nessas decisões da escola.

A mim nunca ninguém me perguntou nada sobre isso. A essa questão não sei responder.

Quais as verbas disponibilizadas aos alunos com ASE? São suficientes para eles trabalharem na disciplina?

Esse tipo de alunos, em EVT, que é uma disciplina onde há sempre um gasto, ... tirando os livros não é, mas os livros também são da escola. Eu tento ... às vezes não sei se é possível, mas eles têm um escalão e há muitas coisas que eles podem comprar na papelaria com aquela verba. Mas mesmo assim, sabendo que eles podem ir lá comprar, se eu tiver lá 4 ou 5 que eu veja que realmente têm necessidades, faço um kitezinho, tentamos fazer, não é, e "toma lá". Às vezes podem não estar em boas condições, uma régua ou um esquadro com uma ponta partida, mas é o que há. Tento dar, mas nem sempre, isto não pode ser generalizado, não é. ... Arranjamos alguma coisa para eles.

A verba disponibilizada é igual para todas as disciplinas ...

É um bocado. Aquilo é irrisório.

É suficiente para as necessidades?

Se é suficiente? Eu acho que não. Não sei quanto é para cada aluno, mas depois de comprarem um caderno ou dois acho que a verba se esgota.

Vocês adoptam manual escolar? Os alunos com ASE também têm livro? Como funciona?

Adoptamos e os da ASE têm direito ao livro, mas acho que depois são devolvidos. Mas não tenho a certeza.

Cada um fica com ele, leva para casa durante as aulas, como é?

Levam para casa, rasgam e estragam.

Há muitos alunos a beneficiar da Acção Social Escolar (ASE)?

Por turma, são aí uns 20%.

As vossas turmas são de quantos alunos?

Quando têm 319 são de 20 alunos. Quando não, são 27, 28 alunos, são muitos alunos. Essas são muito grandes. Mas deve haver uns 4 ou 5 por turma.

28 são muitos alunos. Isso significa o quê?

Eu tenho experiências que é assim: eu se tiver uma turma com um aluno de 319, noto que o ambiente na sala de aula é muito diferente por causa do espaço em si. As crianças têm mais espaço, os materiais estão mais à mão, (...) formam-se pequenos grupos de trabalho e conseguimos dar apoio aquela gente toda. Quando é um grupo de 27 ou 28, como eu tenho lá, é horrível. Às vezes, se calha ter lá alguns elementos Eu acho que é muita gente. As salas, como têm muitas coisas ... acaba aquela mobilização natural para os trabalhos tridimensionais. Quando estão sentados, como faz a maioria das escolas, para não se chatearem (...) (Na cidade) R, segundo o que me contaram, é como se fosse uma aula igual às outras. "Abram o livro na página tal e temos que fazer isto e isto" e "agora vamos fazer uma ficha de avaliação". Nós damos muito valor à participação do aluno, ao interesse, à cooperação e ao produto final também, mas com tanta mão-de-obra alheia, às vezes já não se sabe ... Eu acho que as turmas com 28 alunos são muito grandes.

Achas que se desperdiça pelo facto de haver muitos alunos, isto é, acabam por não tirar o máximo proveito da escola?

Eles não tiram o proveito e o professor não tem, por vezes, tempo, em 90 minutos, para observar o trabalho de cada aluno. Há turmas com 27 alunos que são horríveis. E depois, aquela escola, apanha ali aquela zona da xxx xxxx, são putos abandonados (...),... Essa turma de jardinagem, ... eu tinha 4 ou 5 alunos e já abalaram todos. São capazes de fazer mil e uma coisa. São filhos da pouca sorte como costumam dizer. Mas é muito complicado trabalhar com eles. Se tiver um por turma ... ele é absorvido. Se forem dois ou três ... este ano estava lá um numa turma que eu tinha, e ele um dia disse-me assim "oh stor gostava tanto de ir para aquela turma porque sabia que tirava o 6º ano".... "Oh pá, tu não me digas uma coisa dessas! tenta ser como tens sido até agora, por que de certeza absoluta que tu tiras o 6º ano". Há um puto que é expulso da escola T e veio cá parar, e depois foi dizer aos outros que ele se portava bem. Foi dizer aos mais velhos e depois o que acontece? Lá em ZZ é uma espécie de desgoverno, entregue à bicharada. O puto começou a sentir problemas e houve alturas em que eu comecei a ver uma alteração nas atitudes dele, mediante as informações que o outro levava (...) para lá. (...) Parece que ser bom é (...) ser destabilizador, gozão, e ... quando as turmas têm dois ou três é muito difícil. Quando é um por turma ou dois, que é o que estamos a fazer, a coisa leva-se bem porque eles são absorvidos.

Verificar se na opinião dos docentes os modelos de gestão em curso permitem o cumprimento dos objetivos escolares

A gestão dos recursos mobilizados interfere ou pode interferir no sucesso dos projectos curriculares de turma e projecto educativo de escola? Em que medida?

Sim. Eu posso dizer-te que ... havia lá este ano um projecto que era ... tentar dar uma face nova a determinadas zonas da escola. E, em princípio, meteram um bocadinho o travão, porque era pintar os muros e etc. Era (...) uma despesa vantajada, mas depois conseguiu-se arranjar. Portanto ... se não houver recursos também não haverá grandes projectos. Mas, naquela escola, penso que não tem sido por falta de recursos que não se têm desenvolvido determinado tipo de projectos. Ainda que às vezes se tenha que "fazer de gato, sapato", procurar aqui pedir acolá, ... tentar harmonizar as coisas. Mas penso que não é por causa disso que não se tem feito.

Esse exemplo, do muro, no início foi difícil porquê?

Porque era uma área bastante grande. (...) Não fui eu que fiz, foi uma moça que me disse "oh xxx, estou a ver que ... se calhar, não sei quantos ... por falta de ... por falta não, por escassez de meios" mas depois conseguiu dar a volta. Foi uns bancos, uns muros muito grandes com pictogramas de desporto. Aquilo ... tem uma zona de lazer ao

pé dum bloco com mesas e estavam assim um bocadinho já deteriorados. Mas isso já foi no ano passado. Essa mesma moça revestiu as mesas com azulejo. Nós a nível de meios (ferramenta) nós temos. Dos tampos (das mesas) fez jogos de xadrez, de damas, etc..

Está lá outra que também se gastou muito dinheiro e foi para além do que se pensava. Havia um tanque que estava um bocado deteriorado, e há uma colega, também do nosso departamento, que numa Área de Projecto tentou dar vida àquilo tudo. Então foi com pedacinhos de azulejo e tinha uma rede tipo de esmirna, que havia antigamente, onde ela colou os bocadinhos de azulejo e formava peixes. E depois ... aquilo ganhou uma determinada dimensão, depois tiveram que chamar um ladrilhador, e gastou-se muito mais mas ficou lindo. Tudo só com azulejos partidinhos. (...) ficou para além do que se pensava, mas fez-se.

Os recursos mobilizados permitem estudar todas as áreas de exploração do currículo nacional para a disciplina?

Nós trabalhamos assim, vamos lá ver... eu não imponho, nós lançamos uma chuva de ideias e os miúdos vão dizendo: "oh professor gostava de fazer isto, gostava de fazer aquilo". Depois é votado, formam-se dois ou três grupos de trabalho com materiais diferentes e nós vamos dizendo: "isto não é viável". Por falta de alguns materiais, ou das maquetinas, pode não ser viável, mas normalmente é. O grande problema é haver muitos grupos, muita gente, num espaço pequeno. Mas jogamos um bocado assim, com o método da resolução de problemas. "Então vamos fazer sobre isto". Então vamos pesquisar, fazemos a requisição de materiais, as ferramentas necessárias, mas tem que ter um objectivo.

Já fizemos intercâmbios com jardins-de-infância. Precisamos disto ... e nós fizemos. Eram uns jogos. Para um lar. Também fizeram uns jogos de damas, mas isso já foi há uns anos.

Portanto, os conteúdos eram abordados consoante o trabalho que eles iam desenvolver. "Ora bem, aqui neste podemos dar a cor. A comunicação dá-se sempre. Podemos falar um bocadinho dos materiais. Se trabalha-se-mos em madeiras, falava-mos ... assim ... não muito aprofundado, sobre as madeiras, falávamos da floresta Aqui até chega à escola muita coisa sobre a Quercus e há miúdos que começam logo a falar de ecossistemas, do xxxx, daqui e dacolá.

(...) Tentamos que no final de cada ciclo todos os assuntos fossem tratados. Uns mais aprofundadamente outros menos. Depende do trabalho que é proposto pelos alunos.

Há algumas áreas de exploração que fazem parte do currículo: gravura, aguarela, guache, colagem, tempera, acrílico, vitral, (...) talhe directo, modelação (...) vídeo, cinema, fotografia, CAD. Têm condições para trabalharem todas estas áreas?

O último trabalho que fizemos com uma turma, ... repara uma coisa, isso também é ... , eu estou a trabalhar com um moço que domina o computador, deu aulas na escola superior de , depois chateou-se e veio para cá. Fez uma story board. Eles criaram as imagens, tinham o conteúdo da história, os sons que era preciso introduzir para fazer um pequeno filmezinho. E ele o que fez? Como é que ele fez aquilo? Não foi fazer um filme por aluno, foi arranjar bocadinhos aqui e acolá. Eles gravaram todos. Nós filmamos e depois levou para casa para fazer o tratamento informático, lá em casa Ele é uma barra naquilo. Eu não conseguia fazer aquilo. Portanto, ... ele animava, colocava os cenários por trás, jogava com uma série de coisas e depois lá apareceu um pequeno filmezito.

Mas Existem condições na escola para fazerem esse tipo de actividades?

O computador é dele. Não sei, mas também há lá computadores na escola. Mas ele traz sempre o dele, anda sempre com ele às costas.

Outra maneira de se conseguir alguns recursos,... por exemplo, no Carnaval, havia muita gente a solicitar as fotografias, ... como Com o jardim-de-infância eram mil e tal putos e os pais,... aquela rua estava completamente

cheia, fomos para a rua, polícia e tudo. E o que é que acontece, queriam fotografias daquilo tudo, ... o que é que ele fez? Não esteve com meias medidas. Ele consegue animar em vídeo, consegue animar os bonecos. Há lá um programa qualquer, que ele tem ... ele põe os bonecos a falar, as personagens e ... depois vai filmando. Fez uma montagem das fotografias, umas do cortejo, outras mais individualizadas, e depois fez um DVD pequeno e pôs o DVD à venda. "Para que queres uma fotografia ou duas se para a revelares te fica em tanto? Porque é que não compras o DVD que tem todas e custa 2 euros e meio?". Estás a ver? Teve um trabalho doido, ele e mais uma série deles a fazerem os DVD's. Ah! Também temos uma sala multimédia dinamizada por ele, onde ele faz tudo. O computador foi comprá-lo ao Lidl. É uma máquina.... Ele às vezes está a dar aula e põe aquilo a copiar. Às vezes leva dois portáteis e ... foi fazendo aquilo, ele e mais um grupo deles. E arranjam alguns recursos que foram para o orçamento da escola. Com a venda dos tais DVD's, ... só que aquilo é animado, ... mas isso é para quem sabe eu não sei fazer isso.

Essa venda do DVD reverteu para a disciplina ou foi para a escola?

Não. Não. Foi para o orçamento da escola. Mas depois a escola não nos.... Sabe que fomos nós que arranjam aquilo. A escola não nos vai dificultar a vida Por exemplo, o computador custou-nos mil e tal euros. Aquele muito potente que faz essas coisas todas. Ele lá andou e conseguiu retirar do orçamento da escola dinheiro para montar essa sala multimédia. Aquele computador é muito bom, segundo diz ele, e no entanto estava no Lidl à venda. Portanto, com umas coisas a gente vai buscar outras. São pessoas muito dinâmicas

A nível da vidragem ... não estou a dizer que toda a gente trabalhou este ano, mas houve várias turmas que abordaram essa área, ...

Mas há condições se as pessoas quiserem trabalhar?

Há condições. Se o trabalho for ... se houver realmente o projecto, há condições para o realizar, porque temos meios para conseguir isso. Se faltar alguma coisa também podemos adquirir. Já fizemos acções de formação, por exemplo, no ano passado, com uma empresa de Lisboa sobre pintura em vidro. Tivemos uma acção de formação só para professores. Este ano houve uma turma em que aplicamos esses conhecimentos, aquela técnica de pintura em vidro e fizemos o tal candeeiro com o vidro (...). Os miúdos ficaram encantados com o trabalho, e foi barato. Quer dizer.... Mas na altura a acção tinha que ter no mínimo 10, mas também não podia ter mais de 15. Mas tínhamos inscrições para mais de 20.

Quem é que pagou essa formação? A escola ou vocês?

Não. Quem pagou fomos nós.

Mas no fundo foi para servir os interesses da escola ...

Foi a escola, mas nós também ficamos mais ricos. ... Se não tivesse lá ido também não aprendia. A formação também sai cara às vezes.

Mas, normalmente, nas empresas são elas que pagam a formação dos seus quadros. Não é?

Neste caso fomos nós que pagamos. Foi tratado em departamento, mandei para lá as inscrições, mas depois, cada um de nós é que pagou. Também é um bocado carolice. Hoje, como isto está agora, se formos apáticos também não vamos a lado nenhum. Temos que ser dinâmicos e temos que transmitir essa ideia às crianças. Quantas horas eu, não fico na escola, a mais? Quando falaram das 35 horas, ... mas quais 35 quais carapuça ... a gente fica lá montes de tempo. Eu sou coordenador, os meus colegas são muito meus amigos, são 18 e votaram 17 em mim, são pessoas que são muito minhas amigas. Se soubessem o que eu gosto daquilo (o cargo) ... mas pronto. Quantas vezes é que eu entro às 10 e às 9 já lá está? (...) Essa história das 35 horas... ,eu já passo lá mais que isso.

Mas achas que esta história das 35 horas, as horas que antes eram de redução de componente lectiva e que agora é passada na escola, achas que veio trazer alguma coisa de novo?

Não veio porque é assim. Nós temos esta experiência: (...) à quarta-feira como é dia de reuniões, muita gente não quer dia de folga, (...) é lá uma concentração de gente, de manhã, que se for para a frente essa história das 35 horas passadas no estabelecimento de ensino, ninguém se consegue mexer. Depois nós não temos espaços. Os espaços estão todos ocupados. Mesmo salas pequeninas, mesmo a sala de multimédia, por vezes está lá como sala de estudo. Estás a ver? Agora falam da fixação das turmas às salas, isso é impossível. A escola tem quase 30 turmas e só tem umas 17 salas. Se tirarem aquelas que são específicas (...) não podem (mudar). Logo aí, vai ser muito difícil fixar os alunos às salas.

Existem condições na escola para os professores trabalharem só na escola, durante as 35 horas?

Não. Não há porque não há espaço. E não estou a ver 30 pessoas, na minha escola somos uns 70, mas imaginemos que estão 30, na sala de professores. Depois tem uma salita de fumadores que não dá para fazer nada, tem lá um computador que não dá para fazer nada. É impossível, alguém fazer alguma coisa, só se for no exterior e no Inverno como é que se faz?

Verificar a relação existente entre os modelos de gestão associados à Educação Visual e Tecnológica e prática do "ensino gratuito"

Qual o significado do "ensino gratuito"?

Ensino gratuito ... na constituição está. E na legislação também está. Só que isso é ... para Inglês ver. Não pode ser gratuito. Não pode ser não. Não é gratuito! Ele poder podia.

Qual é o passo que é preciso dar para transformar o ensino em gratuito?

Sei lá ... mas para isso era necessário haver disponibilização de verbas.

Na nossa disciplina o que falta?

Para ser tudo gratuito para eles?

Sim, para garantir o ensino gratuito pelo menos na nossa disciplina. O que é preciso?

Eu acho que esse modelo já o praticamos um pouco, mas ser todo, todo gratuito, não sei. Não faço a mínima ideia. Sei lá ..., não sei. As autarquias, as empresas,...

No fundo não passará por não pedir materiais aos alunos?

Mas já não pagam a maioria dos materiais. 80% dos materiais eles já não pagam.

Então porque é que pagam 20%?

Será por já estar instituído? Já sabem que têm que comprar aquele material no início do ano.

Já sabem ou foi uma regra que os professores foram criando? E agora é uma rotina?

É capaz de ser isso um pouco, mas ... ter tudo... para os que têm escalão, já é gratuito para eles. Quando se fala em ensino gratuito também são os almoços gratuitos para todos.

Então nesse caso o ensino só é gratuito para alguns?

Mas acho que isso é uma utopia.

É ?

Acho que sim!

Achas que não deveria constar na constituição?

Acho que não devia. É como a saúde. A saúde é só para os ricos. Mesmo hoje, vais a um hospital e com as taxas moderadoras já é horrível, mais vale ir a um médico privado. Mais qualquer coisa e vais a um médico privado. Eu acho que mais valia tirar da constituição. **(Risos)**

Todos os alunos (em sala de aula) experimentam situações de igualdade de oportunidade no acesso aos materiais escolares?

Nos trabalhos de casa não penso Na sala de aula experimentam as mesmas oportunidades, as mesmas ferramentas, os mesmos materiais, as mesmas situações. Dentro da sala de aula todos eles mexem, todos eles têm oportunidade de criar. Nos trabalhos de casa, às vezes. Há tempos estávamos a tratar uma matéria e foi-lhes pedido para verem o significado de ergonomia, como trabalho de casa. Só 90% é que fez o trabalho. Uns foram à biblioteca, outros foram à internet (...). A nível da participação nas actividades, no desenvolver determinadas situações dentro da sala de aula, todos eles têm as mesmas oportunidades.

Acontece, e não sei se já verificaste alguma vez, em muitas escolas pedem-se muitos trabalhos e recomenda-se a utilização não só do computador como a consulta on-line. O que não me parece nada mal. Mas acontece que nem todos têm acesso à biblioteca e nem todos têm acesso a espaços públicos de informática. E ao mesmo tempo, há uma série de alunos que conseguem produzir, porque têm em casa, e outros, porque não têm ou porque os acessos públicos não são facilmente acessíveis, não conseguem produzir um trabalho com a qualidade que os meios informáticos proporcionam.

A escola tem para os alunos seis ou sete terminais com acesso à internet. Eles têm um cartão para poderem ser responsabilizados. Eu ... em Área de Projecto, tem-se dado o caso dos alunos dizerem: "oh professor deixe-me ir à internet buscar", e já apanhei situações em que eles estavam em sites pornográficos. Mas a biblioteca está muito bem vigiada. Agora eu não sou muito apologista do computador para determinado tipo de trabalhos. Há professoras de língua portuguesa que não querem trabalhos a computador.

Porquê?

Elas dizem que é para eles treinarem a caligrafia, mais não sei quantos,...

Mas também têm que treinar a trabalhar nos computadores.

Sim mas todos eles têm TIC.

É oferta de escola?

É. Todos os alunos têm TIC até ao nono ano. Temos lá dois professores de informática. (...) Todos eles sabem mexer no computador! Melhor que eu!

Existe ou poderá existir alguma predisposição do aluno desfavorecido para a desmotivação?

Nós ali, e já falei há bocado, (...) existem ali situações muito complicadas de resolver. Vamos lá ver... eles à partida já não têm a mesma base que têm os nossos filhos quando chegam a casa. Quando chegam a casa têm um pai e uma mãe, quando há um que me diz: "oh store estou tão contente, vou ver a minha mãe no sábado" a partir daí falta tudo! Quando lhes falta o carinho e 'acolho', apesar de lá (...) terem computadores e terem "tudo". (...) mas ... À partida os mais desfavorecidos não partem da mesma linha.

A escola tem condições para tentar pegar nesses miúdos e ir ao encontro das necessidades deles? Achas que o programa se ajusta a esses alunos? Ou o que lhes falta é mesmo o acompanhamento familiar?

É pá Hoje também está a ficar um bocado enraizado que a escola tem que resolver os problemas todos e acho que não, também não pode ser. Tem que haver um ponto de equilíbrio entre a família e a escola, um diálogo constante e permanente. Eu vejo lá pelos directores de turma que estão, na escola, horas e horas e não vai lá ninguém. E então esses de mais fracos recursos... coitados, tomaram eles ... é complicado responder a isso. Mas acho que não partem... não têm o mesmo ponto de partida. Eu tenho putos que têm tudo em casa e outros não têm nada. A um aluno, lá da xxxx, no ano passado dei-lhe um carro telecomandado, o miúdo ficou doido, mas esse até se porta bem. Os outros se calhar, têm dois ou três. (...) Lá em xxxx há muito dinheiro, mas há outros que não

têm nada. O álcool ainda predomina muito naquela zona. Aquelas famílias das aldeias, de manhã ,... quando eu fui para lá, no princípio, havia gente que dizia que quando estavam constipados, um vinho quente passava ... para miúdos.

Realmente...

Por exemplo, eu estive na escola zzzz muitos anos, e reparava que os miúdos de zzzz eram muito mais autónomos do que estes. Eles sabiam quando se tinham que levantar, quando tinham que fazer tudo. Porque os pais eram os primeiros a sair. Também notava que os miúdos de zzzz eram muito melhores alunos que os de xxxxx, que é uma zona rural. Os pais não têm formação, não têm os meios lá em casa. (...) Alguns ainda têm que ir tirar o leite às cabras e tirar as cabras do curral.

Nota-se muita diferença entre o meio rural e o meio urbano. Já se notou mais, mas ainda se nota perfeitamente o aluno que vem de um determinado meio do outro que vem dum meio diferente.

<p>Analisar se há relação entre os modelos de gestão e o insucesso/sucesso e o desperdício escolar ao nível da Educação Visual e Tecnológica</p>

Qual o significado de "sucesso" e "insucesso", à luz a teoria e da legislação?

O sucesso de que se fala é um sucesso encapotado.

Para ti o que é o sucesso?

Para mim o sucesso é quando um individuo parte de uma determinada base e vai adquirindo determinado tipo de conhecimentos e vivências, que lhe permitem resolver os problemas que lhe aparecem pela frente.

Portanto, um indivíduo que vá bem preparado daqui enfrenta de maneira diferente os problemas que lhe aparecem. Resolve-os, no seu percurso escolar, atinge os patamares, as competências. E eu não sei se isto não deveria dar uma volta muito grande mesmo através do primeiro ciclo.

Nós agora estamos a tentar interligar ... e este ano já vai haver ... os professores do 4º ano vão reunir-se, com os professores do departamento de língua portuguesa e de matemática, para fazerem um ponto da situação dos alunos chegam ali. (...) Eu acho que, hoje na escola, o grande problema é reprová-lo. Dá um trabalho enorme reprová-los. E há muita gente que passa sem ter adquirido as competências para atingir o patamar seguinte.

Então quando se fala se sucesso, nomeadamente quando se abrem os jornais, de x% dos alunos que terminaram o 2º ciclo ou 3º ciclo. Estes valores reflectem realmente taxas de sucesso / insucesso ou antes transição / retenção? É sucesso mesmo?

Será?

Essa era a questão que eu coloco. Será que tem haver com transição ou com aquisição de competências?

Ora vamos lá ver, ... eu acho que tem mais haver com a transição. Porque fala um bocado de números e não avaliam as competências. Eles querem é que apareça: "naquela escola houve x % de retenções ou não aprovações".... Mas isso também tem muito haver com... eu acho que é impossível numa turma com quatro ou cinco ritmos de aprendizagem, como há casos em que acontece ... essa turma nunca poderá ter o mesmo sucesso que uma turma onde haja um ritmo ou dois de aprendizagem. É porque ... depois há alunos que : "está a repetir isto outra vez?", "oh professor, outra vez?", "olha que o teu colega ainda não aprendeu". E isto em EVT nem se nota muito, nota-se mais nas matemáticas e não sei quantos.

Agora sucesso? Sei lá...

E essa questão dos diferentes ritmos de aprendizagem como é que achas que se poderia resolver?

Isto é um pau de dois bicos porque depois aparecem ... "ah, juntaram só os bons", "ah, juntaram só os maus", mas eu não sei se uma turma mais pequena,... porque eu noto isso ... quando tenho uma turma mais pequena ... numa turma com um 319, com vinte alunos no máximo e (...), consigo dar um acompanhamento mais individualizado ao miúdo com 319, e ele vai atingir um determinado sucesso, que é o sucesso dele, aí nós verificamos que ele atingiu algumas das tais competências previstas. Agora, numa turma com vinte e oito alunos, com esses ritmos todos, que eu falei, é muito complicado. Se se sentem perdidos, o que querem é desestabilizar o resto.

Será que um aluno tem sucesso quando este atinge todos os objectivos que o professor lhe coloca, mas que ao mesmo tempo termina o seu percurso escolar sem ter adquirido competências fundamentais para a sua participação social (laboral, política, cultural, etc.)?

Eu costumo dizer sempre, aos putos, que a escola além de ser um meio onde eles vão adquirir determinado tipo de competências, de aprendizagens, tem um plano formativo. E eu costumo-lhes dizer: "nós somos um puzzle e vocês são uma peça do puzzle. Se faltar uma peça ao puzzle, este fica incompleto, não funciona". E depois falo nas profissões e faço-lhes ver: "repara como era uma sociedade se não tivesse por exemplo o homem que limpa as ruas, o padeiro, o mecânico, ... que não são só as profissões de topo. E eu faço-lhes ver que nem todos poderão atingir esse topo da pirâmide. Às vezes é preciso preparar os alunos para que sejam cidadãos saudáveis, interessados e participativos. Para mim, nesta escola que nós temos, era o essencial. Eu tento puxar para aí. Formar, adquirindo determinadas competências, mas também formar, para que seja um cidadão respeitável, válido e que tenha o seu lugar.

Mas achas que é isso que acontece, que está acontecer, nas escolas? No fundo o currículo nacional é igual para todos.

Era o que eu estava a dizer com as turmas que tivemos. A turma de jardinagem é constituída por alunos que andam por volta dos 14 anos, já tinham abandonado a escola, e então fomos buscá-los novamente. Criamos um currículo próprio, muito prático ... está lá o técnico, que é um engenheiro agrónomo (...), a escola ficou linda, é preciso ter muito pulso para agarrar aquela gente. Mas eles têm máquinas para cortarem a relva, para podar, para plantar, (...) e depois têm a outra parte do currículo, que é a língua portuguesa, não têm história, têm é ... qualquer coisa da vida.... Os outros mais velhinhos, os marceneiros, como aquela zona é uma zona onde a indústria da marcenaria está muito implantada, ... ah, e os cursos também surgiram mediante as solicitações dos alunos, já são mais velhinhos, já se trabalha melhor com eles. Já... a escola deu resposta, não sei se é o suficiente, porque não é, mas para esse tipo de alunos, que já todos tinham abandonado a escola, praticamente com 14, 15 anos a escola foi buscá-los e tentou, talvez de uma maneira mais suave e mais prática, fazer com que eles atingissem o 9º ano.

Mas achas que eles fugiram da escola porque a escola não lhes dizia nada ou melhor: será que se essas oportunidades surgissem mais cedo eles teriam abandonado a escola?

Não sei, mas ... eu penso que aquilo já é uma bola de neve. Eles já vêm um bocadinho coxos do 1º Ciclo, depois a família, a maioria delas é desestruturada. Sei lá.... Se a escola podia ter feito mais?

Não é mais ... mas diferente? Em vez de todos terem exactamente o mesmo currículo, haver maior flexibilidade curricular.

Mas para isso era preciso fazer um rastreio, fazer um apanhado logo do início. E que a escola tivesse autonomia para isso, e já desde o 1º ciclo tudo muito bem caracterizado, tudo muito bem explicadinho como era aquela criança. E isso por vezes também não se faz.

Agora com esta coisa do 1º ciclo, de tentar articular, pelo menos aí já vêm referenciados.

Para o ano vamos ter uma turma de percursos alternativos, já está tudo feitinho, já com a articulação do 1º ciclo. Agora daí até ao ideal ... , é complicado.

Mas acho que isso se passa em todo o lado.

A mim dá-me a sensação que há muitos miúdos que estão na escola e a escola não lhes diz nada. Já tive alunos no 5º ano que não sabiam ler. Como é que estes alunos podem participar nas actividades escolares? Vai ter português. Qual vai ser a motivação dele?

Será que a escola... no meu entender é assim: nós hoje, os putos encontram cá fora muito mais solicitações, mais atracções que propriamente na escola. Aquela forma expositiva que se faz hoje, em determinadas coisas, também já era tempo de ter passado para o esquecimento. Por que ... com todos os meios multimédia que existem hoje, não sei se não podíamos fazer melhor. Às vezes tenta-se, mas será que nós também estamos preparados para trabalhar com isso? Eu há pouco estava a falar do filme que o outro fez, ele é uma barra em informática, e ele mexe bem naquilo, mas se os miúdos me viessem com aquela ideia, eu dizia: "eu aqui não mexo muito bem", talvez fugisse ao trabalho. Não será que com os outros também é assim?

Eu acho que isto deveria dar uma volta. E acho que os currículos são muito vastos, são muitas horas na escola. Há disciplinas que deviam ser ..., sei lá ... mais apelativas para eles. Será que um aluno a ouvir. História, durante hora e meia é muito atractivo? Não é. Já não era no nosso tempo. E eles chegam a casa vão à net, vão à TV cabo vêem o programa da odisseia ou do canal historia ... é muito mais apelativo, do que estar ali: tum, tum, tum,... será? Não sei.

Qual o entendimento docente do termo "desperdício escolar"?

Desperdício é capaz de existir. Mandaram para lá uma máquina que ninguém tem formação para trabalhar com ela, e se calhar, essa máquina foi para lá sem se fazer um levantamento para saber se era necessária. (...) Falando em desperdício será que é um desperdício? É. Ela está parada. Gastou-se o dinheiro e não se está a dar uso. Mas eu penso que, falando só por aquela escola, eu penso que ali, não vamos tirar um caso ou outro, a maioria dos recursos que nós temos não são desperdiçados. Poderiam eventualmente ser mobilizados de outra maneira, não sei. Mas acho que sim e que todos os anos, no nosso departamento, há coisas novas, há criatividade. Há empenho. Por vezes também há zangas mas no fundo aquilo é uma família. E naquela família, um sabe duma coisa o outro sabe de outra e não há problema em transmitir os dados para o outro.

Essa máquina é a máquina de plásticos que apareceu lá na escola?

É de moldar.

Como é que apareceu lá na escola? Foi solicitada, foi enviada pelo ministério, como surgiu?

Não sei como foi para lá. Foi no tempo do outro que estava lá. Esse levou para lá computadores, mas uma coisa doida. Uma sala com data show e tudo. Eu lembro-me quando dava a disciplina de educação tecnológica, electrónica, era em simultâneo com um moço de informática. Ele tinha os conteúdos de informática, eu tinha os de electricidade, electrónica, energias alternativas etc. (...) Faziam exposições em PowerPoint, criaram uma página na net, pesquisavam e faziam tudo. Nós estávamos a tirar partido dos recursos que tínhamos. Se não tivéssemos esses recursos não podíamos fazer aquelas coisas todas. E ainda hoje, esses alunos andam na faculdade,, falam na tal campanha que fizemos, era uma campanha electrónica. (...)

Mas à máquina dos plásticos ... se calhar ... o que falta é formação para se trabalhar com ela. Nunca pensaram nisso? Tentar aproveitar ... já que existe.

É assim, até parece que não se enquadra muito no que fazemos... . Eu nem sei se ela ainda lá está. Já não sei se alguém a levou. Porque há material que nem sempre é utilizado. Mas essa máquina não faço a mínima ideia de como lá foi ter.

Eu estou-te a colocar esta questão porque já (...) outro entrevistado me falou de uma máquina de moldar plásticos que não era utilizada.

(...)

A nível do desporto escolar, a historia das carrinhas,... como é que se adquiriram as carrinhas?

Foi com a sociedade civil. Nós fazíamos lá, deixamos de fazer porque dava muito trabalho, a festa da família, por fins de Maio. Nós chegávamos a ter cinco mil pessoas na escola.

Que festa era essa?

No fundo era uma montra. Fazia-se a exposição dos trabalho das crianças, convidavam-se as forças vivas da região, uma filarmónica para ir lá, um grupo qualquer que cantasse. Depois fazia-se umas tasquinhas. Mas quem é que levava com aquilo tudo? Eram os professores, que trabalhavam naquilo. Eu lembro-me que a minha tasca era a da feijoada, entreguei 500 contos e gastamos zero porque nos ofereceram tudo.

Mas os professores é que confeccionavam?

Não. Isso era no refeitório, que faziam. Havia lá os panelões da sopa. O clube de inglês fazia os bolos, as professoras iam trazendo. As pessoas também têm que gostar de estar na escola. E o que está acontecer é que os professores, presentemente, estão a desgostar de estar na escola.

Mas porquê?

Porque parece que o professor é o culpado de tudo!

Achas que este último ano tem sido ...

Eu acho que a história das substituições, das salas de estudo, está tudo mal estruturado. Eu estou lá horas e horas e não aparece ninguém. Eu já disse a ela e até fizemos à revelia dela, olha com a turma da vvv. Eu tinha uma hora de sala de estudo onde eles já não tinham aulas ... também lhes aumentou um bocadinho as horas de permanência na escola. Eles tinham matemática. Eu na matemática oriento-me mais ou menos bem, e ele disse-me: "oh bbbb, na tua sala, se eles lá aparecessem, tu podias orientar uns trabalhos de casa?" ... A primeira vez que lá foram estavam a falar de triângulos (...) quer dizer, de 6, 4 têm boas notas a matemática. (...) Acho que foi um trabalho profícuo de uma sala de estudo. Ora eu chateia-me ... não me chateia ir para lá, só que depois dá-me o sono. "Sala de estudo, vá para a sala tal" e lá estou eu ... às vezes vou organizar os meus papéis.

Mas essa sala de estudo não tem alunos?

É uma sala de estudo em que está lá o espaço aberto se algum aluno for expulso vai para lá, com o trabalho guiado. Qual é o trabalho guiado? É uma cópia.

As substituições ... nós no nosso departamento como somos dois , não acontece muito, mas nós temos uma bate-riazinha (...) de fichas, temos de vídeos, Ah, todos os blocos da escola têm um carrinho com uma televisão, um vídeo e um DVD. E então nós deixamos, o nosso departamento, vídeos ou DVD's relacionados com o nosso departamento, para quando faltamos os dois. Colocamos no livro de ponto o DVD. Se a falta for prevista. "Amanhã não podemos vir, passem este filme educativo, sobre a história do papel, sobre a floresta, sobre ..." Temos uns 5 ou 6 DVD's.

(...) Os discursos da Ministra para a comunicação social são arrasadores