

**UM OLHAR DE DENTRO: O CLIMA DE ESCOLA NA
PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

Alda Maria dos Reis Ceia

2011

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**UM OLHAR DE DENTRO: O CLIMA DE ESCOLA NA
PERSPECTIVA DOS ALUNOS**

Alda Maria dos Reis Ceia

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional
Um Olhar de Dentro: O Clima de Escola na Perspectiva dos Alunos

Orientadora: Professora Doutora Darlinda Moreira

Setembro 2011

Resumo

Esta investigação apresenta a perspectiva dos alunos sobre o clima da escola que frequentam. Abordamos o Clima de escola conscientes da importância que o seu conhecimento, em termos de diagnóstico organizacional proporciona na possibilidade de uma intervenção geradora de mudança e de maior eficácia dentro de qualquer estabelecimento escolar. Temos também presente, que a utilização do conceito de clima na investigação sobre as organizações escolares permite encontrar explicações para a existência de diferenças entre escolas, quer ao nível dos processos, quer dos resultados. O Clima é o elemento distintivo das organizações é através dele que se podem captar as expectativas explícitas ou implícitas dos seus actores, as suas normas e os valores partilhados, como realçaram Brunet (1995), Revez (2004), Blaya (2008) e Barros (2010), entre outros.

Centramos a investigação num paradigma quantitativo através de um *estudo de caso* de uma escola localizada na zona limítrofe de Lisboa, tendo procedido à aplicação de um inquérito por questionário aos alunos, obtivemos uma “visão” de quem vivencia diariamente o clima da escola, os alunos, actores centrais na construção da dinâmica da instituição.

A análise dos dados levaram-nos a concluir que na percepção dos alunos há aspectos que têm de ser alterados na escola, pois são foco de instabilidade e potenciam um clima de insegurança, enquanto outros são positivamente consensuais. Verificamos que os alunos têm consciência, dos pontos fracos do clima da sua escola, pois apontam claramente as situações conflituosas, a indisciplina dos alunos e a falta de clarificação da estratégia organizacional da escola como as vertentes em que é urgente intervir. Os alunos descrevem com acuidade a realidade que experienciam diariamente e avaliam muito positivamente as relações interpessoais que estabelecem com os seus pares e com os seus professores, mas a indisciplina é sem dúvida, uma preocupação e a falta de actuação adequada, por parte da escola, gera sentimentos de injustiça pela impunidade dos prevaricadores.

Este estudo visa encontrar caminhos prospectivos para construir caminhos de futuro. A escola na procura de caminhos de eficácia e excelência tem de fomentar um clima escolar marcado pela percepção de que existem objectivos e metas comuns e que a comunidade escolar os entende e os partilha assim, há que unir a diversidade e inculcar sentimentos de pertença em relação à sua escola.

Palavras Chave: Clima de Escola; Clima Organizacional; Percepção dos alunos

Abstract

This investigation presents students' viewpoints on the existing climate in the schools they attend. We looked into the Climate of school, conscious of the importance that its acknowledgement can have (in terms of operational diagnostics) in the obtaining of change and a better efficiency within any school institution. We also hereby maintain, that the use of the concept of climate in the study of school institutions can help explain differences that can be found among schools be it in terms of procedures as well as results. The Climate is the distinctive element found among the institutions and it is through it that we can capture the explicit or implicit expectations of its actors, its standards and shared values as pointed out by Brunet (1995,) Revez (2004), Blaya (2008) and Barros (2010), among others.

The methodology used in this investigation is based on a quantitative paradigm through the use of a case study of a school located on the vicinity of the Lisbon area. After having set up an enquiry via a questionnaire given to students, we obtained an "outlook" from those who experience the school climate on a daily basis; That is, the students who are the main actors in the construction of the institution's dynamics.

The analysis of the data led us to conclude that in the students' points of view, there are aspects of school that need to be altered as they are the center of instability and result in a climate of insecurity whereas others are consensual in a positive way. We noticed that students are aware of the weak points in the school climate since they clearly point out conflictuos situations, student indiscipline and the lack of clarity in the school's organazitional tactics as the areas that urgently need to be worked on. Students accurately describe the reality they experienced on a daily basis and evaluate, in a positive way, the interpersonal relationship they establish with their peers as well as with their teachers. However, the problem of indiscipline is without a doubt a concern and the lack of adequate action on the school's behalf leads to the feeling of injustice due to the impunity given to the perpetrators.

This study aims at finding possible ways to the construction of future paths. In its search for the way to efficiency and excellency, the school must install a school climate marked by the feeling that objectives and goals exist in common and that the school community understands and shares them as such. We must bring together the existing diversity and install the feeling of belonging in relation to one's school.

Key Words: School Climate; Organizational Climate; Student Outlook.

No início pensei não ser possível mas o caminho foi-se percorrendo e aqui estou no fim...Convicta que valeu a pena todo o esforço, a dedicação e a auto-disciplina, mas tudo teria sido impossível se não fosse a ajuda de muitos, o apoio incondicional de outros e a amizade de alguns.

A todos o meu bem-haja

Um obrigado especial ao Fernando, ao João e ao Diogo.

Um muito obrigado à Paula, à Bela e à Ana Isabel.

Por último, o meu reconhecido obrigado à Professora Darlinda Moreira, pela sua presença assídua e pelo seu imprescindível apoio.

ÍNDICE GERAL

Capítulo I- Introdução	1
1- A pertinência do estudo	2
2- Organização do estudo	5
Capítulo II- Enquadramento teórico	7
Parte I - A escola actual	8
1- A população escolar actual	9
1.1- Massificação	9
1.2- Diversidade	12
2- A questão relacional na escola da actualidade	15
2.1- A indisciplina	16
2.2- Os conflitos	20
2.3- Os conflitos na escola	21
2.4- A violência	24
2.5- A violência escolar	26
3- Instrumentos legais disponíveis	30
3.1- Disciplina e integração dos alunos	30
3.2- Projecto Educativo e autonomia	34
4- Perspectivas de mudança	36
4.1- Qualidade	39
4.2- Parcerias	42
4.3- Inovação	44
Parte II- O Clima de Escola	47
1- Clima de escola: definição	48
2- Clima organizacional	53
3- As dimensões do Clima de escola	58
4- As categorias do Clima	60
5- Os efeitos do Clima	62
Capítulo III- Metodologia	65
1- A Investigação	65
2- Técnicas e instrumentos de pesquisa	68
3- Validade e fiabilidade do estudo	72
4- Consistência interna do instrumento	74

Capítulo IV - Contexto da Acção	77
1- Contexto histórico	78
2- Contexto local	79
3- Contexto escolar	80
4- A escola em estudo	82
4.1- Condições físicas	83
4.2- Caracterização socioeconómica dos Encarregados de Educação	85
4.3- Indicador socioeconómico	86
4.4- O Projecto Educativo do Agrupamento	88
Capítulo V– Apresentação e discussão dos resultado	93
1- Caracterização da amostra	94
2- Integração na escola	97
3- As condições físicas e os serviços	100
4- As relações interpessoais	103
5- A participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola	105
6- Os conflitos e a forma de resolução	107
7- Nesta escola já viste	109
8- O futuro	110
9- Ensino regular versus CEF e Cursos Profissionais	113
Capítulo VI- Conclusões	123
1- Conclusões	123
2- Limitações do estudo/propostas para estudos futuros	128
Bibliografia	131
Anexos	
Anexo I- Avaliação do questionário DGIDC - MIME	II
AnexoII- Balanço/Conclusões do pré-teste	III
Anexo III- Questionário	V
Anexo IV- Planta da Escola	XII

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1- Clima Organizacional	55
---------------------------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género	93
Gráfico 2 - Idades	94
Gráfico 3 - Expectativas a 5 anos (próprios)	96
Gráfico 4 – Expectativas a 5 anos (pais)	96
Gráfico 5 – Com que frequência pensas que ir à escola é aborrecido?	97
Gráfico 6- Presentemente, o que sentes pela escola?	97
Gráfico 7- Participação dos alunos	104
Gráfico 8 – Razão das situações conflituosas	107
Gráfico 9 – A escola é um local...	110

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Consistência interna	76
Tabela 2- Oferta Educativa do Agrupamento	80
Tabela 3- N° de turmas/Alunos da Escola Sede	81
Tabela 4- Habilitações literárias dos Encarregados de Educação	84
Tabela 5- Alunos subsidiados pelo ASE 2010/2011	87
Tabela 6- Ano de escolaridade	94
Tabela 7- Faltas Injustificadas (dias)	98
Tabela 8- Integração na escola	98
Tabela 9- Componentes do edifício escolar	100
Tabela 10- Serviços oferecidos pela escola	101
Tabela 11- Relações interpessoais	102
Tabela 12- Apoio prestado na escola	105
Tabela 13- Os conflitos e a forma de resolução	107
Tabela 14- Situações vistas...	108
Tabela 15 - Aspectos a melhorar (1º lugar)	109
Tabela 16- Aspectos a melhorar (2º lugar)	110
Tabela 17 - Porque...	111
Tabela 18 - Testes de Mann-Whitney Integração na escola	113
Tabela 19 - Testes de Mann-Whitney Componentes do Edifício	114

Tabela 20 - Testes de Mann-Whitney Serviços	114
Tabela 21 - Testes de Mann-Whitney Relações Interpessoais	115
Tabela 22 – Testes do Qui-quadrado Participação na vida da escola	115
Tabela 23 - Testes de Mann-Whitney O apoio prestado na escola	116
Tabela 24 - Testes de Mann-Whitney Os conflitos	117
Tabela 25 - Testes de Mann-Whitney Razão das situações conflituosas	118
Tabela 26 - Testes do Qui-quadrado Nesta escola já viste	118
Tabela 27 - Tipo de ensino vs a escola é um bom/mau lugar	119

“O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (Fox, in Brunet, 1995:128)

CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO

As organizações escolares são todas diferentes uma vez que as escolas têm características que as distinguem umas das outras. Apesar dos normativos legais comuns, os currículos nacionais iguais, o mesmo calendário escolar e algumas regras iguais, cada escola tem a sua identidade própria, a sua cultura específica e o seu próprio clima de escola. Cada escola cria uma personalidade única, que resulta das diferentes vivências, de populações diferentes, de ambientes escolares diferentes, de resultados metas e objectivos distintos. O clima de escola, surge como elemento distintivo das diferentes organizações escolares, tendo relação muito intrínseca com os valores, as crenças e as expectativas pessoais e colectivas.

Assim, é através do conhecimento do clima de escola que podemos captar as expectativas explícitas ou implícitas dessa organização, as suas normas e os seus valores. O estudo do clima de escola contribui para o conhecimento da organização escolar, constitui-se como um diagnóstico da situação actual, com vista à tomada de decisões fundamentadas para a melhoria da escola.

O estudo que desenvolvemos, focalizou-se nas percepções dos alunos sobre o clima da escola que frequentam, esta particularidade contribui para um retrato mais fiável do contexto educativo específico da escola sobre a qual incidiu o trabalho de investigação. Será importante, no contexto actual, conhecer as percepções dos actores educativos, no caso, os alunos, sobre a sua escola, sobre as suas aprendizagens, as relações, os conflitos, a sua participação na vida escolar e sobre as condições físicas oferecidas pela escola.

Enquadrámos o estudo partindo do pressuposto de que as escolas são diferentes na sua actuação, sendo também obviamente, nas suas dinâmicas internas e nos seus resultados. Cada escola possui a sua estrutura e identidade própria sendo de facto, as suas características intrínsecas que as diferenciam.

Focalizamos a nossa atenção no estudo de uma escola numa zona limítrofe de Lisboa, o que nos permitiu diagnosticar e caracterizar alguns dos problemas reais sentidos pelos principais actores educativos – os alunos. cremos, que será o ponto de partida para um olhar sobre a própria escola, catalisador de vontades e de dinâmicas de mudança ou apenas, de melhoria.

1- Pertinência do Estudo

De acordo com Canário (1994) a descoberta da escola resulta da visibilidade social que implica uma maior atenção dos investigadores e a conseqüente transformação da escola em *objecto de estudo*. Na acção investigativa que desenvolvemos, *o objecto de estudo* é a escola, as dinâmicas e as relações estabelecidas entre os actores que geram um clima singular em cada organização escolar. A conceptualização da escola como um *sistema complexo de comportamentos humanos organizados* (Bates e Murray, 1981, citados por Canário, 1994) permite-nos encarar a escola, como uma realidade construída a partir das acções e relações desenvolvidas pelos actores que aí desenvolvem a sua actividade. Sendo que, e no entender de Revez (2004), os mecanismos mais sensíveis das organizações escolares são precisamente, a tomada de decisões e as relações sociais e são estas vertentes que determinam substancialmente o clima de escola.

É contudo importante não esquecermos que o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados. Os efeitos do clima são múltiplos e importantes, e neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio da mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima de escola.

Sendo assim, encontramos no conhecimento do clima de escola os benefícios de um diagnóstico para uma mudança organizacional e uma prática de auto-avaliação, com a

finalidade de conhecer e compreender o grau de consecução das metas estabelecidas na escola e de introduzir alterações para a melhoria do seu funcionamento.

Por outro lado e reforçando o que já tivemos oportunidade de referir, a decisão de centrar o estudo nos elementos internos à escola, pretende enfatizar a importância que estes actores têm na construção do clima da organização escolar que frequentam. Revez (2004) diz que são os actores no interior de um sistema que determinam as características da organização. Brunet (1995) já tinha evidenciado esta ideia, reconhecendo a necessidade de auscultar as percepções que os indivíduos têm do seu clima de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam directamente o seu rendimento. Será então de extrema importância compreender a percepção que os alunos têm do clima da sua escola, com o intuito de conhecer e interpretar os aspectos que condicionam ou potenciam, o seu desempenho.

Na linha defendida por Brunet (1995), consideramos que a análise das instituições escolares deve fazer-se de forma individual, considerando que das possíveis interações entre contextos e recursos, estruturas e processos, resultam climas diferentes. Nesta perspectiva, a ponderação da realidade concreta de cada escola resulta do conhecimento do seu contexto geográfico e físico, dos seus recursos humanos e materiais, do seu modo de funcionamento, dos seus resultados, do grau de autonomia e da identificação dos seus pontos fracos e pontos fortes. A necessária recolha de informação deve fazer-se tendo em conta a visão de todos os intervenientes, para que as acções a empreender sejam conscientes, determinantes e mobilizem todos na prossecução da eficácia e qualidade.

Assim, determinaram-se os objectivos do estudo, com o intuito de recolher dados sobre o modo como os alunos percebem o clima da escola. Designadamente, se existe ou não um ambiente escolar positivo, acolhedor e capaz de gerar um sentimento de pertença e de aceitação.

Pretendíamos caracterizar a visão dos alunos sobre o clima escolar, sobre as condições físicas, o apoio e as relações estabelecidas (conflituosas ou não) que ocorrem na escola. Para a determinação dos indicadores do clima, formulámos os objectivos que nortearam este estudo:

-
- Proceder a um levantamento dos pontos críticos e dos pontos fortes da escola, no domínio das relações interpessoais, da disciplina/indisciplina, da organização escolar e das condições físicas e humanas oferecidas pela escola.
 - Caracterizar o sentimento de pertença, dos alunos em relação à escola.
 - Construir uma matriz de recolha de indicadores do clima de escola.
 - Contribuir para a elaboração de planos de melhoria do clima de escola.

Iniciámos o nosso estudo convictos de que a percepção dos alunos sobre o clima de escola, nos permitiria obter uma visão da escola particularmente interessante e pertinente. Para tal, identificámos a seguinte pergunta de partida:

- Como é que os alunos percebem o clima da escola?

Esta questão de partida constituiu-se como o elemento chave de todo o trabalho a desenvolver e para que tal fosse profícuo enveredámos pela formulação de questões específicas que permitissem, determinar e caracterizar o clima da escola em estudo. A seguir, apresentamos as questões específicas que elaborámos e que estiveram na base da estruturação dos instrumentos da pesquisa:

- Quais as condições físicas e humanas oferecidas aos alunos na escola?
- Os alunos reconhecem que as suas opiniões/contribuições, são tidas em conta, para a melhoria da escola?
- Como percebem os conflitos e a forma de resolução, vividos na escola?
- De que forma, os alunos se sentem apoiados e integrados na escola?

Enveredámos por esta investigação com a convicção de que o clima não é um somatório das características individuais, mas algo que envolve toda a escola e traduz as preocupações, a exigência, a qualidade das relações humanas e profissionais, o empenho ou a desmotivação. O desenvolvimento do estudo pretende traduzir o modo como se vive a cultura, ou o cruzamento das culturas, no interior de uma organização complexa, como é a escola. Como afirma Barros (2010) é precisamente o clima de escola que traduz com grande fiabilidade, o tom, o carácter, o humor, a qualidade de vida na escola

e é nele que se reflectem as mais diversas circunstâncias organizacionais, as inúmeras expectativas e o modo como se estabelecem relações humanas e profissionais.

2- Organização do Estudo

O presente estudo consistiu na identificação e caracterização do clima de uma escola específica, a partir das percepções dos seus alunos.

Ao longo dos seis capítulos que apresentamos em seguida, descrevemos, aprofundámos, analisámos e concluímos, tendo em conta os dados que obtivemos.

No primeiro capítulo, encontra-se a introdução, na qual se apresenta a pertinência do tema, os seus objectivos, bem como a questão de partida e as questões específicas, e a organização do estudo.

No segundo capítulo, encontra-se a revisão da literatura, optamos por dividir em duas partes com objectivos diferentes, mas complementares relativamente aos objectivos do estudo. A primeira parte foi dedicada à caracterização da Escola Actual nas suas vertentes mais marcantes, nomeadamente, a massificação e a diversidade. Abordámos os conceitos que definem o contexto relacional na escola actual e analisamos os instrumentos legais disponíveis, como o Estatuto do Aluno e o Projecto Educativo. Concluímos esta parte percorrendo tendências actuais para a procura de uma escola de qualidade, designadamente o papel de parcerias, projectos e inovação.

Na segunda parte deste capítulo mostramos as diferentes abordagens conceptuais do clima de escola, bem como, da vertente organizacional. Apresentamos as dimensões do clima, as possíveis categorizações e os efeitos no contexto educativo.

No terceiro capítulo, encontram-se os aspectos relativos às opções metodológicas e aos procedimentos de âmbito metodológico adoptados na concretização da investigação.

No quarto capítulo, procedemos à caracterização da escola em que baseámos o nosso trabalho, referimos o contexto histórico, local e escolar e por último, as condições socioeconómicas da população escolar.

No quinto capítulo apresentámos e analisamos os resultados obtidos com a aplicação do questionário.

Por último, no sexto capítulo apresentamos as conclusões deste trabalho, não deixando de apontar os aspectos limitativos do estudo e os caminhos a percorrer em pesquisas posteriores. Seguidamente, incluímos as referências bibliográficas utilizadas e os anexos referenciados ao longo do estudo.

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo pretendemos caracterizar a escola actual, tendo como finalidade o estudo do Clima de Escola, direccionando a nossa atenção para as vertentes que influenciam e determinam essa dinâmica escolar. Neste sentido, revisitaremos conceitos que definem o contexto relacional estabelecido entre os actores educativos, nomeadamente, a indisciplina, os conflitos e a violência, uma vez que estes são condicionantes e simultaneamente estão intimamente inter-relacionadas com o tipo de clima de escola. De seguida, apresentamos de forma breve, as características mais marcantes da população escolar, a massificação e a diversidade, como elementos que contribuem para o entendimento do Clima de Escola.

Uma vez que o nosso estudo se centra numa escola portuguesa, torna-se necessário analisar a situação actual, no que concerne aos instrumentos legais disponíveis. Assim serão objecto de revisão o Estatuto do Aluno, o documento orientador das práticas educativas de cada instituição escolar e o Projecto Educativo, instrumento imprescindível para a concretização da Autonomia.

Face à situação actual, perfilam-se correntes de mudança, neste sentido, procuraremos perspectivar as estratégias que alavancam o futuro das organizações escolares, nomeadamente, a procura de uma escola de qualidade, as parcerias, os projectos e a inovação

Na segunda parte deste capítulo, aprofundaremos o enquadramento teórico de referência, recorrendo a alguns estudos e autores com publicações no campo do clima de escola. Pretendemos mostrar as diferentes abordagens conceptuais do clima de escola, bem como, da vertente organizacional. Clarificaremos as dimensões do clima, as possíveis categorizações e os efeitos no contexto educativo.

I- A Escola Actual

A instituição escolar confronta-se actualmente com a necessidade de dar resposta a várias solicitações desencadeadas pela diversidade de públicos, de pedidos sociais, de expectativas e de políticas educativas.

Na generalidade dos países desenvolvidos atingiu-se o grande objectivo da universalidade do princípio da escolaridade obrigatória todas as crianças e jovens em idade escolar frequentam a escola - emergindo actualmente o desígnio estruturante de evolução dos sistemas educativos, ou seja, proporcionar a todos os alunos processos educativos de qualidade.

A generalização do acesso à educação implica que a escola seja hoje um reflexo da sociedade, marcada pela heterogeneidade e diversidade. Morgado (2004:9) refere mesmo que “...*heterogeneidade e diversidade parecem, aliás, constituir a característica mais marcante das comunidades educativas actuais.*”

A escola actual, é um espaço dinâmico, onde convivem, crescem, evoluem e vivem uma diversidade de expectativas e anseios. O clima de escola actual é o resultado da convivência no mesmo espaço físico, dessa diversidade social e cultural, com interesses, opiniões e desejos muito díspares, originando situações de diferença e/ou divergência.

1- A População Escolar Actual

1.1- Massificação

Os sistemas educativos ocidentais sofreram grandes transformações resultantes das políticas de expansão da educação escolar do pós-guerra. A escola massificou-se e como consequência directa, a sua representação social passou a ser da escola em crise. No entender de Formosinho (1997:7), esta visão da escola actual deriva dos problemas sociais que a escola importa e da inadaptação da estrutura e da tecnologia que não acompanham as transformações sociais, acresce ainda, as comparações que se perfilam entre a escola actual, de massas, e a escola anterior, de elites.

A heterogeneidade da população escolar e dos contextos em que a escola se insere implica, por si só, alterações profundas nos valores morais e sociais da escola. Formosinho, afirma que “...a própria missão e objectivos da escola de massas são diferentes das escolas que a precederam.” (1997:9). A escola actual, tem uma nova missão, objectivos mais abrangentes, decorrentes, não só, da alteração do corpo discente, mas também de uma alteração do corpo docente e da diversificação dos contextos educativos. Formosinho reafirma que estes factores impulsionaram o aparecimento de uma organização escolar “...com “ethos”¹ diferente, clima organizacional modificado, novos recursos humanos.” (1997:9)

A universalidade do princípio da escolaridade obrigatória é hoje uma realidade nos países mais desenvolvidos, a evolução dos sistemas educativos, centra-se agora, na questão da qualidade do serviço prestado pela escola. Face, à representação social de uma instituição em crise,

¹ Ethos, o termo indica, de uma maneira geral, os traços característicos de um grupo, do ponto de vista social e cultural, o que o diferencia de outros. É como um valor de identidade social, na Sociologia, é uma espécie de síntese dos costumes de um povo.

...a sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas, novas tarefas. As novas tarefas cometidas à escola de massas alargaram e diversificaram a função docente - ser professor passou a ser muito mais do que dar aulas. (Formosinho, 1997:7)

Muitas foram as transformações que ocorreram dentro e fora do contexto educativo e a revolução da informação, que muitos preconizaram, assustou e gerou desconfiança, em particular, aos que sentiram dificuldades em acompanhar essas alterações.

Os paradigmas educativos mudaram mais rapidamente que a capacidade do homem em assimilar a mudança. Os tempos actuais são de mudança e de globalização, sendo a tecnologia da comunicação o instrumento catalisador dessas mudanças.

As necessidades que decorrem dos avanços acelerados, da tecnologia e da informação, colocam os sistemas de ensino sob pressão e a velocidade com que estes se adaptam e tentam responder revelam algumas fragilidades e, por vezes, respostas inadequadas.

Então, *para que serve a escola de hoje?* A escola deve ser um espaço de ensino, de transmissão de conhecimentos, ou há que transformá-la num espaço multifacetado de oportunidades de aprendizagem? Proclamar a interdisciplinaridade mantendo a organização curricular rígida de aulas isoladas e fechadas em horários sobrecarregados, onde um mar de conhecimentos é fragmentado, "cortado em pedacinhos" que dificilmente se conseguem voltar a unir na cabeça de qualquer aluno, ou aceitar o desafio de mostrar aos nossos alunos as ténues fronteiras que limitam as diferentes áreas do conhecimento? Pretendemos educar para valores, ou com valores? E que valores? Todos somos tentados a responder afirmativamente às questões, mas a prática diária e os contextos, não permitem respostas fáceis.

Segundo Perrenoud (1995) a escola apresenta mais dificuldades que estímulos ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, e chama a atenção para o facto através das seguintes questões:

...Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de actividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? (1995: 18).

Para este autor, o que falta essencialmente na escola é uma cultura do trabalho escolar, onde os professores valorizem o aluno como sujeito da construção do saber, e não simplesmente um arquivo de depósitos.

O modo como hoje se organiza o tempo e o espaço escolar continua a ter por base a turma, que se pretende homogénea. Continua a ensinar-se a turma, todos como se fossem só um. No entender de Barros (2010) tem-se perpetuado a forma como inicialmente, a escola se organizou, não olhando às diferenças. Contrapondo-se com princípios que ganharam relevo no início deste século, a escola continua a ter dificuldades em conseguir organizar-se para incluir no seu quotidiano, realidades como:

diferenciação pedagógica; diferentes ritmos de aprendizagem; aula centrada no aluno; necessidades específicas de cada aluno, público heterogéneo e diversificado, quer ao nível das competências, quer ao nível dos valores, culturas, hábitos e religiões. (Barros, 2010:118)

O espaço e o tempo são outros dos elementos estruturantes da organização escolar, contribuem para o bem-estar e criam empatias ou, infelizmente, obstáculos ao desenvolvimento educativo.

Um aspecto não menos relevante é o papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional e na prossecução da excelência das escolas. A importância destes dois elementos diz respeito ao facto evidente de que as pessoas existem na escola, mas que podem ser consideradas, exclusivamente, meros instrumentos para atingir objectivos organizacionais, como por exemplo, cumprir o calendário e o horário escolar, os programas curriculares, ou as normas do Ministério da Educação; ou, também, tornarem-se, enquanto pessoas, parte dos objectivos organizacionais a atingir. Neste último caso, os sentimentos, percepções, necessidades, direitos, valores e ideologias de professores, alunos, funcionários e pais, assumem, cada qual a seu nível, um papel central na criação e desenvolvimento da escola.

Vivemos numa época completamente diferente daquela em que a escola foi criada. O ensino massificou-se, adensou-se e apresenta muitas dificuldades em dar respostas às necessidades efectivas da sociedade contemporânea.

1.2- Diversidade

Outra característica marcante da escola actual é a diversidade dos seus públicos. Com o aumento das migrações, qualquer lugar no mundo se tornou diversificado culturalmente, e com os processos de globalização que implicam todos os povos torna-se imperioso repensar o papel da sociedade, dos Estados e das instituições educativas. Designadamente a acção dos educadores notoriamente mais complexa, neste contexto social, político e económico mais adverso, trespassado por desigualdades e exclusões de variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com identidade e diversidade.

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer grandes transformações sociais, marcadas pela adesão à Comunidade Europeia e pelo fenómeno de globalização actual. A escola reflecte precisamente, esta inexorável diversidade, contrariando a homogeneidade de uma cultura oficial. De acordo com o parecer do Conselho Nacional da Educação (2004),

...os problemas do acesso e, mais ainda, os do sucesso escolar estão fortemente associados aos fenómenos de multiculturalidade, de diversidade e de exclusão social (...). As práticas educativas devem tomar esta mesma realidade como desafio à democratização do acesso e sucesso aos bens da educação e da formação, sendo necessárias medidas de discriminação positiva de alguns sectores da população quando apresentem expectativas ou metas escolares mais baixas.

A população escolar que frequenta a escola pública portuguesa é caracterizada por uma grande heterogeneidade cultural, linguística, social, económica e religiosa. Num mesmo espaço físico e tempo escolar convivem crianças e jovens de muitos povos, cada um com uma matriz de hábitos, culturas e tradições distintas entre si.

A mudança de atitude face à diversidade tem sido lenta e geradora de tensões que geram instabilidade, dificultam a implementação de novas práticas e oneram a aceitação da

actual realidade. A diferença é ainda, geradora de obstáculos e não é vista com potenciadora de novas aprendizagens e de desenvolvimento de competências sociais.

A escola, enquanto sistema de socialização tem de ser rápida e eficaz no seu contributo para o desenvolvimento de sociedades plurais, contrariando conceitos de nacionalismos monoculturais, claro que a definição do problema, parece-nos clara, a celeridade e as vias de resolução mais complicadas e morosas. No entanto, e de acordo com Carneiro (2003) será na resposta precisa que cada sociedade conseguir dar que residirá o apetrechamento para conseguir lidar com a diversidade social contemporânea.

O modelo organizativo de escola deve ser capaz de acolher e envolver o aluno com adequadas diferenciações e individualizações, no sentido de se dissiparem quaisquer barreiras ao seu desenvolvimento. Importa olhar as atitudes de qualquer membro de uma comunidade, acompanhar, tutorar e fomentar resiliências para que a integração, seja plena e frutífera. Neste contexto Carneiro (2003) alerta para a

...indispensabilidade de construir a Paz no espírito dos Homens (...) pois a pacificação das comunidades não se atingirá se as pessoas não forem amantes da Paz. Levar as gerações vindouras a consciencializá-lo é tarefa eminentemente educativa...a formação de personalidades tolerantes é uma chave-mestra de enfrentamento de uma das magnas questões contemporâneas que permanece insolúvel: a continuada emergência de seres humanos, nossos concidadãos, que, pura e simplesmente, fazem gala de rejeitarem violentamente outros na base de um qualquer preconceito étnico, cultural, linguístico, social ou religioso. (2003:70)

Reinventar uma escola com *consciência intercultural* constituirá um alicerce indispensável de uma educação cívica assente numa capacidade de abertura a outras culturas e que cultive o diálogo intercultural. Estes são activos valiosos para a construção de comunidades de paz e tolerância.

Há uma constatada impreparação da Humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre, alguns autores, nomeadamente Carneiro (2003), têm apontado as alterações mais marcantes, a título exemplificativo podemos enunciar: a vizinhança global (que os media impulsionam); a crise das instituições de socialização tradicional, sobretudo a família; a explosão de liberdade pessoal e o neo-liberalismo triunfante; a mobilidade acrescida das culturas e incremento das interfaces de contacto; o enfraquecimento do papel do Estado; a falência dos mecanismos de regulação de primeira geração; os fundamentalismos de origem étnica e religiosa; a miséria,

exclusão, desemprego, marginalidade crescente; sindicatos de crime tentaculares, entre outras.

Estas modificações têm afectado de forma desigual as culturas, aumentando o desequilíbrio entre elas. Neste contexto, Carneiro defende que vencer o monismo cultural é uma prioridade educativa incontornável, que é necessário lançar pilares de uma genuína e duradoura Educação Intercultural para Todos, já que, para se ser capaz de viver no novo oceano de culturas exigem-se competências específicas, isto é, a compreensão horizontal das sociedades multiculturais. É necessário que haja integração, que haja cooperação e que haja acolhimento, sob pena, de estarmos a segregar; a dominar e a fomentar a competição. Assim podemos colocar a questão:

- Haverá nas escolas, um clima favorável à inclusão?

A resposta a esta questão é diferente, consoante a escola, contudo não poderemos perder de vista as crianças e jovens em risco, a este propósito, o Conselho Nacional de Educação (2004), lançou o alerta preocupante para o facto de que:

...o desafio educativo actual ter deixado de ser o das crianças e jovens em risco para passar a ser o da escola em risco de insucesso, o do sistema educativo em risco de ineficácia e o da sociedade que arrisca a sua coesão social.

Os professores são os agentes de mudança mais bem colocados para fomentarem uma Educação Intercultural para Todos, no entanto esta potencialidade só se repercutirá positivamente no clima da instituição escolar se ocorrer uma mudança a nível pessoal do próprio professor, para que o processo de inclusão seja efectivo e eficaz. Azevedo (1996:144-145) refere mesmo que é um imperativo ético promover a formação de *professores interculturais*, na medida em que a acção destes coadjuvada, necessariamente pela dos restantes actores educativos, poderá transformar a escola numa instituição de promoção de tolerância, da paz e do respeito pela diferença.

Vários autores, Stoer(1992), Zeichner (1993), Azevedo (1996), Carneiro (2003), entre outros, mencionam a tolerância como um dos instrumentos que contribui para o entendimento da interculturalidade. Neste sentido, os estados membros da UNESCO, proclamaram e assinaram em 1995, a “Declaração de princípios sobre a tolerância” definindo tolerância como o

respeito, a aceitação, e a apreciação da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo, dos nossos modos de expressão, e das nossas maneiras de exprimir a nossa qualidade de seres humanos. Ela é encorajada pelo conhecimento, pela abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. É a harmonia na diferença. Ela não é somente uma obrigação de ordem ética; ela é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que rende a paz possível e contribui para a substituição da cultura de guerra pela cultura de paz.

A tolerância constitui-se, assim, como a chave mestra dos direitos humanos, do pluralismo, da democracia e do Estado de direito, rejeitando o dogmatismo e o absolutismo.

2- As relações na escola actual

Na escola actual as vivências têm-se tornado mais complexas em resultado da massificação e diversificação do público escolar e, como tal os fenómenos de relacionamento humano, tais como a indisciplina, o conflito, a violência e o *bullying*, exigem uma reflexão profunda, um olhar atento e uma actuação atempada, para valorizar e desenvolver os relacionamentos de qualidade.

Contudo, não podemos generalizar as questões do relacionamento humano, pois cada escola é diferente da outra. A este propósito, Blaya (2006) clarificou o *efeito de estabelecimento*, começou por ser uma abordagem pessimista sobre a possível influência da escola sobre o desempenho académico dos alunos de origem socioeconómica desfavorecida (Coleman *et al*, 1996), no entanto, veio a comprovar-se que escolas com contextos geográficos, sociais e económicos semelhantes, apresentam desempenhos diferentes e dão respostas distintas aos problemas. Neste campo, registam-se os trabalhos desenvolvidos por Rutter (1979) e Gray (1983) que concluíram que “*as escolas fazem a diferença*” consequência das *políticas de estabelecimento*. Gottfredson e Gottfredson (1985) desenvolveram um estudo com o intuito de analisarem o impacto das características do contexto, nomeadamente, classe social,

nível de urbanidade e de desemprego e as características do próprio local de residência, sobre a vitimização dos docentes e dos alunos. As conclusões indicaram que o contexto tem efectivamente influência no clima de escola mas o modo de gerir a disciplina, o modo de gerir os recursos pedagógicos, o clima de aprendizagem, são factores mais preponderantes na origem, quer da violência escolar, quer da vitimização dos actores educativos.

O fenómeno, designado por *efeito de estabelecimento* é então, refutado por alguns investigadores, nomeadamente Debarbieux *et al* (1997) cujos resultados levaram a concluir que “ *em igualdade de situação, e até em situação mais difícil, alguns estabelecimentos conseguem sair-se melhor do que outros, ou menos bem*” (citado por Blaya, 2006:73). Tendo em conta estes resultados, destaca-se a importância dos agentes locais, da sua capacidade de inovar e criar, e também, daquilo que se apelida de *boas práticas*. Há elementos que contribuem para estas *boas práticas*, e podem marcar a diferença, podemos referir a qualidade dos espaços escolares, a forma de organização da escola, o modelo pedagógico assumido e um clima positivo.

Blaya (2006: 21) reforça que

Um clima escolar positivo é um meio de prevenir ou reduzir a violência. Este clima positivo é caracterizado por um *ethos* em que os membros da direcção, os docentes e outro pessoal partilham valores comuns e princípios claros de gestão dos comportamentos, boas relações interpessoais e uma baixa taxa de violência.

2.1 - A indisciplina

Na escola os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta que facilitem a integração e a convivência. O conceito de indisciplina, no entender de Estrela,

...relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas. (2002: 15)

Para além de uma forte conotação com princípios reguladores da vida na organização escolar, estes conceitos possuem, ainda, uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber conviver, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo, entre outros, o que lhes confere um carácter polissémico fazendo depender o seu significado dos contextos sociais e do quadro de valores que regula o quotidiano. Há que ter em conta, também, a amplitude dos mesmos conceitos, inscrevendo no seu interior uma grande diversidade de fenómenos e exigindo que se convoquem múltiplos factores para a sua integral compreensão e para uma intervenção fundamentada.

Para Garcia,

...devemos conceber a indisciplina como um fenómeno de aprendizagem, superando a sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controlo. (2001:376).

Para Estrela é imprescindível que se clarifiquem os conceitos, para que a procura das respostas ocorra privilegiando uma leitura pedagógica da disciplina e da indisciplina na aula, neste sentido a autora refere que

...é preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afectam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada colectivamente. (2002:14).

Estrela (2002) realça, ainda, a associação que frequentemente é feita pelos meios de comunicação social entre indisciplina, violência e delinquência, considerando como uma generalização abusiva, pois a indisciplina escolar, na maior parte dos casos, não é violência e muito menos delinquência. Infelizmente a comunicação social acaba propagando informações – que não são verdades conceptuais –, normalizando que violência e indisciplina escolar são sinónimas.

O enfoque da (in)disciplina no âmbito escolar deve pensar-se no âmbito do processo ensino-aprendizagem, enquanto normalização de regras de boa convivência para o desempenho das actividades. O facto de não se distinguir indisciplina de violência, pode contribuir para que sejam tomadas medidas punitivas equivalentes, para situações bem

diferenciadas. As agressões em sala de aula, e as dificuldades de socialização ocasionadas pela indisciplina desestabilizam a relação pedagógica, propiciando conflitos que podem originar reacções e atitudes incongruentes.

As relações entre os actores escolares são dinâmicas e podem ser de aceitação, de resistência ou de rupturas. As relações que se apresentam inconsistentes culminarão em conflitos. Por vezes, na escola e principalmente na sala de aula, muitos acordos pedagógicos são estabelecidos a fim de garantir um clima de convivência sadio entre todos. Esses acordos podem estar expressos no papel ou simplesmente percebidos por todos implicitamente, constituindo as regras que determinam a convivência.

Brito e Santos (2009) distinguem situações do quotidiano escolar com o propósito de realçarem a necessidade de negociação e adaptação das regras às diferentes situações. Assim, para estes autores, o aluno que agride um colega no recreio age de forma incompatível com as expectativas dos docentes, contrariando as regras de procedimento de âmbito social. Sendo uma conduta inaceitável rompe com as regras de convívio social. Por outro lado, o aluno que se mostra indisciplinado durante uma aula, ao não realizar as actividades solicitadas pelo professor, por exemplo, está a contrariar uma regra consentida ou não, que se circunscreve no âmbito pedagógico.

Neste sentido, Parrat-Dayan afirma que

...em muitas situações, as regras precisam de redefinições para renegociar os limites do exigível, tanto em matéria de trabalho quanto de disciplina, o que é uma novidade no ambiente escolar. (2008:8)

No espaço escolar interagem vários indivíduos com expectativas e objectivos distintos, cuja comunicação por vezes é conflituosa. A própria escola, detentora de um clima próprio, irá interpretar a indisciplina e a violência sob diferentes perspectivas, ou seja, a escola denomina a indisciplina e a violência segundo critérios inerentes ao seu próprio ponto de vista cultural. Neste sentido, Gómez diz-nos que se torna imprescindível *“...entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.”* (2001:12)

A instituição escolar atribui aos comportamentos dos seus actores valores e significados que atravessam os valores éticos, num processo de construção social de valores. Vasconcellos, a este propósito diz-nos que

...quando o professor entra na sala de aula, não entra sozinho; com ele entram os seus colegas, os funcionários, as regras, as vivências, enfim, a instituição que naquele momento é por ele representada, bem como a matéria que lecciona. (2006:74)

Neste sentido, a acção dos actores educativos dificilmente poderá ser normalizada, pois está intimamente dependente das suas percepções e valores.

Algumas das pesquisas feita no âmbito da indisciplina, nomeadamente (Alves, 2002; Oliveira, 2004, Brito, 2007), concluíram que os professores, nomeadamente, os que participaram nas suas pesquisas, entendem a indisciplina escolar como um problema de comportamento e, como tal, procuram, através de mecanismos de controle, dominar a situação e resolver o problema de maneira imediata. De acordo com os referidos autores, os professores, ao compreenderem este fenómeno apenas pela via comportamental, demonstram não entenderem a sua complexidade e actuam no imediato, desejando soluções rápidas. A acção deve ser contextualizada, a reacção rápida pode ser pouco eficaz. A disciplina e a ordem escolar não devem ser um objectivo em si mesmo, como Barros afirma que

disciplina é fundamental enquanto meio, mas não como uma meta ou um objectivo último a alcançar por si só. Aquilo que a escola deve pretender para si é a promoção da autonomia do aluno, o respeito, a solidariedade e o exercício de uma cidadania activa, participativa e democrática. (2010: 69)

Para isso, e de acordo, com alguns documentos oficiais da política educativa, é importante que se desenvolva no aluno a autonomia e o sentido crítico. Neste sentido, o objectivo é que a disciplina surja como uma aprendizagem do aluno para a construção da auto-disciplina e para o desenvolvimento progressivo da autonomia. A disciplina surge como um meio indispensável que possibilita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos.

2.2- Os conflitos

O termo conflito tem múltiplos significados. Encontramos definições para este conceito que reflectem, sobretudo, uma visão negativa do vocábulo, traduzindo o seu sentido por *embate; choque; luta; pendência; alteração; desordem; oposição; conjuntura; momento crítico*; entre outros. Pode inferir-se que o significado de *conflito* é estabelecido em função de um desentendimento entre partes que se opõem, enfatizam-se as diferenças existentes e os antagonismos.

O desenvolvimento do conflito é um processo dinâmico no qual as partes se influenciam mutuamente. Uma das partes percebe que existe uma situação potencial de conflito (incompatibilidade de objectivos e oportunidade de interferência), desenvolvendo sentimentos de conflito em relação à outra e passando a agir de acordo com esses sentimentos. Este tipo de acção, de uma das partes, conduz ao desenvolvimento de determinadas defesas ou reacções da outra parte (que podem ser positivas ou negativas), resultando ou uma intensificação ou uma resolução do conflito (Chiavenato, 1999, citado por McIntyre, 2007). De acordo com a estratégia adoptada haverá um de quatro resultados possíveis: 1) uma parte ganha, e o rival perde; 2) o rival é que ganha, e a outra parte perde; 3) chega-se a um compromisso e ambas as partes perdem até a um certo ponto para ganhar noutros, e; 4) ambas as partes procuram uma solução integrativa em que cada parte acaba por ganhar (Caetano & Vela, 2002; Rahim, 1991, citados por McIntyre, 2007).

O desenvolvimento do ser humano alicerça-se num contexto relacional, que por sua vez, está inserido num sistema alargado de relações e numa determinada estrutura sociocultural. No entender, de Costa e Matos

...o conflito acontece nas interações sociais aparentemente em todas as culturas, em todos os tempos e ao longo da vida, é essencial abordá-lo, não negligenciando a sua complexidade com as suas componentes estruturais e interpessoais. (2006:7)

Na perspectiva das autoras citadas, os conflitos podem agrupar-se em dois grandes grupos, o conflito *intrapessoal* e o conflito *interpessoal*. As autoras reforçam, no entanto, a ideia de que não há uma nítida distinção entre estes dois conjuntos, pois um determina o outro, a personalidade vai estruturar-se através das relações *interpessoais* e estas são determinadas, pelo *intrapsíquico*.

Concretamente, aos estudarmos as relações interpessoais na instituição escolar, devemos situarmo-nos numa perspectiva *sistémico-desenvolvimental de comunicação*, uma vez que, e segundo Costa e Matos,

...o indivíduo desde que nasce até que morre faz parte integrante e um sistema complexo de relações e é através destas que ele constrói um modelo de si e um modelo do outro que estruturam a sua personalidade. (2006:7)

2.3 - Os conflitos na escola

Num espaço complexo, com públicos diversos, com referências culturais e valores distintos, é inevitável a ocorrência de conflitos. Os actores educativos vivem os seus conflitos, a escola favorece a ocorrência de conflitos cujos sentidos e factores iniciadores estão estritamente ligados às especificidades deste espaço colectivo.

Grave-Resendes (2004) a propósito dos conflitos refere que devemos reconhecer a sua existência, em vez de os ignorarmos ou de os negarmos. O reconhecimento da sua existência deve ser precedido de uma aprendizagem para a sua resolução. Este procedimento deve, ainda, ser utilizado como estímulo para uma mudança positiva no nosso comportamento. Grave-Resendes (2004) classifica os conflitos, quanto à sua natureza, em interpessoais, intrapessoais, intergrupais e intragrupais. Esta classificação realça o conflito intra e inter, sendo que os conflitos que maioritariamente se vivenciam nas escolas, ocorrem entre grupos, são portanto, intergrupais.

Por outro lado, e de acordo com Johnson e Johnson (1995) citado por Costa e Matos, os conflitos podem classificar-se, em:

-Controvérsia, quando as ideias, informações, conclusões, teorias e opiniões de um sujeito são incompatíveis com as de outro e que ambos procuram um acordo. Quando abordada construtivamente, a controvérsia académica facilita a aprendizagem bem como a capacidade de tomar decisões e a qualidade destas;

- Conflito conceptual, quando existem, simultaneamente, ideias incompatíveis, em que a informação recebida não parece ser compatível com o conhecimento pré-existente, em que o indivíduo percebe a existência de controvérsia com as suas posições anteriores;

- Conflito de interesses quando as acções de uma pessoa, maximizando os seus objectivos, interferem ou bloqueiam as acções de outro que também pretende atingir os seus fins;

- Conflito desenvolvimental, quando forças opostas de estabilidade e mudança co-ocorrem em actividades incompatíveis entre adultos e crianças. (2006:75)

O tipo de conflito pode determinar o tipo de intervenção, mas o importante é considerarmos que o conflito existe e é necessário para a mudança, devemos pois, e no entender de Costa e Matos “...*não evitar o conflito mas lidar com ele de uma forma que minimize o seu impacto negativo e maximize o potencial positivo inerente.*” (2006:76) Os conflitos não se devem classificar em bons ou maus, são inevitáveis e há que lidar construtivamente com eles.

A escola, de uma forma geral, lida com os conflitos tentando colmatar os sinais externos que eles emitem, mesmo antes de avaliar a natureza e as causas do conflito. Ou seja, no dizer de Galvão (2008), a primeira tendência da escola é *camuflar os conflitos*. Contudo, a escola tem vindo a perceber que camuflar os conflitos pode não ser uma boa solução e actualmente outras tendências que procuram respostas e eficácia na acção começam a ganhar força e a desenvolver-se. A gestão de conflitos é uma área em evolução e actualização face às diversificadas tipologias de conflitos que surgem na sociedade actual. Claro que a pertinência desta área é particularmente acentuada nas escolas, devido ao papel formativo e educativo que estas instituições têm na vida dos alunos e das suas famílias.

A escola deixou então, de ser encarada apenas como um espaço de convívio harmonioso e como tal, para encarar a realidade há que

...abordar o conflito de uma forma construtiva... é necessário criar formas de promoção de comportamentos pró-sociais contextualizados nas escolas mas com a colaboração próxima e contínua da família e da comunidade. (Costa e Matos, 2006:8).

Devemos pois, segundo Galvão (2008) *olhar para os conflitos* procurando outras perspectivas. Essa procura envolve a *implicação*, isto é, a possibilidade de resolver ou atenuar os conflitos de acordo com a capacidade de compreender outros pontos de vista,. A necessária *implicação*, face aos conflitos, significa que todos os actores da vida escolar fazem parte deles, independentemente da sua posição ou condição na instituição. Os conflitos são inevitáveis, temos pois que, em qualquer contexto, mas mais enfaticamente, no meio escolar, lidar com os conflitos de forma construtiva. Enveredando por esta perspectiva, estamos a munir-nos de instrumentos de intervenção capazes, pois encaramos o conflito como

...algo inerente às relações humanas e como passível de uma abordagem construtiva e não como o resultado de posições polarizadas permitem-nos ter um posicionamento preventivo de situações de violência tão frequentemente referidas nos contextos familiares e escolares” (Costa e Matos, 2006:9).

Na literatura encontramos várias correntes que defendem procedimentos de intervenção para uma vivência construtiva do conflito. Costa e Matos (2006) defendem que as escolas ao desenvolverem estratégias explícitas de resolução de conflitos incrementam nos jovens capacidade de resiliência, de promoção e de preservação das relações interpessoais. Esta dinâmica constituirá um forte instrumento de protecção e prevenção de situações conflituosas no futuro.

As estratégias de resolução de conflitos podem centrar-se nos indivíduos e nas suas relações interpessoais, ou centrar-se nos sistemas, numa perspectiva de desenvolvimento sistémico.

A estratégia de resolução dos conflitos, focalizada nos indivíduos e nas relações interpessoais, acolhe muitos defensores que têm desenvolvido programas e estudos e dos quais salientamos:

- a mediação de pares (Menezes, 2003);
- promoção de competências construtivas integradas em programas do currículo escolar (Stevahn, 2004);

-
- programas abrangentes e integrados no currículo dos professores (Heydenberk, Heydenberk e Bailey, 2003).

As estratégias de resolução de conflitos centradas nos sistemas visam desenvolver uma cultura escolar com competências sociais e emocionais necessárias à resolução de conflitos, promovendo estilos de vida saudáveis, sem violência, sem preconceitos e construindo relações apoiantes. Os modelos de resolução de conflitos centrados nos sistemas, mais relevantes são defendidos por:

- Pianta(1999) -Intervenção no sistema relacional;
- Eccles e Roeser (1998) - Intervenção em diferentes níveis de análise;
- Coleman e Deutsch (2001) – Intervenção em diferentes níveis de análise e promovendo valores, atitudes, conhecimentos e competências.

A ideia de intervenção preconiza uma contextualização - sabemos que uma acção isolada, raramente resolve problemas. As experiências continuadas de resolução de conflitos no seio de diferentes áreas curriculares contribuem para criar um clima de escola que permite vivenciar estas experiências e para que a escola seja um modelo para os seus alunos.

Os conflitos que surgem em contexto escolar, estando na sua génese ligados ao interior ou ao exterior do meio, pelo facto de se manifestarem na escola provocam marcas no quotidiano da instituição, determinando de forma clara, o clima de escola.

2.4 - A violência

Pretendemos clarificar o conceito de violência por forma a contextualizar, as situações de violência que ocorrem nas instituições escolares.

Segundo Birou, citado por Marra, violência é "...uma ameaça, um conjunto de forças físicas e psicológicas, das quais podem resultar danos ou lesões. Fala-se, portanto, em actos de agressão ou de coação sobre terceiros." (2007:34)

A Organização Mundial da Saúde (OMS) no "Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde" (1999) clarifica o conceito violência

... o uso intencional da força física ou o poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em ou tenha alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação.

Desta forma, a OMS adopta um conceito amplo de violência que abrange não só os danos materiais ou psicológicos decorrentes dela, mas também a ameaça ou a intenção de causar dano. Podemos ainda realçar que, segundo a OMS, a violência não se resume a actos praticados por indivíduos, mas também envolve acções, ameaças e abuso de poder exercidos no âmbito da família, da comunidade e das instituições.

Ainda, de acordo com a OMS, existem dois tipos de violência: a violência inter-pessoal e a violência colectiva. A violência interpessoal é a que é praticada entre indivíduos e consiste em agressões praticadas no âmbito da família (envolvendo crianças, companheiro(a), jovens, idosos) ou no âmbito da comunidade (envolvendo pessoas conhecidas ou desconhecidas). A violência intrafamiliar constitui-se como uma forma de comunicação no convívio doméstico entre indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais ou por outros tipos de afinidade. Geralmente, manifestam-se por agressões conjugais, por questões de dominação de género, ou contra crianças e idosos.

A violência colectiva subdivide-se em violência social, política ou económica. Enquadram-se neste tipo de violência a exclusão socioeconómica, a discriminação, o racismo, entre outros. Este tipo de violência pode ser praticado por indivíduos ou pelo próprio estado.

A violência é portanto um comportamento deliberado que pode causar danos físicos ou psíquicos ao próximo. É importante ter em conta que, para além da agressão física, a violência pode ser emocional através de ofensas ou ameaças.

Existem então, muitas formas de violência que, em estados de direito, são punidas por lei. Em todo o caso, é importante ter em conta que o conceito de violência varia consoante a cultura e a época.

Ainda de acordo com o relatório da OMS, os actos violentos podem agrupar-se em quatro tipos: físicos, psicológicos, sexuais e por negligência.

A natureza física de um acto violento reflecte-se no uso da força para causar injúria, ferida, dor ou incapacidade. Por outro lado, quando nos referimos a actos violentos de natureza psicológica, estamos a falar de difamação, injúria, calúnia, ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, abuso sexual e chantagem, o que produzirá inequivocamente, um dano emocional e a diminuição da auto-estima, prejudicando o pleno desenvolvimento do indivíduo, que sofre a violência. Por último, referiremos a violência por negligência, quando não são prestados os cuidados devidos, o que é mais comum por parte dos pais ou responsáveis por crianças e adolescentes e ainda, os idosos. A violência também ocorre por omissão e não apenas por acção, quando se nega ajuda, cuidado e auxílio a quem precisa.

Para Guimarães, a violência “...é caracterizada por qualquer acto...que, no sentido jurídico, provoca, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral”. (1996:73)

Neste sentido, muitos comportamentos apresentados pelos alunos durante as aulas – agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outros – não podem ser considerados indisciplina escolar, mas sim violência devendo, portanto, ser abordados com formas diferentes.

2.5 - A violência escolar

Referimos anteriormente, que camuflar ou ignorar os conflitos existentes na organização escolar pode gerar situações conflituosas com posições extremadas, que podem culminar em violência, física ou psíquica. A escola é uma organização caracterizada por uma cultura e dinâmica própria a qual se reflecte num clima propiciador ou inibidor do desenvolvimento de competências sociais nos seus alunos.

Segundo Dubet (1998), a violência escolar aparece como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola tem vindo, progressivamente a perder a sua capacidade socializadora, ou seja, a capacidade de promover e munir os indivíduos de competências sociais, numa determinada ordem social.

No entender de Estrela e Amado (2000), as investigações desenvolvidas em Portugal sobre a violência na escola abordam a temática de duas formas distintas, numa das abordagens enquadram-se os estudos sobre a indisciplina, tomando como objecto as diferentes situações e comportamentos (sejam violentos ou não) que não estão em conformidade com as regras definidas a nível escolar e a nível social; outra abordagem, determina a violência como um fenómeno específico, realçando o seu carácter social e psicológico.

A definição apontada por Estrela e Amado (2000), permite-nos distinguir comportamento violento doutros tipos de comportamento. Sendo que, um comportamento violento tem sempre consequências negativas, quer a nível físico ou emocional, sobre aqueles a quem se dirige, ou seja, a violência implica a intenção consciente de provocar danos ao outro. Neste sentido, representa um problema disciplinar específico das escolas, que urge combater.

Por caracterizar-se como um fenómeno complexo e reflexo das violências existentes no âmbito social, a violência escolar pode manifestar-se de variadas formas, incluindo agressões no âmbito do relacionamento interpessoal (violência física, verbal, psicológica ou sexual, ameaça de grupos), acções contra o património público, acções contra os bens alheios e uso ou tráfico de drogas. Caracteriza-se ainda por uma grande diversidade de comportamentos anti-sociais assumidos por alunos ou por qualquer outro actor educativo, são exemplos destes comportamentos: formas de opressão ou de exclusão social, agressões, vandalismo e roubo, que geram problemas frequentemente associados à intolerância, à falta de competências sociais e morais e a baixos níveis de auto-estima das vítimas e dos agressores. (Estrela & Amado, 2000).

Segundo Carmo (2005:3), a questão da violência exige um esforço permanente de rigor e clareza conceptual de modo a que haja uma efectiva comunicação entre todos os intervenientes, como forma de evitar um “diálogo de surdos”. Mas, para que isso aconteça, há que se proceder a uma reforma gigantesca de mentalidades por parte dos educadores, abandonando ideias pré-concebidas e assumindo-se eles próprios como aprendentes de todo o processo que envolve o fenómeno da violência em contexto

escolar. Realça a importância de se desenvolver um trabalho de investigação com base na interdisciplinaridade, pois só assim se poderá compreender melhor as causas desse fenómeno – em termos sociais, culturais, psicológicos – e traçar perfis quer da parte dos agressores, quer da parte das vítimas. É pois, fundamental, operacionalizar estratégias de intervenção que visem prevenir o combate a qualquer tipo de violência nas escolas.

A visibilidade da violência escolar é muitas vezes determinada pela acção dos media, que um pouco ao sabor da oportunidade jornalística exploram as situações descontextualizando-as e empolgando-as pelas discussões e análises momentâneas e que determinam, na praça pública, culpados e inocentes. A preocupação dos actores educativos com este fenómeno é bastante importante, dado o impacto negativo e determinante que tem no clima da escola e como tal, há uma procura incessante de respostas preventivas, paliativas e mesmo, de soluções.

Uma forma de violência que claramente, tem merecido atenção no meio escolar e social, é o *bullying*, ou o "*maltrato entre iguais*". Segundo a definição proposta por Olweus (1993) citado por Estrela, o *bullying* distingue-se de outros fenómenos de agressividade por envolver uma conduta intencional de intimidação prolongada e vitimização. Trata-se, no entender de Olweus, "*de uma conduta de perseguição física ou/e psicológica de um aluno sobre outro que é eleito como vítima de repetidos ataques.*" (2002:15)

As provocações deixam de ser ocasionais e é o seu carácter repetitivo e intencional, que faz com que a vítima não tenha um discurso coerente sobre o que se está a passar e sofra em silêncio. À medida que a agressão se prolonga no tempo, os danos na auto-estima vão sendo maiores, as vítimas isolam-se, começam a ter comportamentos agressivos em casa, e, perante o desnorte dos pais, sentem-se perdidas. As marcas psicológicas podem ficar para sempre, apesar de ser um fenómeno típico da adolescência, as consequências podem prolongar-se pela vida adulta.

As vítimas são alunos frágeis, que se sentem desiguais ou prejudicados, e que dificilmente pedem ajuda. Podem manifestar desinteresse, medo ou falta de vontade de ir a escola, apresentar alterações no rendimento escolar, dispersão ou notas baixas. Além disso, podem ter sintomas de depressão, perda de sono e pesadelos. Normalmente recebem alcunhas, são ofendidos, humilhados, discriminados, excluídos, perseguidos, agredidos, e podem ter os seus pertences roubados ou danificados.

Os agressores são geralmente jovens com problemas emocionais ou com problemas de aprendizagem. Sentem-se impotentes para resolver os problemas do quotidiano. O

agressor está consciente dos seus actos: o objectivo é humilhar o outro para sentir que tem controlo. São jovens que têm necessidade de dominar e vencer, são pouco tolerantes à frustração, pouco persistentes, sem perspectivas de futuro.

Segundo Boulton (1999) o provocador ou agressor é aquele que frequentemente implica com os outros, ou que lhes bate ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem uma boa razão. Em relação aos pares, os agressores têm dificuldades em fazer amigos e têm poucos amigos. No que respeita à escola, sentem-se infelizes. Envolvem-se mais em comportamentos de risco para a sua saúde. De acordo com o mesmo autor, os agressores tendem a pertencer a famílias que são caracterizadas como tendo pouco carinho/ afecto, com problemas em partilhar os seus sentimentos e normalmente classificam-se como sentindo que existe uma distância emocional entre os membros da família.

Os autores Ruiz e Mora (1997) reforçam os efeitos nefastos para a vítima, apontando uma forte probabilidade de inadaptação social e de prevalência do fracasso escolar. Estes mesmos autores, referem que o agressor apresenta elevada probabilidade de enveredar por uma carreira de delinquência, factos aliás, sugeridos pelos estudos longitudinais desenvolvidos por Olweus. Tanto as vítimas, como os agressores necessitam de auxílio e de orientação.

No entender de Barros (2010), o *bullying* pode assumir diferentes formas: pode traduzir-se por uma forma mais física, ser apenas de carácter relacional, ou ainda assumir um carácter emocional. Não sendo estanques entre si, estas formas podem emergir em conjunto. Pois, e ainda, segundo Barros (2010: 101)

para além de poder ter um carácter físico é, também, psicológico, com uma componente de humilhação, o que conduz à exclusão, isolamento, medo, receio e um enfraquecimento da personalidade da vítima.

O fenómeno do *ciberbullying*, originado pelo crescente desenvolvimento das tecnologias da informação, tem merecido uma atenção especial, nas sociedades ocidentais, sobretudo, pela sua generalização. É de difícil detecção por assumir formas discretas e silenciosas, no entanto, a utilização da tecnologia “...possibilita o *bullying* mais sofisticado e mais poderoso, porque as possíveis situações de humilhação podem alcançar um público muito maior e mais diversificado” (Barros, 2010:102). Este fenómeno pode assumir diferentes formas, são *emails*, telefonemas, imagens, vídeos,

mensagens, *chats*, usados com a intenção de humilhar, embaraçar, ridicularizar, excluir alguém. Pode ser descrito como um abuso de poder, um desejo de magoar a vítima que é perpetuado de forma sistemática e que se prolonga temporalmente.

Não se deve entender este fenómeno como exclusivo de alunos com níveis económicos, sociais ou culturais baixos, pois ele é transversal e curiosamente, parece existir um círculo vicioso, que leva a que as vítimas, possam posteriormente, vir a ser agressores. (Barros, 2010)

As instituições escolares têm como desafio o desenvolvimento de políticas de prevenção da violência e de disseminação de uma cultura de paz e de tolerância mediatizada pela prática do diálogo. Nesse sentido, os actores escolares possuem um papel relevante, pois podem e devem reflectir, discutir, planear e implementar projectos pedagógicos e sociais junto das comunidades escolares e não escolares voltados para a formação de valores éticos, de cidadania, indiscutivelmente, de tolerância, de solidariedade, de valorização da vida, de vivências colectivas e de cooperação.

3- Instrumentos legais disponíveis

3.1 – Disciplina e integração dos alunos

O poder político tem como missão regular e munir a escola de mecanismos legais para que se concretizem as principais prioridades da sua política educativa. A produção de articulados legais tem sempre um propósito, no caso do anterior e do actual governo, a sua intencionalidade traduz-se pela meta de

promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao conhecimento e o progresso do sistema educativo português, de modo a assegurar a todos uma educação de qualidade. (programa do XVIII Governo Constitucional)

O quadro legal fundamentado na Lei de Bases do Sistema Educativo e da Constituição da República Portuguesa pressupõe *o desenvolvimento integral e equilibrado do aluno*, defende ainda, princípios que valorizam a identidade de cada escola/agrupamentos de escolas, bem como os seus projectos educativos e curriculares.

Com o intuito de pacificar o clima conflitual das escolas, introduziram-se alterações ao Estatuto do Aluno, publicando a Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro - primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprovou o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário – visando reforçar a autoridade dos professores e a autonomia das escolas.

O estatuto toma como base os princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo português e visa promover

a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, a sua formação cívica, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências. (art.2º).

Esta lei definiu, entre outros pontos, os deveres e direitos dos alunos e especificou as medidas correctivas e sancionatórias a que estavam sujeitos quando não cumpriam os seus deveres.

A lei permitiu maior poder de decisão aos docentes e aos órgãos de gestão, no que concerne à possibilidade de serem definidos no Regulamento Interno, um maior e mais adequado número de medidas correctivas a aplicar, tal como estava previsto no ponto 3 do artigo 24.º.

O artigo 43.º estabeleceu as novas competências disciplinares e tramitação processual, atribuiu a responsabilidade ao Conselho Executivo/Director de instaurar as medidas disciplinares sancionatórias. Contudo, a decisão que se traduz na aplicação da medida de transferência de escola continuava a competir às Direcções Regionais de Educação.

Ao professor cabia o papel de acompanhar o processo de (re)integração do aluno na escola, após um período excessivo de faltas (artigo 22º). O aluno deveria ser submetido a uma prova de recuperação nas disciplinas em que tinha ultrapassado o limite de faltas e a um plano de acompanhamento especial. Só no caso de recusar estas medidas o aluno ficava retido ou excluído. No que respeita ao sistema de faltas, as alterações surgidas tiveram a ver com os procedimentos a tomar nas circunstâncias de excesso de faltas.

Até aqui os directores de turma agiam junto dos encarregados de educação nos casos normais, ou das entidades de protecção dos jovens, em casos mais graves, enquanto os professores curriculares identificavam as dificuldades dos alunos e geriam os seus recursos e estratégias de modo a ultrapassá-las. Com a Lei nº 3/2008 havia que fazer uma prova de recuperação quando se atingia o número de faltas definido na lei.

Evidenciava-se, ainda, a responsabilização reforçada dos pais e dos encarregados de educação (artigo 6.º), atribuindo-lhes um papel especial relativamente à prevenção, acompanhamento e controlo e ao dever de assumir as consequências da falta de assiduidade dos seus educandos.

As questões que se levantaram com a aplicação desta lei provocaram reacções exacerbadas, discussões e alguma confusão. Com o intuito de clarificar, foi publicado o Despacho n.º 30265/2008. Este despacho tentou regular o regime de faltas estabelecido no Estatuto, pois este só visava criar condições para que os alunos recuperassem eventuais défices de aprendizagem decorrentes das ausências à escola nos casos justificados, não havendo lugar a qualquer tipo de penalização.

A segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos ensinos básico e secundário consubstanciou-se com a publicação da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro. No seu artigo nº 2, torna-se claro, que a disciplina e o mérito são competências que devem ser desenvolvidas. A responsabilização dos pais e encarregados de educação é alargada, além da assiduidade, passou também a ser incluída a disciplina (art.6º). No que concerne, à responsabilização dos alunos, o Estatuto determina no ponto 2 do artigo nº 7 que

...A responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral do presente Estatuto, do regulamento interno da escola, do património da mesma, dos demais alunos, funcionários e em especial dos professores.

Reforça-se ainda, a participação dos alunos e institui-se a possibilidade de questionarem o próprio funcionamento da organização escolar, no artigo nº 14 no ponto 2, diz-se

...A associação de estudantes tem o direito de solicitar ao director da escola ou do agrupamento de escolas a realização de reuniões para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da escola.

Os deveres do aluno estão discriminados no artigo nº 15, onde se definem as atitudes e as normas de conduta que o aluno deve subscrever através de uma declaração anual de aceitação do Estatuto e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.

A clarificação de excesso grave de faltas e dos procedimentos a adoptar culmina com o artigo nº 22- *Efeitos da ultrapassagem do limite de faltas injustificadas*, onde se determina a aplicação de um Plano Individual de Trabalho (PIT). No caso do aluno frequentar o primeiro ciclo, o PIT incidirá sobre todo o programa curricular do nível que frequenta e que permita recuperar o atraso das aprendizagens. No caso de ser um aluno do 2ºciclo, 3º ciclo, ou secundário, incidirá sobre a disciplina ou disciplinas em que ultrapassou o limite de faltas e que permita recuperar o atraso das aprendizagens. O plano individual de trabalho “...*deve ser objecto de avaliação, nos termos a definir pelo conselho pedagógico da escola ou agrupamento de escolas.*” (art. nº22, ponto 6)

Se a situação de incumprimento do dever de assiduidade se mantiver, a decisão dos seus efeitos na avaliação final, deverá ser tomada pelo Conselho de Turma. No entanto, se a situação preconizar abandono escolar, cabe ao Director propor a frequência de um percurso curricular alternativo.

Em termos disciplinares, as alterações introduzidas decorrem da actualização da nomenclatura utilizada, bem como, a tentativa para clarificar e uniformizar procedimentos. Centraliza-se muita da acção de natureza disciplinar, na figura do Director.

As medidas correctivas são medidas cumuláveis entre si, e apenas cumuláveis com a aplicação de uma medida disciplinar sancionatória. As medidas correctivas e as medidas sancionatórias têm finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua actividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa. Visam garantir o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.

No artigo nº 55- *Responsabilidade civil e criminal*, prevê-se que apesar da aplicação de medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, não fica o aluno e o respectivo

representante legal isento, da responsabilidade civil a que, nos termos gerais de direito, haja lugar, sem prejuízo do apuramento da eventual responsabilidade criminal daí decorrente. Assim, no ponto 2 do referido artigo define-se que

...Sempre que os factos referidos no artigo 10.º ou outros comportamentos especialmente graves sejam passíveis de constituir crime, deve o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada comunicá-los ao Ministério Público junto do tribunal competente em matéria de família e menores ou às entidades policiais.

3.2 – Projecto Educativo e Autonomia da Escola

A abordagem à Lei n.º 39/2010 permite perceber que os instrumentos legais existem, devem ser usados, mas não devem espartilhar a actuação baseada no conhecimento da realidade escolar, própria de cada organização escolar. Devem ser usados, com bom senso e contextualizados pelo Projecto Educativo da Escola.

Este instrumento decorre da aplicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril e vem em continuidade com o regulamentado anteriormente, no Decreto-lei n.º 43/89 e Decreto-Lei n.º 115-A/98 que já formalizavam a ideia do Projecto Educativo constituir um dos instrumentos de exercício da autonomia.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, (*Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário*), pode ler-se que é através do Projecto Educativo que a escola, enquanto centro das políticas educativas, constrói a sua autonomia “*a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local*”.

O Projecto Educativo de Escola visa definir a política educativa da escola, ou seja, os princípios e as linhas orientadoras. Além da política educativa (metas a alcançar, opções estratégicas) deverá incluir a caracterização da Escola e do seu meio envolvente, os problemas e potencialidades que possam influenciar as decisões tomadas ou a tomar e as orientações para a construção do Projecto Curricular de Escola.

O Projecto Educativo da escola pode constituir “*uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir positivamente numa dada realidade*” devendo, por isso, “*expressar-se a intenção do que se deseja*” e, ao mesmo tempo, “*conceber-se em torno de um plano que clarifique modos de operacionalização dessas intenções*” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001:13)

Sendo assim, o desenvolvimento do Projecto Educativo a nível meso é da competência de cada instituição educativa e deve englobar as opções por parte da escola, concretizadas, num plano global de formação, com a necessária contextualização num território educativo concreto. Será então, e de acordo com Morgado, um projecto que define “*os vectores fundamentais que orientam a formação do projecto formativo do que é proposto aos alunos*” (2000:96). Todavia, algumas interrogações emergem, nomeadamente, a questão da sua viabilidade enquanto instrumento estruturante da política e cultura educativas de cada escola. Para cumprir estes preceitos deverá ser construído por todos de forma a promover uma efectiva mudança de valores, de normas, de concepções e de comportamentos.

Contudo, é necessário não esquecer que sendo um instrumento de mudança de mentalidades, implica a sua interiorização, e esta, frequentemente, colide com rotinas implementadas dentro e fora do espaço escolar.

Se o Projecto Educativo de Escola for percebido como mais um conjunto de tarefas que devem ser acrescentadas às já existentes, ou como um projecto que o Presidente da Escola/Director, ou uma equipa, elaborou, sem a participação e o envolvimento de todos, seguramente não contribuirá para a transformação pretendida. Continuaremos, dessa forma, com uma organização incapaz de definir uma política educativa própria e ajustada às suas especificidades. Torna-se, pois, necessário conceptualizar a escola com uma dinâmica de interacção entre os diversos actores, numa perspectiva de acção organizada.

Como já referimos, a actualização e formalização da autonomia das escolas foi concretizada pela publicação Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril que aprovou o *regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

Este Decreto Lei veio definir os instrumentos para o exercício da autonomia, sendo eles: o projecto educativo; o regulamento interno; os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento. Neste documento realça-se que a autonomia constitui-se como um valor

instrumental, significando que o reforço da autonomia tem de resultar numa melhoria do serviço público de educação. Como tal, são ainda instituídos como instrumentos de autonomia e com a finalidade de prestação de contas, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação.

No entender do legislador, e de acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, são criadas condições para o exercício da autonomia “...*conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas*”. Este instrumento legislativo introduziu profundas alterações na organização escolar e reforçou o carácter centralizador do Projecto Educativo de Escola.

Segundo Barroso (1996), a autonomia não se define pela existência de um determinado ordenamento jurídico. Pode ser importante com vista a uma maior dinâmica na autonomia das escolas, no entanto a autonomia tem de partir da própria dinâmica da escola na construção da sua identidade. Assim, a concepção de autonomia de escola tem de ter em conta a diversidade, pois “*a transferência para as escolas não deve ser uniforme e decidida globalmente, mas deve ser adequada às diferentes situações existentes.*” (Barroso, 1996:19). Trata-se, pois, de uma mudança de percepção da escola como espaço de repetição, para a noção da escola como lugar de produção e inovação (Canário, 2005).

Apesar das mudanças que têm sido efectuadas ao nível da política educativa, da dinâmica organizacional da escola e do desempenho profissional há ainda mudanças de atitudes que são urgentes. Não só por parte dos responsáveis políticos, dos professores, dos educadores, dos formadores como, também, dos pais e encarregados de educação.

4- Perspectivas de mudança

A escola tem de mudar! Esta é uma afirmação que recolhe consensos em vários quadrantes, sobretudo em tempos de mal-estar, de reformas e contra-reformas. Benavente afirma que:

...é urgente mudar uma escola de conteúdos desactualizados, de saberes dissociados das práticas sociais e ritualizados para uso escolar, de práticas baseadas na impessoalidade e na uniformidade, ignorando a diversidade dos alunos, numa escola de linguagens empobrecidas. (1994:8)

Esta afirmação, embora proferida num contexto temporalmente já ultrapassado, continua, no nosso entender, actual e a recolher adeptos entre os actores que vivenciam diariamente, os problemas e as necessidades das escolas. A construção da mudança encontra muitos obstáculos no interior da própria escola. Mudar não é fácil, exige aprendizagem, e este é um desafio exigente, quer a nível intelectual quer a nível emocional (Hargreaves, 1998). Os professores necessitam de tempo para reflectir sobre as mudanças complexas que lhe são propostas. Deverão fazê-lo individualmente e com os colegas, pelo que necessitam de apoio e de aconselhamento para atribuírem sentido e consistência às novas abordagens. Importa, por conseguinte, promover, nas escolas, culturas colaborativas, reflexivas e críticas que estimulem o crescimento pessoal e profissional dos professores e de toda a comunidade educativa.

O clima de escola, rígido e controlador, é também um forte impeditivo para que ocorra a mudança. Um corpo docente desmotivado, destituído de empenho e coesão não promove nem deseja a mudança. Numa escola onde a liderança não catalisa vontades ou não tem uma visão estratégica, não conseguirá influenciar os restantes elementos no sentido de agirem, para que a mudança aconteça.

Numa organização como a escola, em que os actores são determinantes, não se pode impor reformas, não se pode mudar a escola por decreto, é necessário que o espírito seja o de envolver e de que os actores se apropriem das reformas, compreendam a sua necessidade e o seu interesse. A mudança decidida pelo centro, pelo poder organizador, pode ser bloqueada ou desvirtuada se as estratégias de mudança forem puramente burocráticas, se não deixarem nenhum espaço de negociação e de apropriação dos actores. (Perrenoud, 1994:155)

Sem dúvida, que também é necessária uma conjuntura política e, em particular, vontade de implementar verdadeiras medidas estruturais de forma coerente, organizada e sem continuar a mascarar as situações com propostas avulso que, muitas vezes, apenas visam satisfazer processos eleitorais ou acalmar a opinião pública.

Acresce que não é suficiente conceder às escolas a possibilidade de se regerem por normas próprias. É imperativo dotá-las de recursos (humanos, físicos e materiais) para que, de acordo com as suas capacidades, possam concretizar a verdadeira autonomia. Como assinala Sarmiento, embora legalmente tenham sido criadas condições para o exercício da autonomia, nada garante que “*a realização de uma escola assente no princípio da autonomia*” (1996: 35).

A escola procura dar respostas ao contexto em que se insere, a autonomia constitui um meio para que se atinja esse fim. Neste sentido, Morgado reforça a necessidade das respostas adequadas, pois, os

...modelos actuais de desenvolvimento implicam...uma fortíssima exigência sobre a qualificação dos indivíduos, base e motor de desenvolvimento, criando novas responsabilidades sobre os sistemas educativos. (2004:9)

Ora, a actualidade educativa centraliza os seus esforços na inovação, na mudança, na qualidade e na procura da eficácia. Mas, quais serão os verdadeiros desafios do futuro? É difícil pensar a escola em função de uma imagem precisa da sociedade dentro de vinte ou trinta anos, por isso a necessidade de educar para a flexibilidade e para a inovação.

A função social da educação tornou-se também mais difícil de compreender e assegurar, pois está sujeita a grandes tensões e contradições, embora na sociedade do conhecimento, a função educativa tenha assumido um lugar de destaque, enquanto instrumento estratégico para o futuro da sociedade. A resposta a este desafio tem sido muito difícil de conseguir e a capacidade da escola cumprir a sua função social tem sido limitada.

Segundo Carneiro (2003:96) numa análise dos sistemas educativos desde os anos quarenta do século XX até ao presente, existem

...quatro grandes estádios do processo de maturação dos sistemas educativos, os quais se definem a partir da sua matriz de preocupações fundamentais e da sua intencionalidade dominante.

Esses quatro estádios, designados segundo a sua orientação predominante, são: sistema orientado à produção; sistema orientado ao consumo; sistema orientado ao cliente; sistema orientado à inovação. Centremo-nos pois, no último estádio que se apresenta

como uma espécie de antecipação premonitória do futuro, com uma visão transformista, a organização escolar deixa de ser

...adaptativa, respondendo em tempo mais ou menos útil aos estímulos, para ser antecipativa, qualidade que lhe vale a condição de gerir a mudança ao invés de simplesmente sofrê-la.” (Carneiro, 2003:115).

Creemos que é necessário e possível investir mais na produção de um pensamento prospectivo que, entre os seus elementos constituintes, introduza também o regresso do futuro, a par da habitual percepção do presente e da análise das tendências do passado. Podemos, traçar algumas orientações prospectivas, face às dificuldades e anseios actuais. Sabemos que urge repensar e encontrar respostas para construir um projecto educativo que mobilize os actores educativos e que fomente um clima de escola favorável ao sucesso educativo. Carneiro aponta algumas metas orientadoras para a construção do projecto educativo do futuro:

- a ligação entre a globalização e procura de raízes locais;
- a busca de coesão social, inclusão e democracia alargada;
- a passagem de um ciclo de crescimento económico desequilibrado a projectos de desenvolvimento humano sustentável. (2003: 47)

4.1 - Qualidade

A investigação tem vindo a focalizar o seu interesse sobre as escolas eficazes. Desde 1966, com trabalhos empíricos liderados por *Coleman et al.* e mais tarde, em 1972, por *Jencks et al.*, que os estudos começaram por contrapor as ideias, até à época predominantes, de que a educação escolar era um poderoso factor de inversão das situações de profunda desigualdade na sociedade. A conclusão de que as escolas seriam impotentes para inverter as situações de desigualdade herdadas pelos seus alunos, foi criticada por muitos investigadores, argumentando que o método e o modelo de análise

adoptados eram inadequados e apresentavam graves insuficiências, pois “*deixava de fora características essenciais da vida interna das instituições educativas que poderiam ter um impacto decisivo sobre o sucesso dos seus alunos.*” (Lima, 2008:51). Embora com algumas insuficiências, os estudos referenciados impuseram um rumo investigativo, procurando novas formas de discernir as razões que estariam na origem de alunos semelhantes, apresentarem resultados de sucesso diferente, por frequentarem escolas diferentes. A procura visava encontrar as características que distinguiam as escolas e de que forma os processos que ocorrem no interior das instituições afectavam os resultados educativos apresentados pelos seus alunos.

A própria noção de eficácia da escola sofreu uma nítida evolução, tendo começado por considerar-se como *eficazes* as escolas em que o sucesso dos alunos não apresentava qualquer relação com os seus antecedentes familiares e sociais. Posteriormente, abandonou-se a ideia de concentrar o estudo nos resultados dos alunos num determinado momento, passando a considerar-se o “progresso” apresentado pelos alunos ao longo do tempo.

Assim, e no entender de Lima

...a escola eficaz acabou por ser entendida como uma instituição cujos alunos progredem mais do que seria esperado, face às características que apresentam à entrada para o estabelecimento de ensino. (2008:52)

Este mesmo autor cita Hillman e Mortimore (1995) que definem uma instituição “eficaz” como aquela “...*que “adiciona valor extra” aos resultados dos seus alunos, comparativamente com organizações que servem populações semelhantes.*” (Lima, 2008:53). Este critério permite medir a eficácia da escola, no entanto, temos de reconhecer que o cálculo deste valor acrescentado pode induzir a interpretações erróneas presumindo que os resultados escolares mais elevados são sinónimo de maior eficácia e que os resultados mais baixos são resultado de uma educação de menor qualidade.

Actualmente, a definição operacional de eficácia propõe o conceito de escola “em melhoria” para descrever uma escola cujo valor acrescentado está a crescer.

Em Portugal, o estudo, realizado por Curado e outros (2003) comparou o sucesso escolar dos alunos, nos exames do 12º ano. O estudo foi realizado em diferentes escolas,

instituições públicas e privadas, com o objectivo de contribuir para a compreensão de uma realidade complexa - o porquê dos resultados escolares dos alunos do 12º ano - mas também fornecer às escolas meios de reflexão sobre as suas práticas organizacionais e pedagógicas.

Os resultados foram sistematizados a partir da comparação entre as escolas, através dos itens de análise que serviram de base para a recolha dos dados durante a pesquisa de campo. Dessa maneira, pretendeu-se contribuir para a discussão e para a construção do referencial teórico que procurou compreender a influência da escola no desempenho dos alunos. A pesquisa qualitativa e quantitativa, levada a cabo, se por um lado não pode servir para generalizações, por outro, pode contribuir para a definição e redefinição dos vários elementos que hoje continuam a servir de base para a elaboração de pesquisas e análises mais amplas. As conclusões do estudo apontaram

...para a identificação de dimensões que figuram nos modelos teóricos de melhoria e eficácia das escolas, tais como: a organização, gestão e cultura de escola; a monitorização e acompanhamento das aprendizagens; a criação de hábitos de trabalho, rigor e exigência nos alunos; a ordem, a disciplina e o sentimento de segurança. (Curado, 2003:11)

Estas orientações devem ser contextualizadas por políticas educativas que enfaticamente promovam os processos de auto-avaliação das escolas, para que estas confrontem as suas classificações internas, com as obtidas externamente. Desta reflexão tem de resultar a adopção de estratégias de melhoria capazes de promover climas escolares favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens mais eficazes.

Contudo, as opções a seguir devem criar oportunidades para que todos os alunos possam corresponder aos padrões de desempenho escolar de qualidade, que anteriormente só eram exigidos e eram tangíveis para um grupo reduzido da população.

Um outro estudo de carácter mais global, organizado pelo Departamento de Educação Pública dos Estados Unidos da América (Wisconsin) em 2000, teve como objectivo sistematizar evidências e procedimentos para a melhoria da escola, sintetizando nos sete pontos seguintes as características que estão presentes numa escola de sucesso:

Visão – ter uma compreensão comum dos objectivos, princípios e expectativas para todos os que pertencem e integram a comunidade educativa;

Liderança – ter um grupo de indivíduos que se dedicam a apoiar a comunidade educativa e a alcançar essa visão;

Elevados Padrões Académicos – descrever o que os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer;

Competências Sócio-Emocionais – ajudar todos os que pertencem à comunidade educativa a tornarem-se solidários, participativos, produtivos e cidadãos responsáveis;

Parcerias entre Família, Escola e Comunidade – incentivar todos os envolvidos na educação de uma criança para que participem de forma activa, colaborativa, como iguais e como parceiros;

Desenvolvimento Profissional – promover oportunidades consistentes e significativas para os adultos envolvidos no contexto escolar, de modo a que se comprometam com a aprendizagem contínua.

Monitorização Constante – recolher e analisar os dados acerca dos estudantes, dos programas e do pessoal escolar.

Estas características devem constituir-se como argumentos na construção de uma escola de qualidade. Para isso, a escola deverá organizar-se e reflectir para saber desempenhar essa função num dado contexto, ou seja, deverá ser uma organização em contínua expansão da sua capacidade de criar o futuro (Senge, 1992).

4.2 - Parcerias

Os novos desafios que se colocam à escola da actualidade apontam para a necessidade de criação local de redes e parcerias educativas - é este o sentido, afinal, da *escola para todos* - com uma flexibilidade organizacional e pedagógica com condições para a construção participada do currículo na escola. Muitas escolas formalizam relações de parceria com as autarquias, instituições locais, nomeadamente, bombeiros, associações culturais e recreativas, associações empresariais ou de produtores, associações humanitárias, empresas, centros de pesquisa e muitos outros agentes locais, procurando que este seja um vector de desenvolvimento e inovação. Considera-se essencial a

construção real de práticas de cooperação entre a comunidade local e as instituições sociais e educativas, numa partilha de iniciativas e projectos comuns com a escola (projecto educativo), possibilitando o sucesso das actividades desenvolvidas, tendo em conta, que a relação de parceria, visa proporcionar benefícios para as partes envolvidas. Cada vez mais a escola necessita do envolvimento da comunidade, das forças locais, porque é no contexto local que se identificam as reais necessidades dos alunos e é também aí, que surgem respostas alternativas adequadas para os problemas que a escola enfrenta.

O que se pede aos parceiros é que eles dediquem uma parte do seu tempo e do seu potencial, para ajudar a melhorar a educação dos alunos e as dinâmicas da própria escola. Se houver recursos materiais ou financeiros disponíveis, tanto melhor. Mas o espírito da parceria para a educação está justamente na força da participação, através de acções voluntárias e de outras contribuições que não envolvem necessariamente gastos financeiros.

De acordo com Ferreira (1999), conceitos como *redes*, *contratos* e *parcerias*, têm vindo a fazer parte dos discursos sobre a educação e a escola, e por sua vez, na vida diária das instituições escolares, a aplicação destes conceitos tem vindo a tornar-se frequente. Confirma-se, através da implementação de parcerias, uma tendência mais geral da sociedade contemporânea de aparente revalorização do *local* enquanto contexto de decisão e iniciativa.

A focalização no estabelecimento de parcerias tem sido uma constante, quer nos documentos de política educativa, quer nas orientações de carácter normativo-legal, ou mesmo, nos instrumentos globalizadores das escolas, nomeadamente, o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades

Por outro lado, a avaliação das escolas, enquanto instrumento regulador, visa questionar práticas e formaliza-se precisamente no balanço efectivo das dinâmicas escolares, nomeadamente, abertura à inovação e projectos, protocolos e parcerias.

As parcerias podem ser um instrumento para melhorar o próprio contexto social, pois, a educação é uma actividade potencialmente capaz de introduzir inovações na vida social. A importância da educação nos processos de transformação e desenvolvimento da sociedade é inquestionável, neste sentido e face ao agravamento das assimetrias sociais e ao crescente individualismo, é urgente a necessidade de uma educação para o desenvolvimento e solidariedade. Uma estratégia de sucesso implica a promoção de

parcerias entre escola e comunidade de forma a planear e estruturar programas de desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais, éticas e práticas, que permitam melhorar substancialmente o bem estar da escola e da comunidade em geral, conforme defende Carmo (2005)

4.3 - Inovação

Quando usamos o termo *projecto* estamos a tentar descrever um conjunto de acções ou actividades, minimamente coordenadas, onde estão previstos o ponto de partida e o de chegada, com o intuito de chegar a alguma finalidade, com o objectivo de satisfazer a necessidade que despoletou o processo. O conceito pode ter diferentes conotações, pode ser usado em diferentes situações, mas vulgarmente, associamo-lo a um plano, um propósito, um desígnio ou, até mesmo, a um esboço de uma acção futura. Neste sentido, Llavador e Alonso referem que

...na sua acepção mais frequente, o *projecto* significa dar um sentido à acção transformadora do aqui e agora, mediante uma representação ou esboço antecipatório da obra a realizar. (2000:72)

Nas escolas, os *projectos* são a face mais visível das tentativas de inovação, quer ao nível da sala de aula, quer na criação e desenvolvimento de actividades que mobilizam a comunidade educativa. Os *projectos* são ainda uma forma de criar dinâmicas que impulsionam parcerias e fomentam a imagem de uma escola activa e em busca da qualidade e da inovação.

A inovação requer uma mudança bem mais profunda no contexto organizacional da escola articulada com a realidade social e cultural do seu meio envolvente, pois é um conceito intrinsecamente relacionado com a criatividade, com a capacidade de produzir, de originar, de dar existência. Significa, inventar, criar a partir de um contexto social e

cultural existente, orientando-se para a mudança, preparando e antecipando o futuro. A importância de mudar completamente a visão do ensino é uma urgência, a criatividade deve ser inculcada nos jovens, devem aprender a pensar, a serem capazes de acompanharem o ritmo avassalador da mudança. A escola actual pede-se que prepare os alunos para o futuro.

A inovação refere-se, assim, à capacidade de produzir a eficácia e a excelência, tendo a coragem de por em causa estruturas e práticas tradicionais. Inovar e criar pressupõem ser capaz de enfrentar a realidade humana e social complexa, indeterminada, imprevisível, em permanente mutação. A inovação é uma necessidade para todos os intervenientes em educação, porque estes são um grupo em permanente evolução, inseridos numa sociedade que, ela própria, se modifica e se transforma.

O sistema educativo estrutura-se para responder às mutações, elegendo a inovação como o seu maior atributo, apostando numa inteligência institucional, que não será apenas um somatório de capital humano ou de competência gestonária, mas sobretudo

... um vasto conjunto de características intangíveis; o factor humano; a cultura da organização; a mobilização interna e a coesão dos agentes; a liderança; o impulso para a criatividade aos diversos escalões de funcionamento; a empatia e o apego aos valores partilhados; a capacidade de pensar estrategicamente; a visão. (Carneiro, 2003:115)

No entender deste autor a educação orientada para a inovação é um desafio universal, não tem barreiras, nesse sentido a organização deve assentar na formação de redes de partilha e troca de informação. Justifica, ainda a dinâmica de associativismo de centros educativos, tendo por base de sustentação a identidade de interesses e a reciprocidade de vantagens, perante a necessidade de produzir respostas continuamente renovadoras às solicitações do meio em que está inserido. No entanto, considera, que “*o sistema educativo efectivamente inovador nunca se verá prisioneiro de rotas nem de bússolas*”(Carneiro, 2003:119)

A inovação é então, um processo dinâmico gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e de resistências, de tensão entre o antigo e o novo, entre o conhecido e o desconhecido, dividido entre as convicções de uns e as visões prospectivas de outros.

Para a UNESCO

...inovar é sempre entrar, mais ou menos, em conflito com o sistema existente, é entrar em choque com as estruturas, os hábitos, os preconceitos, a pura e simples inércia (...). Uma inovação - por modesta que seja - rompe um equilíbrio, cria um estado de crise” (1980:276-278).

Ora, é neste sentido, e com este carácter de mudança contextualizada e não abrupta, que diariamente nas nossas escolas, mesmo com todas as dificuldades, surgem projectos empreendedores que motivam, empenham e “ganham” alunos. A capacidade de construir “novas práticas” e projectos de cidadania pode ser um desafio para um presente tão incerto. A valorização da solidariedade é certamente, uma alternativa importante a experimentar. Perante o “desassossego” do tempo que vivemos, é melhor agir e experimentar do que esperar, pois, conforme nos relembra Santos

Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu (...) Vivemos, pois, numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade activa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar. (2000:39)

A implementação de projectos inovadores tem sempre de contar com o clima da escola, nas suas diferentes vertentes, comportamentais, estruturais e de processo.

.

PARTE II

Clima de Escola

*O essencial é invisível aos olhos*²

Cada escola possui um ambiente único, uma personalidade própria que a caracteriza e que facilmente é percebida por quem a frequenta, pelos que lá trabalham ou apenas, a visitam. Matos (1997) diz-nos que cada instituição de ensino possui um ambiente diferente, às vezes cativante, acolhedor e informal, por vezes mais rígido, autoritário e impessoal. Parece-nos evidente que cada escola possui características particulares que determinam diferenças fundamentais de uma para outra. A partir destas percepções, os estudos sobre o clima de escola têm vindo a desenvolver-se ocupando actualmente um espaço importante no âmbito das pesquisas sobre as organizações escolares. Os argumentos que justificam esta importância, ora evidenciando a necessidade de avaliação das escolas através do conhecimento das situações e problemas de cada escola; ora procuram de forma autónoma, através do diagnóstico organizacional, validar medidas gestionárias de promoção de mudança e inovação, com vista ao desenvolvimento da organização escolar. O estudo do clima de escola pode assim, contribuir para o conhecimento da organização escolar, constituindo-se como um diagnóstico da situação actual, com vista à tomada de decisões fundamentadas para a melhoria da escola. Será importante, no contexto actual, conhecer as percepções dos actores educativos, no caso, os alunos, sobre a sua escola, sobre as suas aprendizagens, as relações, os conflitos, a sua participação na vida escolar e sobre as condições físicas oferecidas pela escola. Como afirma Brunet

² Saint –Experuyé

...são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento. (1995:125)

1- Clima de Escola: definição

Existe uma vasta literatura que se foca no conceito de clima de escola no entanto, não existe um consenso maioritário sobre o mesmo. Termos como, “atmosfera”, “ambiente”, são utilizados para reflectirem um conjunto de características internas das escolas que actuam sobre os seus actores e os influenciam no seu desempenho e nas tomadas de decisão. Inicialmente, o conceito de clima de escola baseou-se nas teorias clássicas das organizações, tendo vindo posteriormente a sofrer os efeitos da teoria das relações humanas.

O clima de escola surge, então, como um conceito abrangente, determinado pelas características, comportamentos, aptidões, valores e expectativas daqueles que a constituem, assim como, pela forma como essas mesmas pessoas apreendem e influenciam a realidade da escola. Poderemos considerar que será a combinação de elementos organizacionais, psicológicos, psicossociais e culturais da escola e dos seus actores.

Apesar da subjectividade do conceito de clima de escola, os actores educativos percebem, no seu quotidiano, as particularidades e especificidades da vida da organização escolar. Quando sentimos que o clima é agradável, a nossa qualidade de vida é maior e somos, normalmente, impelidos a ter uma atitude de maior disponibilidade para os outros e para as tarefas que temos que realizar.

Estas constatações encontram base de sustentação nos resultados de diferentes pesquisas sobre o clima de escola e a forma como pode afectar muitas áreas e pessoas dentro das escolas, como demonstraram Johnson & Johnson (1993,1997), Freiberg (1998), McEvoy & Welker (2000), Revez (2004), Blaya (2008), entre outros.

Marshall (2004:1), refere que

...characteristics of schools, such as the physical structure of a school building and the interactions between students and teachers, are two diverse factors that both affect and help to define the broad concept of school climate.

Alguns estudos apontam que um clima escolar positivo resulta numa diminuição de problemas comportamentais e emocionais dos estudantes (Kuperminc et al., 1997). Além disso, pesquisas específicas sobre o clima de escolas consideradas de alto risco, em ambientes urbanos, indicam que um ambiente escolar positivo, solidário e culturalmente consciente, contribui para um maior sucesso escolar por parte dos alunos (Haynes & Comer, 1993). Os investigadores descobriram que as percepções positivas do clima escolar são factores de protecção e podem fornecer aos alunos de alto risco, um ambiente de aprendizagem proporcionando um desenvolvimento saudável, bem como a prevenção de comportamentos anti-sociais (Haynes, 1998; Kuperminc et al., 1997). Um clima escolar positivo proporciona relações interpessoais positivas e estas constituem-se como boas oportunidades de aprendizagem para alunos de qualquer ambiente demográfico, aumentando os níveis de escolaridade e reduzindo os problemas comportamentais (McEvoy & Welker, 2000). O clima escolar, se é positivo, pode proporcionar um ambiente enriquecedor, tanto para o crescimento pessoal, como para o sucesso académico.

Quanto ao papel dos professores e administradores, Taylor e Tashakkori (1995) concluíram que um clima escolar positivo está associado a uma maior satisfação no trabalho e uma maior capacidade para inovar. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos agentes educativos em relação à organização escolar, influenciando directamente, o seu desempenho.

Para Brunet (1995:125), a noção de clima de escola é, em muitos casos, construída a partir dos instrumentos de medição do clima e não tanto com base numa abordagem epistemológica. Segundo este autor, há três definições distintas do clima de escola: uma em que este conceito é definido em função das características da organização (medida múltipla dos atributos organizacionais), outra em função das emoções individuais (medida perceptiva dos atributos individuais) e ainda uma terceira que se baseia nas

percepções que os indivíduos têm dos atributos da organização (medida perceptiva dos atributos organizacionais).

Relativamente à primeira definição, que foi enunciada por Forehand & Glimer (1964) citados por Brunet (1995), entende-se o clima como função da natureza objectiva dos atributos que compõem uma organização. Assim, definir o clima em função desta teoria consiste em medir a relação entre as características físicas da organização e os factos objectivos observados nos indivíduos. A principal lacuna apontada a esta teoria deve-se ao facto de não traduzir o modo como o clima é vivido pelos indivíduos e por se considerar que além dos factores estudados muitos outros podem contribuir para os resultados observados.

A *medida perceptiva dos atributos individuais*, considera que o clima é definido a partir do grau de satisfação das necessidades de cada indivíduo. Esta medida é baseada nas emoções, o clima reporta-se essencialmente ao conceito de satisfação. O enfoque desta avaliação está nas micro-percepções dos indivíduos relativamente aos factores que compõem o ambiente da sua organização. A insuficiência desta análise reside no facto de se preterir uma descrição global das percepções, dando mais crédito às percepções individuais.

A definição *medida perceptiva dos atributos organizacionais*, considera o clima como uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização e que podem indicar a sua forma de agir ou intervir em relação aos seus membros e à sociedade. Os autores Campbell (1970) e Steers (1977) defenderam esta teoria em que o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. Valoriza-se o modo como nos apercebemos das coisas, muito mais do que a realidade objectiva. Esta definição do clima corrobora a teoria de Lewin (1951), citado por Brunet (1995) que determina que o comportamento de um indivíduo é função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia. Brunet refere, ainda, que os trabalhos mais recentes sobre esta temática incidem nesta última concepção, em que a percepção surge como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da organização. Toda a investigação sobre o clima de escola parte do pressuposto de que as escolas podem ser encaradas como organizações, com finalidades, objectivos a atingir, regras, valores, comportamentos e atitudes próprias que definem uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural, específicas.

Carvalho define clima de escola segundo duas vertentes:

...a) enquanto realidade objectiva, no sentido em que constitui um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais, nas medidas das percepções de membros de organizações diversas; b) dependente da estrutura subjectiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interacções no decurso das práticas organizacionais. (1992:36)

Muitos dos estudos que analisam a escola enquanto organização centram-se no clima da escola, pois de acordo com Thomas, citado por Holmes, “...a personalidade está para o indivíduo como o clima está para a organização” (1986:3707)

Estrela (2002) salienta que a definição de clima não é unívoca, os factores que o operacionalizam determinam variadas noções. Este conceito é muitas vezes, referido acerca do tipo de relações entre professores e os directores da escola ou, então é associado com

- “as normas e os valores do sistema formal e a sua reinterpretação pelo sistema informal”, constituindo a expressão da cultura da organização (Katz e Kahn);
- o carácter da organização e os traços dos indivíduos (Boyle);
- a personalidade, motivação e valores, aspirações de carreira e experiências passadas dos indivíduos; normas, valores e requisitos da escola; valores e normas informais, tradições e sentimentos colectivos transmitidos de geração em geração (Backman e Secord). (citados por Estrela, 2002: 44-45)

As definições deste conceito não são consensuais, mas as pesquisas procuram a reflexividade entre a influência do clima sobre outras variáveis, como por exemplo, o rendimento dos alunos, para isso criam-se modelos de análise, recorrendo ao exemplo de outras organizações. Estrela refere que:

...para dar conta da realidade específica que é a escola, a noção de clima tem de abranger o clima social e académico e considerar igualmente os factores de ordem estrutural que os condicionam. (2002: 45)

Tendo em conta as dinâmicas próprias da organização escolar, a autora referida propõe um modelo de análise, classificando-o de pouco operacional, devido ao número elevado de variáveis e das suas relações. No entanto, alerta para o facto de que a complexidade da realidade escolar tem de ser devidamente retratada - simplificar, pode traduzir uma realidade distorcida. Estrela, apontou um modelo numa perspectiva pedagógica,

temos de considerar o clima como variável complexa que poderia ser simbolizada pelo topo de uma pirâmide quadrangular. A base representa a estrutura material e humana, formada por quatro componentes:

- humana, isto é, os grupos sociopedagógicos existentes na escola;
- programática-normativa, constituindo um ponto de referência comum aos diferentes grupos, é a base em que assenta a escola;
- financeira-administrativa, pois as fontes de financiamento e as formas de gestão modificam as relações de poder dentro da instituição...;
- física, constituída pelos espaços e equipamentos que limitam ou facilitam certos tipos de relação.

A dinâmica seria formada pelas quatro faces da pirâmide:

- a hierarquia, estabelecendo relações de poder, normatividade e autoridade;
- funções e papéis dos vários grupos (funções e papéis desempenhados e esperados, formais e informais);
- comunicação formal e informal, com as suas redes e normas formais e informais;
- currículo real, diferente do currículo proposto, na sua dimensão expressa e escondida. (Estrela, 2002:45-46)

Esta vertente de pesquisa pode ser dissecada usando outras vias, designadamente, utilizando o conceito de clima, numa perspectiva ampla. Este foi o caminho seguido por Rutter e colaboradores (1979) que, procederam à comparação de escolas da mesma região, pelos efeitos produzidos, ao nível do rendimento escolar e da delinquência. Neste estudo, incluíram-se as medidas de entrada (*intake*) referentes ao aluno, contemplaram-se quarenta e seis variáveis de processo, considera o *ethos* da escola como o processo dos efeitos cumulativos das variáveis consideradas em relação às variáveis de saída.

Outra linha de pesquisa tem levado alguns autores a distinguirem o clima de escola e a cultura de escola, no entanto, estes conceitos cruzam-se, relacionam-se, partilham entre si valores, normas formais e informais, objectivos e finalidades. Blaya (2008) citado por Barros, salienta que:

O clima escolar é uma construção sociológica que está simultaneamente na origem do comportamento dos indivíduos, mas também é fruto da percepção individual e colectiva do ambiente educativo. (2010: 39)

Assim, o clima de escola é o conjunto de efeitos subjectivos, que todos os actores envolvidos reconhecem, quando interagem com a estrutura formal da escola, influenciando directamente as suas atitudes, as suas crenças, os seus valores e a sua motivação, potenciando ou inibindo o seu desempenho.

Na verdade, a melhoria do clima de escola depende de forma directa da melhoria organizacional da escola. Dessa forma, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida e o comportamento e a atitude de todos os actores educativos.

Considerando, então, as escolas enquanto organizações, o clima de escola refere-se ao clima organizacional.

2- Clima organizacional

Os estudos sobre o clima organizacional da escola, que se têm desenvolvido nas últimas décadas, preenchem um espaço significativo e de importância crescente, no âmbito dos estudos sobre as organizações escolares. A necessidade de conhecimento das situações e factos da vida da instituição escolar e, ainda, a justificada procura de respostas às exigências crescentes da complexa vivência situacional das organizações, constituem-se como dois argumentos válidos na pesquisa sobre o clima da organização.

A organização escolar entende-se actualmente, segundo Revez (2004), como um conjunto de recursos materiais, humanos, culturais e simbólicos, internos ou externos às fronteiras físicas do estabelecimento de ensino, cuja mobilização e utilização podem ocorrer em sentidos diferentes e dar lugar a diversas configurações de escola.

Na procura de uma escola de “qualidade” pretende conhecer-se as realidades, os contextos, fomentando o diálogo no seio organizacional, acerca da eficácia das escolas (Sergiovanni, 1996). Esta perspectiva implica uma alteração na prática cultural das organizações escolares, tendo em conta que a capacidade de reforma do sistema educativo pressupõe uma modificação no modo como se procura a “qualidade” da educação e na forma como se organizam e gerem as escolas. Segundo Revez (2004) a visão dimensional da qualidade como resultado do empenho e trabalho de todos os actores educativos, produz na comunidade educativa uma comunicação interactiva estabelecida entre os utilizadores, que são partes integrantes e presentes no desempenho das tarefas e nas tomadas de decisão. Desta forma, os estudos sobre o clima organizacional perfilam-se como capazes de diagnosticar e catalisar a mudança organizacional e as práticas de auto-avaliação,

...com a finalidade de conhecer e compreender o grau da realização dos seus objectivos e de introduzir as alterações necessárias para melhorar o seu funcionamento.” (Revez, 2004: 76)

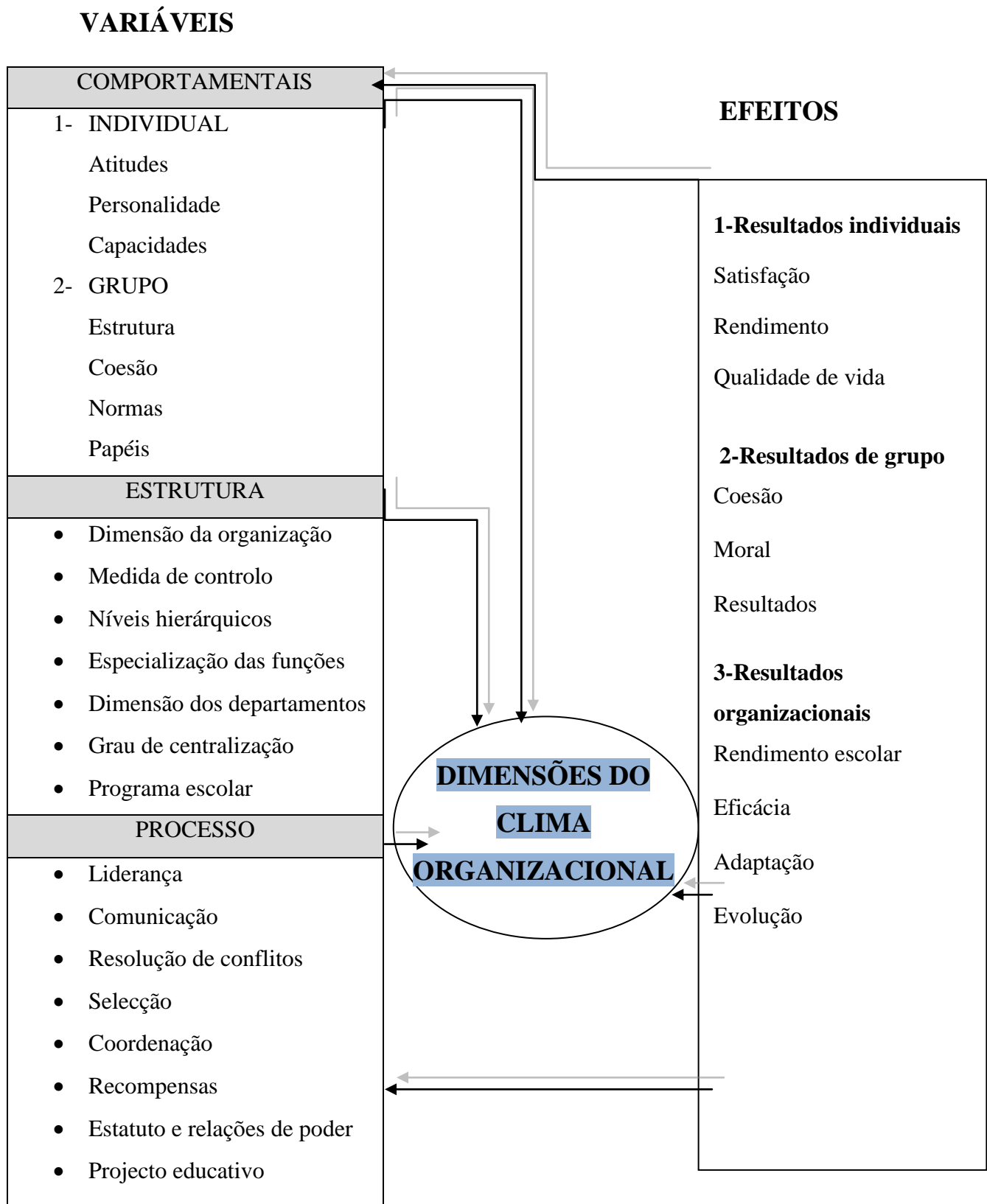
O clima organizacional, na perspectiva de Brunet (1995), é constituído por três variáveis: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais. A estrutura refere-se às características físicas organizacionais, nomeadamente, à dimensão da organização, medida de controle, níveis hierárquicos, especialização de funções, departamentalização, centralização e descentralização de decisões e programa escolar; o processo tem em conta, a gestão dos recursos humanos, selecção, coordenação, recompensas, incluindo, a liderança, a comunicação, a resolução de conflitos, o estatuto e a relação de poder e o projecto educativo; as variáveis comportamentais englobam os fundamentos individuais e de grupo que se reflectem no clima. No que se refere aos comportamentos individuais, estão incluídos as atitudes, personalidades e capacidades individuais. Em relação, aos comportamentos de grupo, estão incluídos a estrutura, a coesão, as normas e os papéis.

Brunet (1995:127) clarifica que

...a estrutura refere-se às características físicas de uma organização. O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima

As três variáveis enumeradas estão na origem do clima, que se apresenta nas suas dimensões e que actua como catalisador dos efeitos verificados na organização escolar. Os efeitos gerados pelas diferentes vertentes, ou dimensões do clima, fazem-se sentir ao nível dos resultados individuais, dos resultados de grupo e dos resultados organizacionais. A nível individual, os efeitos serão relativos à satisfação, ao rendimento e à qualidade de vida. Os efeitos a nível do grupo fazem-se sentir através da coesão, da moral e do resultado. Em relação aos efeitos nos resultados organizacionais, manifestam-se pelo rendimento escolar obtido, eficácia, adaptação e evolução.

O panorama apresentado de variáveis e de efeitos constitui-se como um processo cíclico onde há uma influência mútua. De acordo com o esquema que relaciona as variáveis que intervêm na composição do clima organizacional (Brunet, 1995:127), que a seguir transcrevemos, facilmente compreendemos que a relação entre variáveis e efeitos é biunívoca.



Esquema 1-Clima Organizacional, segundo Brunet(1995:127)

No seguimento desta perspectiva, em que o clima é descrito como um fenómeno cíclico, onde os efeitos produzidos se repercutem na sua génese, Fox citado em Brunet, diz-nos que é possível definir o clima de escola como resultante

...do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros de direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento.”(Fox in Brunet,1995:128)

O clima organizacional é, então, o reflexo das percepções dos actores educativos relativos às práticas que se desenvolvem na organização. Em termos sintéticos, poderemos entender o clima organizacional como a forma pela qual os indivíduos, à luz das suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais.

Silva (2001) refere que o processo de formação do clima organizacional pode ser entendido como uma variável dependente, na medida em que se forma em função de outras variáveis, tais como os processos de tomada de decisão, de comunicação ou de controle, e é independente, na medida em que pode influenciar outras variáveis. Vejamos, se o clima está devidamente caracterizado, este conhecimento passa a influenciar os indivíduos, transforma-se numa variável independente, constituindo-se como um factor gerador e condicionador de novos comportamentos. Em cada decisão tomada, na circulação da comunicação, em cada regra definida, em cada procedimento instituído ou reunião realizada, o clima está num processo de permanente formação. Mas, em cada uma dessas situações, já existe um clima presente nas actividades e a influenciar positiva ou negativamente as acções de todos os intervenientes. Neste sentido, é fundamental que a liderança da organização escolar esteja atenta, não só ao processo de formação, mas, também, ao clima já existente. A leitura adequada destes referenciais pode determinar a perpetuação de uma cultura organizacional ou uma evolução transformadora.

3- As dimensões do Clima de Escola

As três variáveis que intervêm na composição do clima combinam-se para configurar as dimensões do clima, estamos então, perante uma variável multidimensional. O clima organizacional da escola parece resultar da percepção que os actores educativos têm acerca da estrutura, do processo e do produto e que condicionará o respectivo comportamento individual (Carvalho, 1992) na perspectiva de uma composição multidimensional de elementos que exercerá influência no modo como os indivíduos se comportam na situação de trabalho (Ferreira, Neves & Abreu, 1996). Apesar, de não existir consenso entre os investigadores quanto ao número de dimensões que compõem o clima e que devem estar presentes nos respectivos instrumentos de medida, a verdade é que nos questionários produzidos pela literatura científica podem variar entre duas (Payne et al, 1971) e onze dimensões (Pritchard & Karasick, 1973). Neste sentido, Brunet (1995:129) relembra que “*o clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes.*”

Para M. Janosz, P. Georges, & S. Parent (1998) o clima de escola relaciona-se com os valores, as atitudes e os sentimentos dominantes no meio escolar, constituindo assim, uma das facetas do ambiente escolar. As outras são o ambiente físico e o ambiente organizacional. Segundo os mesmos autores, o clima de escola é a dimensão que mais influencia a experiência social e educativa dos alunos e dos outros elementos, na medida em que medeia a influência das outras dimensões.

No que diz respeito ao estudo do clima de escola, os referidos autores propõem a análise do clima segundo cinco ângulos inter-relacionados entre si, em que cada um permite compreender um aspecto específico do clima. Esses ângulos constituem sub-climas do clima de escola: clima relacional, clima educativo, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertença.

Tendo em conta a diversidade de dimensões no estudo do clima de escola, Anderson (1982) apresentou uma alternativa que pretendeu ser integradora dessa multiplicidade, definindo quatro dimensões:

- a dimensão ecológica, composta pelos elementos físicos e materiais da escola (o tamanho, as características dos edifícios e equipamentos);
- o ambiente psicossocial, respeitante aos atributos individuais dos actores (características físicas, psicológicas, sociais e económicas);
- o sistema social, incorporador das normas que regulam os comportamentos e as interacções existentes na escola (processos de comunicação e de decisão, o grau de cooperação e os estilos de liderança);
- a dimensão cultural, abrangendo os valores, ideologias e estruturas cognitivas dos membros da escola.

A abordagem de Anderson (1982) parece-nos adequada para uma caracterização fidedigna do contexto escolar. Outra forma de abordar a multidimensionalidade do clima tem consistido na inventariação de tipologias, que caracterizam o clima como um conjunto integrado de propriedades, uma vez que se entendem como totalidades (Neves, 2000).

No entender de Barros (2010) o clima de escola apresenta uma dupla dimensão, a dimensão referente ao tempo presente, que é definido por aquilo que os actores educativos vêem e sentem na organização escolar, a outra dimensão refere-se ao futuro, aquilo que os actores idealizam como projecto de futuro. O clima resulta de um diálogo de forças e fenómenos opostos, que agem entre si de forma dinâmica e interdependente. Assim, e de acordo com Barros (2010:39) “...através do conhecimento do clima é possível captar as expectativas explícitas ou implícitas dessa organização, as normas e os valores partilhados”

4- Categorias do Clima

A multidimensionalidade do clima de escola poderá ser abordada através da enumeração das suas categorias. Um exemplo desta abordagem foi utilizado por Portugal (2002) ao referenciar a Halpin & Croft (1963) que apresentaram uma categorização do clima de escola centrada no comportamento dos directores e dos professores. Estes autores foram pioneiros na aplicação do questionário como instrumento de recolha de dados na abordagem do clima. Desenvolveram e aplicaram o “*Questionário Descritivo do Clima Organizacional*” (O.C.D.Q.) com muitas semelhanças ao “*Questionário Descritivo de Conduta do Líder*” (L.B.D.Q.). A investigação levada a cabo por Halpin & Croft (1963) fez incidir a abordagem nas medidas perceptivas dos atributos organizacionais. Assim, os resultados das investigações que utilizam questionários procedem ao estudo do clima tendo em conta as percepções que os membros de uma organização possuem do conjunto das qualidades relativas às estruturas e dos processos da organização. Obviamente, os resultados serão diferentes de acordo com a selecção das variáveis ou das dimensões e com a população sujeita ao questionário.

Para Halpin & Croft, a categorização do clima entendia-se como um contínuo que podia variar de aberto a fechado e poderiam diferenciar-se seis categorias//tipos de clima de escolas:

- clima aberto - que se caracteriza por uma situação de alto moral, de trabalho docente em equipa, com motivação e satisfeitos com o trabalho realizado. O director adopta, procedimentos de consideração pelo grupo de professores;
- clima autónomo – que se caracteriza pela liberdade que o director concede aos professores em relação às estruturas de interacção, com vista a melhor satisfazerem as necessidades sociais e ao melhor desempenho profissional. Outros traços deste tipo de clima respeitam ao moral elevado, ao baixo nível de impedimentos e à baixa ênfase produtiva;
- clima controlado – que se caracteriza pela preocupação da produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais, pelo trabalho individual, cumprimento estrito das normas, pouca sociabilidade e baixa consideração;

- clima familiar – que se caracteriza pela elevada cordialidade, elevado moral, sociabilidade e consideração, baixo distanciamento e pouca ênfase produtiva;
- clima paternalista – que se caracteriza pela ênfase produtiva, controlo, centralização de papéis e sociabilidade;
- clima fechado – que se caracteriza pelo distanciamento, ênfase produtiva, reduzida autonomia, impessoalidade, formalização, e baixo moral, bem como, baixa consideração e sociabilidade. (Portugal, 2002: 29)

De acordo com Revez (2004), esta categorização pode constituir uma matriz interpretativa, que pode ser utilizada pelos gestores educativos, por forma a desenvolver modelos de actuação ou que possam percepcionar os efeitos do seu arquétipo. Revez afirma que

...podemos inferir que para a potenciação da eficácia no modo de gerir as nossas escolas, existe um clima aberto considerado bom e um clima fechado considerado mau, portanto, dois pólos antagónicos de uma escala contínua. Por outro lado, é importante para um gestor a observação analítica do tipo de clima existente na sua escola, porquanto este procedimento pode constituir uma mais valia para a superação de disfunções e necessidades e elevar a qualidade educativa. Os resultados obtidos da avaliação do ambiente interrelacional da instituição escolar, expressos em dimensões de conduta, podem representar, per si, uma preciosa informação de feedback. (2004:117)

Na década de sessenta, Likert desenvolveu quatro sistemas de gestão que descreveram a relação, o envolvimento e funções entre a direcção e os subordinados em ambientes industriais. Mais tarde, com o apoio de Jane Likert reformulou os quatro sistemas para aplicá-los a contextos educativos. Assim, a teoria dos sistemas permitiu estabelecer os diferentes tipos de clima possíveis numa organização escolar. Em função do tipo de clima existente numa escola assim serão as relações estabelecidas entre a direcção e todos os outros elementos da escola.

Aplicando a teoria dos sistemas de Likert, são identificados dois tipos de clima, que se situam numa escala contínua que vai de um sistema muito autoritário (fechado) até um sistema muito participativo (aberto) compreendendo cada um duas subdivisões, dois do tipo autoritário (autoritarismo explorador e autoritarismo benévolo) e dois de tipo participativo (de carácter consultivo e de participação de grupo). Esta classificação resulta da combinação de oito dimensões que, segundo Likert, traçam um retrato fiel e

pertinente dos diferentes tipos de clima. Essas dimensões são: os métodos de direcção; a natureza das forças de motivação; a natureza dos processos de comunicação; a natureza dos processos de influência e de interacção; o modelo utilizado para a tomada de decisões; a estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais; o processo de controlo utilizado e a definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Quando se está perante um clima de tipo participativo, aberto, existem boas relações entre a direcção e os outros membros e caracteriza-se por os indivíduos serem reconhecidos no âmbito de uma estratégia de desenvolvimento pessoal, e no clima autoritário, fechado, os indivíduos não são reconhecidos pelo trabalho desenvolvido nem são consultados, existindo um clima rígido, constrangedor e autocrático, conseqüentemente piores serão as relações entre os diversos actores escolares (Brunet,1995).

5- Os efeitos do clima

Os efeitos do clima organizacional, segundo Hughes & Ubben (*in* Brunet,1995) influencia directamente as atitudes dos professores e dos alunos, bem como o rendimento escolar, contribuindo para a explicação do sucesso escolar (Brookover *in* Brunet, 1995), ou seja, os efeitos das variáveis do clima de escola ao nível dos resultados organizacionais, influenciam “... a eficácia da escola e o sucesso dos alunos...” (Brunet, 1995: 138).

A eficácia escolar surge em virtude da concepção da escola enquanto organização, a qual observou um maior impulso na década de 80 com a renovação da investigação educacional. Em 1983, Down estudou o efeito do clima organizacional sobre a eficácia de vinte e quatro escolas primárias a nível do desenvolvimento global das capacidades do aluno. Os resultados do questionário aplicado CEI (Classroom Environment Index) revelaram que as escolas mais eficazes eram as que obtinham a classificação de um clima participativo, na categorização de Likert. Outros estudos posteriores, vieram

demonstrar que o clima organizacional era um factor mais preponderante na eficácia escolar no ensino secundário do que no ensino primário. (Brunet e al., 1990)

Os efeitos do clima são múltiplos, mas convém realçar o papel fundamental que o clima tem no êxito das acções de aperfeiçoamento ou de formação do pessoal de uma escola. A eficácia da formação está inteiramente dependente da possibilidade dos intervenientes poderem utilizar os novos conhecimentos e sobretudo, terem a noção de que o clima de escola lhes permite participar, e receberem apoio, para desenvolverem o seu trabalho e aplicarem os novos conhecimentos. É claro, que um clima “...*que permite a uma pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição.*” (Brunet, 1995:133)

A referência à eficácia da escola, como um dos efeitos do clima de escola, encontra eco nos estudos levados a cabo por Macbeath (1999) e descritos por Lima (2008). O investigador e a sua equipa realçaram a influência do movimento das escolas eficazes sobretudo, na mobilização dos processos de auto-avaliação das escolas. Na procura de clusters de indicadores para definir uma escola eficaz, colocou-se a questão: “Quais são, na sua opinião as características-chave de uma “boa” escola?”, o autor diz-nos que o factor mais referido foi o clima de escola. Embora, tenham sido “... *utilizados termos como atmosfera, clima, ethos, a escola como um lugar amigável e alusões ao modo como as pessoas se sentem na instituição.*” (Lima, 2008: 332). Esta perspectiva afasta-nos das ideias redundantes de comparar escolas e resultados, que restringem a análise a alguns aspectos da escolaridade dos alunos. Esta tendência comporta o risco de se esconder que os ganhos dos alunos nas áreas em estudo podem ser obtidos à custa de se penhorarem outros progressos em domínios não avaliados, mas não menos importantes. È pois, imprescindível “ *aprender a medir o que valorizamos, em vez de valorizarmos apenas aquilo que conseguimos medir.*” (MacGilchrist, Myers e Reed, in Lima, 2008: 422)

Por outro lado, o clima de escola constitui-se como um elemento potenciador de comportamentos e atitudes, e, segundo Revez “...*contribui para a maior ou menor qualidade relacional no seio organizacional, proporciona ou dificulta a integração e o bem estar dos diferentes actores educativos.*” (2004: 117)

A importância do conhecimento do clima de escola é uma referência fundamental para o diagnóstico e interpretação das situações, bem como, da auto-avaliação da organização escolar.

Como realça Bolívar “ *A ironia da realidade escolar está no facto de instituições dedicadas à aprendizagem não terem, elas próprias, o hábito de aprender*”. (2003: 172)

A aprendizagem da instituição escolar passa não só pela aprendizagem individual, mas também pela partilha de conhecimento, pela troca de experiências, pelo trabalho colaborativo e pela acção reflexiva dos actores educativos. Na procura de uma escola melhor é imprescindível que a escola seja uma organização aprendente, no sentido em que Bolívar & Fullan (2003) preconizam. É pois necessário conhecer-se os aspectos intrínsecos à organização e os factores que propiciam ou inibem um clima positivo, para que se melhorem os pontos fracos e potenciem os pontos fortes.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo, pretendemos clarificar e justificar as opções metodológicas adoptadas ao longo do trabalho de investigação. Com base na pesquisa bibliográfica e em estudos publicados, tomamos decisões que permitiram uma evolução do nosso estudo, de forma sustentada e equilibrada.

Apresentamos as técnicas utilizadas ao longo do procedimento e descrevemos a construção do instrumento de recolha de dados. Posteriormente, debruçamo-nos sobre a validade e a fiabilidade do estudo. Concretizamos estas vertentes de análise efectuando o estudo da consistência interna do questionário utilizado na investigação, para isso recorremos ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach.

1- A Investigação

Focalizamos a nossa investigação numa instituição escolar situada numa zona limítrofe de Lisboa, na tentativa de tornar a escola como *objecto de estudo* (Canário, 1994). De acordo com Canário, as questões-chave que se colocam hoje à investigação e estudo da escola vão desde a diferenciação da “escola” como objecto social e objecto de

investigação, ao modo como se tem vindo a construir este objecto de investigação e à diversidade metodológica existente. Por outro lado, refere que os contributos do estudo da escola permitem uma compreensão do sistema e a distinção entre a lógica científica e a lógica normativa.

Enveredámos por um estudo de caso, que constitui uma investigação de uma unidade específica, situada num determinado contexto, seleccionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenómeno estudado. Os critérios para identificação e selecção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do investigador. O importante é que haja critérios explícitos para a selecção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

Importa salientar que, para Stake, o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas,

o caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros.” (2009:17).

Ainda, segundo este autor, quando centramos o nosso interesse *num caso*, estamos verdadeiramente interessados em aprender e determinados a menosprezar ideias pré-concebidas, sobre o ambiente ou os actores, em estudo. Estamos intrinsecamente interessados no caso,

...estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. (Stake, 2009:19)

O estudo de caso não se limita a descrever um acontecimento ou circunstância, como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente, interessa sobretudo investigar a interacção de factores e acontecimentos e, como Nisbet e Watt salientam, citados por Bell (2008:23), “*por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção*”.

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (1994:13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Por outro lado, Bell (2008) define o estudo de caso como, um termo com função de um guarda-chuva, pois alberga uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interacção entre factores e eventos.

Tendo por base, o paradigma quantitativo utilizamos técnicas de pesquisa de índole quantitativa, procedemos à recolha de dados, usando como instrumento, o inquérito por questionário, com vista, ao tratamento de natureza estatística

Neste sentido, o método de investigação adoptado foi o método quantitativo, Carmo e Ferreira (2008) referem que, quer a investigação qualitativa, quer a investigação quantitativa estão associadas a paradigmas, e que a distinção destes, tradicionalmente, ocorre através da produção de conhecimento e pelo processo de investigação. Pressupõe a existência de uma correspondência entre epistemologia, teoria e método, embora, o mais usual, seja fazer-se a distinção, apenas ao nível do método utilizado. Reforça-se a ideia de que cada tipo de método está ligado a uma perspectiva paradigmática distinta. Tendo em conta, os referidos autores, este método consiste em encontrar relações entre variáveis, através de descrições e recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Em síntese, a opção metodológica adoptada foi a de um estudo de caso em que se recorreu a uma abordagem quantitativa.

A investigação quantitativa implica que se elabore um plano de investigação estruturado, explicitando os objectivos e o procedimento da investigação.

As opções metodológicas, implicam limitações que devem conhecer-se e se possível, tentar minorar, no entendimento de Carmo e Ferreira (2008:197) um dos constrangimentos da utilização de métodos quantitativos

.... está ligado à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjectividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como é por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição.

Conscientes das vantagens e das limitações de cada um dos métodos, estamos no entanto, seguros de que a investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade, exige por parte do investigador, um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver e constituir-se como um contributo válido para a melhoria da Escola.

2- Técnicas e instrumentos de pesquisa

O trabalho de investigação realizou-se em várias etapas, com finalidades distintas mas, na perspectiva de construir paulatinamente a resposta, para a questão de partida.

Numa fase inicial, e de acordo com da literatura consultada, elaborou-se um plano estruturado e pormenorizado, dos diferentes procedimentos a executar. Definiram-se as questões de partida e as questões específicas, bem como, se explicitaram os objectivos a atingir. Paralelamente, iniciamos leituras exploratórias acerca do tema. Através da análise da literatura publicada traçamos um quadro teórico, com vista a uma estruturação conceptual que sustentou o desenvolvimento da investigação.

No nosso trabalho de investigação, optamos pela aplicação do inquérito por questionário. Esta opção instrumental, baseou-se na análise das vantagens que este instrumento de recolha apresenta, nomeadamente, uma maior sistematização dos resultados fornecidos, uma maior facilidade de análise, bem como, redução do tempo e dos custos, na recolha dos dados. Claro, que estamos conscientes das dificuldades, logo à partida “...ao nível da concepção, da aplicabilidade a toda a população e à elevada taxa de não respostas.”(Carmo e Ferreira, 2008:164).

Carmo e Ferreira (2008:139) definem inquérito, no contexto das Ciências Sociais como os “...processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados.” Tendo em conta, os procedimentos práticos podemos diferenciar os inquéritos por entrevista dos inquéritos por questionário, pela presença e ausência, respectivamente, do investigador no acto da recolha de dados.

Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, e não esquecendo a interacção indirecta que existe entre ele e os inquiridos, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário, são de elevada importância. Por isso, e como nos afirma Moreira (2009:122) “...é essencial, antes do mais, que o investigador que pretende elaborar um conjunto de itens defina com clareza qual a tarefa que irá pedir ao respondente.” O investigador terá de antecipar os problemas de distorção da resposta, deve ter cuidados acrescidos com o conteúdo dos itens e com o formato. É necessário ser claro e rigoroso na apresentação do questionário e providenciar, para que o respondente não se sinta constrangido, ao realizar a tarefa de responder ao questionário. É na forma de elaborar as questões que deve residir maior preocupação, para que se estabeleça a comunicação eficiente entre o investigador e o sujeito.

O inquérito por questionário foi elaborado de forma reflectida, em função dos objectivos do estudo e dos pressupostos ou conhecimentos anteriores e tendo em conta, a natureza das variáveis a avaliar. Na sequência da consulta de estudos de investigação similares (Carvalho, 1992; Matos, 1997; Portugal, 2002; Revez, 2004; Dias, 2007), optámos por basear o nosso inquérito por questionário num outro usado anteriormente, que nos serviu de ponto de partida, mas ao qual introduzimos muitas alterações, pois os objectivos do nosso estudo não eram os mesmos.

Procedeu-se então, à adaptação e reformulação do questionário, baseado no questionário usado num estudo de caso e publicado na dissertação de mestrado da Universidade

Aberta, intitulada *O clima de escola visto pelos alunos: um estudo numa escola secundária no Concelho de Odivelas* (Dias, 2007).

Produzimos uma primeira versão do questionário, que após alguns ajustes, foi submetido à apreciação, avaliação e validação por parte da DGIDC-MIME, tendo obtido o deferimento para a sua aplicação, “...*uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.*” (Anexo I).

Como referem Quivy & Campenhoudt (2008), o questionário é especialmente vocacionado para quando se pretende, por exemplo, o conhecimento de uma determinada população das suas concepções, dos seus comportamentos, dos seus valores, das suas opiniões e modos e de vida, servindo, pois o objectivo deste estudo. A escolha do questionário como técnica privilegiada para este estudo justifica-se pelo facto dela permitir uma recolha extensiva e rápida de dados, possibilitando a obtenção de respostas e opiniões de um conjunto representativo de alunos.

Os instrumentos de pesquisa são seleccionados e aplicados de modo a obter um leque representativo de respostas que permitam cumprir o objectivo do estudo. Como afirma Bell (2008: 99) “...*o instrumento é apenas a ferramenta que permite recolher a informação, mas é importante que seleccione a ferramenta mais apropriada.*”

De acordo, com o que defende Moreira (2009:121), a construção do questionário decorre em várias fases:

...em primeiro lugar é elaborada uma versão inicial do questionário, incluindo, quase sempre, um número de itens muito superior àquele que se pretende conservar na versão final; essa versão inicial é submetida ao exame de outros especialistas e é realizado um certo número de aplicações com indivíduos semelhantes aos da população-alvo, de modo a detectar quaisquer problemas que obriguem a revisões dos itens ou a outras alterações no procedimento (estudo piloto); realiza-se um pré-teste, já com uma amostra relativamente numerosa e, com base nos resultados estatísticos obtidos, procede-se à selecção dos itens a reter na versão final; a versão final é aplicada a uma amostra adequada aos objectivos do estudo e os resultados são interpretados de modo a responder, tanto quanto possível, às questões colocadas.

O inquérito por questionário foi, tal como defendido pelo autor anteriormente citado, aplicado a um conjunto de alunos, com características semelhantes à população-alvo. Os resultados e as sugestões do pré-teste foram analisados e introduzidas algumas alterações, com vista à melhoria do instrumento de recolha dos dados (Anexo II).

Anteriormente tínhamos estabelecido contacto com o órgão directivo da escola, para que nos pudessem fornecer informação útil e nos autorizasse a recolha de dados. Fornecemos o plano de investigação a desenvolver e obtivemos a disponibilidade deste órgão para o desenvolvimento do estudo.

O inquérito por questionário que desenvolvemos é constituído por seis partes que visam recolher dados que permitam uma resposta consistente às questões formuladas. A primeira parte, denominada “Caracterização” pretende obter informações que descrevam a população em estudo, em termos de género, idade, nível de ensino, nacionalidade, número de anos de frequência da escola e perspectivas de futuro. Na segunda parte, intitulada “Integração na escola”, direccionamos as questões para o nível de assiduidade, para o que sentem os alunos face à escola e como se sentem integrados na escola. A terceira parte pretende recolher dados sobre as condições físicas oferecidas pela escola e avaliar o grau de satisfação face aos serviços que são prestados pela escola. Atribuímos à terceira parte a denominação de “As condições físicas e os serviços”. Na quarta parte, “As relações interpessoais, a participação dos alunos e o apoio prestado”, tal como o título sugere pretendemos caracterizar as relações que os alunos estabelecem na escola, a forma como participam nas decisões da escola e como são apoiados pela escola. Direccionámos a quinta parte para “Os conflitos e a forma de resolução”, com as questões que formulámos pretendemos recolher evidências sobre a segurança na escola, a origem das situações conflituosas e sobre a vivência de situações de indisciplina, de conflitualidade e mesmo de violência. Indagamos a forma como os alunos avaliam a actuação da escola face aos problemas comportamentais. Na última parte, “O futuro” pretendemos questionar os alunos sobre os dois aspectos que na sua opinião e por ordem de prioridade, têm de ser alterados para melhorar a vida na escola. Pedimos ainda, que classificassem a escola e que justificassem essa opinião.

Finalizado o questionário (Anexo III), procedeu-se à sua aplicação, com o cuidado de esclarecer previamente, e pedir a colaboração dos docentes que o iriam aplicar. O questionário foi aplicado a 277 alunos, dos quais 42 do 7º ano, 40 alunos do 8º ano, 76 alunos do 9º ano, 43 alunos do 10º ano, 42 alunos do 11º ano e 34 alunos do 12º ano, estes números incluem alunos do ensino regular, alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF), alunos dos Cursos Profissionais (CP) e e ainda, alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF- 3º ciclo). A população em estudo representa cerca de 43 % do total de alunos, do terceiro ciclo, do ensino secundário, dos cursos de

educação e formação e dos cursos profissionais da escola sede do Agrupamento, situado numa zona limítrofe de Lisboa.

Garantimos que a recolha acontecesse-se no mesmo período temporal, este cuidado, visou assegurar que os itens relativos à *integração na escola*, pudessem ter tratamento estatístico, nomeadamente, a contabilização do número de dias de faltas injustificadas. Só poderemos assegurar a validade, se estivermos a questionar os alunos relativamente ao mesmo período lectivo decorrido.

O tratamento dos dados, implicou um trabalho prévio de categorização das diferentes variáveis para cada item formulado no questionário, com a finalidade de utilizar a aplicação SPSS. No processo de organização e sistematização dos dados, a ferramenta informática referida, foi um recurso facilitador.

Seguidamente, procedemos à análise dos resultados, que no entender de Bogdan & Biklen (1994:205) é um processo complicado, que deve ser dividido em várias fases, visando que “...a *tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos...*”, seja bem sucedida.

3- Validade e fiabilidade do estudo

Qualquer que seja o procedimento de recolha de dados adoptado, deveremos sempre examiná-lo de forma crítica, visando assegurar a sua fiabilidade e validade. De acordo com Bell (2008:97),

A fiabilidade de um teste ou de outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião. Um relógio que esteja atrasado dez minutos alguns dias e adiantado noutros não é de confiança. Uma questão factual susceptível de provocar um tipo de resposta num determinado momento e uma resposta diferente num outro também não é de confiança.

Estas questões pela sua legitimidade, constituíram motivo de preocupação e levaram-nos a introduzir alguns itens semelhantes para analisarmos a correspondência das respostas, de forma a garantir a fiabilidade.

A fiabilidade de um estudo determina-se então, se os resultados obtidos forem idênticos, medidos num estudo de repetição.

Relativamente à validade, é um conceito que nos indica se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever. Bell (2008: 98) afirma que

...Se um método não é fiável, também não é válido, mas um método fiável não é necessariamente válido. Pode dar origem a respostas iguais ou semelhantes em quaisquer ocasiões, mas pode não medir o que se pretende que meça.

A propósito de validade, os autores Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1999: 68) afirmam que,

...A *validade* levanta o problema de saber se o investigador «observa realmente aquilo que pensa estar a observar», isto é, se os dados ou medidas obtidos possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados.

Gauthier (1987) citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1999: 68) diz que a preocupação com a validade, deve estar sempre presente e deve constituir a maior exigência do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretende representar ou descrever, de forma honesta, verdadeira e autêntica. Kirk e Miller (1986) distinguiram três tipos de validade: a validade aparente, a validade instrumental e a validade teórica.

A validade aparente diz respeito à evidência dos dados de observação, no entanto os autores citados, alertam para o facto de na prática, a validade das medidas ou dos dados raramente serem evidentes. Como tal, a validade aparente é insuficiente, já que as conclusões que decorrem deste tipo de validade podem ser ilusórias.

A validade instrumental, também designada por validade pragmática ou validade de critérios, ocorre quando um procedimento consegue obter os mesmos dados, que um outro procedimento alternativo, já anteriormente validado.

Por último, a validade teórica, ou validade de construção, quando um procedimento consegue provar que “*o quadro teórico corresponde efectivamente às observações*” (Kirk e Miller, 1986 citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1999: 70)

Na sequência desta distinção, Erickson (1986) embora não preconize uma tipificação da validade, reforça a pertinência dos dados e sobretudo, a consistência que deve existir entre os objectivos da investigação e a recolha de dados.

Segundo Carmo e Ferreira (2008: 236), “*a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada*”, poderá ser garantida por triangulação, fazendo uso de vários investigadores, de várias fontes de dados ou diferentes métodos.

Relativamente à validade interna do estudo, esta será assegurada pela triangulação dos dados obtidos nas diversas fontes e pela discussão dos resultados com outros investigadores, nomeadamente com a professora orientadora.

A análise dos dados do pré-teste, que foi aplicado a um grupo externo à população em estudo, mas com características análogas, visou a melhoria da validade interna do instrumento de recolha de dados.

Usamos a análise estatística inferencial para determinar a fiabilidade dos itens formulados. O objectivo principal da inferência estatística, é estimar os parâmetros populacionais (média, variância etc), deduzidos a partir da estatística amostral correspondente.

Através da descrição pormenorizada e rigorosa de pressupostos, teorias e procedimentos sobre a recolha de dados e obtenção dos resultados, em que assenta o estudo, procuramos, também, assegurar a fiabilidade do mesmo.

4- Consistência interna do instrumento

A fiabilidade de uma medida refere a capacidade desta ser *consistente*. Se um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a

medida é fiável. Dizemo-lo porém com maior ou menor grau de certeza porque toda a medida é sujeita a erro. Assim a fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa, e não um “dado”. Consistência é assim o termo fundamental para definir o conceito de *fiabilidade*. Qualquer referencia a questões de fiabilidade de uma medida suscita referência ao índice alfa de Cronbach.

Cronbach publicou, em 1951, um artigo quase enciclopédico onde discute os problemas associados à estimação da consistência interna de uma escala ou teste e as propostas de outros autores para o seu cálculo. Neste artigo seminal, Cronbach considerando as derivações anteriores de Kuder-Richarson e Guttman, e assumindo os mesmos pressupostos mas sem limites no padrão de classificação dos itens, formaliza uma proposta de estimativa de consistência interna a partir das variâncias dos itens e dos totais do teste por sujeito, que ficou conhecida como o índice “alfa” de Cronbach.

O índice α *estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento*, variando numa escala de 0 a 1. De acordo com Hill e Hill (2009:148)

A escala seguinte dá uma indicação aproximada para avaliar o valor de uma medida de fiabilidade – maior que 0,9, excelente; - entre 0,8 e 0,9, bom; - entre 0,7 e 0,8, razoável; - entre 0,6 e 0,7, fraco; - abaixo de 0,6, inaceitável”.

Estes mesmos autores afirmam ainda, que o valor de alfa aumenta com o aumento do número de itens e com o aumento das correlações entre os itens.

A fiabilidade do questionário foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. . Na *Tabela 1 – Consistência interna*, apresentamos o valor obtido de índices de Alpha de Cronbach para as diferentes dimensões do questionário, tendo em conta o número de itens utilizados.

Os valores encontrados variam entre um mínimo de 0,596 (inaceitável) e um máximo de 0,799 (razoável). Os valores obtidos encontram-se devidamente discriminados na tabela 16, podemos pois afirmar que a grande maioria dos itens apresenta um valor razoável de fiabilidade, já que 52 itens em 60, apresenta um valor de Alpha de Cronbach no intervalo de valores do razoável, com predominância pelo limite superior, próximo do intervalo considerado bom. Estes valores confirmam o questionário como um instrumento válido para a investigação

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Integração na escola	0,596	8
Condições físicas e serviços	0,785	16
Relações interpessoais, participação dos alunos e apoio prestado	0,799	21
Os conflitos e a forma de resolução	0,666	15

Tabela 1 - Consistência interna

Quando analisamos em pormenor a matriz de consistências da dimensão “*Integração na escola*” constatamos que se eliminarmos a questão “*Os alunos sentem-se ameaçados*” o valor do Alfa para esta dimensão passaria para 0,642, fraco, mas aceitável. Em trabalhos futuros poderá ser uma opção a considerar, embora esta constatação só agora se coloca porque no pré-questionário, as respostas obtidas não revelaram qualquer inconsistência.

Capítulo IV – Contexto da Acção

Pretende-se neste capítulo fazer uma caracterização da escola e do contexto urbano, social e cultural em que se insere.

A informação foi essencialmente recolhida no Projecto Educativo da Escola, no Projecto Curricular e nos canais oficiais, nomeadamente, Instituto Nacional de Estatística, Junta de Freguesia e Câmara Municipal.

Este capítulo é a “chave”, o sentido para os capítulos seguintes de interpretação dos dados recolhidos. É um texto que pretendemos mais descritivo do que interpretativo. Pensado no sentido de que a escola é uma micro sociedade onde todos os problemas e todas as situações diversas acontecem e são só o reflexo das vivências de todos os actores educativos. Tendo presente esta complexidade, partilhamos da perspectiva de Bordieu (1997), lugares ditos difíceis, como a escola, são, primeiramente, difíceis de descrever e pensar.

1- Contexto Histórico

A Escola, prestes a fazer vinte e três anos, tem um presente vivo, mas tem também ligado ao seu *começo de vida*, às suas origens, uma breve história. Fica situada numa zona limítrofe de Lisboa, onde se tem vindo a verificar um crescimento urbano acelerado, facto que faz com que o presente seja bem distinto do momento que a viu nascer. É das mais jovens escolas secundárias do concelho em que está inserida e pretende servir uma população de diferentes estratos sociais.

A Escola foi criada por Decreto-Lei de Fevereiro de 1988, embora o acto oficial, de atribuição definitiva do seu nome tenha tido lugar, apenas no início do ano lectivo de 1991, onde esteve presente o senhor Ministro da Educação, Doutor Roberto Carneiro.

No ano lectivo de 2004/2005 entra em funcionamento o segundo ciclo do ensino Básico com as primeiras turmas de 5º ano e em 2005/2006 as primeiras do 6º ano, alterando-se a designação da escola, para Escola Básica 2,3 com Ensino Secundário.

Em 2006/2007 a escola passa a Agrupamento de Escolas incorporando as escolas de um Agrupamento horizontal do primeiro ciclo e do mesmo concelho. No ano lectivo de 2007/2008 ocorreu a incorporação de mais uma escola do ensino básico do primeiro ciclo, que embora pertencesse a um concelho vizinho, se encontra geograficamente próxima da escola sede. Durante o ano lectivo de 2008/2009 o Agrupamento candidatou-se ao programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2), a partir de 2009/2010 este projecto de intervenção passou a ser desenvolvido em três escolas, duas do ensino básico do primeiro ciclo e na escola sede.

2- Contexto Local

A Escola em estudo é a sede do Agrupamento e está localizada numa das dez freguesias de um concelho limítrofe de Lisboa. Com a construção de novas vias de acesso, ligando Lisboa às várias zonas que a circundavam, bem como a disponibilidade dos novos meios de transporte acentua-se a dinâmica de expansão de novos centros urbanos. Em simultâneo, aumenta a concentração das actividades económicas em Lisboa, o que desencadeia fortes correntes de migrações internas de todas as regiões do país em direcção a Lisboa e concelhos vizinhos, que dispunham de fáceis acessos à capital. Na década de quarenta, o concelho é influenciado pelo desenvolvimento da capital, torna-se um local de passagem, passa a ser um subúrbio do tipo dormitório. Nos anos setenta, o concelho sofreu uma expansão demográfica muito intensa, este período foi muito crítico com o aparecimento de urbanizações ilegais e bairros de barracas. A partir de finais dos anos oitenta, assistiu-se a uma reviravolta e o concelho constituiu-se como um pólo económico autónomo na Área Metropolitana de Lisboa, apostando no desenvolvimento de actividades terciárias ligadas à Ciência e Investigação e às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Actualmente o concelho apresenta um dos mais elevados índices de qualidade de vida em Portugal, tendo deixado de ser considerado apenas como local de passagem para a capital e assumindo-se como a sede de importantes empresas ligadas às novas tecnologias e à prestação de serviços.

O concelho tem uma área de 45,84 km², que englobam diversas realidades e com uma densidade populacional de 3753 hab./km². Analisando a freguesia onde se situa a escola que é alvo do nosso estudo, verificamos que actualmente e segundo o censo de 2001, a freguesia tem 13724 habitantes, numa área de 7,35 km², o que atribui a esta freguesia uma densidade populacional de 1933 habitantes por cada km², valor que é cerca de

metade do valor para o concelho. Podemos pois, inferir que a freguesia apresenta uma baixa densidade populacional, quando comparada com o resto do concelho. O número de indivíduos do sexo masculino é de 6745 e do sexo feminino é de 6979. A distribuição da população de acordo com a faixa etária, indica-nos que: de 0-14 anos há 2334 indivíduos; de 15-24 anos há 2302 indivíduos; de 25-64 há 7417 indivíduos e com mais de 65 anos, há 1671 indivíduos. Cerca de 34% da população da freguesia está em idade de frequentar a escola, nos seus diferentes níveis de ensino. A população com idade acima dos 65 anos, representa 12% do total, sendo que 56% dos indivíduos têm idade entre os 25-64 anos. Será nesta faixa etária, que possivelmente se situam os casais que formam as 4640 famílias da freguesia, constituídas em média por três indivíduos. De salientar, que apesar da densidade populacional ser menor do que no resto do concelho, a distribuição populacional em termos de faixas etárias é análoga e acompanha o ritmo de crescimento habitacional do concelho.

A freguesia foi oficialmente criada em 1993, por desmembramento de três freguesias vizinhas, apenas em 2001 foi elevada a vila. É hoje a segunda maior freguesia do concelho, mas uma das menos populosas, como já anteriormente referimos.

Esta freguesia que era até há poucos anos um espaço rural amplo no interior mais pobre do concelho em que está inserida, tem sofrido nos últimos anos um processo de transformação demográfico, económico e social. Estas mudanças decorrem, no plano demográfico e social, do aumento do parque habitacional de iniciativa privada (moradias e prédios), e de iniciativa pública, nomeadamente da implementação de bairros sociais de realojamento de algumas das famílias provenientes dos cerca de 4000 fogos clandestinos não recuperáveis/barracas existentes no concelho e da instalação de grandes empresas de serviços, no plano económico.

3- Contexto Escolar

O Agrupamento é constituído pela escola-sede EB-2,3 com ES (Ensino Básico do 2º e 3º ciclos com Ensino Secundário), por cinco escolas EB1(Ensino Básico do 1º Ciclo) e

um Jardim-de-Infância . É um agrupamento vertical que lecciona do pré-escolar ao ensino secundário e educação de adultos. No ano lectivo de 2009/2010, o Agrupamento tinha oitenta e seis turmas, com uma população discente de mil setecentos e vinte e três. Na tabela seguinte, indicam-se as ofertas educativas de todo o Agrupamento:

Níveis de Escolaridade e Oferta Educativa do Agrupamento
Pré-escolar
1º Ciclo Unidade de Apoio a Alunos com Multi-deficiência
1º Ciclo 4º ano CA 2º Ciclo do Ensino Básico Unidade de Apoio a Alunos com Multi-deficiência Currículo Alternativo (5º, 6º e 7ºanos) PIEF tipo 1
3º Ciclo do Ensino Básico
CEF tipo 2 – Operador de Informática (1º ano)
CEF tipo 2 – Costureira Modista (1º ano)
CEF tipo 2 – Acção Educativa (2º ano)
CEF tipo 2 – Jardinagem e Espaços Verdes (2º ano)
CEF tipo 3 – Assistente Administrativo
PIEF tipo 2
PETI Empresa
Curso Profissional de Técnico de Animador Sociocultural (10º, 11º e 12º anos)
Curso Profissional de Técnico de Turismo (10º, 11º e 12º anos)
Curso Científico – Humanístico de Ciências e Tecnologias (10º, 11º e 12º Anos) Cursos de Alfabetização EFA tipo 1 e EFA tipo 2

Tabela 2- Oferta Educativa do Agrupamento

4- A escola em estudo

ANO LECTIVO 2010/2011	
Anos	Turmas/Alunos
5º	8*/174
6º	8*/146
PIEF tipo 1 - 2º Ciclo	1/11
7º	7*/163
8º	5/116
9º	4/98
PIEF tipo 2 - 3º Ciclo	1/16
10º	3**/70
11º	3***/64
12º	3***/49
C.E.F. Cursos tipo 2 2º ano - Jardinagem 2º ano - Acção Educativa 1º ano - Operador de Informática 1º ano - Costureira/Modista	4/67
(*) 1 turma de Currículo Alternativo (**) 2 turmas do Curso de Ciências e Tecnologias e 1 turma do Curso Profissional de Turismo (***) 1 turma do Curso de Ciências e Tecnologias, 1 turma do Curso Profissional de Animador Sociocultural e 1 turma do Curso Profissional de Turismo.	Total de alunos - 974

Na escola sede o número de alunos tem vindo a estabilizar nos últimos anos, embora a população discente tenha atingido em 1991 o seu número mais elevado com cerca de 1250 alunos, verificou-se um decréscimo, com particular incidência no ensino secundário. No ano lectivo de 1998/1999 havia 870 alunos e em 2002/2003 existiam vinte e duas turmas e 510 alunos.

Após, a instalação do Agrupamento, e com o alargamento da oferta educativa, para o 2º Ciclo, o número de alunos aumentou e nos últimos anos esse valor tem-se mantido constante, com ligeiras oscilações. A tabela ao lado, indica o número de turmas e os alunos da Escola sede no presente ano lectivo.

Tabela 3-Nº de Turmas/Alunos da Esc. Sede

O trabalho de investigação que desenvolvemos, dirigiu a sua atenção, para os alunos do terceiro ciclo, alunos dos Cursos de Educação e Formação, alunos do ensino secundário, alunos dos Cursos Profissionais e ainda, alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF- 3º ciclo).

4.1- Condições físicas

A escola sede é constituída por seis blocos, de dois pisos cada, com um total de trinta e seis salas de aula e onze gabinetes de trabalho, três laboratórios, uma sala de alunos, um refeitório, um campo de jogos e um pavilhão gimnodesportivo, com o respectivo balneário. A configuração e a constituição de cada um dos blocos encontram-se devidamente discriminadas no anexo IV.

Na atribuição das salas há o cuidado de fixar algumas salas de acordo com as especificidades da turma ou das disciplinas que aí serão leccionadas. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica, a disciplina de Artes do Fogo, a disciplina de Expressões, a disciplina de Educação Musical, a disciplina de Física-Química A, a disciplina de Biologia-Geologia, a disciplina de Química, a disciplina de Biologia e a disciplina de Matemática, têm salas próprias, onde as turmas devem ter sempre a disciplina, ou pelo menos, devem usufruir do espaço, durante um bloco por semana.

Por outro lado, pelas características dos alunos e especificidade das matérias leccionadas, há turmas que se fixam num determinado espaço, são exemplo desta situação, as turmas dos Cursos de Educação e Formação (Costura, Jardinagem e Espaços Verdes, Operador de informática e Acção Educativa), as turmas dos Cursos Profissionais (Técnico de Animador Sociocultural e Técnico de Turismo), as turmas de Currículos Alternativos (4º, 5º G, 5º H, 6º G e 7º G), as turmas do Projecto de Intervenção Educação e Formação (PIEF1 e PIEF2) e ainda duas turmas (6ºA e 9ºB) por limitações físicas de alguns dos seus alunos.

A escola foi apetrechada com uma Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM) , que funciona numa sala específica, esta sofreu alterações por forma a acolher os alunos com deficiências múltiplas. A aplicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, determinou a criação destas unidades para encontrar respostas educativas especializadas destinadas a alunos com multideficiências. Garantindo, que as necessidades específicas destes alunos são devidamente acompanhadas, tendo em conta o seu nível de funcionalidade e a sua idade.

O Decreto-Lei reforça o direito a uma escola para todos, a educação inclusiva constitui-se como um pilar de sustentação, para que haja equidade educativa, sendo que, por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. As unidades de apoio são espaços de desenvolvimento das competências de cada um dos alunos, de acordo com as suas capacidades e potencialidades.

Outro espaço, que sofreu obras de remodelação, foi a Biblioteca Escolar Centro de Recursos (BECRE), esta foi sujeita a intervenções estruturais e a apetrechamento de meios informáticos e outros, que lhe permitem ser um espaço agradável, com mobiliário novo e de design moderno, com recursos informáticos de áudio e de vídeo de qualidade e actuais. Poderemos afirmar, que em termos de espaço físico está adequada aos propósitos da implementação do programa da Rede de Bibliotecas Escolares.

De acordo com o Diário da República, 2ª série-nº 226, de 23 de Novembro de 2006, um dos objectivos da biblioteca escolar é precisamente funcionar como "*núcleo da organização pedagógica da escola, constituindo um recurso afecto ao desenvolvimento das actividades de ensino, actividades curriculares não lectivas e actividades de tempos livres e lúdicos*". Os alunos frequentam este espaço com muita regularidade, quer de forma autónoma quer integrados em actividades de desenvolvimento curricular.

Devemos fazer referência, às zonas envolventes, os espaços verdes da escola, estes são cuidados e intervencionados, pelos alunos do Curso de Educação e Formação de Jardinagem, servindo esta prática, como complemento de formação desenvolvido ao longo do curso.

4.2- Caracterização socioeconómica dos Encarregados de Educação

De acordo, com um estudo divulgado pela Câmara Municipal em Março de 2010, que visava caracterizar o perfil de saúde do concelho, a freguesia, onde está instalada a escola que estudamos, apresenta o nível habilitacional mais baixo, bem como, o nível de escolarização mais baixo, com apenas 10,4 anos de escolaridade em média. Apresenta também o menor número de inquiridos com nível de ensino superior (22,9%) e o segundo maior número de inquiridos com o primeiro ciclo ou menos (22,1%).

Estes dados, encontram concordância nos registos elaborados internamente pela escola sede, como resultado da caracterização elaborada por cada Director de turma, por forma a conseguir uma descrição fiável do contexto dos alunos, das respectivas turmas. A tabela seguinte, recolhida no Projecto Educativo foi adaptada à população em estudo, focalizando a nossa atenção, nos dados que nos serão essenciais.

EE alunos Habilitações	2ºciclo	3ºciclo	Ensino Secundário	Totais
Ensino Superior	53	49	15	117
Ensino Sec.	106	150	51	307
Curso Técnico Prof.	8	13	0	21
3º ciclo	125	150	72	347
2º ciclo	64	109	31	204
1º ciclo	90	182	126	398
Sabe Ler/escrever	7	16	9	32
Não sabe ler/escrever	12	13	6	31
Sem dados	151	156	42	349

Tabela 4- Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

Tendo em conta que dos dados constantes na tabela anterior, são relativos aos pais, o número total deveria ser próximo do dobro do número de alunos destes níveis de ensino e tal não se verifica, havendo um desvio de cerca de 7%. Acresce a este valor, a percentagem de alunos, que não revelam a escolaridade dos pais, cerca de 18%. Parece-

nos, que os valores poderiam ser mais expressivos, mas apesar das limitações corroboram os dados oficiais, em relação à freguesia e aos seus habitantes.

4.3- Indicador socioeconómico

Existem acentuadas diferenças socioeconómicas entre os vários núcleos populacionais a que as escolas do Agrupamento pertencem, sendo de realçar o Jardim de Infância e duas das escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo EB1 que servem a população de bairros de realojamento, onde se regista um peso elevado de estrato socioeconómicos médio-baixos e baixos. Nas populações escolares das restantes escolas de 1º ciclo, bem como na escola sede podemos encontrar uma maior diversidade de estratos socioeconómicos.

Uma parte significativa da população escolar é de ascendência cabo-verdiana, sendo o crioulo falado com regularidade em casa e/ou pertence a agregados familiares oriundos do estrangeiro, sobretudo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Estes agregados familiares apresentam baixos níveis de instrução escolar e, conseqüentemente, integram-se em segmentos do mercado de trabalho que exige menores qualificações, o que implica alguma fragilidade económica e risco de exclusão, este facto pode ser confirmado, entre outros, pela percentagem de alunos apoiados pela Acção Social Escolar (ASE).

Dos indicadores referentes a este domínio privilegiou-se o indicador – Alunos beneficiados pela ASE (Acção Social Escolar) – pois é o indicador disponibilizado no Projecto Educativo e cuja actualização, para este ano lectivo foi publicada no Projecto Curricular de Escola. Este instrumento é bastante fiável, enquanto termo de comparação por ser baseado em parâmetros definidos superiormente e aplicados de forma igual em todo o território português.

Na tabela 5 apresentam-se os dados referentes aos escalões de atribuição deste apoio financeiro, da escola sede do Agrupamento. No entanto, como dado de referência incluímos o total de todo o Agrupamento, para podermos inferir a situação previsível

dos futuros alunos e termos uma visão global das condições socioeconómicas da população que o Agrupamento serve.

De acordo, com os dados constantes na tabela 5, quarenta e seis por cento da população estudantil, beneficia de apoio financeiro, para a compra de material escolar e livros, para a alimentação e para as visitas de estudo. Os valores decrescem do segundo ciclo para o ensino secundário, mas comparando com os dados referentes a todo o agrupamento (última linha da tabela), verifica-se que esse decréscimo se inicia no primeiro ciclo. Situa-se neste nível de ensino a maior taxa de atribuição deste apoio, pelo que se prevê que em termos futuros, o panorama vai ser de um aumento progressivo das dificuldades económicas da população escolar que irá frequentar a escola sede.

Ano de escolaridade	ASE Escalão A	ASE Escalão B	Total de Alunos	Total de Alunos com ASE	% ASE Por ano e por ciclo
5º	73	23	174	96	55,1%
6º	66	21	146	87	59,5%
PIEF	6	1	11	7	63,6%
Total do 2º Ciclo	145	45	331	190	57,4%
7º	58	30	163	88	53,9%
8º	40	23	116	63	54,3%
9º	24	14	98	38	38,7%
CEF	31	13	67	44	65,6%
PIEF	11	1	16	12	75%
Total do 3º Ciclo	164	81	460	245	53,2%
10º	20	15	70	35	50%
11º	13	13	64	26	40,6%
12º	11	5	49	16	32,6%
Total do Ens. Sec.	44	33	183	77	42%
Total do Agrupamento	537	256	1720	793	46,1%

Tabela 5- Alunos subsidiados pelo ASE 2010/2011

Como já referimos, no final do século XX na freguesia foram instaladas grandes empresas multinacionais em dois pólos empresariais, onde se situam empresas de tecnologia de ponta, sedes de multinacionais, serviços e comércio, bem como algumas Universidades, públicas e privadas. No entanto, e pelos dados das tabelas acima, os encarregados de educação dos alunos não serão os funcionários de topo destes pólos empresariais de desenvolvimento. Tendo em conta, os dados referentes à profissão dos encarregados de educação, poderemos inferir que fazem parte dos serviços não qualificados e que auferem baixos rendimentos e são alvo de alguma instabilidade no emprego.

4.4- O Projecto Educativo do Agrupamento

O Projecto Educativo do Agrupamento apresenta-se como um documento orientador da prática educativa do agrupamento, especificando os princípios educativos e as metas consideradas adequadas à prossecução desses princípios. O lema orientador do documento, para os próximos quatro anos (2010-2013), é *Educar para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos*.

A elaboração do projecto educativo teve por base a avaliação do projecto anterior, a análise dos resultados conseguidos e ainda, os pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças do agrupamento, resultantes da Avaliação Externa ocorrida em Dezembro de 2008, levada a cabo pela Inspeção Geral da Educação (IGE).

No relatório de avaliação elaborado pela IGE, identificaram-se os aspectos estratégicos que caracterizam o Agrupamento e definiram-se as áreas onde os esforços de melhoria se deviam focalizar. De referir, que um dos aspectos considerados fortes foi a diversidade curricular, pelo facto, de constituir uma possibilidade de que mais alunos consigam concluir a sua formação escolar. Por outro lado, a imagem positiva do Agrupamento junto da comunidade educativa reforça a credibilidade do serviço que é prestado, a liderança do Conselho Executivo manifestada pela identificação e resolução

dos problemas, o projecto de tutórias no acompanhamento de alunos com problemas de aprendizagem e/ou comportamentais, a qualidade do serviço prestado pela Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos e pelo Desporto Escolar são os pontos fortes do Agrupamento, de acordo com o relatório do IGE.

Por outro lado, foram apontados alguns aspectos, considerados pontos fracos, nomeadamente: os resultados académicos dos alunos; o não envolvimento dos alunos na elaboração dos documentos norteadores da vida escolar, como por exemplo, o Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno; a fraca articulação vertical entre os ciclos, em termos de gestão curricular; a pouca abrangência e visibilidade do trabalho experimental e de actividades na área de Expressão e Educação Físico-Motora, no primeiro ciclo; a segmentação do Plano Anual de Actividades por unidades educativas, o que dificulta a acção integrada das próprias actividades; deficiente gestão dos recursos humanos, no âmbito do apoio educativo, por não privilegiarem as Escolas que mais deles precisam; a auto-avaliação não é ainda usada como instrumento nas diferentes áreas, nomeadamente no processo de ensino e aprendizagem.

As instalações de duas das escolas do 1º ciclo do Agrupamento foram consideradas inadequadas, pela equipa de avaliadores e registaram este facto, como um constrangimento que compromete a qualidade do atendimento aos alunos que frequentam, as escolas em causa. Foram ainda, referenciadas como vertentes potenciadoras de desenvolvimento, as parcerias entre a escola e o tecido empresarial do concelho, bem como, com outras ajudas externas.

Esta avaliação, apontou algumas linhas orientadoras para o desenvolvimento do Projecto Educativo, este olhar externo, permitiu certamente, a tomada de decisões conscientes, na perspectiva de melhoria e aumento da credibilidade do sistema educativo e em particular do Agrupamento, do qual é sede, a escola em estudo. Nesta perspectiva a liderança unipessoal, tem de ser capaz de mobilizar o grupo, definindo contornos de liderança colectiva, fazendo uso de lideranças intermédias com energia mobilizadora num projecto de afirmação ou missão, em que a inovação e a superação das debilidades e pontos fracos devem ser os elementos catalisadores da transformação. A dinâmica impulsionadora da mudança fará a diferença, entre o imobilismo e a capacidade de avançar e de transformar as fraquezas em oportunidades, como afirma Guerra (2000:7)

Se nos entregarmos à inércia, é possível que continuemos a navegar à deriva, ou ainda mais grave, rumo ao abismo. Não há ventos favoráveis para um barco à deriva. É necessário que nos questionemos constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança. As escolas têm de aprender. Têm de romper com a dinâmica obsessiva do ensino, assumindo-se como uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem (...).

Tendo em conta, os pressupostos que fundamentaram a construção do Projecto Educativo, não será de estranhar que o documento seja entendido como:

...um referencial das tomadas de decisão em termos de gestão de recursos, de planificação de actividades, do desenvolvimento de projectos e coordenação de toda a actividade pedagógica, permitindo a criação de condições potenciadoras de sucesso escolar e educativo dos alunos, bem como um maior envolvimento das comunidades neste mesmo processo .(Projecto Educativo, 2010:4)

O Projecto Educativo faz referência, ao contexto social, em que parte significativa das escolas do Agrupamento está inserida, constituindo-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo regular. Assim, a possibilidade prevista no Despacho normativo nº 55/2008 de 23/10, permite que o Agrupamento seja objecto de definição de políticas educativas adequadas e passe a ser um território educativo de intervenção prioritária, TEIP.

No Projecto Educativo (PE) afirma-se que...

se pretende com este programa a apropriação por parte da comunidade educativa dos problemas escolares tais como violência, indisciplina, abandono, insucesso escolar, de modo a congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar dos alunos. (Projecto Educativo, 2010: 20)

A escola é assim, entendida com uma dupla função, por um lado é a entidade responsável pela promoção do sucesso educativo e por outro é a instituição central do processo de desenvolvimento comunitário. Neste sentido, o Projecto Educativo deve dinamizar e fornecer instrumentos orientadores à comunidade local, pois de acordo com o estipulado no Despacho normativo nº 55/2008 de 23/10, o PE envolve um conjunto diversificado de medidas e acções orientadas para:

- a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos.
- b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos.
- c) A transição da escola para a vida activa.
- d) A intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Estas orientações pretendem consubstanciar a missão das escolas que constituem o Agrupamento, e que é explicitada pelas intencionalidades do PE, diz-se que o Agrupamento, e cada escola individualmente, deve:

A – Assegurar um ensino público de qualidade exigindo-se uma forte responsabilidade de todos os intervenientes e um trabalho colaborativo em equipa, fomentando-se a participação diferenciada respondendo às expectativas de todos.

B – Educar e formar alunos do pré-escolar ao 12º ano, visando o desenvolvimento harmonioso das suas capacidades intelectuais e físicas, habilitando-os a exercer, de forma responsável, a sua cidadania e liderança ao serviço do desenvolvimento da sociedade.

C – Potenciar, em cada escola, dinâmicas facilitadoras do exercício pleno da liberdade, convívio e segurança, reproduzindo, assim, os valores fundamentais de uma sociedade democrática. (Projecto Educativo, 2010:25)

Para dar cumprimento à intencionalidade do PE, estão discriminadas neste documento, as operacionalizações e os objectivos estratégicos. As acções previstas, pretendem dar resposta a três problemas considerados de resolução prioritária, a saber:

- O insucesso escolar;
- Défice de competências sociais por parte do corpo discente;
- Fraca articulação família / escola.

Estes problemas são, de acordo com o PE mais gravosos nos 5.º e 7.º anos da escola sede e nas escolas EB1 dos bairros de realojamentos, assim e apesar de outras escolas do agrupamento apresentarem uma taxa de insucesso superior à média nacional, decidiu-se, numa primeira fase de implementação do Programa TEIP2, aplicá-lo preferencialmente nestas escolas. Esta opção justifica-se, pelas diversas problemáticas subjacentes ao contexto socioeconómico e cultural da população nomeadamente dificuldades de aprendizagem graves, mais especificamente ao nível da Língua

Portuguesa por o crioulo ser, por vezes maioritariamente, a língua materna dos alunos e familiares; elevados índices de insucesso escolar; situações de conflito físico e verbal; multiculturalidade vista como factor de conflitualidade nas relações pessoais e sociais; desconhecimento de outras realidades para além do bairro onde vivem que dificulta a aquisição de conhecimentos e de práticas de cidadania activa e esclarecida.

Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados

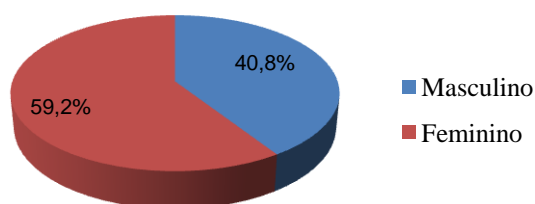
Neste capítulo vamos apresentar os resultados obtidos com o intuito de responder às questões de investigação. Assim, para atingir os objectivos que nortearam a investigação, apresentaremos os resultados obtidos através do questionário que foi administrado aos alunos da Escola sede do Agrupamento, num total de duzentos e setenta e sete respondentes. Faremos a análise dos resultados, obedecendo à ordem às questões, tendo em conta que as dimensões temáticas definidas no questionário, visavam já uma ordem sequencial.

Iniciamos o capítulo com a apresentação da população envolvida no estudo, bem como das respostas obtidas em cada uma das dimensões recolhidas através do questionário.

1- Caracterização da amostra

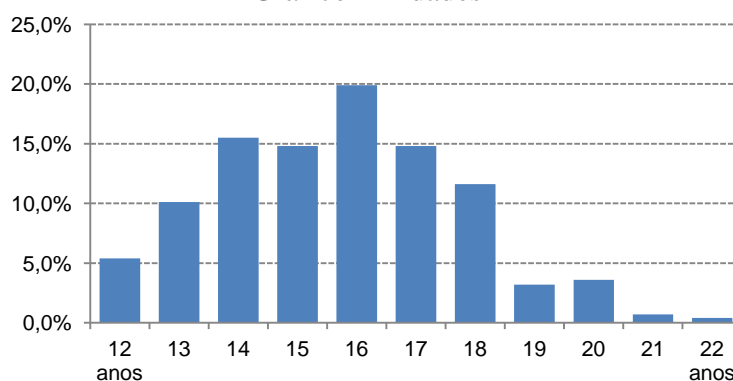
Colaboraram no estudo 277 alunos, dos quais 59,2% ($n=164$) são do género feminino e 40,8% ($n=113$) do género masculino, conforme se pode observar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Género



A média de idades é de 15,7 anos ($dp=2,0$ anos), o aluno mais novo tem 12 anos e o mais velho 22 anos. O escalão etário mais representado corresponde aos 16 anos (19,9, $n=55$). No gráfico 2 podemos visualizar a distribuição etária dos respondentes.

Gráfico 2 - Idades



A distribuição dos alunos por ano curricular pode ser apreciada na tabela 1. A maioria encontra-se a frequentar o 9º ano de escolaridade (27,4%). No entanto, podemos verificar que a percentagem válida, de todos os outros anos de escolaridade, é muito parecida, o que nos permite afirmar que todos os anos de escolaridade, estão igualmente representados.

Item 1.3	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
7º ano	42	15,2	15,2	15,2
8º ano	40	14,4	14,4	29,6
9º ano	76	27,4	27,4	57,0
10º ano	43	15,5	15,5	72,6
11º ano	42	15,2	15,2	87,7
12º ano	34	12,3	12,3	100,0
Total	277	100,0	100,0	

Tabela 6 - Ano de escolaridade

A população em estudo representa cerca de 43 % do total de alunos, do terceiro ciclo, do ensino secundário, dos cursos de educação e formação e dos cursos profissionais, os inquiridos são 277 num total de 643 alunos. Podemos ainda acrescentar, que as percentagens relativas ao número de respondentes e número de alunos do nível de ensino, apresentam valores que ilustram uma boa distribuição e representatividade da população em estudo. Assim, a percentagem relativa do terceiro ciclo é de 57% e do secundário de 43%, o peso destes níveis de ensino, na escola é de respectivamente, 47% e 19%. Na população em estudo há um número mais elevado de respondentes do ensino secundário tendo em conta a sua percentagem relativa na escola, mas o facto de frequentarem a escola há mais tempo e de apresentarem um nível etário mais elevado, permite que os resultados possam ser mais reflectidos.

A maior percentagem de alunos inquiridos frequenta esta escola há cinco anos ou mais num total de 49,1%. Dos alunos que estão nesta escola há menos de cinco anos, 65% frequentam-na há três ou quatro anos. O facto dos alunos em estudo, estarem a dar opiniões sobre vivências que se têm prolongado no tempo, podem melhorar a consistência dos resultados obtidos.

No que se refere à nacionalidade, 81,6% dos alunos são portugueses, 10,8% de Cabo-Verde e 3,6% da Guiné-Bissau. Ao cruzarmos estes dados com a nacionalidade dos pais dos alunos da escola sede, informação recolhida no Projecto Educativo, constatamos que relativamente ao que encontramos para os alunos, há diferenças significativas. Assim, só cerca de 64% dos pais tem nacionalidade portuguesa, sendo respectivamente, de 20% e 7,2% os de origem cabo verdiana e guiniense. Verifica-se então um decréscimo de pais de origem portuguesa e um aumento de percentagem de pais de origem cabo verdiana e guiniense, tomando como referência a nacionalidade dos alunos.

Constata-se então, que muitos dos alunos inquiridos nasceram em Portugal, mas têm raízes nos países de língua oficial portuguesa. No que se refere às expectativas dos alunos em relação ao futuro próximo, num espaço de cinco anos, 67,0 % pensa estar a tirar um curso superior e 27,3 % a trabalhar com o 12º ano concluído.

Existe alguma consonância entre as expectativas dos alunos e as expectativas dos pais já que 62,5% dos pais desejam que os filhos completem o ensino superior e 25,6 que os filhos completem pelo menos o 12º ano. A ênfase no caso dos pais é pela conclusão do 12º ano e não tanto pelo início da actividade laboral. Os dois gráficos que ilustram esta concordância, estão representados abaixo, gráfico 3 e 4. Podemos constatar que a percentagem de alunos que refere como opção “trabalhar sem o 12º ano concluído” é também, muito coincidente com a opção que refere que o que os pais esperam é que comecem a trabalhar o mais cedo possível, respectivamente, 4,1% e 3,6 %.

Gráfico 3 – Expectativas a 5 anos (próprios)

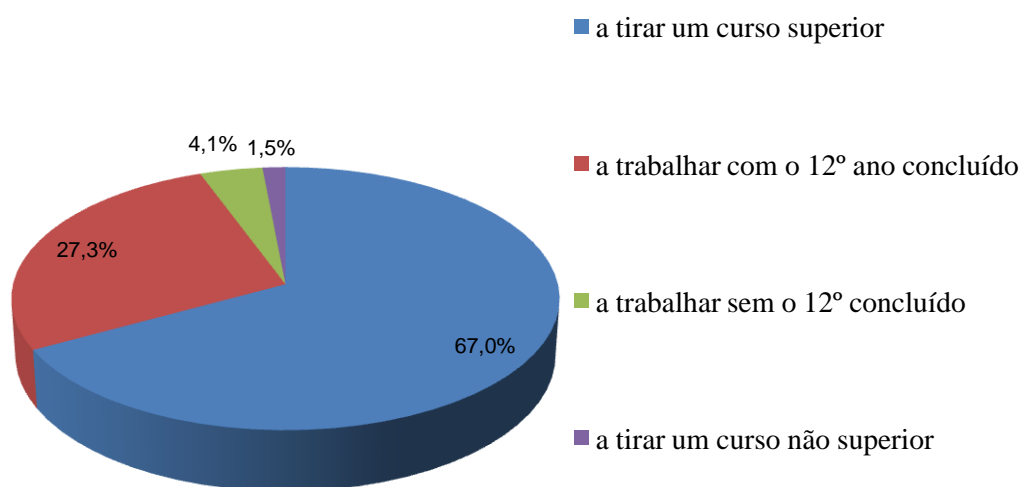
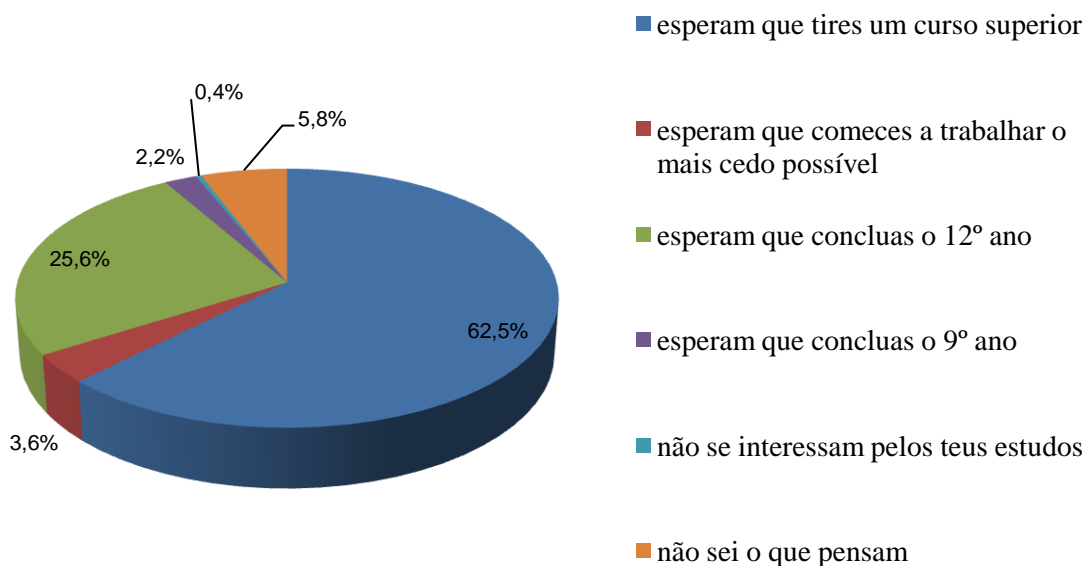


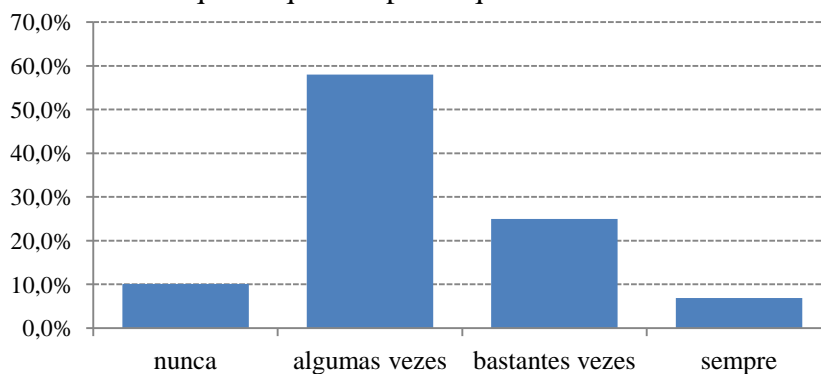
Gráfico 4 – Expectativas a 5 anos (pais)



2- Integração na escola

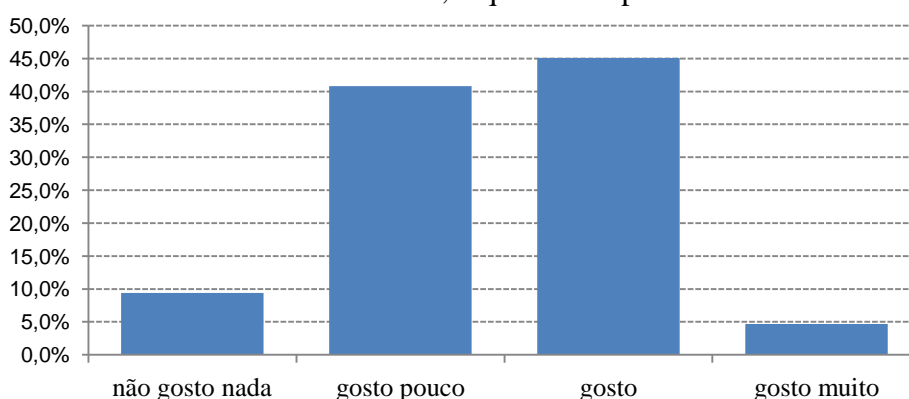
No questionário pretendíamos verificar se os alunos se sentiam integrados e qual o sentimento que nutriam pela escola. A maioria dos alunos quando inquirida sobre a frequência com que ir à escola é “aborrecido” responde que em “algumas vezes” (58,0%). Apenas 10,1% responde que nunca é aborrecido e 6,9% responde que é sempre aborrecido. Podemos pois, inferir que a maioria dos alunos considera que ir à escola é aborrecido, no entanto, esse sentimento em relação à escola é sentido apenas algumas vezes. A percentagem de alunos que refere “bastantes vezes” e “sempre”, respectivamente, 25% e 6,9%, determina que cerca de 32% dos alunos não nutrem pela escola um sentimento positivo.

Gráfico 5 - Com que frequência pensa que ir à escola é aborrecido?



A opinião dos alunos acerca da escola divide-se, 50,2% gostam pouco ou não gostam nada e 49,8% gostam ou gostam muito. O gráfico 6 permite visualizar que o sentimento dos alunos em relação à escola se distribui uniformemente entre não gostar e gostar.

Gráfico 6 - Presentemente, o que sentes pela escola?



No que se refere ao absentismo escolar, quase metade nunca faltou (49,8%) e 24,7% faltou apenas 1 ou 2 dias. Os mais absentistas (mais de 10 dias) representam 7,8%. Os valores obtidos revelam que os sentimentos em relação à escola, quer em termos de aborrecimento, quer em termos de gosto, não se traduzem em absentismo. Parece pois, que apesar de não nutrirem os melhores sentimentos pela escola, com alguma frequência, isso não significa que não compareçam às aulas, conforme se confirma na tabela 7.

Item 2.3.	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
não faltei	135	48,7	49,8	49,8
entre 1 e 2 dias	67	24,2	24,7	74,5
entre 3 a 5 dias	40	14,4	14,8	89,3
entre 6 a 10 dias	8	2,9	3,0	92,3
entre 11 a 15 dias	7	2,5	2,6	94,8
mais de 16 dias	14	5,1	5,2	100,0
Total	271	97,8	100,0	
Omissos	6	2,2		
Total	277	100,0		

Tabela 7 - Faltas Injustificadas (dias)

Ao inquirirmos os alunos sobre a forma como se sentem integrados na escola, fizemos uso de algumas frases reveladoras das suas percepções face a atitudes, acções e relações que ocorrem no ambiente escolar. A *Tabela 8 – Integração na escola*, resume os resultados obtidos, em cada uma das alíneas do item 2.4, apresentando os valores em frequência e em percentagem.

Item 2.4		concordo totalmente	concordo	discordo	discordo totalmente	Total
a) Alunos sentem-se bem	Freq.	15	118	122	21	276
		5,4	42,8	44,2	7,6	100,0
b) Os alunos podem falar com um adulto	Freq.	63	144	61	7	275
	%	22,9	52,4	22,2	2,5	100,0
c) Os alunos são ajudados	Freq.	67	180	21	4	272
	%	24,6	66,2	7,7	1,5	100,0
d) Os alunos têm amigos	Freq.	97	162	10	6	275
	%	35,3	58,9	3,6	2,2	100,0
e) Os alunos sentem-se ameaçados	Freq.	97	143	27	7	274
	%	35,4	52,2	9,9	2,6	100,0
f) Os alunos que não cumprem são tratados de forma justa	Freq.	39	98	96	41	274
	%	14,2	35,8	35,0	15,0	100,0
g) Os professores gostam dos seus alunos	Freq.	33	188	44	7	272
	%	12,1	69,1	16,2	2,6	100,0
h) Os alunos têm bons resultados	Freq.	11	148	106	8	273
	%	4,0	54,2	38,8	2,9	100,0

Tabela 8 – Integração na escola

A frase que motivou maior número de discordâncias foi “os alunos sentem-se bem” (44,2%). A resposta negativa relativamente ao facto dos alunos se sentirem bem na

escola é ainda mais expressiva, quando verificamos que 7,6% discorda totalmente da afirmação. Esta afirmação é rejeitada por cerca de 52% dos alunos em estudo, o que vem reforçar o que anteriormente referimos, cerca de metade dos inquiridos não se sente bem na escola. Esta constatação encontra grande ênfase nas respostas obtidas nas alíneas “e) *os alunos sentem-se ameaçados*” e ainda com a alínea, ”f) Os alunos que não cumprem são tratados de forma justa” respectivamente, cerca de 88% e 50% dos alunos concorda ou concorda totalmente, com a afirmação.

A alínea “d) *os alunos têm amigos*” é quase consensual, cerca de 94% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente.

Uma das frases que gerou maior percentagem de concordância foi “g) *os professores gostam dos seus alunos*” (69,1%) e em termos globais 81,2% tendo em conta as opções “*concordo*” e “*concordo totalmente*”. Podemos relacionar com esta frase outras frases, que constam deste mesmo item e que acabam por reiterar esta prevalência, pelo facto de os alunos considerarem que os professores gostam deles, que os ajudam e que os ouvem. Podemos ilustrar com a percentagem de aceitação (concordo e concordo totalmente) das alíneas “b) *os alunos podem falar com um adulto*” e “c) *os alunos são ajudados*”, embora não esteja claramente evidenciado a figura do professor, são estes os adultos que mais se relacionam com os alunos na escola e então essa transposição é possível, até porque os valores são bastante elevados, são respectivamente, 75,3% e 90,8%. A alínea “h) *os alunos têm bons resultados*” apresenta respostas que se distribuem preferencialmente pela concordância (54,2%) e pela discordância (38,8%).

3- As condições físicas e os serviços

Nestes dois itens procuramos averiguar as condições físicas que a escola oferece aos seus alunos, as condições das instalações, bem como a qualidade dos serviços que utilizam na sua vida estudantil. Na *Tabela 9*, podemos verificar que um pouco mais de um terço (37,5%) dos alunos considera que a sala de informática/multimédia se encontra em bom estado. A sala de alunos e o bar de alunos, são igualmente considerados como locais em bom estado por, respectivamente, 34,7% e 30,9% dos alunos. Por outro lado, os balneários aparentam ser as instalações em pior estado já que

34,3% considera que precisam de pequenas intervenções e 27,1% considera que se encontram em muito mau estado.

Item 3.1.		1	2	3	4	5	Total
1-Salas de aula	Freq.	1	25	122	107	22	277
	%	,4	9,0	44,0	38,6	7,9	100,0
2-Laboratórios	Freq.	2	13	85	102	63	265
	%	,8	4,9	32,1	38,5	23,8	100,0
3-Sala de informática/multimédia	Freq.	3	8	75	82	101	269
	%	1,1	3,0	27,9	30,5	37,5	100,0
4-Pavilhão gimnodesportivo	Freq.	0	20	79	95	81	275
	%	,0	7,3	28,7	34,5	29,5	100,0
5-Balneários	Freq.	0	75	95	73	34	277
	%	,0	27,1	34,3	26,4	12,3	100,0
6-Cantina	Freq.	0	32	101	96	46	275
	%	,0	11,6	36,7	34,9	16,7	100,0
7-Bar dos alunos	Freq.	1	22	90	77	85	275
	%	,4	8,0	32,7	28,0	30,9	100,0
8-Sala de alunos	Freq.	16	21	58	80	93	268
	%	6,0	7,8	21,6	29,9	34,7	100,0
9-Parque de jogos	Freq.	42	23	72	71	59	267
	%	15,7	8,6	27,0	26,6	22,1	100,0

Tabela 9 – Componentes do edifício escolar

1-não existe 2- em muito mau estado 3- a precisar de pequenas intervenções 4- a precisar de ser(em) modernizados 5- em bom estado

Realçamos ainda que muitos dos inquiridos referiram na opção “ 10- Outros...” o mau estado das instalações sanitárias, parece-nos que o facto de ser uma opção de preenchimento, enfatiza mais a opinião negativa em relação às condições destes locais. Por outro lado, a não resposta em algumas opções, embora residual, pode facilmente explicar-se pela especificidade dos locais em análise, como os laboratórios, por exemplo, que são frequentados apenas por alunos dos cursos de Ciência e Tecnologia e eventualmente pelos alunos do terceiro ciclo nas disciplinas da área de Ciências Físicas e Naturais.

Relativamente, ao item 4, que se focaliza na qualidade dos serviços oferecidos pela escola, mais de metade dos alunos (55,5%) não utiliza o SPOE(serviços de psicologia e orientação escolar). Os serviços mais utilizados são a portaria, a papelaria e a secretaria.

No que se refere à classificação atribuída aos serviços, a papelaria (54,3%) e a biblioteca (51,4%) são avaliados com Bom, por mais de metade dos alunos.

A cantina escolar é o serviço que, seguramente, presta um serviço menos apreciado pelos alunos, pois tendo em conta a percentagem dos que não utilizam (22,4%) e dos que consideram que presta um mau serviço (22,4%), situamo-nos numa faixa de quase metade dos alunos (44,8%). Este fraco resultado poderá estar relacionado com o facto dos alunos não gostarem da alimentação fornecida, quer em termos de qualidade ou de quantidade.

A secretaria é também um serviço que é alvo de uma classificação negativa, sendo um serviço muito utilizado, 18,4% dos seus utilizadores atribuem-lhe a menção de Mau. A

Tabela 10 – Serviços oferecidos pela escola, sistematiza o que acabámos de referir

Item 3.2		Mau	Regular	Bom	Não utilizo	Total
1-Cantina	Freq.	62	100	53	62	277
	%	22,4	36,1	19,1	22,4	100,0
2-Bar dos alunos	Freq.	20	132	101	24	277
	%	7,2	47,7	36,5	8,7	100,0
3-Biblioteca	Freq.	23	84	142	27	276
	%	8,3	30,4	51,4	9,8	100,0
4-Papelaria	Freq.	18	95	150	13	276
	%	6,5	34,4	54,3	4,7	100,0
5-Secretaria	Freq.	51	128	85	13	277
	%	18,4	46,2	30,7	4,7	100,0
6-Portaria	Freq.	33	126	106	10	275
	%	12,0	45,8	38,5	3,6	100,0
7-SPOE	Freq.	7	57	58	152	274
	%	2,6	20,8	21,2	55,5	100,0

Tabela 10 – Serviços oferecidos pela escola

4- As relações interpessoais

Nesta parte do questionário onde pretendíamos aferir como vivenciam os alunos as relações interpessoais que estabelecem na escola, bem como, a forma como vêm a sua participação na escola e o apoio que lhes é prestado. Encontramos valores que permitem caracterizar a percepção dos alunos relativamente a esta dimensão. A tabela 11 revela a forma como os alunos se posicionam perante as relações que estabelecem ou vêm estabelecer diariamente no seu espaço escolar.

Item 4.1.		concordo totalmente	concordo	discordo	discordo totalmente	Total
1-Os alunos falam bem uns com os outros	Freq	15	113	112	35	275
	%	5,5	41,1	40,7	12,7	100,0
2-É fácil fazer amigos	Freq	32	173	60	11	276
	%	11,6	62,7	21,7	4,0	100,0
3-Tenho muitos amigos	Freq	86	156	24	10	276
	%	31,2	56,5	8,7	3,6	100,0
4-Penso que os meus colegas gostam de mim	Freq	55	185	28	7	275
	%	20,0	67,3	10,2	2,5	100,0
5-Se tiver problema posso contar com o apoio dos colegas	Freq	85	149	33	8	275
	%	30,9	54,2	12,0	2,9	100,0
6-Gostava de mudar de colegas de turma	Freq	20	71	99	86	276
	%	7,2	25,7	35,9	31,2	100,0
7-Os professores cumprimentam os alunos fora da escola	Freq	51	181	29	13	274
	%	18,6	66,1	10,6	4,7	100,0
8-Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus professores	Freq	58	177	31	7	273
	%	21,2	64,8	11,4	2,6	100,0
9-Alunos e professores dão-se bem	Freq	38	179	53	2	272
	%	14,0	65,8	19,5	,7	100,0
10-Professores tratam os alunos com respeito	Freq	59	183	32	1	275
	%	21,5	66,5	11,6	,4	100,0
11-Alunos tratam os professores com respeito	Freq	13	128	106	27	274
	%	4,7	46,7	38,7	9,9	100,0
12-Alunos tratam os funcionários com respeito	Freq	11	105	125	34	275
	%	4,0	38,2	45,5	12,4	100,0
13-Os funcionários tratam os alunos com respeito	Freq	18	164	79	15	276
	%	6,5	59,4	28,6	5,4	100,0
14-Os professores cumprimentam-se nos corredores	Freq	62	175	21	5	263
	%	23,6	66,5	8,0	1,9	100,0

Tabela 11 - Relações interpessoais

O que claramente merece a concordância total dos inquiridos é o facto de terem muitos amigos e de poderem contar com o seu apoio. A apoiar estes factos podemos ainda evidenciar a concordância, em relação à facilidade com que conseguem fazer amigos (62,7%) e de acharem que os seus colegas gostam deles (67,3%). No entanto, quando inquiridos sobre se acham que os alunos falam bem entre si, 53,4% dos alunos discorda, ou discorda totalmente. Esta divisão de opinião poderá não corroborar o que anteriormente apuramos relativamente ao facto de terem muitos amigos e estabelecerem com facilidade relações de amizade. A aparente incongruência poderá ser explicada pelas frequentes divergências que ocorrem entre alunos ou entre grupos de alunos. Quando há situações de conflito o sentimento de pertencer a um grupo reforça os laços de amizade no seio desse grupo, mas potencia o aparecimento de inimizades com os grupos rivais. O grupo turma, pode mesmo ser encarado como consistente e gerador de relações de empatia entre os alunos, pois a afirmação que motivou maiores discordâncias (35,9%) foi precisamente “*Gostava de mudar de colegas de turma*”.

Relativamente às relações estabelecidas com os adultos, professores e funcionários, a afirmação “*Os professores cumprimentam os alunos fora da escola*” merece a concordância de 66,1% dos inquiridos, 18,6% concorda totalmente com esta afirmação. Se este facto, apenas nos situa em procedimentos de boa convivência, a afirmação “*Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus professores*” reúne a concordância, ou concordância total de cerca 85% dos alunos. Por outro lado, podemos encontrar similaridade nas respostas dadas a “*Alunos e professores dão-se bem*” e “*Professores tratam os alunos com respeito*”, a aceitação destas é de 80% e 88%, respectivamente. Mas, curiosamente a concordância em relação à frase “*Alunos tratam os professores com respeito*” é mais baixa, situa-se por volta dos 51% e há mesmo cerca de 10% dos alunos que discorda totalmente desta afirmação.

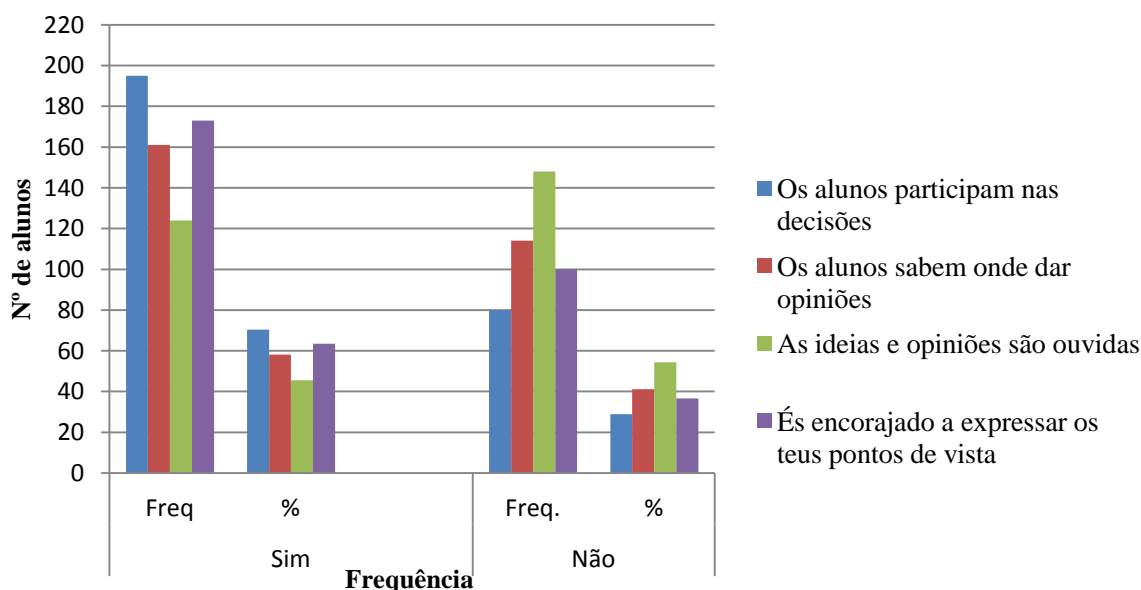
No que concerne à relação com os funcionários, as frases que visavam aferir este aspecto, eram os “*Alunos tratam os funcionários com respeito*” e “*Os funcionários tratam os alunos com respeito*”. Estas duas afirmações obtiveram resultados opostos, 58% dos inquiridos discordam ou discordam totalmente de que os alunos tratam os funcionários com respeito, mas 66% concordam ou concordam totalmente que os alunos são tratados com respeito pelos funcionários. Há pois, um desequilíbrio de tratamento numa relação que se pretende equitativa e positiva.

A última frase com o objectivo de avaliar a percepção dos alunos relativamente ao relacionamento entre professores, confirmou uma concordância quase total para uma convivência amigável entre docentes.

5- A participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola

Uma percentagem elevada de alunos considera que os alunos participam nas decisões (70,4%), mas as suas ideias e opiniões não serão muito ouvidas, pelo menos tendo em conta, a resposta de 54,4% dos alunos. Relativamente ao incentivo para expressarem as suas opiniões e o conhecimento dos locais próprios para o fazerem, os alunos maioritariamente sentem-se encorajado e sabem onde dar as suas opiniões, como podemos observar pelo gráfico 7.

Gráfico 7-Participação dos alunos



As afirmações relacionadas com a participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola geraram uma elevada taxa de concordância. Destaca-se no entanto as afirmações “*Os professores interessam-se por mim*” (73,1%) e “*Os professores tratam-nos com justiça*” (67,5%) por serem as que maior percentagem de concordância geraram nos alunos. De referir, que estas frases consolidam algumas das análises feitas

anteriormente, os alunos reconhecem o apoio e a ajuda que os professores lhes prestam, sentem-se tratados com justiça e validam o interesse dos professores.

As frases “*Os meus colegas são simpáticos e prestáveis*”; “*Os alunos da minha turma gostam de estar juntos*”; “*Os meus colegas aceitam-me como sou*” e “*Quando preciso de ajuda posso tê-la*” confirmam os valores obtidos anteriormente e revelam-nos que os alunos inquiridos gostam dos seus amigos, que são provavelmente os seus colegas de turma, que se apoiam, se aceitam e se ajudam. Os colegas de turma são no entender de 87,6% dos inquiridos simpáticos e prestáveis, para 81,8% esses alunos gostam de estar juntos e 89,1% consideram que os colegas os aceitam tal como são. Estes valores permitem inferir que no grupo turma encontram apoio e sentem-se bem.

A maioria concorda que sentem que pertencem à escola, no entanto, há ainda cerca de 31% dos alunos que revela não sentir esta escola como a sua escola, conforme se verifica na *Tabela12*. Este dado, constitui-se como uma fonte de preocupação para uma escola que se pretende para todos.

Item 4.3		concordo totalmente	concordo	discordo	discordo totalmente	Total
1- Os professores interessam-se por mim	Freq.	35	201	32	7	275
	%	12,7	73,1	11,6	2,5	100,0
2-Os professores tratam-nos com justiça	Freq.	33	185	49	7	274
	%	12,0	67,5	17,9	2,6	100,0
3-Os meus colegas são simpáticos e prestáveis	Freq.	74	167	29	5	275
	%	26,9	60,7	10,5	1,8	100,0
4-Os alunos da minha turma gostam de estar juntos	Freq.	76	150	38	12	276
	%	27,5	54,3	13,8	4,3	100,0
5-Os meus colegas aceitam-me como sou	Freq.	80	165	28	2	275
	%	29,1	60,0	10,2	,7	100,0
6-Sinto que pertença a esta escola	Freq.	46	144	57	28	275
	%	16,7	52,4	20,7	10,2	100,0
7-Quando preciso de ajuda posso tê-la	Freq.	58	178	30	9	275
	%	21,1	64,7	10,9	3,3	100,0

Tabela 12 – Apoio prestado na escola

6- Os conflitos e a forma de resolução

A análise das respostas à dimensão “*Os conflitos e a forma de resolução*” permite-nos concluir que a afirmação “*Os alunos sentem-se em segurança*” é relativamente consensual para os alunos já que 42,4% discordam e 27,2% discordam totalmente. Por outro lado, a afirmação “*Há alunos que não cumprem e não são penalizados*” motiva 88,9% das concordâncias (46,3% concorda totalmente e 42,6% concorda).

As respostas obtidas demonstram que as regras existem, os alunos são informados e consideram-nas justas. Podemos ainda, perceber que os respondentes concordam que em situações de conflito, os professores e os funcionários intervêm, no entanto, é mais claro que sejam os funcionários a intervir do que os professores (cerca de 67% e 52% de concordância, respectivamente). De realçar que, quando inquiridos, se a intervenção dos adultos ocorre de forma justa, cerca de 71% dos inquiridos, concorda ou concorda totalmente.

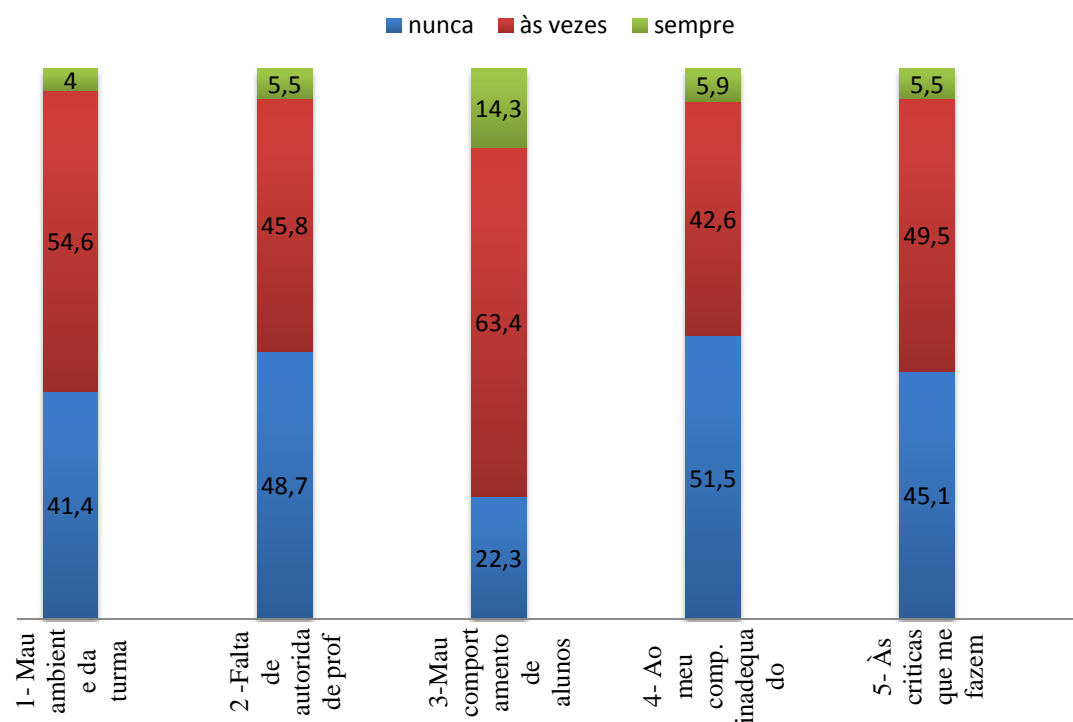
A conflitualidade nas relações entre alunos está patente nas respostas dadas aos itens “*Há alunos frequentemente insultados ou humilhados*” e “*Há alunos que frequentemente batem ou humilham os colegas*”, com cerca de 87% e 83%, de concordância respectivamente. As percentagens são elevadas e denotam a existência de conflitos, e situações de violência física e psicológica. Há alunos agressores que continuam a infligir humilhações e a sujeitar os outros a agressões físicas e verbais. Se este panorama já por si é preocupante, é mais gravoso quando acrescentamos a questão da impunidade, pois a percepção de que os incumpridores das regras não são penalizados, reúne um consenso muito significativo, com grande prevalência no *concordo totalmente* (conforme se pode observar na Tabela 13).

Item 5.1.		concordo totalmente	concordo	discordo	discordo totalmente	Total
1-Os alunos sentem-se em segurança	Freq.	6	78	117	75	276
	%	2,2	28,3	42,4	27,2	100,0
2-Existem regras para os alunos seguirem	Freq.	51	186	25	14	276
	%	18,5	67,4	9,1	5,1	100,0
3-Os alunos são informados das regras a cumprir	Freq.	71	173	23	8	275
	%	25,8	62,9	8,4	2,9	100,0
4-As regras são justas	Freq.	43	169	48	15	275
	%	15,6	61,5	17,5	5,5	100,0
5-Nos conflitos os professores costumam intervir	Freq.	32	108	97	37	274
	%	11,7	39,4	35,4	13,5	100,0
6-Nos conflitos os funcionários costumam intervir	Freq.	42	142	68	24	276
	%	15,2	51,4	24,6	8,7	100,0
7-Quando os adultos intervêm é de forma justa	Freq.	36	155	59	21	271
	%	13,3	57,2	21,8	7,7	100,0
8-Há alunos frequentemente insultados ou humilhados	Freq.	103	134	29	7	273
	%	37,7	49,1	10,6	2,6	100,0
9-Há alunos que frequentemente batem ou humilham os colegas	Freq.	104	121	32	15	272
	%	38,2	44,5	11,8	5,5	100,0
10-Há alunos que não cumprem e não são penalizados	Freq.	126	116	20	10	272
	%	46,3	42,6	7,4	3,7	100,0

Tabela 13 - Os conflitos e a forma de resolução

As situações conflituosas entre alunos são atribuídas ao comportamento inadequado de alguns alunos (63,4%) e nunca (51,5%) ao comportamento inadequado do próprio aluno. Há aqui notoriamente, uma dificuldade em aceitar a culpa, a instabilidade nas relações é gerada pelos outros, mas a verdade é que assumem parte da culpa, quando concordam que às vezes as críticas que lhes são feitas são motivo de conflitualidade. O gráfico seguinte, pretende demonstrar comparativamente as respostas assinaladas em cada item.

Gráfico 8- Razão das situações conflituosas



7- Nesta escola já viste

A listagem apresenta muitas das situações que ocorrem na escola e a avaliar pelo grau de concordância que as respostas mereceram, podemos inferir que estas situações ocorrem com muita frequência. Na *Tabela 14*, podemos verificar que a situação mais presenciada pelos inquiridos é a agressão entre alunos (97,8%), este valor é bastante elevado e reforça pela sua expressividade, o que anteriormente referimos, há conflitualidade violenta entre alunos. Ocorrem ainda, muitas outras situações problemáticas, cuja gravidade e expressividade são igualmente preocupantes, nomeadamente, alunos a insultar os adultos (95,6%), alunos a ameaçar verbalmente (96,7%), alunos a roubarem (74,9%), alunos a usarem objectos cortantes para intimidarem (59,9%) e por fim, alunos a manipularem drogas (58,5%). As situações referentes à destruição do património são também, presenciadas por muitos dos inquiridos, verificam-se situações de vidros partidos (96,0%) e de paredes riscadas

(97,1%). Continua a ser notório o consenso nas respostas, diríamos que as situações de vandalismo patrimonial são a par, com a conflitualidade e violência, as vertentes em que é urgente intervir, a escola deve ser um local assertivo, de relações positivas e onde haja o desenvolvimento de competências cívicas e sociais.

Item 5.3.	sim		não	
	Freq.	%	Freq.	%
1-Vidros partidos	264	96,0	11	4,0
2-Paredes riscadas	268	97,1	8	2,9
3-Alunos a agredirem colegas	269	97,8	6	2,2
4-Alunos a insultarem adultos (professores, funcionários...)	263	95,6	12	4,4
5-Alunos a roubarem	206	74,9	69	25,1
6-Alunos a manipular drogas (consumir, vender,...)	159	58,5	113	41,5
7-Alunos a ameaçar verbalmente	266	96,7	9	3,3
8-Alunos a usarem objectos cortantes para intimidarem	163	59,9	109	40,1

Tabela 14 – Situações vistas...

8- O futuro

Quando se solicita aos alunos que indiquem os aspectos que consideram que poderiam melhorar na escola, em primeiro lugar indicam a melhoria no relacionamento entre os alunos (n=76) e em segundo lugar melhorias na organização da escola (n=67). Analisando as opções que os alunos consideram prioritárias alterar com vista à melhoria da escola, percebemos claramente, uma ênfase na melhoria das relações entre alunos, uma melhoria no comportamento dos alunos e seguidamente, a melhoria na organização da escola.

Item 6.1.	Frequência	Porcentagem
alunos darem-se melhor	76	27,4
alunos trabalharemos mais	19	6,9
alunos mais disciplinados	69	24,9
os professores relacionarem-se melhor com os alunos	8	2,9
professores ajudarem mais os alunos	8	2,9
professores manterem mais disciplina nas aulas	12	4,3
haver mais organização na escola	49	17,7
actividades mais diversificadas	6	2,2
outro	1	,4
Total	248	89,5
Não sabe/Não responde	29	10,5
Total	277	100,0

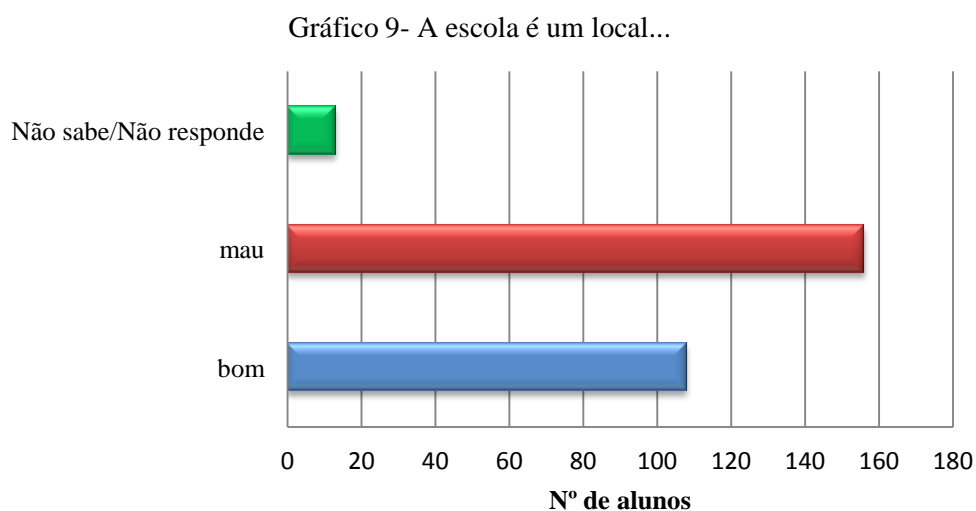
Tabela 15 – Aspectos a melhorar (1º lugar)

Numa análise cruzada entre a primeira e a segunda opção, podemos concluir que na perspectiva dos alunos, para que haja melhoria na escola, é necessário prioritariamente, mais organização na escola, alunos mais disciplinados e melhor relacionamento entre os alunos.

Item 6.1.	Frequência	Porcentagem
Alunos darem-se melhor	32	11,6
Alunos trabalharemos mais	19	6,9
Alunos mais disciplinados	42	15,2
Os professores relacionarem-se melhor com os alunos	24	8,7
Os professores ajudarem mais os alunos	17	6,1
Os professores manterem mais disciplina nas aulas	17	6,1
Haver mais organização na escola	67	24,2
Actividades mais diversificadas	25	9,0
Outro	5	1,8
Total	248	89,5
Não sabe/Não responde	29	10,5
Total	277	100,0

Tabela 16 – Aspectos a melhorar (2º lugar)

Por último, quando se solicita aos alunos uma associação de ideias entre a escola como bom/ mau lugar, associam essencialmente os aspectos positivos à convivência com os amigos (15,9%) e à aquisição de conhecimentos (5,1%) ou a ambas as situações (5,1%). Já os aspectos negativos da escola enquanto espaço de interações são associados à insegurança (16,2%) mau ambiente (9,0%), conflitos entre alunos (9,0%) e indisciplina (8,7%). Em termos globais, a escola é classificada como “*um mau local*” por cerca de 57% dos inquiridos, sendo considerada “*um bom local*” para 39% dos alunos, como se pode visualizar no *Gráfico 9*.



A justificação encontrada para a classificação atribuída à escola, poderá fornecer informação muito pertinente, para podermos entender as preocupações e as expectativas dos alunos face à sua escola. É interessante verificar que quando associamos os aspectos positivos obtemos cerca de 37% de justificações para uma classificação positiva, em relação à escola. Por outro lado, se associarmos todas as justificações negativas, deparamo-nos com um total de cerca de 56% das respostas, o que consolida a classificação anteriormente, formulada.

Item 6.2.	Frequência	Porcentagem
Conviver com os amigos	44	15,9
Adquirir mais conhecimento	14	5,1
Jogar à bola	1	,4
Mau ambiente	25	9,0
Insegurança	45	16,2
Ambiente monótono	7	2,5
Conflitos entre alunos	25	9,0
Violência	15	5,4
Aprender mais e conviver com os colegas	14	5,1
Indisciplina	24	8,7
Bom ambiente	19	6,9
Não motivam os alunos	2	,7
Confusão	11	4,0
Falta de condições	8	2,9
Bons Professores	12	4,3
Não responde	11	4,0
Total	277	100,0

Tabela 17 - Porque...

9- Ensino regular versus Cursos CEF e Cursos profissionais

Na apresentação e análise dos resultados e embora não tenha sido formulada nenhuma questão de comparação entre as vivências dos alunos do ensino regular e dos alunos dos Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação, entendemos que uma vertente de pesquisa pertinente e passível de integrar o estudo seria testar as diferenças de opinião entre alunos do ensino regular e alunos dos cursos de educação e formação (CEF) e cursos profissionais. Para isso utilizou-se a estatística não paramétrica de Mann-Whitney pois estamos a comparar dois grupos e a variável dependente é do tipo

ordinal. Para aceitar ou rejeitar a hipótese nula (H_0 : os grupos não são estatisticamente diferentes) usou-se como referência um nível de significância (α) $\leq 0,05$.

Nas respostas dicotómicas (sim/não) o teste utilizado foi o teste do Qui-quadrado. Este teste utiliza-se quando os dados são qualitativos e se pretende saber como é que estes se comportam quando as variáveis se cruzam, isto é qual a contingência entre as variáveis.

O objectivo é comparar as frequências observadas em cada uma das células de uma tabela de contingência com as diferenças esperadas. O teste compara o número de sujeitos que se distribuem por uma determinada categoria com o número de sujeitos que se esperaria se distribuíssem por essa mesma categoria, caso não existissem diferenças.

O teste do χ^2 reflecte o tamanho das diferenças entre as frequências observadas e as esperadas. Para ser significativo, o teste tem de apresentar um nível de significância (α) $\leq 0,05$.

Procederemos à apresentação e análise dos resultados comparativos, no entanto e para que esta análise não se torne demasiado exaustiva, só apresentaremos as dimensões e os itens onde tenham sido encontradas diferenças estatisticamente relevantes. O trabalho de análise estatística foi realizado com o apoio do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows.

Integração na escola

Nesta dimensão encontrámos algumas diferenças estatisticamente significativas que permitem afirmar que os alunos do ensino regular, acham a escola mais aborrecida e gostam menos da escola que os alunos dos CEF e dos Cursos Profissionais, sendo a significância respectivamente, 0,034 e 0,043. No entanto, em termos de absentismo verifica-se precisamente o contrário, ou seja os alunos do ensino regular são mais assíduos. Quando questionados sobre se os alunos se sentem bem na escola, são os respondentes dos Cursos Profissionais e CEF que mais concordam com esta frase, esta maior aceitação poderá explicar o facto acima referenciado, de gostarem mais da escola. “*Os alunos têm amigos*”, a resposta a esta afirmação, apresenta um $Z=-2,808$, que revela uma diferença real entre os dois conjuntos de respostas, com uma significância

igual a 0,005, os alunos do ensino regular concordam mais com a afirmação do que os alunos dos cursos CEF/Profissionais (1,65 versus 1,86). Encontramos igualmente diferenças, quando comparamos as respostas dadas à afirmação, “*os alunos que não cumprem são tratados de forma justa*”, $Z=-3,225$, $p=0,001$, os alunos do ensino regular concordam mais com a afirmação do que os alunos dos cursos CEF/Profissionais (2,28 versus 2,64). Quando questionados sobre se concordam com a afirmação de que os professores gostam dos seus alunos, as respostas dos dois grupos de respondentes são diferentes, os alunos dos CEF/Profissionais concordam mais com esta afirmação do que os alunos do ensino regular. Na tabela 18 apresentamos só os resultados estatisticamente diferentes verificados no item 2- Integração na escola

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
2.1 Ir à escola é aborrecido	7700,500	13056,500	-2,123	,034 *
2.2 O que sentem pela escola	7800,000	13260,000	-2,022	,043 *
2.3 Faltas Injustificadas (dias)	5235,500	19941,500	-5,748	,000 *
2.4 a) Alunos sentem-se bem	6272,500	11732,500	-4,550	,000 *
2.4 d) Os alunos têm amigos	7335,000	22041,000	-2,808	,005 *
2.4 f) Os alunos que não cumprem são tratados de forma justa	6857,500	12213,500	-3,225	,001 *
2.4 g) Os professores gostam dos seus alunos	7613,500	12764,500	-2,001	,045 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 18 – Testes de Mann-Whitney. Integração na escola

As condições físicas e os serviços

Relativamente aos componentes do edifício escolar encontrámos diferenças estatisticamente significativas, que constam na tabela 19.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
3.1 5-Balneários	6130,500	21181,500	-4,628	,000 *
3.1 7-Bar dos alunos	7382,500	12842,500	-2,470	,014 *
3.1 8-Sala de alunos	6956,000	20984,000	-2,504	,012 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 19– Testes de Mann-Whitney Componentes do Edifício

Pela análise da aplicação dos testes verifica-se que os alunos dos CEF/Profissionais consideram que há piores condições no bar dos alunos e na sala de alunos do que o outro grupo, os alunos do ensino regular. O inverso acontece, relativamente aos balneários, estes são considerados em piores condições pelos alunos do ensino regular. O funcionamento dos Serviços não revelou grandes diferenças entre os dois grupos de alunos, apenas relativamente à secretaria e ao SPOE, os alunos dos CEF/Profissionais consideram que estes prestam um mau serviço, opinião não corroborada pelos alunos do ensino regular.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
3.2 5-Secretaria	7345,500	12805,500	-2,747	,006 *
3.2 7-SPOE	6133,500	11386,500	-4,621	,000 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 20 – Testes de Mann-Whitney Serviços

As relações interpessoais, a participação dos alunos e o apoio prestado

Nesta dimensão, os alunos do ensino regular assumem claramente uma concordância significativa em oposição à opinião discordante dos alunos dos CEF/Profissionais, em relação às afirmações “*tenho muitos amigos*”; “*penso que os meus colegas gostam de mim*”, “*se tiver problema posso contar com o apoio dos colegas*”, “*gostava de mudar de colegas de turma*”.

Outra diferença encontrada refere-se à afirmação “*os funcionários tratam os alunos com respeito*”, os alunos dos cursos CEF/Profissionais concordam mais com a afirmação do que os alunos do ensino regular. A tabela 21 mostra, as diferenças estatisticamente significativas encontradas para este item.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
4.1 3-Tenho muitos amigos	7453,000	22331,000	-2,613	,009 *
4.1 4-Penso que os meus colegas gostam de mim	6937,000	21643,000	-3,689	,000 *
4.1 5-Se tiver problema posso contar com o apoio dos colegas	6720,500	21426,500	-3,773	,000 *
4.1 6-Gostava de mudar de colegas de turma	4939,500	10399,500	-6,546	,000 *
4.1 13-Os funcionários tratam os alunos com respeito	7368,000	12828,000	-2,802	,005 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 21 – Testes de Mann-Whitney Relações Interpessoais

A forma como os alunos participam na vida da escola, através das suas opiniões e ideias e o grau de aceitação destas, por parte da escola, eram questionadas através do item 4.2. O item referido, de resposta dicotómica foi analisado com o teste do χ^2 e os valores estatisticamente diferentes constam da tabela 22.

	Valor	gl	Sig.
Os alunos sabem onde dar opiniões	6,516 ^a	1	0,011 *
As ideias e opiniões são ouvidas	14,257	1	0,000 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 22 – Testes do Qui-quadrado Participação na vida da escola

Os alunos dos CEF/Profissionais concordam com maior ênfase com as afirmações “os alunos sabem onde dar opiniões” e “as ideias e opiniões são ouvidas” do que os alunos do ensino regular. Em termos percentuais, o grupo de respostas concordantes, dos alunos CEF/Profissionais para a primeira afirmação é de cerca de 68,3% e para a segunda afirmação, de cerca de 60,2%, enquanto que, para as respostas concordantes dos alunos do ensino regular, encontramos, respectivamente, 52,6% e 37%. Estes dados permitem que pensemos que a organização dos cursos profissionais e os cursos de educação e formação, pautam-se por oferecer aos alunos percursos alternativos com dinâmicas e estruturas mais maleáveis e mais adequadas às necessidades individuais de cada aluno. Parece pois justificável que os alunos sintam que as suas ideias e opiniões são ouvidas e tidas em conta.

As afirmações relacionadas com o apoio prestado na escola geraram algumas diferenças estatisticamente significativas. Destacam-se as afirmações, que constam na tabela 23, sobre as quais há uma maior concordância por parte dos alunos do ensino regular, do que dos alunos do CEF/Profissionais.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
4.3 3-Os meus colegas são simpáticos e prestáveis	7011,500	21717,500	- 3,383	,001 *
4.3 4-os alunos da minha turma gostam de estar juntos	5138,000	20016,000	- 6,557	,000 *
4.3 5-Os meus colegas aceitam-me como sou	6815,500	21521,500	- 3,728	,000 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 23 – Testes de Mann-Whitney O apoio prestado na escola

A partir da observação da tabela anterior podemos inferir que os alunos do ensino regular gostam dos seus amigos, que se apoiam, se aceitam e se ajudam e isso leva a que considerem que pertencem à escola. A menor concordância dos alunos dos CEF/Profissionais confirma a tendência que este grupo de alunos tinha manifestado quando inquiridos sobre se tinham muitos amigos, revelando mais uma vez, uma maior discordância face aos alunos do ensino regular. Os alunos dos CEF/Profissionais não encontram nos colegas as características enunciadas e denota-se uma maior resistência a estabelecerem relações de amizade entre os colegas.

Os conflitos e a forma de resolução

Ao analisarmos os dados obtidos nesta dimensão encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
5.1 1-Os alunos sentem-se em segurança	7690,000	13150,000	- 2,079	,038 *
5.1 8-Há alunos frequentemente insultados ou humilhados	7136,500	21671,500	- 2,815	,005 *
5.1 9-hà alunos que frequentemente batem ou humilham os colegas	7348,500	21713,500	- 2,330	,020 *
5.1 10-Há alunos que não cumprem e não são penalizados	7058,500	21423,500	- 2,882	,004 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 24 – Testes de Mann-Whitney Os conflitos

Os dados acima apresentados são bastante curiosos porque revelam bastante consistência nas respostas e nas diferenças encontradas. Quando questionados se os alunos se sentem em segurança, os alunos do ensino regular discordam mais da afirmação do que os alunos dos curso CEF/Profissionais. Por outro lado, também são os alunos do ensino regular que mais concordam com as afirmações “há alunos frequentemente insultados ou humilhados” e “há alunos que frequentemente batem ou humilham os colegas”. Estas constatações encontram confirmação quando são também, os alunos do ensino regular que mais concordam com a afirmação de que “há alunos que não cumprem e não são penalizados”. A análise destas diferenças permitem inferir que os alunos do ensino regular assumem com maior clareza que há conflitos entre colegas e que a resposta da escola não tem sido adequada, de forma a penalizar os prevaricadores.

Quando questionados sobre a razão das situações conflituosas, os alunos do ensino regular, confirmando o que anteriormente constatámos, discordam mais do que os alunos do CEF/Profissionais, de que o mau ambiente da turma seja motivo de conflitualidade. Por outro lado, segundo a maioria dos alunos dos CEF/Profissionais, os conflitos ocorrem essencialmente, por falta de autoridade dos professores e pelo mau comportamento de alguns alunos.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
5.2 1-Mau ambiente da turma	5886,000	20251,000	5,233	,000 *
5.2 2-Falta de autoridade dos professores	5814,500	19842,500	5,150	,000 *
5.2 3-Mau comportamento de alguns alunos	7045,000	21410,000	3,217	,001 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 25 – Testes de Mann-Whitney Razão das situações conflituosas

Nesta escola já viste

Neste ponto, o consenso nas respostas foi bastante expressivo, por isso, é expectável que as diferenças estatisticamente significativas quase não existam. Na realidade apenas ocorreram diferenças quando se pretendia descobrir se os alunos já tinham visto paredes riscadas na escola. Ora, os alunos do CEF/Profissionais concordam mais com esta constatação do que os alunos do ensino regular, embora ambos os grupos de respondentes tenham afirmado, em elevada percentagem, terem visto esta forma de vandalismo.

	Valor	gl	Sig.
5.3 2-Paredes riscadas	7,624	2	,008 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 26 – Testes do Qui-quadrado Nesta escola já viste

O Futuro

A diferença na ordenação dos aspectos que os alunos consideram mais importantes para melhorar a vida na escola não é estatisticamente significativa, $Z=-1,440$, $p=0,150$.

Ao classificar a escola como “*um bom local*” ou como “*um mau local*”, os alunos globalmente, consideraram a escola como “*um mau local*” cerca de 59% dos inquiridos, sendo considerada “*um bom local*” por 41% dos alunos. Para a afirmação “*a escola é um bom lugar*”, encontramos um valor de $\chi^2(1) = 1,354$, $p=0,245$, a proporção de alunos que concorda com a afirmação é maior nos alunos do ensino regular (43,6%) do que nos alunos dos cursos CEF/Profissionais (36,4%) embora a diferença não seja estatisticamente significativa, como se confirma pela análise da tabela 27.

		6.2 A escola é		Total
		Bom	Mau	
Regular	Freq.	72	93	165
	% Ensino	43,6%	56,4%	100,0%
	% A escola é...	66,7%	59,6%	62,5%
	% do Total	27,3%	35,2%	62,5%
CEF e Profissionais	Freq.	36	63	99
	% Ensino	36,4%	63,6%	100,0%
	% A escola é...	33,3%	40,4%	37,5%
	% do Total	13,6%	23,9%	37,5%
Total	Freq.	108	156	264
	% Ensino	40,9%	59,1%	100,0%
	% A escola é...	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	40,9%	59,1%	100,0%

Tabela 27 – Tipo de ensino vs a escola é um bom/mau lugar

Relativamente, à justificação para a classificação da escola em *bom* ou *mau* local, não foram encontradas diferenças relevantes a assinalar.

Pela comparação de resultados obtidos podemos inferir que os dois grupos em análise apresentam diferenças que estatisticamente são significativas e que podem caracterizar duas formas de estar e perceber a escola.

Os alunos do ensino regular consideram a escola aborrecida, em termos de instalações os locais em piores condições são os balneários. Não se sentem em segurança, consideram que há alunos que não cumprem as regras e não são penalizados. Este grupo de alunos assume uma posição crítica em relação à resposta da escola perante os conflitos. Os alunos do ensino regular entendem que pertencem à escola mas os conflitos e a insegurança são fontes de preocupação. No entanto são estes alunos que revelam que têm muitos amigos, que podem contar com o seu apoio e com a sua amizade. Classificam a escola como um *bom local*, esta maior prevalência pode ser justificável pelas boas relações que estabelecem na escola.

Por outro lado, os alunos dos CEF/Profissionais sentem-se bem na escola e os locais em piores condições são o bar e a sala de alunos. Referem ainda o mau serviço prestado pela secretaria e pelo SPOE. Estes alunos reconhecem que os funcionários tratam os alunos com respeito e que sabem onde dar as suas opiniões e que as mesmas são ouvidas e tidas em conta. Atribuem à falta de autoridade dos professores e ao mau comportamento de alguns alunos a origem dos conflitos existentes na escola. No entanto, reconhecem que os professores gostam dos seus alunos. Classificam maioritariamente a escola como um *mau local*, provavelmente pela conflitualidade existente.

Realçamos o consenso verificado quando questionados sobre as situações vivenciadas na escola, nomeadamente as de vandalismo e violência.

Capítulo VI – Conclusões

A análise dos resultados obtidos pela aplicação do questionário permitiu-nos esboçar um conjunto de ilações acerca deste estudo de caso. Usámos a análise estatística como suporte para as conclusões que a seguir apresentamos.

1- Conclusões

Confrontando os objectivos que nortearam este trabalho com os resultados da investigação, verificamos de uma forma geral, que os alunos têm uma percepção negativa sobre o clima da sua escola. Contudo, identificam alguns pontos muito positivos na vida do estabelecimento escolar que frequentam e apontam alguns pontos fracos, que na sua opinião, contribuem para a classificação menos positiva, que atribuem à sua escola.

De salientar, a elevada percentagem de respondentes e a boa representatividade, em termos etários e de nível de ensino, tendo em conta a população global da escola.

As nacionalidades dos alunos que participaram no estudo reflectem as mais frequentes da escola, nomeadamente dos países de expressão portuguesa, sendo que a diversidade encontrada evidencia tratar-se de uma escola multicultural. Verificámos um aumento de alunos de nacionalidade portuguesa relativamente à nacionalidade dos seus pais, podemos assim concluir, que há alunos cujas origens parentais são dos países de

expressão portuguesa, há então, alunos que são imigrantes de primeira geração, mas outros de segunda geração.

De referir, que as expectativas dos pais e dos alunos, em relação ao desempenho no futuro, são coincidentes e na sua grande maioria apontam para o prosseguimento de estudos, no aumento da escolarização. Esta constatação permite-nos concluir que a diversidade dos percursos educativos que a escola oferece, tem reforçado e melhorado a expectativa positiva face à escola, pois e segundo o relatório de avaliação elaborado pela IGE (2008), um dos aspectos considerados fortes foi a diversidade curricular, pelo facto, de constituir uma possibilidade de que mais alunos consigam concluir a sua formação escolar. Com os resultados obtidos nomeadamente, as perspectivas manifestadas pelos alunos em relação ao seu futuro, podemos concluir que não só permitem concluir a formação escolar como potenciam a vontade de prosseguirem os estudos.

Relativamente, às condições físicas oferecidas pela escola são os balneários e as instalações sanitárias os locais mais críticos, mas a globalidade dos componentes do edifício escolar precisam de ser intervencionados. A sala de informática é sem dúvida, um local considerado em bom estado, facto que confirma o recente apetrechamento informático e tecnológico de que foram alvo muitas das escolas portuguesas, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação.

A qualidade dos serviços escolares foi outro factor que estudamos e sobre o qual podemos concluir que os serviços prestados pela cantina escolar e pela secretaria devem ser repensados e melhorados. Podemos realçar o bom serviço prestado quer pela papelaria, quer pela biblioteca escolar. Em relação à biblioteca escolar é de todo o interesse que a escola aproveite este potencial usando esta empatia como instrumento motivador de diferentes projectos e práticas de referência, quer para outros serviços da escola, quer para propagar práticas de boa utilização dos bens comuns.

A análise efectuada à forma como os alunos se sentem integrados na escola permite concluir que as opiniões se dividem, pois cerca de metade dos alunos gosta ou gosta muito da escola, sendo que só metade dos alunos se sente integrado na escola. É nos alunos do ensino regular, que se encontra um sentimento mais negativo em relação à escola.

Quando solicitados a pronunciarem-se, de forma mais pessoal, sobre determinados aspectos ou situações da vida na escola, os alunos revelam percepções menos positivas

face à mesma. Cerca de metade dos alunos não se sente bem na escola e possivelmente, o maior contributo para esta situação encontra-se no facto de se sentirem ameaçados, facto corroborado por cerca de oitenta e oito por cento dos inquiridos.

As relações interpessoais que estabelecem na escola são sobretudo no seio da sua turma e é neste núcleo que se encontram os seus amigos, ou seja, o grupo turma constitui o espaço privilegiado da socialização entre pares, dentro da própria escola.

Neste sentido, apesar de os alunos considerarem maioritariamente que, na escola, têm amigos e os colegas gostam deles, também entendem que os alunos se sentem, ameaçados, são frequentemente humilhados e agredidos. De igual modo, também consideram que a insegurança é um factor que prejudica o clima da escola. Ainda sobre a segurança na escola, são referidos pelos alunos sinais muito preocupantes, como por exemplo, o terem visto paredes riscadas, vidros partidos, alunos a agredirem colegas, alunos a insultarem adultos, alunos a roubarem, alunos a ameaçar verbalmente e a usarem objectos cortantes para intimidarem. Um menor número de alunos afirma também ter visto alunos a manipular drogas, a consumirem e a venderem. De registar a expressividade nas respostas e a inexistência de diferenças nas respostas quer dos alunos do ensino regular quer dos alunos dos Cursos de Educação e Formação e dos Cursos Profissionais.

Esta caracterização da escola determina um clima de escola negativo que pode representar um factor de risco na construção da violência em meio escolar, de acordo com Welsh, (2000) citado por Blaya (2006:17). Aliás, a investigação concluiu que o clima de escola e a violência escolar estão estreitamente ligados, Gottfredson (1985, citado por Blaya, 2006) afirma mesmo que se o clima for positivo os acontecimentos de crise são mais fáceis de gerir e muito dificilmente terão proporções indesejáveis, a resolução é possível e os problemas não se arrastam no tempo. Estas situações de indisciplina percebidas pelos alunos, podem não se traduzir em acontecimentos espectaculares de violência, mas antes num conjunto de atitudes, de pequenos factos que se repetem temporalmente e que contribuem para degradar o clima geral da escola, como reforça Blaya (2006:18).

É sem dúvida a indisciplina e a violência que condicionam e penhoram o clima da escola, é preocupante a elevada percentagem de alunos que refere a existência de alunos que são humilhados, insultados e vítimas de violência física. O sentimento de injustiça reflecte-se de forma clara, quando a esmagadora maioria dos inquiridos, refere que os

alunos prevaricadores não são penalizados. Nesta escola existem regras, os alunos conhecem-nas e consideram-nas justas, no entanto elas ou são insuficientes ou inadequadas para combater as situações conflituosas que são vivenciadas pelos alunos. Verificámos que as situações conflituosas, a indisciplina dos alunos e a falta de organização da escola, são aspectos que os alunos apontam como prioritários para uma intervenção no sentido de melhorar a escola. Podemos pois, concluir que estas vertentes necessitam de intervenção urgente, são pontos fracos que condicionam e fomentam um clima de insegurança, sentido por muitos e certamente, penalizador do seu desenvolvimento harmonioso.

Como já referimos, a escola serve uma população heterogénea caracterizada por baixa condição socioeconómica, muitos dos alunos são oriundos de bairros sociais de realojamento, no entanto, de acordo com o estudo levado a cabo por Gottfredson (1985)

...embora o bairro tenha uma forte influência sobre o clima de um estabelecimento escolar, é o modo de administração deste (gestão da disciplina, recursos pedagógicos, clima de aprendizagem, etc.) que prediz a violência e, nomeadamente, a vitimização dos docentes. (Blaya,2006:73)

Estudos posteriores, desenvolvidos por Debarbieux *et al* (1997, citado por Blaya, 2006) demonstraram que o peso das determinantes sociais no clima de um estabelecimento escolar é uma realidade, mas a acção, embora mais difícil do que em condições socioeconómicas e culturais mais favoráveis, continua a ser possível. Assim, e corroborando estas conclusões Dagorn (2004, citado por Blaya, 2006) concluiu que a violência em meio escolar não é prerrogativa dos estabelecimentos desfavorecidos. As investigações referidas, realizadas em escolas de diferentes países, reforçam o que acabámos de descrever em relação à escola em estudo, e permitem que se vislumbre possibilidades de fugir às condicionantes que não são contudo, determinantes.

A escola tem de fazer face a inúmeras e diversas dificuldades mas o contexto não pode ser ignorado, o exterior não pode ser encarado como a fonte de todos os males, nem como algo que nada tem a ver com a escola, há pois que trabalhar com a comunidade local. A especificidade de cada local, no entender de Barros (2010:98)

...cria um contexto singular em que cada escola terá de experimentar, encontrar soluções e implementar acções preventivas. Porque as explicações são múltiplas, também as respostas têm que ser diversificadas.

Por outro lado, a envolvência dos próprios alunos e a sua participação nas decisões organizativas da escola, potenciam atitudes positivas em relação à escola. No nosso estudo, verificámos que a participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola é, na opinião dos alunos, elevada, sabem como e onde devem expressar as suas opiniões, mas consideram que as mesmas não são valorizadas, na medida em que não são tidas em conta. Certamente, que o mesmo terá verificado a IGE quando refere no relatório de Avaliação Externa da Escola que os alunos “...*não foram envolvidos na elaboração do Projecto Educativo, no Plano Anual de Actividades, nem no Regulamento Interno.*” (2008:6)

Embora, haja uma consciencialização clara de alguma inutilidade prática, relativamente às suas opiniões, os alunos consideram que pertencem à escola, reconhecendo que há aspectos que devem ser mudados, prioritariamente, maior organização na escola, alunos mais disciplinados e melhor relacionamento entre os alunos.

O apoio que sentem na escola é percebido pelos alunos, através da aceitação que reconhecem da parte dos seus colegas e dos seus professores. A figura do professor, é reconhecidamente um porto seguro, onde os alunos podem obter apoio, são tratados com respeito e de forma justa. Podemos, ainda acrescentar, que alguns dos alunos que classificaram a escola como um “*bom local*” o fizeram, porque na sua opinião, a escola tem “*bons professores*”. Concluimos que os docentes cumprem as suas funções acompanham e apoiam os seus alunos, no entanto, o exercício da sua autoridade é insuficiente para controlar e mitigar a indisciplina.

No que diz respeito aos alunos, do ensino regular e aos alunos dos CEF e Profissionais, parece haver, da parte destes, uma visão quase coincidente da realidade da escola, embora os alunos dos CEF e Profissionais atribuam à falta de autoridade dos professores e ao mau comportamento dos alunos, a existência de conflitos com maior preponderância. É também este grupo de alunos que classifica com maior frequência a escola como um “*mau local*”, mas contrariamente, são os que sentem menos insegurança na escola. Esta aparente contradição poderá justificar-se pela maior prevalência de situações conflituosas dentro da própria turma, ou pelo facto de serem

estes os alunos mais problemáticos. De referir que as justificações que encontram para a conflitualidade se centram na falta de autoridade dos professores e no mau comportamento de alguns alunos. A orientação dos alunos que integram estas turmas é muitas vezes determinada pelos comportamentos irregulares que estes apresentam no ensino regular e como tal, na procura de alterar comportamentos e atitudes surgem grupos turma onde a indisciplina é uma constante e os professores são confrontados com muitas situações inesperadas. No entanto são estes alunos que se sentem melhor na escola e que mais gostam dela.

Para concluir, verificamos neste estudo que há uma percepção clara, por parte de todos os intervenientes, dos pontos fracos no clima desta escola. Os inquiridos apontam caminhos de melhoria, são precisamente, os alunos que exteriorizaram as suas vivências e a necessidade de alterar a realidade da sua escola.

2- Limitações do estudo/Propostas para estudos futuros

Mediante os resultados e as conclusões obtidas, podemos referir que o estudo constituiu-se como uma boa base de trabalho, um documento orientador e que aponta claramente, vertentes cuja intervenção é urgente e caracteriza de forma intrínseca o clima da escola. Analisámos, sobretudo, as variáveis comportamentais e de estrutura, fizemos uma breve abordagem ao Projecto Educativo, uma variável de processo. No entanto, a análise poderia ter sido mais aprofundada, pois apesar de não se ter conseguido apreender até que ponto a política expressa é realmente executada, não deixa de ser relevante, pois este é um documento de planeamento estratégico através do qual as escolas podem promover o sucesso escolar e a melhoria do clima de escola, e nesse aspecto, pelo menos ao nível das intenções, é essa a missão e a finalidade, desta escola.

A análise efectuada às representações e à política de escola levanta sobretudo questões a explorar noutras investigações, nomeadamente uma investigação em termos de liderança e visão estratégica para a escola. É perceptível uma insatisfação face à organização da escola, traduzida pela importância de ser um factor apontado pelos

alunos, como aspecto a melhorar. Subentende-se uma contestação face à política e à acção do órgão de gestão, ao qual cabe esta incumbência organizar e gerir os recursos educativos.

No nosso entender outra vertente a explorar seria uma abordagem mais pormenorizada às razões específicas que fundamentam o desagrado em relação ao clima de escola. Nas dimensões já rastreadas com este estudo, poderia efectuar-se uma análise mais espartilhada que permitisse uma identificação mais concreta desta realidade.

Todas as investigações são válidas tendo em conta a base empírica com que trabalham e têm a virtualidade de levantarem novas questões de investigação que podem ser exploradas e melhoradas em novos estudos.

Acreditamos por isso, que o trabalho de investigação é sempre um trabalho em aberto dado que a realidade social é sempre mais complexa e multifacetada do que se consegue captar, e não esquecer isso é o fermento da descoberta.

Bibliografia

Alves, C. (2002). *(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um quotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

Anderson, C. (1982). *The search for school climate: A review of the research*. *Review of Educational Research*, 52(3), p. 368-420.

Azevedo, J. (1996). *Atitudes concretas e inovadoras para o exercício da tolerância*. In Secretariado Coordenador dos Projectos de Educação Multicultural. Ministério da Educação, Educação para a Tolerância – Actas de Conferência. Lisboa: Ministério da Educação; 143-145

Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.

Barroso, J. (1996). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1994) - *As inovações nas escolas : um roteiro de projectos*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional

Blaya, C.(2006).*Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Porto Editora.

Bolivar, A. (2003) *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.

Bourdieu, P.(1997) *A Miséria do Mundo*. Lisboa: Editora Vozes.

Boulton, M.(1999).*Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying*. Child Development, 70 (4), 944-954.

Brito & Santos (2009). *Indisciplina e violência na escola* in IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR

Brito, C. (2007).*A indisciplina na educação física escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba.

Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia de escola*. In Nóvoa, A (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Campbell, J. et al.(1970). *Managerial behavior, performance and effectiveness*. New York: Macgraw – Hill.

Canário, R. (1994). *A Escola: um objecto de estudo* in Colóquio da AIP ELF/AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Canário, R.(2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. (2005). *Luta contra a violência* In Conferência Internacional sobre a Prevenção da Violência na Escola –DG Educação e Cultura

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.

Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.

Costa e Matos (2006) Costa, E. Matos, P. *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta

Curado, A.P., Gonçalves, C., Góis, E., Vicente, L. Alaíz, V. (2003). *Resultados diferentes, Escolas de qualidade diferente?* Lisboa. Ministério da Educação.

Dias, M. (2007). *O clima de escola visto pelos alunos: um estudo numa escola secundária no Concelho de Odivelas* Tese de Mestrado. Universidade Aberta.

Disponível em <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>. Acesso em: 10 de Dez. 2010

Dubet, F. (1998). *Les figures de la violence à l'école*. Revue française de pédagogie, n. 123, avril-mai-juin 1998 p. 35 – 45

Estrela & Amado (2000). *Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXX

Estrela, A. & Ferreira, J. (org.) (2002) *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa. Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Estrela, M.(1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Saber (e) Educar. N.º 2, p. 7-20.

Freiberg, H. J. (1998). *Measuring school climate: Let me count the ways*. Educational Leadership, 56(1), 22-26.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.

Galvão, I.(2008). *Cenas do quotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis: Vozes.

Garcia, J. (2001). *A gestão da indisciplina na escola* in Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa. p. 375-381.

Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

Grave-Resendes, L. (2004), *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos*”, in Educação e Direitos Humanos, CNE.

Guerra,M. (2000) *A Escola que Aprende*. Porto. Edições Asa.

Guimarães, A. (1996). *Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola*. In Aquino, J. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Ed. São Paulo: Summus p. 73-82.

Halpin, A., & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hargreaves, A.(1998).*Os professores em Tempos de Mudança*. Amadoa: McGraw-Hill.

Haynes, N. & Comer, J. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT. Yale University Child Study Center.

Haynes, N.(1998). *Creating safe and caring school communities: Comer School Development Program schools*. Journal of Negro Education, 65, 308-314.

Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.

IGE (2008) Relatório de Avaliação Externa ao Agrupamento

Janosz, M. Georges, P. & Parent, S. (1998). *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. Revue Canadienne de Psicho-éducation, 27 (2)

Johnson, W. L., & Johnson, M. (1993). *Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis*. Educational & Psychological Measurement, 53(1), 145-153.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). *Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students*. Applied Developmental Science, 1(2), 76-88.

Leite, C.; Gomes L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1999). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Llavador, F. E Alonso, A.(2000). *Desenhar a coerência escolar. Bases para o projecto curricular de escola e de turma*. Porto. Edições Asa

Marra, C. (2007). *Violência Escolar: a percepção dos actores escolares e a repercussão no quotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.

Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*[white paper, electronic version]. Retrieved (month, date, year) from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management

Matos, A. (1997). *Liderança, Clima de Escola e Inovação. Inter-relações etológicas: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). *Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130- 140.

McIntyre, S. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 2 (XXV): 295-305

Moreira, J. (2009) *Questionários: teoria e Prática*. Coimbra: Editora Almedina.

Morgado (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.

Oliveira, R. (2004). *As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba.

Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações, recomendações para a elaboração de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH,

OMS (1999) Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde. Organização Mundial de Saúde.

ONU. (1999) Declaração e Programa Sobre Uma Cultura De Paz. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 6 DE Outubro de 1999, Nº 53/243. Disponível em: www.comitepaz.org.br/ . Acesso em : 3 de Dezembro de 2010.

Parecer do Conselho Nacional da Educação (2-2004).In Diário da República – II Série de 18 de Fevereiro de 2004.Disponível em : www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_2004.pdf. Acesso em: 23 de Janeiro de 2011

Parrat-Dayan, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.

Pereira, A. (2008). SPSS Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia. Lisboa: Edições Sílabo.

Perrenoud, P. (1994). *A Organização, a Eficácia e a Mudança, Realidades Construídas pelos Actores*. In Thurler, M. & Perrenoud, P., *Escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Perrenoud, P. (1995). *O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Portugal, A. (2002). *O Clima de escola – um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa. Universidade Católica.

Projecto Educativo do Agrupamento

Quivy, R. & Campenhoudt, L.(2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto. Edições Afrontamento.

Sarmiento, M. (1996). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.

Senge, P. (1992). *A Quinta Disciplina - Arte, teoria e prática da organização de Aprendizagem*. São Paulo: Best Seller.

Sergiovanni, T. (1996). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steers, R. (1977). *Organizational effectiveness: a behavioral view*. California : Goodyer.

Stoer, S. (1992). *A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais*, in Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Taylor, D. & Tashakkori, A. (1995). *Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy*. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.

UNESCO (1995). *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Conferência Geral da UNESCO. 28ª Reunião, Paris, 16 de Novembro de 1995. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 3 de Dezembro de 2010.

Vasconcellos, C. (2006). *(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interactiva em sala de aula e na escola*. Ed. São Paulo. Libertad.

Wisconsin (2000). Características das escolas eficazes. In Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. Wisconsin Department of Public Instruction. Disponível em: www.dpi.state.wi.us/. Acesso em: 17 de Março de 2011.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação:

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril 2008

Decreto-Lei n.º 115-A/98

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro 2008

Decreto-lei n.º 43/89

Despacho n.º 30265/2008

Despacho normativo n.º 55/2008 de 23/10/2008

Diário da República, 2ª série-n.º 226, de 23 de Novembro de 2006 BE

Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro 2010

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro 2008

Anexos

Anexo I- Avaliação do questionário DGIDC – MIME

Anexo II- Conclusões do pré-teste

Anexo III- Questionário

Anexo IV- Planta da Escola

ANEXO I

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0161700001  |  Entrada | 

☆ mime-noreply@gepe.min-edu.pt para mim [mostrar detalhes](#) 25/11/10 [Responder](#)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0161700001, com a designação *UM OLHAR DE DENTRO: O CLIMA DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS*, registado em 11-11-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Alda Maria dos Reis Ceia

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO II

BALANÇO DO PRÉ-TESTE

Universo de aplicação e registo das opiniões:

Nº de questionários	Ano/ CEF/Profissional	Recolha de opiniões
7	7º ano	Um aluno não percebeu que tinha de responder por prioridades na opção 6
7	8º ano	Muito extenso Um aluno teve dificuldade em perceber a escala de Likert usada nos itens 2.1. e 2.2.
5	9º ano	Nada foi referido
5	CEF- 2º ano de Empregado de mesa	Nas opções de resposta, acharam que poderia haver uma hipótese entre o Concorde/Discordo
6	Profissional- 11º de Turismo rural	Nada foi referido
4	10º Ciências e Tecnologias	Formatação das opções de resposta, deveriam estar mais alinhadas com as alíneas
3	12º Ciências e Tecnologias	Nada foi referido

Conclusões:

De referir, que os questionários foram todos totalmente respondidos, e que não surgiram dificuldades de compreensão e de interpretação das questões, salvo nos alunos de 7º ano, em que foi detectada a dificuldade de interpretar o que era pedido no item. Iremos ter o cuidado de pedir aos professores aplicadores que alertem os alunos para o que é pedido.

O aluno que demonstrou dificuldade na utilização da escala usada nos itens 2.1. e 2.2., após a clarificação, respondeu sem problemas. Como, mais nenhum respondente, fez referência ao facto, penso que não seja necessário a sua substituição, bastará um pequeno apoio, do docente que estiver presente, aquando da recolha destas informações.

A opinião de acrescentar uma quinta opção de resposta, entre o Concordo/Discordo, pode induzir respostas, permitindo situações de não se assumir claramente uma posição, de não serem claros na resposta e como tal, é importante, a meu ver, que o respondente assuma uma posição ao responder, isso só acontecerá se não houver uma hipótese intermédia.

As sugestões de uma formatação, mais clara no alinhamento das opções de resposta com as alíneas, é bastante pertinente, pois pode ser motivo para suscitar dúvidas, quer na resposta, quer na leitura das informações. Sendo que, a opção será introduzir tabelas, com as linhas visíveis e as colunas.

ANEXO III

QUESTIONÁRIO

O presente questionário é um trabalho de investigação que pretende recolher dados, para determinar os principais indicadores do clima de escola, na opinião dos alunos.

Será pois, muito importante que preenchas o questionário na totalidade e de acordo com as instruções. Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do questionário pois será assegurada a confidencialidade da informação que forneceres.

Lê com atenção cada questão antes de responderes

Obrigado pela tua colaboração

1. Caracterização

1.1.Sexo

1. Feminino

2. Masculino

1.2.Idade: _____

1.3.Ano de escolaridade: _____ 1.4 Curso _____

1.5. País em que nasceste _____

1.6. Há quantos anos frequentas esta escola? (Inclui este ano lectivo) _____

1.7. Onde pensas estar daqui a cinco anos: (Assinala com X uma só opção)

a) A tirar um curso superior

b) A trabalhar com o 12º ano concluído

c) A trabalhar sem o 12º ano concluído

d) A tirar um curso não superior

1.8. Os teus pais: (Assinala com X uma opção)

a) Esperam que tires um curso superior

b) Esperam que comeces a trabalhar o mais cedo possível

c) Esperam que conluas o 12º ano

d) Esperam que conluas o 9º ano

e) Não se interessam pelos teus estudos

f) Não sei o que pensam

2. Integração na escola

2.1-Com que frequência pensa que ir à escola é **aborrecido**? (Assinala só uma opção com um X)

Nunca	Algumas vezes	Bastantes vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2- Presentemente, o que sentes pela escola? (Assinala só uma opção com um X)

Não gosto nada	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3- Quantos dias faltaste às aulas **injustificadamente**, até ao momento? (Assinala com X a opção correspondente)

- 1- Não faltei
 2- Entre 1 a 2 dias
 3- Entre 3 a 5 dias

- 4- Entre 6 a 10 dias
 5- Entre 11 a 15 dias
 6- Mais de 16 dias

2.4- Para cada afirmação, assinala com um X de acordo conta a tua opinião, a qual pode ser traduzida por: **Concordo Totalmente, Concordo, Discordo e Discordo Totalmente**

Nesta escola:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a) Os alunos sentem-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Os alunos quando têm um problema podem falar com um adulto para os ajudarem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Os alunos são ajudados a ultrapassar as suas dificuldades na aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Os alunos têm amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados por colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Os alunos que não cumprem as regras são tratados de forma justa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Os professores gostam dos seus alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Os alunos têm bons resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3- As condições físicas e os serviços

3.1- Na tua opinião, os componentes que constituem o edifício escolar estão... (em cada caso escolher só uma opção com X)

Componentes do edifício escolar

	1-Não existe	2- Em muito mau estado	3-A precisar de pequenas intervenções	4-A precisar de ser(em) modernizado(s)	5-Em bom estado
1-Salas de aula					
2-Laboratórios					
3-Sala de informática/multimédia					
4-Pavilhão ginnodesportivo					
5-Balneários					
6-Cantina					
7- Bar dos alunos					
8-Sala de alunos					
9-Parque de jogos					
10- Outro_____					

3.2- Os serviços oferecidos pela escola são: (em cada caso escolher só uma opção com X)

Serviços

	Mau	Regular	Bom	Não utilizo
1-Cantina				
2-Bar dos alunos				
3-Biblioteca				
4-Papelaria				
5-Secretaria				
6-Portaria				
7-Serviço de Psicologia e Orientação Escolar				

4- As relações interpessoais, a participação dos alunos e o apoio prestado

4.1. Dá a tua opinião sobre as relações entre as pessoas na tua escola, assinalando o quadrado correspondente com um X, para cada uma das afirmações.

Nesta escola:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a) Os alunos falam bem uns com os outros				
b) É fácil fazer amigos				
c) Tenho muitos amigos				
d) Penso que os meus colegas gostam de mim				
e) Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus colegas				
f) Gostava de poder mudar de colegas de turma				
g) Os professores cumprimentam os alunos mesmo fora da escola				
h) Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus professores				
i) Os alunos e os professores dão-se bem entre si				
j) Os professores tratam os alunos com respeito				
k) Os alunos tratam os professores com respeito				
l) Os alunos tratam os funcionários com respeito				
m) Os funcionários tratam os alunos com respeito				
n) Os professores cumprimentam-se nos corredores.				

4.2. Dá a tua opinião sobre a participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola. Assinala só uma opção com um X, relativamente a cada uma das afirmações. Na escola:

- 1- Os alunos participam nas decisões que são tomadas sobre assuntos do seu interesse.
- 2- Os alunos sabem onde se podem dirigir para dar a sua opinião ou a sua ideia sobre um determinado assunto da vida da escola.
- 3- As ideias e opiniões dos alunos são ouvidas e tidas em consideração
- 4- Enquanto aluno, és encorajado a expressar os teus pontos de vista na escola

Sim	Não

4.3. Indica a tua opinião relativamente ao apoio que te é prestado na escola. Assinala com um X a opção, para cada afirmação

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a) Os professores interessam-se por mim como pessoa				
b) Os professores tratam-nos com justiça				
c) A maior parte dos meus colegas são simpáticos e prestáveis				
d) Os alunos da minha turma gostam de estar juntos				
e) Os meus colegas aceitam-me como eu sou				
f) Sinto que pertenço a esta escola				
g) Quando preciso de ajuda, posso tê-la				

5- Os conflitos e a forma de resolução

5.1. Para cada afirmação, assinala com um X de acordo conta a tua opinião.

Nesta escola:	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a) Os alunos sentem-se, geralmente, em segurança				
b) Existe um conjunto de regras para os alunos seguirem				
c) Os alunos são informados das regras que têm que cumprir				
d) As regras que os alunos têm de seguir são justas				
b) Quando há conflitos entre alunos, os professores costumam intervir de imediato				
c) Quando há conflitos entre alunos, os funcionários costumam intervir de imediato				
d) Quando os adultos intervêm, fazem-no de forma justa				
e) Há alunos que são frequentemente insultados ou humilhados				
g) Há alunos que frequentemente batem ou humilham os colegas				
h) Há alunos que não cumprem as regras e não são penalizados				

5.2. As situações conflituosas, que por vezes surgem, entre ti e os teus colegas devem-se: (Assinala com um X só uma opção, para cada afirmação)

- a).Ao mau ambiente da turma
- b) À falta de autoridade dos professores
- c)Ao mau comportamento de alguns colegas
- d)Ao meu comportamento inadequado
- e)Às críticas que me fazem
- f)Outras _____

Nunca	Às vezes	Sempre

5.3. Nesta escola já **viste**: (Assinala só uma opção com X, para cada situação)

- a) Vidros partidos
- b) Paredes riscadas
- c) Alunos a agredirem colegas
- d) Alunos a insultarem adultos (professores, funcionários,...)
- g) Alunos a roubarem
- e) Alunos a manipular drogas (consumir, vender,...)
- f) Alunos a ameaçar verbalmente
- g) Alunos a usarem objectos cortantes (facas, navalhas...) para intimidarem

SIM	NÃO

6- O futuro

6.1.- Assinala **dois aspectos**, por ordem de importância (1º e 2º) que consideres que poderiam melhorar a vida na escola:

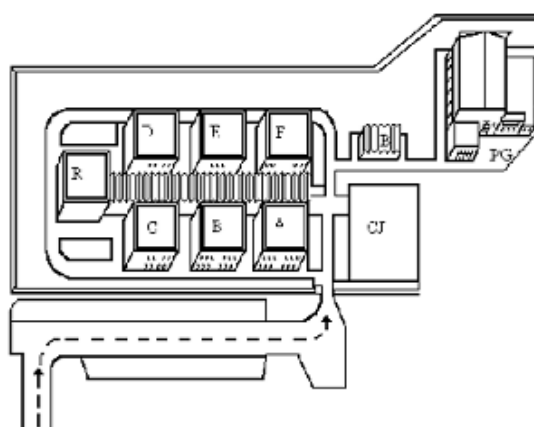
- a) Os alunos darem-se melhor.
- b) Os alunos trabalharem mais.
- c) Os alunos serem mais disciplinados.
- d) Os professores relacionarem-se melhor com os alunos.
- e) Os professores ajudarem mais os alunos nas suas dificuldades
- f) Os professores manterem mais disciplina nas aulas
- g) Haver mais organização na escola
- h) Haver actividades mais diversificadas para os alunos
- i) Outro _____

6.2. Completa a frase seguinte, de modo a que traduza o que sentes em relação à tua escola:

Esta escola é um _____ (bom/mau) lugar para se estar, porque _____

Muito Obrigado pela tua colaboração

ANEXO IV



Pavilhões: A, B, C, D, E, F
 Refetório: R
 Balneários: B
 Pavilhão Gimno-Desportivo: PG
 Campo de Jogos: CJ

Bloco A

Conselho Executivo
 Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos
 Núcleo de Apoio
 Sala de Directores de Turma
 Sala de Reuniões
 Sala dos Professores
 Posto médico
 Reprografia
 Serviços de Administração Escolar
 PBX

Bloco C

Salas Normais: 14 e ST3
 Sala 15: Laboratório de Matemática
 Sala 16: sala de Línguas
 Sala 17: Electrotecnia
 Lab. de Biologia e Biotério
 Sala Prep. Biologia e Dep. 10 (11º B)
 Lab. e Oficina de Electrónica
 Sala de Documentação: Dep. 9 (10º B e E.M.R.C.) + Gest. Hist.
 Sala ST2: Dep. 1 (1º)

Bloco E

Salas Normais 25 a 27 e 29
 Sala 24: Física
 Sala 27: Informática
 Sala 28: CEFFPI
 Lab. de Química
 Lab. de Física
 Sala Prep. Física e Dep. 3 (4º A)
 Sala ST6: Dep. 5 (6º, 7º e 12º C)

Bloco B

Sala 3: Educação Física
 Sala 4: Educação Visual
 Salas 5-6: Educação Tecnológica
 Salas Normais: 7, 9, 10 e 11
 Sala 12: Dep. 6 (8º A e B)
 Sala ST1: Dep. 4

Bloco D

Salas normais: 18 a 23
 Sala ST4: Animação Social
 Sala ST5: Gab. Serviços de
 Psicologia e Orientação (SPO)
 Papelaria
 Bufete
 Sala de Alunos 1 e 2
 Associação Estudantes

Bloco F

Salas Normais: 34 e 36 a 39
 Salas 30 e 31: Ciências Naturais
 Sala 32: Audiovisuais
 Sala 33: Ténis de Mesa
 Sala 35: Geografia
 Arrec. Sala 32: Audiovisuais
 Arrec. 2º piso: Informática