UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Liderança, clima e conflitos na escola

um estudo de caso

Florinda Maria Coelho Pacheco

Doutoramento em Educação
Especialidade de Liderança Educacional

2015

Liderança, clima e conflitos na escola

um estudo de caso

Florinda Maria Coelho Pacheco

Doutoramento em Educação
Especialidade de Liderança Educacional

Tese orientada pela Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes
e coorientada pelo Professor Doutor Hermano Almeida e Carmo

2015

Dedicatória

A meus pais, meus eternos professores!
A meus filhos, os meus melhores aprendizes!
A meu marido, companheiro de uma vida!

Agradecimentos

Antes de mais, agradeço de forma muito especial ao meu marido, aos meus filhos e aos meus pais: eles foram os alicerces emocionais que permitiram a efetiva consecução deste trabalho.

De seguida, os meus agradecimentos dirigem-se aos meus orientadores – Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes e Professor Doutor Hermano Almeida e Carmo: o seu apoio (pessoal e científico) revelou-se peça fundamental na execução efetiva deste estudo. A seguir tenho de reconhecer o contributo das minhas amigas Célia Anágua e Madalena Tavares, pelo constante incentivo e apelo à continuação da investigação, para além da sua disponibilidade sistemática e incondicional. De mencionar ainda o papel impulsionador de todos os meus amigos e de alguns colegas de trabalho, que foram contribuindo para a prossecução do trabalho, quer pela sugestão de metodologias/meios de investigação, quer pela indicação de outras fontes de informação.

Devo também um reconhecimento aos elementos das Direções das escolas em estudo, bem como a todos os docentes de cada uma delas, que se revelaram sempre disponíveis e abertos à indispensável colaboração.

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta investigação percorresse o devido caminho e conseguisse chegar ao seu destino, deixo aqui o meu profundo e sincero agradecimento.

Resumo

Impõem-se hoje à escola novos papéis e, especialmente aos seus líderes, o desenvolvimento de capacidades de gestão adequada das relações; de modo a proporcionar um clima favorável ao bom desempenho e sucesso pessoal e profissional de todos os elementos escolares. Por isso, pretendemos analisar a liderança e a sua influência no clima e nos conflitos ocorridos nessas instituições. Assim, formulámos uma pergunta de partida que nos conduziu toda a investigação e que foi sendo reformulado, de acordo com a evolução dessa investigação e que foi sendo reformulada de acordo com a evolução dessa investigação: *Que papel terá(ão) o(s) líder(es) na formação do clima da sua organização?*

Partimos da análise de um quadro teórico sobre a organização, o clima, os conflitos e a liderança (focalizando a vertente escolar/educativa) e perfizemos a investigação das práticas de dois Diretores e de um Coordenador de Estabelecimento, em duas escolas com 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, da zona norte de Lisboa. Para tal, optámos por recorrer a uma metodologia mista, privilegiando a componente qualitativa, mediante o estudo das três entrevistas realizadas a esses líderes. Paralelamente, aplicámos também um questionário a todos os docentes destes níveis de ensino, nessas duas escolas e fizemos registos complementares de observação direta.

Do estudo resultou a conclusão de que a liderança é um fator determinante na definição do clima de uma organização. Verificámos que, se a liderança revelar um estilo autoritário, controlador e centralizado, observaremos um grau significativo de alheamento (por parte dos professores) a todo o processo educativo para além do estritamente académico. No caso do exercício de uma liderança mais democrática, com alguma capacidade de delegação e confiança, estas capacidades parecem contagiar a restante comunidade e acabam por provocar condutas de participação efetiva e colaboração real e efetiva de todos no processo educativo.

Em suma, podemos afirmar que a qualidade do clima da organização depende do seu líder; acima de tudo na escola porque ele desempenha *o papel principal* e é o maior influenciador do clima na organização escolar.

Palavras-chave: Liderança, Clima, Conflito, Mediação, Escola, Educação

ABSTRACT

New roles are expected from school nowadays and, from the leader, in particular, also the development of adequate relationship management to foster a favourable environment to personal and professional success of all the scholar elements, especially their leaders. Therefore, our main objective was to analyse leadership school and its influence on the environment and conflicts that occur in those institutions. So, we created a starting point for the investigation based on the question: *What role should the leader(s) have in the organization's* environment *structuring?*

Based on a theory focusing on the organization, the environment, the conflicts and the leadership (within an educational perspective), we analysed the practice and policies of two Directors (and one School Coordinator) of elementary schools, in the northern area of Lisbon. To accomplish that, we chose a mixed methodology, giving priority to the qualitative component, through three interviews to these leaders. In parallel, we administered a questionnaire to all the elementary level teachers of these two schools.

The study led us to conclude that leadership is the decisive factor in the organization environment definition. We also realized that if leadership is more centralized, controlling and authoritarian, we will observe in the teachers a greater detachment of the whole educational process, beyond the strictly academic. But if a more democratic leadership style is developed, with some responsibility capacity and trust, we perceive that these capacities *infect* the whole community and give rise to behavioural conducts of effective involvement/participation and real collaboration from all, in all of the educational processes.

In short, we can sustain that the quality of the organizational environment depends on the leader specially in the school; mainly because he/she has *the main role* in the organization and is the greatest influencer of school environment.

Key words: Leadership, Environment, Conflict, Mediation, School, Education

ÍNDICE

Dedicatória II
Agradecimentos III
Resumo IV
Abstract V

Introdução

1. Problema 2
2. Questões 3
3. Objetivos 4

Parte 1 – Fundamentação teórica

CAPÍTULO I – O clima de escola

1. A organização 7
   1.1. A organização escolar 32
   1.2. Estrutura e processos 41
   1.3. A comunicação 48
2. O clima 61
   2.1. Cultura e clima 63
   2.2. Clima escolar 86
3. Contexto português 94

Síntese 97

CAPÍTULO II – O conflito na escola

1. Conflito / Indisciplina / Violência / *Bullying* 100
2. O conflito 100
   2.1. Tipologias 103
   2.2. Gestão e estratégias de resolução 109

2.3. A mediação
2.3.1. Conceito e aspetos gerais ……. 131
2.3.2. No contexto escolar ……. 137
2.3.3. Entre pares ……..…… 150
2.3.3.1. Processo ……..……..... 153
2.3.3.2. Efeitos ……..... 160
3. Contexto português
3.1. Sinopse histórica ……..…….……... 169
3.2. Uma proposta de implementação ……. 192
Síntese ……..……..…... 195
CAPÍTULO III – A liderança na escola
1. Líderes e liderança ……..…….. 198
1.1. Estilos ……..…….. 217
1.2. Práticas ……...……..... 223
2. Liderança escolar ……...……..... 231
3. Contexto português ……...……..... 237
Síntese ……...……... 241

Parte 2 – Metodologia

Preâmbulo ……..…….. 245
1. Percurso da investigação ……..……. 249
2. Estado da arte ……..…….. 250
3. Modelo de análise ……..……... 251
4. Paradigma de investigação ……..…….. 255
5. Seleção da amostra ……..…….. 257
6. Processo e instrumentos de recolha de dados ……..……. 261
6.1. Estrutura e situação das entrevistas ……..……. 266
6.2. Estrutura e situação dos questionários ……..……. 272
6.3. Registos de observação direta ……. 287
7. Tratamento dos dados …….……..…… 291
7.1. Procedimentos ……...……. 297

7.2. Interpretação dos resultados ……..…… 300
Síntese ……...……...……... 302

Parte 3 – Um estudo de caso

Caracterização do concelho ……..…… 304

CAPÍTULO I – Escola A

1. Caracterização

1.1. Histórico-geográfica e sociocultural ……..……...…. 310
1.2. Fator humano …….……..…….. 313
1.3. Instalações …….……...…….. 315
1.4. Dinâmicas ..……...……. 315

2. Análise dos dados recolhidos …...…….……..……. 317

Conclusões parciais …….……. 349

CAPÍTULO II – Escola C

1. Caracterização

1.1. Histórico-geográfica e sociocultural ……..……...…… 358
1.2. Fator humano …….……..…….. 360
1.3. Instalações …….……...…….. 362
1.4. Dinâmicas ..……...……. 362

2. Análise dos dados recolhidos …...…….……..……. 364

Conclusões parciais …….……. 394

CAPÍTULO III – Análise comparativa 398

Conclusões …….....…….……..…….……..... 404

Limitações e perspetivas futuras 408

Bibliografia ……..…..... 409

Netgrafia ……..……...……..…..... 444

ANEXOS (em documento independente - suporte CD) ……. 450

ÍNDICE de QUADROS

Numeração atribuída: Parte.Capítulo.Figura

1.1.1	Organizações modernas e pós-modernas	30
1.1.2	Teorias e modelos escolares, segundo Maria Emília Costa	39
1.1.3	Possibilidades de interação no contexto escolar	55
1.1.4	Investigadores e processos formais de desenvolvimento do clima	77
1.1.5	Variáveis, dimensões e efeitos do clima organizacional, segundo Brunet	79
1.1.5	Tipologia do clima organizacional de Likert	80
1.1.7	Perspetivas de desenvolvimento do clima	83
1.1.8	Classificação do clima organizacional	85
1.1.9	Variáveis, dimensões e efeitos do clima escolar	89
1.2.1	Principais perspetivas de consideração do conflito	102
1.2.2	Classificações do conflito	103
1.2.3	Causas do conflito, de acordo com os diferentes intervenientes	105
1.2.4	Níveis de compreensão interpessoal, segundo Selman	107
1.2.5	Características das técnicas alternativas de resolução de conflitos, segundo Seijo	129
1.2.6	*Sintaxe* do Jogo de Papéis	146
1.2.7	Registo das observações do *Jogo de papéis*	147
1.2.8	Fases da 1ª sessão de Mediação entre pares	157
1.2.9	Efeitos da aplicação da Mediação entre pares	162
1.3.1	Competências do gestor e do líder, segundo Bennis	200
1.3.2	Características do líder e do gestor	201
1.3.3	Adjetivos caracterizadores dos três arquétipos de líder, segundo Gough	203
1.3.4	Tabela de escalonamento da categoria “líder participativo”, segundo Likert	217
1.3.5	Relação entre as ações do líder, de acordo com o seu estilo e com as atitudes do liderado	218
1.3.6	Classificação dos estilos do líder, segundo Chiavenato	219
1.3.7	Características dos diferentes estilos de liderar	222

1.3.8	Qualidades para trabalhar em equipa, segundo Maxwell	225
1.3.9	Estilos de liderança e seus impactos, de acordo com Goleman	240
2.1	Metodologia quantitativa e qualitativa	256
2.2	Universo de aplicação das entrevistas	260
2.3	Universo de aplicação dos questionários	260
2.4	Universo de aplicação dos inquéritos	261
2.5	Guião das entrevistas	267
2.6	Distribuição das questões no questionário	274
2.7	Questionário	275
2.8	Distribuição da amostra para aplicação dos questionários	286
2.9	Locais para registo da Observação Direta na escola A	288
2.10	Locais para registo da Observação Direta na escola C	289
2.11	Mapa sintetizador de registo da frequência de espaços	289
2.12	Mapa sintetizador de registo das práticas de liderança	289
2.13	Mapa sintetizador de registo dos Conflitos	289
2.14	Mapa sintetizador de registo do clima	290
2.15	Mapa sintetizador de registo na Sala de Professores	290
2.16	Mapa sintetizador de registo na BE	290
2.17	Itens subjacentes à análise dos dados	298
3.0.1	Censos do concelho de Alenquer	306
3.1.1	Distribuição do número de alunos entre 2009 e 2014, na Escola A	313
3.1.2	Vínculo do pessoal docente entre 2009 e 2014, na Escola A	314
3.1.3	Composição do edifício principal da Escola A	315
3.1.4	Histórico da participação da Escola A no projeto Eco Escolas	316
3.1.5	Percentagens de respostas ao questionário, na questão de identificação pessoal, na Escola A	317
3.1.6	Caracterização do estilo de liderança autocrática, de acordo com Chiavenato	350
3.1.7	Caracterização do líder e do liderado, de acordo com Lobo	351
3.1.8	Caracterização da liderança, de acordo com Donnely	351
3.2.1	Distribuição do número de alunos entre 2009 e 2014, na Escola C	361

3.2.2 Vínculo do pessoal docente entre 2009 e 2014, na Escola C 361
3.2.3 Projetos de Enriquecimento Curricular da Escola C 363
3.2.4 Histórico da participação da Escola C no projeto Eco Escolas 363
3.2.5 Percentagens de respostas ao questionário, na questão de identificação pessoal, na Escola C 365
3.2.6 Caracterização do estilo de liderança do Diretor, da Escola C, de acordo com Chiavenato 394
3.2.7 Caracterização do líder e do liderado, na Escola C, de acordo com Lewin 395
3.2.8 Caracterização da liderança, na Escola C, de acordo com Donnely 395

3.3.1 Fatores que poderão influenciar o clima 399
3.3.2 Fatores que poderão ser influenciados pelo clima 400

ÍNDICE de FIGURAS

Numeração atribuída: Parte.Capítulo.Figura

1.1.1	Teia estruturante de uma organização	8
1.1.2	Desenvolvimento organizacional	9
1.1.3	Características de uma organização	10
1.1.4	Teorias organizacionais	12
1.1.5	Teorias sistémicas	13
1.1.6	Teoria dos modelos políticos	13
1.1.7	Teoria dos modelos socio-críticos	13
1.1.8	Teoria dos modelos simbólicos	13
1.1.9	Teoria das relações humanas	14
1.1.10	Teorias modernas	14
1.1.11	Teorias clássicas	15
1.1.12	Estrutura organizacional	17
1.1.13	Mecanismos básicos de relacionamento organizacional	18
1.1.14	Tarefas de operacionalização do relacionamento organizacional	19
1.1.15	A organização como superestrutura, segundo Mintzberg	19
1.1.16	Os cinco estádios organizacionais do Modelo Configuracional de Miller e Friesen	20
1.1.17	Variáveis de cada estádio organizacional	21
1.1.18	Variável organizacional	22
1.1.19	Variável situacional	23
1.1.20	Variável estratégica	23
1.1.21	Mapa evolutivo das teorias organizacionais	24
1.1.22	Teia organizacional	25
1.1.23	Esquema piramidal de uma organização tradicional	26
1.1.24	Importância hierárquica de Nordstrom	27
1.1.25	Análise SWOT	27
1.1.26	Porter´s five analisys	28
1.1.27	Análise Pestel	28

1.1.28	Reesquematização piramidal de uma organização	29
1.1.29	Características das organizações virtuais	30
1.1.30	Escola: parte de um sistema social	31
1.1.31	Escola: contexto e experiências	32
1.1.32	Processo de adequação cíclica da organização	33
1.1.33	Fases de planificação de um plano	34
1.1.34	Escola: parte de um sistema social	35
1.1.35	Sistema escolar	35
1.1.36	Dimensões do sistema escolar	36
1.1.37	Determinantes do comportamento humano	36
1.1.38	Definição de escola à luz das diferentes teorias organizacionais	40
1.1.39	Modelo de aprendizagem por objetivos, de Herr, a partir da taxionomia de Bloom	45
1.1.40	Capacidades de um líder	47
1.1.41	Processo e funções da comunicação	49
1.1.42	A comunicação, a organização e as relações	51
1.1.43	Tipos de comunicação não-verbal	53
1.1.44	Estruturação de um mapa conceptual	56
1.1.45	Exemplo de um mapa conceptual	56
1.1.46	Percurso da comunicação	57
1.1.47	Competências envolvidas na comunicação	57
1.1.48	Níveis do conceito de clima	62
1.1.49	Exemplo de um mapa conceptual de cultura organizacional	64
1.1.50	Valores culturais	66
1.1.51	Características da cultura organizacional	67
1.1.52	Modelos da cultura de uma organização	70
1.1.53	Dimensões da cultura organizacional	71
1.1.54	Correlações das dimensões da cultura	72
1.1.55	Condicionantes da satisfação laboral, segundo Lawer	76
1.1.56	Modelo de aproximação por valores contrastantes	82
1.1.57	*Forças* do clima emocional	84
1.1.58	Influências na construção do clima	91
1.1.59	Variáveis organizacionais	97
1.1.60	Elementos do clima organizacional escolar	98

1.2.1	Categorização do conflito escolar, de acordo com Nebot	104
1.2.2	Espiral de nove molas, de Kholberg	123
1.2.3	Fatores construtores do sucesso	124
1.2.4	Possibilidades de resposta ao conflito, segundo Kreidler	125
1.2.5	Etapas de um programa de resolução de conflitos, segundo Johnson y Johnson	130
1.3.1	Janela de Johari	205
1.3.2	Níveis de liderança, segundo Maxwell	207
1.3.3	Dimensões do papel do gestor, segundo Mintzberg	211
1.3.4	Principais variáveis do exercício da liderança	216
1.3.5	Variáveis do exercício da liderança	217
1.3.6	Escala de relação entre os atos de liderança e o grau de autoridade do líder	220
2.1	Mapa conceptual do clima escolar 1	252
2.2	Mapa conceptual do clima escolar 2	253
2.3	Mapa conceptual do clima escolar 3	254
2.4	Processo de seleção da amostra	259
2.5	Paradigma de investigação	292
2.6	Grau de envolvimento do investigador	293
2.7	Códigos a considerar na interpretação do discurso	298
3.0.1	Brasão do concelho de Alenquer	305
3.0.2	Vista panorâmica da vila de Alenquer	306
3.1.1	Localização da freguesia de Sto. Estevão	310
3.1.2	Entrada da Escola A	315
3.1.3	Mural da entrada da Escola A	316
3.2.1	Vista aérea do nó de acesso, da autoestrada, ao Carregado	358
3.2.2	Chegada de diligência de transporte ao Carregado	358
3.2.3	Inauguração da 1ª linha de caminho-de-ferro de Portugal	359
3.2.4	Localização da freguesia de Carregado	359

LISTA de ABREVIATURAS, SIGLAS e ACRÓNIMOS

AECs	Atividades de Enriquecimento Curricular
AEDG	Agrupamento de Escolas Damião de Goes
AO	Assistente Operacional
BE	Biblioteca Escolar
CDROM	*Compact Disc Read Only Memory*
CEF	Curso de Educação e Formação
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DGEsTE	Direção Geral de Estabelecimentos de Ensino
DOC	Denominação de Origem Controlada
DT	Diretor de Turma
EE	Encarregado de Educação
EFA	Educação e Formação de Adultos
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, designação anterior da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência
IGEC	Inspeção Geral de Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OBE	Oficina de Bem-Estar
OCDE/OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PBX	*Private Branch Exchange* (Centro de Distribuição Telefónica
PCA	Percurso Curricular Alternativo
PIEF	Programa Individual de Educação e Formação
PNL	Programação NeuroLinguística
POSDCORB	Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting
PPES	Programa de Promoção e Educação para a Saúde
SEEE	Serviço Especializado de Educação Especial
SPSS	*Statisc Predictive Software*

ANEXOS

ÍNDICE GERAL

Anexo I - Gabinete de Mediação entre pares - Implementação numa escola

1. Proposta ……...……...…. 6
2. Documentos ……..……... 11
3. Formação
   - 3.1. Professores …….…..... 26
   - 3.2. Assistentes Operacionais ……..…… 27
   - 3.3. Alunos …….…….. 28

Anexo II - Questionário

1. Exemplar
   - 1.1. Comum …… 30
   - 1.2. Anexo Escola A …… 40
2. Resultados globais
   - 2.1. Em percentagem
     - 2.1.1. Nas duas escolas ……....… 41
     - 2.1.2. Anexo Escola A …….……. 50
   - 2.2. Em gráfico
     - 2.2.1. Respostas Escola A …..…….....… 51
     - 2.2.2. Respostas Escola C ……..……...…… 175
     - 2.2.3. Respostas globais ……...…….…… 284

Anexo III - Entrevistas

1. Guião …….…….…….. 395
2. Protocolos
   - 2.1. Diretora Escola A …….…… 398
   - 2.2. Coordenador Escola A_1 …….……..…. 412
   - 2.3. Diretor Escola C …….…….. 447
3. Codificação de dados
   - 3.1. Diretora Escola A …….…… 480
   - 3.2. Coordenador Escola A_1 …….……..…….. 485
   - 3.3. Diretor Escola C …….…….. 499

Anexo IV - Observação direta

1. Registo e codificação
   - 1.1. Escola A 520
   - 1.2. Escola C 530

ANEXOS

ÍNDICE de GRÁFICOS

Respostas Escola A

I.	……	51
II.	……	57
III.	……	73
IV.	……	76
V.	……	76
VI.	……	78
VII.	……	85
VII (a)	……....	101
VIII.	……	116
IX.	……	119
X.	……	128
XI.	……	132
XII.	……	135
XIII.	……	137
XIV.	……	139
XV.	……	140
XVI.	……	146
XVII.	……	149
XVIII.	……	152
XIX.	……	166
XX.	……	172

Respostas Escola C

I. 175
II. 181
III. 194
IV. 197
V. 200
VI. 202
VII. 209
VIII. 225
IX. 227
X. 237
XI. 244
XII. 242
XIII. 246
XIV. 247
XV. 249
XVI. 255
XVII. 258
XVIII. 261
XIX. 275
XX. 281

Respostas globais

I. 284
II. 290
III. 303
IV. 306
V. 309
VI. 311
VII. 318
VIII. 334
IX. 336
X. 346
XI. 349
XII. 353
XIII. 355
XIV. 356
XV. 358
XVI. 364
XVII. 367
XVIII. 370
XIX. 384
XX. 389

Introdução

1. Problema

O ambiente que se vive numa organização constitui um dos fatores determinantes do nível de desempenho dessa instituição e dos seus elementos; contribuindo de forma inequívoca para o sucesso (ou insucesso) dos seus resultados.

Mas quais serão os fatores determinantes de um *bom* clima organizacional? Dependerá da qualidade dos líderes? E bastarão *bons* líderes? Os conflitos influenciarão também o perfil desse clima? Que tipologia de conflitos? Qualquer uma? Apenas as mais gravosas? E o relacionamento interpessoal afeta ou é afetado? E que estratégias deverão ser adotadas para os resolver ou minimizar? A mediação será a melhor opção?

Se, por um lado, podemos considerar o clima organizacional como o resultado do conjunto interativo das projeções e desejos dos indivíduos componentes de uma organização; por outro, somos levados a concluir que, em direção inversa, o clima influencia qualquer ação ou situação que ocorra nesse contexto e será basilar na consecução de outras, futuras, como elemento modelador de toda a atuação (cf. Brunet, 1992). Atuação que se encontra por vezes envolta em situações mais ou menos conflituosas, em que se experimentam conflitos com o(s) outro(s) e até consigo próprio. Conflitos que, muitas vezes, nascem de *meras* diferenças, quer de perceção, quer de opinião ou de metodologia, mas que geram perspetivas que, sendo contraditórias, são geradoras de diferenças de interpretação dessas ocorrências; que, muitas vezes, acabam por motivar conjunturas de agressividade (física ou outra) com alguma gravidade.

Esta é uma situação generalizada a toda a sociedade, mas assume contornos preocupantes nalguns casos, particularmente no do contexto escolar; acima de tudo porque, sendo um fenómeno *circular*, produz consequências no clima que se vive em toda a escola e acarreta efeitos diretos na formação dos jovens. Por isso, impõem-se à escola, e aos seus líderes, capacidades de diagnóstico preventivo e de desenvolvimento de medidas capazes da gestão positiva desses conflitos, num processo educativo assente, essencialmente, na aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal, capazes de promover uma conceção adequada e positiva das relações interpessoais, de modo a viabilizar uma convivência com perfis pacíficos e um clima de bem-estar motivador da aprendizagem.

2. Questões

Face ao caráter desta problemática, surge desde logo uma questão subjacente: *Que papel terá(ão) o(s) líder(es) na formação do clima da sua organização?*

De seguida e de imediato outras emergem:

- *Que fatores aí exercem influência?*
- *Que relação se estabelece entre o clima e os conflitos?*
- *Como poderá a escola melhorar, se necessário, o seu clima?*

Estas serão algumas perguntas que terão, com certeza, respostas diversas de escola para escola; dependendo da cultura local e do tipo de clima aí vividos e também, claramente, da liderança e do grau de autonomia e participação que essa liderança seja capaz de implementar, e de aceitar, nas suas práticas escolares/educativas.

Mas condensemos estas questões numa única, uma vez que, para possibilitar a execução criteriosa de qualquer tipo de atividade de investigação, se torna fundamental a existência de uma questão única, suficientemente abrangente e congruente, que possa estruturar e verbalizar convenientemente uma *pergunta de partida* que se revele eficaz. Trata-se de uma tarefa mais complexa do que parece num primeiro entendimento, na medida em que obriga a que tenhamos de pôr os nossos preconceitos e as nossas noções/perceções um pouco à margem; de modo a facultar espaço suficiente para a formulação de uma pergunta suficientemente neutra, que não conduza, por si só, a interpretações resultantes de algum tipo de influência externa. Este é um cuidado que temos de ter se queremos partir de uma *boa* pergunta de partida – condição *sine-qua-non* para obter êxito numa investigação. *Boa* porque se quer clara, exequível e pertinente (*cf.* Quivy, 1992:34-46). *Boa* porque uma pergunta de partida precisa, concisa e real facilita a obtenção de respostas também claras e pertinentes. Chegaremos, nessa sequência, a resultados eficientes para a realização de um estudo subsequente.

Assim, estruturámos a questão através do que pensamos ser uma verbalização adequada, tendo em mente o objetivo final de alcançar respostas apropriadas e relevantes:

- ✓ *As práticas de liderança condicionam a gestão de conflitos e, consequentemente, o perfil do clima da organização?*

Consequentemente, levanta-se a hipótese de que uma gestão positiva do conflito, sem punições e com efeitos mais formativos/educativos, fomenta o gosto pela frequência da escola e reduz, portanto, o número e gravidade dos conflitos. Para além disso, o desenvolvimento de atividades que levem os alunos a sentirem-se mais motivados é uma prática que parece implicar/resultar (d)a *criação* de um clima conducente ao sucesso (global).

3. Objetivos

Saber de que forma o clima poderá, então, ser resultado das práticas de liderança e das estratégias de gestão de conflitos é o nosso principal objetivo.

Nesta medida, propomo-nos construir um diagnóstico assente no levantamento da perceção dos gestores/líderes de topo escolar e restantes elementos docentes, basicamente quanto ao tipo de clima aí sentido, quanto à tipologia de conflito observada e quanto à respetiva gestão. Obviamente que não poderemos negligenciar a abordagem do contexto social correspondente, no sentido da verificação das reais influências mútuas de todos estes fatores.

Assim e tendo estes pressupostos em mente, analisaremos o clima vivido em duas escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico, da zona geográfica da antiga Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Estes objetivos serão operacionalizados através do estudo da relação entre o tipo de liderança exercida e o clima aí existentes; tal como se analisará e se procederá ao levantamento das diferentes formas de resolução de conflitos, verificando as respetivas consequências na definição do perfil do clima da escola.

PARTE 1
Fundamentação teórica

A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria vira ativismo.
No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis:
a ação criadora e modificadora da realidade.
(Paulo Freire)

CAPÍTULO I
O clima de escola

A escola deixará de ser tal como nós a compreendemos,
com estrados, bancos, carteiras: será talvez
um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa.
Leon Tolstoi

1. A organização

O ser humano diferencia-se dos outros seres vivos pela sua capacidade para desempenhar atividades de modo sequencial e lógico, quer a nível individual, quer a nível coletivo. Esta é uma capacidade a que está inerente a prática de diferentes experiências, vividas em função do contexto específico de cada um. E o perfil desse contexto contribui para a definição das características e experiências que se tornam próprias de cada elemento de um determinado grupo, organizado ou não. Experiências essas que conduzem de igual forma ao registo de um conjunto de múltiplas variáveis que, por sua vez, são percecionadas também de acordo com a perspetiva e vontade de cada um.

Relembrando Peter Drucker sublinharíamos que "As únicas coisas que evoluem por vontade própria em uma organização são a desordem, o atrito e o mau desempenho." Face a esta realidade, podemos afirmar desde logo a viabilidade e pertinência de existência de vários modelos teóricos, que proporcionam a explicitação/ execução/operacionalização da riqueza experiencial patente numa qualquer *organização*.

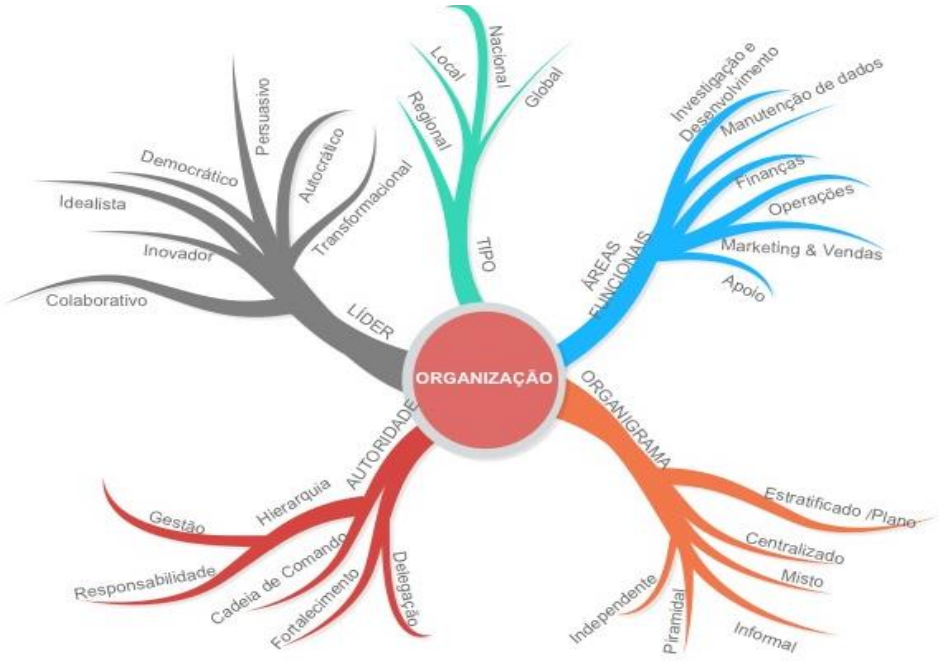
Comecemos a abordagem deste conceito pela simples notação de duas grandes possibilidades de análise: micro e macro. A primeira preocupa-se com o estudo do comportamento dos indivíduos que compõem a organização. A segunda focaliza-se em aspetos mais gerais, atendendo essencialmente à globalidade e ao(s) produto(s) global(is) final(is) da organização. A primeira centra-se no indivíduo, no seu papel como agente e nos efeitos da sua atuação na organização. A segunda inverte tal abordagem, analisando o modo como as características da organização, o seu formato estrutural e as relações que estabelece com o meio desencadeiam, no seu conjunto, modos de agir nos seus elementos e de que forma essa organização intervém na restante sociedade; cumprindo, ou não, o papel para que foi concebida; determinando o seu grau de eficiência e de eficácia.

Sabemos que, sendo uma unidade social, a organização depende dos elementos que a formam e o seu estudo depende, e subordina-se, em primeira instância, aos critérios definidos pelo sujeito que procede a esse estudo avaliativo, à sua perspetiva e nível de análise, nitidamente determinados e influenciados pela sua própria formação de

origem. Semelhante influência sofre a escolha do tipo de organização que esse sujeito estabelece como alvo do seu estudo. A esse respeito devemos realçar dois tipos possíveis de abordagem: um diretamente relacionado com objetivos e interesses mais ou menos teóricos e de conhecimento científico; outro de carácter mais *ativo*, conduzido por finalidades de resolução de problemas da organização, em termos do seu funcionamento ou da própria estrutura constitutiva. Quanto à metodologia escolhida para a abordagem/estudo da organização, mantém-se similar diferenciação, uma vez que o sujeito avaliativo poderá aplicar ora métodos essencialmente quantitativos, ora outros com um caráter mais qualitativo, ou até optar por métodos mistos; recorrendo ao uso dos dois tipos de abordagem metodológica, de acordo com o objetivo específico do momento de análise. Para além disso, saliente-se o facto de que a formulação de uma destas perspetivas deve ser considerada não como hipótese única de análise de determinado problema, mas antes como uma ajuda contributiva para a interpretação global da problemática em questão.

No que concerne o papel da organização na sociedade atual, podemos afirmar que, tendencialmente, quanto mais as sociedades se modernizam mais tendem a apresentar diferente tipologia de organizações no seu seio. Embora todas apresentem uma teia de departamentos/secções mais ou menos complexa de acordo com a sua dimensão:

Figura 1.1.1 – Teia estruturante de uma organização



(www.domain.com, traduzido e adaptado)

Ainda assim, todas elas se relacionam/interagem, de uma maneira ou de outra, com mais ou menos intensidade e/ou necessidade, com o meio envolvente, conseguindo um maior ou menor desenvolvimento organizacional, em função do caráter e tipologia de liderança e do tipo de relacionamento aí existente[1]:

Figura 1.1.2 – Desenvolvimento organizacional



Para que tal relacionamento tenha o desejado grau de sucesso e consequências positivas na organização, esta é obrigada a perfazer as adaptações exigidas, estruturando maior ou menor grau de mudança, mas não esquecendo que essas *mutações* dependem do meio em que estão inseridas, para além da dependência do tipo de organização em causa; assumindo por isso características próprias e particulares em cada caso. Esta é uma estratégia operacional que tende a ser cada vez mais recorrente nas organizações que se desejam atuais e modernas e, talvez por esse motivo, são apelidadas de pós-modernas por muitos investigadores.

Mas o que distingue, de facto, uma organização (eminentemente social) de outras, como a família, a classe profissional ou o grupo social? Muitos são os investigadores que até hoje se debruçaram sobre esta temática e que tentaram uma

[1] Todas as figuras ou mapas sem identificação da fonte, são originais estruturados por nós.

enumeração dessas características diferenciadoras (Barnard, Etzioni, Scott, Shein, Gross, Strother;…). Sumariamente, Scott (1987:15, *cit in* Chambel & Curral, 2008:16-17), por exemplo, estrutura essa caracterização diferenciadora da organização, esquematizando-a da seguinte forma:

Figura 1.1.3 – Características de uma organização



(adaptado)

Vejamos, com mais pormenor, cada uma destas características:

- (1) *Participantes* – uma organização "é composta por indivíduos cuja participação torna o seu funcionamento possível" (*Ibidem*:17). Esse grupo de indivíduos assume uma hierarquia de acordo com os papéis atribuídos a cada elemento e o estabelecimento de regras formais que modelam as funções e os comportamentos previstos. Daqui se infere de imediato a possibilidade de registo de algum tipo de influência que as organizações têm sobre os indivíduos e, simultaneamente, a influência que os indivíduos exercem na organização. Por outro lado, não podemos deixar de referir a necessária continuidade dos elementos de uma organização, para que se consiga atingir os objetivos previstos. A estabilidade conferida ao funcionamento organizacional promove uma mais adequada resposta a qualquer tipo de mudança que se revele oportuno desencadear; uma vez que a continuidade permite um melhor conhecimento das estruturas internas, dos restantes elementos, do meio envolvente e dos objetivos conjeturados.

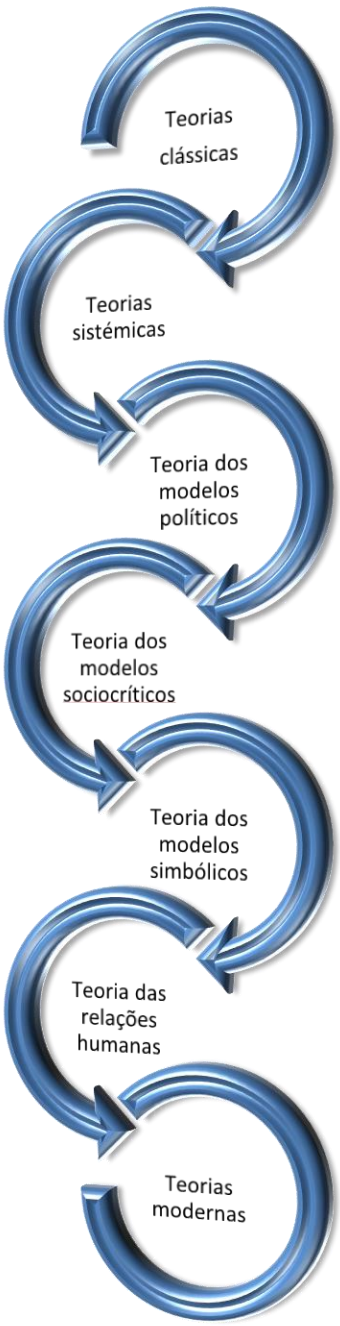
- (2) *Objetivos* – reduzindo, ou melhor, perspetivando esta questão no contexto da própria organização e não restritamente no dos seus participantes, diríamos que, ao serem estabelecidos, os objetivos começam de imediato a exercer influência no desempenho calculado em cada função dentro da organização e, portanto, no exercício de cada elemento que, por sua vez, exerce também influência (de maior ou menor grau, dependendo do caráter da sua função e da sua própria personalidade) no desempenho global da organização.

- (3) *Estrutura social* – assumindo uma significação genérica, este conceito refere-se a um conjunto de meios que estabelecem e coordenam o trabalho desenvolvido numa organização. A propósito, devemos realçar três aspetos a considerar: o tipo de tarefas, o grau de autoridade e o nível de responsabilidade que essa estrutura apresenta e que compõe aquilo que normalmente é apelidado de estrutura formal e, por outro lado, a estrutura informal constituída pelos comportamentos específicos, que os seus membros exercem e que provocam diferenciação de resultados. Note-se que estas duas estruturas dependem mutuamente uma da outra, de acordo com o grau de equilíbrio, ou desequilíbrio, conseguida entre elas. Daí resulta, igualmente, a capacidade que determinada organização demonstra para se adaptar; flexibilizando mais ou menos o seu modo de funcionamento e o caráter das suas estruturas internas.

- (4) *Tecnologia* – conjunto de meios utilizados para atingir os objetivos da organização, os quais se podem estruturar em diferentes dimensões (complexidade, (in)certeza e (inter)dependência) que, por seu lado, se relacionam com outras, como a coordenação entre elas e a maneira como cada uma delas assume o seu papel na tomada de decisão. Cabe aqui a referência às variáveis provocadas pela inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas organizações. A adoção deste tipo de meios tecnológicos implica, de facto, outros modos de funcionamento, obrigatoriamente muito mais flexíveis. Consequentemente, a configuração organizacional modifica-se, tanto ao nível dos recursos humanos, como ao nível da própria tecnologia de base de operacionalização.

Para a análise da organização poderemos recorrer, então, a diversa tipologia de abordagem (clássica/sistémica/simbólica). E, de acordo com essa abordagem, obtêm-se variadas definições/considerações do conceito em questão. Mas todos os modelos de análise (da organização) dependem e pressupõem determinado contexto de fundamentação teórica, na medida em que o estudo das organizações, tal como o de qualquer outra realidade, varia de acordo com a perspetiva/ponto de partida/variável teórica do momento, do indivíduo, do local ou/e do contexto social. Podemos, então, tentar sistematizar ideias, apresentando uma sequência esquemática de algumas dessas teorias organizacionais, facilitadora de uma melhor compreensão do conjunto teórico que envolve as organizações:

Figura 1.1.4 – Teorias organizacionais



Agora, tentemos sintetizar os princípios de cada uma dessas teorias; desenhando os respetivos esquemas síntese:

Figura 1.1.5 – Teorias sistémicas

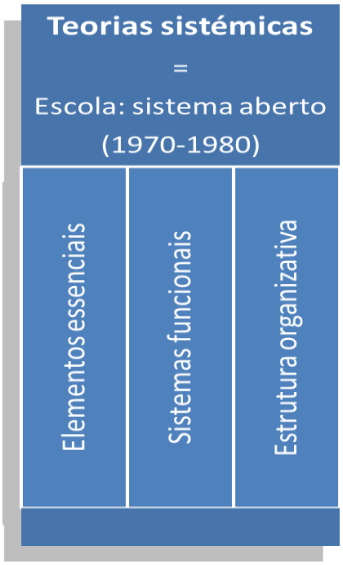


Figura 1.1.6 – Teoria dos modelos políticos

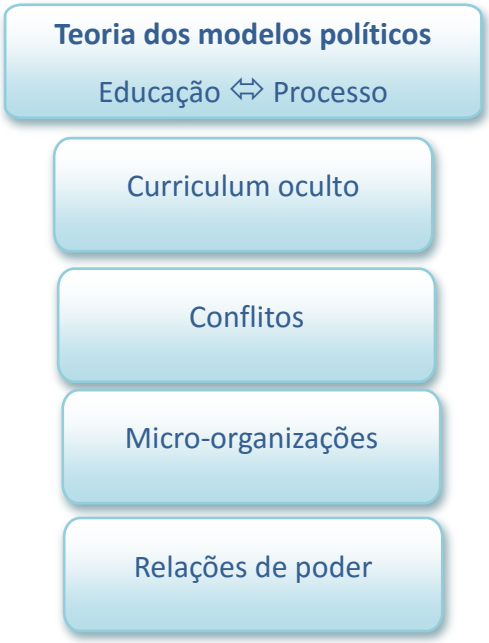


Figura 1.1.7 – Teoria dos modelos socio-críticos

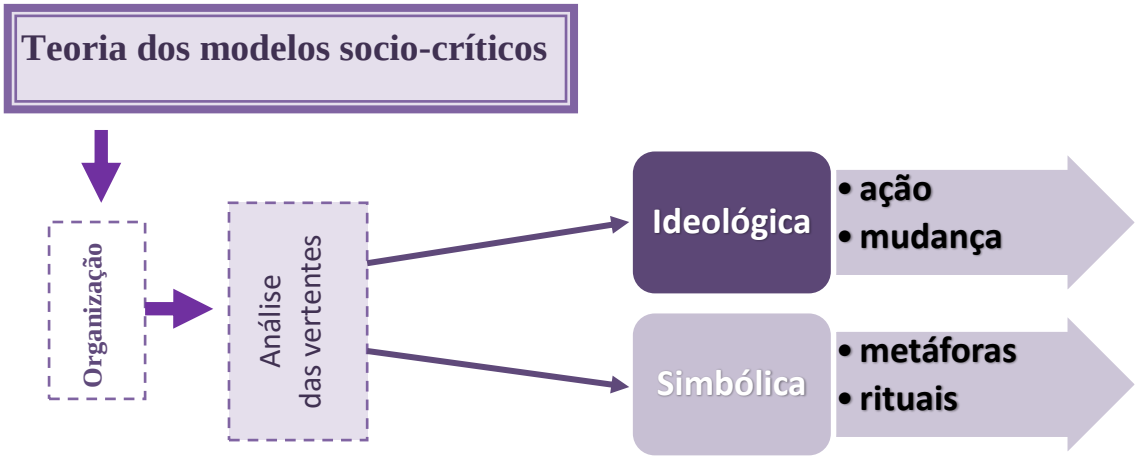


Figura 1.1.8 – Teoria dos modelos simbólicos

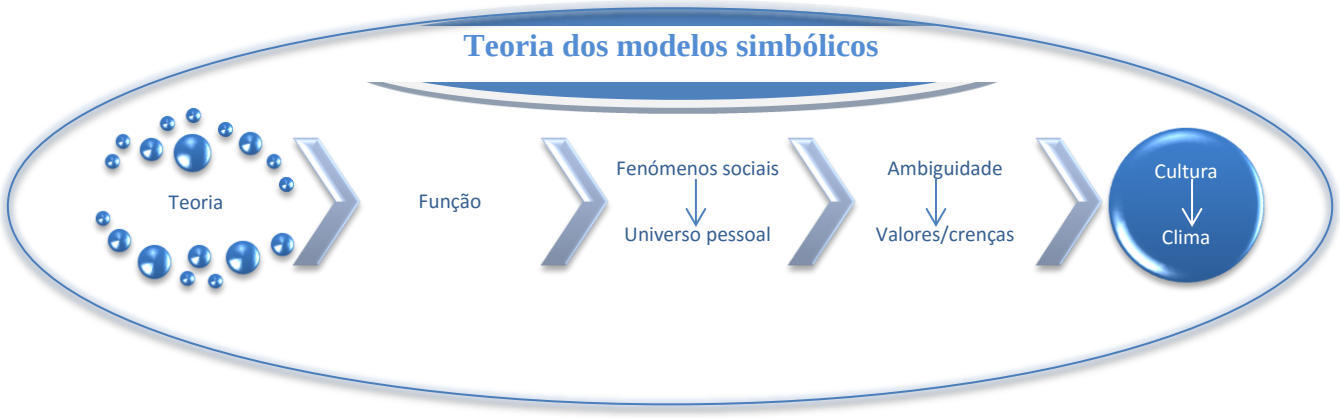
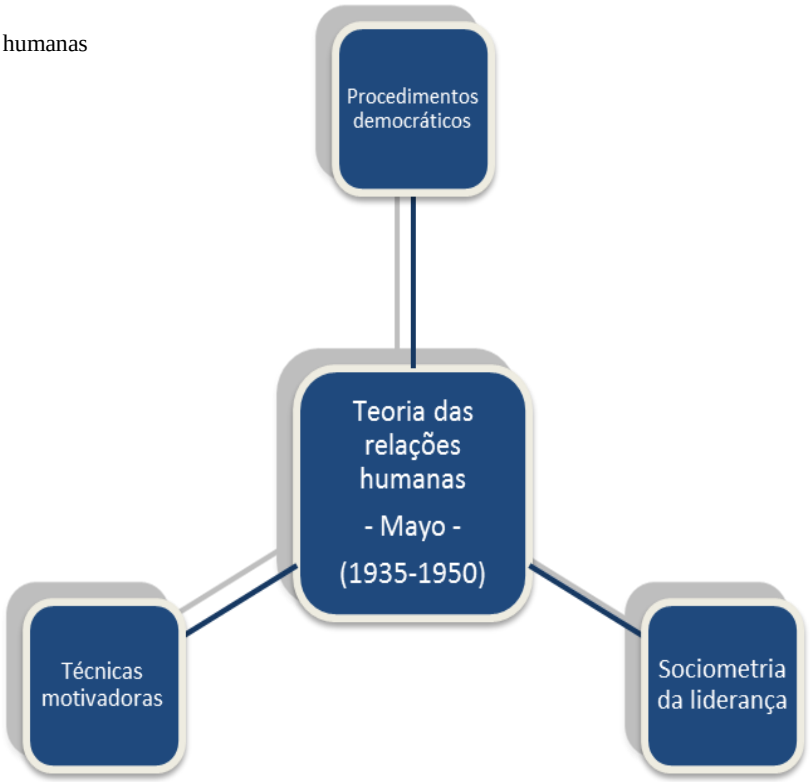
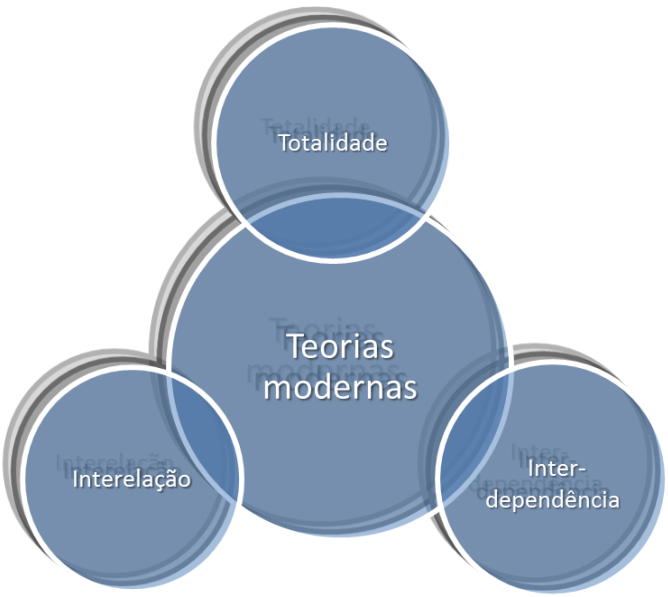


Figura 1.1.9 – Teoria das relações humanas



Depois, emergem as chamadas Teorias Modernas, que estabelecem redes de relação/dependência entre cada uma e todas as partes com a totalidade:

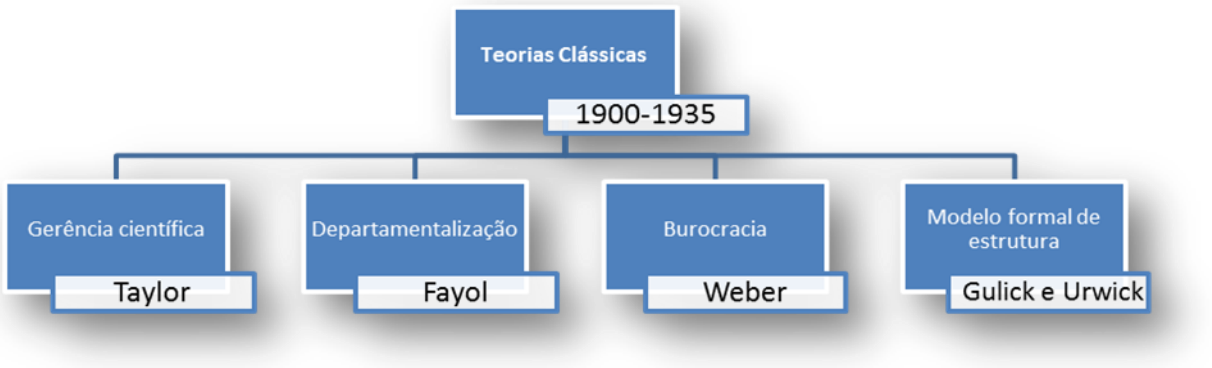
Figura 1.1.10 – Teorias modernas



Mas, estabelecendo o foco de análise no início do século XX e considerando a *organização* do ponto de vista clássico, devemos destacar investigadores como Taylor,

Fayol, Weber, Gulick e Urwick e outros; que abordaram o estudo da organização como um conjunto de estruturas formais, concebidas em função dos objetivos previstos para a organização:

Figura 1.1.11 – Teorias clássicas



Estes autores diferenciam-se entre eles pela perspetiva assumida: o primeiro adota uma visão mais micro e os dois últimos uma perspetiva essencialmente macro. De destacar Taylor e a sua atenção na estrutura informal da organização, na importância que o relacionamento humano imprime à eficiência da organização. Os indivíduos e a motivação para desenvolver o seu trabalho desencadeiam comportamentos promotores do cumprimento (mais ou menos satisfatório) dos objetivos da estrutura organizativa e, portanto, de um sucesso facilitado pelos membros dessa comunidade. Devemos aqui salientar o papel contributivo do Movimento de Recursos Humanos na definição de um "modelo alternativo de organização que, pelas suas características estruturais, de liderança e de organização do trabalho, permitisse desenvolver uma situação de trabalho motivante para todos os seus participantes" (Chambel & Curral, 2008:28).

No que diz respeito a abordagem sistémica, como a sua própria nomeação indica, a organização é considerada como um sistema, uma rede de estruturas mais pequenas em que, para além dos elementos da organização, são atentados os subsistemas que a integram, bem como o meio envolvente. Daí estarmos perante uma

visão macro da organização, que não deixa, ainda assim, de salientar a importância do indivíduo no sistema global da organização (*cf. Modelo de Organização de Weick*[2]).

No que concerne a abordagem simbólica, devemos apontar o facto de esta constituir a tipologia de abordagem em que se consideram as perceções dos indivíduos, as suas ações e interações, emergindo da assunção do clima, ele próprio motivador de determinados comportamentos (resultantes da partilha dessas perceções/interpretações), conducentes ao entendimento das características apresentadas pela organização. Ganha aqui pertinência o estudo dos valores e atitudes implícitas – ou seja, da cultura organizacional – e, consequentemente, das suas repercussões no desempenho da própria organização. Já em 1911, Taylor tinha proposto a análise das interações humanas em contexto de trabalho, estratégia contributiva para formação de uma base científica de estudo da organização; permitindo o seu desenvolvimento através da criação de um conjunto de princípios de estruturação ideal da organização. Estes princípios constituem modos de ação para determinar o funcionamento efetivo dessa organização, uma vez que promovem uma ação próxima (mas muito mecanicista) aplicada ao ser humano, a saber:

- Selecionar as pessoas de acordo com a sua menor ou maior competência para o desempenho de determinada tarefa
- Treinar e controlar todo o desempenho
- Determinar o modo de obter a melhor e maior eficiência das tarefas
- Estabelecer a divisão/especialização das tarefas a cumprir

Tendo como único objetivo alcançar a maior produtividade possível, Taylor culminou essa sua teoria na ideia do homem motivado apenas por interesses económicos. Mas aquilo que mais tarde ficou provado (e que contraria este princípio) é que "os comportamentos humanos são guiados por outras formas de motivação mais importantes que a motivação económica" (Chambel & Curral, 2008:71); as quais se revelam fontes promotoras de comportamentos mais criativos e, a longo prazo, mais produtivos nas organizações. Seguiu-se-lhe Fayol, em 1918, que se afirmou igualmente demasiado racionalista, ambicionando aplicar a seres humanos premissas de funcionamento organizacional assentes em modos também quase mecânicos. Em 1964,

[2] Este modelo veio enriquecer a abordagem dos sistemas, considerando o nível social e psicológico das organizações, defendendo que o comportamento individual é definido pela situação e não pelas características pessoais e considerando que os processos cognitivos presentes nas organizações envolvem erro, acaso, aprendizagem supersticiosa, e retrospetiva para que consigam obter sentido.

Max Weber (cientista social de origem alemã) veio acrescentar ao conceito de *burocracia*, da teoria organizacional, a ideia de *estrutura* e, com ela, a de *sistema formal de relações* no processo organizacional. De acordo com este autor, cada organização possui um determinado conjunto de características próprias, que contribuem para a definição da sua tipologia.

Em finais dos anos setenta do século passado, Mintzberg introduz uma definição que consideramos muito completa, baseada num modelo de configurações estruturais, composto pela conjugação de uma série de variáveis diferenciadas, em que o formato/configuração da organização depende da conjugação dos modos de coordenação, de trabalho e de influência do meio (fatores de contingência). A descrição holística e a integridade de cada organização, *de per si*, assumem assim diferentes perfis, em parte ou mesmo no todo, resultantes do contexto interno e externo dessa estrutura. Todas estas variáveis, conjugadas com os fatores que as determinam, fazem emergir uma configuração específica de cada organização, que é diferenciada por Mintzberg numa classificação tipológica repartida em cinco categorias/tipos (Chambel & Curral, 2008:170), as de:

- Estrutura Simples
- Estrutura Divisionalizada
- Burocracia Mecanicista
- Burocracia Profissional
- Adocracia

Cada uma delas com uma composição formada também por cinco subdivisões em partes (*Ibidem*):

- Topo estratégico
- Linha hierárquica
- Centro operacional
- Tecno-estrutura
- Apoio logístico

Configurando-as numa sequência hierárquica, poderemos obter uma representação deste tipo:

Figura 1.1.12 – Estrutura organizacional



Sabendo que cada uma destas partes interage e relaciona-se de modo diferente/diferenciado com a outra, de acordo, em função e em consequência da respetiva tipologia organizacional, Mintzberg distingue, depois, cinco mecanismos básicos de coordenação deste relacionamento (*Ibidem*):

- Supervisão direta
- Estandardização das qualificações
- Estandardização dos procedimentos
- Estandardização dos resultados
- Ajustamento mútuo

De novo tentamos a transposição para um esquema facilitador da respetiva e devida interpretação:

Figura 1.1.13 – Mecanismos básicos de relacionamento organizacional



Por sua vez, estes modos de trabalho são concretizados mediante a operacionalização das diferentes tarefas, que poderão ser realizadas de acordo com uma das seguintes formas possíveis (*Ibidem*):

- ✓ Especialização (vertical ou horizontal)
- ✓ Formalização
- ✓ Formação
- ✓ Socialização

Representando essas formas figurativamente, teremos:

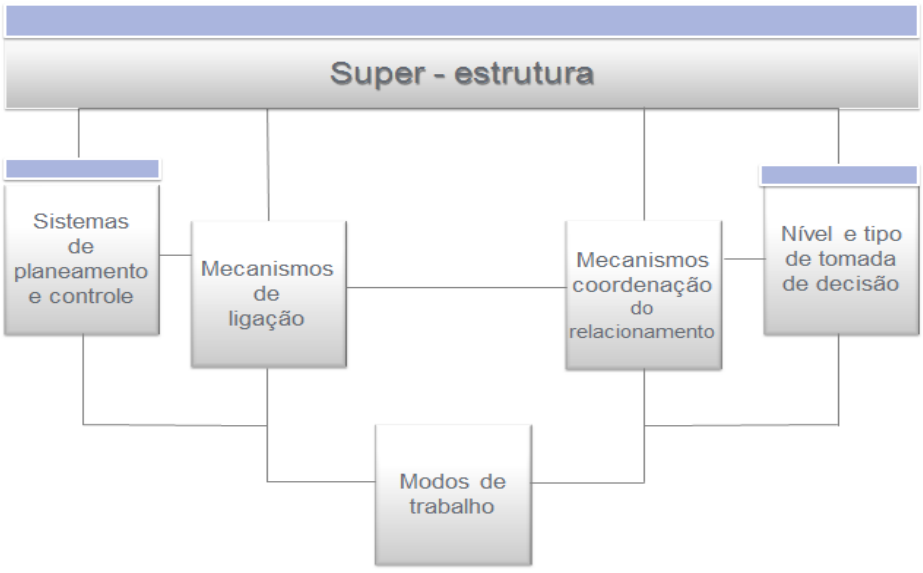
Figura 1.1.14 – Tarefas de operacionalização do relacionamento organizacional



Mintzberg acrescenta a toda esta categorização a conceção de *super-estrutura*, *i.e.*, o conhecimento da organização mediante a sua dimensão e o modo de agrupamento das unidades dentro dessa organização. Aduz, depois, a essa formalização de (re)conhecimento os *sistemas de planeamento e controlo* das atividades e dos seus resultados; acrescentando também a compreensão dos *mecanismos de ligação* entre essas unidades. De referir será ainda o *nível e tipo de tomada de decisão*, ou seja, a observação sobre o tipo de poder exercido: se é delegado ou limitado, seletivo ou global, numa linha horizontal ou numa linha vertical.

Esquematicamente, segundo este modelo de abordagem da organização, poderíamos ter como representativo um esquema global deste tipo:

Figura 1.1.15 – A organização como superestrutura, segundo Mintzberg



Este é um modelo que proporciona uma análise detalhada de toda a realidade de uma organização. No entanto, apresenta ainda algumas limitações, reconhecidas por Chambel & Curral (2008); que, cremos, têm também a sua validade determinada por algumas restrições inerentes ao próprio modelo de análise (*cf. Ibidem*:178), a saber:

- Falhas ao nível da consideração de critérios de eficácia
- Existência de um caráter unidirecional na relação entre os fatores de contingência e as características organizacionais
- Não apresentação de uma definição clara e objetiva de algumas variáveis

Nesta sequência, os autores atrás referidos exploram o *Modelo Configuracional*, de Miller e Friesen (em 1984) – que apresenta uma configuração estratégica e que parte do conceito de *ciclo de vida* para estabelecer cinco estádios organizacionais, em analogia com os estádios de vida: *nascimento*, *crescimento*, *renovação*, *maturidade* e *declínio*. Formando uma lógica evolutiva e correlacionando as mudanças e os atributos específicos que distinguem determinada unidade organizacional, num determinado momento, identificam-se as diferentes fases de existência da organização; uma vez que cada estádio apresenta características e padrões de comportamento intrínsecos ao respetivo grau/nível de crescimento, maturidade e complexidade e, apesar de demonstrar diferenças significativas relativamente a cada um dos outros, nunca deixa de apresentar a mesma ordem sequencial entre eles:

Figura 1.1.16 – Os cinco estádios organizacionais do Modelo Configuracional de Miller e Friesen

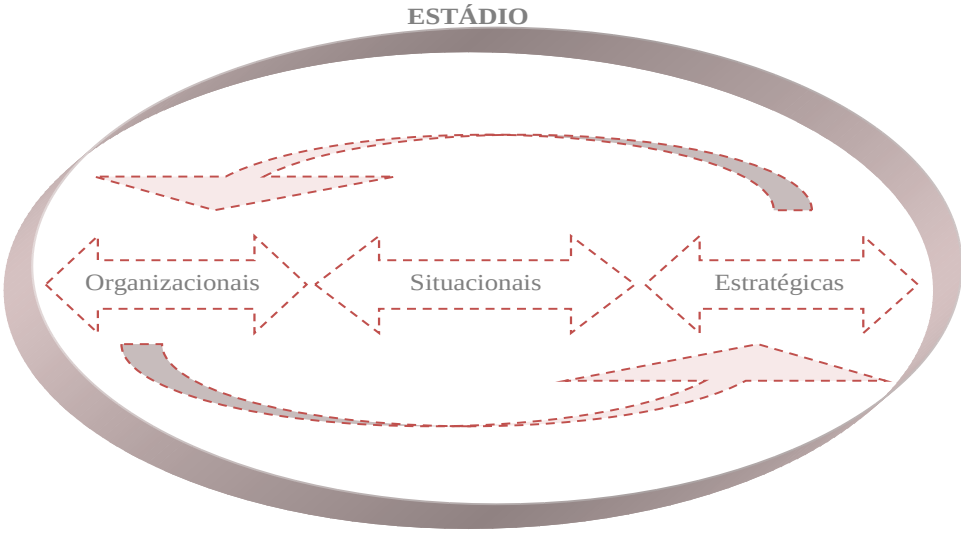


De salientar será o facto de estes autores categorizarem estas fases (estádios) em dois grandes grupos:

- as *inovadoras* (nascimento, crescimento, e renovação), onde se registam mutações e onde se tenta alcançar a qualidade pela diferença
- as *conservadoras* (maturidade e declínio), onde a ênfase se situa basicamente na procura de eficiência (por superação ou por manutenção)

Cada um desses cinco *estádios da organização* é, então, composto por variáveis *situacionais* (específicas do contexto), que se refletem e são refletidas nas variáveis *organizacionais*; que por sua vez ditam e são ditadas pelas variáveis *estratégicas*; num ciclo de influências recíprocas:

Figura 1.1.17 – Variáveis de cada estádio organizacional



Relativamente às primeiras variáveis (situacionais), Chambel & Curral (2008:179-181) apontam três componentes:

- ◊ Dinamismo
- ◊ Heterogeneidade
- ◊ Hostilidade

Quanto ao segundo tipo de variáveis (organizacionais), são indicadas doze componentes:

- ◊ Monitorização
- ◊ Delegação de autoridade operacional
- ◊ Centralização estratégica
- ◊ Disponibilidade de recursos
- ◊ Antiguidade da gestão
- ◊ Conflito

- ◊ Controlo
- ◊ Espírito de equipa
- ◊ Sistema de comunicação interna
- ◊ Diferenciação estrutural
- ◊ Tecnocratização
- ◊ Sucesso inicial da organização

No que concerne as últimas variáveis (estratégicas), temos onze exemplos:

- ◊ Inovação de produto-mercado
- ◊ Adaptabilidade
- ◊ Integração das decisões
- ◊ Complexidade das decisões
- ◊ Futurismo das decisões
- ◊ Pró-atividade das decisões
- ◊ Conhecimento da indústria
- ◊ Tomada de riscos
- ◊ Clareza da estratégia
- ◊ Tradição

Nesta sequência, cada um dos três tipos de variáveis deste modelo poderá apresentar-se com uma composição tripartida de acordo com as seguintes microformações:

Figura 1.1.18 – Variável organizacional

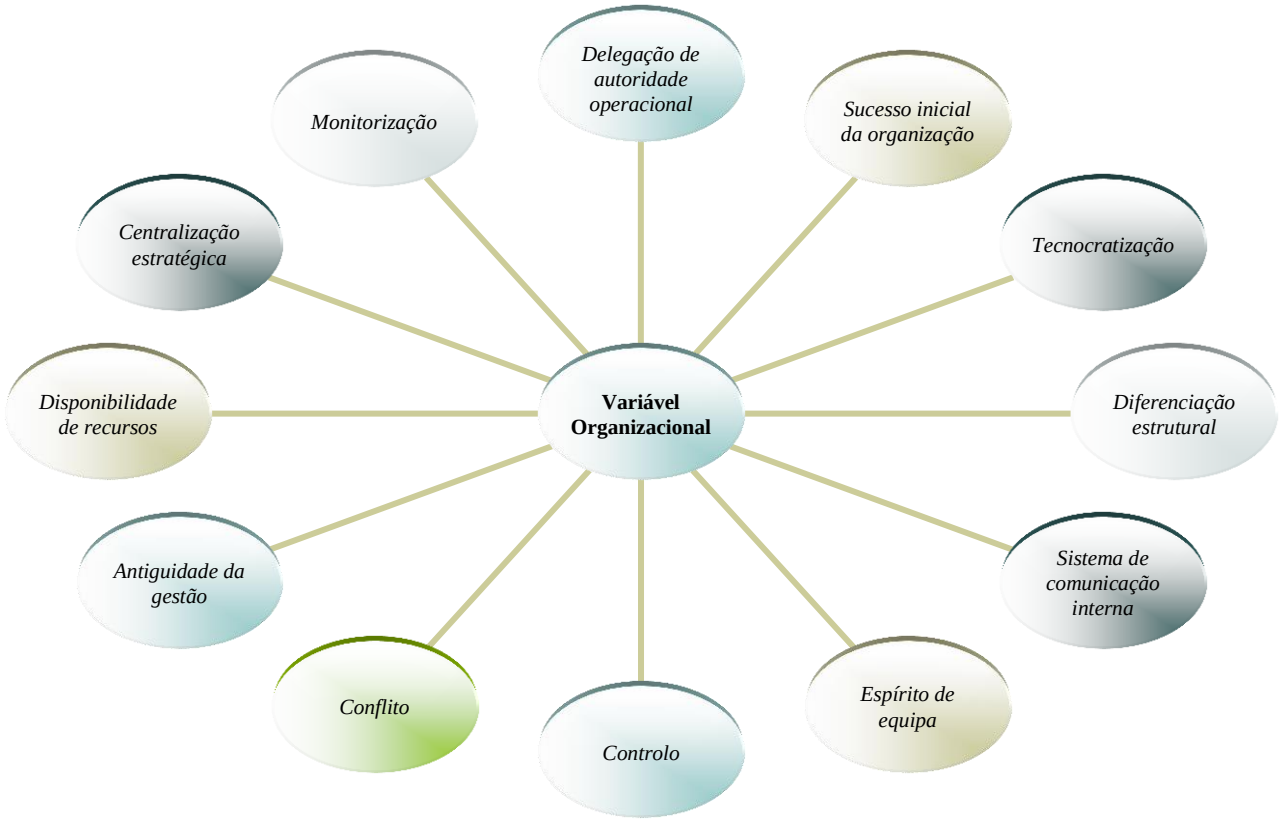
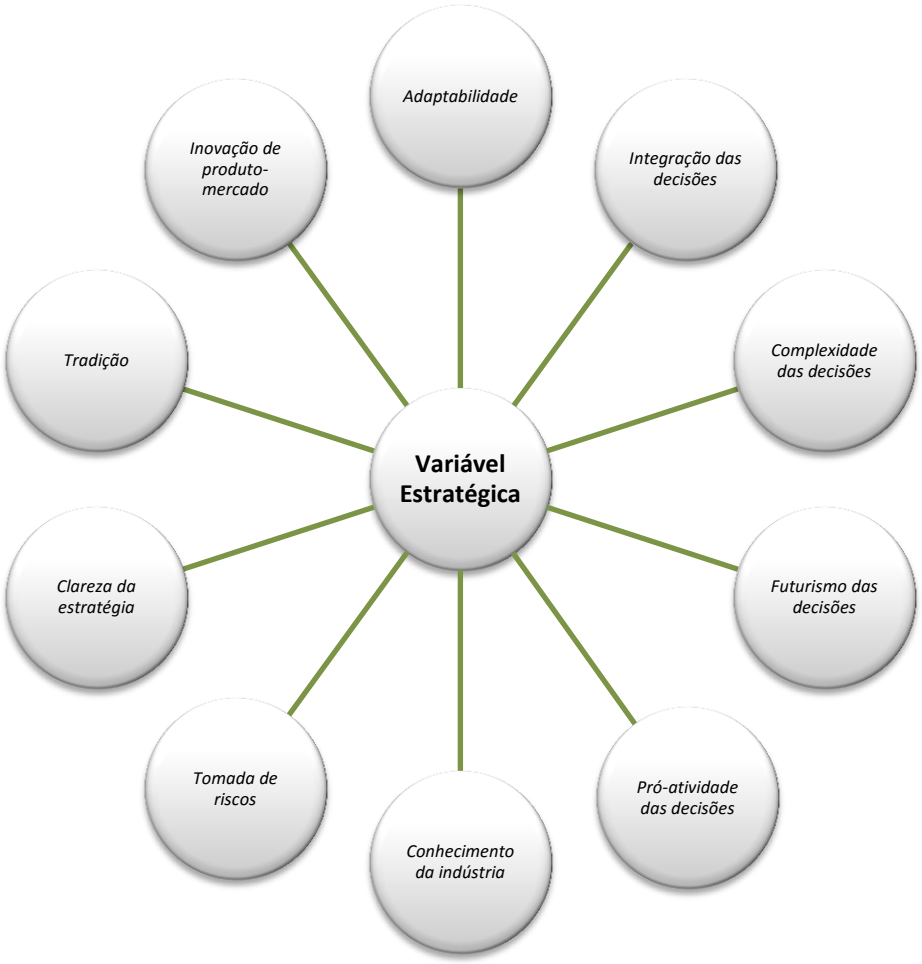


Figura 1.1.19 – Variável situacional



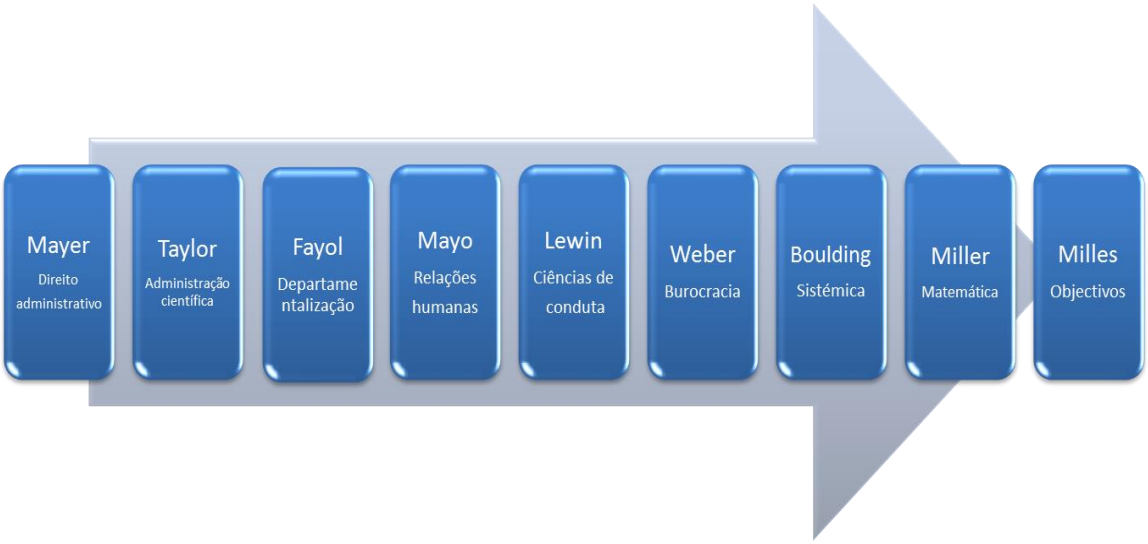
Figura 1.1.20 – Variável estratégica



Este modelo considera já os aspetos que o modelo de Mintzberg não ponderava, identificando configurações que refletem as ocorrências combinatórias entre as componentes de todas as variáveis. Daí resultando um conjunto de possibilidades de conjugações, as quais acabam por definir o grau positivo ou negativo de sucesso da organização; pressupondo "uma rede de causalidades mútuas entre as variáveis que definem a estrutura de uma organização, a sua estratégia e o meio situacional" (*Ibidem*:184).

Outros investigadores, de diferentes áreas, foram formulando e adequando a teoria organizacional à perspetiva de cada especialidade, acrescentando ou anulando fatores/itens. Sistematizando, poderemos apresentar um mapa evolutivo de todas essas teorias:

Figura 1.1.21 – Mapa evolutivo das teorias organizacionais



As diversas perspetivas teóricas que estudam as organizações foram, então, evoluindo e recriando-se. Lembrando Vala, Monteiro e Lima (*cit. in* Nóvoa, 1992:28), poderíamos estabelecer uma significativa comparação metafórica desses estudos, afirmando as organizações primeiramente como *máquinas*, mais tarde como *organismos vivos*, depois como *cérebros* e, ultimamente, como *culturas*.

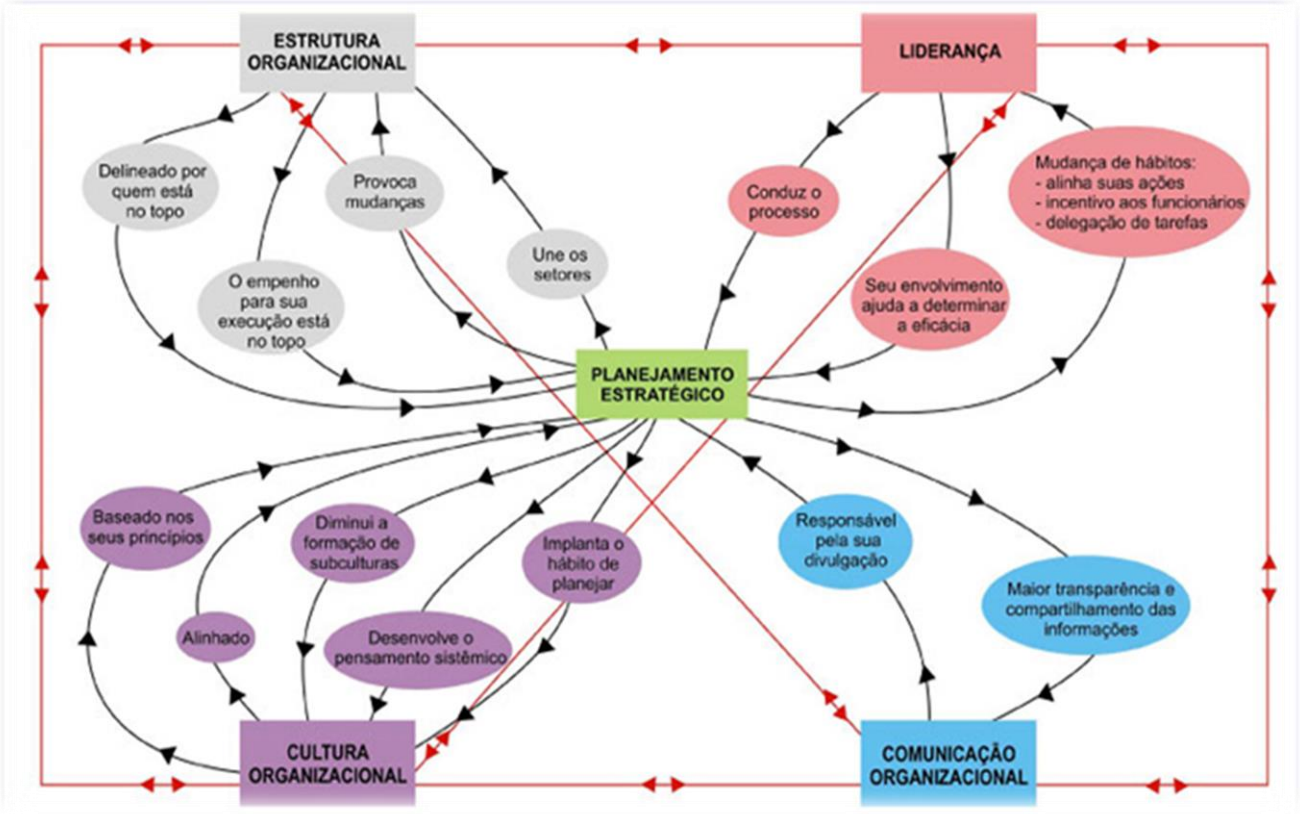
Recordando Morgan, sustentaríamos esta afirmação com uma outra que reconhece que a organização existe apenas enquanto sinónimo de *conjunto de pessoas*, estritamente dependente das suas ações, dos seus desejos e capacidades: "Não pode

criar-se uma organização aprendente… Mas pode incrementar-se a capacidade das pessoas para aprenderem e alinharem as suas atividades de forma criativa." É que, acreditamos, uma organização não existe para além das pessoas que a mantêm. Pessoas que a lideram e estruturam, essencialmente desenvolvendo os cinco pontos fulcrais da teia organizacional:

- Planeamento
- Liderança
- Estrutura
- Cultura
- Comunicação

Assim chegamos à dissecação de todas as componentes de uma organização; a qual poderemos ilustrar recorrendo à seguinte representação:

Figura 1.1.22 – Teia organizacional



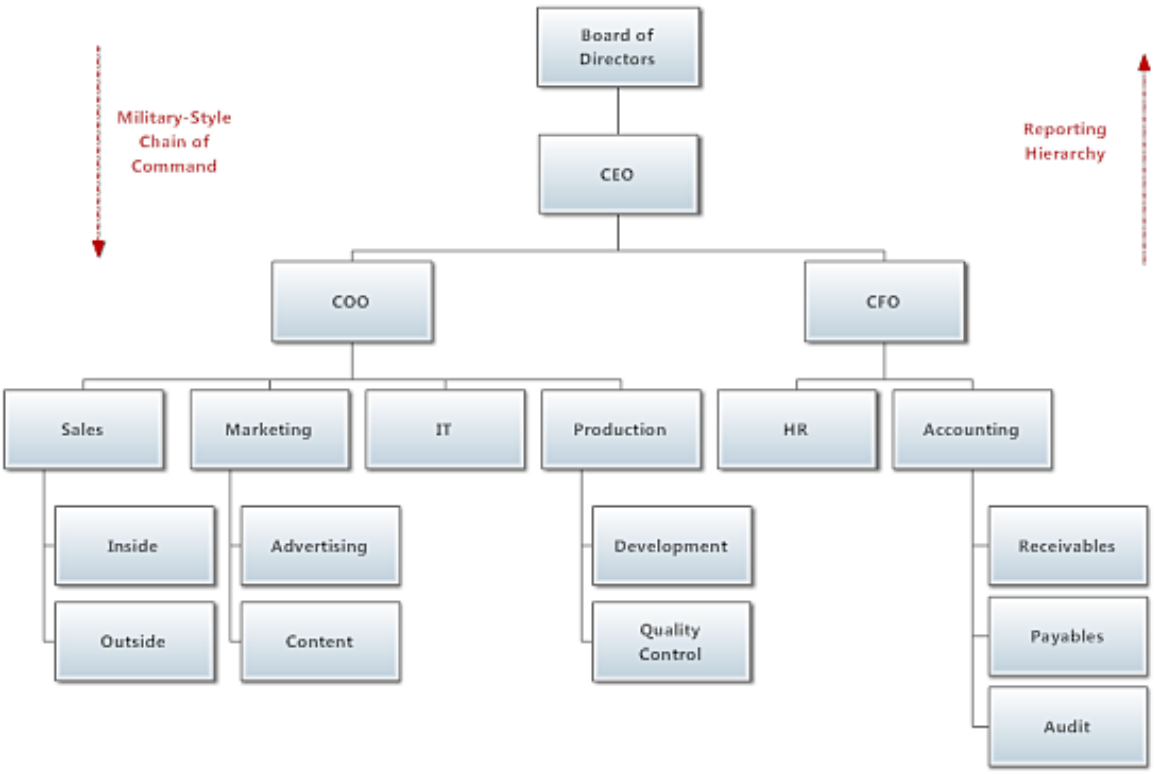
in http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167939512011000400007&script=sci_arttext

No entanto, e porque acreditamos que, no centro deste esquema, devia situar-se a *liderança*, trocaríamos as componentes rosa com a de cor verde (desconstruindo e acrescentando a esta última todos os seus fatores:

- Diagnóstico
- Definição de prioridades
- Fixação de objetivos
- Seleção de estratégias
- Preparação e aplicação
- Avaliação

Para além disso, há ainda que considerar a linha hierárquica de controlo e supervisão de uma organização. E já em 1854, Daniel McCallum tinha criado um esquema representativo da organização; que mais tarde foi desenvolvido por Alfred Chandler, professor na Universidade de Harvard, em que o poder e controlo organizacionais são apresentados num esquema hierárquico *top/down* (nomeando inclusivamente a analogia com o sistema militar da cadeia de comando):

Figura 1.1.23 – Esquema piramidal de uma organização tradicional



in https://www.blog.smartdraw.com

Este esquema foi inicialmente criado para esquematizar/refletir um problema novo (na altura): o excesso de informação e proporcionar uma maior capacitação dos líderes para uma lúcida tomada de decisão. Mas o processo veio a revelar-se, em algumas organizações, mais viável/ pertinente/representativo se invertido, a partir da compreensão da importância do destinatário final da matéria em causa:

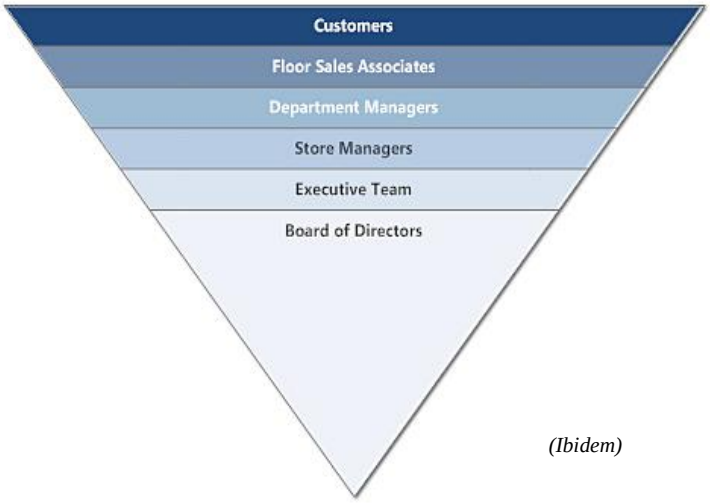


Figura 1.1.24 – Importância hierárquica de Nordstrom

(Ibidem)

Nos EUA este é o paradigma seguido por uma grande parte das organizações - veja-se o caso da própria empresa de Nordstrom, hoje com um forte império no setor da moda, mas que continua a considerar esta pirâmide invertida do princípio de importância, premiando, por exemplo, os funcionários pelo tipo de serviço que prestam e assumindo uma resposta de qualidade, procurando satisfazer todos os seus clientes.

Contributiva para esta a perceção clara de uma organização é também a análise das diferentes abordagens analíticas, aliás como já referimos anteriormente. Vejamos, então e em primeiro lugar, a reconhecida análise SWOT – que se centra na medição de quatro vetores descritivos do desempenho de uma organização, tanto ao nível interno, como externo; tanto de caráter positivo, como negativo: os pontos fortes (forças); os pontos fracos (fraquezas); as ameaças e as oportunidades:

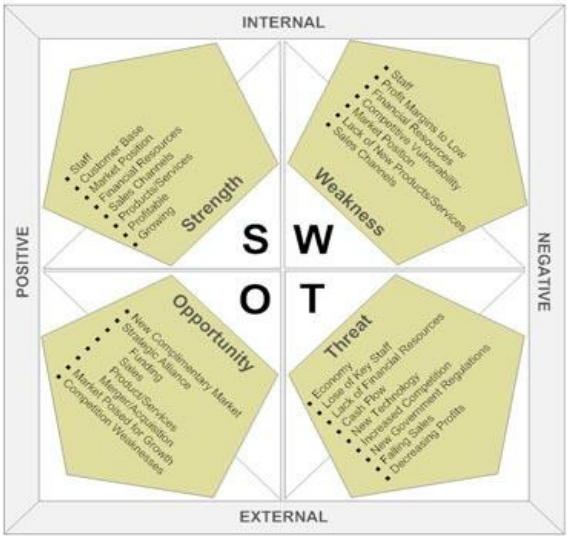


Figura 1.1.25 – Análise SWOT

Já em 500 a.C., Sun Tzu dava orientações análogas para resolver os problemas: "Concentre-se nos pontos fortes, reconheça as fraquezas, agarre as oportunidades e proteja-se contra as ameaças". Esta estratégia de análise corresponde à identificação dos principais aspetos que caracterizam a posição estratégica da organização, num determinado momento, tanto a nível interno como a nível externo. As oportunidades e os pontos fortes são os atributos que ajudam a atingir os objetivos/metas; as ameaças e os pontos fracos são os fatores que impedem a obtenção desses objetivos, mas que poderão proporcionar a noção dos caminhos a seguir para os ultrapassar.

Mas podemos ainda ter outro esquema de análise organizacional, desta vez considerando também o fator competição, uma vez que o desempenho organizacional depende e é influenciado pelo modo como nela se compete e exerce o poder:

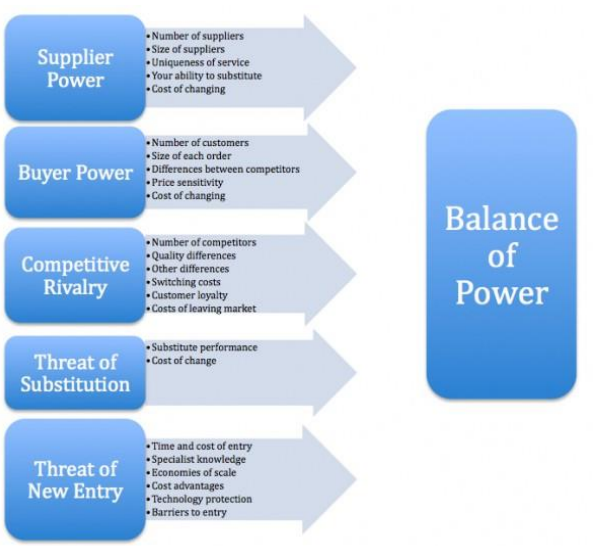


Figura 1.1.26 – *Porter´s five analysis*

Ou ainda outro paradigma, desta vez mais holístico, com seis diferentes fatores contextuais – a análise PESTEL:

- **P**olítico
- **E**conómico
- **S**ocial
- **T**ecnológico
- (**E**)Ambiental
- **L**egal

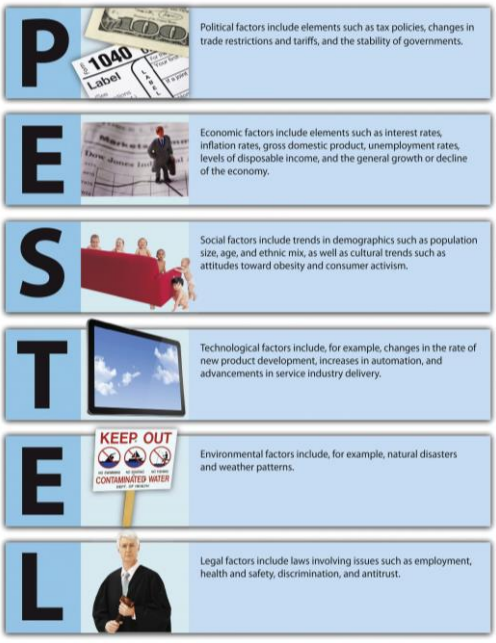
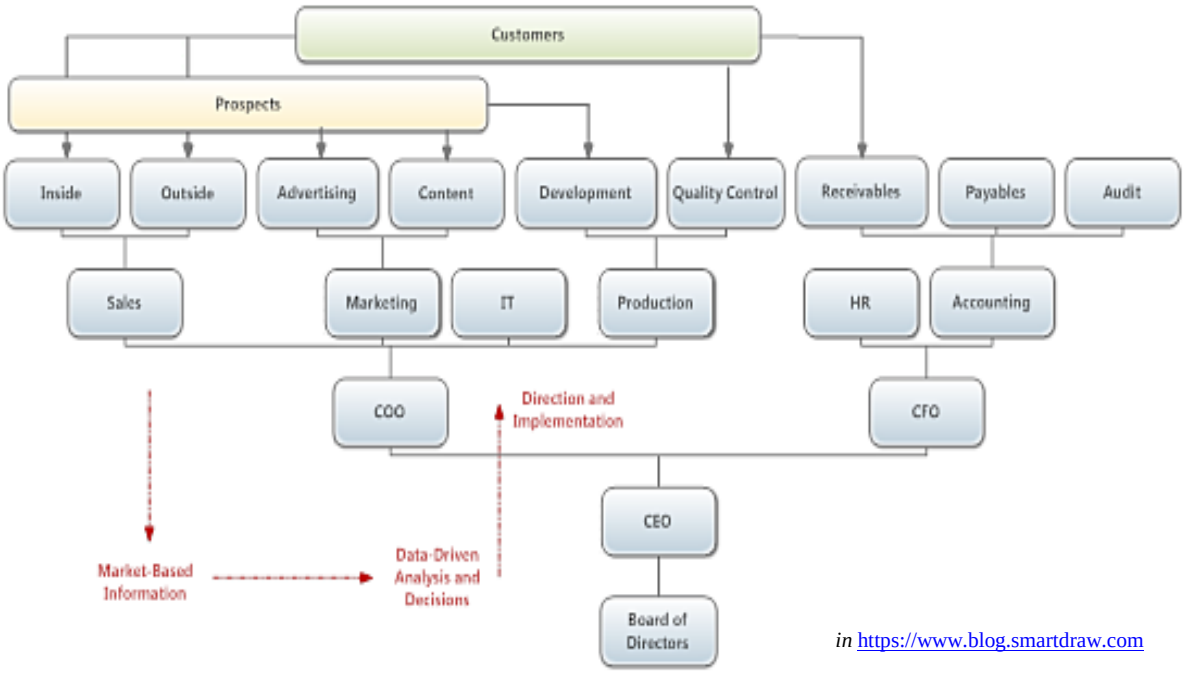


Figura 1.1.27 – Análise PESTEL

Com todas estas contribuições, e chegados ao século XXI, impõe-se uma reestruturação destes esquemas analíticos para melhor entender o próprio esquema da estrutura organizacional, uma vez que voltamos a deparar-nos com o problema inicial – o excesso de informação. Só que agora há que buscar a aprendizagem que perpassa da análise dessas perspetivas, equilibrando-as e tentando uma conjugação de todas elas, no sentido da obtenção da melhor compreensão e maior *rentabilização* possível (de sublinhar a semelhança hierárquica aqui apresentada com a que Nordstrom (Figura 1.1.24) e a inversão face ao esquema piramidal de uma organização tradicional (Figura 1.1.23):

Figura 1.1.28 – Reesquematização piramidal de uma organização



in https://www.blog.smartdraw.com

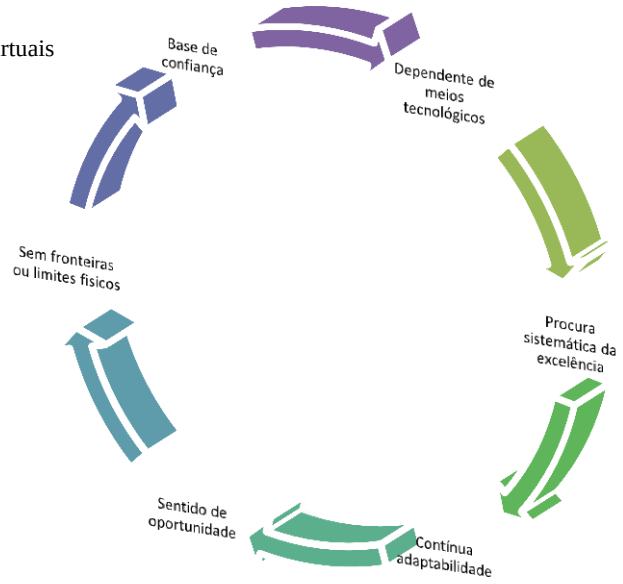
Sintetizando, poderemos construir um quadro com as principais características diferenciadoras (*cf.* Sykes, Simpson & Shipley, 997:91) entre as organizações que existiam no século anterior e as que se começaram a estruturar depois:

Quadro 1.1.1. – Organizações modernas e pós-modernas

Organização clássica, burocrática ou moderna	**Organização pós-moderna**
Estrutura simples	Estrutura complexa
Comunicação vertical/hierárquica	Comunicação horizontal/redes de trabalho
Forma de trabalho mecânica: linear e interligada	Forma de trabalho holográfica: ligações culturais
Capacidade de decisão estável e controlada	Capacidade de decisão instável e imprevisível
Causalidade linear/lógica	Causalidade mútua
Soluções objetivas	Soluções subjetivas
Tendencialmente imutável	Espontaneamente mutável

E ainda podemos ir mais além, mediante a emergência dos novos meios de relacionamento/comunicação, facilitadores de aproximação virtual ultrapassando a presença física: falamos de estruturas organizacionais em rede, de *clusters* e virtuais, essencialmente organizadas por equipas de trabalho e redes de aprendizagem. De estruturas com uma rápida capacidade de resposta e uma forte versatilidade de meios e produtos:

Figura 1.1.29 – Características das organizações virtuais



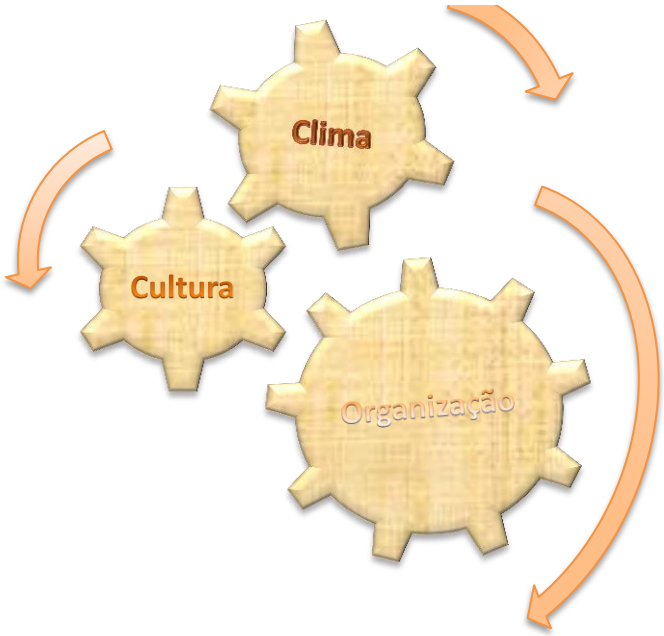
Nenhuma, no entanto, abandonado os necessários níveis de operacionalização: estratégico (definição do que fazer), tático (definição de como fazer) e operacional (execução).

Adicionemos ainda aqui mais um argumento: a operacionalização da rede de relações que se estabelece em qualquer contexto organizacional é também variável em função da capacidade que o líder revelar na comunicação e gestão das suas próprias

condutas, valores e decisões; preenchendo o espaço de hierarquias em função dos papéis e estatutos definidos e assumidos, essencialmente pela composição de expetativas, mais ou menos conscientes, de cada um face aos contextos reconhecidos. E essas expetativas atuam diretamente na modelação do clima da organização, refletindo a aceitação ou rejeição das decisões do líder, provocando a reconfiguração do mesmo ou acentuando as características já observadas, essencialmente porque, apesar de tudo, defendemos que, nos dias de hoje, a organização poderá/deverá ser encarada como um *cérebro*, basicamente pela obrigatoriedade de sucesso das ações/produtos/metas. Reconhecemos que o seu funcionamento é determinado *por* e *numa* cultura específica; a qual impele a organização num ou noutro sentido, subjugando-a a uma pluralidade e dinamismo de olhar, como também defende Nóvoa (*Ibidem*).

Nesta imensidão teórica é comum, atualmente, o encadeamento causal e consequente entre três realidades que completam sentidos entre si, numa perfeita engrenagem (clima, cultura e organização), a que dedicaremos alguma da nossa atenção, num caso específico de uma organização – a escolar.

Figura 1.1.30 – Escola: parte de um sistema social

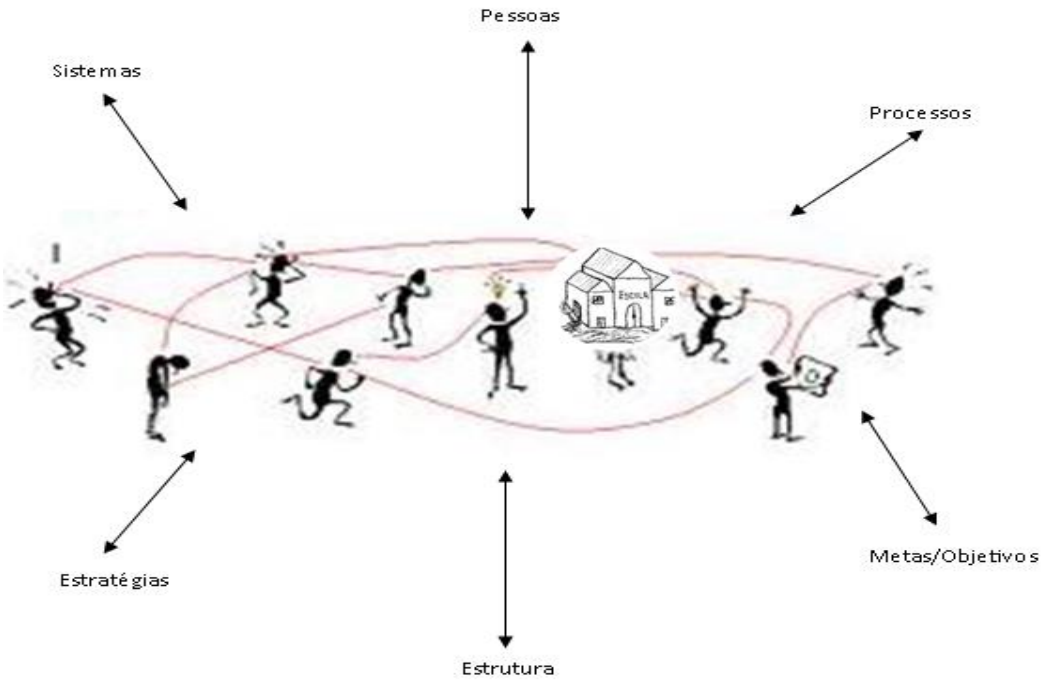


1.1. A organização escolar

Considerando, de forma muito simplificada, que a definição de uma organização poderá passar por algo como *conjunto de elementos que trabalham para um determinado fim*, então teremos a possibilidade lógica de caracterização da escola, desde logo, como uma organização; visto concorrer, obrigatoriamente e acima de tudo, para a meta global de formação/educação de todos os seus alunos. Apesar deste reconhecimento ser para nós repleto de lógica, ele é, em Portugal, relativamente recente (finais dos anos oitenta, com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com a aí explícita distinção entre o sistema e a escola).

À semelhança de outras organizações, a escola apresenta-se como uma estrutura dentro de um sistema coordenado de fatores, situações e indivíduos, relacionados e influenciados, quer interna quer externamente, em movimentos (auto)reflexivos, conducentes à desejada e sistemática melhoria de desempenho de todos os participantes, com vista ao crescendo de resultados, no sentido do pleno sucesso formativo.

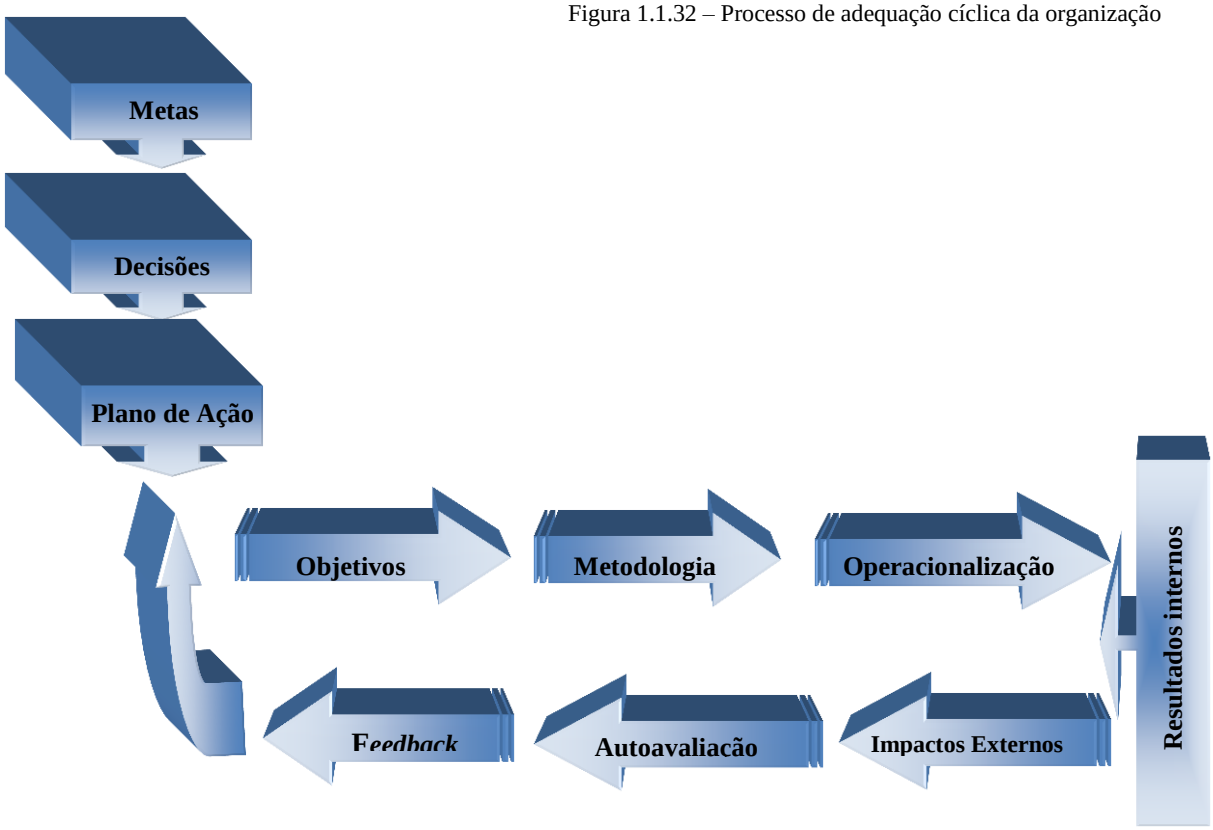
Figura 1.1.31 – Escola: contexto e experiências



Aliás, é ainda hoje, e cada vez mais, em função dos resultados que apresentam que se caracterizam, se desenvolvem e impulsionam as escolas, numa medição muitas

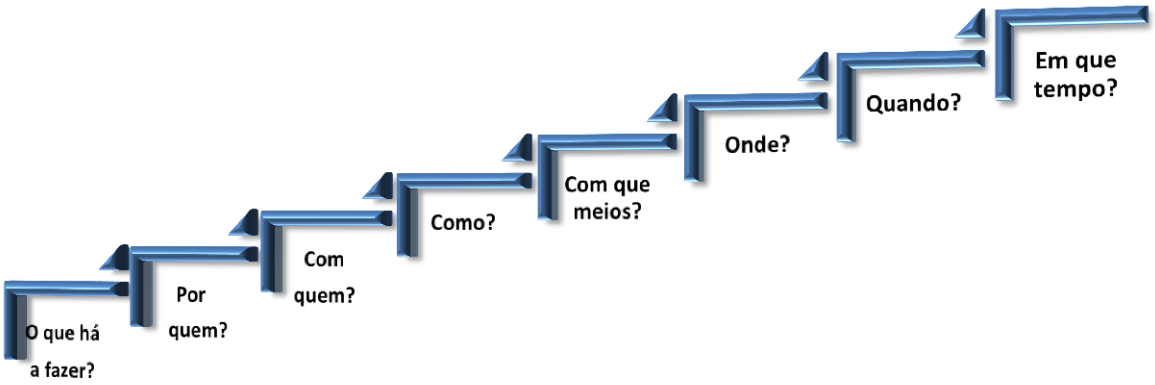
vezes geradora de acentuada polémica, essencialmente pelos critérios subjacentes e nem sempre muito explícitos. Ainda assim, é comummente aceite que os *inputs* e *outputs* produzidos por este sistema induzem a uma contínua obrigação de adequação global, num processo cíclico de reestruturação:

Figura 1.1.32 – Processo de adequação cíclica da organização



De novo, como em qualquer outra organização, na escola há que, perante uma finalidade, decidir um plano para agir, com objetivos concretos, definindo modos de operacionalização e execução. Depois, face aos resultados obtidos, interna e externamente, há que avaliar o nível de desempenho conseguido, no sentido da obtenção de uma resposta eficaz face às necessidades diagnosticadas. De seguida desenha-se um novo plano, definindo:

Figura 1.1.33 – Fases de planificação de um plano



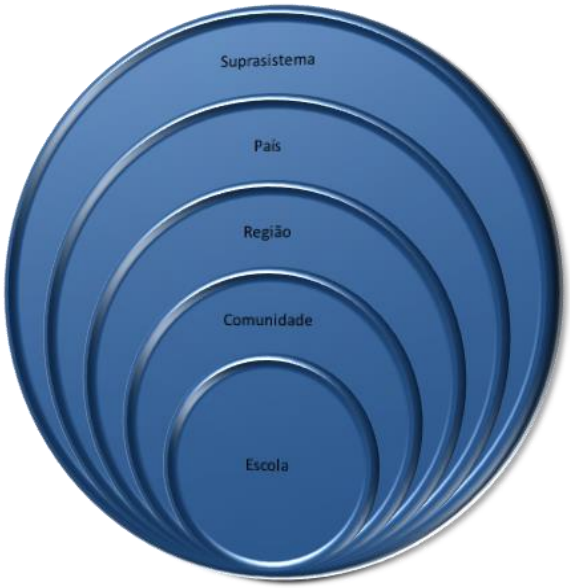
Envolvendo todo o processo, estará sempre o eventual diferencial entre o nível de qualidade exigido e o nível que é de facto obtido, num constante desafio/tensão entre as expetativas e os resultados; continuamente subjacente à teoria educacional defendida e à ciência que suporta as técnicas e práticas exercidas.

Técnicas e práticas com caráter dependente da perspetiva teórica adotada: ora enfocando na dimensão de escola como empresa[3]; ora subjacente à departamentalização[4]; ora mais burocrática[5]; ora como organização complexa[6]. Mas, acreditamos ainda, todas estas conceções foram evoluindo e trazendo para a organização escolar alguns fatores de crescente eficácia e eficiência, umas mais, outras um pouco menos. A opção teórica adotada implica por isso uma criteriosa seleção de princípios, que se revelem verdadeiramente interessantes para determinada realidade organizacional, tendo consciência da sua pertinência face aos interesses em causa e face ao diagnóstico realizado. Este é um processo que tem registado evoluções, de momento para momento, de teoria para teoria e de investigador para investigador.

[3] Com base numa gestão segundo o princípio de eficiência e eficácia, em que o Diretor assume o papel de empresário de uma estrutura com hierarquia piramidal, com controlo permanente, com vista a uma rentabilização dos custos.
[4] Estrutura assente numa lógica de coordenação de departamentos/órgãos que planificam, executam e avaliam as práticas.
[5] Perspetiva com perceção depreciativa generalizada, pelo seu caráter complexo de processos, devido à demasiada especialização de tarefas/funções/papéis. O funcionamento da organização supões a existência de normas, regulamentos, estatutos e níveis distintos de autoridade dos seus elementos.
[6] Complexa ou holística, esta conceção de escola como sistema multidimensional acarreta, em termos reais, alguma falta de sintonia entre as suas partes institucionais.

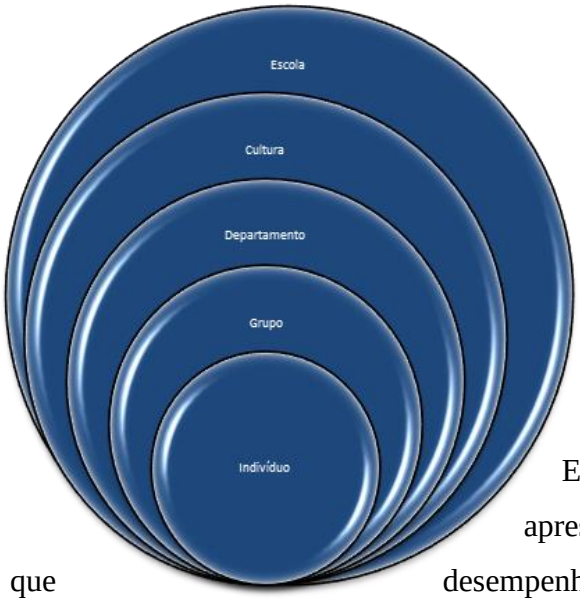
No entanto, essas evoluções/modificações (essencialmente de âmago) não têm impelido à alteração de constituição estrutural da escola; continuando esta a ser, tipicamente, um sistema social, pleno de departamentalização baseada na prossecução de objetivos, mas que vive essencial e informalmente da tipologia de relações humanas aí existentes. Como sistema social, a escola é parte de outro e de outro e de outro:

Figura 1.1.34 – Escola: parte de um sistema social



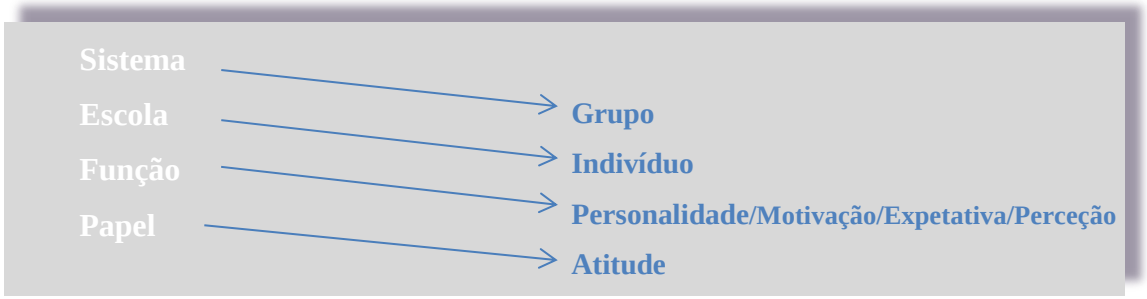
E dentro dela própria existem outros subsistemas:

Figura 1.1.35 – Sistema escolar



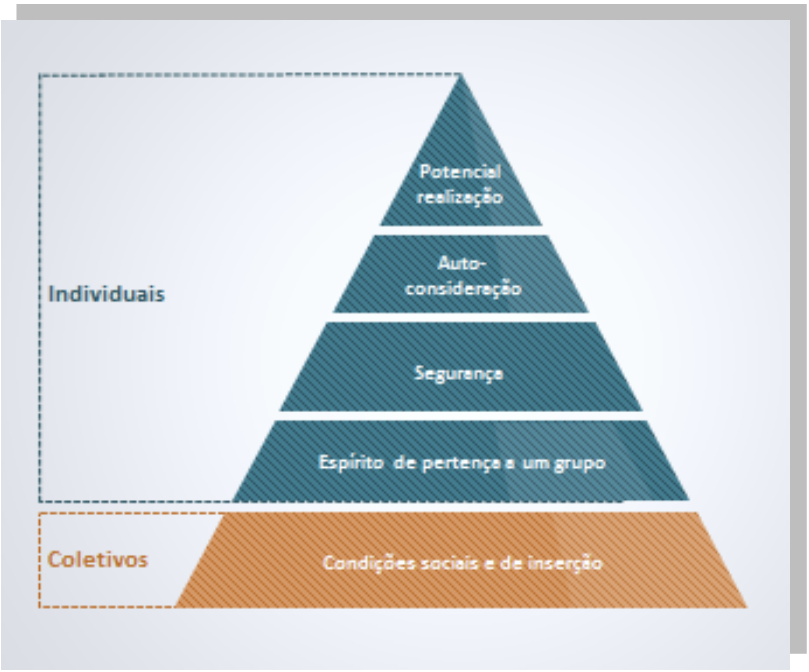
E cada um destes subsistemas escolares apresenta, também, uma estruturação específica, que desempenha o seu papel específico na organização – o pressuposto e esperado e o real e efetivo; edificando um clima naturalmente moldado pelas condutas, quer pessoais, quer organizacionais, numa estrutura hierárquica de papéis, plena de expetativas e perceções comportamentais, originários dessas duas dimensões: a pessoal (representada a azul) e a organizacional (representada a branco):

Figura 1.1.36 – Dimensões do sistema escolar



A escola, estrutura em que, como vimos, coexistem múltiplos fatores, oferece, por isso mesmo, um alargado leque de influências que se efetivam num processo cíclico de causalidades mútuas. Vejamos: por um lado, depende do contexto humano que nela exista; por outro, determina simultaneamente o perfil de conduta de cada elemento da comunidade, fazendo depender o desempenho individual dessa ascendência da formação/personalidade de cada indivíduo, do desenvolvimento das suas capacidades, da sua identificação e da sua realização. De novo recorrendo a uma representação gráfica (semelhante à hierarquia de necessidades construída por Maslow), teremos algo como:

Figura 1.1.37 – Determinantes do comportamento humano



Estas condicionantes individuais e coletivas constituem e constituem-se como determinantes dos comportamentos em qualquer tipo de organização; provocando

inclusive, como vimos, a sua inerente classificação como organização. E, perante todos estes fatores comuns, é aceite e reconhecido que a escola é, de facto, uma organização; embora apresente características únicas, muito peculiares deste tipo de instituição.

Já na segunda metade do último século, os estudos sobre a escola começavam a considerar uma perspetiva mais holística; reconhecendo a necessária diferenciação deste sistema relativamente a outros sistemas organizacionais; uma vez que aí se afirma a impossibilidade de aplicação/generalização dos princípios de uma organização tradicional. Percebe-se que, sendo uma organização, até com algum carácter empresarial, é-o de forma especial; pois o seu produto não é material, mas humano – são produtos e resultados que se manifestam na formação/transformação/desejável melhoria de seres humanos. Por isso, a sua complexidade revela-se na própria estrutura e implica uma multidimensionalidade assente em fatores essencialmente qualitativos – paradigma muitas vezes impossível de predizer numa lógica sistemática e minimamente racional.

Como organização de caráter complexo, a escola ultrapassa os limites próprios de uma estrutura formal, registando uma dependência significativa no nível de desempenho da sua estrutura informal sobre todo o contexto organizacional; exercendo uma profunda influência no (des)equilíbrio da ação da estrutura formal. Apesar de não poder (nem dever) afastar os princípios de eficácia e de eficiência, este tipo de organização distingue-se, portanto, completamente das outras, tanto em termos das suas finalidades, como no que respeita aos meios e aos recursos utilizados. É que os fins a atingir pela organização escolar não dependem exclusivamente de si e da sua vontade ou dos seus gestores e agentes, mas quase inteiramente, e diria que em primeiro lugar, da sociedade em que se insere. A escola percorre objetivos por vezes ambíguos, logo pela sua natureza, implícita e emergente de uma grande pluralidade de valores, que se tornam complexos e, por isso, facilmente variáveis a todos os níveis, até em termos temporais; visto reverterem em resultados a realizar/observar a médio/longo prazo, contrariamente à generalidade das empresas, que apresentam objetivos/produtos a (muito) curto prazo.

Este caráter, digamos que *social*, da organização escolar reforça o tipo de funcionamento, por vezes algo imprevisível, porque dependente da vontade de seres humanos – gestores, agentes ou *clientes*. É nessa capacidade de funcionar

adequadamente, por mais imprevisibilidade que exista, que reside o valor da eficácia de qualquer organização, mais especialmente desta, da organização escolar; a qual poderá ser medida, também ela, de acordo com uma enorme multiplicidade de fatores: desde os níveis de assiduidade/abandono apresentados pelos seus alunos até aos níveis de sucesso académico e de adequação comportamental alcançados; desde o grau de satisfação e de exigência dos seus professores até ao tipo de métodos por si utilizados; desde a capacidade de cooperação/partilha e comunicação das decisões até à intensidade/qualidade de adesão da comunidade escolar aos fins desenhados; ...

Trata-se, portanto, de uma unidade de caráter social, diferente e de facto desejavelmente diferente das outras organizações, idealmente também de cada uma das outras suas análogas. Cada escola terá e deverá, por isso, exibir um perfil único; assumindo identidade própria e negando ser apenas mais um serviço (público ou privado). A este serviço *especial(izado)* subjaz um sistema global de princípios didático-pedagógicos que, por esse motivo, o transforma numa organização com responsabilidade social.

Observamos que, depois dos estudos de Coleman (1966), as escolas passaram a ser perspetivadas como espaços de encontro de variáveis, que claramente refletem fatores sociais, culturais e familiares e que provocam notórias influências no desempenho dos elementos escolares. A organização escolar é, portanto, conduzida (por essa simultaneidade de vertentes – científica, técnica e humana) à edificação de uma cultura particular própria e cada vez mais mutável; situação agudizada pelo atual ritmo de mudança e suposta crescente inovação em todos os setores do universo educativo. Daí que, para o seu estudo, seja adequada e mesmo requerida uma tipologia analítica diferenciada.

Jacques Ardoino, em 1977, nomeava cinco níveis possíveis de análise da escola, considerando *os indivíduos, as interações, o grupo, a organização e a instituição*. Consequentemente e nesta linha de estudo, seguiram-se outros investigadores, alguns afirmando o *aluno*, ou a *sala de aula*; outros acentuando o caráter social(izante) do espaço. A partir da década de 70, toma-se então consciência da importância destas variáveis e do fator *eficácia* no ensino e dá-se o crescimento de um movimento de *escolas eficazes*, valorizando uma nova teoria educacional, impelida pela otimização do

efeito/consequência do desenvolvimento curricular e pela mudança de políticas educativas:

> "A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da *nova* investigação em Ciências da Educação. Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. Encontramo-nos perante um movimento de renovação científica e de mudança de políticas educativas (…)."
>
> (Nóvoa, 1992:15)

Sinteticamente será oportuno, e igualmente pertinente, apresentar o quadro que Mª Emília Costa concebeu a propósito das teorias e dos modelos escolares (2003:73); os quais se vislumbram como opções conscientes no sentido da melhoria e da eficácia escolares:

Quadro 1.1.2 – Teorias e modelos escolares, segundo Maria Emília Costa

Teorias	Modelos	Metáforas	Correntes pedagógicas / Pedagogos
Clássica, Administração científica, Neoclássicas	Produtivos	A escola como uma empresa	Pedagogia por objetivos
Movimento das Relações Humanas	Humanistas	A escola como comunidade educativa	Educação Personalizada (Garcia Oz) e Educação progressiva (John Dewey)
Estruturalistas Burocracia	Burocráticos	Burocracia escolar	--
Marxistas	Políticos	Poder, liberdade (A escola como arena política e escola como anarquia)	Pedagogia Institucional Escola de Summerhill Escola Moderna A. S. Neil, C. Freinet
Críticas e Neomarxistas	Culturais	Cultura de escola (da escola transmissiva e reprodutora à educação pela liberdade)	Paulo Freire
Teoria Geral de Sistemas	Sistémicos	A escola como sistema (cultura e clima organizacionais)	Escola aberta

Sintetizando ainda mais, para uma compreensão evolutiva das teorias organizacionais aplicadas à escola, poderíamos apresentar um esquema ilustrador e agregador da significação possível da escola, num sentido evolutivo das mesmas:

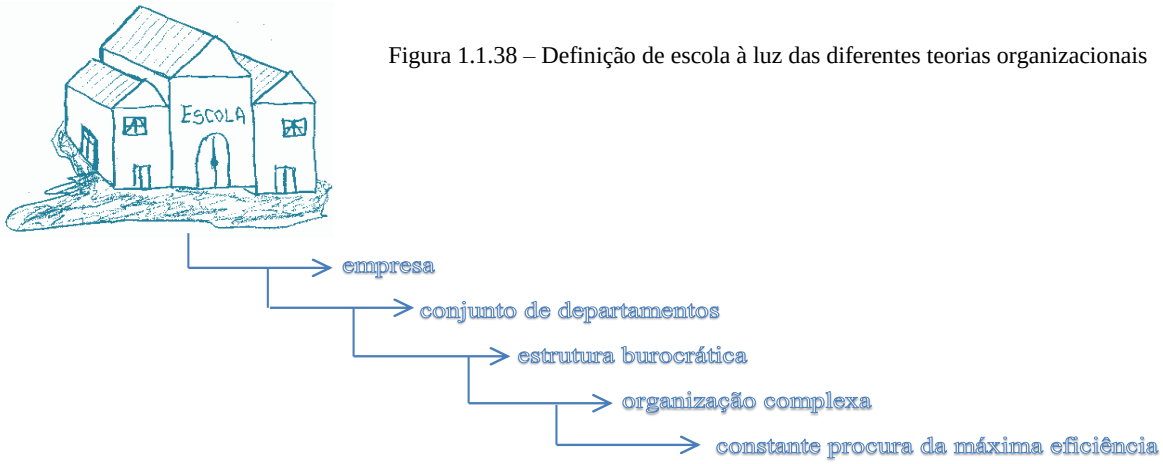


Figura 1.1.38 – Definição de escola à luz das diferentes teorias organizacionais

Cada vez mais heurísticos, pela constante procura de sentido e significado, os estudos sobre a organização escolar sofrem uma evolução que Nóvoa reparte em cinco fases: *identificação; descrição; intervenção; contextualização e excelência*. Porém, esta visão otimista do processo evolutivo da escola não parece congruente com a realidade atual, pois assistimos a alguma confusão até ao nível da que poderá ser a melhor opção educacional. Se alguma vez chegaremos à fase de excelência é impossível prever, mas a sua procura provavelmente já se revela suficientemente eficaz apenas pela consciencialização das opções de percurso e necessárias escolhas e tomadas de decisão, necessárias para atingir essa meta de excelência.

Esse esforço global de todos os atores passa obrigatória e primeiramente pela reflexão sobre o próprio modo e efeito de refletir, assumindo uma atitude crítica face ao conhecimento e ao desempenho pessoal (e alheio), face ao contexto e à especificidade local. Posteriormente, cabem as oportunidades para *diagnosticar*; *identificar*; *descrever* e *intervir*, com a precisão possível, nas áreas suscetíveis de intervenção, no sentido da melhoria da organização escolar. Há, portanto, que analisar as estruturas e os processos organizacionais, procurando discernir fatores impeditivos e indicadores conducentes à desejada melhoria. Tal como identificar aqueles que permitem maior nível de sucesso para os replicar nesse ou noutros contextos.

Assim podemos ler a história da evolução da escola, na subjacente procura de eficiência e eficácia, em que a interpretação das teorias e modelos se foi aprumando, numa linha temporal sequencial, assumindo cada vez mais a abertura que outras

tipologias organizacionais foram igualmente adotando. Assim se chega à conceção de escola como sistema, para alguns idealmente próxima de uma vertente empresarial, tanto em termos teóricos como em termos de funcionamento, de estrutura e de processos. Assim se tenta um equilíbrio teórico e prático impulsionador do desejado sucesso generalizado e ao alcance de todos.

1.2. Estrutura e processos

A procura de definição de uma estrutura que permita e facilite a execução dos processos criadores de uma identidade específica de cada organização escolar passa por um conjunto de decisões face à escolha de princípios e possíveis percursos que desenhem caminhos promotores da procura do *saber* e que facilitem a vida quotidiana da organização. Nesse sentido, é necessário que se registe convergência de esforços e intenções: que se afirmem competências sustentadas numa hierarquia e autoridade que coordene todos os serviços a prestar. Para isso, será imprescindível que exista um sistema coletivo de identificação cultural, em que as diferenças se anulem face aos interesses comuns e em que os papéis, funções e tarefas sejam cumpridos de modo a que os objetivos institucionais sejam respeitados acima dos interesses individuais.

Neste contexto, a liderança de topo deverá delimitar/marcar o seu papel, tanto no âmbito estrutural, como em termos da gestão interpessoal. O equilíbrio de tarefas e funções a estes dois níveis, bem como a definição exata para si próprio e para os outros, contribuirá para o crescente sucesso da organização; na medida em que todos conhecerão o que esperar da liderança "oficial". No âmbito desta delimitação, podemos observar que a maioria dos investigadores não apresentam significativas diferenças; antes, cremos, se complementam. De acordo com Fayol, por exemplo, haverá cinco competências inerentes a um líder de topo que este é suposto desenvolve, de modo adequado ao respetivo contexto de cada situação e/ou indivíduo:

- ✓ Prever
- ✓ Organizar
- ✓ Dirigir
- ✓ Coordenar
- ✓ Controlar

No âmbito do desempenho de cada uma delas, e em todas, cabe ao líder o papel de tomar as decisões que avaliar apropriadas, exercendo maior ou menor grau de poder e/ou persuasão e influência. De acordo com a tipologia de liderança que assumir, o líder conseguirá adesão/obediência pelo exercício direto e assumido desse poder (através da transmissão de ordens, de algum tipo de pressão ou mesmo opressão, de ameaças, de atribuição de sanções,…) ou mediante confiança (para além da obediência), pelo exercício da persuasão (através de capacidades de comunicação eficaz, de atitudes de compreensão e/ou de justiça, de disponibilidade, de atenção, …).

Diretamente observável é o nível de participação na organização conseguido por uma ou outra tipologia de liderança, espelho igualmente do sucesso e eficácia da comunicação que o líder for capaz de imprimir, ultrapassando os mais ou menos naturais obstáculos ao conveniente desempenho dos seus colaboradores; conseguindo prevenir alguns conflitos, aumentando a autoconfiança e satisfação pessoais, obtendo níveis crescentes de coesão na organização. Consequentemente, registam-se igualmente efeitos diretos no desenho do Plano de Ação do Diretor e também no do Projeto Educativo da Escola ou Agrupamento de Escolas; definindo o modo como as diversas estruturas intra-organizacionais se estruturam e se definem, instaurando resultados na sua caracterização e influenciando diretamente o modo de funcionamento ou operacionalização, mediante as subjacentes tomadas de decisão, sempre difíceis de adotar, em especial se não existir uma profunda crença nalguma das opções.

Mas o que é preciso, de facto, para decidir, para agir, para avançar? Qual é a natureza da capacidade de decisão? Será que toda a gente tem essa capacidade ou será um *dom* de alguns seres excecionais? Trata-se, cremos, de uma capacidade que pode ser melhorada com vontade e a devida prática e aprendizagem, mas que nem todos são capazes de desenvolver com a desejada eficácia, por um motivo ou por outro, inclusive pelo próprio perfil atitudinal. Constitui um dos principais fundamentos de qualquer nível de liderança, de qualquer tipo de organização, e é uma capacidade com algum caráter inato, mas que tem de ser continuamente aperfeiçoada, fundamentalmente pela aprendizagem de algumas vertentes/condicionantes para melhor ser de facto efetivada.

Com essa capacidade o líder edifica a organização nos moldes que desejar, semeando motivações para os alicerces fundadores da construção de uma rede de conhecimento dentro da organização educativa. Assim se desenham projetos rumo ao

desejado sucesso e satisfação de todos os elementos escolares. Assim se constrói a base de qualquer estrutura organizacional - o Plano de Ação, próprio de cada gestor/líder escolar. E esta poderá ser, e é, o que suporta as respostas às necessidades da organização e de quem a dirige e tem de explicitar aos outros os *quês* e os *porquês* da vida dessa organização. Estas respostas poderão e deverão ser o ponto de partida para práticas concretas em articulação, mais ou menos dinâmica, com a restante comunidade; expressando uma singularidade cultural com consciência profissional, apropriadamente exigente e considerando o caráter das relações interpessoais em qualquer um dos espaços institucionais; pois o perfil relacional da organização escolar reflete-se e é refletido no processo de construção (permanente) de referências relativamente ao *saber viver*, numa constante partilha e na participação plena de todos, potenciando desejavelmente uma cultura organizacional de cariz marcadamente democrático.

A aprendizagem e a adoção de códigos de conduta democráticos e de uma cidadania ativa e de responsabilidade deverão constituir, por isso e obrigatoriamente, um dos supremos objetivos, subjacente a todos os processos deste tipo de organização. As qualidades relacionais e emocionais que conseguirmos imprimir nas dinâmicas de participação, ao nível da vida escolar, dependem desses níveis de aprendizagem e adoção/identificação atingidos. Pois é facto cientificamente comprovado que do nível de qualidade dessas relações depende muito do sucesso de qualquer iniciativa e o que distingue isso mesmo é a capacidade de maior ou menor felicidade que uma pessoa possa sentir num determinado contexto. Feliz é quem tem relações interpessoais aprazíveis e, quanto maior for a felicidade, maior é a qualidade das suas relações e vice-versa. Ser amado, respeitado e obedecido, criar empatias ou dar-se bem com pessoas supostamente difíceis são capacidades que requerem um grau moderado de autoconsciência e de autoestima que especialmente um líder de uma organização deve apresentar.

Desta forma se edifica o grande desafio de estruturação e manutenção de todos os processos de uma qualquer organização – saber gerir as relações interpessoais e conseguir equilibrar o respeito pela singularidade do outro, face ao seu contexto e aos códigos sociais da comunidade que constitui/em que se insere. Se este é um fator de suprema importância numa qualquer organização, na de tipologia escolar ganha reforçada relevância. Nóvoa (1992:25), por exemplo, defende que "uma organização

escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos".

Nessa sequência, são identificadas as três bases possíveis para uma abordagem eficaz da estrutura escolar: a física, a administrativa e a social. Depois, este investigador, ao nomear as características organizacionais da escola, aponta uma espécie de *check-list* (elaborada com base em estudos de Purkey & Smith, 1985; OCDE, 1987; Hopkins & Holly, 1988), construída para ajudar no processo de monitorização das estruturas e nos restantes processos da organização escolar, podendo constituir o conjunto de itens a considerar na construção/verificação do *retrato de uma escola eficaz*. Vejamos esses tópicos, genéricos, a ser considerados de acordo com subdivisões específicas de cada um dos grandes domínios apontados:

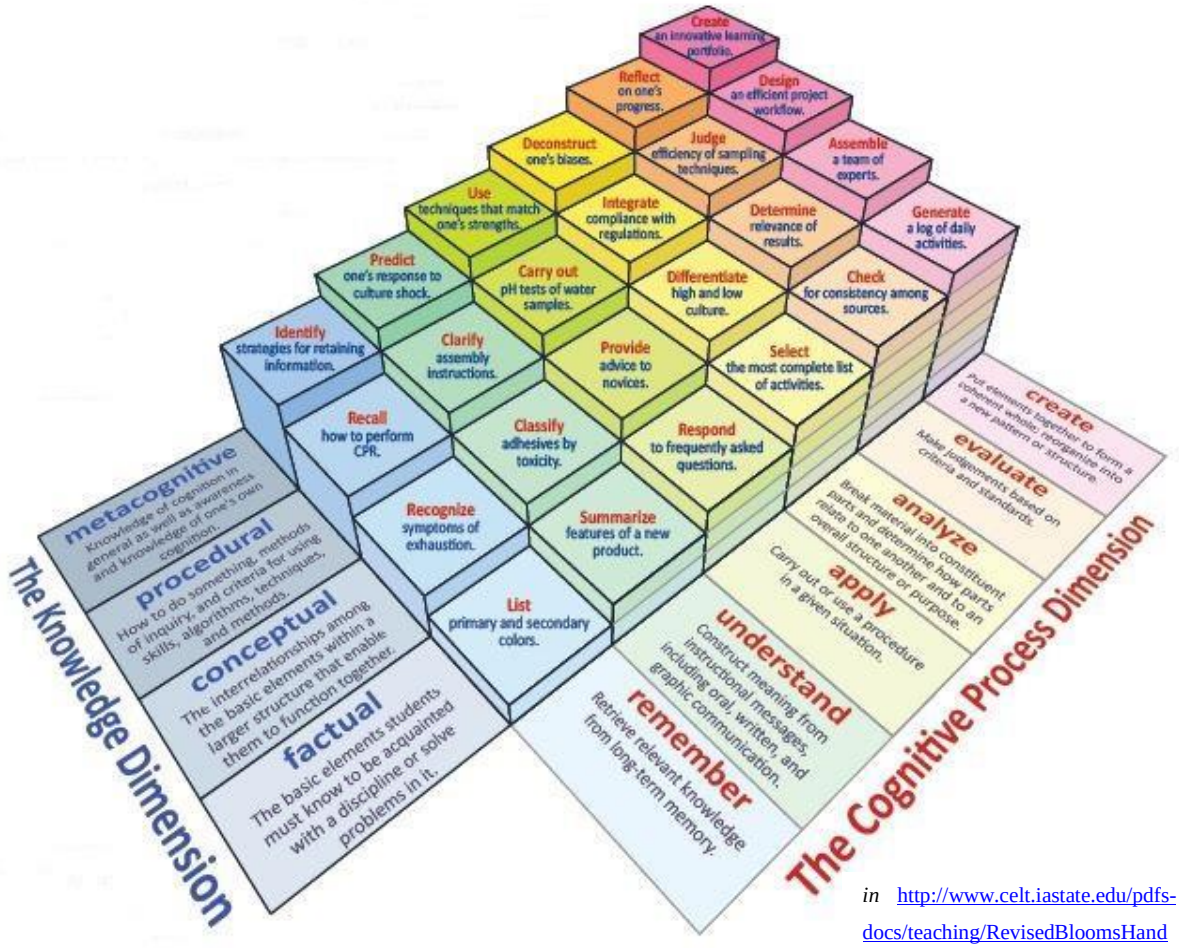
- Autonomia da escola
- Liderança organizacional
- Articulação curricular
- Organização do tempo
- Estabilidade profissional
- Formação do pessoal
- Participação dos pais/famílias
- Reconhecimento público/da comunidade
- Apoio das autoridades/instituições

Estes tópicos/domínios constituem também a lista de tarefas e funções subjacentes à exigência de uma maior autonomia e inerente responsabilização da escola (e dos professores); a qual passa a determinar, por si só, que as escolas funcionem como verdadeiras organizações, na medida em que se vêem obrigadas a definir objetivos muito concretos e a responder pelo cumprimento de um serviço (público ou não). Um serviço de educação que deve garantir o acesso universal e maximizar a possibilidade de todos os alunos atingirem o mais alto nível de sucesso académico.

Para isso, será necessário melhorar a forma como são geridos e organizados os recursos humanos e o trabalho desenvolvido; por um lado, o de natureza técnico-científica, exercido em regra individualmente e com especificidades que requerem autonomia profissional e pedagógica; por outro, o de funcionamento que se deseja eficiente, num trabalho idealmente em equipa, num processo de partilha de experiências e de distribuição equitativa de responsabilidades na consecução do objetivo último (ou

primeiro) que é o sucesso dos alunos, no complexo ato de aprendizagem, que envolve muitas dimensões, elas próprias tão intrincadas quanto o esquema modelo de Heer, construído em 2012 e que a seguir se reproduz:

Figura 1.1.39 - Modelo de aprendizagem por objetivos, de Herr, a partir da taxionomia de Bloom



in http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/teaching/RevisedBloomsHandout.pdf

É interessante analisar este mesmo modelo apresentado de forma interativa (em http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revised-blooms-taxonomy/),em que, mediante a passagem do cursor, são sinalizadas as correspondências entre a dimensão da aprendizagem e a do processo cognitivo. Outra particularidade é a chamada de atenção do autor sobre o facto das ações apontadas consistirem em objetivos e não estratégias educacionais. Portanto, serão situações a obter através da aplicação de estratégias adequadas, diversificadas e de acordo com o perfil do(s) formando(s).

Para satisfazer estas exigências constitui fator determinante a capacidade que os formadores tiverem para operacionalizarem uma diferenciação a nível vertical e horizontal e uma diversificação funcional; a par do desenvolvimento das capacidades de liderança, quer a nível micro, quer a nível meso; da implementação de um verdadeiro trabalho de equipa; bem como da clara perceção dos objetivos e do sentido da escola enquanto organização.

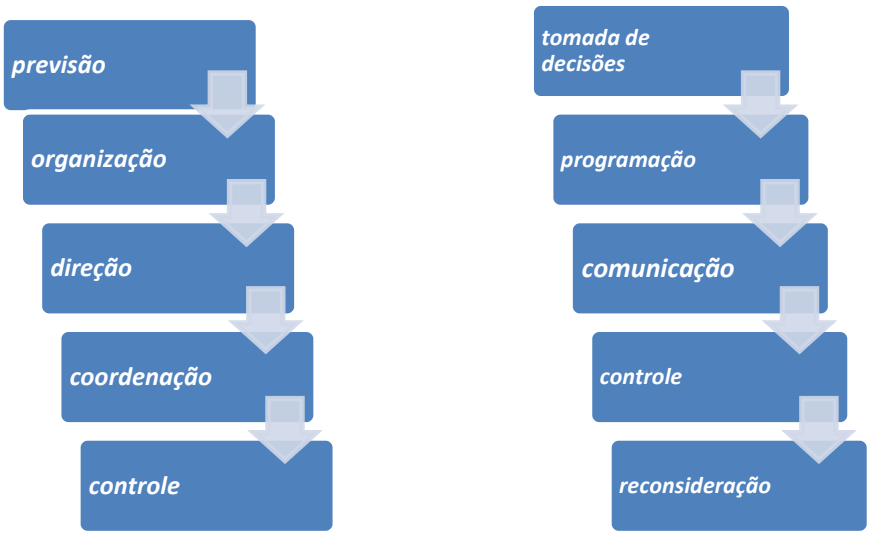
No entanto, há alguns obstáculos a ultrapassar, nomeadamente a tensão entre a autoridade horizontal, de cariz mais informal e baseada na autonomia profissional dos pares, e a autoridade vertical, mais formal e associada às funções de gestão e à supervisão das dinâmicas organizacionais da escola. Revela-se preponderante conseguir criar equilíbrios, também a esse nível, suficientemente estáveis e duradouros que permitam alcançar/cumprir os objetivos e facilitar as condições de sucesso de todos os elementos escolares/educativos. Para que tal se verifique, julgamos importante, por exemplo, que exista uma clara definição/assunção/operacionalização de papéis no sentido de uma inequívoca lógica de ação, em especial das funções de topo hierárquico. É nessa sequência que consideramos que a profissionalização da carreira de gestão escolar deverá ser implementada e, dessa forma, mais facilmente se adequar o funcionamento global das escolas.

Outro aspeto a considerar é ainda e em particular o trabalho de autoavaliação e de avaliação externa (tarefa muito difícil de gerir entre pares com, supostamente, as mesmas habilitações e funções profissionais). Estas tarefas, que até há relativamente pouco tempo, eram algo estranhas ou pouco usuais na grande maioria dos contextos escolares, deverão constituir um empreendimento de todos e ter em conta o ritmo de alteração das relações entre a administração central e as escolas. É que o acompanhamento e monitorização por parte do Estado assumem uma crescente necessidade/viabilidade face à cada vez maior autonomia atribuída às escolas. E essa autonomia, mais ou menos decretada e generalizada, faz desencadear uma outra dificuldade: é que o ritmo, o modo, a comunicação e a metodologia dessa alteração de relação não poderá ser igual para todas, pois cada uma é *pertença* de uma comunidade e cultura diferentes e diferenciadas por múltiplos fatores, quer internos e externos. Cada uma é um caso singular, numa pluralidade de contextos diferenciados por inúmeros e múltiplos fatores.

Acrescentaríamos que, uma vez observada e cumprida essa diferenciação de resposta, se formos capazes de estruturar a adaptação exigida pelo contexto em causa e se tivermos em consideração cada um e todos esses fatores, estaremos perante uma conceção/imagem ideal de escola, de e para todos, numa constante partilha de valores, demonstrando uma excelente condição de coesão global na construção de uma eficiente base: o seu Projeto Educativo. Projeto que, estruturado de acordo com competências próprias, se reveste metaforicamente de um exercício de poder (e também de autoridade), adequado e eficaz na coordenação e nalguma especialização de desempenho dos diferentes papéis, perfazendo os princípios orientadores/operativos da organização escolar, em qualquer uma das suas dimensões – individual/coletiva/social – com uma consciente interiorização de valores e normas, tendentes à formação plena, à integração social e à realização pessoal; perfazendo, idealmente, um objetivo comum a todas as estruturas internas da organização escolar.

Esses objetivos, atualmente assumidos pela figura do Diretor de Agrupamento/Escola, estruturantes do seu Plano de Ação, serão operacionalizados em processos idealmente democráticos mediante o exercício de capacidades de, segundo Fayol, *previsão, organização, direção, coordenação* e *controle*. Litchfield verbaliza essas capacidades como: *tomada de decisões, programação, comunicação, controle e reconsideração*; cada uma concretizando-se de acordo com o estilo ou sistema de liderança/chefia exercido nesse momento; o qual pode (como veremos no capítulo sobre liderança) variar de acordo com múltiplos fatores, ainda que desenvolvido/assumido por um mesmo líder, num mesmo contexto:

Figura 1.1.40 – Capacidades de um líder



Focando essas capacidades organizacionais, poderemos começar por afirmar a sua ordenação sequencial, ainda que uma preveja e a outra reconsidere, *i. e.*, por um lado, Fayol insere um aspeto de conhecimento antecipado de eventuais hipóteses (facto que prediz que o líder tem de conhecer muito bem o respetivo contexto organizacional); por outro, Litchfield perspetiva a influência que determinado fator processual poderá incutir no desenvolvimento do processo e na determinação de uma adaptação futura. Este último parece também defender que, para tomar as devidas decisões, há que conhecer a conjuntura a que se refere e, portanto, no primeiro nível de capacidades já está incluída a previsão, na medida em que, para tomar decisões, é necessário conhecer de tal modo que se consiga prever reações e/ou situações. Temos ainda de sublinhar um outro fator que este último investigador considera e que não é explicitado pelo primeiro – a comunicação.

De facto, a comunicação é uma peça preponderante em qualquer relação, pessoal ou organizacional; promovendo a troca de informação de modo satisfatório, constitui a base de toda a interação saudável e positiva, em qualquer contexto; uma vez que um subjacente e desejavelmente eficaz sistema de *comunicação* predita, grande parte das vezes, o sucesso (ou insucesso) de uma iniciativa, de uma ação ou mesmo de uma organização.

1.3. A comunicação

Se começarmos por abordar esta temática partindo do princípio fornecido pela etimologia deste vocábulo latino (*communis* ⇔ pôr em comum), chegamos rapidamente à conclusão da necessidade imprescindível de um sistema de comunicação eficaz na organização (*cf.* Gibson, Likert e outros investigadores). A comunicação (interna e externa) constitui, é unânime, uma peça fundamental para a eficácia e sucesso de qualquer organização; podemos mesmo afirmar que se revela como um sistema de vida; aliás, nas palavras de David Hampton (1980:257) é o "sangue da organização".

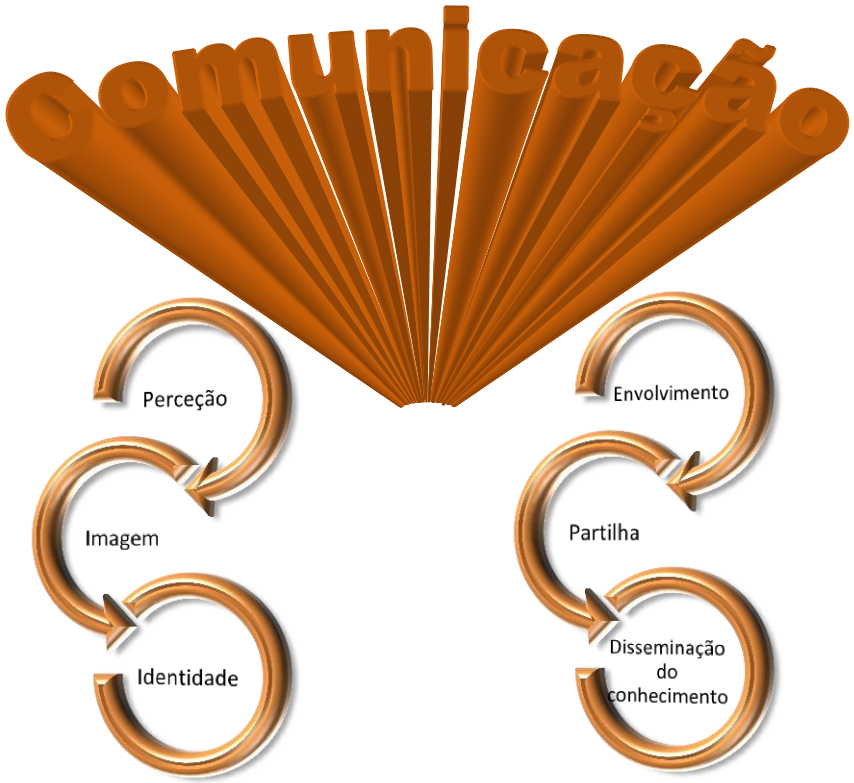
Cada vez mais, a comunicação constitui uma ferramenta fundamental em todos os processos quotidianos de uma organização, sendo fator determinante do seu nível de sucesso global, numa escala mundial ou apenas nacional. Numa era em que sobeja a

informação, torna-se imprescindível saber comunicá-la, quer no interior da organização, quer no e com o exterior, sem impor fronteiras de qualquer tipo.

Atualmente, a comunicação interna, por exemplo, perpassa todas as estruturas e tem subjacentes interações entre processos e agentes; desencadeando efeitos que poderão ir muito para além dessas estruturas internas. Ela é responsável por fazer circular a informação e o conhecimento, de forma vertical e horizontal. É, como vimos, o *sangue* da organização; que tem de circular num sistema que permita a boa *irrigação* de todos os departamentos, promovendo a *saúde* de cada e de todos os órgãos. E quanto mais eficaz for a transmissão de informação, mais bem informados estarão todos os elementos de uma organização, mais envolvidos se sentirão e maior será a sua motivação e satisfação; facto que se reflete no grau de produtividade e na imagem da organização. Esta comunicação ao nível interno tem, portanto, uma função muito valiosa, na medida em que faz circular informação, promove o debate e a interação entre os vários segmentos da instituição e, acima de tudo, capacita/motiva os funcionários para novos desafios.

Valorizando-se essa comunicação e os canais de que ela faz uso (jornal, boletim, intranet, mural,…) cumpre-se a sua missão de integrar, tanto quanto possível, todo o capital humano de uma organização; pois comunicar é muito mais do que informar, é envolver todos, num processo mútuo de partilha de informação/conhecimento:

Figura 1.1.41 – Processo e funções da comunicação



Este envolvimento carece, como vimos, de vontade por parte de todos os atores; pois a comunicação (como peça fundamental na aproximação que, por exemplo, o líder organizacional tem de manter com os restantes elementos) regista-se tanto a nível da integração e motivação das equipas de trabalho, como nos processos de aprendizagem, gestão do conhecimento e cooperação/colaboração e, igualmente, nas atitudes demonstradas e nas consequentes condutas dos liderados; gerando uma rede muito complexa de relações e circuitos de comunicação, de qualquer tipo, em que a codificação e descodificação da mensagem são determinadas também pelo contexto e pelo meio de produção e receção e, havendo interferências (o usualmente designado *ruído na comunicação*) que impliquem distorções ou mal-entendidos, o líder tem de saber manipular os canais e o conteúdo dos dados que tem e deseja transmitir, por forma a que essas interferências não provoquem consequências negativas no próprio desempenho dos elementos da organização. A comunicação tem de ser clara, credível e crucial, para constituir alicerce estável da tomada de decisão do líder. Constitui-se assim um sistema recíproco de influência, ainda que de alguma forma contrário à tendência individualista da sociedade atual.

Nesta sociedade cada vez mais solitária, necessitamos cada vez mais também de ultrapassar esse fator de algum risco para o estabelecimento de alguma comunicação eficaz e romper com a suposta situação, comunicando com os outros, ainda que essa comunicação possa ser, ou seja, muitas vezes efetivada de modo solitário também (no caso do recurso às chamadas novas tecnologias, por exemplo). Ao nível mais particular da organização e no que diz respeito a comunicação interna dessa estrutura, a comunicação é responsável por ditar uma maior facilidade e abrangência na arquitetura dos diferentes departamentos, promovendo uma crescente funcionalidade nas fórmulas tradicionais de comunicação. A comunicação compreende uma gíria própria de um determinado contexto profissional, um conjunto de signos e expressões melhor percebidas por uns e outros, que gera sincronismos de entendimento e opinião entre os seus elementos. Estes são, muitas vezes, circuitos/instrumentos decisivos para a desejada eficiência de resultados, na medida em que uma comunicação interna de qualidade e de rigor facilita o sucesso da comunicação externa. Se primeiramente estamos ao lado da organização[1], poderemos passar a estar com ela[2] e depois sobre ela[3] e, desta forma, promovermos as relações e a comunicação eficaz com o outro:

Figura 1.1.42 – A comunicação, a organização e as relações



Em qualquer contexto organizacional, a estrutura organizativa ou organigrama é usualmente desenhada por forma a facilitar essas relações entre os diversos níveis e a respeito de um conjunto de informação/dados/conhecimento próprio dessa organização, produzindo um fluxo de informação pertinente e estratégica, tanto formal como informal; tendo consciência de que esta última é muitas vezes a mais bem sucedida, pois é a que apresenta mais alta taxa de sucesso comunicacional; possivelmente porque recorre a códigos facilmente percetíveis por qualquer indivíduo, falante ou não do mesmo código verbal. Isto é verdadeiro na medida em que este tipo de comunicação recorre a diferentes meios/recursos/suportes de transmissão (corpo, movimentação, gestos, expressões faciais e tantos outros hipotéticos produtores de mensagem), aos quais, habitualmente, não prestamos a devida atenção e que interferem sempre na nossa relação com o outro, nomeadamente em situações de aprendizagem/formação. Todos estes fatores contribuem para o desenho (e perceção) total do nosso comportamento numa situação de interação, assumindo um valor, por vezes esquecido, de mensagem. Trata-se de um auxiliar de comunicação que constitui como que a *verdadeira* representação do *Eu*, completando (ou até contrariando) a mensagem que o indivíduo pretende transmitir. Por isso se afirma que toda a comunicação tem um conteúdo e uma relação, pois os dois modos de comunicação devem ser considerados complementares.

Se observarmos o estudo da comunicação não-verbal ao longo dos tempos, verificamos que sempre deteve uma importância primordial. No que respeita a organização social, foi em meados do século XX que esta ganhou maior atenção por parte dos investigadores científicos; pois foi nessa altura que começou a reconhecer-se que este tipo de comunicação gera uma potencial coerência e afinidades num grupo de indivíduos, provocando um fluxo de sentimentos e emoções, concordantes ou discordantes.

Podemos, então, definir a comunicação não-verbal como toda a comunicação que acontece para lá das palavras, que não é controlada de forma consciente e que varia com o padrão cultural em que se insere quer o emissor quer o recetor. A comunicação não-verbal desempenha várias funções que sempre ajudaram o ser humano a comunicar. Por esse motivo, ela pode ser encarada como o principal meio de expressão das emoções. Podemos vê-la na apresentação do *Eu* e do seu corpo, pois o indivíduo dá uma imagem de si próprio ao mundo que o envolve. Será então um apoio/complemento à comunicação verbal.

Se recorrermos à sabedoria popular, rapidamente compreendemos expressões como "o gesto é tudo" ou "um gesto vale mais que mil palavras". E não é por mero acaso que são tão significativas, uma vez que a comunicação não-verbal é composta, para além da linguagem gestual, por mais dois tipos diferenciados de códigos. O primeiro constituído exatamente por esta forma de comunicação cinésica; o segundo pela distinção a que o nível de confiança com o destinatário nos obriga e a terceira por um código mais próximo e complementar do verbal. Para melhor compreendermos estes fatores, poderemos apresentar a especificação desta categorização tripartida da comunicação não-verbal:

Figura 1.1.43 – Tipos de comunicação não-verbal



Mas voltemos à comunicação verbal, pois ela constitui um suporte indispensável à organização, tanto no que respeita a forma escrita, como na variante oral; na medida em que é o veículo de transmissão de toda e qualquer informação, tanto a nível horizontal, como em termos verticais, tanto de modo formal e como informal.

Se considerarmos a comunicação formal, a principal característica diz respeito ao facto de assentar sobretudo (mas não exclusivamente) na palavra escrita, constituindo uma força manipuladora da gestão da informação. Esta forma de comunicação organizacional tenta regular a mensagem interna e externa, congregando sinergias e orientando a maioria das tomadas de decisão, pois é dessa forma que os princípios, objetivos e sucessos duma organização são divulgados, quer interna quer externamente. É dessa forma que se organizam e controlam estruturas e processos numa organização. E é nesta capacidade de manipular o código comunicacional que a qualidade da teia organizacional é julgada e o seu sucesso avaliado. É este poder de manipulação dos códigos de comunicação que faz emergir a comunicação como instrumento de poder, constituindo-se em códigos, sinais, símbolos e rituais que igualmente transmitem atitudes e valores.

Valores comunicados, como vimos anteriormente, não só pela forma escrita e oral (verbal), mas também pela usualmente designada *linguagem silenciosa* (adjetivação com a qual não concordamos, pois a única que produz som é a oral e todas as restantes são, de facto, também *silenciosas*. Daí preferirmos a designação de *não-verbal*, ou seja,

aquela que não recorre ao verbo, à palavra). Exemplo desta tipologia é a expressão facial, é o olhar, são os gestos, é a postura corporal, é o tom de voz, é a aparência,… ou uma outra qualquer forma/tipo de linguagem; pois numa organização, o sucesso e o nível de eficácia de uma ação são, quase sempre, o resultado mais ou menos direto do sucesso e do nível de eficácia da comunicação observados mediante todos estes meios de transmissão.

Vemos, assim, que a comunicação, sendo fator preponderante do sucesso de uma qualquer organização, assume particular valor quando se requer, por exemplo, a melhoria de desempenho dos elementos de uma equipa. O nível de perfeição da sua operacionalização depende não só do emissor que transmite o objetivo a atingir, mas também, e muito, do recetor da mensagem. Ou melhor, depende da capacidade que o emissor tiver para adequar a mensagem e o seu contexto transmissor ao destinatário e ao contexto em causa: interagindo e partilhando essa informação formal ou informalmente; por via oral ou por via escrita; em termos verbais ou recorrendo a códigos não-verbais, essencialmente de cariz visual ou mesmo atitudinal/comportamental, como vimos anteriormente.

Comunicação é, portanto, a chave mestra do sucesso, realizando-se por meio da interação com o outro. E é por esse motivo que podemos afirmar que esta interação se constitui pela comunicação, chegando a ser um quase sinónimo deste conceito; na medida em que a comunicação (verbal ou não) pressupõe o estabelecimento de uma relação realizada entre duas ou mais entidades: *a interação*. Considerando esta interação na organização escola, podemos afirmar que é quase *assustador* o número de possibilidades de operacionalização efetiva entre os seus elementos, dado o elevado número de destinatários possíveis, as diversas formas, em muitos canais... De salientar é, igualmente, a realização dessa interação em duas linhas de transmissão: horizontal e vertical; e em dois níveis: o formal e o informal; na medida em que muitas vezes a informalidade de transmissão de mensagens permite/origina uma apresentação de resultados mais significativa do que a comunicação realizada formalmente. Observemos, então, a quantidade dessas possibilidades:

Quadro 1.1.3 – Possibilidades de interação no contexto escolar

Recetor/Destinatário / **Iniciativa/Emissor**	Direção	Coordenadores	Professores	Assistentes Administrativos/Técnicos	Assistentes Operacionais	Alunos	Encarregados de Educação	Elementos do Conselho Geral
Direção		1 / 2	3 / 4	5 / 6	7 / 8	9 / 10	11 / 12	13 / 14
Coordenadores	15 / 16		17 / 18	19 / 20	21 / 22	23 / 24	25 / 26	27 / 28
Professores	29 / 30	31 / 32		33 / 34	35 / 36	37 / 38	39 / 40	41 / 42
Assistentes Administrativos/Técnicos	43 / 44	45 / 46	47 / 48		49 / 50	51 / 52	53 / 54	55 / 56
Assistentes Operacionais	57 / 58	59 / 60	61 / 62	63 / 64		65 / 66	67 / 68	69 / 70
Alunos	71 / 72	73 / 74	75 / 76	77 / 78	79 / 80		81 / 82	83 / 84
Encarregados de Educação	85 / 86	87 / 88	89 / 90	91 / 92	93 / 94	95 / 96		97 / 98
Elementos do Conselho Geral	99 / 100	101 / 102	103 / 104	105 / 106	107 / 108	109 / 110	111 / 112	

número ímpar – Interação formal número par – Interação informal

O grau de convergência ou divergência, a consonância ou dissonância de conteúdo poderá mesmo desencadear, por um lado, eficácia e sucesso; por outro, ruído e conflito. As diferenças de receção/interpretação das mensagens devem, por isso, ser devidamente geridas, ultrapassando os interesses ou motivações individuais e construindo ambientes de entendimento e motivação organizacional, recorrendo se necessário às vias informais no sentido do melhor esclarecimento de alguma situação mais dúbia. Poderemos mesmo afirmar que as redes de comunicação informal, em qualquer organização, difundem mais eficazmente a informação e estabelecem mecanismos de divulgação com maior sucesso, porque baseadas em empatia e confiança, naturalmente construídas no seio da respetiva comunidade e que fazem de si depender o nível de sucesso do líder (Fullan designou este conjunto de características pessoais do líder como sendo uma *constelação energia-entusiasmo-confiança*).

Para além disso e no que diz respeito à comunicação formal, a sua eficácia (independentemente do suporte/meio utilizado) reside em grande parte no nível de preparação (fator que aumenta proporcionalmente ao grau de formalidade). Tal preparação implica a análise da situação/contexto e do público a que se destina. O que

ter em conta então? Para ser eficiente, essa análise (de qualquer tipo de comunicação) deve ter em consideração alguns aspetos fundamentais:

- O objetivo da comunicação
- A relação com o contexto
- O destinatário
- O conhecimento disponível sobre o respetivo conteúdo
- O nível de influência pretendido
- O nível/tipo de linguagem utilizado

Por outro lado, há que definir a estratégia adequada para efetuar essa preparação. Por exemplo, o *mind map* (Miguel, 2008:96) poderá constituir uma boa opção. Quer como mapa conceptual estruturante/organizador das ideias principais relacionadas com o tema em questão, organizando-as em esquema hierárquico, a partir do conceito central e adicionando caixas de texto/ideias/conceitos adstritos, numa sequência organizativa facilmente lida e retida porque representação visual.

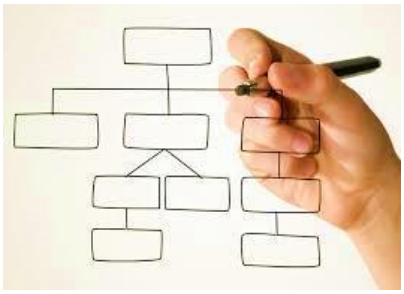
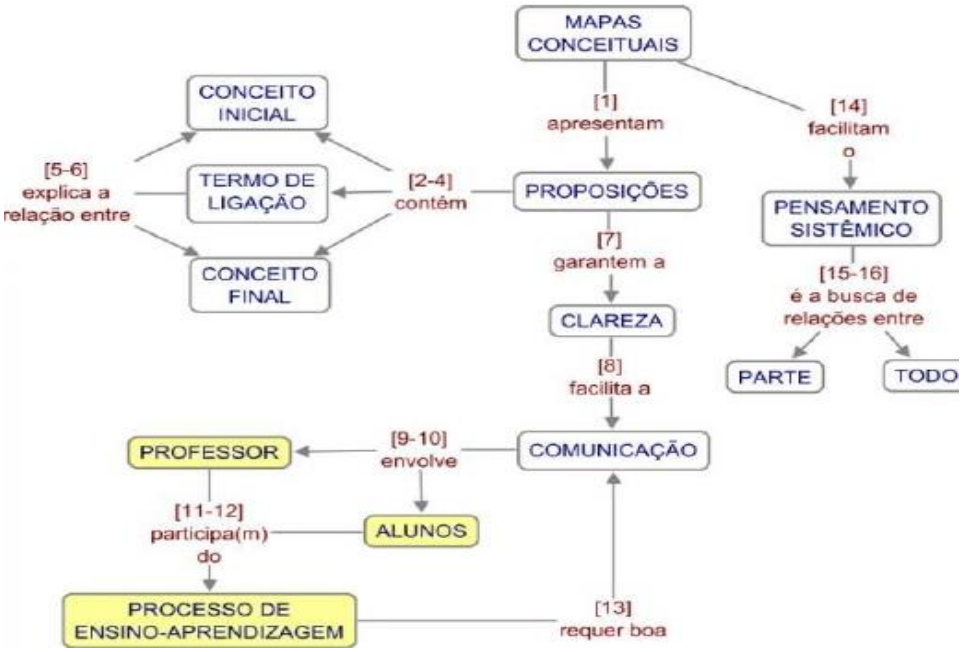


Figura 1.1.44 – Estruturação de um mapa conceptual

Quer como sumário da sequência conceptual que se pretenda adotar/apresentar, por exemplo:

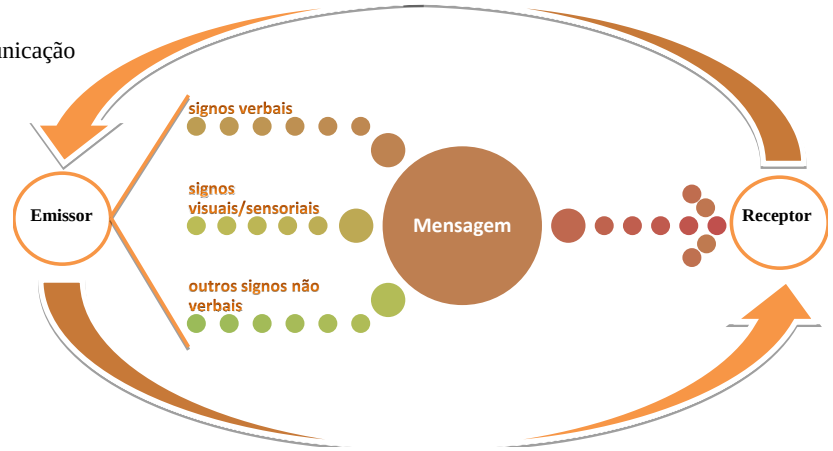
Figura 1.1.45 – Exemplo de um mapa conceptual



in, http://www.slideshare.net/PauloCorreia2/mapas-conceituais-e-aprendizagem-significativa

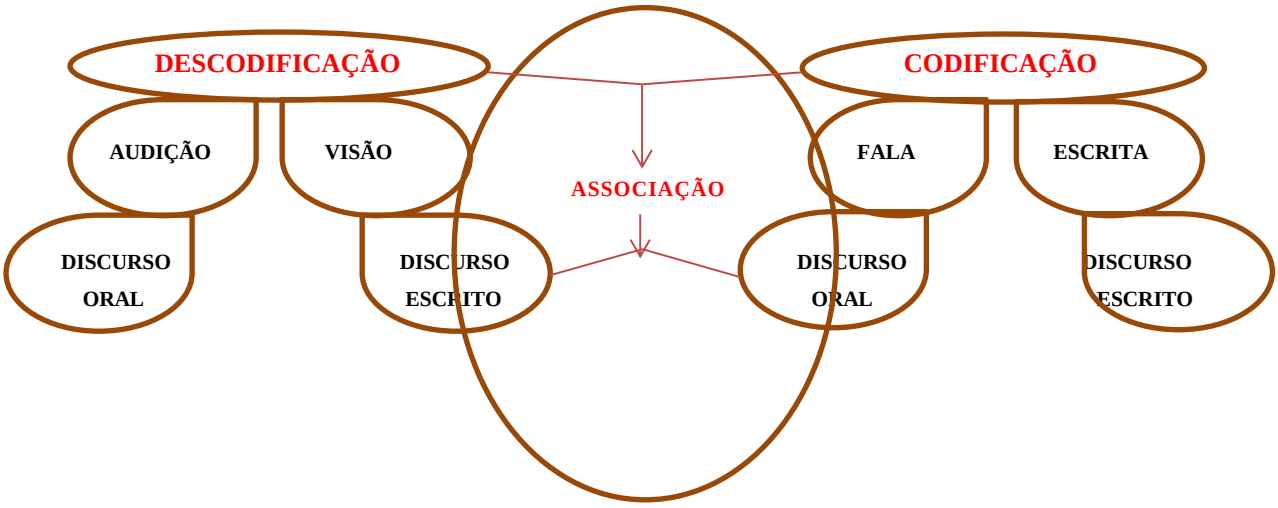
Para além dessa estratégia/técnica genérica de planificação do ato de comunicação, importa não descurar igualmente a oportunidade e a quantidade de informação, tal como prever possibilidades de eventuais ruídos que poderão interferir na efetivação da comunicação que se pretende realizar. Depois, a estruturação do ato comunicativo nunca pode esquecer que, facilmente, o recetor deixa de estar suficientemente atento para entender a totalidade da mensagem que o emissor pretende transmitir. Sabemos que todo o processo de realização discursiva envolve um percurso cíclico:

Figura 1.1.46 – Percurso da comunicação



E que tal processo é recorrente e pleno de diferentes competências/meios/estratégias:

Figura 1.1.47 – Competências envolvidas na comunicação



Para que esse fácil *esquecimento*/desconcentração não aconteça e dê lugar ao consequente entendimento/associação/memorização é imprescindível o permanente despertar de curiosidade e motivação no destinatário. Como conseguir isso?

- ✓ Estabelecendo uma lógica sequencial entre as ideias
- ✓ Relacionando os aspetos a referir com exemplos reais
- ✓ Fazendo paralelismos/analogias com experiências pessoais, quer do próprio quer hipoteticamente de outros elementos da organização

É preciso ainda não negligenciar a hipotética *ilustração* das ideias com imagens que sejam significativas para o destinatário; bem como não esquecer a importância da linguagem não-verbal. Por vezes, ou mesmo na sua grande maioria, não atribuímos o devido valor a este tipo de comunicação, como já vimos, que utiliza vários transmissores – o posicionamento/relação dos indivíduos no/com o espaço; o comportamento/atitude; a expressão vocal/timbre; os gestos; o olhar e o corpo, no seu todo. Não nos podemos esquecer que todos estes *emissores* assumem determinado valor na mensagem produzida; transmitindo, por si só, uma série de sinais, idealmente coincidentes, mas que podem revelar-se contraditórios relativamente à mensagem verbal; gerando no destinatário reações de aceitação ou de oposição que podem, por isso, interferir na relação interpessoal. É que um sorriso ou um silêncio, em determinadas situações, podem comunicar mais facilmente o que sentimos, do que qualquer outro símbolo verbal.

Se nos lembrarmos que toda a comunicação é composta, como já referimos, por um conteúdo e por uma relação, esperaremos que os dois modos de comunicação se complementem em qualquer processo de transmissão de mensagens: verbal/não-verbal ou oral/escrita.

No caso da comunicação escrita, os cuidados a aplicar são análogos aos descritos anteriormente; dobrando em alguns dos aspetos, até obter a:

- ✓ Explicitação correta da mensagem
- ✓ Objetividade e sequência lógica
- ✓ Validade científica, ou pelo menos não contradizendo proposições científicas
- ✓ Concisão, com quantidade equilibrada de discurso
- ✓ Resposta às expetativas

A composição da mensagem em texto escrito tem igualmente de considerar o meio de transmissão, pois ele implica adequações obrigatórias na forma e na estrutura textuais. E tanto o primeiro aspeto (forma) como o segundo (estrutura) estão intimamente dependentes do objetivo que se pretende alcançar com essa comunicação. Por exemplo, se se pretender elaborar uma súmula de ações a desenvolver, ou um relatório sobre factos ocorridos, ou mesmo a adição de dados, ou instruções específicas teremos especificidades para cada objetivo/tipo de texto, com estrutura e forma muito diferentes, embora todas devam contemplar uma maior ou menor contextualização, uma descrição e uma conclusão.

Há também a considerar o meio que se vai usar na transmissão da mensagem, pois o sucesso da comunicação implica a seleção do meio mais adequado, de entre a imensidão atualmente ao dispor do emissor. Numa fase posterior, revela-se também muito importante que o emissor seja capaz de emitir algum juízo de valor sobre o conteúdo pressuposto na mensagem (verbal - escrita ou oral – ou mesmo não-verbal), bem como sobre a monitorização do processo envolvido na sequência da mesma. Assim, há que saber verbalizar o conveniente *feedback* para que os outros elementos da organização percecionem o grau de sucesso das ações em causa. Como executar esta tarefa? Antes de mais, nunca esquecendo o clima de confiança que aflorámos atrás e que é sempre necessário se se pretender uma comunicação eficaz, cabe aqui também a referência à técnica de *pacing* do PNL, que nos lembra (de novo) que a comunicação interpessoal não é constituída apenas por códigos verbais, mas essencialmente por códigos não verbais que, por vezes, podem contradizer a mensagem transmitida verbalmente. O tom e nível de voz e a linguagem corporal (paralinguagem) funcionam como ajudantes-transmissores por excelência, modelando o comportamento do outro empaticamente. No que concerne o código verbal, esse *feedback* deverá respeitar um conjunto de normas de modo a alcançar-se um nível minimamente satisfatório de operacionalização, a saber:

- Estruturação com forma positiva
- Nível de objetividade mais elevado possível, tendo a consciência da interferência da natural e intrínseca subjetividade humana na construção de uma qualquer avaliação
- Definição clara dos critérios que serviram de base à análise apresentada
- Incidência apenas sobre a ação em causa
- Exemplificação de alternativas viáveis de melhoria

Esta comunicação é, acima de tudo, condição essencial para o desenvolvimento do clima de confiança que nomeámos anteriormente, ou seja, para a criação/manutenção de um contexto positivo, de um "bom clima" na organização, qualquer que ela seja. É que grande parte da transmissão de mensagens dentro de uma organização ocorre por via escrita. Daí o seu reconhecimento, por parte de qualquer líder organizacional, como condição essencial para a consecução de um desempenho minimamente satisfatório da organização escolar ou de qualquer outra. No entanto, neste tipo de organização os reflexos do fator *comunicação* são, em geral, mais nefastos e consequentes, dada a global e crescente a alteração de tipologia de relação, especialmente quando entre pares (quer de adultos, quer de crianças ou jovens). Se isso é verdadeiro no contexto quotidiano de uma escola, mais saliente se torna como consequência da vincada mudança sociocultural a que se tem assistido nas últimas décadas no acesso e frequência da globalidade da população à aprendizagem escolar. Esse alargamento fez potenciar a adequação a diferentes públicos no sistema e processo educativo, uma vez que se deseja, obviamente, atingir o maior índice de sucesso. Esse será fator desencadeador da eficiência e eficácia de uma relação, tal como igualmente constitui fator reflexo. Neste circuito fatorial, assistimos à constante procura de promoção de iniciativas que tragam consigo essa integração global e esse consequente sucesso de todos, ainda que os alunos cada vez mais apresentem contextos familiares e sociais com perfis problemáticos muito diversos entre si:

> "A organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, refletindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas."
>
> (Morgado, 2001:10)

Esta é uma questão que obriga a escola a assumir outros papéis, especialmente quando impelida, direta ou indiretamente, a cuidar não só da formação académica, mas também da formação global e pessoal. A escola constitui, atualmente, uma base importante de construção do indivíduo; não se limitando à mera comunicação de normas e transmissão de conhecimentos. Transmissão e formação que, idealmente, se estruturam em função dos contextos idealmente promotores da aprendizagem.

Contextos de sucesso global, com um clima de bem-estar e de prazer de ensinar e aprender.

2. O clima

O conceito de clima, usualmente definido como o conjunto dos fenómenos atmosféricos que ocorrem na terra (Wikipédia, 2007, adapt.), permeia a definição de clima organizacional, que compreende os fenómenos subjetivos e objetivos observados em determinado contexto ou ambiente de trabalho. Nas organizações, a perceção do seu clima ajuda a descrever o grau de satisfação de uma organização. O clima organizacional é considerado um indicador desse grau de satisfação, relativamente a diferentes aspetos da cultura ou realidade da organização. Daqui decorre a possibilidade de entender que o clima:

- está relacionado com o grau de satisfação
- representa um conjunto de fatores que não podem ser analisados isoladamente, pois dependem diretamente de determinadas condicionantes

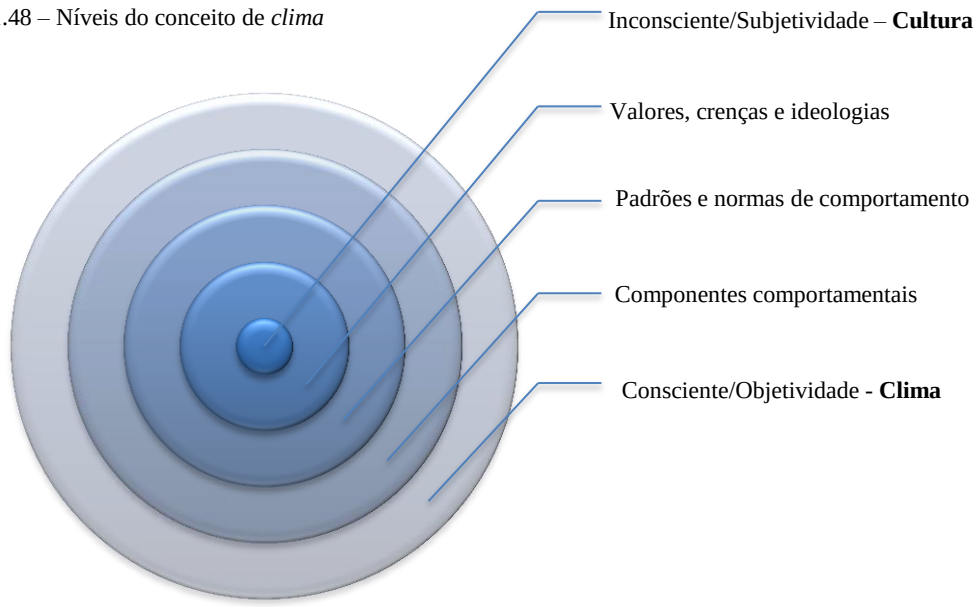
Ambas as conclusões apresentadas remetem para a compreensão de que é essencial não esquecer o todo, uma vez que ele resulta da interação das partes. Daí podermos afirmar que o escrutínio da base de formação do clima de uma organização nos impele ao encontro dos diferentes modos de ser, pensar e viver dos seus elementos e da forma como eles se cruzam ou conjugam. Isto será verídico relativamente a qualquer clima e a qualquer cultura, indiferentemente do contexto, divergindo apenas quanto à intensidade da influência produzida relativamente a cada um dos fatores.

Sumariamente, poderíamos então definir *clima* como algo que se desenvolve em função de uma determinada cultura, que por si é produzido e influenciado. Clima e cultura – dois conceitos que, recorrendo à sabedoria popular, poderíamos traduzir como "duas faces da mesma moeda"; uma vez que a relação entre eles é tão intrínseca que, usualmente, é representada recorrendo a um gráfico em anéis concêntricos e sobrepostos (*cf.* Neves, 2000), em analogia à imagem da cebola de Hofstede e partindo da conceção multidimensional dos conceitos, numa perspetiva construtivista da realidade:

> "As camadas sobrepõem-se desde a mais central, com características subjetivas, de difícil acesso e ao nível do inconsciente, para as mais periféricas, com características mais objectivas, de fácil acessibilidade e ao nível do consciente. Neste sentido, a matiz branca corresponde à ideia de clima, onde se engloba a percepção descritiva do ambiente organizacional. Os matizes acinzentados e negro correspondem à ideia de cultura organizacional, avaliável através de percepções avaliativas, em que a cinzenta mais clara corresponde aos componentes comportamentais, os artefactos. A camada cinzenta intermédia, simboliza os padrões e normas de comportamento, mais do domínio cognitivo e consequentemente menos visível que a camada anterior. A camada cinzenta mais escura representa os valores, crenças e ideologias, cuja natureza é um misto de cognitivo e emocional. A camada central negra corresponde aos pressupostos fundamentais, de natureza emocional, mais profunda, do domínio do inconsciente, fruto da socialização extra organização (família, escola e sociedade) e muito pouco afectada pelas práticas organizacionais."
>
> (www.portal-rp.br/bibliotecavirtual)

Transportando esta imagem para outras colorações, menos cinzentas, teríamos:

Figura 1.1.48 – Níveis do conceito de *clima*



Realidades de um mesmo contexto, clima e cultura aproximam-se a tal ponto que o primeiro poderia, de acordo com a representação acima, ser considerado como a parte visível/observável da cultura da organização. Atentemos pois nessa relação.

2.1. Cultura e Clima

Antes de mais, importa referir que o conceito *cultura* provém de uma metáfora oriunda da agronomia, diretamente relacionada com o processo de plantação/ crescimento de produtos. O conceito de *clima*, por seu lado, é originário de uma metáfora da área da meteorologia, usada para nomear o que se sente em função das condições meteorológicas de um determinado espaço; portanto, podemos afirmar que será o que um indivíduo sente à sua volta, ou seja, servirá para designar a atmosfera vivida em determinados espaços. Torna-se assim mais fácil uma primeira diferenciação entre estes dois termos, associando *cultura* a um sentir coletivo (que faz crescer um conjunto de valores, crenças e conceções, próprios de uma tradição comunitária) e *clima* respeitante a algo originário do sentir individual, relativamente ao *sentir*, *ser* e *estar* num certo ambiente/contexto.

Denison, em 1996, reforçando este carácter, estabelece uma diferenciação análoga, afirmando que *cultura* é do foro da antropologia e *clima* do foro da psicologia. Nesta sequência interpretativa é óbvia a relação entre ambos os conceitos, uma vez que os indivíduos vivem em sociedade e são, naturalmente, influenciados pelo modo como convivem com os outros elementos da comunidade onde estão inseridos e vice-versa.

Relativamente ao primeiro dos conceitos e tentando uma definição mais completa, recorramos à consulta de um qualquer dicionário e obteremos definições de *cultura* como "maneiras colectivas de pensar e de sentir, conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança social de uma comunidade ou grupo de comunidades; conjunto das acções do meio que asseguram a integração dos indivíduos numa colectividade" (*in Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora). A W*ikipédia*, por seu lado, indica-nos que

> "segundo a filosofia, cultura é o conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou comportamento natural. (…) A antropologia encara a cultura como o total dos padrões aprendidos e desenvolvidos pelo ser humano."
>
> (http://pt.wikipedia.org/wiki/cultura)

Partindo de uma mais comum definição, ou seja, de cultura como sistema de valores sociais do conhecimento, de leis e de rituais ou hábitos quotidianos, facilmente chegamos à definição de *cultura* como uma edificação de símbolos, transmitidos não só pelos instrumentos linguísticos de comunicação, mas também através de uma

elaboração mais ou menos (in)consciente daquilo que o mundo é e daquilo que se pretende que ele seja. Obviamente que essa construção terá de ser um processo contínuo, consensual, ordenado e legitimado por alguém (idealmente o líder) que consiga interpretar e transmitir, convenientemente, os símbolos construídos através das relações (algumas de poder, hierárquico ou não), que se estabelecem entre os outros e o próprio indivíduo, edificando o complexo sistema pelo qual a cultura de uma organização é formada:

Figura 1.1.49 – Exemplo de mapa conceptual da cultura organizacional



in, https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1022&bih=892&q=cultura+organizacional&oq

A *cultura* em que vivemos determina, assim, direta ou indiretamente, a maneira como vemos o mundo e a forma como assumimos ou modificamos o nosso comportamento perante determinado ato ou situação. Os *princípios culturais* vão sendo adequados/alterados à medida que o tempo passa, alterando-se em função dessa passagem temporal e de acordo com o *setor* humano a que respeitam. Esta é uma realidade que se aplica a qualquer contexto civilizacional e, portanto, a qualquer organização dentro desse sistema.

Por outro lado, a consulta da literatura da especialidade revela, para além de uma mais precisa definição, uma mudança de perspetiva na significação do conceito,

especialmente a partir da década de 70; altura em que Pettigrew introduz um conjunto de novos *fundamentos* na definição do conceito de c*ultura*:

> *"Culture is the system of such collectively accepted meanings operating for a given group at a given time… and the offspring of the concept of culture I have in mind are symbol, language, ideology, belief, ritual, and myth. (Pettigrew, 1979)"*
> (*in* www.portal-rp.br/bibliotecavirtual)

Mais tarde, em 1996, Hofstede define o termo como "a programação colectiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de outro e que influencia a reacção do grupo ao ambiente". Em 2001, Geertz apresenta uma visão de *cultura* com a função de traçar um significado para o mundo, ou seja, como "um sistema de concepções expressas e herdadas em formas simbólicas por meio das quais o homem comunica, perpetua, e desenvolve seu conhecimento sobre atitudes para a vida". Adiciona depois, em 2002, alguma (diríamos nós) interatividade,

> "acreditando [...] que o homem é um animal amarrando as teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo as teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado."
> (http://www.bocc.ubi.pt/pag/pierobon-juliane-comunicacao-em-contextos-interculturais)

Morin, em 2003, acrescenta uma outra particularidade: a de que a "cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, técnicas, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos" transmitidos de geração em geração, visando o controlo da sociedade e a manutenção dos costumes.

Estes quase *fundamentos* irão originar o (re)surgimento do termo c*ultura organizacional*; o qual, já desde a década de 80 do século XX, apresenta um acentuado desenvolvimento; sobretudo devido às grandes mudanças que as organizações sofreram entretanto e pelo *fracasso* dos modelos racionalistas de gestão dessas organizações, baseados sobretudo em métodos quantitativos (limitativos da introdução de mudanças, especialmente ao nível do comportamento social e psicológico):

> "De acordo com Robbins (1999), cultura organizacional não seria mais do que um sistema de significados partilhados, conjunto de características chave que uma organização valoriza, onde se incluem sete características básicas, as quais reflectem a sua essência. Nesse conjunto de características temos a salientar a *inovação e tomada de riscos* a que todos os seus membros se deverão comprometer ou empenhar, face ao estímulo que lhes é solicitado, a *atenção a detalhes* dispensada e demonstrada na análise do seu desempenho e na precisão com que é executado, a *orientação para os resultados*, ou seja, o grau com que as administrações se empenham nos resultados ou produção, mais do que nas técnicas e processos usados para a sua obtenção, a *orientação para as pessoas*, ou seja em que medida as acções e decisões das administrações têm em consideração o seu efeito sobre as pessoas da organização, em termos de resultados esperados, a *orientação para as equipas*, mais do

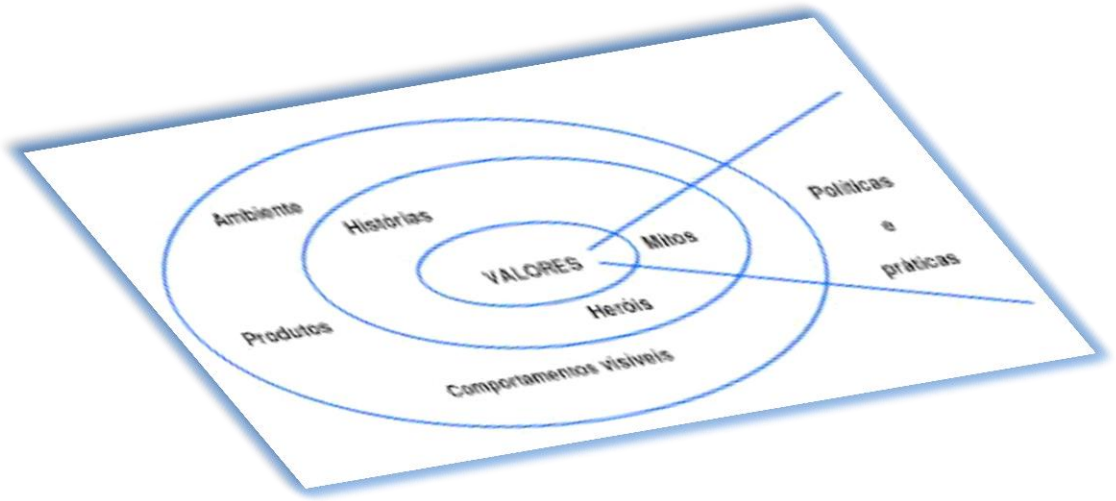
que para as pessoas em termos individuais, a *agressividade* não em termos de sociabilidade mas de competitividade e por último a *estabilidade* ou grau de ênfase dado à manutenção do *status quo* em comparação com o crescimento (…)".
(http://www.bocc.ubi.pt/pag/pierobon-juliane-comunicacao-em-contextos-interculturais)

De acordo com esta perspetiva, a cultura organizacional traduz a perceção que os seus membros têm das características da organização; notando-se que,

"*In the past 25 years, the concept of organizational culture has gained wide acceptance as a way to understand human systems. From an 'open-system' perspective, each aspect of organizational culture can be seen as an important environmental condition affecting the system and its subsystems*"
(http://www.soi.org/reading/change/culture.shtlm)

Ou seja, a cultura como conjunto de valores acaba por ditar, "tal como refere Robbins (1999), *o sentido e o controle que guia as atitudes e comportamentos dos empregados*" (http://www.bocc.ubi.pt/pag/pierobon-juliane-comunicacao-em-contextos-interculturais) e, consequentemente, as suas políticas e práticas:

Figura 1.1.50 – Valores culturais



in
http://www.pedagogia.com.br/artigos/diagnosticoorganizacional/index.php?pagina=4

Tudo no sentido da combinação das suas diferentes características, de forma a adaptarem-se ao contexto em causa:

Figura 1.1.51 – Características da cultura organizacional



in http://americancouncilsmoldovaonlinecourse.weebly.com/assignments/assignment-2-organisational-culture

Vemos assim que, atualmente, a literatura da especialidade abandonou a ideia de *cultura* como algo de definição única e estática, introduzindo uma dimensão polissémica e dinâmica e até interativa, de possibilidade/viabilidade de existência simultânea, numa mesma comunidade, de várias culturas heterogéneas; as quais tentam delimitar-se no espaço e no contexto, mediante *negociações* mais ou menos informais:

> "*A nivel teórico, esa literatura coincide en la impugnación de la imagen racional-burocrática, ofreciendo conceptos explicativos que permiten conectar la ejecución individual del (...) con el difuso concepto de cultura (...) (Erikson, 1987; Deal, 1985; Fullan, 1985)*"
>
> (www.campus-oei.org/oeivirt/rie04a04.htm)

Esta é uma noção de *cultura* como algo integrante, próprio da formação da organização, algo que lhe é subjacente; composto por um conjunto de fatores compartilhados pelo grupo humano dessa organização. Então, será relevante perceber quais são esses fatores, pois fazem desencadear a emergência de determinada *cultura* e não de outra, numa qualquer organização de um qualquer contexto.

Resumidamente, poderíamos afirmar que, se uma organização vive essencialmente das relações que os seus elementos estabelecem, então obteremos diferenciações baseadas em cada uma das respetivas culturas. Portanto, será lícito analisar os aspetos evolutivos da cultura, de modo que se possa entender o funcionamento de uma organização. Edgar H. Schein (talvez a principal referência bibliográfica neste domínio científico) defende a seguinte definição:

> "*The culture of a group can now be defined as: A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.*"
> (www.soi.org/reading/change/culture.shtlm)

Outro investigador desta área - Gareth Morgan - descreve *cultura* como "*an active living phenomenon through which people jointly create and recreate the worlds in which they live*" (*Ibidem*). Hofstede, como vimos e ao contrário destes, valoriza menos os aspetos sócio-históricos, abonando os aspetos comportamentais. Para Hofstede todos os membros de um grupo têm a cultura *dentro de si*; completando esta significação com recurso a uma comparação cultural, que este investigador alicerça em quatro dimensões:

- Repulsa pela incerteza
- Distância do poder
- Masculinidade
- Individualismo

Morgan, por sua vez e completando a sua descrição de cultura organizacional, indica três pontos que permitem a sua análise:

- "*what are the shared frames of reference that make organization possible?*
- *Where do they come from?*
- *How are they created, communicated, and sustained?*"

(*in Ibidem)*

Schein, por seu lado, concebe a *cultura organizacional* em três níveis de possibilidade de apreensão:

- o dos *artefactos* (padrões de comportamento, estruturas e processos organizacionais visíveis)
- o dos *valores* (que estruturam esses comportamentos/estratégias mais expostas)
- o dos *pressupostos básicos* (mais ou menos inconscientes, *i.e.*, daquilo que é por todos assumido como *taken for granted*; daquilo que não é consciente e se transforma quase num impulso reativo perante determinada situação)

(*cf. Organizational Culture & Leadership*, in www.tnellen.com/ted/tc/schein.html)

Este investigador indica igualmente duas dimensões de cultura organizacional – a *externa* e a *interna*. Da primeira (originalmente denominada "*External Environments*") emergem os seguintes elementos essenciais:

- "*mission and strategy*
- *goals*
- *means of developing consensus, reaching goals*
- *measurement*
- *correction*" (*Ibidem*)

Da segunda (nomeada "*Internal Integration"*), são apontadas seis questões principais:

- "*Common language*
- *Group boundaries for inclusion or exclusion*
- *Distributing power and status*
- *Developing norms of intimacy, friendship, and love*
- *Rewards and punishments*
- *Explaining the unexplained: ideology and religion*" (*Ibidem*)

Quinn e seus colaboradores, em 1985, formalizam um estudo num modelo de valores contrastantes, que resulta do modelo de eficácia do mesmo autor e de Rohrbaugh (1981;1983); o qual é formado pelas dimensões de:

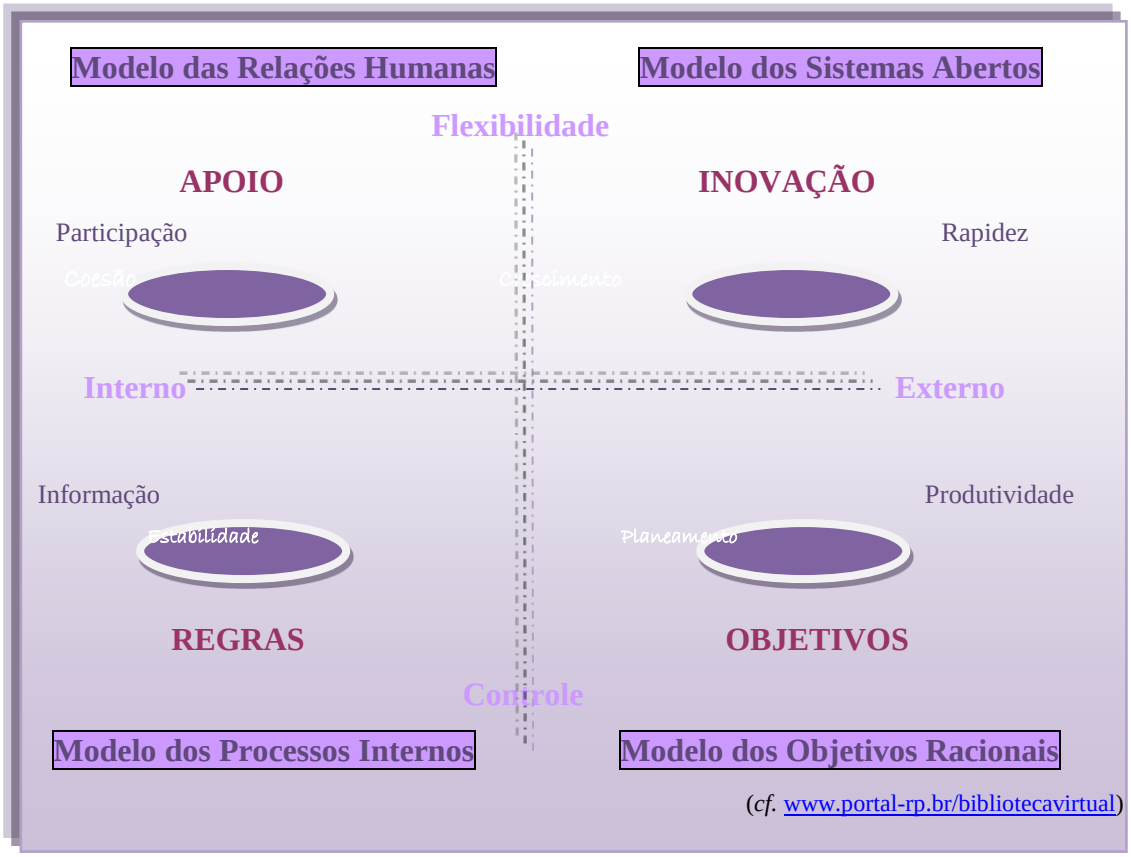
- *flexibilidade / controle* (valoriza a segurança e a estabilidade, assumindo uma forma organizativa altamente burocrática, com base na autoridade formal e na coordenação impessoal)
- *orientação interna / orientação externa* (valoriza o bem estar e o desenvolvimento individual, em oposição à valorização do ambiente externo à organização)
- *meios / fins* (valoriza a inovação e a rapidez de resposta, com ênfase nos processos em oposição à estabilidade e controle com ênfase nos resultados)

Estas dimensões, contrastantes, configuram uma estrutura conceptual composta por quatro modelos de cultura organizacional, cada um deles assente num diferente fator estruturante:

- Apoio
- Inovação
- Regras
- Objetivos

Estrutura que podemos traduzir pela seguinte representação gráfica:

Figura 1.1.52 – Modelos da cultura de uma organização



(*cf.* www.portal-rp.br/bibliotecavirtual)

Reunindo perspetivas, Martin (1992) apresenta uma sistematização da literatura sobre cultura organizacional, dividindo-a em três categorias:

- *Integradora* (valoriza sobretudo a homogeneidade e a harmonia; entendendo a cultura como um "*cimento social*" que une todos os elementos da organização)
- *Diferenciadora* (considera a divergência como a essência da cultura da organização; salientando as divergências de opinião e os conflitos de interesse, originando assim subculturas, que tanto podem conduzir ao consenso como à completa exclusão)
- *Fragmentada* (baseada no indivíduo e entendendo a cultura organizacional como "uma teia de indivíduos, relacionados casualmente de um modo ténue pelas suas posições mutantes, numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural, dos problemas activos a cada momento."

(*in* www.portal-rp.br/bibliotecavirtual)

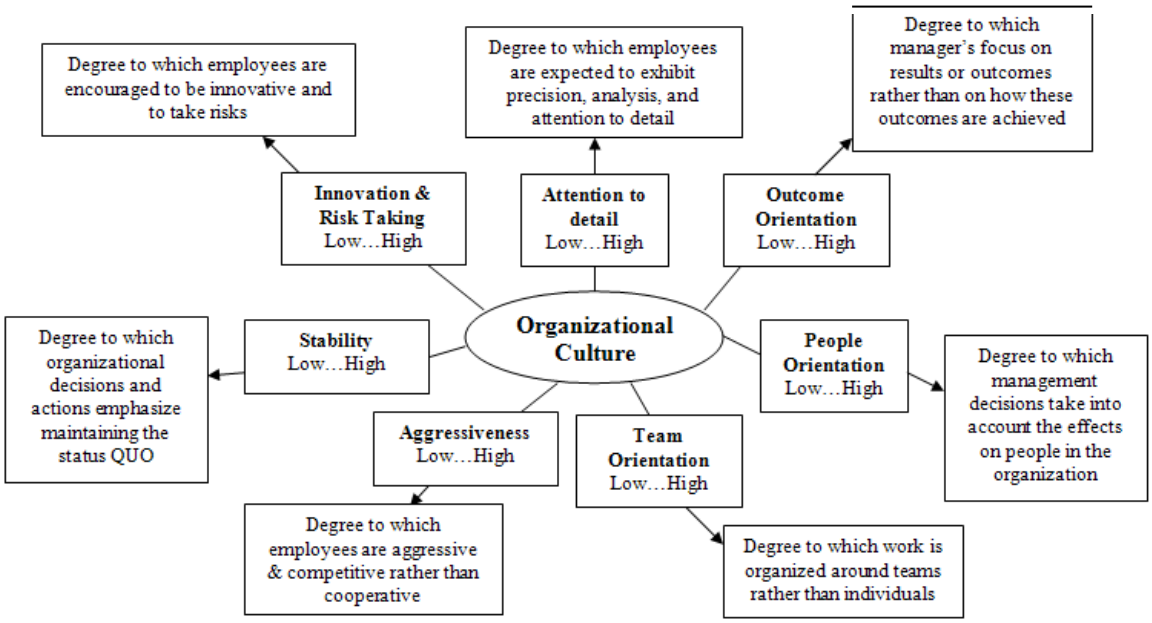
Da análise desta sistematização depreende-se que o estudo da cultura de uma organização se deve basear, essencialmente, na análise de tópicos como:

- Interações entre agentes e atores sociais
- Parcerias internas e externas
- Formalidades e informalidades
- Espaços de interação
- *Lealdades* e *fantasias* organizacionais
- Compromissos estratégicos do poder
- Crenças profundas dos elementos dessa organização

Cremos que a esta lista devemos ainda adicionar um outro tópico: o da liderança da organização, no sentido da estruturação/manutenção de um rumo eficiente e eficaz, que permita os (inter/intra)ajustamentos necessários às mudanças, internas e externas. Essa liderança, para além de ter de assegurar soluções viáveis, deve definir estratégias conducentes à superação de eventuais conflitos, aprendendo e testando continuamente, tal como defende Schein (1986; *cf.* www.portal-rp.br/bibliotecavirtual).

Robbins & Coulter apresentam, em 2003 (última edição - 11ª, de 2012), em *Management*, de forma muito completa, um mapa sintetizador das dimensões da cultura organizacional:

Figura 1.1.53 – Dimensões da cultura organizacional

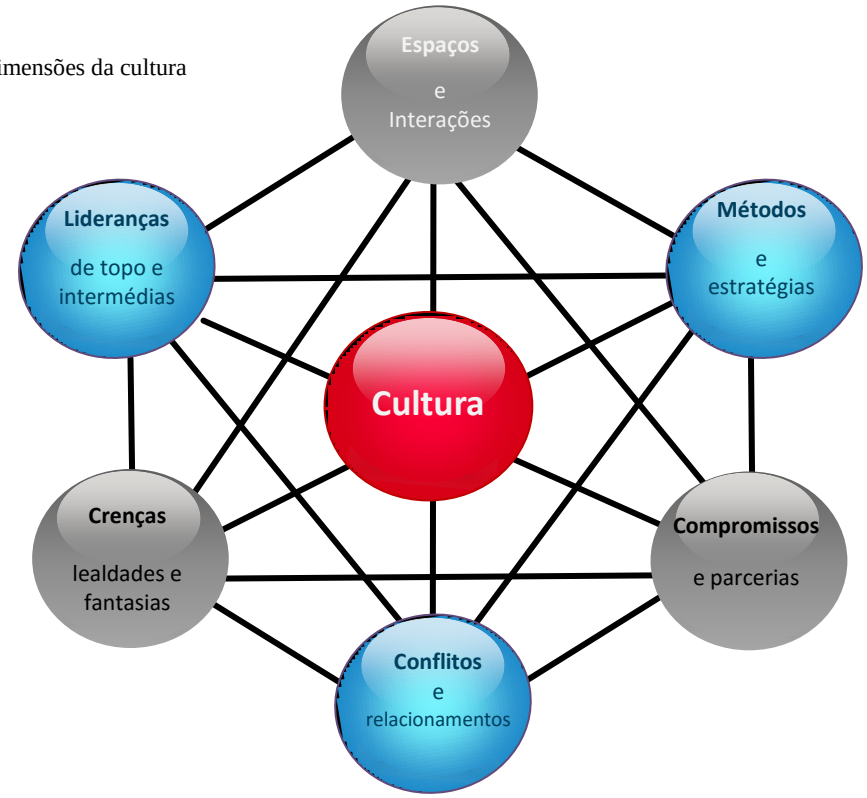


in http://pt.slideshare.net/saeedshah11/management-11thedetion-by-stephen-p-robbins-mary-coulter-pdf

A estas dimensões é dada, obrigatoriamente, uma atenção diversificada por parte do líder da organização, que tem, ele próprio, de as considerar *a priori* e igualmente *a posteriori*; ou seja, a evolução da sua natureza deve ser também interpretada como natural *feedback* do nível de sucesso do seu desempenho.

Sintetizando, poderemos construir um esquema estruturador, que julgamos revelador, das possíveis correlações entre estas dimensões implícitas, em qualquer cultura organizacional:

Figura 1.1.54 – Correlações das dimensões da cultura



No que concerne o segundo conceito – *clima* – não podemos deixar de reforçar o facto de a sua definição depender, forçosamente, da consideração de perspetiva: vai-se canalizando em diferentes significados consoante o ponto de vista, em termos organizacionais, psicológicos, psicossociais ou culturais. De qualquer das formas, e tentando perspetivar um sentido tão abrangente quanto possível, poderemos afirmar que se trata de um conceito que tem sido alvo de constantes *alargamentos* conceptuais.

Até aos anos sessenta do século XX, o clima de uma organização era entendido como o conjunto de características que influenciavam a atuação dos vários elementos de uma determinada estrutura com determinado perfil contextual. No final dos anos setenta, este conceito começa a apresentar contornos ainda mais próximos da esfera da

psicologia, isto é, o clima começa a ser entendido como o conjunto das perceções que os elementos da organização têm relativamente ao contexto em que se inserem; o qual, por sua vez, gera influências na construção de novas perceções.

Esse crescente *alargamento* do conceito de *clima* revela-se, ainda mais acentuadamente, com a tomada de significado como "um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e dos valores da estrutura formal pela estrutura informal" (Carvalho, 1992:30), ou pela estrutura mais ou menos *oculta* da organização, formada pelo conjunto dos diferentes elementos, com diferentes perceções do todo organizacional; pois

> "o indivíduo dá um significado aos processos organizacionais através da representação cognitiva e da interpretação (Schneider, 1983), baseado quer nas suas estruturas de conhecimento (James & Selles, 1981), quer nos seus valores (James & James, 1989) e nos valores da organização (Kopelman Brief & Guzzo, 1990)"
>
> (Chambel & Curral, 2008:189-190)

Discutível será a afirmação de Chambel & Curral quando defendem que "os empregados de um mesmo contexto (…), geridos pelo mesmo conjunto de práticas, desenvolverão uma percepção partilhada dessas mesmas características" (*Ibidem*:192). Isto porque se as perceções individuais do clima organizacional, por parte dos seus agentes, fossem construídas apenas em função de variáveis exteriores e não sofressem qualquer influência de todo o restante contexto vivencial de cada pessoa, não se formariam grupos dentro de uma mesma estrutura/instituição, não existiriam representações sociais/perceções individuais diferentes de um mesmo ato/fenómeno.

Se observarmos uma qualquer organização verificamos que, dentro desse contexto, habitualmente, não há uniformidade total de perceções, por mais idênticas que algumas possam ser. Estes autores, no entanto, concluem logo depois e reconhecem que só existirá clima organizacional ou de grupo quando existir agregação dessas representações. Aproximam-se da realidade em que acreditamos, mas depois afirmam que

> "o sistema de práticas organizacionais tem de reduzir a ambiguidade e aumentar a clareza de interpretação, levando os empregados a desenvolver um mapa cognitivo semelhante que lhes permita partilhar as percepções sobre a realidade organizacional."
>
> (*Ibidem*)

Isto é uma realidade, embora assente e explicativa das afirmações realizadas anteriormente. Daí ser lícito aduzir que esta é uma visão parcial da problemática, na

medida em que perante uma mesma realidade há, com certeza, interpretações diversas e, portanto, terão sido originadas por (e originarem) perceções dessa realidade igualmente diversas; produzindo um clima em conformidade. Será um clima de cariz algo negativo, pois é resultante de um conjunto de perceções possivelmente contraditórias e que poderão entrar em conflito entre si. Até porque não nos podemos esquecer que, embora influenciáveis, as perceções não são construídas apenas em função de variáveis exteriores – elas têm na base, antes de mais, as experiências do contexto vivencial de cada indivíduo e é em face disso que se percecionam as realidades ou factos circundantes. A construção de sentido (*sense-making*, de Weick, 1995) não é, assim, de nível igualitário mas divergente e, como tal, não deixa por isso de constituir e corresponder a uma perceção. Daí resultante, o clima organizacional (criado a partir dessas perceções) poderá não ser satisfatório para a maioria dos elementos.

Por tudo isto e reconhecendo a controvérsia do próprio conceito de *clima*, Strivens refere que "*whatever is called, it is too important to be ignored*" (*in* Carvalho, 1992:25). Esta afirmação é corroborada por muitos outros investigadores (*cf.* Halpin e Croft, 1963; Nóvoa, 1991; Cohen e Mannion, 1981; Strivens, 1985; Brunet, 1988, *cit in Ibidem*:27) que apontam para *clima* como algo que faz transparecer a qualidade do ambiente de determinada estrutura ou organização. Lobo verbaliza esta conceção dizendo que o clima,

> "para além da sua temporalidade histórico-significativa, define-se, também, pelas suas categorias subjectivas, intersubjectivas, psicossociais e contextuais. (…) o clima não é imposto reflexivamente pela consciência, é antes uma forma diferida de representação que parte do conteúdo implícito e explícito do ambiente organizacional."
>
> (2003:98)

Notória é a unanimidade quanto à capacidade de influência que o clima detém, paralela à que é inversamente exercida: influenciando por um lado e determinando o modo como os atores de determinado contexto atuam, por outro. Esta dupla natureza – realidade objetiva *versus* estrutura subjetiva (*cf.* Carvalho, 1992:36) – torna-se percetível através das ações que motiva e por que é motivado; observando-se que distintos agentes têm diversas perceções de um mesmo fenómeno e, face a isso, apresentam diferentes comportamentos, atitudes e ações de reação (como vimos anteriormente).

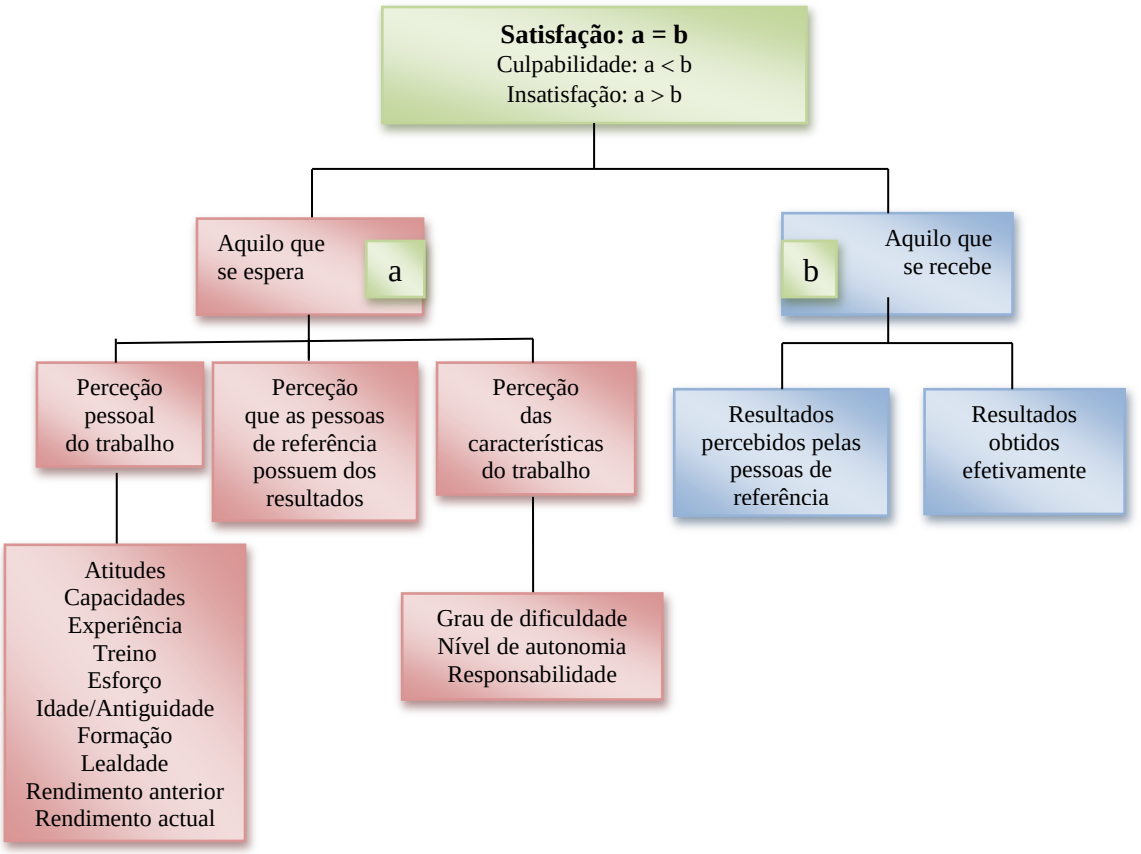
Torna-se aqui pertinente introduzir uma outra noção: a de *satisfação no trabalho*. Para alguns investigadores os dois conceitos (*clima* e *satisfação*) são quase sinónimos ou, pelo contrário, completamente interdependentes; para outros são

conceitos distintos, embora todos reconheçam uma relação intrínseca entre eles. A argumentação que apresentam é igualmente válida; pois, mais uma vez, depende da perspetiva assumida. Apesar de não existir uma definição unânime, poderemos concluir que os conceitos se diferenciam pela dimensão a que reportam, *i.e.*, se considerarmos uma dimensão mais global, teremos o *clima*; se aplicarmos uma dimensão mais individual, então teremos o nível de *satisfação no trabalho*. Isto porque este último termo se restringe a fatores totalmente do foro pessoal e, portanto, variável consoante o agente. Enquanto o primeiro se refere a algo construído por um conjunto de fatores inerentes a causas de relacionamento entre atores. Poderíamos ainda aqui introduzir um outro fator muito correlacionado com estes - a *motivação*.

Qualquer um destes conceitos apresenta uma atualidade tão crescente e recorrente que se torna impossível discutir qualquer tipo de sucesso (individual ou organizacional, pessoal ou coletivo) sem os referenciar. Então serão eles a chave do desejado sucesso? Como preenchê-los? Vimos, anteriormente, que o relacionamento/ comportamento humano é a tradução, direta e/ou indireta, de uma série de perceções e expetativas (às vezes desconhecidas e algo imprevisíveis) que um ser tem em relação a outro, num determinado contexto organizacional. Isso implica que essas perceções se reflitam nas representações que o indivíduo apresenta relativamente à organização ou a parte da sua realidade; as quais, por sua vez, definem a natureza e caráter das respetivas práticas.

Desde logo, se torna pertinente o esclarecimento da noção de *organização*, que atualmente surge ligada a conceitos como *valores, papéis, lideranças, comunicação, perceções, representações, práticas,* … tal como a recorrente interação da questão de satisfação no trabalho. O modo como tudo isto se apresenta e se relaciona resulta e é resultado do tipo de clima vivido. Lawler apresenta, em 1973, um esquema significativo da definição desta *satisfação laboral*:

Figura 1.1.55 – Condicionantes da *satisfação laboral*, segundo Lawer



(*in* Lobo, 2003:57, adaptado)

Isto partindo do princípio, mais ou menos óbvio, de que

> "Pertencer a uma organização implica processos complexos de socialização, de aprendizagem, de interacção e de comunicação análogos aos da sociedade global. (…) A organização pode influenciar os comportamentos através de induções objectivas de natureza económica, social, psicológica, física, afectiva, simbólica, ou outras."
>
> (*Ibidem*:70-71)

A reação dos diferentes elementos a estas condicionantes provoca diferentes atitudes: conformismo, inconformismo e individualismo criativo (Shein, 1982). As duas primeiras são consideradas por este investigador como fracassos de socialização. A terceira será a mais desejável, uma vez que nem promove a burocracia, como a primeira, nem causa situações de conflito, como a segunda; antes fomenta o estabelecimento de oportunidades de melhoria e sucesso individuais e, posteriormente, organizacionais. Oportunidades que se revelam sempre em função das perceções e representações que esse indivíduo tem e que moldam as suas práticas.

> "As representações estão, assim, ligadas à praxis, ao lado activo e interpessoal. Por outro lado, elas revelam a realidade dinâmica que orienta para o equilíbrio coerente entre os sujeitos e o meio ambiente. No interior destes processos globais, as representações constituem totalidades relativas (…)."
>
> (*Ibidem)*

O clima, por ser ao mesmo tempo fruto de indivíduos e entidades coletivas, torna-se a expressão de um nível, mais baixo ou mais elevado, de coerência, tanto no plano conceptual e representacional, como no das relações com os objetos, com as estruturas e com as pessoas. Nessas condições, o clima é a transposição plena da experiência do grupo e revela a representação mais próxima da consciência coletiva. O clima, enquanto representação emergente, espelha assim também uma expetativa de intervenção e/ou de transformação da vida social da organização; a qual está sujeita, no seu desenvolvimento, a diversos processos formais, diferentes de acordo com cada um dos investigadores, a saber:

Quadro 1.1.4 – Investigadores e processos formais de desenvolvimento do clima

Investigador	Processos
Lewin (1962)	Totalidade dinâmica
Sherif (1969)	Normalização colectiva
Payne & Pugh (1976)	Regularidade de Condutas
Piaget (1981)	Transformacionismo Dinamismo Sobrevivência Totalidade Transformação Auto-regulação
E. Mor Barak *et al.* (1998)	Homogeneidade psicossocial

(*Ibidem*:64, adaptado)

Estes processos traduzem o que podemos vislumbrar se retomarmos o conceito específico de *clima* e avaliarmos também a sua evolução semântica: a quase débil constância de significação; embora todos confiram uma tendência comum às perspetivas decorrentes de vários estudos que «vêm apontando, cada vez mais perentoriamente, para a "necessidade de considerar o lado humano (…) [do clima da organização], em dimensões tão variadas como a motivação, a liderança, a comunicação ou a dinâmica de grupo" (*Ibidem*:28).

Partindo das teorias clássicas da organização (*cf.* Ogawa, 1985; Strivens, 1985; Borell Felip, 1989, *cit. in* Carvalho, 1992:27), o conceito atinge, no final do século passado, uma base conceptual assente em duas vertentes:

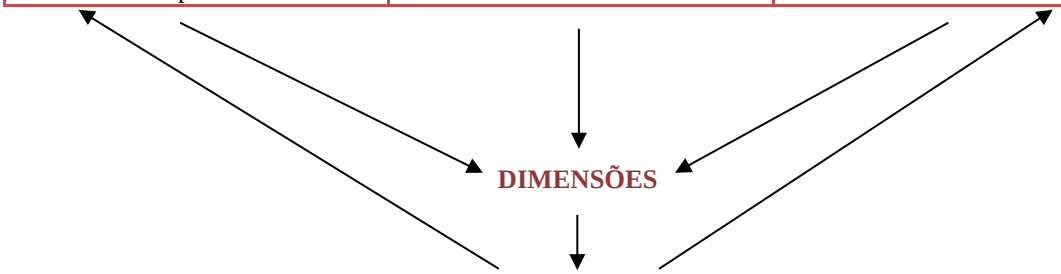
> "no âmbito da primeira, através da valorização da componente perceptiva na explicação do comportamento organizacional (remetendo para os trabalhos de Lewin); na segunda, através da associação entre clima organizacional e sistemas de administração (esta última desenvolvida por Likert)."
>
> (*Ibidem*:28)

De acordo com esta perspetiva, o "clima toma (…) a forma de uma variável mediadora que intervém entre a estrutura de uma organização, as suas práticas e os seus resultados" (*Ibidem*). Variável plena de complexidade, porque formada por muitas outras, uma vez que a definição do clima de uma organização é influenciada por tantas variáveis que é quase impossível a sua total nomeação – desde o nível de autonomia que a organização dispõe, ou de que usufrui; ao grau de imposição e de motivação; aos objetivos previstos e atingidos; aos meios e recursos materiais e humanos disponíveis e utilizados para a consecução das tarefas; ao tipo de liderança exercida e que é reconhecida; à cooperação existente e/ou falta dela; ao nível de abertura à inovação e/ou manutenção; … Brunet (1999) sistematiza esta quase infinidade de variáveis num esquema em que as organiza em três diferentes tipos/dimensões: as que intervêm nos comportamentos; as referentes à estrutura e as que dizem respeito ao processo. Depois desta categorização são especificados os respetivos efeitos, de novo em função de uma divisão em três grupos distintos: os individuais, os grupais e os organizacionais. Vejamos, então:

Quadro 1.1.5 – Variáveis, dimensões e efeitos do clima organizacional, segundo Brunet

CLIMA ORGANIZACIONAL

VARIÁVEIS		
Comportamentos	**Estrutura**	**Processo**
Individuais Atitudes Personalidade Capacidades De grupo Estrutura Coesão Normas Papéis	Dimensão da organização Medidas de controlo Níveis hierárquicos Especialização das funções Dimensão dos departamentos Grau de centralização Programa	Liderança Comunicação Resolução de conflitos Selecção Coordenação Recompensas Estatuto e relações de poder Projecto



EFEITOS		
Individuais	**De grupo**	**Organizacionais**
Satisfação Rendimento Qualidade de vida	Coesão Moral Resultado	Rendimento Eficácia Adaptação Evolução

No sentido de identificar mais particularmente o caráter destas variáveis, recorre-se frequentemente ao uso de questionários para estabelecer um diagnóstico; na tentativa de fornecer dados, que serão indiciadores do nível de relacionamento entre a tipologia do clima da organização e as componentes organizacionais (*cf.* Likert, 1967). O uso desta metodologia permite entender as perceções que os vários elementos de uma organização têm relativamente ao clima aí sentido e, assim, mais facilmente promover, se necessário, uma mudança nas condições organizacionais. Depois da análise dessas perceções será mais fácil a categorização do clima observado, mediante o balanço entre as práticas e as perceções; pois o clima organizacional parece provocar efeitos na (e depender da) perceção que os elementos da organização têm das variáveis de estrutura, processo e comportamento (*cf.* Carvalho, 1992); assumindo uma dimensionalidade múltipla em ambos os sentidos (*cf.* Ferreira, Neves & Abreu, 1996). Carvalho sintetiza

todas essas relações formulando, num quadro, os tópicos de cada uma das tipologias do clima organizacional de Likert, apresentando as hipóteses de consecução dos quatro tipos organizacionais de clima e facilitando, desse modo, a confrontação resultante desse balanço:

Quadro 1.1.6 – Tipologia do clima organizacional de Likert

Dimensão	*Autoritário*	*Paternalista*	*Consultivo*	*Participativo*
Processo de liderança	• autocrático	• autoritário • alguma confiança	• consulta • confiança elevada	• delegação de responsabilidade • confiança elevada
Motivação	• hostilidade • desconfiança • insatisfação	• condescendência • pouca satisfação • ausência de responsabilidade	• razoável satisfação • sentimento de responsabilidade	• implicação • participação
Interacções	• não há cooperação • influência descendente	• pouca cooperação • influência descendente	• cooperação moderada • influência moderada nos dois sentidos	• cooperação generalizada • influência dos membros
Comunicação	• pouca comunicação • distorção e desconfiança	• pouca comunicação • precaução na comunicação	• predomina a descendência	• descendente lateral e ascendente
Controlo	• feito a nível superior	• feito a nível superior	• delegação de processos de controlo	• implicação dos níveis inferiores
Decisão	• tomada a nível superior • pouco motivante	• tomada a nível superior • ausência de trabalho em equipa	• tomada a nível superior • membros tomam • decisões mais específicas	• decisão disseminada por toda a organização
Fixação de objectivos	• os objectivos são ordens	• os objectivos são ordens	• estabelecidas depois de discutidas	• participada
Objectivos de desempenho	• nível médio	• nível elevado	• nível muito elevado	• nível elevadíssimo

(*in* Carvalho, 1992:42)

Nesta sequência, devemos salientar que, em termos de fatores que influenciam o tipo de clima organizacional, emerge, como vimos e de entre outros, o processo de liderança ou, mais especifica e especialmente, a personificação da *liderança de topo* da organização. É que a personalidade da pessoa que exerce essa liderança produz, por si só, um conjunto de variáveis e é determinante do estilo de liderança que os restantes líderes (formais ou informais) da organização assumem. Por outro lado, quando essa liderança é desempenhada por um dos elementos do órgão de gestão da organização, observamos que a *acumulação* de papéis aciona uma maior facilidade na consecução de atividades e um mais rápido desenvolvimento de todo o processo de decisão. Na prática,

essa é uma situação que promove um elevado nível de estabilidade e bem-estar em toda a organização. Por isso é defendido por muitos investigadores que, qualquer que seja a organização, o tipo de ambiente que aí se vive depende, em grande medida, do *piloto* que a conduz, mais acentuadamente se esse piloto conseguir ser, de facto, reconhecido como *o líder*.

Em qualquer organização temos portanto de considerar, no sentido de uma completa análise do clima aí sentido, talvez até em primeiro lugar, a capacidade que o seu líder demonstra no relacionamento interpessoal, quer dentro quer fora dessa organização. Por outro lado, o contexto social constitui outro fator que influencia igualmente o tipo de clima de uma organização. Já o contexto económico não exerce influência tão direta; embora se registe, não tem o mesmo grau de poder e interferência que o contexto social, verificando-se no entanto uma espécie de *compensação*, isto é, muitas vezes acontece que se promovem contrapartidas, que visam a facilitação do equilíbrio de alguns factos de teor económico, que poderão provocar um certo mal estar na organização.

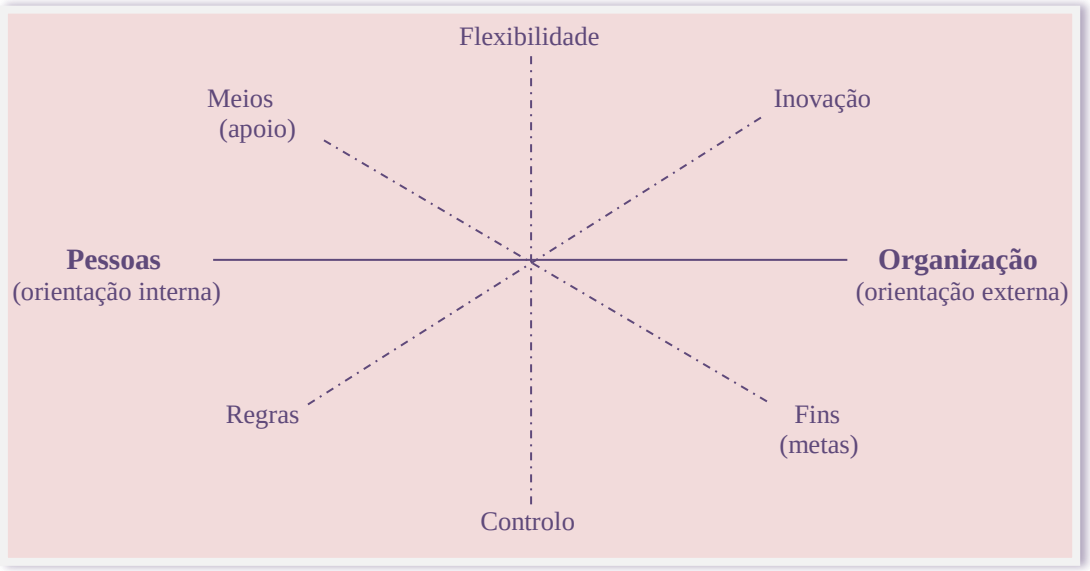
O estudo do *clima* transforma-se, assim, num dos instrumentos mais pertinentes para interpretar relacionamentos, situações e resultados de uma organização. E esse estudo faculta a identificação de "vários tipos de modelos de clima". Tal como assinala M. Silva Vásquez (1992), estes modelos enquadram-se em três categorias básicas:

- Mediadores
- Aditivos
- Interativos

(*in* Lobo, 2003:100)

Atentemos nos primeiros, que entendem as organizações como sistemas "em equilibração pelo efeito contrastante da ação exercida pelas diferentes forças no interior da mesma unidade organizacional" (*Ibidem*:101). Tentando representar este modelo em esquema, poderemos obter a seguinte forma:

Figura 1.1.56 – Modelo de aproximação por valores contrastantes



(*Ibidem*, adaptado)

Esta dicotomia supostamente linear assenta, por um lado, na emergência de aparentes opostos e, por outro, na emergência de forças interiores que se revelam na influência que cada elemento exerce na organização. E muitos são os que, de facto, determinam o desenho cultural de uma organização; sempre em função do nível de influência/poder (essencialmente psicológico) que se mostram capazes de executar. A comunidade em que se movimentam determina a conjuntura social e, como acontece com qualquer outra realidade, o clima é marcadamente influenciado por esse contexto social em que a organização se insere; não dependendo "de factos puramente individuais (…) [pois] emerge de uma pluralidade de referências compreensivas" (*Ibidem*:63) e o seu desenvolvimento é produto tanto de perspetivas gerais como de outras mais específicas. Vejamos quais:

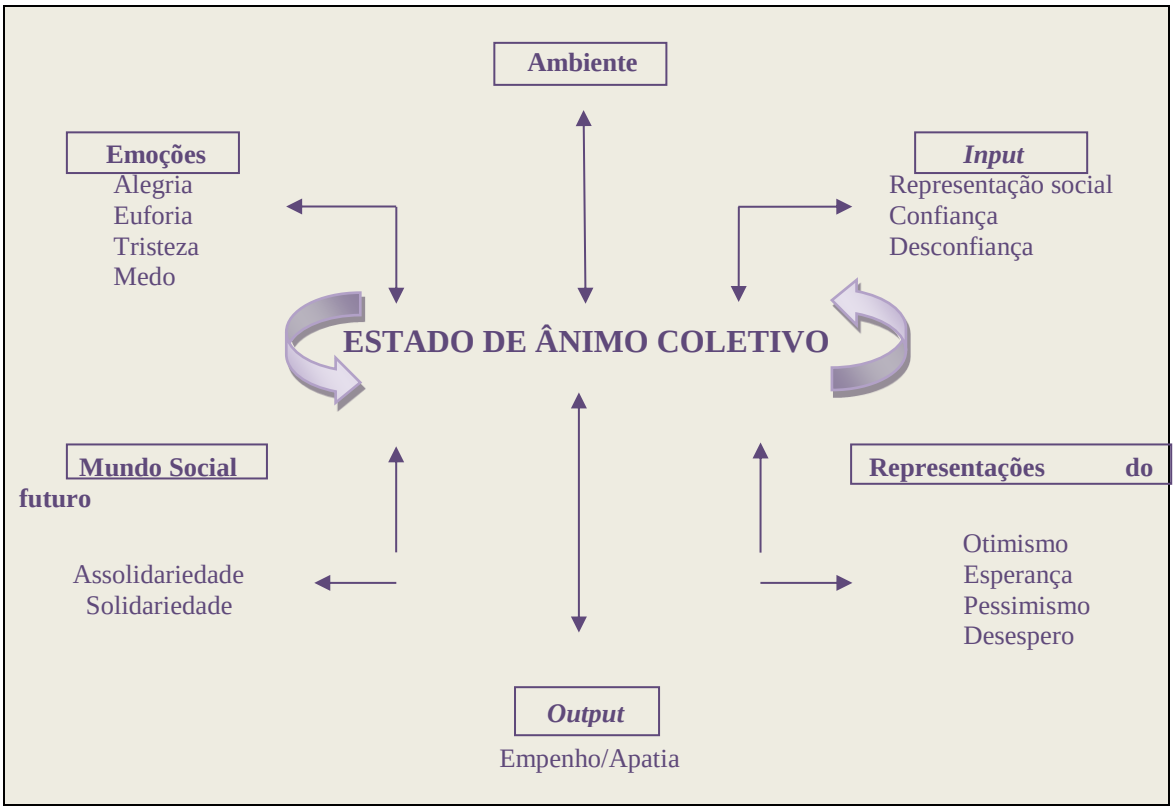
Quadro 1.1.7 – Perspetivas de desenvolvimento do clima

DESENVOLVIMENTO DO CLIMA	
Matriz	**Mecanismo**
Perspetivas gerais	- Percepção global - Personalidade organizacional - Gestão de conhecimentos
Perspetivas especiais	- Motivação - Liderança - Condutas: regulação e aprendizagem - Dissonância cognitiva - Estado de ânimo coletivo: linguagens organizacionais e normalizações coletivas - Articulação psicossocial e normalização cognitiva: diferenciação a favor do próprio grupo, satisfação e polarização coletiva

(*Ibidem*)

Partindo, então, da consideração do clima como produto social, rapidamente concluímos que se trata de um aglomerado de perspetivas muitas diversas, uma vez que nem todos os elementos da organização detêm a mesma perceção (ou o mesmo significado) da sua globalidade. Por esse motivo, existem autores que valorizam diferentemente o papel daquilo a que chamam *clima emocional* na definição do *clima organizacional*. *Clima emocional*, afirmam, que é composto pelo estado de ânimo de cada um dos elementos, ditando as características do ânimo coletivo, edificando o clima vivido na organização. Esquematizando estas *forças* interiores, interventivas e influenciadoras, Lobo apresenta o seguinte diagrama:

Figura 1.1.57 – *Forças* do clima emocional



(*in* Riviera, 1992, *cit in* Lobo, 2003:53)

Daqui se infere o caráter global e social do clima, baseado nesse "estado de ânimo coletivo" que, por sua vez, reflete a interação de um conjunto de variáveis, oriundas quer do estado emocional/pessoal, quer da sociedade local; variáveis essas promotoras da construção de determinadas expetativas relativamente ao futuro. Esta notória reciprocidade de influências, observada no estado de ânimo coletivo, desencadeia a tipologia de dinâmica de relacionamento interpessoal desse contexto que, comummente, é designada como *socialização*. Shein, em 1993, defende que essa "socialização é um espaço de *terra de ninguém*, que oscila entre a rebelião e a conformidade (aceitação de todos os valores e normas)."

Já no século dezasseis John Donne reconhecia esta influência sofrida e exercida no contexto humano quando afirmou que "*No man is an island*". No entanto, foi apenas no início do século passado (como vimos anteriormente) que os investigadores dedicaram mais os seus estudos a este assunto. Depois da inovadora equação comportamental de Lewin – *Behaviour = f (Person × Environment)* –, White acrescentou a variável da influência que o líder poderá exercer no comportamento de

um dado elemento da organização. Acrescentaríamos nós que, de acordo com De Riviera, o resultado da interação mencionada atrás poderá ser o empenho ou, pelo contrário, a apatia dos elementos dessa comunidade. Em casos extremos, de facto poderá apresentar casos de rebelião, como defende Shein. Neste caso será oportuna a tentativa de inserção de alguma mudança, no sentido da melhoria desse clima.

A propósito, devemos referir uma possível categorização muito simples do clima organizacional, que poderemos resumir ao que a maioria dos investigadores aponta como uma diferenciação básica entre três tipologias de clima:

- ⇨ favorável, neutro e desfavorável
- ⇨ bom, razoável e mau
- ⇨ muito bom, satisfatório e insatisfatório

Daqui se infere que a classificação do clima de uma organização depende da valoração que o emissor atribuir a cada fator e da sua capacidade de abstração/anulação, restringindo essa classificação aos fatores reais de cada conjunto de características. Assim e tentando ser tão consensual quanto possível, apresentamos de seguida essa possibilidade de classificação do modo mais imparcial possível:

Quadro 1.1.8 – Classificação do clima organizacional

Mais negativo	***Neutro***	***Mais positivo***
- Falta de fixação de elementos	- Fixação média de elementos	- Desejada fixação de elementos
- Insatisfação	- Baixo nível de satisfação	- Satisfação
- Pouco envolvimento	- Envolvimento quando necessário	- Alto envolvimento
- Insucesso	- Sucesso mediano	- Sucesso
- Falta de qualidade	- Pouca qualidade	- Qualidade
- Muita abstenção	- Alguma abstenção	- Abstenção quase nula
- Frustração	- Indiferença	- Realização
- Desmotivação	- Apatia	- Motivação
- Fraca dedicação	- Alguma dedicação	- Dedicação
- Exclusão	- Baixa integração	- Inclusão
- Baixos índices de produtividade	- Produtividade média	- Produtividade alta
- Baixo nível de formação	- Formação indispensável	- Constante formação/atualização
- Inadaptação	- Adaptação regular	- Adaptação plena
- Pouca abertura à inovação	- Alguma abertura à inovação	- Total abertura à inovação
- Mudança indesejada	- Mudança apenas se necessária	- Mudança desejada
- Pouca credibilidade	- Alguma credibilidade	- Alta credibilidade
- ...	- ...	- ...

Poderão, assim, determinar-se as consequências positivas e negativas deste ou daquele tipo de clima na organização como um todo, atestando os respetivos indícios no

desempenho individual e coletivo e nos níveis de *performance*/produtividade da organização. Problemas de cooperação ou de gestão ineficaz; comunicação pouco eficiente; sentimento de injustiça e falta de reconhecimento causarão, com certeza, efeitos negativos. Pelo contrário, os seus opostos refletir-se-ão num bom compromisso produtivo, seja qual for o produto final.

E é neste sentido que, neste nosso estudo, nos propomos recorrer à exploração deste conceito: focalizando a análise no modo como é construído o *clima* numa organização em especial/específica – a escola – desde logo sabendo que nos encontramos num campo semântico e simbólico com pouca estabilidade conceptual, real, e onde os resultados que possamos obter não devem, nem podem, ser considerados conclusivos, uma vez que um mesmo significado é perpassado por muitos outros, adquirindo constantes mutações, variáveis conforme o(s) sujeito(s), o(s) momento(s) e/ou o(s) contexto(s).

2.2. Clima escolar

A escola é uma organização com um contexto muito específico, talvez mais do que qualquer outra, na medida em que o seu *produto* e *matéria prima* não têm caráter físico/material/objetivo, mas totalmente moral/afetivo/subjetivo. Por isso e em virtude disso, e tal como o contexto, o clima que esta organização apresenta é igualmente carregado de perfis únicos. E essa é uma faceta que nenhum investigador rejeita, apesar de muitos focalizarem a sua perspetiva em alguns aspetos algo divergentes.

Anderson (*cit. in* Lobo, 2003:53; Carvalho, 1992:30), por exemplo, socorre-se do conceito de *clima de escola* quando explana a eficácia das mesmas, relacionando diretamente estas duas realidades. Nesta linha teórica surge também Holmes (1985), que considera não o *clima organizacional* mas o *clima social da escola*. Ou seja, o *clima de escola* será composto, segundo estes autores, por duas facetas: o clima da própria *organização*, enquanto espaço de relacionamento profissional, e o *clima social*, na sua dimensão interpessoal, de relacionamento humano, com todas as implicações daí decorrentes. Taguiri, em 1968, já apresentava uma taxionomia deste conceito, assente em quatro componentes:

- Ecologia (características do local)
- Meio (características individuais)
- Sistema social (relações interpessoais e grupais)
- Cultura (crenças, valores e expectativas)

(*cf.* www.distance.syr.edu/ndacelech1.html)

Nesta sequência, os últimos modelos de representação da organização escolar (produzidos essencialmente a partir dos anos oitenta) abandonam a interpretação do real em termos objetivos e racionais e adotam perspetivas mais *subjetivas e sociais(lizantes)* de perceção, entendimento e análise desta realidade; concebendo interpretações em termos qualitativos e considerando fatores que determinam, de forma decisiva, a operacionalidade dos fenómenos que se registam no contexto escolar e, consequentemente, na delineação do seu clima. Disso é exemplo a consideração da complexidade que envolve o estudo do comportamento dos diferentes indivíduos da comunidade escolar face a situações muito diversas; variável que produz efeitos no clima vivido e no contexto de ocorrência dessas situações. É que essa variabilidade de comportamentos induz (e é induzida pel)o modo como as relações humanas se manifestam e são percecionadas na organização escola, constituindo um fator decisivo no desempenho global de um todo organizacional:

> "*El clima escolar se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Un buen clima escolar induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones*."
> (*in* http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos)

Convivência e abordagem especialmente facilitadas pelo tipo de comunicação existente na escola; tanto entre pares como interpares: na sala de professores, nos corredores ou na sala de aula, ou mesmo no contacto com os pais ou com outros elementos da respetiva comunidade local. A comunicação constitui, de facto, como vimos anteriormente, um alicerce da vida em sociedade, sendo essencial ao *bom* funcionamento de qualquer organização (em especial no caso de uma instituição formativa, como é a escola); uma vez que determina grande parte das condições para a execução eficaz e cabal entendimento das ações, que se desejam, obviamente, consequentes e desejavelmente transparentes. Ficam, nessa medida, facilitadas as tomadas de decisão, uma vez que serão produzidas de acordo com um maior grau de conhecimento do outro (*interlocutor* ou *destinatário*) e das suas reações perante

determinado facto, observação ou decisão; é que parte do conhecimento do *outro* e do *feedback* transmitido surge da necessidade de estabelecimento de uma escala avaliativa desse *outro*, em função do contexto em que vive/opera, do clima que aí se vive, da sua "complexidade, influência e poder, conflito, incerteza, ambiguidade, pluralidade de representações" (Carvalho, 1992:32).

Sinteticamente poderíamos, já aqui, adiantar uma definição de *clima de escola*: será, por um lado, "um campo de forças que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escola" (*Ibidem*:36) – a realidade objetiva; e, por outro, um conjunto de perceções dos indivíduos, construídas "através das interacções no decurso das práticas organizacionais" (*Ibidem*) – a estrutura subjetiva. Definindo metaforicamente, podemos também recorrer à imagem do *ar que respiramos* como ilustrativa do que é, de plena de diferentes seres e, portanto, de diferentes *sentires* e perceções contextuais. Por isso se pode afirmar o clima como reflexo do valor social, do emocional e do ético, bem como do valor académico da organização escolar.

Mas conseguir identificar quais as variáveis que influenciam a constituição do clima é tarefa que se reveste de muita complexidade (abandonando, pelo menos parcial e momentaneamente, a categorização generalista e tripartida adiantada anteriormente), uma vez que se trata de uma questão que implica a recorrência à análise de muitos dados psicossociológicos, para que se consiga tentar a definição dos itens que comprometem a implícita realização/satisfação dos elementos, neste caso, escolares. No entanto, é geralmente aceite por muitos investigadores que existem quatro grandes áreas a considerar a propósito:

- A segurança sentida
- O tipo de relacionamentos existentes
- A forma como é gerido o processo de ensino e de aprendizagem
- O ambiente

(*cf.* Cohen, 2007)

Alargando um pouco mais o leque em termos de fatores que usualmente são apontados como intervenientes responsáveis pela modelação do clima escolar poderemos nomear seis conjuntos principais:

- ✓ Motivação/Expetativas/Objetivos
- ✓ Disciplina/Autoridade/Respeito

- ✓ Atitude/Reconhecimento/Partilha/Abertura
- ✓ Condições físicas/Higiene/Segurança
- ✓ Pedagogia/Planificação/Relevância/Avaliação
- ✓ Relações com a comunidade

Concluímos, por tudo isso, que o clima escolar se refere a um ambiente estruturado, da responsabilidade de todos, relativamente ao nível de sucesso *de ensinar e de aprender*; resultando idealmente num clima produtivo, onde os elementos da comunidade escolar se esforçam para atingir os objetivos propostos, quer individual quer coletivamente; tendo consciência de que o sucesso dessa obtenção se encontra dependente de um quase ilimitado número de variáveis, umas de caráter interno, outras naturalmente externas à organização.

Gostaríamos aqui de relembrar o esquema de Brunet (1999) apresentado anteriormente (*cf.* p. 52), especificando-o e adaptando-o à realidade da organização escolar (adaptações nossas inseridas a azul):

Quadro 1.1.9 – Variáveis, dimensões e efeitos do clima escolar

CLIMA ESCOLAR

Variáveis		
Comportamentos	**Estrutura**	**Processo**
Individuais Atitudes Personalidade Capacidades De grupo Estrutura Coesão Normas Papéis	Dimensão da escola Medidas de controlo e disciplina Níveis hierárquicos Especialização das funções Dimensão dos departamentos Grau de centralização Programa educativo	Liderança Comunicação Resolução de conflitos Seleção Coordenação Recompensas Estatuto e relações de poder Projeto Educativo

DIMENSÕES

EFEITOS		
Individuais	**De grupo**	**Organizacionais**
Satisfação Resultados Qualidade da formação Inclusão na vida ativa	Coesão Moral Cidadania	Resultados Eficácia Adaptação / Adequação Evolução

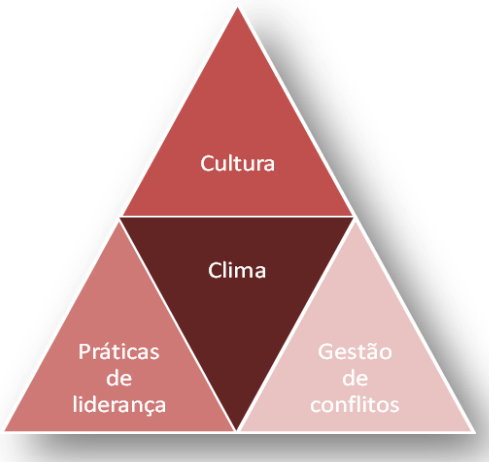
Este é um esquema sintetizador dos efeitos causados nas/pelas variáveis; categorizando-os também em três ordens: a do indivíduo, a de grupo e a da organização; instituindo os respetivos efeitos de acordo com as três dimensões dessas variáveis organizacionais.

No caso particular da organização escola, verificamos especialmente que a reinterpretação de valores e normas (quer pelo indivíduo, quer pelo grupo) está sempre (subjacente à formação do clima organizacional) e é, desde logo e talvez em primeira instância, sujeita aos princípios inerentes às metas previstas no Projeto Educativo da Escola (ou Agrupamento de Escolas), predefinidas cada vez mais pelo Diretor, no seu Plano de Ação. Isto na medida em que, ao ser selecionado no Conselho Geral, o Plano apresentado pelo Diretor é aprovado e depois supostamente cumprido, forçando se necessário à adequação do definido no Projeto Educativo (ainda que o processo, à partida, deva ser inverso, mas existem sempre situações em que se verifica essa necessidade por diversas razões, nomeadamente pela exigência de atualização do Projeto Educativo à realidade local do momento). É que na sociedade do século XXI o ritmo de mudança é muito veloz e alguns Projetos Educativos podem não ser suficientemente flexíveis que permitam a *cobertura* de algumas realidades entretanto surgidas no contexto educativo. De qualquer das formas, nunca nos podemos esquecer que as metas definidas devem presidir à estruturação do conjunto de medidas/estratégias/atividades, letivas ou não, estruturadas e implementadas nesse espaço organizacional; constituindo a base do ideal de construção de uma melhoria sistemática da qualidade de ensino e de aprendizagem. Melhoria que implica, obviamente, a existência de um *clima* propício e promotor de uma aprendizagem de sucesso, obviamente dependente do nível/tipo de desempenho de todos e de cada um dos elementos escolares/educativos. E, por isso, obrigatoriamente adaptado/adequado ao perfil desses mesmos elementos. Se não, corre-se o risco de não passarem de meras intenções sem realização efetiva.

O clima numa escola é, então, como noutra organização, definido em grande parte pelos elementos do órgão de gestão, em especial pelo Diretor; na medida em que o seu posicionamento social/ético, em termos de postura e atitudes perante os outros, dita, por um lado, e revela, por outro, a sua conduta de resposta face aos problemas do quotidiano, definindo o tipo de decisão. Põe-se ainda aqui uma outra questão que

cremos muito pertinente: o papel das lideranças informais, cuja importância é suprema e, muitas vezes, ultrapassa o *poder* das lideranças formais, tanto no que diz respeito diretamente à resolução dos conflitos, ocorridos ou latentes, como no que concerne as decisões de gestão quotidianas (neste caso de forma indireta, uma vez que aí a influência é geralmente subtil). A forma de gestão desses conflitos é tão determinante na construção do perfil climático organizacional que a estrutura de representação desta questão poderá ter como resultado algo idêntico ao seguinte esquema:

Figura 1.1.58 – Influências na construção do clima



Acresce, nesta organização específica, uma figura que consideramos assumir um papel de suprema importância, pelo tipo de formação/educação de que dispõe – o professor/educador. Ele exerce uma preponderância muito significativa e direta na constituição do tipo de *cultura* da escola (essencialmente pelo efeito de *modelagem* que determina) e, portanto, depois no *clima* que aí se experiencia. Quando nos referimos a *formação/educação* não nos cingimos apenas à que foi obtida mediante a formação académica inicial, mas principalmente a um processo (que se deseja) constante e sistemático de atualização de conhecimentos. Dessa forma será mais ampla a capacidade de aceitação da mudança, da introdução de novos valores e de reformulação/adequação das normas.

E para se estabelecerem algumas mudanças e se implementar um *clima* que seja o reflexo de uma *cultura*, que se quer harmonizada ao contexto educacional, os docentes devem apresentar motivação e vontade para perfazer determinado tipo de formação, diverso do tradicional. No entanto, incutir essa vontade formativa revela-se, em alguns contextos, tarefa complexa, na medida em que

> "é sempre mais fácil aceder a uma formação por catálogo, para cumprir o preceito. Construir uma formação-por-medida é mais exigente, requer mais trabalho e envolve a vontade de melhorar o desempenho profissional"
>
> (*in Projecto Viva a Escola*, Ministério da Educação, 1995:10)

É preciso mudar as práticas, como diria Ana Benavente, mas também é preciso que o quadro normativo se altere ainda um pouco mais e conduza, de forma mais direta, os profissionais à mudança de estratégias/metodologias; levando-os a adotar outras estratégias mais eficientes e eficazes perante o atual destinatário da aprendizagem; outras metodologias mais inovadoras, ou não, mas mais abertas a alternativas pedagógicas e a práticas que originem aprendizagens com mais qualidade, mais adequadas à atualidade e aos seus contextos e organizações.

A permanente atualização de conhecimentos, requerida de forma cada vez mais acentuada no nosso tempo, conduz à busca constante e ao *aprender a aprender* ao longo de toda a vida. E esta exigência fomenta a modelação de capacidades de acordo com a constante adequação de contextos, gerenciando o desenvolvimento de competências gerais e/ou transversais, (re)formulando a (auto)consideração do *eu*, no seu relacionamento consigo próprio e com os outros, ontem, hoje e amanhã, numa teia de múltiplas relações interiores e exteriores; obrigando o *eu* a um percurso de compreensão crescentemente rigoroso, relativamente a si e também aos outros. Trata-se de uma (auto)aprendizagem concretizada mediante a consciencialização e reflexão a propósito dos novos saberes adquiridos; extravasando a tradicional pedagogia da repetição/imitação (memorização/reprodução). Até porque o melhor professor é, como defende Daniel Sampaio, o que consegue dar o exemplo, sabendo que deverá ser um profissional capaz de transmitir aos seus formandos essa atitude de procura constante de nova aprendizagem. Essa será, com toda a certeza, a forma de conseguir mudar a *cultura* e o *clima* que hoje se observa em muitas escolas do nosso país. E essa mudança será pertinente sobretudo em escolas onde se *julga* o respetivo clima como um dos fatores causadores de insatisfação e insucesso.

Face a esta realidade, surge a conveniência de aplicação de uma escala avaliativa do clima que se vive na escola. Na tentativa de produção de um instrumento avaliativo do clima escolar, Taguiri (1968) produziu um questionário destinado a uma aplicação generalizada a toda a comunidade educativa (de salientar o facto de que aí não é mencionada qualquer referência ao pessoal não docente – assistentes operacionais,

administrativos ou técnicos). Nesse questionário são inquiridas as dificuldades/facilidades sentidas relativamente à profissão docente; as relações estabelecidas entre os diferentes elementos da comunidade educativa; a gestão e o ambiente escolar. A análise das respostas a este questionário, ou a outro qualquer seu semelhante, revela a qualidade do clima vivido na escola. Qualidade que se reflete no produto final da organização – a qualidade da aprendizagem dos alunos. Daqui concluímos, de imediato, o nível de importância que o clima assume (especialmente nesta tipologia de organização) e a necessidade de existência de condições favoráveis ao seu desenvolvimento. E, se diagnosticada alguma perturbação, devemos munir-nos das indispensáveis ferramentas para restabelecer um clima adequado ao contexto em causa (escolar), propício e desejavelmente facilitador/motivador da aprendizagem.

Medir, analisar e categorizar são ações intrínsecas à aplicação de um inquérito (de qualquer tipo), constituindo objetivos pertinentes para se conseguir determinar mais claramente o perfil desse clima escolar, da sua "complexidade, influência e poder, conflito, incerteza, ambiguidade, pluralidade de representações" (Carvalho, 1992:32). Medir envolve sempre um processo de julgamento, ou melhor, dois – um de quem responde e outro de quem analisa. Sublinhamos que a sua produção, em determinado contexto e acarretando a consideração de verdades por vezes pouco objetivas, realça este caráter de produto de avaliação humana, logo subjetiva.

Ainda assim e tendo sempre consciência desse facto, é muito vantajoso esse processo de medição/avaliação, constituindo um verdadeiro trampolim para a obtenção de melhorias reais em termos do modo de colaboração e dos esforços empreendidos no sentido da mudança e da inovação. Inovação que requer hipoteticamente alguma mudança. Em *Managing in a Time of Great Change*, Peter Drucker insiste no facto de que a inovação reside na exploração das mudanças que já ocorreram (mas das quais existe pouca consciência), não sendo constituída pelo *simples* conjunto de possibilidades de mudança futura. Insistindo, afirma que há mais de quarenta anos que trabalha com inovadores, que estudou cuidadosamente os melhor sucedidos do século XIX e do início do século XX e poucos foram os que criaram mudança e ainda menos os que foram bem-sucedidos. E, de facto, se observarmos com muita atenção, verificamos que a maioria dos *inovadores* se limita à exploração das mudanças que já aconteceram. (*cf*. Druker, 1986). É isso precisamente que ocorre em Portugal – muda-se

o que se mudou anteriormente e não se reflete verdadeiramente no processo e na pertinência dessas mudanças…

3. Contexto português

Se analisarmos o clima da organização escolar, verificamos, então, que ele depende de alguns fatores adicionais ao tipicamente observado nas organizações de qualquer outro caráter. O clima de escola é fruto também das possibilidades abertas (ou fechadas) pelos normativos externos; definindo hipóteses de atuação e operacionalização de todo o processo educativo (que podem ser variáveis consoante o contexto local); fazendo depender, nessa medida, do grau de autonomia atribuída e assumida, ou não, a escolha mais ou menos adequada dos respetivos procedimentos. Autonomia conquistada, no caso nacional, à custa de uma *revolução* morosa, num constante processo de procura, personificado por sistemáticas reformas, por vezes demasiadas e desnecessárias.

Vejamos, então, o caso português.

Vinte anos depois da *revolução dos cravos* surge um programa de formação contínua de professores, desenvolvido no âmbito de um outro – o Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES), da responsabilidade do Ministério da Educação, implementado a partir do ano letivo de 1995/96 e denominado *Viva a Escola*. De entre os objetivos então formulados destacamos:

> - "Melhorar o clima das escolas (…) envolvendo, de uma forma activa, o maior número possível de protagonistas do Processo Educativo: professores, pais, alunos, técnicos de saúde, vizinhos, psicólogos e todos aqueles que revelam alguma disponibilidade para a construção da Escola-Comunidade Educativa Alargada.
> - Melhorar a qualidade de vida de cada aluno e de cada professor como pessoas, na riqueza da sua diversidade, na complexidade de cada história de vida.
> - Melhorar a formação de cada professor, através da aquisição de novos saberes, da consciencialização dos porquês das práticas, da análise crítica da realidade educativa onde desenvolvem a sua actividade profissional, da definição das estratégias e objectivos necessários à sua melhoria."
>
> (Ministério da Educação, 1995:2)

Estes objetivos visavam a construção de projetos de intervenção nas escolas, de forma a promover uma formação profissional, então emergente das necessidades

quotidianas específicas de cada escola. Formação que se pretendia recheada de experiências em contexto e de práticas de reflexão interligadas com a ação, o estudo e o trabalho, no sentido da obtenção de um nível satisfatório de frequência por parte dos alunos e de implícito sucesso e satisfação de todos.

Este era um modelo interativo, que contrastava com o tradicionalmente praticado, perfazendo as ações apenas em função do *feedback* produzido e veiculado pelos Centros de Formação de Professores (que atualmente se começa, lentamente, a dissipar e a ser substituído por outra tipologia de práticas, mais consentâneas com o diagnóstico de necessidades do conjunto de escolas da área geográfica de cada um desses Centros de Formação). Este contraste é acentuado pela necessária redefinição sistemática de objetivos (tendo em conta cada contexto de trabalho) e ainda pelo facto de que formar professores constitui tarefa complexa, porque os formandos são, eles próprios, formadores de outros formandos.

Face a todos estes pressupostos, a solução mais viável para a suposta melhoria, subjacente aos objetivos anteriormente referenciados, parece-nos ser a de impelir ao desenvolvimento de projetos que se centrem na procura de alternativas que pressuponham, de facto, a melhoria de todas as condicionantes inerentes ao *clima escolar*. Deste modo a formação, de alunos e professores, transformar-se-á em permanente investigação e em consequente ação em contexto. Será desta forma uma formação verdadeiramente *contínua*, na plena aceção do termo; uma formação promotora de um ensino e de uma aprendizagem em situação, que se revela plena de significação. A intervenção a ela inerente propiciará, certamente, a apropriação crítica de experiências, em especial no que se refere às que forem proporcionadas aos alunos. A formação assim construída alarga-se, transforma-se e conduz a estímulos e motivações para todos e em especial para os alunos que os não sintam, nomeadamente em relação a alguma *coisa* que seja identificável com a realidade *escola*. São percursos diferenciados da normalidade escolar (em completa dissociação metodológica com a tradicionalmente utilizada), mas que acarretam um aumento considerável de interesse, proporcional à capacidade de intervenção no meio (*cf.* por exemplo com a modalidade dos cursos alternativos, como os antigos CEF, PCA, EFA, Profissionais, PIEF e tantos outros que vão sendo impostos e incluídos na oferta curricular de muitas escolas, embora nestes últimos anos se verifique uma acentuada tentativa do poder central para a

sua exclusão das escolas públicas nacionais de ensino regular e a sua concentração em escolas ditas *regulares* e apropriadas, mas que não são mais do que locais de *pseudoinclusão*...).

Esta tipologia de formação implica uma outra cultura de escola, mais incentivadora do, cada vez mais pertinente, trabalho em equipa, num "percurso solidário de reconstrução de identidades e de práticas profissionais" (Ministério da Educação, 1995:11). É uma formação com implicações tão abrangentes que se refletem a nível institucional, organizacional, profissional e pessoal; fomentando ambientes e estilos de vida plenos de bem-estar; privilegiando a descoberta de potencialidades no quotidiano destes alunos; construindo e reconstruindo, etapa após etapa, os saberes considerados pertinentes e as competências julgadas oportunas.

Esta é uma prática que está a ser instituída voluntariamente apenas em algumas escolas, com determinada *cultura organizacional*. Infelizmente, está a ser mais recorrente por obrigatoriedade de resposta aos problemas sociais registados nalguns contextos comunitários. Apesar do reconhecimento, mais ou menos generalizado, dos aspetos positivos e das vantagens que acarreta, trata-se de algo que *esbarra* com sérios obstáculos, difíceis de ultrapassar, nomeadamente:

- O atual quadro normativo continua, de facto, a não valorizar devida e suficientemente o esforço necessário para a aplicação de inovações, ou melhor, de *medidas* não habitualmente usadas no sistema educativo português (embora se prevejam já algumas alterações, os hábitos *culturais* continuam demasiado os mesmos, sem abertura, sem comunicação efetiva e correlação com as exigências do século atual, a maior parte das vezes por alegadas dificuldades a nível financeiro).
- A demasiada burocratização e hierarquização do sistema educativo obriga a que a aceitação de qualquer projeto de intervenção se torne algo de difícil implementação numa escola, apenas porque traz consigo a inevitável utilização de processos de operacionalização diferentes dos habituais.
- (Eticamente incorreta é a afirmação que se segue, mas insistimos em não escamotear qualquer premissa que se nos afigure minimamente válida) O meio docente é, habitualmente, avesso à abertura e à partilha – a escola ainda é entendida por muitos

(demasiados) como um conjunto de salas de aula, consideradas por cada professor como *o seu espaço, onde só ele tem o poder de decisão.*

Há que, urgentemente, ultrapassar estes impedimentos e cumprir os objetivos preconizados. Analisar, refletir e intervir, de modo singular e adequado a cada contexto escolar será o caminho. Um caminho muito difícil quanto a alterações na cultura organizacional da escola, mas que deve partir da consideração da escola como "um sistema de significados partilhados, [com] um conjunto de características-chave" (Robbins, *cit. in* Carvalho), que devem presidir à (re)construção desse mesmo sistema.

Síntese

As organizações, especialmente as formativas e enquanto estruturas compostas em harmonia de execução, precisam de uma cultura que fomente a inspiração, a intuição, a capacidade de julgamento/avaliação e de seleção; precisam de um clima promotor do saber e do desenvolvimento de uma verdadeira comunicação. Organizações em que os seus membros constroem culturas e promovem climas em função de muitas variáveis:

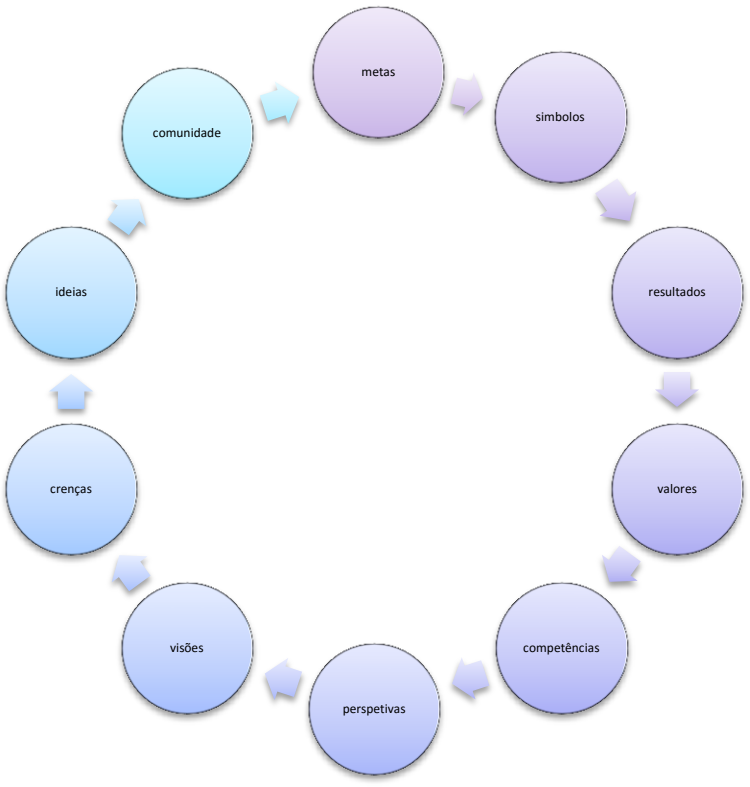


Figura 1.1.59 – Variáveis organizacionais

Variáveis que, em primeiríssima instância, devem ser alvo e instrumento de manipulação dos respetivos líderes, que recorrerão idealmente ao conhecimento e à comunicação de modo a ampliar a sua visão, melhorando o tipo de perceção do processo e do clima da organização, anulando potenciais conflitos, quer em termos pessoais quer ao nível departamental ou mesmo organizacional. Considerando todos os elementos que compõem o clima organizacional de uma instituição escolar, poderemos tentar sumariá-los num esquema:

Figura 1.1.60 – Elementos do clima organizacional escolar



Para controlar, minimamente, os fatores potencialmente negativos do seu clima, a organização precisa também de líderes que saibam gerir positivamente as condicionantes que envolvem os contextos locais e consigam conduzir os seus colaboradores rumo ao sucesso. Precisa de líderes artistas e artesãos e não apenas de tecnocratas (*cf*. Pitcher, 1997) que sejam capazes de ir para além da execução de acordo com normas e (pre)conceitos.

CAPÍTULO II
O conflito na escola

O conflito é a vida: nossa, tua e minha!
É com ele que aprendemos a compreender!
É ele que nos ensina a valorizar o que temos!

1. Conflito / Indisciplina / Violência / *Bullying*

Como afirma Ricardo Vargas, "existe uma grande diferença entre a compreensão intelectual de um conceito, e a capacidade de o aplicar para analisar e agir no quotidiano" (2004:78). Por isso se torna importante a distinção entre estes conceitos que, no quotidiano, são usados quase como sendo sinónimos, embora *intelectualmente* saibamos que representam realidades divergentes quer de contextos quer de consequências ou de finalidades. De facto, "os conceitos procuram captar a essência da realidade em fórmulas, descrições, permitindo-nos construir hipóteses explicativas do funcionamento do mundo" (*Ibidem*:63). Vejamos, então, algumas diferenciações destes conceitos mediante a clarificação da polissemia de cada um deles. Numa perspetiva genérica teremos:

- Conflito é uma "situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação" (Ortega Ruiz, *in* Amado & Freire:24). E muitas vezes "o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão." (*Ibidem*:23)
- Indisciplina é "um comportamento de violação de regras que se traduz numa afronta ao poder instituído". (Carmo, 2005:3)
- Violência traduz-se geralmente como o uso material da força, normalmente em termos físicos, exercida voluntariamente contra alguém.
- *Bullying* é um fenómeno cuja característica diferenciadora dos demais conceitos anteriormente referidos é o seu caráter de continuidade, quer ao nível físico, quer psicológico, ou verbal.

2. O Conflito

No que diz respeito ao conceito de *conflito*, as definições que encontramos nos dicionários traduzem uma visão negativa do significado do vocábulo, traduzindo o seu sentido por *embate; choque; luta; pendência; altercação; desordem; oposição;*

conjuntura; momento crítico; …. Verifica-se, assim, que o significado de *conflito* é sempre estabelecido em função de uma dissociação de partes, que se opõem de forma negativa, ou seja, descrição pela enfatização de diferenças. Urge recuperar a ideia de simples *oposição*, de antagonismo e de possibilidade de coexistência.

Se considerarmos a visão mais *científica* do conflito, assistimos de novo a posicionamentos negativos, embora alguns autores apresentem já uma aceção mais *aberta* e o considerem como inevitável à vida humana, entendendo como dever de educador o ensinar a gerir esses conflitos vivenciais de forma a construir uma aprendizagem social congruentemente positivista. Jares é um desses autores que adianta uma definição suficientemente alargada e abrangente: "fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com as mais pessoais" (2002:43). Um pouco mais adiante este autor especifica o caráter social do conceito: "o conflito é um fenómeno dinâmico, dialético (…), é um processo social que percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade, com os seus modos de inflexão" (*Ibidem*).

Porém, existem outros investigadores que assumem uma perspetiva mais positiva e apresentam outro tipo de definição, como Ortega Ruiz:

> "conflito é uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afeta mais do que um indivíduo. Quando pessoas têm um estatuto social semelhante e capacidade para se enfrentarem na dita situação, estão em condições de afrontar conflitos e de resolvê-los criativamente"
>
> (1998:46 *cit. in* Amado & Freire, 2002:24)

Também nesta linha de compreensão do conflito, Chrispino (2007:15,17) afirma que:

> "Conflito é toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito."
> "O conflito começa a ser visto como uma manifestação mais natural e, por conseguinte, necessária às relações entre pessoas, grupos sociais, organismos políticos e Estados. O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que vêem nele algo a ser evitado:
> - Ajuda a regular as relações sociais;
> - ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
> - permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
> - ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
> - permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
> - racionaliza as estratégias de competência e de cooperação;
> - ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social."
>
> "(…) O conflito é a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta."

Mas a diferença de consideração depende da teoria que subjaz à investigação e que acarreta diferentes perspetivas. Sistematizemos algumas das principais no quadro seguinte:

Quadro 1.2.1 – Principais perspetivas de consideração do conflito

Teoria	Perspetiva	Origem	Princípio basilar	Resolução
Sociopsicológicas	Interdependência social	Deutsch	O conflito é inerente a todas as relações sociais	• Consequências positivas para os envolvidos • Fortalecimento da relação • Promoção da capacidade de resolução futura > Depende da: • Natureza da interdependência social • Perceção individual do contexto situacional
	Estrutura, processo e atitude/ comportamento	Watson	A situação é determinante da interação e das atitudes/ comportamentos	> Depende de: • Padrões de comportamento • Estruturação do contexto
	Dupla preocupação	Thomas	Existem duas dimensões: o "eu" e os "outros"	> Depende da categoria de comportamento: • Competição • Colaboração • Compromisso • Evitamento • Acomodação
		Jonhson & Jonhson	Cada conflito tem uma estratégia de resolução própria e mais adequada	> Depende de • Objetivos pessoais • Desejo de manter a relação > Estratégia • Integrativa ou de negociação • Compromisso • Suavização • Evitamento • Pressão ou distributiva
Desenvolvimentais	Origem psicodinâmica	Freud	O conflito é condição do processo de autonomização e construção da identidade do indivíduo	> Depende de • Nível de desenvolvimento psicológico • Qualidade do contexto relacional parental
	Cognitivo-estruturais	Selman	O conflito é elemento do processo de maturação cognitiva	> Depende de • Compreensão de si próprio e das relações com o outro • Experiência relacional

(*cf.* Costa, 2003:208)

De modo mais preciso, e concordando com Amado & Freire (*cf.* 2002:23), diríamos que o cerne da questão não está na existência de conflito, pois poderá ser hipótese de crescimento, mas na capacidade de o gerir adequadamente.

Certo é que, atualmente, se vive um dia a dia repleto de situações conflituosas, em que todos experimentam conflitos com o(s) outro(s). Conflitos que nascem de *meras* diferenças de opinião ou de metodologia, mas que geram perspetivas por vezes

contraditórias geradoras de diferenças problemáticas de interpretação das ocorrências, ou mesmo de situações de agressividade física violenta, sempre que se verificam dificuldades em gerir o conflito e se resolve adotar a estratégia que se pensa resultar sempre – a força física. Esta é uma situação de toda a sociedade em geral, mas que assume contornos de gravidade nalguns casos, particularmente no caso do contexto escolar. Todos sabemos que as exigências colocadas hoje à escola constituem imperativos de ordem não só formativa académica, mas também de natureza pessoal e social. Há *outras* carências na sociedade do século XXI, diferentes das do século passado; as quais, evidentemente, requerem *outras* respostas. Por isso, torna-se urgente a mudança do que era naquilo que tem de ser, ou que deve ser. E essas mudanças requerem respostas apropriadas a cada contexto de ocorrência e a cada tipologia de conflito.

2.1. Tipologias

Para mais fácil compreensão, adiantamos um quadro com algumas das classificações do conflito originárias de diferentes investigadores:

Quadro 1.2.2 – Classificações do conflito

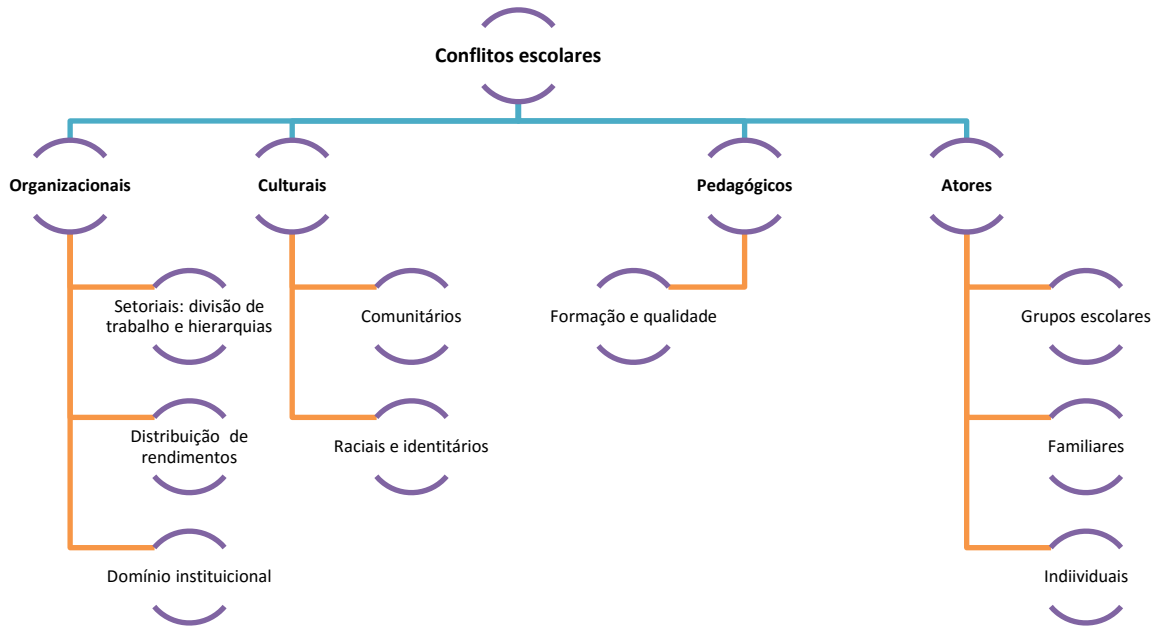
Investigador	Classificação	Causas
Moore	Estruturais	- Padrões destrutivos de: • comportamento, controle, posse ou distribuição desigual de recursos • poder e autoridade • fatores geográficos, físicos ou ambientais • pressões de tempo
	Valor	- Critérios diferentes para avaliar: • ideias/comportamentos • objetivos • modos de vida, ideologia ou religião
	Relacionamento	- Emoções desproporcionadas - Perceções equivocadas ou estereotipadas - Comunicação inadequada ou deficiente - Comportamento negativo
	Interesse	- Competição (real ou imaginária) - Nos procedimentos - Psicológico
	Informação	- Falta - Errada - Diferente - Interpretação divergente - Avaliação diversa

Deutsch	Verídicos	Observam-se objetivamente
	Contingentes	Dependem de circunstâncias
	Descentralizados	Ocorrem paralelamente ao conflito central
	Mal atribuídos	As partes em causa não se conhecem
	Latentes	Não exteriorizados
	Falsos	Baseiam-se em má interpretação ou perceção equivocada
Redorta	Recursos	Algo que não existe em quantidade suficiente para todos
	Poder	Uma das partes quer mandar, dirigir ou controlar a outra
	Autoestima	Orgulho pessoal atingido
	Valores	Valores ou crenças postos em causa
	Estrutura	Além da possibilidade pessoal
	Identidade	Afeta a maneira de ser/personalidade
	Norma	Põe em causa os valores ou crenças pessoais
	Expetativas	O que se esperava do outro não se cumpriu
	Inadaptação	Sentimento de tensão porque não desejado
	Informação	Algo transmitido ou omitido ou que se entendeu de forma errada
	Interesse	Desejos contrários aos do outro
	Atribuição	Não assunção de culpa ou responsabilidade
	Relações pessoais	Não entendimento normal com as outras pessoas
	Inibição	Crê-se que o problema depende do outro
	Legitimação	Atuação imprópria do outro

vide Chrispino, 2007 (adaptado)

Por outro lado, Nebot (2000:81-82, *cit in* Chrispino, 2007:21) apresenta uma categorização por vezes ambígua, uma vez que parece ser desenhada em função da tipologia de conflito (as três primeiras categorias), mas depois verifica-se que passa a ser feita de acordo com os respetivos intervenientes (no caso da última categoria). A saber:

Figura 1.2.1 – Categorização do conflito escolar, de acordo com Nebot



Nesta generalidade de classificação, importa realçar que há ainda outra possível diferenciação: a que respeita aos conflitos que ocorrem no contexto escolar. E aí as causas variam igualmente em função dos intervenientes, embora existam similitudes. Identifiquemos então um pouco melhor as causas que levam a estes conflitos na escola, de acordo com Zampa e em função dos diferentes intervenientes (a sua identificação diz respeito a um estudo no contexto brasileiro, mas poderia igualmente refletir o contexto português):

Quadro 1.2.3 – Causas do conflito, de acordo com os diferentes intervenientes

Intervenientes	**Causas**
Entre docentes	• Falta de comunicação • Interesses pessoais • Questões de poder • Conflitos anteriores • Valores diferentes • Busca de posição de destaque • Indicação para cargos de ascensão hierárquica • Divergência política/ideológica
Entre alunos e docentes	• Não entender o que explicam • Notas consideradas injustas ou arbitrárias • Divergência sobre critério de avaliação • Avaliação inadequada (na visão do aluno) • Descriminação • Falta de material didático • Não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes) • Desinteresse pela matéria de estudo
Entre alunos	• Mal entendidos • Rivalidade entre grupos • Descriminação • *Bullying* • Uso de espaços e bens • Questões amorosas • Assédio sexual • Perda ou dano de bens materiais • Eleições/Nomeações formais ou informais • Viagens e festas
Entre pais, docentes e gestores	• Agressões ocorridas entre alunos e entre os professores • Perda de material de trabalho • Questões associativas • Problemas de foro alimentar • Faltas ao serviço pelos professores • Falta de assistência pedagógica dos professores • Critérios de avaliação • Desrespeito de requisitos burocráticos e administrativos

(*cf.* Zampa, 2005:31-32, *cit in* Chrispino, 2007:20-21, adaptado)

Se nos restringirmos ao terceiro grupo de intervenientes aqui indicados, devemos sublinhar que a diferenciação social e cultural que chega, neste momento, às escolas apresenta fossos abismais relativamente ao contexto tradicional até há pouco tempo; causando desequilíbrios potenciadores de perturbações significativas na convivência de todos, em especial dos alunos, na escola. Daí a maior propensão para uma mais fácil ocorrência de conflitos, em qualquer local, exterior ou interior, de tipologia muito diversificada – desde as "simples" querelas verbais até às mais violentas agressões físicas. Essencialmente, porque (nas escolas em estudo – com 2º e 3º Ciclos) estamos perante um contexto repleto de (pré)adolescentes, que promovem facilmente situações problemáticas e (des)entendimentos, naturais ao seu estádio etário; a isso impelidos por vezes pela necessidade de aceitação por parte dos colegas. Esta é uma das principais características desses conflitos, uma vez que a turbulência deste período de vida acarreta quase sempre conflitos consigo próprio e/ou com os outros. Torna-se, por isso, indispensável a criação de um autoconceito favorável e de um grau de autoestima elevado para que o adolescente consiga resolver os seus problemas, sobretudo a nível emocional. Isto será conseguido mais facilmente se houver uma motivação resultante de uma série de reforços positivos dados pelos mais velhos, pelos adultos à sua volta – principalmente pais e professores.

As transformações físicas e cognitivas que tomam lugar durante a fase da adolescência constituem outro fator promotor de alguns conflitos. Elas

> "parecem precipitar muitos dos desafios sociais e psicológicos com que os adolescentes são confrontados e, provavelmente, constituem parcialmente a base das diferentes formas da abordagem que cada adolescente utiliza perante os problemas ligados à obtenção de uma identidade."
>
> (Sprinthall & Collins, 2003:149)

Essa diferenciação é ainda mais potencializada pelo carácter desigual que

> "(…) o crescimento durante a adolescência engloba [; sendo o resultado de] uma ação combinada entre as nítidas modificações biológicas, sociais e cognitivas dos indivíduos, e os contextos ou domínios, nos quais eles experienciam as exigências e as oportunidades que afetam o seu desenvolvimento psicológico."
>
> (*Ibidem*:40)

Desenvolvimento psicológico que, assim, assume perfis desiguais de adolescente para adolescente, modificando a sua maneira de perspetivar o mundo e os conflitos a ele inerentes.

Os conceitos de compreensão do exterior e de si próprio sofrem, portanto, alterações ao longo da evolução de cada estádio de maturação, atingindo a dimensão de compreensão do *outro* exatamente na fase inicial da adolescência. Constate-se os níveis de compreensão interpessoal propostos por Selman no seguinte quadro sintetizador:

Quadro 1.2.4 – Níveis de compreensão interpessoal, segundo Selman

NÍVEL	CONCEITOS SOBRE AS PESSOAS	CONCEITOS SOBRE AS RELAÇÕES
0: Assunção egocêntrica de perspectivas (até 6 anos de idade)	**Indiferenciados:** confusão entre as características internas (sentimentos, intenções) e externas (aparência, acções) das outras pessoas.	**Egocêntricos:** fracasso no reconhecimento de que ele e as outras pessoas têm diferentes pensamentos e sentimentos, assim como diferentes características físicas e externas.
1: Assunção subjectiva de perspectivas (5-9 anos de idade)	**Diferenciados:** distingue sentimentos e intenções das acções e aparências.	**Subjectivos**: reconhece que os outros podem sentir e pensar de uma forma diferente da sua – é capaz de perceber que os outros são subjectivos, mas possui concepções limitadas sobre o modo como estas diferenças têm possibilidade de afectar os indivíduos entre si (e.g., os presentes fazem pessoas felizes, independentemente do que se lhes oferece).
2: Assunção auto-reflexiva ou recíproca de perspectivas (7-12anos de idade)	**Segunda pessoa:** é capaz de reflectir sobre os seus próprios pensamentos e consegue perceber que os outros são capazes de fazer o mesmo (cf. pensamento recursivo); tem consciência de que as aparências podem não traduzir verdadeiros sentimentos.	**Recíprocos:** consegue pôr-se no lugar do outro, *e* percebe que os outros podem fazer a mesma coisa; por isso, os pensamentos, e não meras acções, tornam-se na base das interacções; contudo, estas duas perspectivas não são reconhecidas como estando a influenciar-se uma à outra.
3: Assunção mútua de perspectivas (10-15 anos de idade)	**Terceira pessoa:** sabe que ele e os outros agem *e* reflectem sobre os efeitos das atitudes sobre si mesmos; reconhece a sua própria perspectiva (subjectiva) imediata e tem também consciência de que ela se enquadra dentro do seu padrão geral de atitudes e valores.	**Mútuos:** consegue imaginar a perspectiva da outra pessoa sobre si própria e sobre as suas atitudes, coordena a visão alheia inferida com o seu próprio ponto de vista (i.e., percepciona o seu eu da mesma forma que os outros o fazem); por isso, começa a ver as relações entre as pessoas como um processo de partilha mútua de satisfação ou de compreensão social.
4: Assunção profunda e sócio-simbólica de perspectivas (12 anos-adulto)	**Profundos:** reconhece que as pessoas são únicas, produto de complexas combinações das suas histórias pessoais; além disso, tem consciência de que as pessoas podem nem *sempre* compreender as suas próprias motivações (i.e., que podem existir processos psicológicos inconscientes).	**Sócio-simbólicos:** os indivíduos podem formar perspectivas uns sobre os outros a níveis diferentes – desde compartilhar informações ou interesses superficiais a dividir valores ou opiniões comuns a respeito de ideias bastante abstractas de natureza moral, legal ou social.

(*in Ibidem*:159)

Pela análise deste quadro observamos que "durante os anos pré-adolescentes, o conhecimento das perspetivas dos outros começa a fazer parte do raciocínio social, o qual se torna cada vez mais complexo." (*Ibidem*:158). Nesta perspetiva enquadra-se a capacidade de compreensão das diferentes interpretações de uma mesma realidade de

que o adolescente já é capaz. Por outro lado, regista-se a tentativa de aceitação pelo grupo de colegas e de obtenção de um estatuto de igual entre colegas. Factos que se devem, como vimos, às características de desenvolvimento cognitivo e afetivo que apresenta a sua faixa etária/estádio de desenvolvimento. Os jovens esforçam-se por conseguir uma identidade social baseada sobretudo na interpretação de comportamentos demonstrados pelos outros em relação a si próprios. Nesse sentido, são igualmente levados a um esforço pessoal para corresponderem às expectativas dos outros, seus pares. Daí se afirmar a grande influência que o grupo de pares exerce na adolescência.

E a escola? Que papel assume na formação global dos jovens? Antes de mais, a escola é o espaço em que os adolescentes encontram esses seus pares. Será importante que os jovens aí encontrem também hipóteses de formação promotoras e promovidas por um clima de bem-estar e por uma cultura de aprendizagem, baseada na ultrapassagem de desafios através de uma metodologia de exploração e descoberta, para que consigam delinear perspetivas positivas de sucesso ao longo das suas vidas. Um ambiente propício, sem atos violentos, sem graves conflitos é, por isso, fator preponderante para tal, uma vez que

> "o ambiente com que as pessoas interagem tem uma influência extremamente importante no desenvolvimento do seu potencial individual. Esta influência é mais significativa na adolescência do que em qualquer um dos outros períodos de desenvolvimento (…)"
>
> (*Ibidem*:565)

Sabemos que, relativamente a esta tipologia de conflitos (mais comuns e menos graves), se bem geridos, contribuem de forma inequívoca para o sucesso da aprendizagem social; proporcionando oportunidades vitais para o desenvolvimento do adolescente, na sua vida com os outros.

Mas existem outros conflitos, que vão para além desta dimensão pessoal e/ou grupal (interpessoal/intrapessoal, intergrupal/Intragrupal) e que alguns autores categorizam e subdividem, acrescentando uma outra categoria de ocorrência: a inter-organizacional/intra-organizacional), sempre de acordo com a tipologia de elementos envolvidos. Porém, consideramos que, mais do que os agentes dos conflitos ou o contexto, o que interessa esclarecer são os motivos ou causas do conflito, quer eles sejam de nível ou tipo verbal, físico ou psicológico; mais ou menos graves (*cf*. secção XVIII do questionário que estruturámos).

Jares (2002:42), por exemplo, aduz ainda uma outra categorização, subdividida em três tipos de teoria: a primeira concerne a "dimensão estrutural da organização"; a segunda diz respeito às "condutas dos indivíduos" e, por último, aquelas que "combinam as duas perspetivas". Este autor defende que se deve ter também em consideração que "o contexto pode modificar, alterar (…) tanto a génese e intensidade do conflito como as próprias possibilidades de resolução" (*Ibidem*:45).

Resolução dependente das opções formativas, pedagógicas e sociais, a nível macro, do líder da organização, ou a nível micro, do professor/responsável de turma.

2.2. Gestão e estratégias de resolução

Ponderando os diferentes modelos de resolução/gestão do conflito, teremos de encontrar uma resposta eficaz e adequada a cada interveniente e situação específica e a escola não dispõe, por si e naturalmente, dessas respostas, quer para os resolver, quer para os amenizar. É que lidar com o conflito de forma construtiva, levando ao seu entendimento, à comunicação efetiva e à compreensão das razões da diferença significa saber lidar com tudo isso e encontrar uma *outra* forma de gestão de conflitos. Uma que produza efeitos mais duradouros, cuja aplicação seja mais fácil e frutífera num contexto tão complexo como é o contexto escolar.

Mas surge neste ponto uma questão – que hipóteses tem a escola para desenvolver *outras* estratégias de gestão de conflito? De que autonomia dispõe para proceder à escolha das medidas mais eficazes? Paralelamente a estas, surgem ainda outras questões prementes de resposta:

- *Que recursos terá a escola para o desenvolvimento de um outro processo de gestão de conflitos?*
- *Que mudanças se tornam imprescindíveis para que a escola consiga lidar de forma harmoniosa com os conflitos?*
- *Poderá a Mediação constituir uma forma de gestão alternativa?*
- *Os alunos serão capazes de lidar convenientemente com os seus conflitos?*

Estas serão algumas perguntas com respostas que variam obviamente de escola para escola, dependendo da cultura e do clima aí vividos e também, claramente, do tipo

de liderança e do grau de autonomia e participação que essa liderança seja capaz de implementar nas suas práticas escolares/educativas.

Que fazer? Por onde começar? Que respostas dar em termos organizacionais? Partindo, por exemplo, da planificação e desenvolvimento de estratégias que evitem a aplicação sistemática de processos disciplinares, por forma a incentivar o êxito das relações interpessoais na escola e, consequentemente, a criar um clima de bem-estar motivador das diversas aprendizagens. Uma das primeiras medidas parece-nos ser, a par de outras, o controlo informal. Como poderá ele ser efetivado? Solicitando a todos os elementos da comunidade educativa essa atitude informal: chamando oportunamente a atenção para a existência de outras hipóteses de reação/comportamento face a determinada situação. A implementação de atividades *extraletivas*, por exemplo, ajudará também, com certeza, os jovens a sentirem sempre o seu tempo ocupado e a não se dispersarem pela consecução de outros comportamentos; afastando assim a sua *criatividade* negativa de querer *pôr os outros à prova*. Ajudará certamente também a clara definição de regras em todos os espaços de atividades, demonstrando autoridade e delimitação específica dos papéis que se espera que cada um assuma, para que o outro possa igualmente desempenhar o seu próprio papel; abandonando o autoritarismo e, simultaneamente, a permissividade; encontrando o desejado e ideal equilíbrio de atitudes e reações.

Mas, qualquer que seja a tipologia de gestão/estratégia de resolução escolhida para lidar com o conflito, ela não pode ser muito distante de objetivos integradores que consigam uma convivência mais pacífica. Terá de se recorrer a uma estratégia promotora de um melhor ambiente escolar e, portanto, motivadora de uma aprendizagem plena de sucesso, em qualquer contexto – escolar ou outro. Para tal, não nos podemos esquecer de que a adolescência é uma fase de conflitos inerentes (explícitos, implícitos ou ocultos), melhor resolvidos por uns, pior por outros; dependendo o êxito e rapidez de resolução da capacidade dos jovens se relacionarem consigo próprios e com os outros (*cf*. secção anterior).

Importa também registar que podemos, dentro da realidade que a escola envolve, condensar os fatores que afetam o desenvolvimento e eficácia do sucesso do jovem em três grupos ou níveis, a saber (de acordo com Marzano):

- *"School level*
  - *guaranteed and viable curriculum*
  - *challenging goals and effective*
  - *parent and community involvement*
  - *safe and orderly environment*
  - *collegiality and professionalism*
- *Teacher level*
  - *instructional strategies*
  - *classroom management*
  - *classroom curriculum design*
- *Student level*
  - *home environment*
  - *learned intelligence and background knowledge*
  - *motivation"*

(*in* www.whatworksinschools.org)

Para além desta influência repartida, e a par da consideração da escola como instituição de formação global, não nos podemos esquecer de que os adolescentes sentem uma grande falta de comunicação e vêem na figura do professor uma possibilidade de comunicar com um adulto, com alguém que lhes forneça um modelo de comportamento estruturado e que lhes sirva de eventual exemplo. Por isso se diz que o adolescente precisa de a*dult time, i.e.*, de comunicar com pessoas que supostamente já têm a sua personalidade formada e que lhes transmitam posturas e atitudes vivenciais; que, no fundo, lhes facultem a possibilidade de desenvolvimento moral e social de que carecem ainda. Será esse também um dos papéis da escola: preparar indivíduos, ajudando a estruturar filosofias de vida e valores, de modo a que adquiram a capacidade de prevenir situações problemáticas ou que as consigam resolver de uma forma positiva.

Daqui resulta a óbvia necessidade de todo o processo educativo ser gerido em função dos alunos a que se dirige, tendo sempre em conta as suas características; com vista à delineação de estratégias adequadas ao desenvolvimento das competências pretendidas e à promoção das capacidades de cada um. Isso exige um conhecimento muito profundo dos alunos, originando, inevitavelmente, um relacionamento interpessoal muito próximo entre professores e alunos, com a correspondente adoção de práticas adequadas de motivação e desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional/social do adolescente. Essas práticas podem ser operacionalizadas com recurso a atividades habitualmente nomeadas como *extracurriculares* (mas que nós preferimos designar de *extraletivas*, pois integram o currículo do aluno). Referimo-nos concretamente a atividades recorrentemente operacionalizadas fora da sala de aula, de

debate com colegas (que não os da mesma turma) ou com convidados da comunidade; de pesquisa; de leitura de jornais ou revistas de informação; de *role-play*; de desempenho de *papéis* específicos de jornalistas/repórteres,... Este tipo de atividades (que podem e devem igualmente ser dinamizadas ao nível letivo em diversas disciplinas curriculares) leva os alunos a:

- ter de selecionar um assunto (aprendendo a efetuar opções e a valorizar devidamente as escolhas, assumindo-as como uma das possibilidades)
- a interpretar nas diferentes perspetivas (conduzindo os alunos a posicionarem-se de modos diferentes do seu e, para tal, a ter de compreender as outras interpretações)
- a preparar a correta e adequada argumentação para possíveis opiniões divergentes (obrigando a fazer uma reflexão pessoal e a estruturar uma justificação plausível e congruente)
- ...

Aprendem, deste modo, a tomar decisões e a consciencializar-se das consequências dessa tomada de posição e, assim, vão aprendendo a desenvolver os seus próprios valores e a gerir as suas reações face a determinadas situações específicas, eventualmente problemáticas, eventualmente geradoras de conflito. De facto, resulta da nossa experiência docente a constatação de que as atividades *extraletivas* dão resultados muito positivos em termos de desenvolvimento (ou mesmo criação) do gosto pela escola; podendo deste modo ser consideradas para além de instrumento didático, um recurso preventivo, por exemplo, do abandono escolar.

Tal como a estruturação destas atividades *extraletivas*, a constituição de parcerias com algumas entidades da comunidade (visando possibilitar a inserção de práticas escolares no contexto local e viceversa) será sempre meritória e indispensável na construção de uma *escola local*, de uma *escola cultural*, de uma *escola inteira*. Um contexto escolar que ofereça situações diversas, contextualizadas e significativas de aprendizagem será, certamente, um contexto que é fruto de uma adequada cultura organizacional e gerador de um bom ambiente/clima, formando um fator determinante daquilo que habitualmente se designa por *sucesso escolar*. Um contexto escolar pouco *atraente* não desperta interesses, não incentiva, não mostra claramente o valor do *aprender*. E a *utilidade* do saber é sempre questionada pelos alunos que não gostam da escola: "*Oh s'tora, vou aprender isso para quê?*", pois vêem aí hipótese de

argumentação suficientemente válida para justificar o seu desinteresse. As subsequentes respostas a perguntas como esta têm de ser sinónimo de uma aproximação da escola à sociedade e ir ao encontro das perspetivas de vida profissional futura destes alunos, para que se sintam motivados para a aprendizagem. É que, hoje em dia ainda se verifica (contrariamente ao que seria desejável), um fraco grau de correspondência entre o *saber* académico e as vivências e experiências *in loco*; facto que provoca um crescente alheamento dos alunos face à escola e à realidade circundante. Como afirma Benavente, "os novos valores de solidariedade, cooperação e justiça social que emergem, entre outros, das práticas efetuadas, não podem ser simplesmente apreendidos por via do entendimento" (1993:111), mas essencialmente através da experimentação, acrescentaríamos nós.

O uso de estímulos e motivações, o uso de reforços positivos, é fator decisivo na evolução da personalidade em formação. É, portanto, *arma* eficaz para combater o insucesso escolar e social. Para isso, torna-se urgente uma nova abordagem do *saber*, estabelecendo um relacionamento eficaz com a realidade que nos circunda; através de outras práticas pedagógicas; com o recurso a outros meios e a outras estratégias. É que a adesão e identificação do aluno com as situações de aprendizagem criam, só por si, potencialidades motivadoras da consciencialização de que o aluno *pode* fazer alguma coisa *nova*. Estimulando a sua atividade criativa, o seu espírito crítico, a sua expressão e a sua pesquisa/investigação, contribuiremos para a sua formação académica, mas educaremos também o aluno a um outro nível – o das atitudes e dos comportamentos. Pois a escola poderá, e deverá, modificar atitudes e comportamentos, na medida em que é espaço de aprendizagem, idealmente interiorizada, e formadora da personalidade dos jovens, num tempo de assimilação de normas e valores que definirão as suas condutas sociais. Por isso, é fundamental o aproveitamento da oportunidade criada pela frequência da escola para podermos influenciar positivamente os alunos; para podermos ensinar *outras* estratégias de gestão dos conflitos, no presente e no futuro.

Ajudar jovens em idade de indefinições como a adolescência, basear esse trabalho no apoio ao desenvolvimento de emoções e afetos é uma tarefa de suprema complexidade e de muito fácil fracasso, se não for cabalmente estruturada. As escolas não poderão apenas responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais ou aos habitualmente designados *alunos em risco*; mas, igualmente, àqueles

que são apelidados de *normais*. Ajudar significa conhecer as características e necessidades de cada um e de todos; significa reconhecer a forma desigual de acesso aos diferentes recursos culturais (e, portanto, a desigualdade de resultados obtidos), tentando reduzi-las ao mínimo.

Essa desigualdade marca, de forma determinante, as possibilidades de realização das aprendizagens, fazendo-as ganhar ou perder contornos mais ou menos democráticos. É que a escolaridade obrigatória trouxe à escola setores da sociedade que a não conheciam antes e que, em alguns casos, até a rejeitavam. Há que respeitar as diferenças entre os alunos, incluindo-os verdadeiramente, tomando-as em consideração, nunca acentuando ainda mais essa diferença pela demarcação/sinalização ou por um tratamento especial(izado). Se pensarmos nas desigualdades sociais e nas diferentes respostas possíveis de cada um dos alunos face a uma mesma situação, do ponto de vista da escola considerada tão igualitária (mas por eles percecionada de maneira distinta ou até mesmo oposta) vemos que esta diferença de perceção provoca usualmente reações negativas, como comportamentos desadequados ou problemas de indisciplina, acentuados ainda mais pela falta de ocupação dos tempos livres. Estes são os alunos a quem habitualmente ouvimos a pergunta "Para que serve a escola?"; cuja resposta define os objetivos que cada um põe na sua escolarização e, consequentemente, a lógica de conduta que irá pôr em todo o seu desempenho escolar. Aí reside a diferença entre o sucesso e o insucesso escolar.

Temos, então, de delinear hipóteses de resolução, adiantando por exemplo, atividades que sejam, simultaneamente, hipóteses viáveis e motivadoras da ocupação de tempos livres e, portanto, recurso preventivo de hipotéticas situações de conflito (pela indisponibilidade mental e física) e assim instrumento didático, criadoras de vontade de aprender e de ter sucesso. Consequentemente, surgirão estratégias análogas de resolução dos mais variados *problemas* que emergem numa escola, originando vontades de outros desempenhos, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores.

Parece aqui oportuno que nos debrucemos um pouco sobre esta questão dos *problemas* educacionais. Quando nos referimos a eles, pensamos, de imediato, na aprendizagem dita *formal* e, logo, no (in)sucesso académico dos alunos nas várias disciplinas escolares. Mas devemos considerar, igualmente, aqueles que são diretamente causados por questões de ordem comportamental, comummente designados por

disciplinares. A resolução de cada um deles não pode ser tomada de modo isolado; uma vez que, na maioria dos casos, os primeiros são causa dos segundos e viceversa; facto que implica, geralmente, a procura de respostas rápidas. No entanto, temos de ter consciência de que é preciso *tempo* para que (pela associação ou substituição de técnicas e de situações de aprendizagem, de recursos e contactos, de motivações e estímulos variados) produzam as concretizações dos objetivos visados, explicita ou implicitamente. Tenhamos também consciência de que os problemas que se põem à educação não são resolúveis por um só meio ou através de uma só estratégia. Sabemos que a escola, obviamente, não dispõe de professores sábios e que a sua formação pedagógica e científica não abrange a especialização em tecnologias mais ou menos distanciadas da sua vivência. Mas há que tentar e criar, produzindo situações de experimentação de aprendizagem diversas, mais ou menos *estranhas* aos hábitos e aos espaços tradicionais do nosso sistema de ensino. O espaço letivo tem de ser alargado e abarcar o espaço exterior da sala de aula; derrubando todas as barreiras e limites (físicos e não só) impostos pelas perceções tradicionais de ensino.

Há que agir. E devemos começar por inventariar os fatores que provocam a causa de tal situação, delineando um diagnóstico através da análise de todo o contexto que envolve determinada situação. Convém, no entanto, não esquecer que *"em educação não há soluções milagrosas"* (Birzea, 1982:120), como em qualquer outra área, acrescentaríamos nós. E também, como em qualquer outra área, não há soluções únicas. Ou melhor, a solução adequada para uma situação, num determinado momento e contexto, não é, certamente, a resposta mais apropriada ao mesmo problema num outro momento e/ou contexto, com diferentes intervenientes. De facto, a igualdade não existe, em caso algum. Já Aristóteles dizia que "*nada é mais difícil do que tornar iguais as coisas desiguais*". A igualdade só pode ser oferecida ao nível das *hipóteses* para atingir resultados. E educar não é criar alunos iguais, "*é procurar que todos sejam bem sucedidos*" (Birzea, 1982:120). É, talvez a aproximação daquilo que Bloom, em 1968, apelidou de *mastery learning*, derivada do objetivo de *learning for mastery* . Dizemos aproximação porque, esta como outras teorias, apresenta *soluções* algo estreitas e reducionistas. Diz o povo, com mestria, que "*no meio é que está a virtude*". E tanta sabedoria popular só pode resultar de tanto "*saber de experiência feito*". Não se pode esperar êxito de qualquer coisa que apresenta apenas uma solução única, ainda menos se

aplicada a um conjunto tão diverso como são os adolescentes alunos de uma escola. Conseguir que tenham sucesso não pode ser oferecer a todos a mesma *receita*. *Flexibilidade* (de tudo e de todos) será talvez a palavra-chave.

Como vimos anteriormente, o alargamento da escolaridade obrigatória veio trazer à escola utentes de origens sociais muito diversificadas, com capacidades e potencialidades muito desiguais. As oportunidades para atingirem essa escolaridade têm, com certeza, de ser igualmente diferentes. A adequação às necessidades e características de cada aluno deverá ser a tarefa principal de qualquer pedagogo. O capital humano da escola tem, assim, de ser eficazmente rentabilizado. Ao professor são exigidos novos papéis, especialmente no que diz respeito às relações interpessoais. Analisar, compreender e orientar são capacidades essenciais quando se pretende a operacionalização da referida adaptação pedagógica, sempre com vista ao sucesso do maior número de alunos. Como afirma Birzea, pretende-se a "garantia de aprendizagem de um mínimo de *performances* comuns a todos" (1982:57).

A resposta eficaz aos interesses dos utentes será aquela que implique a obtenção de qualidade e de equidade através de processos de aproximação das pessoas, através da criação de um sentimento de ligação à escola e de integração da e na sua cultura, gerindo convenientemente jogos de interesse e possíveis conflitos, mediante a afirmação de um poder democrático; mediante uma liderança eficaz na condução dos elementos da comunidade educativa, num percurso profissional motivado e empenhado, de construção de um projeto educativo *global*; dinamizando o potencial existente no restante conjunto de agentes educativos da comunidade local. É, por isso, importante que as articulações horizontais e verticais do tecido educativo não esmoreçam e se incrementem cada vez mais, em número e complexidade, no fomento de uma cultura própria, plena de referências estruturantes que visem, sobretudo, o desenvolvimento de competências e de saberes autónomos. Insistindo na valorização das diferenças e não na sua marcação insistente mediante tratamentos especiais que desconstroem relações, enviesando políticas afetivas que devem ser carregadas de esperança emocional.

A propósito, seria muito útil a recorrência sistemática de todo o processo educativo às cinco competências básicas da inteligência emocional:

- Conhecer-se a si próprio
- Autocontrolo emocional
- Capacidade de leitura emocional dos outros/Empatia

- Motivação/Automotivação
- Capacidade de interagir com os outros

A par do desenvolvimento destas competências e partindo da noção de que se visa transformar aquilo que *é* naquilo que *deve ser*, à luz de determinados valores e através da consecução de determinados objetivos, impõe-se um verdadeiro conhecimento da realidade, *i.e.*, daquilo que *é* de facto, e um eficaz estabelecimento de prioridades de acordo com a análise da situação real em observação. É óbvio portanto, que o diagnóstico das necessidades físicas, sociais e integrativas (no fundo a descoberta das carências não só escolares como sobretudo as globalmente educacionais) são a base de análise que poderá fornecer informações imprescindíveis à formulação e seleção das metas a atingir pelos educadores escolares. Depois das conclusões desse estudo há que não esquecer a adequação do conjunto de objetivos da disciplina que cada um leciona e selecioná-los, reformulando-os se necessário, de acordo com as características dos alunos. E, se ainda assim, se apresentarem algumas dificuldades de realização dessas metas? É então altura para nova reformulação e para repensar outros meios, outras estratégias, outras atividades, que ajudem a atingir tais objetivos; uma vez que o problema pode não estar originariamente nesses objetivos em si, mas nos meios que se utilizam para se alcançarem, ou seja, na tipologia de estratégias adotadas. Há que mudar as práticas para se mudar a escola, mas como defende Ana Benavente, a escola só se pode mudar se se mudarem as práticas e as fundamentações pedagógicas que lhe estão na base. Torna-se necessário à escola a construção de uma filosofia educacional que assente num conjunto de finalidades/metas que sirvam de apoio aos objetivos de cada uma das diferentes disciplinas. Filosofia que é de traduzida em termos de um conjunto de valores importantes para uma vida pessoal e social eficaz e satisfatória e que são, segundo Tyler (1976):

- o reconhecimento da importância de todo o indivíduo humano como tal, independentemente do seu estatuto social, racial ou económico
- a oportunidade de participação na sociedade
- o estímulo à diferença de personalidade
- o uso da inteligência como método de resolução de problemas

Tal filosofia educacional visa não só a adaptação dos alunos à sociedade, mas também a compreensão e conhecimento dos factos que nela ocorram para que possam participar com suficiente competência; para que possam viver nela e para que possam tentar melhorá-la. As metas estabelecidas serão atingíveis de acordo com a congruência da seleção dos objetivos; operação que se revela complexa, uma vez que requer o levantamento/avaliação de informações recolhidas através da análise ponderada da sociedade, do educando e do conjunto dos *curricula.* Mas é imprescindível, pois é em

função desse diagnóstico que se devem estabelecer as necessidades educativas; definir as prioridades e escolher os caminhos metodológicos a seguir. Simultaneamente, ou melhor, posteriormente, deve ser considerado o tipo de grupo e o nível etário dos alunos, tendo em conta as conceções e os princípios psicopedagógicos sobre o desenvolvimento, aprendizagem e interesses desse grupo, a fim de identificar atitudes, aptidões e conhecimentos que já possuam e aqueles que devem ser adquiridos, que sejam viáveis face às condições *daquele* processo de ensino e de aprendizagem.

Como formular os objetivos educacionais de acordo com todos esses pressupostos? De acordo com Carrilho Ribeiro,

> "O modo de formulação de objetivos (…) exige a sua descrição segundo duas dimensões necessárias – o conteúdo e o comportamento – cujo cruzamento clarifica e especifica o que se visa alcançar como resultado da aprendizagem dos alunos, sejam conhecimentos, aptidões ou atitudes a demonstrar."
>
> (1990:106)

A formulação de objetivos deve igualmente ser formulada de forma clara e precisa, a nível do enunciado, para que estes sejam, de facto, percetíveis e atingíveis e se possa daí inferir o tipo de atividades mais apropriado para os operacionalizar. Essa formulação deve ainda apresentar-se organizada numa estrutura articulada e hierarquizada, de modo a que não tenhamos apenas listagens sem critérios de organização. Só assim se conseguirão conjuntos coerentes de objetivos, permitindo definir prioridades na seleção de conteúdos e de experiências de aprendizagem. Ainda segundo Carrilho Ribeiro (1990) os critérios de classificação de objetivos são os seguintes:

- Matérias ou áreas disciplinares
- Domínios do comportamento humano
- Necessidades de desenvolvimento do educando
- Áreas funcionais da vida social

As diferentes combinações dos critérios precedentes não têm obrigatoriamente uma ordem pré-estabelecida podendo seguir-se a mais frequente, ou seja, por domínios de comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor; de acordo com qualquer uma das diferentes taxionomias que estabelecem hierarquias (por exemplo por níveis de complexidade de operações a realizar pelo aprendiz, dentro dos três domínios do comportamento, da autoria de Bloom e Krathwohl – *Taxionomia de objetivos Educacionais*).

Em síntese, quando formulamos objetivos para uma determinada atividade devemos verificar se correspondem aos seguintes requisitos:

- Relevância
- Congruência
- Compatibilidade
- Equilíbrio
- Viabilidade

Não nos podemos ainda esquecer de que todo este processo só terá êxito se as condições de aprendizagem forem muito bem organizadas e orientadas pelo professor; motivando os seus alunos; explicando implícita ou explicitamente os objetivos de cada uma das atividades propostas; clarificando a informação requerida; orientando a tarefa e transmitindo *feedback*, com vista à avaliação global e consequente melhoria do trabalho desenvolvido; contribuindo, deste modo, para o aperfeiçoamento de todo o programa educativo e para a análise dos resultados de aprendizagem atingidos, através de um processo cíclico de formulação e reformulação de objetivos educacionais. Estas finalidades constituem uma alargada base de fornecimento de sugestões de objetivos, designadamente a nível cognitivo, afetivo e psicomotor, uma vez que envolvem modos de pensar, de interpretação crítica, de reações emocionais, de interesses, ... ; tal como originam a criação de valores pessoais e sociais.

Vemos, portanto, que a planificação de todo o processo de ensino/aprendizagem formal ou informal deve ter em conta as necessidades e características de cada aluno a que se dirige, com vista à delineação de objetivos e estratégias adequadas à promoção das capacidades e potencialidades de cada um. As atividades escolares devem ser planificadas em função do aluno, dos interesses e limitações que cada aluno apresenta. Isso exige um conhecimento muito profundo dos alunos, o que leva, inevitavelmente, à adoção de estratégias que se revelem um meio de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, mas acima de tudo, emocional do adolescente; pois só dessa forma se alcançará o sucesso escolar.

Assim, o papel do professor não reside tanto na transmissão de uma série de conteúdos, mas na sua capacidade de compreender as diferenças verificadas no seio de uma turma e orientar o ensino na consequente adequação da aprendizagem; tendo em consideração a necessidade e viabilidade de manipulação do maior número possível de

variáveis de todo o processo, dentro e fora da sala de aula. Reconhecer estas diferenças e agir de acordo com esse reconhecimento é o único método comprovado de prevenção dos problemas que possam eventualmente surgir, sejam eles de que ordem forem.

> "A maior parte dos casos de insucesso escolar pode atribuir-se, decerto, a um estilo de ensino inadequado e a outras deficiências escolares, influenciadas e agravadas pelas carências de todo o tipo que as crianças sofrem no seu ambiente familiar e social"
>
> (Dias, 1989:49)

A adequação do *estilo de ensino* (ao *estilo de aprendizagem*, acrescentaríamos nós) parece ser a estratégia que permite atingir a desejada situação de sucesso. Isso conseguir-se-á mediante a estreita colaboração da comunidade, da família e da escola. Só a ação conjunta e coordenada destes três elementos dominantes na vida do aluno poderá contribuir decisivamente para o sucesso escolar. O ambiente familiar e social e os exemplos que o adolescente aí observa são fatores determinantes na sua conduta pessoal e social. A sua personalidade vai sendo marcada pela influência destes fatores. As aspirações e as expetativas que os pais constroem em relação aos filhos vai determinar o tipo de objetivos que os alunos sentem ao longo da sua vida. E o conflito nasce precisamente quando essas expetativas não são realistas e/ou os objetivos não lhes correspondem.

O professor assume aqui um papel importantíssimo ajudando o aluno a reconhecer as suas dificuldades e os pais, fazendo-os construir expetativas realizáveis. Chegamos então a uma combinação de expetativas que se irão refletir nas possibilidades de aprendizagem, na motivação geral, no seu autoconceito e na relação que os alunos estabelecem com os professores. O resultado desse relacionamento, o chamado *clima*, não só da aula mas essencialmente fora dela, vai desempenhar um papel inverso também, fundamental no desenho do tipo de interações entre professores e alunos. Essa relação direta e consequente entre os respetivos comportamentos irá permitir a integração de cada aluno na turma e a sua dependência das condutas adotadas pelo professor e pelos colegas.

Vemos, portanto, que o estímulo que o professor veicula ao aluno exerce uma influência direta no tipo de atuação participativa do aluno. Então, as estruturas afetivas, temperamentais e motivacionais estão intimamente implicadas na determinação do tipo de participação comunicativa do aluno e o seu sucesso não depende apenas de si próprio, mas também de quem o ensina e apoia/ajuda e de quem com ele partilha as

aprendizagens. Assim sendo, somos levados a pensar que a base da questão assenta sobretudo na tipologia de relação que cada aluno estabelece com os restantes elementos escolares, muito especialmente com cada professor, ou seja, em explicações de ordem sociológica. Mas não cremos que este fator isolado seja conducente, por si só, ao (in)sucesso escolar, bem como a responsabilidade não pode residir apenas na instituição escola. É necessário elaborar esquemas interpretativos e de intervenção mais dialéticos e transversais; uma vez que "«os favorecidos» e os «desfavorecidos» não existem em si, existem necessariamente em relação a normas que se tomam como critério de distinção" (Benavente & Correia, 1981:21). Não devemos cair em redundâncias e estreitezas de opinião; como defendem estas autoras,

> "uma árvore não faz a floresta e o insucesso escolar é uma floresta densa e intrincada, composta de árvores diversas: uma estrutura e desenho de conjunto que não se explica pela análise de cada árvore em particular, isolada das outras. O importante é encontrar as pistas de explicação comuns; é importante identificar obstáculos ao sucesso de modo a construir uma escola mais harmoniosa e democrática, em inter-relação com as necessidades de alunos diversos e com diferentes características sócio-culturais"
>
> (*Ibidem*:22)

> "O insucesso escolar é pois um fenómeno relacional em que estão implicados: o **aluno**, com a sua personalidade e história individual, situado na sua **família** e meio social; e a **escola**, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os **professores** dão vida; escola tributária da **política educativa** que lhe atribui meios e objetivos."
>
> (*Ibidem*:23)

Através da sincronia de esforços de todos os agentes educativos será possível uma educação/formação com base na aquisição de conhecimentos, mas permitindo também o desenvolvimento de competências relacionais/sociais do aluno. E a função do professor passa, assim, de transmissor para mediador/orientador, revelando-se suficientemente competente em áreas tão diversas como as sociais e pessoais; as respeitantes à utilização das Novas Tecnologias; a formação, preparação e atualização científicas; a organização; o respeito e compreensão pela diferença; a abertura à mudança e à inovação;... São cada vez em maior número e diversidade, existindo até um referencial que identifica cerca de cinco dezenas de competências na profissão de professor. Mas limitemo-nos às que se revelam fundamentais e que se operacionalizam em exercícios de:

- → diagnóstico (escrutínio das necessidades e capacidades dos alunos)
- → operacionalização do currículo (numa intervenção letiva dinâmica, não se restringindo à visão transmitida apenas pelo programa da disciplina em causa)

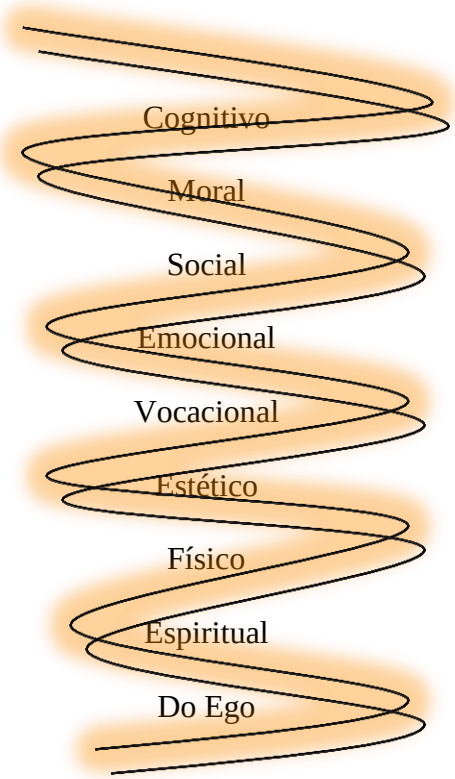
- → resposta (identificadas as necessidades, o professor tem de dar uma resposta apropriada, na seleção de metodologias e estratégias adequadas ao grupo de alunos a quem se dirigem)
- → avaliação (*feedback* aos alunos, sobre os resultados da sua aprendizagem, e dos alunos sobre a atividade que ele próprio desenvolve)
- → relacionamento interpessoal (manutenção de um nível satisfatório de disciplina e motivação, conquistando a confiança dos alunos)
- → responsabilidade social (do professor face ao aluno, numa perspetiva a longo prazo, agindo de acordo com o tipo de sociedade atual a específica do aluno)

Perrenoud, por exemplo, acredita que os professores são detentores de saberes e de competências profissionais, separando o conhecimento científico do desempenho atitudinal. Este investigador, depois de propor as dez famílias de competências profissionais dos professores[7], defende que se tem de considerar uma *décima primeira*, da qual dependerão a outras dez. Essa competência relaciona-se com a capacidade dos professores assumirem o papel de "ator coletivo no sistema e de direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações" (2001).

Neste sentido, a ênfase e oportunidade de desenvolvimento das competências relacionais/sociais do aluno é evidente. Aliás, também nessa sequência se tentou implementar, há uns anos, uma disciplina denominada Desenvolvimento Pessoal e Social no sistema educativo português. Tentativa gorada por diversas razões, que não importa no momento analisar. Mais tarde uma outra alternativa surgiu – a Formação Cívica. Esta última já com algum sucesso, talvez pela responsabilização direta do Diretor de cada Turma (mas entretanto igualmente quase abandonada). Estas disciplinas/áreas refletiam a preocupação de incluir no sistema educativo formal uma possibilidade de viabilização de aprendizagem de regras sociais/cívicas. Já Sócrates dizia, relacionando aprendizagens, que "o bom cidadão é o homem educado". Kholberg especifica um pouco mais, afirmando que o processo educativo deve ter um caráter intelectual e moral, porque a educação tem como finalidade o desenvolvimento global do indivíduo, ao nível dos nove domínios (a conhecida *espiral de nove molas*):

[7] 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. Gerar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar as novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Gerar sua própria formação contínua.

Figura 1.2.2 – Espiral de nove molas, de Kholberg



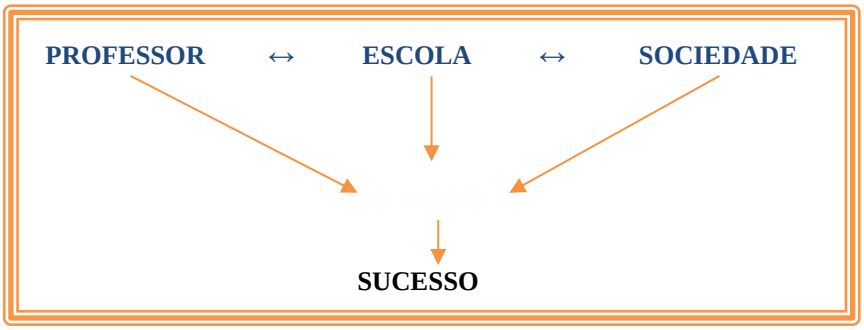
É preciso que os professores saibam aproveitar e rentabilizar as situações pedagógicas para promover este desenvolvimento, através da vivência de novas experiências, nestes nove domínios, em atividades de *role-play* ou de debate, que obrigam a ver, ouvir e estar atento; a selecionar, interpretar, refletir e argumentar, como vimos anteriormente. O aluno aprende a desenvolver os seus próprios valores e as suas próprias reações a situações específicas e as capacidades de *performance* da própria língua vão implicitamente sendo também alargadas e enriquecidas.

Acima de tudo, o professor deverá sempre ter consciência de que o primeiro objetivo que tem de satisfazer é o de contribuir para a educação global do aluno e para a sua crescente motivação do *aprender*. E *educar* é um ato tão abrangente de *outras* formações, para além da inerente à escolarização, que se torna inadiável a mobilização de outros saberes, chamemos-lhe mais informais ou *informalizados*. Corroboramos a opinião de Huchins quando defende que "*The best education for the best is the best education for all*", embora devamos inserir aqui a perspetiva de que será sempre desejável estabelecer parâmetros de adequação a cada tipo de destinatário; ou seja, de se oferecer possibilidades de *compensação* dos contextos vivenciais de alguma forma

inferiorizados, para que todos possam apresentar resultados semelhantes. O ponto de partida deverá ser, de facto, "*the best education*"; para se alcançar posteriormente a otimização das aprendizagens "*for all*".

Traduzindo todos estes fatores em esquema, concluiremos que:

Figura 1.2.3 – Fatores construtores do sucesso

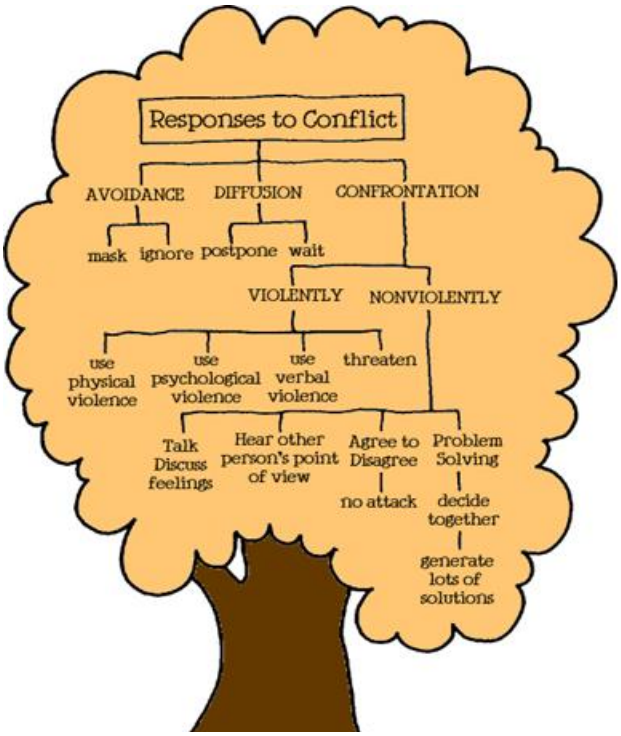


É neste contexto que será importante que, sempre que surjam situações problemáticas e/ou de conflito (quer ele seja de interesse, de valor, de relação, de estrutura, de factos, …), se identifiquem, antes de mais, as verdadeiras causas subjacentes à ocorrência; tendo sempre consciência de que o conflito resulta da maior ou menor valorização atribuída à questão em causa ou mesmo em virtude da nomeação divergente dos próprios factos/atos.

Perante as diversas realidades, surgem habitualmente respostas de pura demissão, de negação, de "eu ganho/tu perdes", ou de confronto violento. Raramente se procura o estabelecimento de um pacto. Ainda mais esporadicamente se tenta o equilíbrio e o acordo mediante a compreensão da lógica das ações e viabilizando cedências mútuas. Tudo isto porque o conflito resulta muitas vezes de alguma situação de competição. Mas *competir* não é a luta do *certo* contra o *errado*. *Competir* significa, na grande maioria das vezes, a prevalência de uma boa ideia em desfavor de outra boa ideia, pois se assim não fosse não haveria força suficiente para manter a argumentação que as sustenta. O resultado pode e deve ser uma súmula de ambas, de modo a obter-se uma terceira hipótese, melhor que as duas primeiras. Se a competição for entendida desta forma, haverá daí adiante outra perceção das situações competitivas; que serão encaradas de uma maneira mais positiva e mais aberta ao sucesso e à eficácia de procedimentos.

William J. Kreidler sugere, a propósito do apontamento de uma série de atividades de resolução de conflitos, a utilização de uma árvore de *Responses to Conflict*; na qual se observa a esquematização dessas possibilidades de resposta:

Figura 1.2.4 – Possibilidades de resposta ao conflito, segundo Kreidler



(*in* http://www.esrnational.org/cap/secondary.html)

Daqui se infere que a gestão do conflito de forma não violenta leva à sua resolução, essencialmente pela tomada de decisão/escolha/opção conjunta da(s) solução(ões) mais adequada(s). Procurando esta tipologia de estratégias, a planificação dos atos obterá resultados que satisfarão as partes que pareciam anteriormente em confronto. A ênfase passará para o processo de comunicação; abandonando perspetivas de oposição; tentando extrair motivação para a realização das tarefas; assumindo uma perspetiva mais positiva do conflito, encarando-o como uma oportunidade e não como um obstáculo. Até porque o processo educativo encontra-se pleno de indispensáveis e inevitáveis conflitos, sem os quais o crescimento e maturação seriam quase irrealizáveis.

Vemos habitualmente que, mesmo nas situações de competição, o conflito é fruto da falta de comunicação ou da existência de comunicação com *ruído*, ou seja, comunicação com interferências que provocam interpretações erróneas ou mal percecionadas. A ultrapassagem dessa situação deverá constituir o foco da atenção de qualquer agente educativo e servir de motivação para a implementação de estratégias que visem não apenas a resolução de conflitos, mas primordialmente a sua prevenção.

Há autores que são apologistas de, na perspetiva de se poderem, ou melhor, de se deverem antever possíveis conflitos (inerentes a determinadas situações que se prevê

poderem desencadeá-los) deve ser seguida uma linha metodológica de acordo/entendimento/negociação, por forma a evitar a oportunidade de desenvolvimento de conflitos graves. Noutros estudos (*vide* Sharp & Smith, 1994; Blatchford & Sharp, 1994 *cit. in* Fernández, 1998:187) preconiza-se uma intervenção como medida preventiva dos conflitos no espaço do recreio, baseada no desenvolvimento de atividades de recreio, de jogos que promovam o enriquecimento pessoal do aluno considerando as variáveis contextuais, relacionais e de supervisão como definidoras de uma planificação adequada dessas atividades. Nesta sequência, Fernández aduz ainda algumas sugestões a considerar aquando da aplicação dessas atividades preventivas de conflito no espaço do recreio exterior, classificando-as em quatro classes, de acordo com a sua localização espacial, o tipo de participação registada, o tempo de ocorrência e a segurança envolvida no acontecimento. Vejamos:

- ► Localização
  - ❖ Inclusão de bancos
  - ❖ Criação de espaços de lazer, para estar
  - ❖ Distribuição das atividades pelas diversas zonas centrais
  - ❖ Incorporação de uma zona de jogos coletivos
- ► Participação
  - ❖ Questionar os alunos sobre as mudanças desejáveis
  - ❖ Criar espaços construídos pelos próprios alunos
  - ❖ Arranjar ou pintar zonas carentes de interesse
  - ❖ Realçar a figura do aluno-responsável, organizador ou supervisor de atividades
- ► Tempo
  - ❖ Distribuição do tempo de recreio em tempos diferenciados para cada turma
  - ❖ Organização de horários para jogos de equipa
- ► Segurança
  - ❖ Prestar atenção às condições físicas do espaço de recreio, para evitar perigos de acidentes provocados por desníveis de relevo, valas, objetos, falta de luz
  - ❖ Possibilitar a devida vigilância de espaços e comportamentos

(*cf.* Fernández, 1998:188, tradução e adaptação nossas)

Nesta perspetiva e sumariamente, dispomos de vários modos, mais ou menos positivos, de resolução de conflitos: pela negociação, pela conciliação, pela mediação, pela arbitragem e pelo julgamento. Se nos socorrermos da consulta de alguns dicionários (*vide* Bibliografia) e de trabalhos de alguns investigadores (*cf.* Grave-Resendes; Johnson y Johnson; …) verificamos que existem algumas diferenciações conceptuais relativamente a cada uma destas técnicas. Se não vejamos:

- *Negociação*

  É uma técnica que se aproxima da desenvolvida pela mediação, embora a mediação aprofunde mais a investigação das causas que provocaram o conflito, tentando através dessa pesquisa descobrir as reais razões que subjazem ao problema e que mais tarde poderão provocar o surgimento de outros. A negociação assume um carácter de tratamento de casos mais superficiais.

- *Conciliação*

  Esta é uma prática normalmente assegurada por juízes e/ou conciliadores gerais. E que se distingue da mediação pelo papel ativo que esses terceiros assumem na chegada a um acordo, sendo esse acordo da responsabilidade e autoria desse terceiro e não das partes em conflito. A conciliação é utilizada geralmente para resolver problemas que envolvam questões materiais e que não produzam qualquer tipo de consequência no relacionamento futuro das partes envolvidas.

- *Mediação*

  É um processo voluntário de resolução de conflitos, a que se recorre especialmente quando há interesse que essa ação surta efeitos para além do momento presente; viabilizando a manutenção de relações interpessoais pacíficas ou até mesmo amigáveis. Utilizando técnicas semelhantes à conciliação, a mediação procura respeitar as perspetivas de ambas as partes; a ela se recorrendo sempre que se deseja resolver divergências que causem potenciais problemas de ordem relacional. As partes não se limitam a agir de acordo com as instruções do mediador, como na arbitragem, elas tomam um papel ativo na tomada de decisão, que só a elas compete, embora com o apoio de um terceiro. Esse terceiro – o mediador – auxilia apenas na criação, escolha e avaliação das diferentes possibilidades de solução.

  A mediação apresenta resultados mais duradouros, mais justos e mais equitativos do que qualquer uma das outras técnicas; em parte devido, ao saneamento das causas profundas do conflito; daí resultando efeitos facilmente observáveis no comportamento futuro das partes sujeitas ao processo da mediação (mais imediatos ainda nos jovens que assumem o papel de mediadores). De entre esses efeitos, salientamos a responsabilização, a cooperação cívica e o respeito pelo

outro e pelas suas opiniões, a par da recorrente ponderação de perspetivas diferentes da sua em diversos contextos, nomeadamente na interpretação textual em domínios académicos/curriculares.

É nossa opinião que a estratégia da mediação escolar poderá constituir a resposta mais eficaz na resolução dos conflitos do contexto escolar, visto ela representar uma metodologia de prevenção, com sucesso duradouro, das possíveis *incompreensões* entre as partes com entendimentos divergentes. Acresce ainda que esta é uma metodologia que se adequa a cada caso específico, não sobrevalorizando nada a não ser o esforço para o estabelecimento de um acordo que satisfaça ambas as partes.

- *Arbitragem*

  Trata-se de um método mais aplicado a problemas técnicos ou que requeiram o conhecimento das regras implícitas na prática de uma determinada técnica. Mantendo-se as partes em conflito, existe um terceiro – o árbitro – que define ou resolve, podendo o seu posicionamento coincidir com o que é defendido por uma das partes em confronto, ou com nenhuma delas.

- *Julgamento*

  É um processo formal, que recorre à instituição do tribunal e a um juiz, que assume o papel de verificar quem é o vencedor e quem é o perdedor, atribuindo razão apenas a uma parte e ditando o seu juízo através de uma sentença com valor judicial. Informalmente pode dizer-se que o princípio de operacionalização será o mesmo da arbitragem, a qual não apresenta o formalismo do tribunal, do juiz e da sentença.

Seijo (2003:46) apresenta um quadro em que reúne as características de cada uma destas técnicas alternativas de resolução de conflitos, tendo em conta a respetiva finalidade; o grau de intervenção de terceiros; o tipo de participação das partes; a comunicação que é estruturada; quem resolve o conflito e que força tem a resolução ou o acordo. De notar que a Mediação é, de facto, e até no próprio grafismo da tabela, a técnica que fica no ponto de equilíbrio:

Quadro 1.2.5 – Características das técnicas alternativas de resolução de conflitos, segundo Seijo

	Técnicas	Finalidade	Intervenção de terceiros	Participação das partes	Comunicação estruturada	Quem resolve?	Força da resolução ou Acordo
Partes → Controlo de processos e resultados ← Terceira pessoa	**Negociação**	. *Futuro /Passado* . Ambos ganham (Fazem-se concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns)	Não há	Voluntária	A mais informal de todas	As partes	De acordo com as partes: - contrato vinculador - Acordo verbal
	Conciliação	. *Passado* . Ambos ganham (Procuram a reconciliação)	Existe: o juiz . Põe as partes a conversar ou vai transmitindo informação entre elas	Voluntária	Informal (não há passos a seguir)	. As partes . O juiz apenas preside	. Vinculador (judicial) . Recomendação de peso
	Mediação	. *Futuro* . Ambos ganham (Procuram a compreensão mútua e colaboram para alcançar um acordo satisfatório para ambos)	Existe: O/Os mediador/es . Controlam o processo e ajudam as partes a identificar e satisfazer os seus interesses	Voluntária	Informal/Formal	As partes	Depende de acordo entre as partes
	Arbitragem	. *Passado* . Há um que ganha e outro que perde	Existe: o árbitro que dita o laudo	Voluntária/Obrigatória (Apresentação de necessidades, interesses e posições perante um terceiro elemento neutral)	Formal (há regras acordadas pelas partes)	O árbitro	Depende de acordo entre as partes: vinculador ou simples recomendação por alto
	Julgamento	. *Passado* . Um ganha e outro perde	Existe e é determinante (é o juiz que pronuncia uma sentença)	Obrigatória	Formal	O juiz	Vinculador

Seijo (2003:46, adaptação nossa)

Johnson y Johnson (2002:55-56) indica um conjunto diferente de cinco estratégias, que no fundo consistem em possibilidades/atitudes de reação a um conflito, não sendo propriamente estratégias:

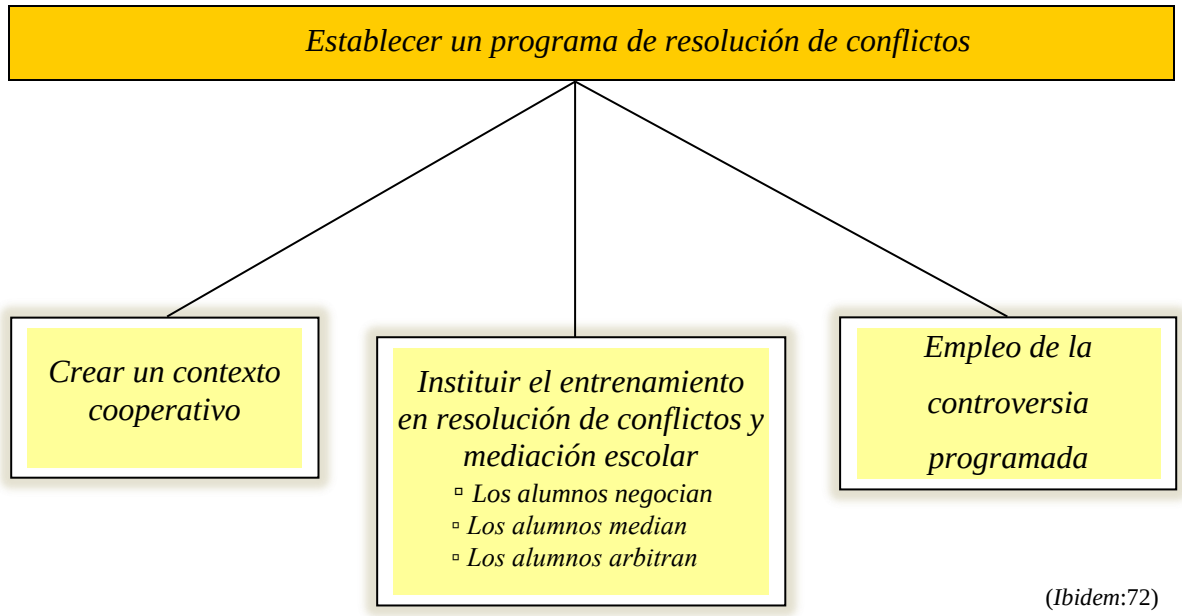
→ "*negociaciones*
→ *suavizar*
→ *actitud de fuerza*
→ *transigencia recíproca*
→ *repliegue*"

Mas adianta que importa escolher a técnica mais adequada a cada caso, visto que "*cada estratégia es adecuada para un determinado conjunto de condiciones*" (*Ibidem*:57).

Defende também que, por vezes, há mesmo que recorrer a uma sequência de diferentes estratégias, ou anular/transformar algumas, para melhor se atingir o objetivo de resolução do conflito - "*algunas estratégias pueden diluirse y convertirse en otras*" (*Ibidem*). Essencialmente, trata-se de estabelecer estratégias que visem a diminuição dos motivos e não apenas dos sintomas. Será uma *medicina* alternativa para gerir e conviver através de uma atmosfera pacífica de resolução dos conflitos inerentes naturalmente à natureza humana, que conduzirá ao desenvolvimento integral da pessoa.

Este mesmo autor apresenta depois um esquema, em que resume os diferentes passos necessários à implementação de um programa de resolução de conflitos, de forma construtiva (pois sugere a dicotomia *construtivo/destrutivo* referindo-se às possibilidades de resolução de conflitos):

Figura 1.2.5 – Etapas de um programa de resolução de conflitos, segundo Johnson & Johnson



(*Ibidem*:72)

Cada uma das etapas aqui indicadas são depois enunciadas de forma pormenorizada, destacando a capacidade essencial de *saber ouvir* e apontando diversas fases conducentes à resolução eficaz do conflito:

- definição conjunta do conflito
- descoberta dos sentimentos de ambos os intervenientes
- compreensão da perspetiva do outro
- criação de opções viáveis
- formulação de um acordo sensato

De notar o apontamento neste esquema de apenas três das estratégias possíveis (de entre as cinco anteriormente apontadas) para o desenrolar do programa de treino dos alunos no sentido da efetiva resolução de conflitos – negociação, mediação e arbitragem.

Qualquer que seja a opção, revela-se importante tratar a conflitualidade recorrendo a uma pedagogia de prevenção que percorra o caminho da descoberta das origens e motivações do conflito. Para tal é imprescindível que as hipóteses perspetivadas permitam a verdadeira compreensão do conflito e que, na escola, professores, assistentes operacionais, técnicos ou outros profissionais educativos, e também os alunos, estejam preparados para entender de uma forma mais positiva qualquer situação problemática, aprendendo a enfrentar positivamente os conflitos do seu quotidiano, impedindo que resultem em situações de agressividade ou mesmo de violência (Amado & Freire, 2002:23, adaptação nossa). Só dessa forma será possível atuar no sentido da prevenção e resolver este tipo de situações.

Do que acabámos de expor e atendendo às rápidas transformações sociais deste milénio, parece-nos que uma das respostas mais oportunas será a aplicação e desenvolvimento da Mediação; proporcionando perspetivas formativas sobre culturas e valores; transformando atitudes, tanto no domínio cognitivo como no domínio afetivo/emocional; promovendo posturas e desempenhos apropriados ao atual processo educativo.

2.3. A mediação

2.3.1. Conceito e aspetos gerais

Em termos etimológicos, J. Fragata, na *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, apresenta como significado de *mediação*

> "acção de mediar, ou carácter intermediário. Como tal, usa-se correntemente em filos., em teol. e na polít. Em filos., pode definir-se como processo segundo o qual se atinge a união entre 2 extremos mediante um 3º elemento, capaz de os unir ou reconciliar, chamado «termo médio» (…)" (1983, vol.13)

Mário Raposo, na mesma obra, especifica a significação do termo em Direito:

> "Ocorre frequentemente que certas pessoas colaboram na realização de negócios jurídicos sem emitirem, elas próprias, declarações de vontade negocial. Circunscreve-se a sua função

> a porem em contacto as partes que hão-de realizar um futuro contrato, promovendo a sua realização – mas não intervindo na sua celebração (…)"

No *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (1977), de José Pedro Machado, verificamos que *mediação* provém do vocábulo latino *mediatiõne-*. Recorrendo à consulta de vários outros dicionários (*cf. Lello Universal*; *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, de António de Morais Silva; *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, de Cândido Figueiredo; *Diciopédia 2005*; *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado; *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*; …) adianta-se, genericamente, que este vocábulo significa:

1. ato ou efeito de mediar
2. função de quem estabelece a ligação ou o diálogo entre duas partes que não querem ou não podem fazê-lo por si só
3. intervenção moderadora, intercessão destinada a produzir um acordo entre partes desavindas
4. interferência de um terceiro no sentido de levar duas pessoas a concluir determinado negócio

…

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* adianta ainda que a utilização deste vocábulo teve lugar, pela primeira vez de que há notícia, em 1670, por MacHenry. Acrescenta depois o seu uso em algumas áreas que os outros autores não tinham referenciado, provavelmente por esta ser uma obra recente, datada de 2003, *i.e.*, a mais recente de todas as consultadas. São exemplo dessas novas áreas a Diplomacia ("procedimento organizado de conciliação internacional <*coube a Kissinger a m. entre gregos e turcos cipriotas*>") e a Psicologia ("sequência de elos intermediários – estímulos e respostas – numa cadeia de acções, entre o estímulo inicial e a resposta verbal do final do circuito").

A diferenciação deste conceito com um outro aparentemente idêntico – *mediatização* – poderá acrescentar algumas particularidades, embora seja de referir que é importante estabelecermos a devida distinção de realidades a que se refere cada um dos vocábulos. De notar que este último é habitualmente referente à nomeação do processo verificado na transmissão de atos televisivos. No entanto, ele poderá ser sinónimo apenas do próprio processo através do qual se efetua determinado facto.

O verbo formado com esta raiz etimológica - *mediatizar* - é transitivo (ou seja, necessita de um complemento direto que lhe complete o significado) e provém da junção de *mediato* + *_izar*; significando:

1. "servir de intermediário entre duas ou mais partes, fazer a mediatização; ser mediador
2. (política) submeter à tutela de outro Estado mais poderoso, deixando de estar sob a tutela directa do poder central
3. tratar ou ser tratado e divulgar ou ser divulgado através dos meios de comunicação social; fazer ou sofrer mediatização"

Aduzamos aqui a definição atribuída a este conceito por Rocha-Trindade:

> "(…) mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de assegurá-la; seleccionar o *medium* mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou matéria a transmitir."
>
> (1988:1149-1160)

Carmo (1997:194) adianta ainda para o vocábulo *mediatização* uma outra definição mais diretamente relacionada com os contextos educativos: "(…) articulação de recursos em função de uma dada intenção educativa (…)"

Voltemos ao vocábulo *mediação*. De acordo com a análise semântica do vocábulo, provindo da junção dos elementos *media+cão*, somos de imediato conduzidos à ideia, veiculada em termos de análise literária, de *in media res* , ou seja de *estar no meio*. Esta será, assim, a designação de um processo em que existe a intervenção de um elemento, que *está no meio*. Deste modo, é lícito deduzir que a utilização deste vocábulo concerne essencialmente ao campo da sociologia, uma vez que respeita à relação de um elemento que se encontra no meio de outros dois. Temos então um conceito emergente das relações interpessoais; quer das de natureza associativa/cooperativa, quer das de natureza dissociativa, baseadas em conflitos, em competição e/ou em isolamento. Serão de conflito quando existirem divergências quanto aos objetivos que se pretendem atingir; serão de competição quando as divergências disserem respeito aos meios que se usam para atingir os fins. Mas todas provocando, de alguma forma, algum tipo de afastamento/isolamento.

Na *Polis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* podemos encontrar uma referência que indica para *mediação* uma significação muito próxima da definição do processo de *arbitragem*, visto existir um terceiro que assume um papel ativo, de *árbitro* ou *juiz*. É um texto da autoria de José Durão Barroso em que se afirma que *mediação* é um

> "processo de resolução dos conflitos segundo o qual, a pedido das partes e dispondo de considerável iniciativa e autonomia, um terceiro procura encontrar a decisão que suscite a adesão dos diferentes litigantes. (…) Nas sociedades actuais tem-se assistido a uma considerável generalização de práticas de M. (…) cada vez mais confrontad[a]s com problemas para cujo tratamento não estavam preparad[a]s (…). As partes envolvidas procuram assim aproveitar a superior flexibilidade que este processo oferece relativamente a práticas de tipo mais ou menos administrativo ou «burocrático» (…). No campo da análise teórica da M., o esforço principal está actualmente concentrado na procura de uma tipificação dos modos de actuação do mediador, de forma a poder estabelecer-se não apenas um elenco completo das técnicas de M. mas também de uma «teoria» das políticas de M. (…)."
>
> (1986:162)

Muitos são, neste momento, os *sites* dedicados a esta temática. De entre eles podemos salientar, por exemplo, um *site* de origem espanhola e do qual consta a seguinte definição:

> *"La mediación es un método no adversarial y voluntário de gestión de conflictos, que incluye un tercero neutral, el mediador, com la función de ayudar a que las partes involucradas en un conflicto puedan negociar desde la colaboraci´ón, una resolución del mismo satisfatoria para todos.*
> *La mediación es un excelente método para solucionar problemas en ámbitos familiares, empresariales, escolares, institucionales y comunitarios dado que evita el litigio, satisface las necesidades de las partes y refuerza la cooperación y el consenso.*
> *La mediación consiste en un proceso voluntario, flexible y participativo de resolución pacífica de conflictos (...)."*
>
> *in* www.solomediacion.com

Relembrando todas estas características identificativas, poderíamos tentar uma definição resumida e genérica do conceito de *mediação*:

– estratégia que visa resolver conflitos entre pessoas físicas ou jurídicas, através da ajuda de um terceiro elemento, imparcial, acima de tudo promotora do exercício adequado dos valores de cidadania.

Os princípios por que se rege esta metodologia baseiam-se essencialmente na participação ativa das partes em confronto, no papel neutral do mediador e no facto de ser um ato de resolução voluntária, que obriga os intervenientes e o mediador à confidencialidade do processo e, dessa forma, também à aprendizagem de princípios de cidadania e sã convivência. É assim algo que, não sendo imposto nem obrigatório, oferece desde logo ótimas premissas de resolução satisfatória.

No âmbito mais restrito da educação deparamo-nos também com inúmeras definições, umas mais completas que outras; umas mais consensuais e outras um pouco menos. Johnson & Johnson (2002:102), aponta uma definição que parece ser um pouco

discutível para outros autores, uma vez que defende que a "*mediación es una extensión del proceso de la negociación*". Já Seijo (2003:5) avança com a definição geral de *mediação* como "método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório." Depois especifica e refere a mediação escolar como "um dos procedimentos mais eficazes e construtivos para a resolução de conflitos neste contexto" (*Ibidem*).

Todos concordam, no entanto, com o facto de se tratar de um método em que não existem adversários e em que um terceiro apoia as partes envolvidas no litígio para que cheguem a um acordo satisfatório para ambas. É, portanto, um método em que não há vencidos nem vencedores; baseado essencialmente no reforço da cooperação e do consenso, apelando à flexibilidade e à eficácia da comunicação, com vista ao sucesso do entendimento. Podemos, consequentemente, considerar que a definição de *mediação* se aproxima da de um processo de desenvolvimento de competências comunicativas, pacificadoras, através da procura de soluções para o conflito (*cf* Bonafé-Schmith); estando, portanto, próxima do foro da justiça nessa procura pela paz.

Talvez por esse facto, se verifica o surgimento desta tipologia metodológica primeiramente na área do Direito. Em Portugal, por exemplo, foram criados, pela Portaria nº1005/2001, de 18 de Agosto, os Serviços de Mediação dos Julgados de Paz, que funcionaram a título experimental durante o ano seguinte. Estes serviços são uma espécie de tribunais de caráter informal, mais rápidos que os tribunais tradicionais, que prestam serviços de mediação a quem os solicitar. Este auxílio para encontro de uma solução não faz acrescer o custo do processo judicial e qualquer cidadão pode recorrer aos Julgados de Paz a propósito de qualquer tipo de conflito.

De qualquer forma, a abrangência desta metodologia revela-se de supremo interesse para a sociedade em geral, já que se trata de uma técnica possível de ser desenvolvida nos mais variados domínios: ambiental, civil, comercial, comunitário, desportivo, escolar, familiar, cultural, hospitalar, laboral, judicial/penal, político, dos seguros, …Tem sido utilizada em muitos países, desde a década de sessenta, em algumas destas áreas, cuja aplicação ganhou ênfase no final dos anos noventa, em especial nalguns estados norte-americanos (sobretudo depois da (re)implementação do IDEA – *Individual with Disabilies Education Act*). Alguns dos países da América do

Sul (Argentina, Chile, …) têm igualmente optado por esta estratégia alternativa de resolução de conflitos. Na Europa pode dizer-se que praticamente todos os países a estão a usar, com maior ou menor aplicação em determinados domínios.

Ao analisarmos alguns estudos já realizados sobre este assunto, a nível internacional, verificamos que esta abordagem do conflito, oriunda dos Estados Unidos, tem vindo a assumir uma crescente importância nas últimas décadas, nos diversos locais e contextos sociais. Ela tem vindo a revelar-se eficiente e eficaz (*cf* Bonafé-Schmitt, 1992) em diversas áreas, verificando-se um aumento do número de escolas europeias que estão a implementar esta estratégia[8]. Estratégia que pode afirmar-se como parte de um novo paradigma educativo, defensor de alternativas mais adequadas a cada caso e mais coerentes com a globalidade de situações que surgem hoje em dia nas nossas escolas. Em 21 de Maio de 2008, surge a Diretiva 2008/52/ce, do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, que consagra oficialmente os contornos da prática da mediação relativa a certos aspetos da mediação em matéria civil e comercial (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:136:0003:0008:PT:PDF). Cabendo a cada estado regulamentar as principais disposições de direito interno nas matérias reguladas por esta diretiva. Nessa sequência, a 8 de março de 2013 é aprovado, pela Assembleia da República Portuguesa, o Decreto n.º 129/XII, que estabelece os princípios gerais aplicáveis à mediação realizada em Portugal, bem como os regimes jurídicos da mediação civil e comercial, dos mediadores e da mediação pública (http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c325276593342734c57526c5931684a5358526c6543396b5a574d784d6a6b7457456c4a4c6d527659773d3d&fich=dec129-XII.doc&Inline=true). Esta é a regulamentação de outros contextos de implementação da mediação que não o educativo. Trata-se de um processo algo diferente, pois reporta ao contexto jurídico: Portaria 344/2013, 27 de Novembro de 2013, sobre como entrar para as listas de mediadores do Ministério da Justiça; e Portaria nº 345/2013, de 27 de novembro - certificação de entidades formadoras em mediação de conflitos (deixam der ser certificados os cursos).

Abre-se assim um universo paradigmático de oportunidades de aplicação de uma estratégia alternativa ao tradicional processo de erro/punição ou

[8] Portugal começou, em 1998, no âmbito do projeto GESPOSIT (*Management of Conflict through Social Mediation –School and Family*), a experimentar o recurso a essa estratégia.

falta/castigo. Estão, desta forma, possibilitadas estratégias mais congruentes com o contexto social atual, pleno de mudanças e requerendo a obrigatoriedade de opções variáveis de acordo com cada contexto. Nesta sociedade em constante mudança, a educação assume um papel de primordial importância na eficácia das futuras respostas às exigências, sociais e não só, cada vez mais abrangentes.

A mediação pode, portanto, acontecer em diversos contextos, como já vimos, mas será conveniente que se desenvolva num meio análogo àquele onde se deu o conflito; quer ele seja familiar, escolar, comunitário, ou outro. Subsequentemente, esses diferentes tipos de conflitos podem ser categorizados em função dos diferentes atores/agentes presentes em cada um deles. Na escola, por exemplo, poderão ocorrer conflitos visíveis/declarados ou subjacentes/ocultos ao nível dos adultos aí presentes (entre ou intra as diferentes classes profissionais) ou ao nível dos jovens (entre eles ou com os adultos).

2.3.2. No contexto escolar

Centremo-nos, então, no conceito de *mediação* na sua vertente utilizada no campo da educação, mais propriamente no espaço da instituição escola. Em termos genéricos podemos definir *mediação escolar* como um "método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório" (Seijo, 2003:5). Assim sendo, verificamos que na mediação não há adversários; o que existe é a criação de um ambiente favorável ao encontro, à comunicação e ao entendimento entre as partes em conflito. E esse facto constitui-se como objetivo principal da mediação e em particular da que é operacionalizada em meio escolar; contribuindo para a aquisição, manutenção e generalização de uma intervenção comportamental/cognitiva, no sentido da prevenção e remediação dos comportamentos disruptivos ou agressivos (de qualquer tipo) nas escolas.

O alargamento do acesso à educação registado nas últimas décadas implica a adequação de todo o sistema, como já vimos, fazendo gerar igualdade de oportunidade e de respeito pela diferença de cada um dos indivíduos; acarretando, implicitamente, o

conceito de democracia. Democracia que deve ser uma das metas de qualquer sociedade e, por outro lado, um método e um caminho para se chegar ao ensino dessa democracia. Benavente (1994) chama a atenção para a imperativa distinção entre *democratização do acesso e democratização do sucesso*, uma vez que atualmente a questão se centra na igualdade de oportunidades, de percursos e de objetivos concretizados e não já no *antigo* acesso à escolarização da população ou na impossível igualdade de sucesso, logo pela diferença de cada um, por si e pelo seu contexto social.

Para que essa democratização se torne exequível temos de promover aprendizagens nomeadamente de comunicação, de participação e de representação (*cf* Carmo, 1998); promovendo as tais *adequadas* oportunidades a todos os alunos. E para que tal seja viável, a escola deve criar espaços de educação académica que sejam, simultaneamente, espaços de educação cívica, no sentido de proporcionar uma resposta cabal a este desafio que assume agora novos contornos – ensinar tudo a todos com possibilidades de garantia do mesmo nível de sucesso. Recordemos Gama que confirma esta perspetiva de forma muito clara:

> "A crescente complexidade da sociedade contemporânea tem vindo a acentuar a importância das competências sociais dos sujeitos. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem particular responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem para uma vivência democrática. É importante que a escola desenvolva modos de ensino que incrementem a capacidade de os indivíduos actuarem colectiva e democraticamente. À *sala de aula* caberá, neste quadro, promover a democracia no modo como são tomadas e aplicadas decisões e potencializar uma relação cooperativa entre os alunos, desenvolvendo verdadeiros indivíduos-cidadãos."
>
> (2004:12)

Em consequência desta imperativa democratização, eclode nas escolas a necessidade da educação para a cidadania e da educação para os valores e é fomentado o desenvolvimento de materiais e de modelos de ensino diferentes e diferenciados, que sejam capazes de proporcionar uma eficaz e eficiente aprendizagem de todos.

No âmbito escolar, e de acordo com alguns estudos efetuados, verificamos que a mediação poderá constituir a base metodológica de uma aprendizagem de sucesso, na medida em que possibilita:

> "- o desenvolvimento de competências de comunicação;
> - o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo;
> - o desenvolvimento da tolerância;
> - o desenvolvimento de competências de resolução de problemas;
> - o desenvolvimento de uma interacção positiva entre os alunos (...).
>
> [Registando-se uma significativa] melhoria a nível geral das escolas [porque]: (...)

- contribui para que [os alunos] assumam uma maior responsabilidade na resolução dos próprios problemas;
- motiva a partilha de sentimentos (...).

[Apresenta também um grande número de] benefícios: (...)

- um menor número de processos disciplinares;
- diminuição do tempo de resolução de conflitos;
- melhoria da comunicação na escola"

(Grave-Resendes, 2004)

Os professores, por sua vez, devem também contribuir para a construção dessa escola democrática, de uma escola de todos para todos; abandonando práticas que conduzam a qualquer forma de exclusão escolar e, portanto, antidemocráticas. Os paradigmas educativos que seguem e os modelos de ensino a que recorrem contribuem de forma decisiva para os modos pelos quais se efetivam as reais aprendizagens. A propósito, gostaríamos de realçar que, como afirmam Grave-Resendes e Soares, "os resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionados com as características dos processos educativos que desenvolvem" (2002:12). Esta é uma tarefa de difícil concretização pela sua complexidade de contextos. A gestão equilibrada de um ensino mais ou menos específico, de acordo com as aptidões de cada um dos alunos (uma vez que a aprendizagem é efetivada de modo diferente por cada um deles), com o seu tipo de inteligência, com o seu estilo de aprendizagem, com a sua capacidade linguística e com o seu meio sociocultural são objetivos facilmente considerados utópicos por muitos professores face à realidade que enfrentam todos os dias, no decurso do seu desempenho profissional.

Torna-se, então, obrigatória a consideração dessa diversidade de motivações, de interesses e de capacidades ao delinear um método de ensino. Só dessa forma se poderão criar condições para a real aprendizagem e para o sucesso escolar/educativo de todos, construindo uma escola inclusiva, que vise a formação integral do aluno. De acordo com Benavente (1994), conseguir-se-á atingir esta educação democrática através da diferenciação do ensino, através de uma consequente adequação das situações didáticas a cada aluno. Trigo (1994) aponta também a questão da qualidade da educação e da necessidade de qualificação de todos. Abreu (1990) reforça a necessidade do *ambiente* educativo de qualidade com a criação de oportunidades para que as crianças trabalhem com pares e em grupos. Perrenoud acentua que a diferenciação do ensino deve abarcar também o ritmo de progressão da aprendizagem. Niza, por sua vez,

defende que a ênfase deve situar-se no tipo de relação que o professor estabelece com cada um dos seus alunos e com todos, gerando ambientes de aprendizagem cooperativa e de participação democrática.

Criar igualdade é, então, conseguir ensinar *desigualmente*, diferentemente. Esse será um ensino de sucesso *natural*, diversamente rico, se direcionado para a *desigual* aprendizagem de cada aluno; tendo sempre consciência de que

> "a chave da igualdade real está em não se ser indiferente às diferenças, (...) [está em se] conhecer, aceitar, reconhecer para elaborar as estratégias diferenciadas que, a partir de pontos diferentes possam levar, por caminhos diferentes, os alunos a adquirir os mesmos instrumentos, conhecimentos e competências" (Benavente, 1994:51). E "diferenciar é organizar as interacções e as actividades de modo a que cada aluno seja constantemente ou o mais frequentemente possível confrontado com situações didácticas que são fecundas para si"
>
> (Perrenoud, *cit. in Ibidem*:52)

Poderíamos continuar a nomear investigadores educacionais que corroboram perspetivas semelhantes (*cf* Canário, Cohen, Cabral, Ainscow, Cadima, Wang, ...); mas não podemos deixar de relembrar Delors, que acrescenta a tudo isto o *alargamento* temporal dessa aprendizagem, transportando-a para todo o percurso vivencial, ao longo de toda a vida. Esta será, então, uma educação a ser desenvolvida a longo prazo, extrapolando limites temporais, contextuais e temáticos, contagiando-se mutuamente, num contínuo aprender a aprender, para se ser, consigo próprio e com os outros; perspetivando *atuações* de forma democrática; assumindo conscientemente um comportamento participativo, de verdadeiro cidadão; respeitando a diversidade dos outros e a especificidade de cada um. Essa capacidade desenvolverá igualmente a imaginação, a comunicação e o trabalho em equipa, reforçando o entendimento e a aceitação da pluralidade cultural da sociedade. Assim se formarão alunos, futuros cidadãos democráticos. Assim se terá de adotar um modelo, ou modelos, de ensino em conformidade com estes objetivos.

Vejamos com mais acuidade esta questão dos modelos de ensino, essencialmente para despistar hipotéticas incongruências ou *misunderstandings*... Comecemos, então e à semelhança da metodologia adotada anteriormente, pela definição do termo *modelo*: genericamente, poder-se-á partir de uma significação de *norma; regra; exemplo; forma;* … Se particularizarmos o emprego do conceito no foro educacional, a definição será mais precisa, concreta e até um pouco reducionista. Recorrendo, por exemplo, à definição mais ou menos generalista que Muñoz apresenta para modelos de ensino –

> "*construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), que permite una visión intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables, y aporta datos a la progresiva elaboración de teoría.*"
>
> (1981:11)

– poderemos afirmar que os modelos se podem basear na prática, no trabalho empírico, na teoria, nas instituições ou nas várias interpretações das investigações realizadas. Por essa razão existe atualmente uma variedade de modelos tão significativa.

Acima de tudo, o modelo de ensino deverá ser aplicado de forma a ser fomentada a participação ativa dos alunos e a sua postura reflexiva perante os problemas da vida. Motivando igualmente o desenvolvimento das suas capacidades de expressão em diversos contextos e sobre diversos assuntos, nas ocasiões mais oportunas. Implementa-se assim uma noção de liberdade e de cidadania necessária à convivência salutar em sociedade. A relação entre a escolha/aplicação de um modelo de ensino e a aprendizagem da democracia é, normalmente, linear se o professor respeitar a sua imprescindível adequação. Ao selecionar um determinado modelo para abordar uma qualquer temática, o professor deve fazê-lo tendo em consideração as diferenças entre os seus alunos, conseguindo, idealmente, adequar o modelo selecionado a cada um deles. Cria consequentemente um *ambiente* propício à aprendizagem, de forma a possibilitar o desenvolvimento de uma igualdade de oportunidades para aprender. Desta forma se justifica que um professor não deva optar, na sua prática letiva, por um só modelo de ensino, pois não existe nenhum que se mostre eficaz na resposta a todos os estilos de aprendizagem, nem de atingir todos os objetivos. A estratégia deverá passar pela aplicação de uma variedade de modelos que permitam o desempenho de todos, promovendo o sentido obrigatoriamente democrático do ensino; o qual deverá proporcionar a aprendizagem de modo diferenciado, potenciando as capacidades de cada um dos diferentes alunos.

Para que tal seja efetivamente promovido no espaço escolar, importa ensinar utilizando métodos, de um modelo ou de mais do que um, mas que contribuam para a construção de experiências plenas de aprendizagem, no sentido do *aprender a viver com o outro*, respeitando a diversidade e formando princípios de igualdade pela diversidade, abrangentes de todos. No entanto, a escola ainda não se encontra "organizada para ensinar processos democráticos, sociais e intelectuais", antes ensina "temas académicos" (Joyce & Weil, 1985:235, tradução nossa). Muitos obstáculos dificultam

essa concretização, mas temos de insistir, até porque teimamos em defender uma sociedade democrática e isso exige que aprendamos a compreender o mundo dos outros e a negociar as possíveis soluções dos problemas, numa perspetiva pluralista, interagindo, potenciando capacidades de são relacionamento social.

Acreditamos no profissionalismo dos docentes que aceitam inovações e que permitem uma aprendizagem de valores, numa escola que se quer formadora para o exercício da democracia. Esta será uma educação propiciadora da transformação dos alunos em cidadãos capazes de entender as diferenças dos outros e de se formarem cada vez mais autonomamente, no sentido da conquista da liberdade e da independência; de por si só defenderem os valores em que acreditam ouvindo o outro, respeitando-o, mas, não concordando, sabendo argumentar os seus pontos de vista. Por outro lado, o professor que for capaz de assumir esta tipologia de prática pedagógica é, ele próprio, um exemplo de democracia e, como todos sabemos, a identificação dos jovens com um adulto, nesta faixa etária, é decisiva para a sua formação posterior.

De novo temos de sublinhar que esses métodos de ensino, para que criem tais efeitos, devem eles mesmos ser diferentes e adaptados a cada situação. Parece-nos que o modelo que em seguida analisaremos – *Jogo de Papéis* – constitui, de facto, um dos modelos que poderá contribuir para a pretendida formação e que constitui parte referencial da estratégia da mediação. Uma vez que a interpretação de um papel ajuda a entender a perspetiva da própria personagem representada e, posteriormente, conseguir perceber as várias perspetivas possíveis da mesma realidade. Desta forma caminhamos seguramente para o entendimento da educação de acordo com a definição defendida por Delors e para a abertura de possibilidades de resolução pacífica dos conflitos emergentes. Desta forma caminhamos seguramente para uma educação em que os conflitos são geridos de forma positiva, no desenvolvimento de uma atitude preventiva. Assim se ensina e se aprende democracia: pela prática e pelo exemplo.

Trata-se de um modelo dito de interação social e este tipo de modelos de ensino revela-se, habitualmente, o mais adequado à prática educativa atual. É que os modelos de interação social referem-se, como o próprio nome indica, à recorrência das relações do aluno com as outras pessoas, como estratégia de aprendizagem mais abrangente do que a *simples* aprendizagem cognitiva (objetivando-se o desenvolvimento do *eu*, no sentido social, o qual promoverá a aprendizagem académica). Como afirmam Joyce e

Weil (1985), trata-se de modelos desenhados com o intuito de alcançar um desenvolvimento democrático eficaz, através da exploração dos valores pessoais e sociais. Esta classe de modelos fundamenta-se num processo democrático de resolução de problemas, sendo composta por modelos de:

- Investigação de Grupo
- Investigação Social
- Métodos Laboratoriais
- Jurisprudência
- Jogo de Papéis
- Simulação Social

Todos eles pressupõem a melhoria de capacidades de relacionamento interpessoal, partindo do estabelecimento de um compromisso social entre todos os intervenientes. Assim, o seu principal objetivo é o desenvolvimento das capacidades de cada um face à sociedade, visando a orientação social dos indivíduos, através de um processo de aprendizagem da democracia. Neste sentido, temos a hipótese de viabilidade de qualquer um deles à prática educativa atual e em sintonia semântica com a estratégia da mediação. No entanto, pensamos que, de entre todos, o *Jogo de Papéis* será o modelo que melhor se enquadra no espírito desta tipologia de resolução de conflitos, pois este tipo de simulações constitui parte dos programas de formação de mediadores.

Vejamos, então, esse modelo mais especificamente.

Jogo de papéis é, como vimos, um modelo da família de modelos de interação social, sobre o qual nos iremos debruçar mais aprofundadamente tendo por base de trabalho o estudo de Bruce Joyce e Marsha Weil, publicado em 1985 e intitulado *Modelos de Enseñanza*. De realçar que, de entre os autores que investigaram este tipo de modelos de ensino, estas autoras destacam Fannie e George Shaftel, Mark Chesler e Robert Fox.

Comecemos, de novo, pela respetiva definição - *Jogo de papéis* é um modelo de ensino baseado na dimensão pessoal e social da educação; visando a aprendizagem de valores a partir da conduta de cada aluno; ajudando os indivíduos a encontrar sentidos no mundo social; permitindo a análise conjunta de uma situação social, especialmente no que diz respeito aos problemas interpessoais e recorrendo a meios democráticos para

enfrentar situações que se apresentam aparentemente problemáticas. Essas situações poderão advir de diversos tipos de problemas e corresponder a temáticas muito variadas:

1. Etapas evolutivas
2. Assuntos sexuais, étnicos ou socioeconómicos
3. Valores éticos
4. Afetividade
5. Jogos
6. Conflitos
7. Questões sociais
8. Problemas comunitários

O tratamento destas temáticas permite atingir o principal objetivo deste modelo - abordar os problemas mediante a participação ativa dos alunos, fomentando a sua análise e identificando os respetivos efeitos (as situações em análise devem ser análogas aos problemas da vida real, para que a desejada extrapolação posterior possa ser possível, congruente e viável). Esse tratamento consiste no desenvolvimento de uma atividade constituída por três fases principais:

- Apresentação do problema
- Representação
- Debate (sobre o conteúdo emocional, as palavras e as ações praticadas)

Mas a aplicação deste tipo de modelo de ensino não se restringe apenas ao que acabámos de apresentar. Existem outros objetivos que se pretendem atingir e que estão diretamente relacionados com:

- Sentimentos
  - explorar sentimentos próprios e alheios
  - objetivar e libertar-se dos sentimentos
  - experimentar papéis para modificar as suas perspetivas
- Atitudes e valores/perceções
  - identificar os valores de uma cultura ou subcultura
  - clarificar e avaliar os valores e os seus possíveis conflitos
- Resolução de problemas
  - capacidade de identificar um problema
  - abertura às soluções possíveis
  - analisar os critérios subjacentes às soluções alternativas
  - capacidade de generalizar soluções alternativas
  - capacidade de avaliar as consequências (para si e para os outros) das soluções alternativas

- experimentar as consequências e tomar decisões em função delas
- adquirir novos comportamentos

Perante esta diversidade de *campo lexical*, somos levados a afirmar que se trata de um modelo que pode, inclusive, ser utilizado para fins terapêuticos, na medida em que permite o (re)conhecimento dos sentimentos e, portanto, a sua compreensão e a perceção dos seus efeitos no tipo de comportamento demonstrado. As reações do grupo à representação podem acrescentar novas ideias e orientações para a progressão ou para a mudança de atitude, na medida em que o reconhecimento dos sentimentos (sobre as outras pessoas, sobre as situações e sobre nós mesmos) influenciam a nossa conduta e determinam a nossa reação às diversas situações. Adquire-se o controlo sobre o nosso sistema de crenças, valores e atitudes mediante a sua confrontação com as perspetivas dos outros. Nesta sequência, observamos que este é um modelo que, até pela sua abrangência, possui contornos fomentadores de uma convivência salutar entre todos, até pela consequente extrapolação para outros contextos.

Debrucemo-nos agora sobre o processo de operacionalização do modelo em sala de aula. Partindo do pressuposto de que um *papel* "é uma sequência estruturada de sentimentos, palavras e ações (...), é um modo característico de nos relacionarmos com os outros" (Joyce & Weil, 1985:258, tradução nossa), a operacionalização deste modelo de ensino é feita mediante a abordagem das relações humanas; levando os alunos a assumir diversos papéis na representação de situações potencialmente problemáticas, assumindo a perspetiva da personagem representada (abrindo caminho para o entendimento de pontos de vista diferentes do seu) e a debatê-las posteriormente. Outros alunos desempenham o papel de observadores, detetando, por exemplo, possíveis fontes de resistência à resolução do problema (muito à semelhança da função do mediador) ou apresentando outros modos de reagir naquela situação. Exploram-se, desta forma, as várias perspetivas de entendimento das atitudes representadas, bem como outras hipóteses estratégicas de possibilidade de resolução da situação de conflito em estudo/aplicação, dependendo dos resultados globais obtidos, obviamente; da qualidade conseguida na representação e também da condução da sua análise.

Com a implementação deste modelo alcançam-se, acima de tudo, objetivos educacionais de médio e longo prazo. Uma vez que se leva os alunos a compreender os seus sentimentos, os seus valores e as suas perceções; atingindo, desta forma, um

acentuado nível de aprofundamento das suas capacidades para lidar com futuros problemas (em qualquer área); extrapolando o *conhecimento* adquirido através da aplicação da aprendizagem proporcionada por este modelo e sendo capazes de examinar diferentes temas a partir de diferentes perspetivas e não só da sua.

Para o desenvolvimento das atividades previstas neste modelo não é necessário praticamente nenhum recurso material, visto poderem decorrer em qualquer local, que basta ser adaptado à situação problemática que se quer levar os alunos a experienciar. O papel do professor *restringe-se* ao fomento da aprendizagem mediante a oportunidade de permitir a *vivência* de situações problemáticas e a procura da respetiva solução/soluções (à semelhança com o que acontece com a função do professor-supervisor na prática da mediação). Shaftel (um dos investigadores referenciados por Joyce e Weil) resume a concretização deste modelo, apontando para tal nove fases e identificando objetivos para cada uma delas, conforme se sintetiza de seguida:

Quadro 1.2.6 – *Sintaxe* do Jogo de Papéis

FASES	OBJETIVOS
1. Formação do grupo	→ Determinar o problema → Explicitar o problema → Interpretar os factos → Explicar o jogo de papéis
2. Seleção dos participantes	→ Analisar os papéis → Selecionar os jogadores
3. Disposição da cena	→ Preparar a linha de ação → Distribuir os papéis → Analisar a situação
4. Preparação dos observadores	→ Decidir o que se pretende atingir → Assumir a tarefa de observação
5. Representação	→ Começar o jogo de papéis → Manter o jogo de papéis → Interromper o jogo de papéis
6. Discussão e avaliação	→ Rever a atuação → Discutir o tema central → Preparar a representação seguinte
7. Nova representação	→ Representar os novos papéis → Sugerir comportamentos alternativos
8. Discussão e avaliação	→ Rever a atuação → Discutir o tema central → Preparar a representação seguinte
9. Generalização	→ Relacionar os problemas com a realidade quotidiana → Explorar princípios gerais de conduta

Depois, Shaftel especifica as diferentes atividades para a operacionalização de cada uma destas fases. Vejamos:

1. *Formação do grupo* – Põe-se o problema de forma a suscitar o interesse de todos. O professor deve sensibilizar o grupo criando um clima de aceitação, por forma a que todos sintam liberdade de expressão para expor os seus sentimentos e as suas opiniões. De seguida, exemplifica-se o problema com situações reais ou imaginadas, construindo ou lendo narrativas que sejam exemplo da situação problemática que se pretende analisar. Por último, colocam-se perguntas que levem os alunos a pensar nas hipóteses de desenlace das narrativas apresentadas.
2. *Seleção dos participantes* – Antes de se proceder à seleção, importa fazer-se uma completa descrição/caracterização das personagens a representar (como são, o que sentem e o que poderão fazer), para que a representação surta os efeitos desejados. De seguida os alunos assumem, voluntariamente, os papéis que escolheram. A seleção final será conduzida pelo professor segundo diversos critérios (identificação do aluno com o papel, necessidade ou desejo demonstrado).
3. *Disposição da cena* – Esta é a fase de preparação da situação a apresentar, definindo-se o lugar onde a ação irá decorrer, de modo a que os *atores* se sintam à vontade e com segurança para representar.
4. *Preparação dos observadores* – O professor deve distribuir as tarefas destinadas aos observadores: avaliação do realismo da representação; comentário da sua eficácia e definição dos sentimentos e modos de pensar das personagens. Para além disso, cabe aos observadores a determinação da eficácia das ações e das possíveis alternativas existentes. Desta forma conseguir-se-á que os observadores desempenhem também um papel ativo no jogo. Como instrumento de apoio, construímos uma grelha facilitadora do devido registo:

Quadro 1.2.7 – Registo das observações do *Jogo de papéis*

	Situação 1	**Situação 2**	**Situação 3**
Quem?			
Onde?			
Quando?			
Ocorrência			
Reação à ocorrência			
Sugestão alternativa			

5. *Representação* – É chegado o momento da efetiva representação dos papéis distribuídos/escolhidos. Espera-se que haja espontaneidade e aproximação a situações reais, na assunção de papéis, e que não se trate de mera *dramatização suavizada*. É recomendado que seja uma representação breve, visto servir essencialmente para análise posterior dos objetivos definidos previamente.
6. *Discussão e avaliação* – A discussão deverá ser espontânea (e sê-lo-á se se tratar de um problema importante/significativo para os alunos). Abordar-se-á, em primeiro lugar, o tipo de interpretações e a suposta correção/adequação, para depois se passar à avaliação das consequências e motivações desencadeadas pela ação/reação apresentada. Deverão surgir alternativas de representação, facto que motivará novas representações, em que os jogadores (os mesmos ou outros) desempenharão os mesmos papéis, mas de modo diferente, originando possibilidades de *outras* interpretações.
7. *Nova representação* – Esta fase poderá ser realizada tantas vezes quantas as julgada pertinentes pelo professor, de acordo por exemplo com o número de interpretações alternativas surgidas e desencadeando sempre explicações quanto a possíveis causas e efeitos dessas novas interpretações.
8. *Discussão e avaliação* – Nesta fase os alunos deverão concordar com a solução mais equilibrada, avaliando a possibilidade de existência da mesma, na vida real. Ou então sugerir nova representação face aos *itens* avaliados.
9. *Generalização* – Convém que a discussão das conclusões seja intensa, para que surjam princípios aplicáveis a problemas concretos ou que permitam a sua extrapolação para outros; podendo gerar a formação de princípios comportamentais. Note-se que o efeito direto da experiência, na alteração dos comportamentos e das relações humanas, não é imediato, pois trata-se de algo que demora sempre algum tempo.

Chama-se ainda a atenção para o facto de que o professor, durante a atividade, não deve fazer juízos de valor a propósito das respostas dos alunos; deve antes ajudá-los a compreender os diferentes aspetos do problema e a explorar as soluções alternativas, na medida em que o seu principal objetivo é levar os alunos a refletir. Todos os esforços deverão ir no sentido da viabilidade de uma posterior extrapolação dos princípios

apreendidos para outros contextos e para a resolução de outros problemas reais. Gradualmente, os alunos vão dominando a estratégia e vão sendo capazes de a aplicar noutros contextos, para melhor entenderem os problemas reais e assim evitarem possíveis situações de conflito. Desta forma veremos desenvolvido o espírito crítico/reflexivo, a que os alunos recorrerão a propósito de qualquer outra situação, de aprendizagem escolar ou não.

Vemos, portanto, que o modelo do *Jogo de papéis* apresenta uma estrutura flexível, adaptável a diferentes contextos, sendo o professor responsável apenas pela orientação de toda a atividade. Tudo o resto cabe aos alunos, tal como os efeitos se centrarão primordialmente neles próprios. Joyce e Weil (1985:265) defendem que esta tipologia de aprendizagem social é promotora de democracia no contexto escolar. De facto assim nos parece ser. Para que consigamos compreender-nos e compreender os outros é fundamental que tenhamos consciência dos papéis que representamos na sociedade real e do seu jogo constante. Para isso, temos de ser capazes de nos colocar no lugar do outro e de *experimentar/experienciar* os seus pensamentos, os seus sentimentos e as suas possíveis ações/reações. Daí ser importante que o professor ensine a reconhecer os diferentes papéis que os indivíduos desempenham na sociedade, se a pretendemos sinónimo de democracia.

Em jeito de conclusão, diríamos que a educação tem, no século XXI, um papel crucial no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Apesar do reconhecimento generalizado desta realidade, existem obstáculos à concretização da exigida *sociabilidade*. É que

> "vivemos num mundo cada vez mais diverso e multicultural onde cada fração da sociedade tem tendência para considerar os seus valores como sacrossantos e as suas necessidades específicas como primordiais. Pertencendo, embora, a grupos culturais, étnicos, religiosos e linguísticos diferentes, partilhamos todos o mesmo mundo"
>
> (*Actas da Conferência*, 1995:5)

Daí a

> "necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para o sucesso educativo, quer para a inclusão."
>
> (*Declaração de Salamanca*, 1994:21)

Portanto, os docentes deverão estar preparados para contribuir para a promoção de escolas inclusivas; escolas que sejam locais de formação de indivíduos moral e socialmente capazes de responder aos grandes desafios deste século. E o processo mais

viável é adotar estratégias no âmbito de uma filosofia educacional democrática, proporcionando, através da sua prática, um exemplo claro de democracia, de pluralidade e de igualdade, formador de princípios aplicáveis a qualquer realidade vivida ao longo da vida. Como afirma Delors "espera-se que os professores sejam capazes (...) [de] encontrar o justo equilíbrio entre a tradição e a modernidade (...)" (1996:132) e ajudar "os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos" (*Ibidem*:133). Espera-se que o professor encontre formas promotoras de igualdade de oportunidades, que opte por modelos de ensino que levem ao exercício de uma cidadania democrática ativa.

Gostaríamos ainda de relembrar e de reforçar, neste âmbito, a significativa definição de *modelo de ensino* que Grave-Resendes e Soares apresentam:

> "um modelo vai para além de uma estratégia ou método específico. Um modelo consta de um plano geral ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes e competências. Um modelo de ensino assenta numa filosofia subjacente e num conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados".
>
> (2002:41)

Completando esta linha de pensamento, recorramos ainda ao que estas investigadoras adiantam a propósito do modelo adotado pelo Movimento da Escola Moderna e que poderia constituir exemplo cabal para uma prática letiva generalizada e promotora de sucesso:

> "Trata-se de uma verdadeira aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo".
>
> (*Ibidem*)

2.3.3. Entre pares

De entre as possibilidades oferecidas pela estratégia da mediação, aquela que nos parece ser a mais adequada ao contexto escolar é a Mediação entre Pares; na medida em que todo o processo de comunicação (e portanto de possibilidade de resolução eficaz do conflito) é facilitado quando numa situação entre iguais, ou seja, entre pares. Por outro lado, os efeitos que se registam atingem de forma muito positiva os próprios mediadores, a todos os níveis, mas muito especialmente ao nível da sua socialização.

A Mediação entre Pares poderá ser desenvolvida relativamente a qualquer elemento da comunidade escolar/educativa e não apenas entre alunos; mas, no momento, iremos restringir o nosso estudo ao caso da Mediação entre Pares de alunos.

Consideramos, de facto, que, idealmente, a mediação deverá ser construída por pares; pares porque indivíduos da mesma faixa etária e com a mesma função na escola e pares porque constituem grupos de 2+2 (habitualmente 2 alunos mediadores + 2 alunos em conflito).

A oferta de um ambiente de aprendizagem seguro e de um clima de bem-estar deve estar presente em todas as instituições educativas escolares, de qualquer nível de ensino. Esse deve constituir o principal objetivo de qualquer liderança organizacional. De que forma se poderá atingir? A estratégia eficaz e duradoura será certamente capacitar os alunos de competências que lhes possibilitem a resolução dos problemas que se lhes deparem ao longo da sua vida. Essa é uma aprendizagem capaz de proporcionar a todos um ambiente saudável, propício à eficácia de uma aprendizagem significativa.

É precisamente neste contexto que a recorrência à estratégia da mediação entre pares faz mais sentido e revela potencialidades a longo prazo, acentuadas pelo seu caráter preventivo, efetivado através de um processo assente na compreensão do conflito. Deste modo se ganha uma dimensão de autonomia e de autoprevenção de situações potencialmente gerenciadoras de conflito.

A mediação de conflitos entre os alunos (mediação entre pares) surge, então, na sequência do desejo de uma resolução pacífica desses conflitos e da vontade de criação de um clima salutar de sã convivência entre todos os elementos de uma comunidade educativa que proporcione um clima propício à aprendizagem. Por parte dos professores, como educadores que são, é desejável que esse objetivo se concretize, acima de tudo porque dele resultarão consequências também a nível didático e pedagógico. Neste âmbito, pensar na implementação de estratégias de mediação será, com certeza, uma oportunidade excelente até porque "(...) *mediation went beyond a simple strategy for the management of conflits; it turned out be an educative process and it presented an added value as a cultural change agent in school.*" (Grave-Resendes & Caldeira, 2003:277). Bonafé-Schmitt acrescenta:

> "(…) *la médiation scolaire ne représent pás une simple technique de gestion de la violence ou une nouvelle forme de contrôle social visant à la pacification des relations sociales à*

> *travers la disciplinarisation des corps et des esprits (Pavlich, 1996). Mais elle doit s'apparenter à un véritable processus éducatif permettant de favoriser la diffusion d'un nouveau modèle de régulation des conflits, plus consensuel, faisant appel aux notions de contrat, de confiance, d'équité. La médiation représente aussi une nouvelle forme d'action commune, qui appelle à une recomposotion des rapports entre l'État et la société civile, à la constitution des nouveaux espaces intermédiaires de régulation des relations sociales. Le développement de la médiation scolaire s'inscrit dans ces recompositions car l'école constitue à la fois un lieu de socialisation et un lieu de prodution de sens qui doit être pris en compte dans la reconstitution du lieu social.*"
>
> (*in* Bonafé-Schmitt, 1997:282)

Analisando os estudos já efetuados, principalmente noutros países (*cf.* Bonafé-Schmitt, Grave-Resendes, Jullion, Lorcerie, Loureiro, Malique, Marie, Prencipe, Six, Vasconcelos-Sousa, ...), concluímos que a mediação trará, inevitavelmente, também implicações pedagógicas. Levando os docentes à consideração desta dimensão da mediação, para que o seu desempenho seja mais frutuoso, bem como o desempenho dos alunos, a nível do decurso das atividades escolares (letivas e não letivas). Desta forma, não podemos deixar de corroborar a opinião de Grave-Resendes & Caldeira, quando afirmam que a mediação entre pares não consiste apenas numa simples estratégia, ela deve ser considerada como um meio de desenvolvimento de princípios educativos: "*It must be regarded as an important school educational process for the school, where the major objective is the development of a positive culture of conflit resolution*" (2003:278).

Pensar na aplicação de um programa de mediação entre pares na escola terá, portanto, como principal finalidade fornecer ferramentas para a formação integral do aluno. Uma vez que "*peer mediation is a demonstrably effective youth leadership model*" (http://www.esrnational.org/es/peermediation.htm). A adequada gestão dos instrumentos que servirão de base à sua aprendizagem permitir-lhe-ão enfrentar eficazmente os desafios do século XXI, através da capacidade de autogestão dos conflitos e da adoção de estratégias de comunicação, diálogo e compreensão para conseguir resolver os conflitos que se lhe depararão. O problema é ter de se percorrer diferentes caminhos para se chegar a atingir esse grande objetivo de moderação e consequente pacificação global.

Se, por um lado, podemos iniciar o percurso formando os jovens, temos de ter em linha de conta a influência que os adultos geram nestes e que a sua ação desencadeia nos seus espíritos ainda em formação. Então devemos igualmente tentar modificar as atitudes dos adultos, especialmente daqueles que mais perto estão dos jovens – os

professores e os pais. Assim se poderá iniciar um ciclo de mudança de hábitos que irá depois atingir outras crianças, que naturalmente imitam o comportamento observado nos seus colegas mais velhos. Por outro lado, poder-se-ia começar a mesma ação percorrendo um caminho diferente: a formação das crianças logo na fase inicial da sua formação institucional – na pré-escola. É que nessa fase ainda não se consolidaram hábitos de resposta a conflitos. Este último percurso cremos ser mais moroso, tanto em termos da formação necessária às crianças, como na mudança de atitude dos adultos. No entanto, provavelmente seria a opção mais eficaz se o contexto social atual fosse outro. Em situação neutra, constituiria a escolha certa com certeza, até porque, como diz o povo, "é de pequenino que se torce o pepino". Em termos de durabilidade de efeitos e de aquisição e manutenção de comportamentos essa seria, também, a opção mais viável. Mas não nos encontramos nessa situação neutra, vivemos um tempo em que é urgente a mudança de comportamentos face a contrariedades ou conflitos mais marcantes. Há que definir linhas de ação a curto prazo, o que não invalida, antes pelo contrário, que se inicie já a atuação ideal, nos mais pequenos.

2.3.3.1. Processo

Como qualquer outro tipo de iniciativas, a implementação de um programa de gestão alternativa de conflitos deve responder a uma necessidade sentida na instituição, no sentido de melhor corresponder à cobertura das necessidades individuais de cada caso e o seu funcionamento ir sendo adaptado também às circunstâncias singulares.

A implementação da estratégia de mediação entre pares numa escola poderá ocorrer através de um Gabinete de Mediação (anteriormente, no ano de 2001, também poderia ser incluída na área de Formação Cívica; a qual era, pelas suas características, um ótimo contexto para a aprendizagem deste tipo de técnicas desencadeadoras da convivência salutar entre todos os elementos da comunidade educativa). Dessa forma servirá igualmente para apoiar os alunos aprendendo a percecionar outras possibilidades de interpretação de dados ou de comportamentos pessoais, no sentido da compreensão dos outros, do mundo que os rodeia, entendendo as perspetivas alheias e os modos de entender a realidade diferentes do seu próprio. Desenvolver técnicas e cultivar este tipo

de hábitos conduzirá a uma maior motivação para o ciclo das aprendizagens académicas/escolares. Nesta medida, os professores das outras áreas/disciplinas podem também tirar partido desta aprendizagem.

Na mediação escolar, tal como noutro tipo de mediação, cada caso a resolver é único, com percurso único, com resultado único e com uma duração temporal única, irrepetível; visto o tempo não constituir fator limitativo para a resolução do conflito. A mediação é, de facto, um processo informal, particular, sigiloso/confidencial, pouco dispendioso e voluntário, em que a rapidez ou morosidade depende do caráter do conflito, da sua persistência, da sua complexidade e do tipo de relacionamento existente entre as partes *litigantes*. Para além disso, trata-se de um processo que pode ser interrompido em qualquer momento, por desejo de ambas ou de uma das partes. O ambiente de cooperação que é criado promove a comunicação e o diálogo entre as partes, na tentativa de alcançar uma solução justa e equilibrada para todos, baseada em hipóteses encontradas pelos próprios. Esta será uma situação com efeitos duradouros; uma vez que são eles quem melhor conhece os motivos e os contornos do seu próprio conflito. Assim se atinge maior eficácia, assim se evita o desgaste emocional inerente à permanência de um conflito.

O ponto fulcral da mediação situa-se no facto de, com a sua aplicação, deixar de haver um ganhador e um perdedor, visto que, se o mediador cumprir devidamente o seu papel, as partes em litígio atingem um acordo, *cedendo* um pouco cada uma, entendendo os pontos de vista, relativamente a um determinado assunto, diferentes do seu próprio. O mediador apenas as conduz naquele que considera ser o melhor caminho para que as partes cheguem a uma perspetiva semelhante e gerem um acordo que satisfaça ambas, pelo menos um pouco, se não totalmente. Em termos genéricos, este processo permite perceber os motivos do conflito; realizar uma comunicação efetiva; compreender a zanga, a revolta ou a frustração e possibilitar o exercício do autocontrolo sobre os sentimentos negativos.

Podemos, sumariamente, estruturar o processo da mediação em cinco fases (antecedidas por uma anterior de ponderação sobre a adequação da estratégia a cada caso particular a ser resolvido):

1. Apresentação – para conhecimento das partes e do(s) mediador(es)
2. Explicitação – para *descobrir* a história do conflito
3. Contextualização – para aprofundar as razões que o desencadearam

4. Avaliação (das possíveis soluções) – para possibilitar a construção de um acordo aceite por ambas as partes
5. Estabelecimento do acordo – com a assinatura formalizada num compromisso escrito

Este processo implica, como referimos, a presença de alguém que se situe no meio, no ponto de equilíbrio da balança do entendimento, que consiga encontrar as premissas que irão validar a relação de não-conflito. Esse alguém será o mediador (que na mediação entre pares deverão ser dois elementos, mas por simplicidade de referência iremos sempre referir-nos à figura do mediador no singular). Ele nunca poderá ser considerado como uma *terceira parte*, analogamente e por extensão das outras duas em conflito; pois ele não deverá protagonizar ação alguma sem ser a de ajudar as duas partes a chegar a um acordo. A sua função principal será tentar facilitar o estabelecimento de uma comunicação *limpa*, neutra, conduzindo o processo no sentido de, mediante uma audição objetiva da argumentação das partes, esclarecer os hipotéticos mal entendidos e ajudar as partes a chegar a um patamar comum de entendimento. O mediador nunca pode tomar a iniciativa de interromper o processo, tal como também não deve tomar partido, defendendo qualquer um dos lados.

Para bem desempenhar esse papel, o mediador deve ter uma formação específica. No estado da Philadelphia, por exemplo, desde 1987 que se desenvolve um programa de formação de mediadores – o *Good Shepherd Mediation Program* – presente atualmente em mais de cinquenta escolas desse estado norte-americano. Esse programa subdivide-se em oito partes, a saber:

> "*I – What is conflict?*
> *II – What is mediation?*
> *III – Setting the stage*
> *IV – Telling stories and gathering information*
> *V – Options and collaboration*
> *VI – Put the agreement into writing*
> *VII – Role plays*
> *VIII – Discussion questions"*
>
> (*in* www.schoolmediation.com)

Deste modo, e como detentor de formação no âmbito das técnicas da comunicação e da gestão de conflitos, o mediador deve gerir o conflito em questão, tentando apresentar alternativas de solução viáveis que satisfaçam as duas partes. Para que tal seja possível deverá recorrer a uma série de possibilidades de atuação:

- Esclarecer o contexto da situação de conflito

- Estabelecer um protocolo de diálogo
- Realçar os dados mais relevantes da informação
- Ajudar a encontrar pontos que faltavam
- Orientar o diálogo entre as partes para zonas de possível consenso, para reduzir a tensão
- Conduzir o processo de modo a que os pontos de vista de cada uma das partes sejam devidamente clarificados, identificando os verdadeiros pontos de desentendimento
- Persuadir as partes a abandonarem hipotéticos comportamentos de desconfiança mútua
- Recorrer sempre à utilização de uma perspetiva neutra, inclusive em termos linguísticos
- Focar a atenção discursiva nos interesses comuns das partes
- Tentar que as partes façam comparações entre a situação atual e outras que possivelmente poderiam ter existido no passado

O mediador define, portanto, um conjunto de regras de comunicação e tenta o encontro de temas e de interesses comuns às partes. Esta será a metodologia mais adequada, porque o conflito é normalmente o resultado de *falhas* de comunicação. Por isso a formação de que os mediadores usufruem baseia-se na aprendizagem de técnicas de comunicação e esclarecimento de mal entendidos, de escuta objetiva e de uma atitude neutra. Os mediadores ajudam, assim, à conjugação de esforços e à construção de acordos voluntários, através da implementação de mudanças de comportamento para reduzir o conflito e favorecer a amizade. Passemos às tarefas que estão inerentes ao desempenho do mediador:

- Durante o primeiro contacto com as partes envolvidas, sugerir um local e um momento para a primeira sessão de mediação e fazer uma descrição simples do problema em causa
- Na sessão inicial (que deve ocorrer num espaço neutro, com privacidade e com uma disposição de mobiliário que proporcione o trabalho em equipa), deve ouvir os pontos de vista das partes e os seus interesses; promover a cooperação para chegarem a soluções mutuamente aceitáveis
- De seguida, ao mediador cabe o papel de tentar construir alguma credibilidade em todo o processo, motivando a confiança e a autoestima; a confirmação dos dados, o esclarecimento de possíveis equívocos e intervenção direta para aliviar

hipotéticos momentos de tensão conduzirão à anulação de eventuais dúvidas ou mal-entendidos

- Continuando com a tentativa de criação de um equilíbrio gerador de intercâmbio de opiniões e facilitador da análise ponderada das causas do conflito, o mediador poderá neste momento tecer algumas perguntas, no sentido de levar as partes a reconhecer os sentimentos que despoletaram a situação; perante tal, deve conduzir o processo no sentido da devida contextualização do problema, identificando e ordenando as temáticas em questão para que se estabeleça a natural separação entre as causas do conflito e as pessoas envolvidas; por fim deve o mediador orientar o seu trabalho para um entendimento positivo do conflito e, se necessário, estabelecer eventuais reuniões individuais com cada uma das partes
- Chegados ao momento de sugestão das hipóteses de solução, o mediador deve inventariar essas opções, ultrapassando os pontos frágeis e centrando-se nos pontos fortes de cada uma dessas soluções; por último as partes devem avaliar a vantagens e desvantagens de cada uma, com o apoio do mediador que ajudará a manter uma interpretação neutral e uma valorização equilibrada das diversas soluções, bem como na análise das consequências respetivas
- Por fim o acordo deverá ser escrito sem ambiguidades e recorrendo a uma expressão verbal simples, por forma a possibilitar a sua efetivação prática de forma clara e neutra

Sinteticamente e em forma de quadro-resumo, poderemos apresentar o que se segue:

Quadro 1.2.8 – Fases da 1ª sessão de Mediação entre pares

Fases		Descrição
1ª	Fazer uma introdução	Apresentam-se, dizendo o seu nome e o objetivo da mediação e daquela reunião
2ª	Ouvir ambas as partes	Pedem para cada uma das partes relatar o conflito e as suas causas
3ª	Encontrar um campo comum	Tentam minimizar as diferenças e valorizar os aspetos coincidentes de ambas as versões, ajudando cada parte a compreender os interesses da outra
4ª	Criar diversas soluções	Criam uma situação hipotética em que invertem os pontos de vista, numa troca de papéis entre as partes, levando-as a compreender o impacto de um não-acordo
5ª	Conduzir à seleção de uma opção	Ajudam as partes a avaliar as propostas de solução pacífica apresentadas por cada uma e depois a escolher a que satisfaça ambos
6ª	Levar ao estabelecimento de um acordo	Promovem a construção de um acordo entre as partes, com base na solução escolhida
7ª	Redigir um compromisso	Levam à assinatura de um compromisso de atitudes entre as partes

Em termos das capacidades/competências que a prática desta estratégia implementa, particularmente nos alunos mediadores, elas podem resumir-se a:

- capacidade de saber ouvir
- capacidade de comunicar eficazmente
- ter um comportamento neutro
- ser imparcial
- conseguir percecionar as situações com o necessário distanciamento
- aplicar criatividade
- assumir a confidencialidade
- compreender as causas do conflito
- ser capaz de trabalhar em equipa

Acima de tudo, devemos realçar que o mediador nunca pode tomar uma decisão, nem conduzir a uma determinada. Ele não participa concordando ou discordando, nem exerce um controlo rigoroso, sistemático e impeditivo sobre a situação; apenas ajuda, durante o processo, a estabelecer-se a comunicação, para que as partes conflituosas consigam chegar a acordo sobre o verdadeiro assunto causador do conflito. Há autores que defendem que o mediador se deve limitar a facilitar a comunicação entre as partes; outros pensam que o papel do mediador deve ser mais abrangente e incluir a sugestão de propostas e alternativas de acordo ou mesmo chegar a intervir no caso de um previsível fracasso de entendimento (*vide* Jares, 2002:154). Nós adiantaríamos que aqui, como noutros contextos, é necessário o equilíbrio e a respetiva adequação a cada caso, com vista ao cumprimento do objetivo a que inicialmente se propuseram as partes. Cria-se, deste modo, também para o próprio mediador, uma situação de aprendizagem muito significativa a todos os níveis.

E o professor? Que papel deverá desempenhar em todo este processo de mediação entre pares? Antes de mais, temos de ter consciência de que, qualquer que seja a sua atitude, positiva ou negativa, um docente transmite sempre os seus valores através dos seus comportamentos, condutas e tomadas de decisão; veiculando mensagens carregadas de princípios, valorações e perspetivas e, portanto, de valores. Poder-se-á, portanto, afirmar que os docentes, através do seu desempenho, poderão contribuir diretamente para a melhoria do ambiente escolar. Por outro lado, ao selecionarem um determinado modelo educativo estão a viabilizar possibilidades de resposta que possam atender às transformações sociais deste milénio. De facto, outras

respostas são hoje necessárias. Respostas com efeito de amplificação, extrapolando os contextos específicos de aplicação, criando uma dinâmica que tenha consequências nas condutas conflituosas mais negativas e fazendo emergir os valores de um modelo de personalidade colaborativo e participativo. Mais, daí ser imprescindível que os professores, à semelhança dos alunos, mudem a sua atitude. A sua função deixou de ser a mera transmissão de saberes e passou a centrar-se na criação de contextos mais estimulantes de aprendizagem, de aquisição/desenvolvimento de competências para os alunos enfrentarem o tipo de sociedade atual. Para isso, devem assumir outro tipo de linguagem (mais apelativa e diversa) e uma constante procura de saber – o *aprender a aprender* eterno e incessante de Delors, numa postura socrática.

As novas funções que aguardam o desempenho docente podem definir-se por:

- "***Catalisadores*** na procura do conhecimento
- ***Gestores*** da informação
- ***Mediadores*** entre o aluno e o mundo caótico da informação
- ***Auxiliadores*** na estruturação da diversidade das experiências
- ***Mestres*** no sentido socrático, isto é, partes ativas na procura do saber, tendo como única certeza as limitações do seu próprio saber
- ***Facilitadores*** no acesso à informação, mas sobretudo, não se deve reduzir a meros transmissores de conhecimentos

Volta-se em suma, à antiquíssima figura do professor como o companheiro mais velho, mas nem por isso menos exigente quanto ao modo como se caminha na procura do saber"

(Carlos Fontes, *in* http://educar.no.sapo.pt/nttecno.htm)

Se podemos discordar desta imagem comparativa que apresenta o professor como um *companheiro mais velho*, restrinjamos a analogia aos aspetos de relacionamento *profissional*, admitindo-a por um lado e impondo os devidos limites por outro. Talvez por esse motivo (ou outro semelhante) em alguns países onde já se experienciou a mediação escolar, ela não tenha surtido os efeitos esperados/desejados (*cf.* caso do Canadá). Seja qual for o papel que o professor assumir, mais ou menos *companheiro*, há sempre a necessidade de um mínimo de apoio, ainda que não se registe o desejo de um maior envolvimento e participação ativa no projeto de mediação. É que a tentativa de aplicação, e posterior desenvolvimento, de qualquer projeto no contexto de uma escola requer obviamente o apoio do respetivo pessoal docente; sem o qual esse trabalho estará logo à partida votado ao fracasso (veja-se também o caso dos programas de mediação aplicados na Argentina, os quais não perduraram mais do que dois ou três anos). É que mediação escolar não consiste apenas em *ensinar* uma técnica, mas em ser

capaz de a operacionalizar adequadamente em relação a cada situação. Facto que implica uma aprendizagem constante e a consciência de que o meio envolvente determina muitas vezes as respostas que se esperam. A influência que os elementos externos assumem em certas ocasiões é marcante e produz fatores por vezes inesperados, especialmente quando se trata de indivíduos em idade naturalmente imatura ainda e carregada de possibilidades de influência.

Facilmente verificamos que, na prática do dia a dia de um professor, ele é, muitas vezes, um mediador natural dos possíveis conflitos escolares. Nessa medida, a mediação constitui um ponto de partida, mais ou menos teórico, que poderá contribuir para melhorar essa prática. À alteração de comportamentos, que é prevista ocorrer aquando da aplicação da estratégia da mediação, está subjacente uma profunda mudança de mentalidade também dos adultos que o rodeiam os alunos; pois são esses adultos que dão o exemplo de atuação, também face a um conflito. Daí ser importante o apoio e a colaboração do corpo docente quando se pretende implementar uma estratégia alternativa de resolução de conflitos entre alunos.

Em termos formais, o principal papel do professor num programa de mediação escolar diz respeito à estruturação inicial e à implementação de forma adequada a cada contexto específico. Durante o decurso do projeto, o seu papel resume-se à planificação e supervisão das diversas atividades. A propósito e indiciando o tipo de atitude que um professor deve ter, gostaríamos de citar um excerto ocasionalmente consultado na *net*, em 09/09/05:

> "De «mãos vazias», sem trunfos escondidos na manga, sem receitas miraculosas e sem respostas prontas, mas com dedicação, profissionalismo e sentido ético, os educadores sociais podem dar um contributo decisivo na realização prática do ideal de uma educação para todos, durante toda a vida".
>
> (Isabel Baptista, "A Página", Set. 2000)

2.3.3.2. Efeitos

São de amplo alcance os efeitos produzidos por este tipo de estratégia, a todos os níveis e sobretudo em termos de benefícios; quer em termos da sociedade em geral, quer

ao nível mais restrito da organização em que se implementa, como ainda no que se refere ao indivíduo *de per si*. Testemunhos vários indicam conclusões nesse sentido:

> "*Peer mediation programs have been shown to consistently reduce disciplinary referrals, violence levels, and suspension rates in rural, suburban, and inner-city schools. Student mediators, drawn from a cross-section of the student body, become positive leaders in the school, and their self-esteem, confidence, and conflict resolution skills improve. Additionally, peer mediation programs promote the use of conflict resolution skills among the entire student body*."
>
> (*in* www.esrnational.org/es/peermediation.htm)

> "*Research shows that an effective peer mediation program can reduce fights, discipline referrals, suspensions, and expulsions, and increase positive school climate, teachers' time teaching, and students' time learning*."
>
> (*in* www.educationworld.com)

Cohen aponta uma abrangente lista de benefícios da mediação:

- "*resolves student conflicts"*
- *"teaches students essential life skills"*
- *"builds student's conflict resolution skills through real life practice"*
- *"motivates students to resolve their conflicts collaboratively"*
- *"deepens the educational impact of school"*
- *"empowers students"*
- *"increases self-esteem"*
- *"gives students greater insight"*
- *"expects the best from students"*
- *"engages all students, even those considered «at-risk»"*
- *"creates more time for learning"*
- *"is preventive"*
- *"improves school climate"*
- *"suits both the psycho-social needs of students and the professional needs of educators"*
- *"offers a «gender-balancing» method of conflict resolution to schools"*

(*in* www.schoolmediation.com)

Seijo recorre a Uranga para apresentar os efeitos positivos da mediação escolar:

- "cria na escola um ambiente mais descontraído e produtivo;
- contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesse e respeito pelo outro
- ajuda a reconhecer e a dar valor aos sentimentos, interesses, necessidades e valores próprios e dos outros;
- estimula o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, ao pôr as pessoas a procurar, em conjunto, soluções satisfatórias para ambas as partes;
- aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta;
- contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e para a melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo a escuta activa;
- contribui para a melhoria das relações interpessoais. Favorece a autoregulação, através da busca de soluções autónomas e negociadas;
- diminui o número de conflitos e, portanto, o tempo gasto a resolvê-los;
- ajuda a resolver os conflitos de forma mais rápida e menos custosa;
- reduz o número de sanções e expulsões;
- diminui a intervenção dos adultos que é substituída pela dos alunos/as mediadores/as, ou pelos próprios litigantes."

(2003:5)

Seijo acrescenta ainda que "os procedimentos de mediação podem ser um instrumento importante (…) para melhorar, de forma significativa, a convivência nas escolas" (*Ibidem*:6). De facto, a convivência entre os elementos de uma comunidade educativa é afetada pela implementação desta estratégia e, se tentarmos individualizar cada um dos sectores que sofre os efeitos da sua aplicação, obteremos o seguinte quadro de competências/capacidades, relativamente às quais se verifica um acréscimo geral de:

Quadro 1.2.9 – Efeitos da aplicação da Mediação entre pares

Alunos Mediadores	**Alunos em Geral**	***Staff* Escolar**	**Família**	**Comunidade Local**
Autoestima	Envolvimento ativo	Cooperação	*Todas as registadas nas colunas anteriores*	*Todas as registadas nas colunas anteriores*
Comunicação	Responsabilização	Abertura		
Trabalho em equipa	Partilha de sentimentos	Aceitação		
Interação relacional	Melhoria das relações	Colaboração		

Com a prática, verificamos efetivamente que este modelo de resolução de conflitos produz resultados positivos em toda a comunidade educativa, mas mais diretamente nos alunos que assumem o papel de mediadores; uma vez que desenvolvem, para além de outras, as competências inerentes à audição, à comunicação, à imparcialidade e ao acordo mútuo. Tal como aprendem os mecanismos necessários à gestão adequada de qualquer tipo de conflito que lhes possa surgir; impedem a sua ocorrência pela prevenção, pelo assumir de uma atitude positiva e verificando sempre as várias possibilidades de perceção de um determinado acontecimento ou afirmação.

É, por isso, importante que se proceda a uma rotação de papéis, com vista à generalização dos resultados produzidos no desempenho de cada um desses papéis. De entre as potenciais aprendizagens, mais ou menos generalizadas, destacamos desde já que qualquer aluno interveniente no processo:

- Aprende a lidar com o conflito de forma construtiva
- Atribui real valor à comunicação efetiva
- Compreende as razões da diferença
- Gere as suas perceções de maneira menos conflituosa
- Ultrapassa mais facilmente os conflitos gerados pelas relações humanas
- Altera o seu modo de encarar a realidade

Estes são alguns dos efeitos nos alunos; mas importa ter conhecimento, na prática, das outras consequências, mais globais e de certa forma indiretas, que a

implementação do projeto poderá desencadear. Para tal, temos de considerar que a avaliação dos efeitos de uma ação deve sempre ter em linha de conta o tempo necessário à decorrência das consequências, estabelecendo por exemplo dois ou três limites temporais, para posterior análise avaliativa. De igual forma deverão ser consideradas as diversas atividades promovidas por esta ação, a sua ordem sequencial, estabelecendo uma análise comparativa entre as expetativas e os resultados alcançados. Consideremos, para isso, alguns tópicos exemplificativos:

- Opinião dos docentes e dos gestores
- Levantamento do valor da margem de redução das situações que levaram inicialmente à opção por esta estratégia
- Tempo despendido na resolução efetiva dos conflitos
- Satisfação das partes envolvidas em cada caso
- Tipologia das relações interpessoais, posteriores à aplicação da estratégia
- Causas que levaram ao eventual fracasso de algum caso de conflito não resolvido
- Inventariação de possíveis sugestões veiculadas quer por alunos, quer por qualquer outro membro da comunidade educativa

Outro suporte que permitirá esse conhecimento avaliativo será a análise dos diversos relatórios elaborados ao longo do decurso de cada processo de resolução (*vide* Anexo I.2); por nós construídos a partir do estudo de outros elaborados por diversos autores, nomeadamente Seijo (2003), Gihooley & Scheuch (2000) e Bonafé-Schmitt, *et al.* (1992). Tudo isto, em conjunto, poderá constituir a base de estabelecimento de critérios da eventual adequação posterior.

Paralelamente, e a um outro nível de avaliação mais exterior ao processo, poderão ser recolhidas opiniões dos vários elementos da comunidade educativa, nomeadamente dos restantes professores da escola e dos Encarregados de Educação. Para tal poderão ser utilizados questionários semelhantes aos que elaborámos (*vide* Anexos I.2).

Não é nosso objetivo proceder ao levantamento exaustivo de todos os efeitos, diretos e indiretos, acarretados pela mediação, uma vez que essa será tarefa seria de quase impossível efetivação; na medida em que cada caso constituirá exemplo único, com efeitos únicos, diferentes de indivíduo para indivíduo. Pretendemos, no momento,

apenas a enumeração daqueles que, à partida, se poderão observar na maioria dos casos. Assim, nomearemos os que consideramos principais:

- Reduz o número de processos disciplinares
- Ajuda a desenvolver as capacidades de diálogo e de respeito
- Favorece a melhoria das relações interpessoais, fomentando o entendimento e o respeito pelo outro
- Ajuda a reconhecer o valor dos sentimentos e interesses do outro
- Reduz os comportamentos de violência
- Diminui o número de intervenções dos adultos
- Favorece a autodisciplina
- Apresenta rapidez e durabilidade na resolução dos conflitos
- Evita litígios, através da procura de compreensão da opinião do outro
- Apresenta satisfação mútua, sem vencidos nem vencedores
- Aumenta a autoestima dos alunos
- Reduz o desgaste emocional
- Promove um ambiente cooperativo
- Desenvolve uma nova cultura do conflito, através da sua gestão de uma forma mais positiva
- Aperfeiçoa a capacidade de criar soluções pacíficas e de acordo mutuo
- Fomenta a participação ativa dos alunos na resolução dos problemas
- Contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas
- Ameniza as relações agressivas
- Melhora o relacionamento e o entendimento entre todos
- Aumenta a qualidade do desempenho académico

O desenvolvimento linguístico é um outro benefício registado, especialmente no que diz respeito aos alunos mediadores. A competência linguística depende não só do exterior, mas também de funções inatas, como são o simples reconhecimento, a identificação e imitação de expressões, o reconhecimento dos aspetos prosódicos e as competências conversacionais. Estas funções refletem-se no desenvolvimento lexical, ou seja, na aquisição das relações semióticas paralelas, na aquisição do significado relacional dos *itens* que servem para fazer a conexão interfrásica (conectores) e no domínio da linguagem figurada. Estas funções são também favorecidas pela produção em diversos contextos e pela verificação que o falante/escritor faz da adequação da expressão utilizada ao contexto em causa. Esta evolução da compreensão/produção de textos é feita quer em termos orais quer em termos escritos. O desenvolvimento do oral (usualmente esquecido nas aulas mais tradicionais da disciplina de Português) assume um papel preponderante no desenvolvimento da capacidade de refletir, na medida em

que, nesse tipo de produção verbal, tem de haver um maior controle sobre o discurso que é produzido e uma acelerada atividade de procura lexical (no momento e em presença) o que envolve operações cognitivas complexas (nomeadamente as de memória).

Tudo isto acontece simultânea e paralelamente ao ato cognitivo de procura de soluções para a situação que o aluno está a mediar. Através deste ato de mediar os alunos aprendem também, como já referimos, a desenvolver a competência de *ouvir*. Ora, para que o desenvolvimento do oral seja eficaz, é particularmente importante o desenvolvimento desta competência. Saber ouvir revela-se imprescindível ao ato de produção linguística, na medida em que fornece possíveis modelos e contextualizações que poderão servir de exemplo para o ouvinte. Desta forma, estimula-se a sua atenção e a apreensão do significado e das intenções comunicativas, ao nível da codificação/descodificação da mensagem produzida/ouvida. Este *armazenamento* da informação ouvida, na memória, produz uma interação entre a informação que já se possui e a informação que se recebe; facto que tem implicações pedagógicas, uma vez que a aprendizagem se faz, também e preferencialmente, com base em correlações entre o *conhecido* e o *novo*.

Revela-se igualmente importante o contributo que a implementação desta estratégia introduz na sequência de aquisição/desenvolvimento de competências de comunicação em termos da produção escrita. É que os mediadores, por exemplo, no decurso de cada caso, para além da imprescindível condução de todo o processo de entendimento e acordo, devem elaborar relatórios escritos de explicação dos respetivos procedimentos perante o conflito em causa (*vide* Anexo I.). Desta forma desenvolvem a comunicação escrita efetiva, treinando uma expressão eficaz de acordo com as diversas situações linguísticas e, portanto, implicando também a clarificação do seu próprio pensamento relativamente a essas mesmas situações reais ou outras análogas.

Em síntese, podemos afirmar que os alunos, sobretudo os que desempenham o papel de mediadores, aprendem a usar a língua materna em função de:

- Nível de relevância (do seu significado e importância)
- Congruência (com a finalidade para que é usada)
- Compatibilidade (do contexto com as restantes situações)
- Equilíbrio (global relativamente à situação específica)

- Viabilidade (em função do desenvolvimento do aluno; da competência do mediador; do tipo de acordo atingido; das consequências posteriores em termos de relação)

A aprendizagem feita através da opção congruente de tomada da atitude correta em relação à individualização de cada destinatário terá como consequência uma nova e mais completa capacidade de interpretação textual em contexto, aplicada em termos transdisciplinares, mas mais acentuadamente na disciplina de língua materna.

Vemos, assim, que a dimensão académica/intelectual é influenciada pela dimensão relacional/social; uma vez que as perceções e as expetativas dos alunos face a uma qualquer aprendizagem são modificadas, desta forma, pela gestão da afetividade e das emoções. A relação interpessoal será encarada como algo gerenciador de consequências positivas, assumindo um carácter decisivo na rentabilização da aprendizagem. O sucesso desta estratégia parece residir talvez no facto de se considerar a criança ou o jovem não apenas como um aluno, no sentido tradicional restrito do termo, mas como um indivíduo com papel social, um cidadão, devidamente integrado na sua comunidade e cultura, respeitando as suas diferenças e não as tentando anular ou igualizar à predominante. Verificamos, portanto, que a aplicação da estratégia de mediação entre pares em contexto escolar assume um papel de destaque entre as pedagogias que devem ser implementadas atualmente.

Sendo, então, um processo educativo tão abrangente em termos de reações dos alunos que a experienciam, a mediação poderá, e deverá, ela própria ser considerada como um modelo pedagógico, na plena aceção do termo. Até porque recorre a uma técnica (no processo de seleção/formação de mediadores) - *role play* - que poderá ser utilizada como modelo pedagógico (*vide* Cap. II, 2.2) e que contribuirá para o incremento de relações interpessoais de sucesso, uma vez que conduz a uma crescente compreensão da perspetiva do outro. O aluno passa a assumir um papel ativo na sua aprendizagem e a interatividade irá constituir a base de qualquer tarefa escolar, pois a sua ocorrência é condicionante do sucesso escolar e da consequente integração satisfatória de todos, com necessidades educativas especiais ou daqueles *apenas normais*. Esta é, então, uma estratégia que abandona funções de passividade, acentuando o papel ativo de sujeito de aprendizagem; fomentando o desenvolvimento de capacidades de autorregulação e de autocontrolo; incentivando a autoestima; levando-o a tomar consciência da importância do seu desempenho na construção de uma

escola próxima da ideal. Em suma, ensinando-o a assumir uma prática de participação democrática (*vide* Seijo, 2003).

Consequentemente, é criado na escola um ambiente mais positivo (através do desenvolvimento de relações de amizade) e mais propício ao ensino e à aprendizagem com sucesso, até pela íntima relação da mediação com a prática letiva, que a par da redução da violência e da indisciplina dos alunos constituem, talvez, as vantagens primordiais desta estratégia; transformando-a numa estratégia preventiva de conflitos. Para tal, devemos ter em conta um processo de clarificação de ideias, de precisão e esclarecimento do entendimento de cada uma dessas ideias, para que se possa, depois disso, esclarecer a situação confirmando ou refutando a interpretação anteriormente estabelecida. Este processo evita incorreções e/ou mal-entendidos e promove a instauração de um clima livre de conflitos *mentais* que normalmente estão na origem de outro tipo de conflitos, os verbais por exemplo. No entanto, se aumentarmos a capacidade interpretativa e incentivarmos a efetivação do diálogo salutar, preconizamos possibilidades de entendimento e, portanto, de redução de conflitos. A mediação contribui indiretamente para a perspetivação de um processo deste tipo na medida em que ela obriga à constante tomada de consciência dos possíveis pontos de vista do(s) outro(s) e, percebendo a sua perspetiva, mais facilmente entendemos os motivos e as consequências das suas ações/opiniões. Este aumento do conhecimento do(s) outro(s) preconiza uma redução de incerteza de interpretações, que poderão ser erróneas e naturalmente conflituosas.

Deste modo, os docentes deverão ter em conta o conjunto dos possíveis efeitos da aplicação da mediação adequando as estratégias de desenvolvimento das atividades escolares (letivas e não letivas). Estabelece-se um jogo de relações interpessoais que assume, quase sempre, um carácter decisivo na rentabilização da própria aprendizagem. De que modo? Na criação de motivação, ou de desmotivação, para a aprendizagem, causando aceitação, ou rejeição, de um determinado conteúdo ou disciplina. Todos sabemos que a aprendizagem só é significativa e geradora de influências se as condições em que decorre favorecerem a produção de reflexões que permitam a construção de respostas transponíveis para outros contextos extrapolando-se e efetivando-se, assim, uma aprendizagem real. Assim sendo, há que explorar, a todos os níveis, esta hipótese de motivação/aceitação das aprendizagens.

Os alunos aprenderão diretamente estratégias de resolução de problemas que poderão ser extrapoladas para outros contextos. Irão adquirir e generalizar um comportamento de intervenção para prevenir e remediar atitudes disruptivas e/ou agressivas, em qualquer espaço físico da escola, ou em qualquer outro espaço social. É, de facto, um meio de promoção do desejado bem-estar individual e social; na medida em que o conflito passa a ser encarado de uma maneira positiva, construtiva e como uma oportunidade para considerar e entender os outros, as suas diferentes opiniões e perspetivas através do diálogo efetivo.

Esquematizando, então, o rol de vantagens diretas para a generalidade dos alunos da escola que implemente este tipo de estratégia alternativa de resolução de conflitos, elas resumem-se às seguintes:

- Gestão melhorada dos conflitos (quer a nível pessoal quer a nível interpessoal), contributiva para a sua prevenção e redutora de sanções ou processos disciplinares
- Maior motivação para a frequência da escola e para uma aprendizagem de sucesso
- Promoção de um crescimento saudável e de uma formação global

Queremos também salientar que os efeitos da aplicação da mediação ultrapassarão os muros da escola, apresentando consequências mais amplas e alargadas à comunidade local, visto ser aí que a escola se situa e onde vivem diariamente os seus alunos, alguns dos seus professores e os seus funcionários. Por isso, cremos, o sucesso é mais rápido e duradouro, porque vem a atingir contextos mais abrangentes e pertencentes à realidade quotidiana de todos.

Nesse sentido, devem os responsáveis escolares enveredar por uma linha metodológica que respeite a cooperação na tomada de decisões, na perspetiva de se poderem resolver os possíveis conflitos, inerentes a determinadas situações e de os ultrapassar com sucesso. Assim, verificamos que a mediação tem consequências a nível da gestão institucional e, paralelamente, conduz à aprendizagem de possibilidades de participação ativa no contexto social local.

Também a nível das próprias famílias a mediação apresenta reflexos. Ela traz também a esse contexto inúmeros benefícios (diretamente para os elementos do agregado familiar e depois, implicitamente, para toda a comunidade). Isto porque os jovens que aprendem a lidar com o conflito de forma construtiva, conduzem a sua

vivência quotidiana de tal forma que levam os outros elementos da sua família a uma maior compreensão e cooperação na resolução dos hipotéticos conflitos familiares. Estabelecem-se influências dos adolescentes para com as suas famílias, numa quase inversão de papéis.

3. Contexto português

3.1. Sinopse histórica

Vejamos uma breve sinopse histórica, balizada pela revolução de Abril de 1974 e o momento atual.

"O 25 de Abril (…) permite, não obstante a conflitualidade de projetos em presença, a realização prática de algumas das dimensões da democratização do ensino" (Vieira *et al.*, 2002:134). Essa democracia continha o "pressuposto teórico (…) de que todos têm direito à educação necessária para uma vida digna em sociedade" (*Ibidem*:135). Dava-se início à operacionalização do lema da "escola para todos", embora nos seus primeiros passos, por isso muito incertos e cheios de dúvidas e constantes reformulações. A par desta democratização do ensino surge a gestão democrática das escolas, igualmente repleta de dificuldades de percurso.

Após a Revolução de Abril de 74, tem lugar uma fase de experimentação e de tentativa para encontrar o modo mais adequado de gestão das escolas. Assim, em 1976, institui-se um modelo que apresenta ainda lacunas e insuficiências que conduzem as escolas a alguma ineficácia e à insuficiente representatividade dos agentes educativos e, consequentemente, à sua fraca participação. Surge mais tarde, como resposta jurídica, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro; o qual define a autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário; prevendo-se aí uma mudança acentuada da administração educacional e a consequente transferência de algumas competências decisórias para os níveis regional e local. Aí se prevê ainda a construção de um Projeto Educativo em cada escola, como forma de realização e justificação individual e única (adaptada a cada comunidade educativa) dessa autonomia. Contemplam-se também possibilidades de gestão singular de:

- Currículo (programa de Gestão Flexível do Currículo)
- Tempos letivos
- Atividades de complemento curricular (animação socioeducativa, ocupação dos tempos livres e desporto escolar)
- Crédito horário para cargos de gestão intermédia e de projetos pedagógicos
- Recrutamento de pessoal auxiliar com contratos a tempo certo
- Receitas da prestação de serviços
- Aquisição de bens e serviços
- Execução de certo tipo de obras
- Estabelecimento de parcerias

Depois, em 1991, é reforçada esta autonomia; regulamentando-se o seu aprofundamento (Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio) e delineando-se a criação de uma escola em consequência e em relação com a comunidade local; instituindo-se uma conceção pluridimensional de escola, alargada a todos os níveis de ensino (e de acordo com o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada entretanto, em 1986). Este normativo visava, sobretudo, responder às *falhas* detetadas no sistema legal anterior, procurando transformar a escola numa comunidade educativa, de interação entre todos os agentes escolares e extraescolares, nomeadamente, os da comunidade local. Com ele pretende-se uma escola que espelhe a complexidade e unicidade social em que ela se insere.

Continuamos depois a assistir ao prolongamento da centralização do sistema de ensino público, com a publicação de normas para *itens* que se previam ser já de decisão das escolas em normativos anteriores:

- Despacho nº 115/ME/93, de 23 de Junho – Define o crédito global das reduções da componente letiva para gestão intermédia.
- Despacho nº 27/ME/93, de 23 de Dezembro – Orienta a organização dos Departamentos Curriculares.
- Despacho nº 37-A/SEEI/96, de 29 de julho – Nomeia as alterações possíveis ao Conselho Pedagógico.
- Despacho nº 130/ME/96 – Estabelece o programa de reforço da autonomia das escolas.
- Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho – Cria os agrupamentos de escolas do pré-escolar e do 1º ciclo.
- Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio – Decreta o regime de autonomia e gestão das escolas, definindo o novo ordenamento da carta escolar.

- Despacho normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho – Estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Define alterações ao regime de autonomia e gestão das escolas.
- Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto – Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência
- Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro – Estabelece as regras a aplicar à gestão flexível do currículo, permitindo às escolas (que integram a rede de escolas com contratos de autonomia homologados) fazer uso de uma percentagem das horas definidas nas matrizes curriculares em vigor, permitindo-lhes criar e ampliar planos curriculares próprios ou oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo.
- Despacho Normativo nº 6/2014, de 26 de maio – Concretiza os princípios consagrados nos regimes de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à Organização do ano letivo.

O Decreto-Lei 115-A/98 define *autonomia*, no seu artigo 3º, como

> "o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados".

Estabelecendo também os instrumentos que possibilitam a desejada autonomia: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Este normativo apresenta alguns *perigos*, nomeadamente no que diz respeito à participação dos pais na direção/gestão das escolas; ao peso relativo dos professores e dos outros membros da comunidade educativa no órgão de gestão; ao papel técnico-político do Conselho Pedagógico na orientação educativa e ainda relativamente ao perfil do presidente de cada órgão de gestão intermédia.

Posteriormente, o Ministério da Educação emitiu inúmeros normativos; não como parte de um processo global de reestruturação educativa, mas como forma de resposta a problemas que foram surgindo. Ainda que diversos estudos por si

requisitados apontem princípios e orientações em sentido contrário (*vide* por exemplo os sete princípios enunciados por João Barroso, em *Autonomia e Gestão das Escolas*, estudo em que se apresentam os Princípios e Propostas para um Programa de Reforço da Autonomia das Escolas, que foi realizado de acordo com o Despacho nº130/ME/96).

Teoricamente, a autonomia pretendida prevê a construção de uma escola diferente, pela consecução de uma liderança fundada em perfis pedagógicos, de trabalho cooperativo e de uma nova organização do trabalho, no sentido de uma mudança congruente com os princípios definidos. No entanto, na prática, o Estado tem indiciado apenas intenções de *pseudo* descentralização, através da efetiva desresponsabilização e pela atribuição algo confusa das diversas competências. Disso é exemplo o último normativo listado anteriormente; o qual preconiza a segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008 (a primeira tinha acontecido com a publicação de Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11de setembro) e que apresenta como argumentação inicial que

> "no Programa do XIX Governo Constitucional, a educação é assumida como um serviço público universal sendo estabelecida como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia". Depois adianta que se pretende "dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação".

E continua:

> "Para tal contribuirá a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade. O aprofundamento da autonomia das escolas e a consequente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos."

No entanto, na definição regulamentar verifica-se que a ação preconizada se limita a um modelo de gestão próximo de uma autonomia que continua muito dependente de decisões dos serviços centrais. Poderíamos apontar uma *vantagem* a este normativo: a de, no artigo 43º, possibilitar a reorganização dos Departamentos Curriculares, embora nem sempre a prática seja real ou respeitadora e "aproveitadora" dessa oportunidade, deixando que o *status quo* assim se mantenha. Trata-se de um regime que, para além disso, também desenha uma nova constituição para o Conselho

Pedagógico da organização escolar, atribuindo-lhe um caráter mais restrito aos profissionais da educação, limitando as decisões pedagógicas "a quem de direito", ou seja, aos elementos docentes e excluindo a participação dos pais/Encarregados de Educação e dos alunos. Outra alegação deste normativo remete para o reforço e "valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais." Ora, após um ano de experiência, esta última questão tem suscitado enorme polémica quanto à forma e aos meios como tem sido forçada a sua implementação. A consciência da complexidade de alteração de formas de pensar, de hábitos e de culturas não parece caracterizar o legislador. Pensamos tratar-se de argumentos muito válidos, mas a sua aplicação não se pode revestir de alterações repentinas e rápidas. Dessa forma, ganham-se antagonismos que podem enviesar todo o processo e não suscitar as consequentes melhorias que a sua adesão provocaria. Como defende Formosinho, estamos numa "encruzilhada organizacional", numa "pretensa descentralização" mas efetiva "centralização desconcentrada" (1998:117). Se a educação se pretende (pelo menos teórica e aparentemente) um direito de todos, ela é também uma responsabilidade que deve ser assumida por todos.

Assim, acrescenta-se um suposto e pretenso maior grau de autonomia à escola, face à administração central, obrigando-a a reforçar a representatividade e a respetiva participação social, de acordo com o contexto local, sempre com o objetivo de proporcionar maiores e mais alargadas possibilidades de sucesso escolar e educativo, construindo espaços de aprendizagem que se pretendem com uma crescente, efetiva e eficaz qualidade. Como afirma Afonso,

> "A especificidade e identidade de cada escola são construídas, tanto pelas (...) dinâmicas internas, como pelas interações que se estabelecem com o exterior. Sendo simultaneamente geradora e recetora de influências, de «mensagens», em relação ao ambiente que a rodeia, a organização escola mantém com esse ambiente uma articulação maleável e flexível. Significa isto que o funcionamento da escola não se traduz numa resposta mecânica, automática e completamente previsível em relação aos estímulos vindos do exterior. É esta capacidade de gestão das relações com o exterior, é esta imprevisibilidade relativa que constitui a raiz da autonomia intrínseca da organização escola"
>
> (1999:47)

Porém, e de acordo com Formosinho (1998), descentralizar, participar e ser autónomo (real e produtivamente, acrescentaríamos nós) são verbos que, infelizmente, continuam a não entrar no campo lexical do conceito *escola*, muito embora sejam ações que constituem metas explícitas de praticamente todos os normativos, documentos e

discursos do Ministério da Educação. Veja-se o que consta dos Cadernos publicados pelo próprio ministério sobre a promoção das práticas de autonomia: "A prática da autonomia surge (...) como processo de resolução, de forma participada, das questões que se colocam à escola quanto à sua função educativa; quer ainda, como a pesquisa deliberada de uma maior qualidade (...)" (Ministério Educação, 1992:9). Aqui concordaríamos com Sarmento e diríamos que "o quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante a realização de uma escola assente no princípio da autonomia" (1992:35). Verificamos, então, que a "autonomia não é, afinal, uma política, mas a substância de um novo tipo de escola" (*Ibidem*:6); que parece difícil de implementar na realidade portuguesa, talvez pela diminuta experiência de democracia e por uma tradição demasiadamente centralizadora a todos os níveis e de todas as instâncias.

> "Torna-se necessário que as escolas sejam verdadeiros 'territórios democráticos', o que implica a criação de estruturas e processos democráticos com vista à regulação da vida escolar e a criação de um currículo que permita aos jovens o contacto com experiências democráticas."
>
> (Apple e Beane, *cit. in* Vieira *et al.*, 2002:139)

Concordamos em absoluto com Vieira quando esta aponta o problema contemporâneo da *educação para todos* como sendo o da *diferença* e não já o da *igualdade* (itálico nosso). Esta autora verbaliza a questão apontando o seu cerne para o facto de a escola "proporcionar uma cultura uniforme a um público escolar bastante diferenciado do ponto de vista cultural. O sucesso para todos implica uma diferenciação das práticas, a individualização do ensino e a valorização das outras culturas" (Vieira *et al.*, 2002:138). Esta focalização, aparentemente oposta, evidencia já a tomada de *outras* interpretações educativas.

Perspetivam-se de facto alterações, mas não se encontram publica e formalmente definidas. A hipótese, proposta em 2004, para uma nova versão da Lei de Bases da Educação (aprovada pela Assembleia da República a 12 de Maio e depois revogada pelo Presidente da República) pressupõe, embora apenas subjacente, a singularidade atrás referida, esta "alteração de paradigma (...) e esta (...) mudança cultural" (Sarmento, 1992:40). Dizemos subjacente porque não se encontra referência alguma, em nenhum dos seus artigos, aos *famosos* e pelos vistos esquecidos contratos de autonomia. Aponta-se antes para a celebração de contratos ou protocolos com a comunidade. E a autonomia

explícita? Estaria subjacente? Seria condição *sin-qua-non* para que tais protocolos fossem levados a cabo? Fica a dúvida.

Com a entrada em funções de um novo governo, em Fevereiro de 2005, pareciam regressar os tais contratos de autonomia (já previstos no artigo 48º do Dec-Lei 115-A/98); bem como outro entendimento de todo o processo educativo (*vide* "Exposição de Motivos", na Proposta do Estatuto dos Alunos, de Dezembro de 2005, da responsabilidade do Ministério da Educação).

Muitos outros governos entraram em funções; no entanto e apesar destas duas alterações terem sido consagradas e regulamentadas, ainda hoje essa não constitui uma prática efetiva na generalidade dos contextos educativos, ainda que alvo de muitos normativos posteriores, por exemplo o recente Despacho Normativo nº 6/2014, de 26 de maio. Este último vem, supostamente, enquadrar os princípios de autonomia, administração e gestão por exemplo quanto à própria organização do ano letivo. Mas estarão os Diretores preparados para tal tipo de autonomia?

Aliás, nem é consentâneo com aquilo que ultimamente parece ser apologia da filosofia educacional adotada por este governo, que valoriza acima de tudo as práticas conducentes ao sucesso nos resultados académicos "puros" em disciplinas como Português e Matemática, sem considerar ou sequer mostrar compreender a importância da formação pessoal para se atingirem esses mesmos resultados. Passo atrás? Talvez! De novo, estamos perante algo que implica uma profunda mudança cultural, quer individual, quer da própria organização. Uma perceção de uma escola para todos e de todos, sem elitismos claros ou dissimulados. Resta-nos esperar a necessária alteração de hábitos organizacionais ao nível da educação e que consigamos aprender através de alguns bons exemplos de boas práticas internacionais ou do nosso país.

Neste quadro mais ou menos teórico da educação, desenham-se normativos especificamente referentes à gestão dos conflitos escolares de acordo com o nível do processo autonómico em curso no momento.

Vejamos com mais pormenor essa suposta "evolução".

Na escola, tal como na sociedade em geral, a liberdade trouxe dificuldades de cumprimento de regras e no desejo pessoal dessa liberdade dissolveram-se princípios de respeito pelo outro e pelas suas opiniões. Se antes os valores cultivados se resumiam à obediência e à submissão, passámos depois para uma dimensão oposta de desobediência

e de questionação de tudo e de todos; talvez pela curtíssima experiência/vivência da democracia. Esta é uma situação complexa visto tratar-se de um contexto carregado de diferentes valores morais, consoante a cultura de cada professor e a tipologia da sua relação que estabelece com os seus alunos e também de acordo com a cultura de cada um. Constroem-se quadros valorativos que transportam para a prática processos de gestão disciplinar algo informais e diferenciados segundo os atores envolvidos.

Assim, na tentativa de estabelecer o *controlo disciplinar*, definido por Ivo Domingues como sendo o

> "conjunto de todas as atividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos alunos, procurando ajustá-lo àquilo que é, por cada professor e pelos professores em cada escola, considerado como padrão de comportamento aceitável."
>
> (1995:7)

Concebem-se, então, práticas a três níveis:

- Ministério da Educação
- Escola
- Atores

Relativamente ao primeiro nível – macro – temos as normas de procedimento disciplinar que contêm as penas a aplicar aquando do não cumprimento do estabelecido. O segundo nível – meso – de intervenção diz respeito à definição normativa constante dos Regulamentos Internos das escolas. Pode afirmar-se que, na generalidade, se trata de um normativo que parte de premissas de consideração da disciplina numa perspetiva assertiva e punitiva em que se define um conjunto de regras e respetivas punições em caso de incumprimento (cf. Amado & Freire, 2002). É raro encontrar-se uma realidade disciplinar em que se prevejam *recompensas* ou alguma tipologia de reforços positivos face a um comportamento mais desviante ou *anormal* de alguma forma. No que concerne ao terceiro nível – micro – refere-se a operacionalização dos processos corretivos, através de metodologias muitas vezes informais.

Dentro de cada um destes níveis distinguem-se ainda duas formas de efetivação:

- a dos atos materiais (a que Domingues chama nível orgânico)
- a dos atos administrativos (denominado por esse autor como nível situacional ou operativo)

O primeiro constitui recurso para penalização das "infracções mais graves, que implicam a suspensão temporária da frequência às aulas e que exigem um tratamento

organizacional, podendo recorrer a penas que vão até à suspensão limitada da frequência escolar" (Domingues, 2001:14). O segundo é a forma de efetivação que concerne às práticas que visam "resolver e superar situações marcadas por conflitos concretos que se tornaram perturbadores da ordem social e da acção docente. Pode implicar duas sanções – a advertência e a expulsão do local lectivo" (*Ibidem*:15).

Domingues acrescenta ainda a divisão do controlo disciplinar em três categorias, mediante o fim que se prevê atingir:

- Preventiva
- Paliativa
- Projetiva

A primeira contempla ações que promovem a prevenção da ocorrência de comportamentos indisciplinados. A segunda respeita à tentativa de domínio de situações de indisciplina. A terceira tem por objetivo sobretudo "a interiorização dos valores morais, projetando os efeitos disciplinares para além da ação social" (*Ibidem*). Defende este autor que qualquer destes tipos de controlo disciplinar é praticado nas escolas. No entanto aponta o paliativo como o mais recorrente.

E nesse contexto surge um quadro complexo de regras que visam penalizar casos de alunos indisciplinados. Quadro que, em 1977, tinha a seguinte composição:

> 1ª Advertência
> 2ª Ordem de saída do local onde se realizam os trabalhos
> 3ª Repreensão
> 4ª Suspensão da frequência até oito dias
> 5ª Exclusão da frequência por período não superior a um ano
> 6ª Exclusão temporária da frequência de todos os estabelecimentos de ensino
>
> Portaria nº679/77, art.4º

No artº 5 da Portaria citada alude-se ao carácter educativo que a ação disciplinar deve revestir; no entanto, não indica a tipologia de ações penalizadas por cada uma das penas, deixando esse julgamento para a subjetividade do aplicador.

Em 1998, atualiza-se esta legislação através da publicação do Decreto-Lei nº270/98. Aí se prevê que a resposta às situações de foro disciplinar sejam um pouco diferentes das anteriores, enquadrando-se nas seguintes medidas educativas disciplinares:

a) Advertência ao aluno
b) Advertência comunicada ao encarregado de educação
c) Repreensão registada
d) Atividades de integração na comunidade educativa
e) Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis
f) Transferência de escola
g) Expulsão

Decreto-Lei nº270/98

Este normativo era, se necessário, posteriormente auxiliado por um conjunto de "Formulários Anotados sobre o Procedimento Disciplinar dos Discentes", da autoria do gabinete jurídico do Ministério da Educação.

Continua-se aqui, no entanto, a não formular a respetiva codificação. A classificação dos comportamentos/atitudes desviantes continua a ser dependente da heterogeneidade de valores culturais, especialmente dos professores. Daí a imprevisibilidade da função de controlo disciplinar. Cada caso resulta da unicidade do seu ator, mas a sua consideração resulta igualmente do observador.

> "O quadro normativo que orienta o *controlo disciplinar* é produzido pelos atores e visa satisfazer os seus objetivos particulares, caracterizando-se por codificações parciais, contingentes e provisórias. Este carácter volúvel das regras determina, como referem Croizier e Friedberg, o *sistema de acção*"
>
> (Domingues, 2001:43)

A 20 de Dezembro de 2002 foi publicada a Lei nº 30/2002, designada por Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior. Da sua análise podemos afirmar que se pretendia introduzir uma nova orientação axiológica, valorizando o papel dos possíveis parceiros educativos da escola, assumindo-os até como uma base ao necessário desenvolvimento da autonomia desta. A definição funcional de disciplina aí constante é de tal forma abrangente que transfere os seus efeitos para o nível de toda a vivência escolar:

"A disciplina da escola deve, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes; a disciplina da escola deve proporcionar ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes."

Artigo 9º

Corroborando esta perspetiva, realce-se também o artº 24º, em que se lê que

"Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção 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."

Reconhece-se ainda que

"as condutas perturbadoras, a indisciplina, as incivilidades e as práticas adversariais, expressas por atos de agressividade e violência, radicam, numa parte significativa dos casos, em quadros psicossociais e familiares problemáticos. Para estas situações este diploma prevê o recurso aos futuros centros de apoio social escolar que, de forma gradual e orientada pela definição prévia de zonas ou escolas mais críticas, promoverão as funções de mediação entre a escola, a família e a comunidade local, com vista a encontrar os instrumentos de apoio e as soluções ajustadas ao quadro social em causa. Pretende-se, com este tipo de intervenção, libertar a escola e, em especial, os docentes de uma responsabilidade cívica para que não estão especialmente vocacionados, ao mesmo tempo que se invoca o princípio da solidariedade da comunidade local e das instituições especializadas na solução dos problemas. (…)"

(*in Estatuto dos Alunos do Ensino Não Superior, consultado em* www.spn.pt)

"Quanto à matéria da disciplina, houve [portanto] o cuidado de qualificar, expressa e rigorosamente, o conteúdo da infracção disciplinar. Por outro lado, em termos de medidas disciplinares, para além da sua reorganização global, passou a distinguir-se claramente entre as medidas disciplinares que, para além da sua eficácia preventiva e integradora, têm vocação sancionatória e as medidas disciplinares pensadas unicamente para prosseguirem um sentido cautelar, preventivo e de integração. (…)
O procedimento disciplinar foi redesenhado. (…) Na execução das medidas disciplinares sublinhou-se o correcto acompanhamento do aluno, numa lógica de acentuar o sentido reabilitador [, de] reforçar a autoridade dos professores e de aperfeiçoar o enquadramento do exercício da disciplina na escola"

(*Ibidem*)

A análise deste normativo leva-nos a concluir que a aplicação de medidas disciplinares é feita mediante a sua classificação em dois grupos - por um lado surgem as medidas preventivas de integração e, por outro, as medidas sancionatórias:

São medidas disciplinares preventivas e de integração:
a) A advertência
b) A ordem de saída da sala de aula
c) As atividades de integração na escola
d) A transferência de escola

Artigo 26.º

São medidas disciplinares sancionatórias:
a) A repreensão
b) A repreensão registada

> c) A suspensão da escola até cinco dias úteis
> d) A suspensão da escola de seis a dez dias úteis
> e) A expulsão da escola
>
> Artigo 27º

Tal como no normativo anterior, embora agora de forma mais sistemática e explícita, nomeiam-se os sujeitos que têm a competência de aplicação de cada uma das medidas disciplinares, dependendo do grau de gravidade das mesmas: professor, Diretor de Turma/Professor titular, Presidente do Conselho Executivo ou Diretor, Conselho de Turma Disciplinar, ou Diretor Regional de Educação. Previa-se ainda a instauração de Procedimentos Disciplinares para os casos mais graves (artº 43º a 51º); com a intervenção do respetivo Encarregado de Educação, contribuindo assim para uma mais completa formação cívica do aluno em questão:

> "Os pais e encarregados de educação devem, no decurso de processo disciplinar que incida sobre o seu educando, contribuir para o correcto apuramento dos factos e, sendo aplicada medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da formação cívica do educando, 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."
>
> Artigo 51.º

Em 2008, faz-se a primeira alteração a esta lei, com a publicação da Lei nº 3/2008, em que as principais inovações consistem, por um lado, na anulação do conceito de "falta injustificada" e na introdução de uma "prova de recuperação" como medida de compensação da falta de assiduidade (a par da possibilidade de realização de atividades, em local, período de tempo, competências e procedimentos a observar a definir no Regulamento Interno) e, por outro, na obrigatoriedade de comunicação aos pais/Encarregados de Educação quanto à ultrapassagem do dobro do número limite de faltas dos seus educandos e à CPCJ quanto à falta de cumprimento do dever destes, depois de esgotadas as possíveis medidas alternativas por parte da escola.

Em 2010, procede-se à segunda alteração, com a Lei nº 39/2010, que vem contemplar de novo o conceito de "falta injustificada", facto que acarreta um redesenhar dos limites e efeitos do número dessas faltas. Acresce aqui também a promoção do "mérito" e da "disciplina" (artº 2º, 13º e 51ºA), da "autoridade do professor" (artº 4ºA) e da salvaguarda de um "ambiente de ordem e disciplina", bem como a especificação da responsabilidade do aluno enquanto cidadão de direito e de dever, devendo ainda,

relativamente ao Regulamento Interno, subscrever uma "declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral". A tudo isto acresce ainda uma maior responsabilização do Diretor de Escola/Agrupamento na definição e instauração de todo o processo, nomeadamente disciplinar.

Dois anos depois surge um novo Estatuto, que passa a ser designado como *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* – Lei nº 51/2012, que vem acrescentar uma dimensão explicitamente ética ao obrigatório desempenho do aluno. Basicamente, este último normativo acrescenta responsabilidades, nomeadamente aos pais, que poderão incorrer em multas ou perdas de regalias sociais, acentua a proibição de captação de imagens ou de som nas aulas e prevê a transferência dos que apresentem comportamentos agressores a colegas ou professores. No que concerne a definição dos procedimentos a seguir relativamente aos alunos que apresentem falta de assiduidade, prevê a obrigatoriedade do cumprimento de medidas de recuperação das aprendizagens na disciplina em que é ultrapassado o limite de faltas (triplo do número de aulas semanais), deliberando consequências sancionatórias que poderão fazer incorrer em transferência de tipologia de ensino – do regular para um alternativo.

Este acentuar de nomeação de responsabilidades, de forma cada vez mais explícita, prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme se encontram estatuídos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, promovendo o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades. Senão vejamos:

No seu artº 6º, este normativo valoriza

> "o desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático, dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade."

Definem-se os restantes direitos dos alunos, enumerando, de entre outros:

- "Ser tratado com respeito e correção (…)
- Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço (…)
- Ver reconhecido o empenhamento em ações meritórias (…)
- Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral (…)"

No que concerne os deveres, o artº 10º contempla, por exemplo:

- "Seguir as orientações dos professores (…)
- Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa (…)
- Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente (…)
- Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos (…)
- Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, (…)
- Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, (…)
- Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa (…)
- Não possuir e não consumir substâncias aditivas (…)
- Reparar os danos por si causados a qualquer membro da comunidade educativa ou em equipamentos ou instalações da escola ou outras"

Depois apresenta as consequências para o incumprimento ou ineficácia das medidas, no artº 21º, com comunicação obrigatória do facto à respetiva comissão de proteção de crianças e jovens ou, na falta desta, ao Ministério Público junto do tribunal de família e menores. Quando

> "o aluno for encaminhado para oferta formativa diferente da que frequenta e o encaminhamento ocorra após 31 de janeiro, o não cumprimento das atividades e ou medidas previstas no artigo anterior ou a sua ineficácia (…) Para os restantes alunos, a retenção no ano de escolaridade em curso, no caso de frequentarem o ensino básico, ou a exclusão na disciplina ou disciplinas em que se verifique o excesso de faltas, tratando-se de alunos do ensino secundário, sem prejuízo da obrigação de frequência da escola até final do ano letivo e até perfazerem os 18 anos de idade, ou até ao encaminhamento para o novo percurso formativo, se ocorrer antes".

Nesta tipologia de estruturação, são qualificadas as medidas disciplinares, classificando-as à semelhança do normativo anterior:

a) Advertência
b) Ordem de saída da sala de aula e demais locais
c) Realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades, nos termos previstos no artigo seguinte
d) Condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas
e) A mudança de turma

Artº 26º- Medidas disciplinares corretivas

a) A repreensão registada
b) A suspensão até 3 dias úteis
c) A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis
d) A transferência de escola
e) A expulsão da escola

Artº 28º - Medidas disciplinares sancionatórias

Acrescenta-se ainda a possibilidade de cumulação das medidas disciplinares:

1 — A aplicação das medidas corretivas previstas nas alíneas *a) a e) do n.º 2 do artigo 26.º é cumulável entre si.*
2 — A aplicação de uma ou mais das medidas corretivas é cumulável apenas com a aplicação de uma medida disciplinar sancionatória.
3 — Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, por cada infração apenas pode ser aplicada uma medida disciplinar sancionatória.

Artº 29º

Os artigos seguintes contemplam, respetivamente, o procedimento disciplinar, a suspensão preventiva do aluno e a execução das medidas corretivas e disciplinares sancionatórias. Define de seguida a garantia de salvaguarda da convivência escolar, da responsabilidade civil e criminal e da responsabilidade dos membros da comunidade educativa. E, neste seguimento, é explicitamente protegida a autoridade do professor, nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica. Aduzindo que:

"2 - A autoridade do professor exerce-se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções.
(…)
4 - Os professores gozam de especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas, sendo a pena aplicável ao crime respetivo agravada em um terço nos seus limites mínimo e máximo."

Artº 42º

Perante estes deveres dos elementos escolares, são adiante referidas as responsabilidades dos pais/encarregados de educação:

"1 - Aos pais ou encarregados de educação incumbe uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos.
2 - Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais ou encarregados de educação, em especial:
a) Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando;
b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola;

c) Diligenciar para que o seu educando beneficie, efetivamente, dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem, (…)
e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos;
f) Reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão e incutir nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os professores, o pessoal não docente e os colegas da escola, contribuindo para a preservação da disciplina e harmonia da comunidade educativa;
g) Contribuir para o correto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar instaurado ao seu educando, participando nos atos e procedimentos para os quais for notificado e, sendo aplicada a este medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objetivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;
h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e psicológica de todos os que participam na vida da escola;
(…)
3 — Os pais ou encarregados de educação são responsáveis pelos deveres dos seus filhos e educandos, em especial quanto à assiduidade, pontualidade e disciplina.
(…)

Artº 43º

Todas estas alterações regulamentares afetam também, obviamente, o definido a nível da matéria do Decreto-Lei nº 75/2008 (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário) e obriga à publicação do Decreto-Lei nº 137/2012. Alarga-se a autonomia, transferindo responsabilidades e reorganizando o sistema:

> "O aprofundamento da autonomia das escolas e a consequente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos.
> Por outro lado, pretende proceder-se também à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré -escolar que o integram, bem como a proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes
> níveis e ciclos de ensino.
> Mantêm -se os órgãos de administração e gestão, mas reforça -se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de caráter económico, social, cultural e científico.
> Adicionalmente, procede -se ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo -lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram –se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.
> Com a nova constituição do conselho pedagógico confere -se -lhe um caráter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes.

> Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.
> Considerando a complexidade da administração e gestão escolar, promove -se a simplificação e integração dos instrumentos de gestão estratégica, de modo que estes sejam facilmente apreendidos por toda a comunidade educativa e proporcionem melhores condições de eficácia.
> Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais."
>
> *in* Decreto-Lei nº 137/2012

No entanto e para além de todos estes preceituados, a prática verificada nas escolas transmite-nos uma variação de contexto para contexto, também ao nível do efetivo controlo disciplinar. A realidade depende de cada contexto organizacional e pessoal, adaptando-se e ultrapassando os constrangimentos, obstáculos e dilemas e até os normativos; aprendendo, adaptando e recorrendo a estratégias que julgue constituírem possibilidades de resposta cabal e adequada a cada problema ocorrido; embora tenha sempre que respeitar, umas vezes mais e outras menos, as normas gerais legais previstas; dependendo obviamente da capacidade que o líder tiver para manipular o contexto, a situação, o problema e as hipotéticas resoluções.

Saliente-se que, em Portugal,

> "o reforço da autonomia das escolas surge habitualmente associado a projetos de reforma do Estado, e (...) não se trata de «criar» ou «dar» autonomia pois (...) na escola existe sempre e necessariamente poder de decisão. O que está em causa nestas políticas é o diferente teor deste poder de decisão localizado na escola"
>
> (Afonso, 1999:48)

Acrescentaríamos ainda que o que está em causa é o diferente posicionamento do líder escolar. É que o acréscimo de autonomia é sempre análogo à capacidade de iniciativa da escola, do(s) seu(s) líder(es); basicamente da capacidade que tiver(em) para levar a que a sua organização escolar deixe de ser entendida como instituição seguidora de instruções superiores e passe a considerar-se sinónimo de comunidade inserida numa comunidade envolvente e em função da qual resolve os problemas que se lhe deparam quotidianamente, reduzindo ao mínimo a interferência do poder central. Geram-se assim responsabilidades e obrigações para com aqueles que serve e, portanto, que a irão de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, avaliar.

A diferença entre as escolas e o seu êxito advém, temos consciência disso, de um conjunto de fatores que, na sua globalidade constituirão a singularidade e também a

diferença de escola para escola. A sua ponderação e avaliação deverá ser considerada no seu todo, assim como o desempenho em termos de:

- ✓ Tipo de direção
- ✓ Qualidade das relações humanas
- ✓ Existência ou não de trabalho de equipa
- ✓ Qualidade da organização pedagógica (distribuição dos serviços entre os professores, horários, coerência de objetivos e métodos, ajuda aos alunos com dificuldades,...)
- ✓ Melhor ou pior utilização dos recursos disponíveis (espaços, equipamentos, orçamento,...)

Todos sabemos que as exigências colocadas hoje à escola constituem imperativos de ordem não só formativa e académica, mas também de natureza pessoal e social, *i.e*., educacional. A escola mudou impelida pelas mudanças à sua volta, que foram entrando e apropriando-se dessa comunidade interna. Mudou até impelida pelo carater da imagem para o exterior, pelos aspetos mais ou menos negativos que a comunidade foi construindo da própria escola:

- Preparação ineficaz/desadequada dos alunos
- Mudanças constantes de regras/normativos
- Constante alteração de programas curriculares
- Dificuldade de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho docente
- Destabilização/insegurança/frustração face à profissão
- Formação contínua descontextualizada/ineficaz/inapropriada
- Fraca capacidade/iniciativa para práticas de investigação que responda a problemas reais
- Desmotivação profissional
- ...

Para melhor compreendermos esta problemática, seria conveniente apontarmos para uma divisão tripartida na classificação dos fatores que interferem no desempenho escolar: institucionais, profissionais e pessoais. A saber:

Institucionais:

- Fraco apoio aos docentes
- Dificuldades de concretização das orientações superiores
- Deficiente ou escassa informação
- Fraca real autonomia das instituições escolares
- Ensino pouco adequado face às necessidades/ritmos/estilos de aprendizagem

- Depreciação do estatuto docente
- Anulação de projetos/iniciativas de práticas de sucesso
- ...

Profissionais:

- Stress profissional e pessoal
- Desmotivação para o exercício profissional
- Sentimento de anulação da progressão na carreira
- Sistemáticas alterações legislativas
- Opinião pública negativa
- ...

Pessoais:

- Deficiente formação de competências de investigação e inovação
- Ineficaz resposta às necessidades pessoais
- Alteração do papel tradicional da família
- Inflacionamento das notícias por parte especialmente dos meios audiovisuais
- Mudança de estatutos/papéis sociais
- Alteração de expetativas na contribuição da educação para o sucesso pessoal
- ...

Por tudo isto, torna-se urgente a mudança do que a escola era, para aquilo que tem de ser, especialmente agora. Há *outras* carências a todos os níveis, em consequência das mudanças nas características da sociedade do século XXI, as quais, evidentemente, requerem *outras* respostas.

Sublinhe-se ainda que a condução da escola à sua ideal e total/completa integração social implica, hoje, a conceção do aluno como sujeito empreendedor da sua própria aprendizagem, numa perspetiva de crescente autonomia do aprendiz, como passo motivador de um percurso conducente a outras aprendizagens, noutros contextos, com outras finalidades. Nesta sequência, urge um outro tipo de entendimento cultural/semântico de escola: "parafraseando Dewey - aquele que se constitui para educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia, dentro das comunidades em que se inserem" (Sarmento, 1992:41).

Então que autonomia tem a escola para desenvolver estratégias de gestão de conflito capazes de dar essa resposta única e impar? É que lidar com o conflito de forma construtiva, levando ao seu entendimento, à comunicação efetiva, à compreensão das razões da diferença, ... saber lidar com tudo isso significa, numa grande parte dos contextos escolares portugueses, encontrar uma outra forma de gestão de conflitos, uma

que produza efeitos mais duradouros, plenos de aprendizagem e de compromissos, cuja aplicação seja fácil num contexto tão complexo como o escolar.

Para que tal possa ser minimamente percetível e compreensível, comecemos por definir a palavra "autonomia", que é algo que, etimologicamente, remete para si próprio (*auto_*): ter autonomia é ter independência relativamente a condições ou influências do exterior; é ser-se pelo que se é, independentemente dos outros. Trata-se de uma palavra polissémica, como tantas outras, mas contrariamente a outras tantas, também pela abrangência de áreas de aplicação, até dentro da teoria educacional. Não vamos aqui categorizar ou explanar aprofundadamente os tipos, campos ou conceções que os diferentes autores nos propõem (*cf.* Tyler, Sarmento, Formosinho,...). Vamos tentar alargar o espectro conceptual, de modo a que se abram hipóteses de interpretação tão englobantes quanto possível, no campo lexical de escola, claro.

A autonomia deve, por si própria e em si mesma, provocar e assumir perspetivas de abertura que permitam o desenvolvimento de *outras* autonomias, desde a sua faceta mais legalista ou administrativa até à mais humanizada e relacional. Esta autonomia da escola implica uma, anterior e necessariamente subjacente, descentralização do poder central, à luz de um ordenamento jurídico que a deverá pressupor. Assim sendo, é necessário que seja previamente definida a conceção de escola que se pretende implementar e que subjaz ao que se quer ordenar juridicamente: se uma "escola serviço-local-de-Estado" ou uma "escola-comunidade-educativa" (Formosinho, cit. *in* Sarmento, 1992:9). Mais, o conceito de autonomia escolar contém predominantemente dois tipos de abordagem: um que diz respeito ao modo como ele se operacionaliza de facto no terreno e outro que concerne os diversos condicionalismos em que essas operacionalizações se efetuam. Não nos deteremos neste tópico teórico de análise, que nos obrigaria à inventariação dos vários modelos de organização escolar e respetivas características, embora seja de notar que o grau e nível de autonomia dependem, mais ou menos diretamente, do tipo de modelo de organização que se aplica.

Sumariamente diríamos que "o quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante a realização de uma escola assente no princípio da autonomia" (Sarmento, 1992:35). Verificamos, então, que a "autonomia não é, afinal, uma política, mas a substância de um novo tipo de escola" (*Ibidem*:6); que parece difícil de implementar na realidade portuguesa, talvez pela curta

experiência de democracia e por uma tradição demasiadamente centralizadora a todos os níveis.

No entanto, se analisarmos a realidade, verificamos que, havendo vontade, há de facto possibilidades de implementação de *outras* práticas nas escolas portuguesas. Antes de aprofundarmos qualquer explanação acerca da possibilidade da escolha dessas práticas/processos, impõe-se a conveniente delimitação atribuída à escola portuguesa. A autonomia de que elas dispõem atualmente permite alguma inovação nos meios e formas de resolução de algumas situações problemáticas, nomeadamente no que diz respeito à gestão dos conflitos, generalizando a intervenção na prevenção e resolução dos chamados comportamentos *disruptivos* numa perspetiva essencialmente positiva. Intervenção que, podendo ser uma dessas práticas de inovação (portanto possível com a autonomia existente), é tarefa que se reveste de grande urgência, face à crescente onda de violência física e verbal que assola as escolas. Os conflitos emergem em qualquer local (muitas vezes sem razão aparente, julgamos nós) e as escolas não dispõem de resposta satisfatoriamente eficaz para lhes responder. Analisemos cada situação, para depois podermos intervir no sentido do alcance de soluções adequadas, ou seja, para que consigamos escolas de sucesso, onde seja agradável estar e onde se sinta bem-estar no relacionamento interpessoal.

Acrescentaríamos aqui uma questão que consideramos muito pertinente no desenvolvimento da autonomia escolar: aquilo a que Sarmento (1992:30) chama "cultura de autonomia", que diz ser sinónimo de "cultura de colaboração". Ou seja, uma autonomia assente na motivação dos atores e dependente de um contexto político/administrativo central que seja favorável e estimulante. É a motivação/satisfação de todos, especialmente do corpo docente, que em algumas escolas tem potenciado práticas de autonomia, que por sua vez desencadeiam vontades e participação.

Neste âmbito, independência e descentralização tornam-se obrigatoriamente palavras-chave de autonomia; quer diga respeito à autonomia política e administrativa, à financeira, à científica ou à pedagógica. Hoje, e de acordo com Sousa Fernandes (*cit. in Ibidem*:9-10), cremos que esta perspetiva se enquadra numa dimensão apenas de descentralização, visto continuarem a exercer-se formas de domínio e ordenamento

diretos do Estado e, portanto, registando-se ainda acentuadas relações de dependência e de subordinação hierárquica.

Recordando, acrescentaríamos que a história do nosso país é, de facto, escassa em exemplos de poder autónomo da escola pública. Durante quase cinco décadas e face ao regime político vivido em Portugal antes da *Revolução de Abril*, não é correta sequer a referência a algum tipo de autonomia, escolar ou outra. No entanto, nas últimas décadas, tem-se assistido a uma tendência para a moderação do habitual controlo que a administração central tem exercido sobre todo o sistema educativo (especialmente a partir dos anos 80) e, consequentemente, regista-se a transferência de competências e responsabilidades para as esferas regionais e locais. Para essa situação têm contribuído não só os estudos das Ciências da Educação, como também a unanimidade, entre os países ditos desenvolvidos, de responsabilizar socialmente todos os intervenientes diretos no sistema educativo, com vista a uma maior adequação, apropriação e rentabilização de recursos disponíveis.

De entre essas *pseudo hipóteses* de autonomia encontra-se alguma abertura para a implementação de outras possibilidades de gestão alternativa dos conflitos escolares. Assim e desde 1999 que, em Portugal, se pode recorrer à estratégia da mediação; a qual se apresenta como uma das possibilidades mais viáveis e bem-sucedidas na resolução eficaz desses conflitos. Nesta sequência, o primeiro projeto de mediação escolar desenvolvido nas escolas portuguesas ocorreu no ano letivo de 2000/2001, no âmbito do Projeto GESPOSIT. Tratava-se de um projeto financiado pelo programa *Connect DCXXII*, que tinha por finalidade a investigação, formação, inovação e intervenção em contexto escolar e familiar da estratégia de mediação. Este projeto visava também o intercâmbio entre as escolas dos diferentes países participantes (Bélgica, França, Irlanda, Itália, Espanha e Portugal) e entre as doze instituições que colaboraram nesta iniciativa (em Portugal, a Universidade Aberta).

O principal objetivo deste projeto era promover a formação pessoal e social da criança/jovem, recorrendo a uma estratégia de resolução de conflitos inovadora e promotora de uma qualidade de vida e de ensino/aprendizagem – a mediação – no sentido da instauração de um processo formativo de desenvolvimento de competências de interação ao nível social. Este era um projeto que visava a abertura de novas possibilidades de aprendizagem de gestão do conflito até em termos interculturais, visto

ser propício o ajuste desta nova técnica/processo a novos contextos. Assim se alcançaria uma atmosfera de compreensão e de gestão dos conflitos a vários níveis nas escolas, alargada a toda a comunidade local. A ênfase do projeto direcionava-se então para o combate a situações de violência na escola e aos problemas que arrastam os alunos ao abandono escolar, através da inventariação das respetivas causas.

Estava também subjacente, na aplicação desta estratégia, a comunicação efetiva e eficaz entre a escola e a família; daí resultando a aprendizagem de formas positivas de gestão de conflitos. Desta forma se pretendia o desenvolvimento da autoestima, da autoconsideração, das relações interpessoais de qualidade, transformando a noção do *eu* e promovendo a realização do *outro*. Era também promovida uma nova cultura de negociação e consenso na escola, na família e na comunidade.

Procedeu-se, então, à implementação desse projeto, a título experimental, em três estabelecimentos de Ensino Básico – EB2 Frei António Brandão, situada na Benedita; na EB1 Quinta de Marrocos e a EB1 nº2 de Telheiras. Nas últimas duas escolas o projeto não demonstrou o nível de sucesso registado na primeira, em parte devido a graves carências socioeconómicas dos alunos dessas duas escolas. No caso da escola da Benedita iniciou-se o processo com a formação específica de quinze professores (formação dinamizada por dois mediadores franceses) e os restantes elementos do corpo docente participaram num Círculo de Estudos de 50 horas sobre "A mediação na gestão de conflitos". Formaram-se depois equipas de mediadores com um total de dezasseis alunos participantes. No final do ano letivo (e mediante a análise das respostas a três questionários solicitados a todos os alunos) esta escola decidiu continuar a utilizar esta estratégia, propondo a sua extensão a outras escolas do agrupamento a que pertence.

De forma mais indireta, o Instituto de Apoio à Criança promoveu igualmente o incremento da aplicação desta nova técnica, através da criação dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) nas escolas e na comunidade. Esta é uma das valências inovadoras do serviço deste instituto, o qual assenta numa filosofia de prevenção das consequências dos problemas através de uma atuação sobre as respetivas causas. Este tem sido um instrumento de ajuda na resposta à multiplicidade de problemas, especialmente no que concerne ao absentismo, ao abandono e à violência escolares. Nesse âmbito, tem sido feito um trabalho no sentido de apoiar e orientar as escolas no

seu relacionamento com as famílias dos alunos. Participar, cooperar e dialogar constituem as três metas a atingir pela pretendida humanização dos espaços escolares. Este projeto foi implementado na Escola Básica 2,3 Marquesa de Alorna, em Lisboa; mediante parcerias com outras instituições locais.

Preconizam-se, no momento, mais alguns desenvolvimentos desta estratégia de mediação entre pares na escola. Há manifesto interesse, por parte de várias escolas e municípios, para a implementação desta metodologia de resolução de conflitos. Interessa, julgamos nós, acima de tudo proceder a uma divulgação oportuna e cabal desta inovadora forma de gestão dos conflitos escolares junto, por exemplo, das Direções dos Agrupamentos e dos Centros de Formação de Associação de Escolas, no sentido da promoção da necessária formação de professores.

3.2. Uma proposta de implementação

Considerámos oportuno e pertinente apresentar uma proposta de implementação de um Gabinete de Mediação entre Pares que construímos e aplicámos aquando do desenvolvimento da investigação do curso de Mestrado, cujo processo e documentos apresentamos em anexo (Anexo I). Esta proposta parte da instalação de um gabinete, na senda do que, na altura (em 2005), se seguiu e do que atualmente, em 2014, já foi abandonado – o PES (Programa de Educação para a Saúde).

Tal projeto nasceu da tentativa de aplicação da mediação entre pares numa escola de 2º e 3º Ciclos e, simultaneamente, como uma oportunidade de aplicação daquilo que acreditamos ser um ótimo meio para desenvolver competências sociais com efeitos pessoais - a simulação por *role play* (entendendo o outro mediante a estratégia de "vestir a pele"); na medida que se trata de uma técnica que surte os melhores efeitos educativos de compreensão da generalidade das situações, presentes e futuras. Adiantamos aqui possibilidades mais ou menos genéricas de desenvolvimento do projeto, as quais deverão sofrer depois as devidas adaptações específicas; apresentando-se em anexo (como já referimos) os documentos por nós construídos aquando da proposta de implementação do projeto à escola de Alenquer.

Concretizado através da criação de um Gabinete de Mediação, apresentámos como principais objetivos:

- Prevenir o insucesso escolar/educativo
- Promover a participação ativa de todos os intervenientes educativos
- Apoiar os jovens no sentido de desenvolverem capacidades de prevenção de conflitos com os outros
- Assinalar atempadamente situações de risco para as poder resolver
- Promover o sucesso das relações interpessoais e, assim, contribuir para a instauração de um clima de bem-estar em todo o espaço escolar
- Desenvolver estratégias de inserção eficaz na comunidade
- Estabelecer parcerias frutuosas com todos os agentes educativos

Todo o processo deve respeitar as fases de implementação da Mediação entre Pares; sendo composto, esquematicamente, da seguinte forma:

1. Sensibilização da comunidade educativa
2. Formação de professores
3. Sensibilização dos alunos, pelo respetivo Diretor de Turma, na aula de Formação Cívica
4. Distribuição e preenchimento de questionários (sobre a tipologia de conflitos existente na escola e respetivas estratégias de resolução utilizadas e/ou a utilizar)
5. Abertura de concurso para mediadores
6. Seleção dos alunos para mediadores
7. Formação de alunos
8. Constituição de equipas de mediadores
9. Abertura do Gabinete de Mediação
10. Acompanhamento da Mediação
11. Comunicação/partilha de resultados

(Grave-Resendes, 2004, adaptação nossa)

A fase inicial (não contemplada no esquema anterior) deverá corresponder ao levantamento, tão exaustivo quanto possível, do tipo de conflitos (incluindo o discernimento dos seus agentes e das suas causas reais) existente na escola em questão. Depois, proceder-se-á à construção do projeto de acordo com as características de cada contexto e de acordo com esse levantamento. Será neste momento a altura propícia para a apresentação do projeto à comunidade escolar/educativa e também à restante comunidade local, no sentido de se proceder a uma sensibilização motivadora da colaboração que se revelar necessária. De seguida, prevêem-se atividades de formação (que poderá ser de caráter mais informal) em primeiro lugar dos professores

que irão supervisionar o trabalho das equipas dos mediadores; em segundo lugar dos próprios mediadores. Entretanto já decorreram as fases intermédias sinalizadas em 3 e 4 e ainda a 5, obviamente. Em relação à fase 6, sugerimos a recorrência às técnicas do modelo de ensino *role-play (Jogo de papéis)* (*vide* Cap. II, 2.2). As restantes executar-se-ão de acordo com o percurso e ritmo definidos por cada escola. Obviamente que o processo deverá terminar mediante a respetiva prossecução de atividades de avaliação, efetuadas quer pelos promotores do projeto, quer pelos elementos das comunidades educativas envolvidas e na sequência da fase de comunicação e partilha de resultados.

A concretização da abertura deste Gabinete de Mediação numa escola pressupõe, então, a existência de alguém que coordene todos os trabalhos de todas as equipas – o Coordenador. Em termos de funções que ele é suposto desempenhar, salientamos as seguintes:

- Seleção dos mediadores
- Coordenação de duas equipas de mediadores
- Seleção e coordenação dos professores supervisores
- Análise dos relatórios (em conjunto com os professores supervisores) de:
  - Conflito
  - Avaliação do Desempenho dos Mediadores (pelas partes)
  - Autoavaliação do Desempenho dos Mediadores
  - Avaliação do Desempenho dos Mediadores (pelo professor supervisor)
- Dinamização de reuniões periódicas com os professores supervisores e com a Coordenação do Projeto

Depois existem ainda os professores-supervisores, diretamente responsáveis pela prática e pela orientação das equipas de alunos mediadores. De entre as suas funções, vejamos as que se seguem:

- Acompanhamento de duas equipas de mediadores
- Apoio ao trabalho desenvolvido por essas equipas
- Análise dos relatórios
  - do Conflito
  - Avaliação do Desempenho dos Mediadores (pelas partes)
  - Autoavaliação do Desempenho dos Mediadores
- Preenchimento do Relatório de Avaliação do Desempenho das Equipas de Mediação
- Comparência a reuniões com a Coordenação do Gabinete de Mediação

Quanto à possibilidade de formação mais formalizada e reconhecida, ela poderá passar por uma Ação de Formação, por um Círculo de Estudos ou por um Curso de Pós-graduação em Mediação. Estes programas de formação, através de um Centro de Formação de Associação de Escola (CFAE), visam essencialmente a sensibilização para novos modelos e práticas possíveis de adotar na resolução de conflitos; bem como a promoção de uma perspetiva interdisciplinar do processo e dos efeitos da estratégia da mediação.

Síntese

A recorrência sistemática a situações sem que as sujeitemos a análise, reflexão e intervenção deverá ser abandonada também no que concerne a gestão de conflitos, para que consigamos escolas de sucesso; escolas em que se opte pela identificação das verdadeiras causas dessas situações mais ou menos conflituosas e das "soluções" mais adequadas a cada caso em especial; pois a manutenção das tradicionais medidas disciplinares punitivas, a que o sistema educativo usualmente recorre, não pode ser, não é, estratégia que cumpra os requisitos formativos exigidos nos nossos dias.

Nessa sequência e em termos das possibilidades de implementação que o quadro legal permite, em Portugal, apesar do controlo que a administração central continua a exercer sobre todo o sistema educativo, começou a delinear-se (especialmente a partir dos anos 80) uma tendência para a moderação e, consequentemente, para a transferência de competências e responsabilidades para as esferas regionais e locais. Para essa situação contribuíram não só os estudos das Ciências da Educação, como também a unanimidade entre os países ditos desenvolvidos para responsabilizar socialmente todos os intervenientes diretos no sistema educativo, com vista a uma maior adequação, apropriação e rentabilização de recursos disponíveis.

De entre essas estratégias de prevenção e resolução de conflitos que consideramos mais adequadas ao contexto escolar está a mediação, mais especificamente a que se efetua entre pares. Trata-se de uma estratégia muito recente, especialmente em Portugal, remontando aos anos 1990 e apenas em 2001, pela Lei nº 105, obtém enquadramento legal. Ela tem vindo a ser perspetivada como um recurso

válido para vários organismos, que não apenas os ligados ao domínio negocial e da justiça já que, em países multiculturais, a mediação é encarada como recurso útil para o desenvolvimento social. Assim a mediação tem cada vez mais um caráter amplo que é possível aplicar a vários contextos, entre outros o contexto educativo e da saúde.

Relativamente a possibilidades de formação nesta área, ela tem sido essencialmente baseada em cursos de formação da responsabilidade de organismos estatais, como o Ministério da Justiça, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, entre outros. Trata-se de uma área que em franca expansão, essencialmente pelo seu carater educativo/formativo, que extrapola o contexto em que é adquirido.

Sumariamente, poderíamos afirmar que

> "*Mediation has a tremendous potential of being a catalysis to initiate change in the culture of the school; yet, there is always the need for willingness to change and embark on new ways of working and thinking about education.*"
>
> (Grave-Resendes, 2003:285)

implicando, portanto, uma mudança de paradigmas e de perspetivas da gestão de conflitos e acarreta um forte compromisso com a educação de valores e com a educação para a paz e sã convivência.

CAPÍTULO III
A liderança na escola

O forte rei faz forte a fraca gente.
Luiz de Camões
(Lusíadas, Canto III, estrofe 138)

1. Líderes e lideranças

> "Embora saibamos o que é um líder quando encontramos um, a essência da liderança ainda é pouco clara. É uma questão de técnica ou carisma? É uma ciência ou uma arte? É uma questão de política ou de princípios? (…) Os líderes nascem líderes ou tornam-se líderes? (…) Bennis e Nanus (1985) consideram com algum humor que a liderança é um dos conceitos mais estudados e menos compreendidos no âmbito das Ciências Sociais, e que nunca tantos investigadores em tão grande quantidade concretizaram tão pouco."
>
> (Bento, 2008:32)

Tentando impulsionar algumas respostas, podemos desde logo afirmar que a conceção de liderança, após a II Guerra Mundial, sofreu significativas alterações, pois deixou de se entender o líder como alguém com capacidades (inatas) de personalidade para a assunção da tarefa (*cf.* Teoria dos Traços[9]) para se começar a conceber uma definição de líder dependente de um conjunto de competências muito diversificadas – desde a capacidade de gerar influência, de acordo com o cumprimento de determinado objetivo, até à capacidade de aceitação de determinado nível de risco ou de iniciativa e originalidade; podendo essas competências ser adquiridas também por meio de aprendizagem. Dir-se-ia que o grau de maior ou menor propensão, o gosto e a motivação serão mais condicionantes do que as naturais predisposições para a aprendizagem destas capacidades; aliás como de outras quaisquer, diríamos nós.

É Stogdill quem, em 1974, apresenta pela primeira vez o perfil do líder dentro de um modelo comportamental, abandonando o anterior, caracteristicamente personalista. O exercício de liderança passa, assim, a subordinar-se a fatores relacionados com o *saber-fazer* e não apenas com características naturais/inatas.

Mais tarde, surgem dois grupos de investigadores (o de Ohio State University – Hemphill, Stogdill e Fleishman – e o de University of Michigan – Kahn, Morse, Mann e Likert) que direcionam os seus objetivos no sentido da melhoria dos métodos de análise da liderança. Porém, a par destes, outros investigadores começam a explorar as chamadas Teorias Contingenciais, que defendem que o líder é um gestor de situações e que o sucesso depende da possibilidade de conjugação de uma série de fatores e não apenas das capacidades do líder, pois cada caso é único e tão específico que requer

[9] Perspetiva segundo a qual a capacidade de exercício da liderança é algo que nasce com a pessoa, que lhe é intrínseco, e revela-se mediante um conjunto de características inatas: sociabilidade, fluência verbal, inteligência, iniciativa, sensibilidade, autoconfiança,...

respostas próprias e apropriadas às suas características; não sendo viável a aplicação de um modelo de resposta para todos os casos emergentes.

A compreensão deste conceito poderá ser um pouco mais clarificada se atentarmos na sua génese, em termos do que é genericamente aceite. A consulta de um dicionário de sinónimos, por exemplo, revela-nos que o substantivo *líder* é análogo de *chefe*, *dirigente*, *orientador*. Continuando a consulta em termos mais genéricos e universais, deparamos com indicações de equivalências semânticas de vocábulos como *gestor*, *administrador*, *gerente*. Estas designações aparecem quase sempre como significado da mesma realidade, mas na verdade têm diferenças, ainda que aparentemente ligeiras. Refletindo sobre a questão um pouco mais, poderemos afirmar que *líder* se refere a uma *qualidade/capacidade* que qualquer indivíduo poderá apresentar, seja gestor, administrador, ou gerente, ou mesmo não tendo nenhuma dessas atividades. Como já vimos, um líder detém um conjunto de características, que podem não coincidir com as destes profissionais, embora estes as devessem possuir para exercerem eficazmente cada uma dessas profissões e no sentido de obterem o sucesso das respetivas organizações. Lipham (1964) aponta para um líder como promotor da mudança organizacional e para administrador como o executante dessa mudança. Maxwell (2009:75-78) defende a existência de cinco mitos sobre a liderança, de entre os quais o primeiro é exatamente o mito da gestão[10] e adianta a diferença entre ambas: "liderança diz respeito a influenciar pessoas (…), enquanto a gestão se concentra na manutenção de sistemas e processos". Ou seja, a liderança preconiza e assume ideias e princípios e a gestão desenvolve procedimentos.

Bennis (1989), por sua vez, apresenta um quadro diferenciador entre as principais competências do *gestor* e as do *líder*, que poderão igualmente servir para especificar as diferenças com as outras duas designações supostamente análogas – *gestor* ⇒ *administrador*, *gerente* – (essas sim, acreditamos, verdadeiros sinónimos entre si):

[10] Os restantes são o mito do empreendedor (nem todos os empreendedores são líderes); o mito do conhecimento (nem todos os que possuem conhecimento são líderes); o mito do pioneiro (ser o primeiro não significa ser líder) e o mito da posição (não é a posição que faz o líder).

Quadro 1.3.1 – Competências do gestor e do líder, segundo Bennis

Gestor	Líder
Administra	Inova
É uma cópia	É um original
Mantém	Desenvolve
Aceita a realidade	Investiga a realidade
Focaliza-se no sistema e na estrutura	Focaliza-se nas pessoas
Exerce um controlo rigoroso	Inspira confiança
Tem uma visão a curto prazo	Tem uma visão a longo prazo
Pergunta como e quando	Pergunta o quê e porquê
O seu objetivo é sempre o lucro	Perspetiva o horizonte
Limita	Acredita
Aceita o "status quo"	Desafia o "status quo"
Cumpre ordens	Comanda-se a si próprio
Faz as coisas bem	Faz as coisas certas

(*in* Bento, 2008:36; Pitcher, 1997:161, tradução e adaptação nossas)

Locke (1994), por seu lado, focaliza a distinção ao nível da *visão* que o líder possui e que o administrador se limita a concretizar.

Em resumo, poderemos afirmar que a diferença básica entre um líder e um gestor reside sobretudo na capacidade que o primeiro tem para exercer influência sobre os outros; na capacidade para motivar e para provocar o desejo de partilha e de trabalho em equipa. Por isso se diz que o líder tem seguidores (ou colaboradores) e o gestor tem subordinados. O primeiro foca a sua atenção nos recursos humanos; o segundo dirige todo o seu esforço para os resultados/produto final.

Seria ideal se se conseguisse o equilíbrio de ambas as tipologias de desempenho/comportamento, de acordo com a exigência de cada situação/contexto. No entanto, torna-se muito complexo atingir esse estádio quase perfecionista, uma vez que envolveria um ato contínuo de avaliação e ponderação face a cada especificidade. Mais fácil seria, acreditamos, que um líder seja capaz de influenciar outro elemento da organização que possa desempenhar cabalmente o papel de gestor. Mas vejamos mais atentamente as características definidoras de cada um, através do seguinte quadro comparativo:

Quadro 1.3.2 – Características do líder e do gestor

	Líder	Gestor
Princípio	Mudança	Estabilidade
Foco	Pessoas	Trabalho
Equipa	Seguidores	Subordinados
Visão	Longo prazo	Curto prazo
Ambição	Visão	Objetivos
Abordagem	Direciona finalidades	Define meios específicos
Decisão	Facilita	Executa
Competência	Carisma	Autoridade
Apelo	Emoção	Razão
Execução	Entusiasmo	Controlo
Cultura	Incorpora	Decreta
Dinâmica	Proativa	Reativa
Persuasão	Argumentação	Direção
Estilo	Transformacional	Transacional
Preferência	Satisfação por trabalho	Dinheiro por trabalho
Gosto	Esforço	Ação
Meta	Realização	Resultados
Risco	Aceita	Minimiza
Regras	Quebra	Determina
Conflito	Gere	Evita
Direção	Inovação	Tradição
Verdade	Procura	Impõe
Preocupação	O que é correto	Estar correto
Crédito	Dá	Tira
Culpa	Assume	Acusa

(*in* http://changingminds.org/disciplines/leadership/articles/manager_leader.htm , tradução nossa)

Gerir e liderar constituem tarefas que implicam diferentes processos (algumas vezes, ou mesmo sempre, idealmente complementares), sendo o primeiro marcado essencialmente pela racionalidade, eficiência e reatividade e o segundo, pelo contrário: pela inovação, originalidade/criatividade e emoção. O primeiro pela execução e no segundo pela idealização.

É exatamente esta tipologia de características que parece promover a informalidade que se observa num líder de uma qualquer comunidade ou conjunto de indivíduos. Por exemplo, no seio de um grupo de amigos verifica- se sempre algum tipo

de liderança, habitualmente da parte de um dos elementos e de forma tão informal que, muitas vezes, nem é sentida pelos outros como tal. No caso de um grupo profissional, pode igualmente existir uma liderança de um qualquer elemento que não é o suposto superior hierárquico formal/oficial. Nesse caso, muito especialmente, manifesta-se a influência do elemento líder pela sua capacidade de comunicação. É essa sua capacidade para comunicar e estabelecer relações com os outros, para ouvir e partilhar, para incentivar a participação ativa e criar sinergias, que faz desenvolver nos liderados o espírito de confiança, incrementando vontades e motivações, melhorando a eficácia da comunicação, o interesse no outro e a auto e heterovalorização. A importância da compreensão mútua passa exatamente por aí e torna-se o motor da melhoria de desempenho, revelando graus elevados de maturidade e de preocupação com os outros (cf. Maxwell, 2010:30).

Mintzberg (no Prefácio de Pitcher, 1997) chega mesmo a defender que o líder deve ser um artista (com visão estratégica) e um artesão (facilitador da valorização e reconhecimento do valor dos outros) e a negar a tecnocracia (na medida em que as conceções puramente técnicas não são condizentes com a liderança, pois esta requer competências sociais e humanas). Nesta linha de pensamento, Pitcher adianta ainda que, para melhor entendermos a arte da liderança, temos de nos apoiar também nas contribuições da filosofia e da psicologia, uma vez que a liderança é uma arte/ciência que inquieta e explora a razão através de linguagens simbólicas, no sentido de facilitar o pensamento sobre as questões emergentes nesta área. Esta investigadora acrescenta ainda que, sendo a liderança uma arte, à semelhança dos artistas, os líderes distinguem-se essencialmente no domínio emotivo, pois eles são/devem ser mais sensíveis às subtilezas da realidade e mais capacitados para distinguir o caos onde normalmente se observa a ordem, a normalidade e a monotonia. Daí a sua categorização dos líderes em três tipos: os artistas, os artesãos e os tecnocratas e, de acordo com a lista caracterizadora apresentada por Gough (*in* http://www.amsciepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1960.6.1.107), é aduzida uma lista de adjetivos a aplicar a cada um destes arquétipos de líder:

Quadro 1.3.3 – Adjetivos caracterizadores dos três arquétipos de líder, segundo Gough

Artista	Artesão	Tecnocrata
Imprevisível	Equilibrado	Cerebral
Singular	Delicado	Complicado
Imaginativo	Justo	Intransigente
Audacioso	Sensitivo	Rígido
Intuitivo	Responsável	Intenso
Apaixonado	Confiável	Picuinhas
Emotivos	Realista	Determinado
Visionário	Estável	Meticuloso
Empreendedor	Razoável	Obstinado
Estimulante	Previsível	Austero

(*in* Pitcher, 1997:175, tradução e adaptação nossas)

A investigadora acrescenta também a capacidade de visão como sendo um valor intrínseco ao líder, na medida em que ele deve romper com o comummente estabelecido e afirmar/incrementar novas *construções* e *idealizações* da realidade. Facto que implica a necessidade de tempo para implementar os seus ideais e crenças e para provocar nos outros a confiança necessária à adesão ao seu desempenho. A dificuldade que o verdadeiro líder enfrenta nesta afirmação dos seus ideais é ainda mais acentuada porque rompe, habitualmente, com as convenções, incentiva a ultrapassagem de preconceitos e impõe novas *emoções/reações* face a determinadas situações.

Ora, o acentuar de que a capacidade de liderança se baseia, em primeira instância, em princípios essencialmente emotivos/sentimentais é hoje crescente, mas a conceção de que esta capacidade do líder influenciar/motivar/conduzir/induzir/persuadir os outros revela-se praticamente unânime entre os investigadores de todas as épocas. Aliás, Matos (2000:3) chega mesmo a afirmar que "o líder sozinho não é líder" e que "a liderança é a força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento". No entanto, a unicidade de opinião quase se restringe a este reconhecimento, embora a grande maioria aponte igualmente a detenção de *visão* como condição intrínseca a um líder (como já vimos). Na sequência do que devemos acrescentar que, como defende Bento, ela só "se reveste de significado quando o líder e os seus seguidores se decidem pela ação ou tarefa de transformar a visão em realidade" (2008:34). Matos (2000:3) verbaliza esta conceção afirmando que o líder é aquele que é capaz de transformar "momentos de crise em oportunidades vantajosas, sendo ao mesmo tempo realista e

visionário; sensível e exigente; inovador e prático". E este fator de equilíbrio poderá constituir a chave do sucesso do líder, afirmamos nós, reconhecendo a constante necessidade de conhecer e transpondo os limites do (pre)conceito; atrevendo-se em percursos *estranhos* (para além dos que já conhece) e tendo a humildade de querer sempre aprender.

Maxwell (2009:VII-IX) aduz que se trata de uma área de capacidades de entre as necessárias ao sucesso pessoal e organizacional, a par de outras três igualmente determinantes: relacionamento, capacitação e atitude. De seguida e a propósito da influência que cada um de nós é capaz de exercer, refere que o que interessa não é o nível ou grau de influência, mas o *modo* como ela é usada. Depois, produz uma analogia com o conhecimento: atualmente o conhecimento *dá* poder, não *é* poder. Isto é, o ato de liderar poder não é, de facto, poder. Ou seja, para que exista real conhecimento/liderança, temos de saber *manipular* essa capacidade, determinante do nível de eficácia e de sucesso pessoais e organizacionais (*cf. Ibidem*:10 e 12). Aprofunda posteriormente o modo como essa capacidade se pode desenvolver, concluindo que

> "liderar é, na verdade, um conjunto de capacidades, sendo que quase todas podem ser aprendidas e aperfeiçoadas. (...) A liderança é complicada. Tem muitas facetas: respeito, experiência, força emocional, capacidade de relacionamento interpessoal, disciplina, visão, ritmo, *timing* - a lista continua."
>
> (*Ibidem*:16)

Argumenta ainda que "os líderes bem sucedidos são aprendizes e o processo de aprendizagem é continuo, resultado da autodisciplina e perseverança" (*Ibidem*:17). Perspetivando esse processo, aponta as suas quatro fases, nomeando-as de forma muito significativa:

1 - Eu não sei o que não sei
2 - Eu sei o que não sei
3 - Eu sei e desenvolvo-me e isso começa a ver-se
4 - Vou simplesmente por aquilo que sei

Acrescentando a este processo de tomada de decisão comportamental do líder, ou de qualquer outra pessoa, Joseft Luft constrói um esquema, conhecido como "Janela de Johari", em que (a partir da metáfora da janela) desenha o grau de autoconhecimento e as respetivas implicações no relacionamento com os outros, determinando assim mais

uma categorização descrita da ação dos indivíduos, definindo o grau de qualidade da interação que o líder se revelar capaz de apresentar:

Figura 1.3.1 – Janela de Johari



in http://www2.uol.com.br/vyaestelar/janela_de_johari.htm

A compreensão desta imagem ajuda o líder a perspetivar-se e a melhor compreender as ações dos seus liderados e até da organização enquanto conjunto de indivíduos e grupos/equipas.

Maxwell descodifica ainda mais as fases deste (auto)conhecimento, apresentando uma divisão textual, condensando o seu resumo nas frases introdutórias de cada uma dessas secções da obra anteriormente citada; fases que indiciam um percurso formativo de liderança, a saber:

- "A primeira pessoa que lidera é a si mesmo
- A disciplina para criar prioridades e a capacidade para trabalhar no sentido de um objetivo declarado são essenciais para o sucesso de um líder
- A confiança é a base da liderança
- Só se toca naquilo que se vê
- A verdadeira medida da liderança é a influência - nada mais, nada menos
- A verdadeira liderança é ser aquela pessoa que os outros seguirão alegre e confiantemente
- O ato de potenciar outros muda vidas
- O valor duradouro de um líder é medido pela sucessão"

Num outro estudo, este investigador defende que existem vinte e uma qualidades indispensáveis para que um líder se torne alguém que os outros quererão seguir, a saber[11]:

[11] Não podemos deixar de afirmar aqui algumas incongruências linguísticas desta listagem, mas não quisemos optar pela apresentação da nossa interpretação, para não que não se aplique a visão alheia ao que julgamos ser resultado do trabalho de tradução (uma vez que não nos foi possível a consulta da versão original).

1ª "Carácter – Seja uma parte da rocha
2ª Carisma – A primeira impressão pode selar o acordo
3ª Compromisso – Separa os empreendedores dos sonhadores
4ª Comunicação – Sem ela, viajará sozinho
5ª Competência – Se a desenvolver, eles virão
6ª Coragem – Uma pessoa com coragem é uma maioria
7ª Discernimento – Coloque um fim aos mistérios insolúveis
8ª Foco – Quanto mais preciso for, mais perspicaz será
9ª Generosidade – A sua vela não perde nada quando ilumina os outros
10ª Iniciativa - Não saia de casa sem ela
11ª Escutar – Para se ligar com o coração deles, use os seus ouvidos
12ª Paixão – Aceite esta vida e ame-a
13ª Atitude positiva – Crer é poder
14ª Resolução de problemas – Não pode deixar que o seu problema seja um problema
15ª Relacionamentos – Se tiver bons relacionamentos, as pessoas terão bons relacionamentos
16ª Responsabilidade – Se não assumir o controlo, não conseguirá liderar a equipa
17ª Segurança – A competência nunca compensa a insegurança
18ª Autodisciplina – A primeira pessoa que lidera é a si próprio
19ª Serviço – Para chegar à frente, coloque os outros em primeiro lugar
20ª Disposição para aprender – Para continuar a liderar, continue a aprender
21ª Visão – Só se toca naquilo que se vê"

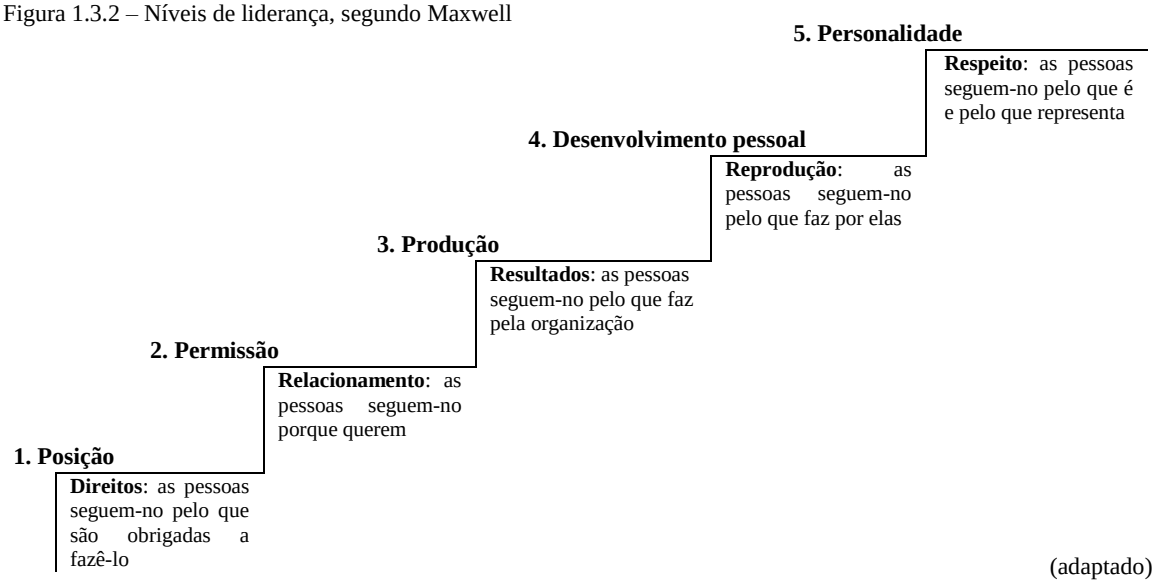
(Maxwell, 2012:Índice)

Retomando a especificação/distinção semântica, que adiantámos anteriormente, devemos ainda adiantar que passaremos a citar uma das três nomeações - *líder*, *gestor*, *gerente* ou *administrador* - de acordo com a fonte bibliográfica referenciada no momento, mas não esquecendo a definição/diferenciação aqui apresentada anteriormente. Devemos porém, desde já, salientar que um *gestor*, *administrador* ou *gerente* que pretender o sucesso total do seu desempenho deverá conseguir ser reconhecido como *líder* (de outra forma estará limitado à execução de tarefas, incapaz da ações inerentes à real liderança. Quando nos propomos delinear a compreensão do funcionamento de uma organização, organismo ou estrutura, temos de considerar a importância da liderança; pois a motivação que leva um conjunto de pessoas a agir de determinada forma, em detrimento de outra, emerge usualmente da existência de um elemento da equipa que seja capaz de assumir uma tipologia de ação com a qual os outros se identificam ou na qual vêem linhas comuns de entendimento das diversas realidades.

> "A partilha de contextos de interpretação é o que garante que somos compreensíveis uns para os outros. Se não tivermos qualquer conceito, conhecimento, passado ou cultura em comum, que permita a interpretação mútua das nossas ações, então pareceremos totalmente incoerentes aos olhos alheios"
>
> (Vargas, 2004:108)

Neste contexto, somos levados a afirmar de imediato a necessidade de confiança, respeito e cooperação em sentido mútuo, i.e., quer dos elementos para com o líder, quer do próprio líder para com os seus liderados. Só desta forma se possibilita o desenvolvimento dos objetivos previstos. O líder precisa, para isso, de exercer o poder que a influência sobre os outros lhe faculta, para que estes adiram à consecução de tarefas, para se atingirem as metas previstas e intencionadas pelo líder. Uma vez que a "liderança é um processo relacional, descrito como essencial para uma realização, por todas as pessoas nele envolvidas" (*Ibidem*:41). Mas, como menciona Maxwell (2009:84-85), essa influência pode ser aumentada "se compreendermos os seguintes níveis de liderança":

Figura 1.3.2 – Níveis de liderança, segundo Maxwell



(adaptado)

Acrescentaríamos nós que, para além disso, a liderança é um processo que, acima de tudo, depende da forma como se efetivam as influências. E ainda, de acordo com Hoer:

> *"Strong leaders are artists. They inspire, applaud, chastise, steer, and stand on the side. They create, monitor, reinforce, encourage, and stand in the back. Yes, sometimes they stand in front, too. They recognize that it is their responsibility to help create a setting in which each individual can flourish and everyone can grow. Strong leaders understand that leadership is about relationships."*
>
> *in* http://www.ascd.org/publications/books/105037/chapters/Introduction.aspx

Vargas defende também que o bom líder não é o que se preocupa em sê-lo, mas o que o é como resultado das relações que estabelece com os (restantes) colaboradores e a sua eficácia mede-se em termos do nível de acompanhamento, apoio e/ou presença

que consegue concretizar; resultando daí a criação (ou não) de um contexto propício ao desenvolvimento de ações, por todos percecionadas de forma análoga ou que demonstra um conjunto significativo de características semelhantes na perceção da maioria dos elementos da equipa. O líder tem de estar presente, física ou mentalmente, tem de conhecer os efetivos procedimentos da equipa. É que "para que (…) possa fomentar o desenvolvimento dos seus colaboradores precisa, antes de mais, de entender as suas ações, o que significa ter de fazer o caminho com eles" (Vargas, 2004:41). O que significa perguntar para conhecer e não julgar que se sabe. Não será avaliar o trabalho dos seus colaboradores, mas demonstrar o desempenho adequado à função/tarefa prevista.

Na senda de Vargas e da sua "Arte de tornar-se inútil", Peters & Waterman defendem igualmente que a liderança "é ser-se visível quando as coisas correm mal e tornar-se invisível quando tudo vai bem" (1995:92).

A *performance* de uma liderança real e realista será, então, a que se baseia no relacionamento humano e tomando em consideração as limitações naturais e inerentes à outra pessoa e a si próprio, optando sempre pela simplicidade de atuação e pela constante aprendizagem, num contínuo que se revelará sinónimo de eficiência e de eficácia. Sabemos que a tipologia das relações sociais se estabelece a partir do comportamento de cada elemento na sociedade/comunidade e que esse comportamento depende de uma série de condições/limitações a diversos níveis, como são por exemplo a experiência pessoal; o nível de conhecimentos e tipo de competências; a capacidade para lidar com situações problemáticas e o próprio contexto em que elas ocorrem; … O conjunto destas limitações compõe uma espécie de base de dados que modula o nosso comportamento em determinado momento.

Aí reside um outro fator do relacionamento humano: a imprevisibilidade dos acontecimentos/contextos e respetivos comportamentos, que se formam/formatam de maneira diferente (sobretudo em função das experiências vivenciais de cada um) e que têm resultados muito diversos, de acordo com esses contextos e com as expetativas e perceções de cada um e de todos. E essa é uma situação que poderá gerar dúvidas ao líder sobre a sua maneira de atuar; uma vez que terá de ter a noção de que essas

> "diferentes formas de funcionar (…) são muitas vezes fonte de mal-entendidos e conflitos (…) [; ele tem de] ter consciência dos diferentes posicionamentos sobre o assunto[. Sendo essa] uma forma de entender os nossos processos de confiança, permitindo-nos entender os

> outros, dialogar sobre os critérios de forma directa, e chegar eventualmente a uma posição conjunta sem conflito ou interpretação errónea sobre as intenções alheias"
>
> (*Ibidem*:90)

É, por vezes, nessa interpretação errónea que reside a origem dos problemas que se situam, quase sempre, no funcionamento de uma relação, nas premissas com as quais essa relação funciona e não em algo isolado ou único. Para que se consiga resolver o eventual problema torna-se premente que uma das partes consiga entender que existem outras visões para o mesmo problema e que se abandone a necessidade de se ter sempre razão. Assumindo essa atitude, é usual que o outro tenda a assumir um comportamento idêntico. No entanto, a questão reside exatamente no facto de se considerar que o problema está no outro; que é o comportamento da outra parte que apresenta algo errado, que o outro tem de resolver. A dificuldade aqui presente situa-se primordialmente no facto de existir um entendimento unilateral e não se considerar o problema como um todo, com uma visão global, abrangente, de toda a situação, conseguindo percecionar outras perspetivas, entendendo os argumentos alheios, reciprocamente.

Focalizando o papel do líder neste entendimento global e no relacionamento que este deve desempenhar, percebemos que tudo depende, antes de mais, da sua formação pessoal/personalidade e, depois, da sua capacidade/competência para gerir as relações estabelecidas na e pela organização. Vejamos alguns exemplos: o líder revela abertura a diferentes interpretações da realidade; logo os que estão à sua volta sentem à-vontade suficiente para mostrarem a sua opinião e debaterem a pertinência argumentativa da mesma. Se o líder é fechado e faz imperar a sua visão sobre qualquer assunto, os restantes elementos da organização vão sentir-se impedidos de formularem outras perspetivas, uma vez que sabem correr o risco de apreciação/julgamento insatisfatório por parte do líder. E hoje sabemos que, cada vez mais, qualquer indivíduo que faça parte de uma organização deve cumprir determinados requisitos e que um líder tem, cada vez mais, poder decisório relativamente à continuidade, mais ou menos produtiva, dos seus parceiros. É uma questão com duas faces, gerando-se e influenciando-se mutuamente.

Por outro lado, sabemos que o líder, para conseguir melhores resultados, deve concentrar a sua ação/decisão num número reduzido de aspetos, em cada momento da sua atuação. Isso não significa o abandono dos restantes, mas a focalização e esforço de concentração sempre numa contínua dedicação/motivação, relativamente a um número

limitado de assuntos. Disso depende o registo de maior ou menor eficácia. Nesta linha, Fullan (2001), defende que o líder não pode esquecer o recurso àquilo que designa como as *cinco componentes da liderança*:

- ✓ Objetivo moral
- ✓ Compreensão do processo de mudança
- ✓ Relacionamento
- ✓ Criação e partilha do conhecimento
- ✓ Criação de coerência

Num modelo que reconhece a multiplicidade fatorial da liderança, a par da crescente complexidade e incerteza contextuais, Fullan induz igualmente esta questão para o seio da organização, em que o papel do líder poderá ser tão mutável e adaptável quanto o ritmo de mudança e adequação dessa organização.

Outra característica do líder, em parte originária e/ou reflexo do clima organizacional, é o seu grau de positivismo. Se, sistematicamente, o líder assumir uma posição negativa face a qualquer situação, será quase *contagioso* e os outros elementos vão começar, lentamente, a não conseguir *ver* o lado positivo das ações/situações. Esse posicionamento *pode fazer toda a diferença* quando se percecionam realidades com algum caráter negativo real. Todos sabemos que as coisas são classificadas de acordo com os critérios e experiências de vida do avaliador; logo, poderão ser consideradas por uns como negativas e por outros como positivas. Assim se podem transformar situações que, à partida, seriam encaradas como negativas em positivas; assim se podem retirar mais-valias e aprender com os erros; enfim, assim se pode aprender a aprender.

A abertura para um constante aprender é então a chave para o início da resolução de problemas e que requer, por parte do líder, um adequado trabalho de equipa, na exploração da hipótese que pareça mais viável, partilhando vias hipotéticas que permitam a formulação de uma base de trabalho, neutra e geradora de informação conducente a adequadas reformulações, utilizando as ferramentas conceptuais apropriadas e que resultem numa maior eficácia. O líder nunca se pode esquecer que os seus colaboradores só poderão ajudá-lo se puderem participar, se puderem tomar parte das decisões como elementos ativos da organização; formulando propostas de intervenção no sentido de resolver os problemas que vão surgindo; respondendo às necessidades através dos recursos disponíveis; satisfazendo as suas expetativas e as dos outros.

Deduzimos daqui que, de acordo com esta perspetiva democrática, ser líder é ter uma visão humanista das relações pessoais que se desenrolam na organização (*cf.* Correia, 1991); visto que "uma equipa é constituída por pessoas e pelas relações entre elas. (…) [E] o seu sucesso ou insucesso é explicado por uma teia de relações mutuamente causais." (Vargas, 2004:77). O líder assume um papel decisivo na gestão de quaisquer problemas da organização, como mediador, quer de eventuais conflitos interpessoais dos elementos da equipa, quer de possíveis problemáticas relacionais com o exterior dessa organização; tendo de desenvolver as qualidades necessárias ao desempenho de tal papel. Raiffa (1982, *in* Jesuíno, 1992:138) recorre a William Simkin para ironizar a referência a essas qualidades, caracterizando-as da seguinte forma:

- "Paciência de Job
- Sinceridade e características de buldogue inglês
- Esperteza de irlandês
- Resistência física de um corredor de maratona
- Astúcia de Maquiavel
- Intuição de um psiquiatra
- Discrição de um mudo
- Pele de um rinoceronte
- Sabedoria de Salomão

[Mas, num tom menos jocoso, acrescenta:]

- Integridade e imparcialidade
- Conhecimento básico e confiança nos processos de negociação colectiva
- Fé no voluntarismo, em contraste com o autoritarismo
- Crença nos valores e potencialidades humanas
- Sentido prático, sabendo distinguir o possível do desejável
- Empenhamento pessoal e determinação, aliados a um sentido de modéstia"

Num estudo, realizado por Mintzberg, são analisados os papéis que um gestor deve desempenhar; tendo por base cinco gestores (de diversas áreas, incluindo a educativa), estabelece três dimensões para o seu exercício, realçando essa distanciação entre a teoria e a prática:

Figura 1.3.3 – Dimensões do papel do gestor, segundo Mintzberg



(Mintzberg, 1999:25, adaptado)

De notar é o facto de Mintzberg apontar o papel de "líder" no desempenho de gestor, na dimensão interpessoal; marcando assim a não identificação total do gestor com o líder; embora se possa afirmar que praticamente todas as funções especificadas em cada umas das três dimensões do papel de gestor correspondem às do papel de um líder.

Notemos ainda que a maneira como estas dimensões se entrecruzam e concretizam, no quotidiano, depende da orientação do gestor em relação a uma dada filosofia ou princípio e, portanto, o modo como se exerce a liderança na organização depende do desempenho efetivo do seu gestor/líder, bem como das suas crenças ideológicas. Isto sucede de tal modo que, como defende Mintzberg (1999), o clima da organização é influenciado pela adesão a essa orientação de base e pelo equilíbrio que o líder souber impor na gestão das três dimensões: interpessoal, informacional e decisional. Portanto, a influência do líder é mais *visível* através da competência que permite encontrar a coerência e o discernimento das lógicas mais expectáveis por parte dos outros; sendo exatamente daí que advém a parte mais significativa do seu poder na organização. Poderíamos aqui citar Peter Drucker (1999, *cit. in* Lobo, 2003: 123) quando este afirma que "Na organização tradicional – a organização dos últimos 100 anos – o esqueleto, ou a estrutura interna, era uma combinação de categoria e poder. Na organização emergente, tem que ser entendimento mútuo e responsabilidade".

O gestor afirmar-se-á como líder se demonstrar o seu perfil de excelência no domínio das várias dimensões ou, dito de outra forma e de acordo com o perfil de gestor para o século XXI (desenhado pelo grupo de trabalho Pompidou), conseguindo desenvolver três vertentes: a de especialista, a de generalista e a de animador. Ele deve, assim, saber planear e organizar recursos; saber integrar, controlar e motivar as pessoas; saber adequar a comunicação entre tudo e todos, criando redes eficazes de partilha de informação, dominando as novas linguagens, animando as relações interpessoais da sua instituição, fomentando um clima de cooperação e de entreajuda e gerando empatia e envolvimento emocional. Enfim, proporcionando a toda a equipa de trabalho um clima de bem-estar. Ou seja, no fundo e basicamente, o gestor deve aplicar as suas capacidades de inteligência emocional, no sentido de gerir as suas emoções e as dos outros elementos para alcançar o nível desejado de sucesso.

As emoções interferem, pois, na execução de uma qualquer atividade e, consequentemente, o desempenho do líder depende, basicamente, do grau de influência de cada um dos fatores humanos que poderão interferir no cumprimento efetivo de qualquer tarefa. Goleman reafirma precisamente este caráter e enfatiza, por um lado, as qualidades fortemente marcadas pela personalidade (pela inteligência emocional), ou seja, pela capacidade de lidar com as próprias emoções e, por outro, as qualidades sociais, i.e., as capacidades de relacionamento, de entendimento e de gestão/influência das emoções alheias. Conseguir avaliar/prever as próprias reações e estabelecer um relacionamento cabal e pertinente com os outros, assente na compreensão e na confiança, serão as condições capitais para um bom desempenho do líder da organização; interferindo aqui também (e talvez de igual forma) a capacidade de utilizar a "dose óptima de expressividade" (Goleman, 2006: 149). Este autor acrescenta depois que

> "os líderes têm de compreender que são eles próprios que definem em grande medida o tom emocional que flui pelos corredores das respectivas organizações, e que isto tem, por sua vez, consequências na maneira como os objectivos colectivos são atingidos"
>
> (*Ibidem*: 457)

Miguel cita a este propósito uma frase muito sugestiva e oportuna de uma revista do *Project Management Institute*:

> *"(...) leaders with high emotional intelligence inspire their teams, connect with their peers and get the job done."*
>
> (2008:1)

No que diz respeito às competências específicas, de alguma maneira associadas a todos estes fatores, é quase consensual o seu agrupamento em quatro conjuntos distintos:

- Comunicacionais
- Motivacionais/Relacionais
- Organizacionais/Planeamento
- Particulares

Dependendo do nível de operacionalidade de cada líder relativamente a estas capacidades, assim ele poderá dispor de um grau satisfatório de condições para a prossecução das tarefas e papéis que tem de desempenhar. Passemos, então, à análise mais pormenorizada de cada um destes grupos de competências.

Em primeiro lugar, vejamos as *comunicacionais*: trata-se de competências que se referem à capacidade de expressar e receber mensagens; de conseguir transmitir observações da realidade, conceitos ou pontos de vista. Numa organização, a eficácia destas competências poderão, em última instância, depender da existência de uma rede eficaz de difusão da informação; uma rede que contribua para a compreensão dos objetivos e das práticas a eles conducentes dentro dessa organização. Alvarez (1998) especifica esta rede de comunicação afirmando que o líder deve ter uma visão clara, que seja do conhecimento de todos, e que deve estabelecer um sistema de difusão/transmissão que permita a fluidez de perspetivas, de baixo para cima e vice-versa, sem constrangimentos e de modo transparente. Ainda a respeito desta competência, Sergiovanni (1991) acrescenta a necessidade do líder ter a capacidade de comunicar persuadindo os outros, quer na articulação das suas crenças e valores, quer na defesa das suas decisões. O líder deve ser capaz de envolver todos os elementos da organização; pois essa será a melhor forma de garantir a motivação individual e coletiva para a prossecução das metas estabelecidas.

E aí surge a necessidade de um recurso eficiente às suas competências *motivacionais/relacionais*; pois o líder tem de ser capaz de provocar sentimentos de empatia e colaboração, num bom ambiente de trabalho, tendo a noção que o clima da organização influi, determinantemente, na perceção das condições de trabalho e a sua qualidade reflete-se nos resultados obtidos. A este propósito, Alvarez afirma que os gestores devem caracterizar-se por: serem "gente amável"; criarem "relações de amizade com o pessoal", serem "tolerantes", "flexíveis e dialogantes" (1998:84). A motivação dos elementos da equipa de trabalho para a consecução dos objetivos propostos é considerada tarefa árdua, mas revela-se essencial para o bom desenvolvimento e para a capacidade de inovação da organização. Esta motivação pode ser atingida criando expetativas atingíveis e comprometendo todos os elementos da organização na tomada de decisões. Para além desta motivação (destinada aos profissionais de uma organização), nas instituições escolares temos ainda de acrescentar a necessidade de operacionalização de metodologias de ensino razoavelmente apelativas e motivadoras das aprendizagens, tentando aproximar o mais possível as atividades planeadas aos interesses e necessidades dos destinatários/alunos.

Quanto às competências *organizacionais/planeamento*, revelam-se igualmente determinantes do sucesso de um líder, pois saber utilizar os recursos disponíveis, organizá-los, geri-los e rentabilizá-los (e criar condições para a aquisição de novos recursos) é uma das suas tarefas principais, tão importante do ponto de vista financeiro como do organizacional. Nesta sequência, surge a capacidade de planear e prever, de acordo com as lógicas de ação desenhadas e com as necessidades diagnosticadas. Estas capacidades estão relacionadas com dois aspetos distintos: saber utilizar o planeamento como linha orientadora (e não como algo limitado e imutável) e saber integrar os vários *quereres* comuns da comunidade.

Por último, temos as competências *particulares*: cada organização tem as suas especificidades próprias, que decorrem da sua atividade e são o produto da sua localização e dos elementos humanos que a constituem. O líder competente e eficaz será, então, aquele que for capaz de implementar constantes adequações, na medida das necessidades que vão sendo identificadas e de acordo com o contexto específico da organização em causa e do momento. Para tal, é indispensável que possua a devida formação profissional e que saiba também aprender pela experiência efetiva, expandindo possibilidades de execução pela aprendizagem (o comummente designado *saber de experiências feito*).

Na sequência destas competências surge aquilo que alguns investigadores designam como *função dos gestores*, habitualmente repartida por cinco áreas distintas:

- Previsão
- Organização
- Comando
- Coordenação
- Controlo

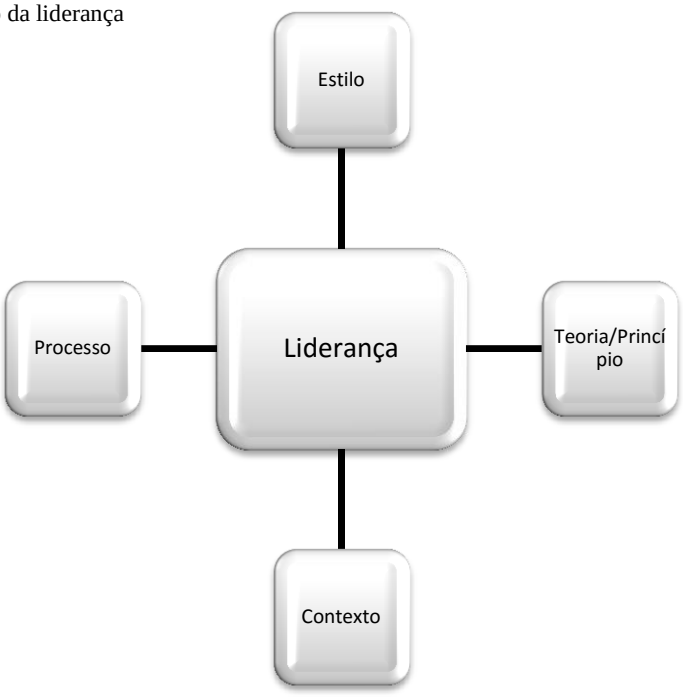
(*vide* Fayol, *Administration Industrielle et Générale*, *in* Costa, 1996)

Segundo esta mesma fonte, alguns autores criaram o conhecido acróstico POSDCORB (Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting). No entanto, como refere Dick Weindling, "A maioria dos estudos (…) confirmam que grande parte do tempo dos diretores é gasto em interações com pessoas e que a 'manutenção' destes factores domina o seu dia" (*cit. in* Barroso, 2002:94). Dentro destas atividades quotidianas encontramos, como pólos centrais, a motivação dos

restantes elementos da organização através da influência que a sua posição promove; o fomento de um clima de inter-relacionamento positivo; a orientação da atuação desses elementos no sentido do respeito da política de desempenho definida; a observação do cumprimento das normas internas e, ainda, a manutenção da coesão da organização (evitando a influência/supremacia de algumas subculturas que poderão provocar eventuais divisões no funcionamento da organização). Schein chega mesmo a referir que "a única e essencial função da liderança é a manipulação da cultura" (*cit. in* Costa, 2000:23).

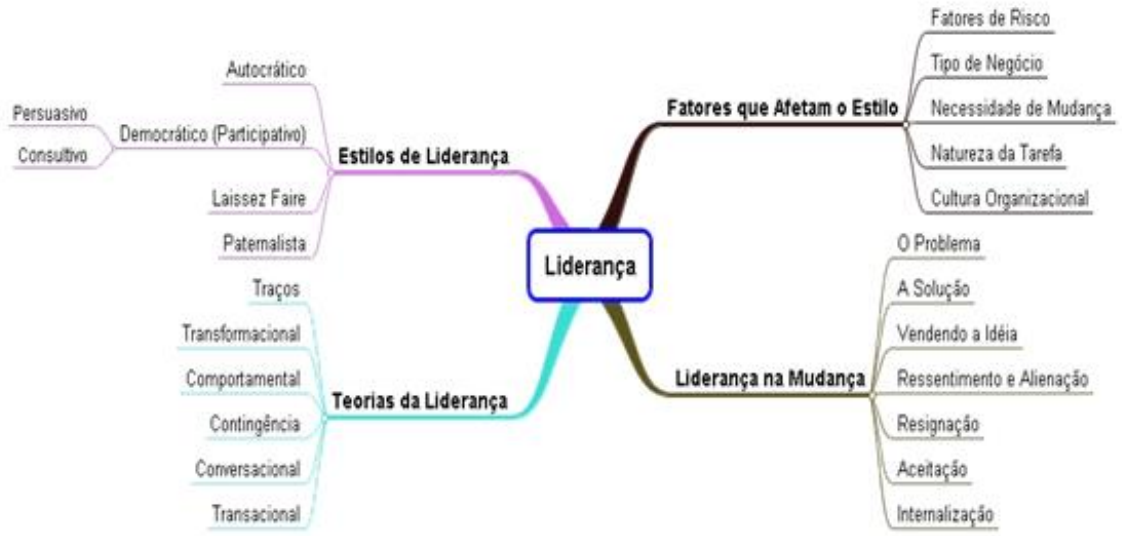
Estas serão qualidades inerentes ao sucesso da liderança e à consequente obtenção de resultados positivos da organização liderada. Mas o desempenho destas qualidades depende, como vimos, de um conjunto de variáveis: do estilo de liderança que o líder assumir, dos fatores contextuais, dos princípios/teorias subjacentes à sua prática e ainda ao decurso que o processo cumprir:

Figura 1.3.4 – Principais variáveis do exercício da liderança



Sumariamente, poderíamos adiantar ainda um esquema mais completo sobre esta questão, embora com elementos/nomeações algo discutíveis:

Figura 1.3.5 – Variáveis do exercício da liderança



(*in* http://www.ogerente.com.br/produtividade/mm/prontos/mapas_mentais_prontos-lideranca.htm, adaptado)

Vejamos, agora, mais pormenorizadamente alguns itens da questão.

1.1. Estilos

O sucesso de uma organização parece estar (está certamente) dependente do estilo de liderança aí verificado. Segundo Likert (1967), esse estilo pode ser classificado em quatro categorias:

- ⇨ "*exploitive authoritative*
- ⇨ *benevolent authoritative*
- ⇨ *consultative*
- ⇨ *participative*" (*in* http://changingminds.org/disciplines/leafership/styles)

Referente a esta última categoria é apresentada uma tabela de escalonamento:

Quadro 1.3.4 – Tabela de escalonamento da categoria "líder participativo", segundo Likert

< Not participative			***Highly participative >***	
Autocratic decision by leader	*Leader proposes decision, listens to feedback, then decides*	*Team proposes decision, leader has final decision*	*Joint decision with team as equals*	*Full delegation of decision to team*

(*Ibidem*)

Assim, será lícito afirmar a analogia verificada entre o estilo participativo de Likert e o estilo *democrático* de Lewin; o qual assenta na demonstração do valor que o líder atribui aos outros dentro da organização, dando o *feedback* que esperam dele, mas sabendo impor os devidos limites de atuação e levando os outros a desempenhar o seu papel com eficiência e revelando eficácia.

Esse *feedback* é transmitido sob uma qualquer forma de comunicação, habitualmente verbal, e o êxito dessa comunicação está, como sabemos, dependente do estilo de cada líder e implica diferentes modos de preconizar ações e de motivar comportamentos nos liderados. A saber:

Quadro 1.3.5 – Relação entre as ações do líder, de acordo com o seu estilo e com as atitudes do liderado

Líder		**Liderado**	
Estilo	**Atitudes/Ações**	**Atitudes**	**Procedimentos**
Autocrático	- Toma decisões de caráter geral - As tarefas a executar são indicadas gradualmente, sem comunicação prévia aos liderados - Faz críticas e elogios muito personalizados - Afirma a manutenção do seu distanciamento em relação aos outros	- Hostilidade - Espírito de domínio e competição - Insatisfação - Agressividade - Dependência - Submissão - Perda de personalidade	- Média produtividade - Destruição de material - Pouca originalidade
Democrático	- Põe à discussão e sujeita todas as decisões a tomar ao parecer do grupo - Providencia no sentido que as atividades sejam decididas e determinadas pelo grupo	- Elevado interesse pelo trabalho - Laços de amizade - Alegria - Camaradagem	- Produtividade - Solidariedade
Não intervencionista	- Liberdade de decisão - Complacente	- Dispersão - Falta de interesse	- Baixa produtividade - Baixa qualidade - Pouca criatividade

(Lobo, 2003:89, adaptação nossa)

Da análise atenta deste quadro, somos impelidos a considerar que as atitudes tomadas pelo líder e a respetiva tomada de conhecimento procedem de um processo de comunicação que se revela uma importante fonte de poder; na medida em que se pode exercer influência (poder) sobre os outros mediante a *simples* partilha de decisões e a tomada de atitudes. Poder reforçado também pela *forma* como o líder *manipula* a própria mensagem que deseja comunicar. Mensagem usualmente estruturada de modo a atingir um determinado resultado preconizado.

Ora, se analisarmos esses resultados, distinguiremos o estilo de liderança que mais facilmente poderá obter o mais alto nível de sucesso, de acordo com o tipo de resultados e os três tipos de liderança identificados por Lewin (*cf.* Carmo, 2000) – permissivo ou *laissez-faire*, autoritário e democrático:

- "O estilo democrático e o autoritário são mais eficazes que o estilo permissivo.
- O estilo autoritário causa mais *stress* que o democrático sendo menos eficaz a médio prazo.

Demora mais tempo a passar de um estilo autoritário a um democrático que vice-versa, uma vez que o primeiro processo exige uma aprendizagem enquanto que o segundo resulta de uma imposição."

(Carmo, 2000:142, retirámos os negritos)

Chiavenato, por sua vez, apresenta esta classificação tripartida nomeando-a de forma ligeiramente diferente, mas assumindo semelhantes características, se não vejamos:

Quadro 1.3.6 – Classificação dos estilos do líder, segundo Chiavenato

Aspetos	Liderança autocrática	Liderança liberal	Liderança democrática
Tomada de decisões	Apenas o líder decide e fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.	Total liberdade ao grupo para tomar as decisões, com mínima intervenção do líder.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, que são estimulados e orientados pelo líder.
Programação dos trabalhos	O líder dá ordens e determina as providências para a execução de tarefas, sem explicá-las ao grupo.	Participação do líder limitada ao aconselhamento. As tarefas ganham novas perspetivas com os debates.	O líder apenas aconselha e orienta o grupo no esboço de objetivos e ações.
Divisão do trabalho	O líder determina a tarefa a cada um e qual o seu companheiro de trabalho	A divisão de tarefas e escolhas dos colegas é do grupo. Nenhuma participação do líder.	É o grupo que decide a divisão de tarefas e cada membro tem liberdade para escolher os colegas.
Comportamento do líder	O líder é dominador e pessoal nos elogios e nas críticas ao grupo e ao trabalho de cada membro.	O líder assume o papel de membro do grupo e atua somente quando é solicitado, limitando os elogios e críticas a uma visão factual.	O líder é objetivo nos comentários às atividades do grupo. Trabalha como orientador da equipa.

(2000:213)

Tendo consciência destas premissas, qualquer líder desejará assumir, certamente, um estilo democrático; na medida em que é este o estilo que mais efeitos positivos apresenta, criando condições para o congruente desenvolvimento de um clima de bem-estar, promotor de um nível razoável/elevado de satisfação e de oportunidade de sucesso a todos os membros da sua equipa e a qualquer medida que se queira implementada.

Esta eficácia, este

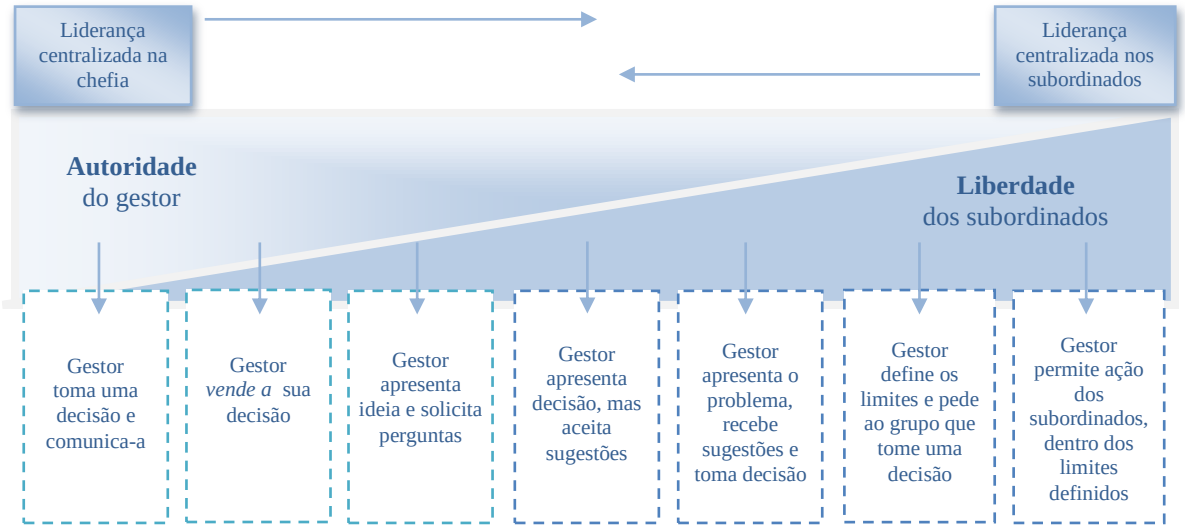
"regresso às origens da administração é a reafirmação da importância dos valores humanos e o reconhecimento de que trabalhar com pessoas é a função-chave dos administradores. É

> (…) uma forma de administração que, na realidade, exige ao administrador maior habilidade e visão mais ampla".
>
> (Culligan, 1995:83)

Essencialmente porque implica também a criação ou o fomento nos outros, seus colaboradores, de uma atitude de crescente independência na realização de certas tarefas. Esta é uma perceção imprescindível por parte do líder – notar e reconhecer que os outros são capazes, porque conseguem aprender autonomamente, se necessário, perante uma situação nova. É aqui que reside parte do seu *poder*, que se traduz na necessária e permanente valorização das competências demonstradas pelos outros nessa consecução de tarefas.

Por outro lado e para melhor se compreender a importância que o comportamento do líder assume no processo de tomada de decisão, apresentamos ainda uma outra escala que estabelece uma relação entre os atos de liderança e o grau de autoridade que o líder exerce no seu quotidiano (*cf.* Tannenbaum e Schmidt, 1958):

Figura 1.3.6 – Escala de relação entre os atos de liderança e o grau de autoridade do líder



(*in* Donnelly *et al.*,2000)

Estes autores defendem igualmente o estilo democrático, reafirmando que os líderes centralizados na chefia (autocrático) perdem eficácia, a longo prazo, e os líderes centrados no subordinado (democrático), devido à influência positiva que tal comportamento tem no aumento da motivação, acrescentam sucesso à organização, pela qualidade de decisão, pelo espírito de equipa e pela qualidade moral.

A motivação dos outros membros da equipa de trabalho é, portanto, parte integrante das funções do líder. Mediante uma gestão ponderada do processo de comunicação, ele consegue incutir confiança no relacionamento, em ambos os sentidos (*cf.* Miguel, 2008:32). Confiança e motivação serão, portanto, a base desse relacionamento, desenvolvidas "através da distribuição de tarefas e responsabilidades que estejam em conformidade com as competências das pessoas" (*Ibidem*:35).

E este acreditar, essencialmente nas capacidades dos seus colaboradores, é um dos pontos de partida para a afirmação/reconhecimento de um líder. E, segundo a perspetiva de Vargas, é também o afirmar da indispensável capacidade que o líder tem de demonstrar que, em determinadas situações, deve afirmar-se como elemento *inútil* à organização. Talvez por isso a última obra deste autor, versando o tema da liderança, se intitule *A Arte de Tornar-se Inútil* (2004). Aliás ele cita, logo antes do prefácio, uma expressiva afirmação de Chuang Tzu:

> "Qualquer pessoa sabe como é útil ser útil.
> Ninguém parece saber como é útil ser inútil."

Peters & Waterman verbalizam esta realidade de uma outra forma:

> "A liderança é ao mesmo tempo muitas coisas. (…)
> É ser-se visível quando as coisas correm mal e
> tornar-se invisível quando tudo vai bem"
>
> (1995:92)

Estes últimos autores acrescentam ainda, recorrendo à caracterização do cientista político James MacGregor Burns, que a liderança é constituída por um conjunto de atividades acima de tudo relacionais, nomeando-a de *liderança transacional*. De seguida, adiantam que as organizações de excelência, depois de terem esta forma de liderança, apresentam uma *liderança transformacional*, "ou seja, a que responde à necessidade de cada homem ou mulher ter um significado na vida e criar um fim institucional" (*Ibidem*). Será o conduzir à transformação de algo, mediante um objetivo concreto de realização de uma tarefa, recorrendo a determinadas aptidões interpessoais: comunicação eficaz; influência; liderança; motivação; negociação; gestão de conflitos e resolução de problemas (*cf.* Miguel, 2008:39). Mas vejamos algumas características dos diferentes estilos de liderar que este autor aponta, recorrendo a um mapa sintetizador de Bass & Steidlmeier (1998):

Quadro 1.3.7 – Características dos diferentes estilos de liderar

	Transacional	Transformacional	Transcendental
Motivação dos liderados	✣ Extrínseca	✣ Extrínseca e intrínseca	✣ Extrínseca, intrínseca e transcendental
Objetivos do líder	✣ Concordância dos liderados com o contrato "oficial"	✣ Equiparação dos interesses individuais com os organizacionais	✣ Desenvolvimento dos liderados no sentido do sucesso da organização e dos outros
Comportamentos do líder	✣ Recompensa o bom desempenho e penaliza o mau	✣ Recompensa o bom desempenho e penaliza o mau ✣ Articula uma visão apelativa ✣ Apoia socio-emocionalmente os liderados ✣ Estimula-os inteletualmente	✣ Recompensa o bom desempenho e penaliza o mau ✣ Articula uma visão apelativa ✣ Apoia socio-emocionalmente os liderados ✣ Estimula-os inteletualmente ✣ Atua como servidor ✣ Lidera pelo exemplo ✣ Sacrifica-se, mesmo prejudicando os seus interesses ✣ Orienta-se genuinamente para o desenvolvimento pleno dos liderados e procura que eles transcendam as suas próprias necessidades
Espiritualidade do líder	✣ Fraco sentido de consciência do divino ✣ Fé na autoridade racional ✣ Modesto nível de desenvolvimento moral	✣ Combinação de racionalidade com espiritualidade ✣ Desenvolvimento moral intermédio	✣ Forte sentido de consciência do divino ✣ Fé na autoridade espiritual ✣ Elevado nível de desenvolvimento moral ✣ Vigoroso caráter moral
Virtudes prováveis no líder	✣ Intelectuais (sabedoria; ciência/conhecimento; compreensão e prudência)	✣ Intelectuais ✣ Morais (justiça, prudência, fortitude e temperança)	✣ Intelectuais ✣ Morais ✣ Teologais (fé, esperança/amor/dedicação)
Comportamentos prováveis dos colaboradores	✣ Obediência (por medo de sanções) ✣ Fraca iniciativa ✣ Pensamento grupal (dificuldade dos membros se manifestarem opositores das posições da maioria e/ou das pessoas mais poderosas, mesmo que considerem essas posições perversas)	✣ Empenhamento nas tarefas ✣ Proatividade ✣ Criatividade ✣ Lealdade moderada ✣ Comportamentos de cidadania organizacional	✣ Empenhamento na organização ✣ Lealdade bem vincada ✣ Comportamentos de cidadania organizacional ✣ Construção construtiva de conflitos ✣ Defesa da organização, mesmo que isso implique colidir com ações de outras pessoas que presumivelmente prejudicam o bem da organização
Eficácia do líder	✣ Moderada	✣ Moderada /Elevada	✣ Elevada

(nossa adaptação)

Quando observamos com mais pormenor a operacionalização real das *aptidões* subjacentes a cada um destes estilos, verificamos uma acentuada diferença entre as conceções teóricas subjacentes e a prática efetiva do líder.

1.2. Práticas

Roland Barth (*cit. in* Sergiovanni, 1991:22) vem exatamente reconhecer que existe uma forte desconexão entre as conceções teóricas e as práticas efetivas do quotidiano dos gestores/líderes. De facto, verificamos que, contrariamente ao que é apontado na generalidade dos trabalhos teóricos, o que existe no dia-a-dia dos líderes (pelo menos dos escolares) é a quase inexistência de planificação de grande parte do trabalho diário, essencialmente pela impossibilidade de prever os problemas que vão surgindo e, portanto, de estabelecer a devida planificação. Por outro lado, a constante interrupção de tarefas (causada por esse motivo e/ou por outros) vai ditando uma atuação em função da emergência dos acontecimentos.

Tal situação dita, por si só, a emergência de um tipo de relacionamento e de comunicação marcadamente informais, consentâneas com essa imprevisibilidade contextual e com a diferenciação de indivíduos ou grupos de indivíduos a que se dirige em determinada ocasião. A relação e a comunicação vão sendo estabelecidas de acordo com as necessidades do momento e em resposta a cada situação particular. Nesta perspetiva, as decisões não passam por processos lógicos, nem pela persecução direta de muitos dos objetivos formalizados pela organização, uma vez que normalmente cabe ao líder a difícil tarefa de conciliar todos os interesses presentes na comunidade escolar e direcioná-los no sentido de responderem, simultaneamente, às necessidades de cada elemento da organização e da organização como um todo.

A capacidade de comunicação é aqui decisiva na defesa dos interesses da comunidade e revela-se no grau de manipulação do discurso face às necessidades a satisfazer. Para isso é preciso que o gestor se recorde que o sucesso

> "passa pelo conhecer-me, conhecer o outro; por compreender os tipos de educação; por descodificar ideias, práticas e significados; por negociar consensos, metas e [mediar] conflitos; por cultivar espaços de participação autêntica."
>
> (Guedes, 2001)

Há que saber o que fazer e como fazer para conseguir alcançar os resultados ambicionados; tendo uma perceção do que se passa, quer na organização quer fora dela, e que condiciona e gera restrições à atuação do líder. No entanto, o que mais importa será, provavelmente, criar um contexto de relações humanas que favoreçam o trabalho em equipa, tendo "a predisposição para reunir os talentos de topo para os juntar em

equipas de projeto destinadas a resolver alguns problemas da organização central ou executar uma tarefa específica da organização" (Peters & Waterman, 1995:280). Conhecer as competências, reais ou potenciais, de cada um (motivando o seu desenvolvimento num contexto favorável à eficácia e à eficiência de trabalho) é condição essencial de um processo de liderança de sucesso. Como afirma Vargas, "é preciso pensar no líder integrado num grupo humano com objectivos, regras e restrições específicas, e papéis definidos a desempenhar" (2004:39). Por outro lado, defende ainda este autor que

> "mais importante que as características individuais do líder é a eficácia da sua actuação. A predisposição psicológica e os comportamentos de liderança são potenciais, pois podem resultar ou não em mobilização da equipa (…), e isso não depende apenas do próprio, mas dos processos de funcionamento do grupo e das características individuais dos seus membros".
>
> (*Ibidem*:40)

Até porque "a liderança é um exercício que não pode ser feito contra a vontade alheia" (*Ibidem*:39). E "o poder da liderança distingue-se da coerção, do controlo puro ou da possibilidade, não depende da hierarquia, não é formal, nem pode ser exercido por decreto" (*Ibidem*:40). Acrescentaríamos que o líder só o é enquanto os outros lhe reconhecerem a possibilidade de o ser e ele tiver o poder de influenciar o comportamento dos membros da equipa que supostamente lidera. É nesse sentido que Vargas afirma que "a liderança é um processo relacional" (*Ibidem*:41) e que "a liderança não existe, acontece" (*Ibidem*:43).

Recorrendo a uma enumeração (como é habitual nos seus últimos trabalhos), Maxwell, em 2008, aponta que o trabalho em equipa, seja de um líder ou de um seguidor, ou de qualquer outra pessoa, deve ter em consideração a necessidade de desenvolvimento de dezassete qualidades. Nessa sequência, estrutura para cada uma dessas qualidades afirmações significativas de outros autores e uma lista de tópicos para reflexão no sentido do desenvolvimento do trabalho em equipa, com a respetiva sugestão de estratégias de aplicação. A seguir apresentamos uma súmula (adaptada) desse interessante trabalho:

Quadro 1.3.8 – Qualidades para trabalhar em equipa, segundo Maxwell

1ª ADAPTÁVEL – Se não mudar pela equipa, a equipa pode mudá-lo a si.

"Felizes são os flexíveis, pois não estarão propensos a ficar fora de forma."

Michael McGriff

Questões para reflexão

→ Tem capacidade de adaptação?
→ Se melhorar a equipa exigisse uma mudança na forma como tem feito as coisas, como reagiria?
→ Colaboraria com a mudança ou continuaria a fazer as coisas "como sempre têm sido feitas"?

Aplicação

- Desenvolva o hábito de aprender.
- Reavalie constantemente o seu papel.
- Pense sempre para lá da sua "zona de conforto".

2ª COLABORADOR – O trabalho em conjunto contribui para a vitória do conjunto.

"Colaboração é multiplicação."

John C. Maxwell

Questões para reflexão

→ É do tipo de pessoa que colabora com os outros?
→ Ajuda a multiplicar os esforços dos outros?

Aplicação

- Pense em vencer, vencer, vencer,…
- Complemente os outos.
- Saia de cena.

3ª DEDICADO - Não existem campeões pouco empenhados.

"Pessoas comuns dedicadas conseguem ter um impacto extraordinário no seu mundo."

John C. Maxwell

Questões para reflexão

→ Até que ponto o compromisso é importante para si?
→ Quando as coisas se tornam difíceis, tem por hábito permanecer firme?
→ Tem tendência para ceder ou desistir?
→ Quão comprometido está com a sua equipa?
→ O apoio que lhe dá é sólido?

Aplicação

- Ligue os seus compromissos aos seus valores.
- Arrisque!
- Avalie o compromisso dos membros da equipa.

4ª COMUNICATIVO – Uma equipa é o conjunto de todas as vozes com um só coração.

"Pense como um homem sábio, mas comunique na linguagem das pessoas comuns."

William Butler Yeats

Questões para reflexão

→ Tem uma boa ligação com todos os elementos da equipa?
→ Tem negligenciado ou excluído algumas pessoas do seu círculo de comunicação?
→ Os membros da sua equipa podem chegar até si?

Aplicação

- Seja franco.
- Seja rápido.
- Seja inclusivo.
- Seja claro.

5ª COMPETENTE - Se não consegue ser competente, a sua equipa também não conseguirá.

"As pessoas esquecer-se-ão de quão rápido fez um trabalho, mas lembrar-se-ão de quão bem o fez."
Howard W. Newton

Questões para reflexão

→ Foca a sua energia no que consegue fazer bem para que se possa tornar altamente competente nessa área?
→ Os elementos da equipa podem confiar que dará o melhor de si ao ponto de conduzir toda a equipa ao sucesso?

Aplicação

- Foque-se profissionalmente.
- Tenha atenção aos detalhes.
- Dê mais atenção à implementação de todos e de cada um.

6ª CONFIÁVEL - As equipas valorizam indivíduos em quem podem confiar.

"Não tema aqueles que discutem, mas sim aqueles que se esquivam."
Wolfram Von Eschenbach

Questões para reflexão

→ Os elementos da equipa são capazes de confiar em si?
→ E conseguem confiar nos seus motivos?
→ O seu desempenho é consistente?
→ É um elemento a quem os outros recorrem?

Aplicação

- Examine os seus motivos.
- Descubra qual o valor da sua palavra.
- Encontre alguém a quem possa prestar contas.
-

7ª DISCIPLINADO - Se há vontade, há vitória, mais cedo ou mais tarde.

"A disciplina é o fogo purificador através do qual o talento se torna capacidade."
Roy L. Smih

Questões para reflexão

→ Qual é a sua situação relativamente à disciplina?
→ Aceita desafios mentais e físicos apenas pela prática?
→ Está constantemente à procura de uma forma de se manter na sua zona de conforto?
→ E como é que reage sobre pressão?
→ Na sua equipa, quando as coisas correm mal, as pessoas esperam um esforço extra da sua parte ou uma explosão repentina?

Aplicação

- Fortaleça os seus hábitos de trabalho.
- Aceite um desafio.
- Controle a sua língua.

8ª VALORIZA OS OUTROS - Valorizar os elementos da equipa tem um valor incalculável para o sucesso.

"O propósito da vida não é vencer. O propósito da vida é crescer e compartilhar."
Rabino Harold Kushner

Questões para reflexão

→ Como é que os seus colegas de equipa o vêem?
→ É alguém que ajuda outros a desenvolver as suas capacidades?
→ Faz com que sejam melhores do que são só com a sua inspiração e contribuição?
→ Conhece o valor dos seus colegas de equipa?
→ Tira partido dessas características, valorizando-os nessas áreas?

Aplicação

- Acredite nos outros antes de eles acreditarem em si.
- Sirva os outros antes de eles o servirem a si.
- Valorize os outros antes que eles o valorizarem a si.

9ª ENTUSIASTA - O seu coração é a fonte de energia da equipa.

"Nada de grande alguma vez se alcançou sem entusiasmo."

Ralph Waldo Emerson

Questões para reflexão

→ O que é mais provável que as pessoas descubram de si?

Aplicação

- Demonstre sentido de urgência.
- Esteja disposto a fazer mais.
- Lute pela excelência.

10ª INTENCIONAL - Mostre e demonstre as suas metas e as ações para as alcançar.

"Tem de pensar em 'grandes coisas' enquanto faz pequenas coisas para que todas as pequenas coisas sigam na direção certa."

Alvin Toffler

Questões para reflexão

→ À medida que o seu dia se desenrola, tem um plano ou objetivo para tudo o que faz?
→ Sabe para onde vai e porque é que está a fazer o que faz?
→ Ou simplesmente deixa-se ir na corrente da vida?

Aplicação

- Explore os seus pontos fortes e fracos.
- Especialize-se na sua especialidade.
- Planeie a sua agenda com um objetivo.

11ª COM SENTIDO DE MISSÃO - Saiba e apresente, de forma bem clara, o plano geral da ação.

"Aquele que tem um 'porquê' para viver pode suportar quase qualquer 'como'."

Friedrich Nietzsche

Questões para reflexão

→ Procura continuamente formas de ajudar a equipa a realizar a sua missão?
→ Tem tendência para ficar tão envolvido nos detalhes que perde a noção do panorama geral?

Aplicação

- Verifique se a sua equipa está focada na sua missão.
- Encontre formas para manter a missão em mente.
- Dê o seu melhor como membro da equipa.

12ª PREPARADO - A preparação faz a diferença entre vencer e perder.

"É melhor preparar do que consertar."

John C. Maxwell

Questões para reflexão

→ Tenta improvisar sempre que lhe é possível?
→ A preparação sólida faz parte da sua rotina?

Aplicação

- Transforme-se num pensador do processo.
- Pesquise mais.
- Aprenda com os seus erros.

13ª RELACIONAL - Se se relacionar bem com as pessoas, os outros irão segui-lo.

"Qualquer pessoa que ame mais a sua opinião do que a dos seus colegas de equipa irá fazer avançar as suas opiniões, mas atrasar a sua equipa."

John C. Maxwell

Questões para reflexão

→ Gasta muito tempo e energia a desenvolver relacionamentos sólidos?
→ Está tão focado nos resultados que tem tendência para desprezar (ou desrespeitar) ou outros?

Aplicação

- Foque-se nos outros e não em si próprio.
- Coloque as perguntas certas.
- Compartilhe experiências comuns.
- Faça com que os outros se sintam especiais.

14ª AUTO-APERFEIÇOADOR - Para aperfeiçoar a equipa, aperfeiçoe-se primeiro.

"Aprenda como se fosse viver para sempre; viva como se fosse morrer amanhã."

Anónimo

Questões para reflexão

→ Tenta tornar-se melhor do que foi no último ano, no último mês ou na última semana?
→ Procura formas de aprender algo novo todos os dias? Ou espera chegar a uma posição em que não terá de melhorar mais?

Aplicação

- Converta-se numa pessoa que quer aprender.
- Planeie o seu progresso.
- Coloque o autoaperfeiçoamento acima da autopromoção.

15ª ALTRUÍSTA - Na equipa, o *eu* não existe.

"Quando deixar de dar algo ao mundo, está na hora de desligar as luzes."

George Burns

Questões para reflexão

→ Como se sente quando tem de ficar em segundo plano?
→ Incomoda-o quando outra pessoa é reconhecida por ter feito um bom trabalho?

Aplicação

- Promova alguém além de si mesmo.
- Assuma um papel subordinado.
- Dê secretamente.

16ª ORIENTADO PARA A SOLUÇÃO - Tome como resolução encontrar sempre a solução.

"Não encontre defeitos, encontre uma solução."

Henry Ford

Questões para reflexão

→ Vê uma solução em cada desafio ou um problema em todas as circunstâncias?
→ Os elementos da equipa consultam-no porque têm ideias de como ultrapassar obstáculos ou evitam falar-lhe sobre dificuldades porque torna as coisas ainda *mais* difíceis?

Aplicação

- Recuse-se a desistir.
- Volte a focar o seu pensamento.
- Repense a sua estratégia.
- Repita o processo.

17ª TENAZ - Nunca, nunca, nunca desista.

"Ver longe é uma coisa, chegar lá é outra."

Constantin Brancusi

Questões para reflexão

→ Quando os outros desistem, continua a persistir?
→ Se a equipa não tiver encontrado uma solução para um problema, está disposto a continuar a trabalhar até ao final para que sejam todos bem-sucedidos?

Aplicação

- Trabalhe mais ou de forma mais inteligente.
- Defenda um objetivo.
- Faça do seu trabalho um jogo

O desenvolvimento destas qualidades garante ao líder a eficácia da organização, pois se uma empresa tiver uma gestão em que o trabalho em equipa não seja considerado uma mais-valia, isso conduzi-la-á certamente a resultados pouco satisfatórios, podendo ser aniquilada pela lei do mercado, tão concorrencial. No domínio educacional, por exemplo, a gestão ineficaz provoca insucesso a um nível mais abrangente, o da formação dos seus alunos e, num prazo mais alargado, o sucesso da própria vida desses alunos.

No mesmo sentido, o líder tem de ter atenção, quando pretende que uma mudança se efetive, que o comportamento é uma função que resulta da relação da pessoa com o meio (*cf.* Carmo). Desse modo, qualquer gestor/líder é impedido de proceder a aplicações generalizadas de uma determinada ideia ou prática, visto que o comportamento de cada um vai depender do tipo de relacionamento que esse indivíduo tiver com o meio circundante, daí resultando respostas diversas a problemáticas semelhantes. Há que analisar sempre o conjunto de recursos humanos de que a organização dispõe, delineando as melhores estratégias conducentes ao objetivo pretendido. Goleman acrescenta aqui um outro pormenor significativo, defendendo que uma liderança se mostra real quando é capaz de utilizar positivamente as emoções, no sentido do desenvolvimento eficaz do trabalho e das relações que se estabelecem com as outras pessoas. Este autor, em conjunto com outros dois investigadores, introduz um conceito inovador, relacionando o sucesso ou insucesso de uma organização com a tipologia de liderança aí desenvolvida – o conceito de *liderança primal*. Na contracapa da última obra destes autores – *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações* – sob um subtítulo muito significativo de "Liderança: de arte a ciência", apresenta-se este conceito como resultado de

> "décadas de investigação em prestigiadas organizações de todo o mundo, [em que] os autores mostram que os Líderes de Excelência (…) são eficientes porque se relacionam com os outros na base das competências da inteligência emocional, tais como a empatia e a autoconsciência, e não apenas por serem inteligentes ou tecnicamente competentes."

Estes mesmos autores adiantam ainda que

> "aquilo de que muitas organizações verdadeiramente precisam não é de um programa realizado de uma vez, mas de um *processo* construído como sistema holístico que penetre todas as camadas da organização. As melhores iniciativas de desenvolvimento da liderança baseiam-se na compreensão de que as verdadeiras mudanças ocorrem através de processos multifacetados que penetram nos três níveis essenciais da organização: os indivíduos, as equipas de trabalho em que se integram e a cultura da organização".
>
> (2003:253)

Esses processos são compostos por algumas tarefas, estando pressupostos à assunção de diversas atribuições:

- Garantir o funcionamento da organização, de acordo com a legislação em vigor, no respeito pelas normas definidas interiormente e tendo sempre com o referencial um padrão elevado de qualidade.
- Proporcionar um clima que permita cumprir a missão, objetivos e metas da organização; supervisionando o funcionamento e manutenção das estruturas e recursos e, no caso da organização escolar, coordenando as ações socioeducativas desenvolvidas nessa unidade institucional.
- Fomentar a melhoria da qualidade do trabalho pela crescente e adequada motivação de todos os elementos; reconhecendo os níveis de avanço e as dificuldades.
- Expressar confiança na capacidade e eficácia de todos.
- Promover o envolvimento da comunidade, fazendo uso dos meios de comunicação disponíveis, com base na cooperação e compromisso, favorecendo a qualidade das relações interpessoais.
- Manter a rede de informação atualizada e com uma sequência regular.
- Assegurar visibilidade às ações realizadas.
- Difundir os resultados da organização.
- Adotar estratégias que favoreçam a prevenção de problemas.

Como vimos, o líder tem como funções principais planear, dinamizar e avaliar as práticas do respetivo contexto, promovendo a capacitação e contribuindo para o desenvolvimento de vínculos afetivos seguros e positivos entre os diferentes elementos organizacionais; reduzindo o nível de fatores de risco (promovendo a prevenção

primária). Esta promoção de contextos facilitadores estimula, no caso das organizações escolares:

- o desenvolvimento da autoestima
- a criação de predisposições positivas para a aprendizagem
- a redução do nível de insucesso e abandono escolares
- o aumento dos níveis de literacia
- a criação de redes sociais

Acima de tudo, porque:

"*Good leaders change organizations; great leaders change people.*"

HOERR (2005)

2. Liderança escolar

O exercício de liderança reveste-se de características tão específicas que nem sempre é viável ou possível explicá-las de modo coerentemente lógico, especialmente quando se trata do contexto educacional. É que a liderança é, como já vimos e acima de tudo, um *exercício* de competências humanas e, por isso, a sua concretização efetiva é tendencialmente diferente de ser para ser, de destinatário para destinatário e de contexto para contexto. Esta é uma situação consideravelmente acentuada no domínio da educação, na medida em que os resultados da organização não têm cariz material, mas humano.

Os objetivos, bem como toda a ação da organização escolar revestem-se de singularidade a muitos níveis, nomeadamente no que concerne os seus emissores e recetores. Facto acrescido pelo caráter singular do seu produto final; o qual não tem, habitualmente, visibilidade a curto prazo e a sua globalidade revela-se apenas a médio ou longo prazo. Ressaltemos ainda que esta singularidade é preenchida, quase paradoxalmente, por um grau elevado de complexidade, na medida em que implica, por vezes, tomadas de decisão num curto período temporal ou até mesmo imediatas, baseadas tantas vezes em informação demasiado escassa, sobretudo devido ao tipo de relacionamento existente entre os diferentes elementos da organização (tantas vezes artificialmente e/ou demasiado hierarquizado). Lembrando um estudo de Mintzberg sobre as características dos gestores, diríamos que a observação da simples prática

diária dos gestores escolares é exemplo dessa complexidade de tarefas e responsabilidades. E quanto a responsabilidades, segundo Roland Barth (*cit. in* Sergiovanni, 1991:22) é o gestor escolar que, em última análise, é o responsável por tudo, ou quase tudo, o que acontece na escola; é responsável por todos, por mais heterogéneos que sejam. Acentuando esta diversidade e multiplicidade, Costa afirma que "a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional, sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros" (1996:80).

E aqui regista-se a recorrente formação de grupos de interesse e de oposição interna dentro das escolas; facto que constitui mais um momento em que a capacidade negociadora do líder é fundamental. Nos momentos em que o gestor/diretor se dirige a um dos outros órgãos de administração e gestão das escolas portuguesas (Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico/Docentes ou Conselho Geral), para apresentação de propostas (que necessitem de um parecer, vinculativo ou apenas consultivo), a sua capacidade de influência sobre os elementos presentes (internos ou externos) é um fator preponderante na definição do sucesso, ou insucesso, de concretização do seu Plano de Ação na instituição.

A comunidade circundante é, queira o líder escolar, ou não, fator determinante desse sucesso e a atitude social que terá de tomar na gestão da sua escola obriga-o a percecioná-la como um sistema aberto a esse mundo exterior, influenciado por ele e feito de pessoas, que estruturam relações que implicam e são implicadas pelo próprio sistema. A racionalidade é muitas vezes posta em causa pela sua inadequação aos contextos humanos e tendencialmente substituída por variáveis de cariz social/relacional. É por isso que o gestor escolar não pode descurar a sua presença, efetiva ou virtual, nos vários domínios da sua atuação, embora nem sempre ela deva ser indispensável, como vimos anteriormente. Maior sucesso terá uma liderança que se faz sentir e se exerce sem necessidade da presença do líder. É que a sua influência é já de tal forma *natural* que os restantes elementos da organização que lidera atuam de acordo com as orientações/princípios que o seu líder defende. A forma como exerce a liderança, a ligação entre os elementos da comunidade educativa, a promoção de projetos, inovadores, a gestão de crises, a gestão de pessoal (só para citar alguns exemplos) são, por isso, aspetos de inquestionável relevo numa organização; na medida

em que é através deles que a imagem da organização é construída. De acordo com Mintzberg, verificamos que, ao nível da dimensão interpessoal, a ligação direta/formal, com o meio não está, usualmente, presente (pelo menos tantas vezes quanto seria desejável e oportuno) na ponderação do gestor. Na prática, cremos que ela aparece essencialmente como uma preocupação subjacente (e consequente) da sua atuação e apenas em determinadas situações/momentos.

E os efeitos que tal prática, de maior ou menor abertura, exerce no processo de aprendizagem, e igualmente no de ensino, são notórios. É que se, por um lado, podemos descortinar importantes vantagens ao nível pessoal, de formação do indivíduo; por outro, surgem efeitos macro nas próprias organizações escolares. Quanto ao primeiro nível apontado, será de salientar o desenvolvimento de competências aplicáveis em outros contextos e experiências de vida, por exemplo:

- Desenvolvimento linguístico (proporcionado pela necessidade de uma comunicação eficiente e eficaz)
- Maior envolvência no processo educativo
- Oportunidade de interação com pares (usualmente excluídos da convivência social)
- Criação de mais autoconfiança e segurança
- Construção e gestão produtiva de parcerias
- Relacionamento interpessoal mais próximo
- Necessidade de diversificação de estratégias de gestão (especialmente em relação a situações problemáticas)

No que concerne estas organizações em especial, a prática de liderança eficaz conduz à criação de um perfil organizacional acima de tudo promotor de boas práticas individuais e coletivas; mediante o desenvolvimento de conceções diferenciadas de competência por parte de cada elemento escolar, em sã convivência e gestão, contribuindo para a promoção do sucesso escolar de todos. A importância da gestão do desempenho individual é, assim, perspetivada no sentido da melhoria coletiva e viceversa. E a respetiva operacionalização promoverá o aumento da consciência face às necessidades diagnosticadas em cada etapa do desenvolvimento pessoal, bem como a disseminação e replicação destas boas práticas nos diferentes contextos vivenciais, adaptando e reestruturando processos e variáveis.

O reconhecimento disso mesmo está, por exemplo, no facto de que a questão da liderança no setor educacional começa a surgir como uma das prioridades a nível

mundial. A crescente atribuição de autonomia e de obrigatoriedade de frequência e sucesso dos resultados escolares implica a definição de novos e diferentes papéis na efetivação das lideranças nas nossas escolas. De tal modo que foi, inclusive, alvo de um projeto da OCDE, entre 2006 e 2008 – o *Improving school leadership* – o qual visou o levantamento da situação observada neste contexto, em termos da eficácia e das necessidades de aperfeiçoamento; envolvendo a tomada de decisão política pelas melhores opções, com vista a uma liderança sustentável, quer na atualidade, quer em termos futuros.

Esse projeto englobou uma investigação com estudo de caso, em dezanove dos trinta e quatro países que compõem esta organização, entre eles Portugal; procurando as melhores e mais eficazes medidas/estratégias/práticas de liderança educacional. No sentido da construção pertinente eficaz dos novos papéis dos líderes escolares exigidos neste novo século, é apontado o caso da Austrália, da Áustria, da Bélgica, da Finlândia e do Reino Unido – países cujos sistemas contribuem para o desenvolvimento/transformação das novas gerações de líderes escolares. Como grandes objetivos apontava-se:

> • *"(re)define school leadership responsibilities, focusing on roles that can improve school results;*
> • *distribute school leadership, engaging and recognising broader participation in leadership teams;*
> • *develop skills for effective school leadership over different stages of practice;*
> • *make school leadership a more attractive profession by ensuring appropriate wages and career prospects."*
>
> (OECD, 2009:7)

Como paradigma estrutural e evidência comprovada, este projeto sublinha o facto de que a melhoria das práticas de liderança educacional contribui para a melhoria dos resultados escolares. Na medida em que atualmente dispomos de muitos avanços tecnológicos, isso permite-nos acelerar a aquisição de informação e conhecimento e, portanto, melhor compreender as mudanças observadas e a consequente alteração de práticas que a nova realidade acarreta. Essencial será, assim, o papel dos líderes escolares no grau de motivação que conseguirem implementar nas suas comunidades de profissionais, instaurando um clima promotor de práticas inovadoras, que se transmitirá à comunidade de aprendentes, motivando-os e valorizando a aprendizagem. O projeto da OCDE que atrás mencionámos defende que isso será conseguido mediante:

- *"monitoring and evaluating teacher performance;*

- *conducting and arranging for mentoring and coaching;*
- *planning teacher professional development; and*
- *orchestrating teamwork and collaborative learning."*

(*Ibidem*:12)

Estes objetivos são depois definidos em termos de processos conducentes a cada um deles: o primeiro, através da compreensão e análise; o segundo pelo autodiagnóstico e auditoria; o terceiro pelo estabelecimento de prioridades e tomada de decisão, com vista à ação; o quarto e último pela comunicação e relacionamento.

Relativamente ao primeiro módulo e congregando esforços para a necessária mudança, defende-se que os professores devem recorrer a formas mais interativas de ensino e aprendizagem. Devem promover uma maior autonomia na capacitação dos seus alunos, facultando-lhes os meios para que possam atingir os fins. Para tal, estes profissionais têm de ter à sua disposição diversas alternativas de formação, próximas o mais possível da sua prática efetiva, no desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade, facilitando a motivação e a mudança implícitas. No entanto, este estudo internacional aponta alguns obstáculos:

- *"**Principals' roles are intensifying** – As the job of leading a school has expanded and become more complex, it has become increasingly apparent that the roles and responsibilities expected of principals far exceeds what one person alone can achieve.*

- ***The profession is ageing** – The average school leader in OECD countries is 51 years old and will retire over the next five to ten years. In addition to improving the quality of current school leadership, it is also imperative to develop clear plans for future leadership and effective processes for leadership succession.*

- ***Working conditions are unattractive** – Many countries are facing decreasing numbers of applications for principal positions. Negative images are attached to a job which is often viewed as overburdened, offering insufficient training and preparation, inadequate salaries and poor working conditions. In particular, deputy principals and teachers feel that the additional rewards offered to principals are too small to compensate for the large increase in workload."*

(*Ibidem*:13)

De seguida, são apontados quatro níveis de alterações políticas para que a liderança escolar tenha sucesso, sugerindo alguns passos para atingir cada um desses níveis:

1. (Re)definição de responsabilidades
   - Apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente; promovendo uma cultura de trabalho em equipa
   - Estabelecer metas, avaliação e responsabilidade; definindo planos e respetivas estratégias
   - Gerir estrategicamente os recursos; promovendo o apoio humano e financeiro apropriado
   - Liderar para além do espaço físico da escola; transmitindo confiança na comunidade
2. Distribuição de lideranças
   - Diminuir o volume de trabalho dos Diretores
   - Distribuir a liderança para a eficácia escolar

- Apoiar os representantes escolares no desempenho dos seus papéis
- Fazer refletir a distribuição da liderança nos normativos/regulamentos
- Sustentar a distribuição da liderança

3. Desenvolvimento de competências para uma liderança escolar efetiva
   - Fortalecer a prática através do desenvolvimento da liderança
   - Analisar as necessidades e o contexto
   - Compreender a liderança como um processo contínuo
   - Assegurar-se da consistência e qualidade das instituições/fornecedores de programas formativos
   - Diversificar estratégias de desenvolvimento de liderança
4. Tornar a liderança escolar numa profissão atrativa
   - Atender a um plano de sucessão da liderança
   - Delinear procedimentos de recrutamento de recursos humanos
   - Tornar atrativos os salários dos líderes escolares
   - Reconhecer a contribuição das associações profissionais
   - Oferecer opções flexíveis de desenvolvimento da carreira

(*Ibidem*: 14-23, tradução e adaptação nossas)

O módulo dois deste estudo (*Tool kit*, pp. 28-31) apresenta um questionário (disponível em www.oecd.org/edu/schoolleadership) que incide em seis subtemáticas, aduzindo o respetivo tratamento de dados. Cremos tratar-se de um útil e pertinente instrumento promotor da reflexão e discussão do estado presente da instituição escolar, bem como das alternativas quanto à tomada de decisão relativamente a procedimentos futuros.

No que respeita o módulo três, é exposto o "*Diamond 9*": processo composto por uma lista de potenciais prioridades para cada uma das quatro metas iniciais e um guia para o plano de ação, com vista à operacionalização das preferências definidas durante o processo. Este "*Diamond 9*" é composto por oito passos:

1. *What is your priority for action?*
2. *What exactly is the present situation?*
3. *What needs to be done?*
4. *What resources are needed?*
5. *What are the main driving and restraining forces?*
6. *How will you know what has been achieved?*
7. *Who will be responsible for what actions?*
8. *What is the timetable?*

(*Ibidem*: 40-43)

Finalmente, o último módulo prevê o desenvolvimento de uma oficina de trabalho em equipa, direcionando práticas de análise das suas práticas em contexto, comunicando e relacionando os elementos das equipas de trabalho. O processo tem quatro fases de execução:

> ***"Stage 1***
> *An initial plenary presentation based on the recommendations in Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice.*
> ***Stage 2***
> *Small group discussion based on participants responses to the gap analysis in Module 2 of the Toolkit to help build a collective view of the current situation and develop a set of priorities for action.*
> ***Stage 3***
> *People work in small groups to prioritise from amongst the items they have selected.*
> ***Stage 4***
> *The whole group comes back together to build a consensus about at least the top three priorities that should form the basis for action planning."*
>
> (*Ibidem*: 47-48)

São significativas as conclusões que este projeto evidencia quanto ao sistema educativo português, que julgamos muito pertinente e apresentamos na secção seguinte.

3. Contexto português

Recorramos, então, ao projeto da OCDE "*Improving school leadership*" no sentido de melhor caracterizarmos a globalidade do estado da nação educativa portuguesa. Conclui este estudo (*Country background report for Portugal*: 42-44) que, genericamente, o país apresenta *"(…) a model of school administration that is still centralised, where school administration and management professionals are still limited in number and quality."*

Prossegue adiantando que

> *(…) the general picture is one of a lack of will and aptitude on the part of the majority of teachers for the performance of those functions, there being a lack of overall accountability by teachers and educational leaders for the learning achieved and for a more efficient and rational use of available resources. Indeed, school leadership, in its strictest sense, is still in its infancy in Portugal, although there has been rapid change in this area. We can say that the country is going through a transitional phase between the situation that is characterised by a system of electing presidents of executive councils and a new policy of seeking to inculcate the guiding principles and guidelines in school administration and management of a concept that is dynamic, professionally demanding and accountable in terms of overall results that comes from "school leadership" in itself."*
>
> (*Ibidem*)

Mas, face a estas evidências algo assustadoras, porque reflexo de um atraso de desenvolvimento educacional que se repercute em todos os outros setores da vida pessoal e social, apontam que

> "*(…) current trends allow for a positive view of future development, counting on the adherence and adaptability of teachers in general and school leaders in particular, not*

> *forgetting the major contribution of the municipal authorities."*
>
> (*Ibidem*)

No entanto,

> "(…) *This confrontation of interests and points of view is actually one of the current characteristics of education policy formulation, as the complexity of the problems for today´s schools, as well as the search for appropriate and effective solutions, require flexible forms of governance in order to build commitment."*
>
> (*Ibidem*)

Apesar de tudo, conseguem distinguir três tipologias de fatores indiciadores/causadores desta desatualização da política educativa portuguesa, a saber:

1. Contexto político
2. Tendências correntes/habituais
3. Desafios que a liderança educacional enfrenta

Quanto ao primeiro, assenta basicamente na história de mais de trinta anos de falta de definição, de ambiguidade e de instabilidade provocadas pelo período pós 25 de abril, em que se passou de um sistema totalmente centralizado para uma multiplicidade de políticas, ora de descentralização, ora de delegação de serviços; em que procedimentos e mecanismos de regulação foram sendo implementados independentemente do contexto em causa; em que a tentativa de passagem para um sistema orientado pelos resultados foi muito fraca no grau de eficiência, eficácia e qualidade.

> "*Within this context, the position of school leaders is weakened given their position as gatekeepers (...) in as much as their position could be somewhat ambiguous and ambivalent in the relationship between the "administrator" and the "professional".*
>
> (*Ibidem*)

De facto, desde 2005, segundo este estudo, têm vindo a ser desenvolvidos e aplicados mecanismos e instrumentos no sentido da implementação de uma crescente monitorização/controlo do sistema, facultando dados para um conhecimento, quer estatístico quer qualitativo, no sentido do impulso para que as "boas práticas" se alarguem a um maior número de contextos educativos e

> *"School leaders have come to play an important role in the management of this soft power as translators and intermediaries in the processes of the reception and adaptation of policies in their respective schools."*
>
> (*Ibidem*)

É, no entanto, aqui realçada a hipotética contradição sentida por estes gestores: por um lado o sentido de pertença a um grupo profissional e, por outro, a obrigatoriedade de representação do "poder central" nas suas organizações. Dão de seguida uma solução que nos parece ser muito óbvia: "*A good starting point for a re-thinking of school management could be the emphasis on the political and community aspect of state schools and making the school administrator a local mediator of interests and values."*

Esta situação é ainda agravada pelo sistemático e crescente grau de mudanças ocorrido na esfera da educação, em especial ao nível das opções da política educativa, das práticas de gestão e até dos próprios processos pedagógicos. Todos estes "desafios" acarretam alterações nos desempenhos de todos os profissionais, nomeadamente

> "*the emergence of new regulation models with the appearance of the "evaluating state" that substitutes control a priori through rules, with control a posteriori through results. In the second case, we have seen a paradigm change in the way organisation and management are seen, with the substitution of the "bureaucratic model" by alternative post-bureaucratic forms. In the third case, the curriculum has become more flexible and there has been a diversification of pedagogical strategies in order to deal with the increasingly heterogeneous nature of the students taught and promote the adjustment of school paths to student profiles."*
>
> (*Ibidem*)

Estes desafios, que os líderes escolares enfrentam atualmente,

> "*can only be dealt with within the framework of a broader set of policy measures that go beyond the limited field of the school and its professionals. Among those measures, some of the most important are:*
>
> *(i) the change in the State´s and its administration´s role in consolidating the regulation and guarantee of general principles and objectives, of correcting inequalities and equal distribution of resources*
>
> *(ii) the promotion of geographical and administrative decentralisation with the effective transfer of responsibilities and resources to the municipalities in terms of the provision and local regulation of the educational system*
>
> *(iii) the guarantee of an effective organisational autonomy of the school within the context of its functional multi-dependence and political multi-regulation (state, local authority, stakeholders and internal community)*
>
> *(iv)the qualification of school leaders, the professionalization of teachers and other educational players, and the consolidation of student and parent participation. It is within this framework of these more global challenges that the development of leadership and management improvements in schools should be seen."*
>
> (*Ibidem*)

Vemos, portanto, que a liderança em Portugal necessita de mudança. Mudança a vários níveis, para que se torne mais eficaz e eficiente. Necessita:

- ✓ Diagnosticar
- ✓ Reconhecer a necessidade de ouvir opiniões e partilhar soluções, incentivando o trabalho em equipa

- ✓ Promover reuniões com todos e com cada um
- ✓ Motivar/Apoiar/Acompanhar, nomeadamente novos projetos
- ✓ Tomar decisões depois de ponderar os pontos de vista e as recomendações das Comissões setoriais/Departamentos disciplinares/Estruturas
- ✓ Avaliar em conjunto, incentivando a participação dos envolvidos nos processos
- ✓ Criar condições para a operacionalização oportuna de formação contínua, no sentido da crescente autonomia
- ✓ Valorizar desempenhos, por mínimos que pareçam
- ✓ Responsabilizar/ Delegar
- ✓ Reorganizar/Replanificar/Reajustar/… refazer continuamente para rentabilizar tudo e todos
- ✓ Descentralizar
- ✓ Envolver a comunidade

A generalidade dos investigadores aponta precisamente alguns destes procedimentos no sentido da procura/condução/criação de um "bom" clima organizacional numa instituição, educativa ou outra.

Não podemos deixar de apresentar o quadro que Goleman (2015:77) estruturou a propósito dos estilos de liderança e dos seus impactos no clima organizacional; embora consideremos que atribui algumas designações a esses estilos e alguns atributos/descrições com as quais não concordamos, uma vez que os adjetivos a que recorre não transmitem exatamente o caráter de alguns desses estilos, bem como as qualidades aí imputadas carecem de um maior rigor (ressalvemos a hipótese de tradução errónea, uma vez que não tivemos oportunidade de consultar a versão original). Ainda assim, será pertinente essa análise:

Quadro 1.3.9 – Estilos de liderança e seus impactos, de acordo com Goleman

Estilo de liderança	Efeito que produz	Impacto no clima organizacional	Quando é adequado
Visionária (Autoritária)	Conduz as pessoas à partilha de sonhos comuns	Bastante positivo	Quando a mudança requer uma visão, ou quando são necessárias diretivas claras
Coaching	Faz a ligação entre as aspirações individuais e as da equipa	Altamente positivo	Para ajudar alguém a colaborar mais eficazmente com a equipa
Afiliativa	Valoriza o contributo das pessoas e obtém o compromisso através da participação	Positivo	Para resolver divergências numa equipa, motivar em períodos de sucesso ou reforçar relações
Democrática	Valoriza o contributo das pessoas e obtém o compromisso através da participação	Positivo	Para obter concordância, chegar a um consenso, ou obter uma boa colaboração por parte dos membros de uma equipa
Pacesetting	Lança desafios e estabelece metas empolgantes por vezes bastante negativo por má execução	Por vezes bastante negativo por má execução	Para conseguir excelentes resultados por parte de uma equipa competente e motivada
Dominante (Coerciva)	Acalma os receios, dando diretivas claras em situações de emergência	Por vezes bastante negativo por uso indevido	Em períodos de crise, para pôr em marcha uma reestruturação

Cremos que a principal elação que daqui devemos retirar é a possibilidade, ou melhor, a necessidade de um líder não desempenhar as suas funções sempre com o mesmo estilo e ir adequando essa realização de acordo com o contexto, o objetivo e os intervenientes.

Síntese

Sintetizando os aspetos evidenciados neste capítulo, poderíamos afirmar que, até aos anos oitenta, a literatura sobre a liderança das organizações se limita a analisar o sistema, as funções e os papéis de forma genérica. Não há até aí uma abordagem/consideração da organização liderada como um organismo "vivo", pleno de potenciais mudanças, evoluções/regressões, promotor de variáveis transformadoras de atos e decisões. Organismo em que o sucesso está dependente de vontades, de paixões, de motivações e de triunfos mais ou menos pessoais/individuais de quem lidera e de quem é liderado; vontades que se refletem no coletivo da organização. A liderança é, até então, entendida e limitada à análise de uma "chefia" restrita e à gestão de um conjunto de números em que é refletida a realidade organizacional.

No entanto, alguns líderes de esferas tão variadas como a política e as artes desmentem essa eventual teoria: D. H. Lawrence, Picasso ou Winston Churchill não deixaram de ser considerados líderes por dominarem "artes" de influência, por terem "outras" capacidades para além das comummente associadas a essa "ciência" da liderança.

Acrescentaríamos ainda que qualquer líder deve ser detentor de um bom nível de competências (pessoais e sociais), sabendo exercer a liderança de forma equilibrada, diagnosticando, avaliando e respondendo no sentido de uma gestão apropriada/adequada à organização em causa e, acima de tudo, tendo consciência de todos os fatores que poderão exercer influência nas suas tomadas de decisão: desde o tipo de atividade ou natureza da tarefa até ao tipo de cultura organizacional ou grau de necessidade de mudança; tudo dependente ainda de um outro fator: o nível de risco que deseja ou pode assumir.

Mais especificamente no caso português e num sistema educativo como o nosso, em que tudo é ou parece pouco, o gestor/líder (em especial e cada vez mais o escolar) tem, obrigatoriamente, de ter todas estas capacidades/competências, não desperdiçando recursos (humanos e materiais) existentes rentabilizando e *inventando* estratégias que permitam a angariação dos que se revelem necessários e que não se encontrem disponibilizados até ao momento em que a necessidade surge; pois

> "Hora a hora, dia a dia, semana a semana, os executivos têm de selecionar os seus estilos de liderança como um jogador de golfe escolhe os seus tacos, o que melhor se adequa, no momento certo e na medida certa. O resultado será a sua recompensa."
>
> (Goleman, 2015:76)

Finalizando a globalidade desta parte do nosso trabalho, em que efetivámos a fundamentação teórica da temática abordada, frisaríamos que o nosso objetivo não foi criar/citar parâmetros fechados, ou uma lista de prescrições definidora de conceitos; foi antes encontrar pontos de referência conducentes à coerente interpretação do conteúdo inerente a cada um dos conceitos em causa, especialmente promotores da análise do clima organizacional na escola, o qual se deve revelar propício à aprendizagem e ao desempenho de funções docentes adequadas e orientadas por um gestor escolar, que deve assumir uma liderança eficaz e eficiente da condução das situações, especialmente as que se revelem mais problemáticas; gerindo positivamente os conflitos, no sentido de guiar a organização (e todos os seus elementos) rumo ao sucesso, ao cumprimento do seu principal objetivo – oferecer a todos adequadas oportunidades de sucesso.

Parte 2
Metodologia

Preâmbulo

Quando se estuda uma organização, ou qualquer outro foco analítico que apresente semelhante complexidade de variáveis, devemos ter a noção de proceder metodologicamente de acordo com esse grau de diversidade de fatores. Complexidade que, em casos semelhantes ao atual, provoca a seleção de uma metodologia de cariz essencialmente qualitativo; uma vez que, dessa forma, se viabilizará a análise de um maior leque de diferentes variáveis e diversos fatores; na medida em que estes são, muitas vezes, determinantes da formação de algumas das características dos contextos em causa. Este é o caso de quase todos os estudos em Ciências da Educação, uma vez que qualquer abordagem neste âmbito reflete uma realidade social muito complexa e em que é desejável o maior distanciamento e objetividade possíveis por parte do investigador, abandonando a exclusividade de visão que a sua experiência vivencial lhe confere.

Neste ponto somos impelidos a recorrer à perspetiva de Guba e Lincoln (1994:105, *cit. in* Chambel & Curral, 2008:32), quando afirmam que:

> "as opções por uma ou outra destas abordagens […] são opções secundárias às questões de paradigma, através do qual se definem o sistema básico de valores e pressupostos que guiam o investigador, não somente na escolha do método, mas nos caminhos ontológicos e epistemológicos fundamentais".

Continuando a apelar a estes autores, verificamos que se socorrem da identificação de quatro paradigmas de investigação (positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo) para explorar as diferentes opções metodológicas. Salientemos o último dos paradigmas atrás nomeados, por considerarmos ser o mais próximo/adequado do contexto educacional, embora não devamos deixar de notar algumas limitações, ou mesmo imprecisões, que poderemos ser levados a cometer quando empreendemos um estudo com este paradigma metodológico.

Se é atualmente *certo* que a tipologia metodológica mais adequada ao estudo das organizações é sobretudo a qualitativa, em crescente detrimento da quantitativa, consideramos que não podemos ser tão *puristas* e que devemos adotar no nosso estudo uma metodologia *equilibrada, eficaz e eficiente*; isto é, basicamente qualitativa, mas sempre que se revelar pertinente recorrendo à estratégia quantitativa. Lembramos aqui, de novo, Guba e Lincoln (1994) que enfatizam a abordagem qualitativa nas

investigações sobre aspetos do comportamento humano, realçando que só esta permite a análise e compreensão do significado das ações dos indivíduos dentro das organizações. Esta é uma dimensão que a abordagem quantitativa não alcança, pois é indiscutível e fundamental a compreensão dos resultados e das causas a eles inerentes para se conseguir entender, realmente, determinado contexto de produção na esfera ocial. Diríamos que a perspetiva holística se assume (quase) como a única que apresenta capacidades científicas satisfatórias para a compreensão do mundo em que vivemos.

Se quisermos aprofundar ainda mais, devemos desencadear uma investigação participada, ou seja, para além de todas as características do estudo qualitativo, podemos promover a reflexão na organização, no sentido de levar à alteração dos aspetos que a investigação diagnosticar como, de alguma maneira, inibidores dos resultados pretendidos nessa organização. Deste modo se opera uma investigação sobre um objeto que age sobre ele próprio e um objeto de estudo que provoca alterações na própria investigação, inclusive durante o desenrolar da mesma, se se tratar de algo com um período de exploração suficientemente prolongado. De forma mais tradicional e menos *pretensiosa*, temos a usualmente denominada *investigação-ação*, a qual visa *apenas* contribuir para a melhoria da organização habitualmente limitada às questões alvo de estudo.

Para além desta tipologia investigativa, temos uma outra, mais usual neste tipo de investigação qualitativa, o *estudo de caso*, ainda mais circunscrita que as anteriores, porque referente apenas a um *caso*, num determinado contexto, e em que o investigador se limita a observar e compreender as características daquela organização e os respetivos resultados; podendo, se pretender apreender ainda melhor a tipologia do problema, basear-se em vários casos e estabelecer indicadores comparativos. Esta flexibilidade de metodologia face ao objeto de estudo é uma característica que perpassa toda a metodologia qualitativa, adequando-se e adaptando-se sistematicamente aos objetivos pretendidos; tentando perceber o *como* e o *porquê* de toda a organização (*cf.* Yin, 1994).

Exploremos, então, esta última tipologia metodológica, uma vez que é a que desejamos aplicar. Trata-se de um processo de construção da investigação que visa a compreensão, exploração ou mera/simples descrição de factos ou contextos com alguma complexidade, essencialmente pela conjugação simultânea de fatores/variáveis. Da

interação dessas variáveis surgem fenómenos únicos em cada organização, em que importa escrutinar a ponderação de cada uma das variáveis no caso específico. Assim sendo, podemos afirmar que tudo pode ser analisado recorrendo a esta tipologia de abordagem, pois tudo pode ser um *caso*: desde o indivíduo até à comunidade ou mesmo ao país ou região do globo; desde que seja um caso particular, em que interferem, supostamente, condições únicas em que o seu estudo possa contribuir para a compreensão de determinado fenómeno. Por esse motivo, talvez, podemos socorrer-nos deste método tanto na abordagem qualitativa, como na quantitativa; embora seja muito mais usual na primeira ou em estudos com caráter misto. Benbasat *et al*. (1987), por exemplo, apontam como algumas características primordiais para o *estudo de caso* as seguintes:

- Tentativa de compreensão das questões *como?* e *porquê?* de determinado fenómeno, observado no seu ambiente específico
- Recolha de dados com diversos meios
- Unidade estudada com alguma profundidade
- Percurso de investigação assente na exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses, sem recurso a formas experimentais de controlo
- O investigador explora variáveis de que poderá não conhecer a totalidade
- Os resultados dependem do grau de integração do investigador
- Os métodos de recolha de dados poderão ser alterados de acordo com o desenvolvimento do estudo

Gomez *et al.* (1996:99) acrescentam a esta lista os objetivos de um *estudo de caso*:

- Explorar
- Descrever
- Explicar
- Avaliar

Adicionaríamos ainda que não é congruente que os resultados do estudo de um caso seja objeto de hipotética generalização, embora possa, e deva, contribuir para o estabelecimento de uma proposição de aplicação teórica, sempre que se verifique a replicação de um caso análogo. Yin (1994) indica também a longa extensão temporal, como característica deste tipo de estudo, tal como a sua apresentação/descrição, a qual, defende, não carece de muito pormenor. No entanto e cumulativamente, o uso de dados

de diferentes origens e a necessária profundidade de análise induzem a problemas na necessária dimensão abrangente de abordagem/revisão da literatura existente sobre a temática em causa. Por outro lado e de uma forma mais global, são habitualmente apontados cuidados com a própria linguagem a utilizar; a qual deve ser revestida de alguma atenção, quer relativamente ao uso de processos estilísticos; quer no que concerne a apresentação de conhecimentos.

De notar será também a existência de uma grande diversidade de tipologia de casos passíveis de estudo e de objetivos a atingir com esses estudos. Por isso, pode afirmar-se a variedade de tipos de estudo de caso. Segundo alguns autores (*cf.* Léssard-Hébert *et al.*, 1994; Yin, 1994; Bogdan & Bilken, 1994; Punch, 1998; …) poderemos diferenciar estudos de caso únicos e múltiplos. Stake (1995), por sua vez distingue três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, instrumental e coletivo. E muitos outros se poderiam aqui listar, mas o que importa, sobretudo, será a operacionalização de todo o processo em si, uma vez que a sua classificação é uma questão mais teórica do que prática e hipoteticamente interferente apenas *a posteriori*.

O processo será, então, constituído por várias fases de trabalho, iniciando-se com a revisão da literatura da respetiva especialidade, que dará origem à proposição de um conjunto de questões, promotoras de um maior ou menor grau comparativo. Depois, há que determinar a amostra que se pretende estudar, considerando sempre a possibilidade de alguma potencial alteração à medida que a investigação decorre; permitindo deste modo que sejam incluídas nessa amostra os elementos que se revelarem mais significativos naquele momento. Quanto aos critérios que sustentam essa determinação, devemos considerar a tipicidade do fenómeno em estudo, perspetivando a possibilidade de aí permanecer mais ou menos tempo e de aí existirem melhores ou piores oportunidades e vontades de transmissão de informação relevante, de motivação, de participação e de disponibilidade para a colaboração. Vejamos, então, com mais pormenor cada uma dessas fases.

1. Percurso da investigação

Preparar e elaborar assim uma lógica organizativa do trabalho a realizar constitui sempre a tarefa posterior à escolha e delimitação da problemática a estudar. Nessa sequência e nunca esquecendo as pertinentes orientações facultadas por Carmo (*vide Análise e intervenção organizacional*, cap. 2), tentámos desenhar um esquema minimamente orientador de todo o trabalho a desenvolver, sem nunca esquecer eventuais possibilidades de adequação ao longo desse percurso. Assim, o resultado final acabou por ser o seguinte:

- Pesquisa bibliográfica/documental
  - ⇨ Elaboração de fichas de leitura
  - ⇨ Escrita de sínteses
  - ⇨ Redação das secções de análise teórica
- Esboço da metodologia
  - ⇨ Construção do modelo de análise
  - ⇨ Definição de técnicas e instrumentos
  - ⇨ Delimitação da amostra
- Estruturação dos inquéritos e da observação
  - ⇨ Preparação e elaboração
  - ⇨ Aplicação
  - ⇨ Análise estatística e de conteúdo
  - ⇨ Escrita de relatório de trabalho de campo
- Comparação de resultados (face às conceções teóricas)
- Redação do relatório final
- Revisão global
  - ⇨ de conteúdos
  - ⇨ de texto
- Arranjo gráfico

Estas constituíram, de facto, as etapas principais do percurso até ao objetivo final, mas o caminho seguido por esta investigação foi sendo, sempre que possível, apresentado e discutido com os professores-orientadores do presente trabalho e, posteriormente, moldado às alterações entretanto surgidas, face às condições de cada momento e contexto.

Depois da elaboração do plano, foi necessário conferir a oportunidade das metodologias julgadas mais viáveis para a operacionalização das tarefas aí previstas. Nessa sequência, e embora atualmente a investigação na área das ciências sociais

apresente, com alguma frequência, a opção de trabalho sustentada por dados qualitativos, decidimos enveredar por uma metodologia *mista*, *i.e.* apoiada, por um lado, numa base qualitativa, e por outro, sempre que se revelar pertinente, recorrendo a meios quantitativos; no sentido de se conseguir obter uma significante amostra de perceções no que diz respeito à temática em análise. Face aos objetivos delineados, impôs-se então o método inerente ao *estudo de caso*. Para tal, recorremos à aplicação de questionários de resposta fechada, à efetivação de entrevistas semiestruturadas, bem como à prática de observação não participante, tomando notas e registando as observações em mapas concebidos para o efeito.

2. Estado da arte

Começa atualmente a existir, também ao nível académico, uma crescente preocupação com a tipologia do clima vivido nas instituições educativas e com os fatores potencialmente seus desencadeadores, de que se pode destacar, por exemplo, o estilo de liderança e a tipologia de gestão dos conflitos ocorridos nesse espaço. Mas é ainda escassa, quer bibliografia quer investigações, realizadas ou em curso, que sejam aplicadas concretamente ao contexto escolar português. Relativamente poucos são, portanto, os arquivos/bibliotecas que apresentam estudos sobre a temática específica que pretendemos desenvolver com este trabalho. Assim, a pesquisa bibliográfica e documental teve como principais pontos geográficos nacionais:

- Biblioteca Nacional
- Bibliotecas das várias Universidades de Lisboa (Aberta; Nova; Lusófona; Católica; Clássica; ...); de Aveiro; do Minho; de Évora; ...
- Biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian
- Escolas Superiores de Educação (com especial destaque para a de Lisboa e a de Leiria)
- Centro de Documentação do Ministério da Educação
- Centros de Formação de Associação de Escolas (principalmente o de Pêro de Alenquer e o de Loures Oriental)

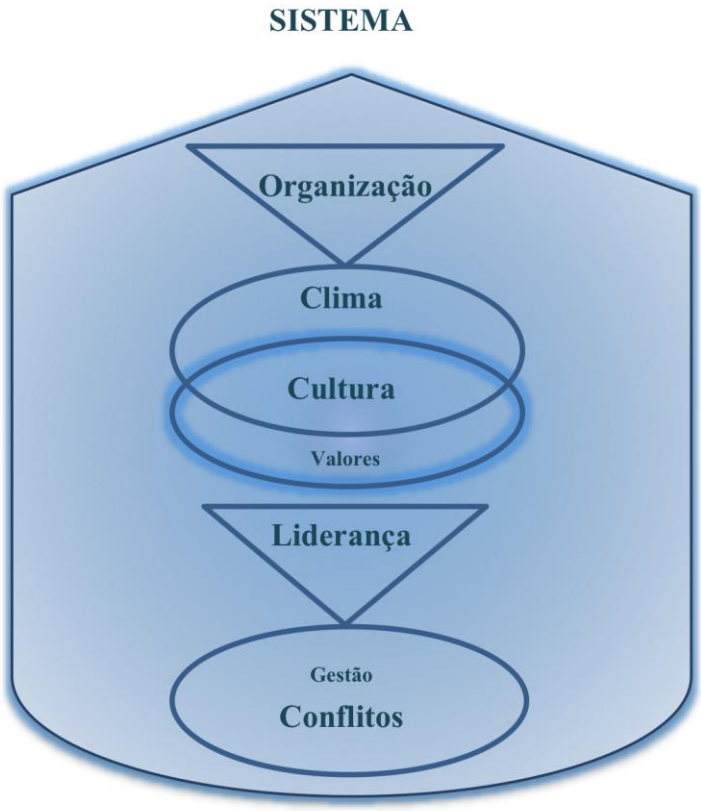
A par desta pesquisa, revelou-se viável o levantamento e consulta do acervo bibliográfico disponível nas escolas onde se verifica uma liderança dinâmica e significativa da procura de soluções eficazes no sentido da obtenção de um clima propício à plena aprendizagem e motivação profissional (envolvendo um acentuado positivismo na necessária resolução dos conflitos).

Ao nível internacional, a situação apresenta um caráter quase oposto. Por isso, foi muito oportuno o acesso a alguns desses estudos, quer mediante deslocações ocasionais a alguns Centros de Investigação/Documentação e Bibliotecas (Barcelona, Londres, Paris, Madrid, New York, …), quer através do recurso a bases de dados via *Internet*. O acesso a todos estes documentos faculta, para além da verificação do real estado da arte no que se refere à problemática abordada, também a construção do suporte teórico de todo o trabalho e a posterior fundamentação e confrontação de resultados; de modo a conseguirmos obter a devida validade do trabalho desenvolvido.

3. Modelo de análise

As tarefas de pesquisa, recolha e análise de dados exigem uma profunda capacidade seletiva e analítica, essencialmente porque temos de proceder a opções metodológicas que nos podem e devem conduzir a conclusões tão próximas das reais quanto possível. Na base dessas decisões deverá encontrar-se a aglutinação das variáveis em análise, que poderá basear-se num mapa sintetizador para mais facilmente se ponderar o valor que cada uma delas poderá assumir no contexto em causa. Esse mapa será, por isso, o ponto de partida para a estruturação de um modelo de análise da questão em estudo. Vejamos, então, os conceitos envolvidos: partindo de um todo, que é o sistema educativo, temos as organizações escolares, em que se observa determinada cultura, dependente dos valores da comunidade constituinte. Aí existe uma liderança que, entre outras práticas, gere as relações interpessoais, tentando amenizar os hipotéticos conflitos. Transportando todos estes conceitos para uma representação gráfica, poderemos obter a seguinte conceção:

Figura 2.1 – Mapa conceptual do clima escolar 1



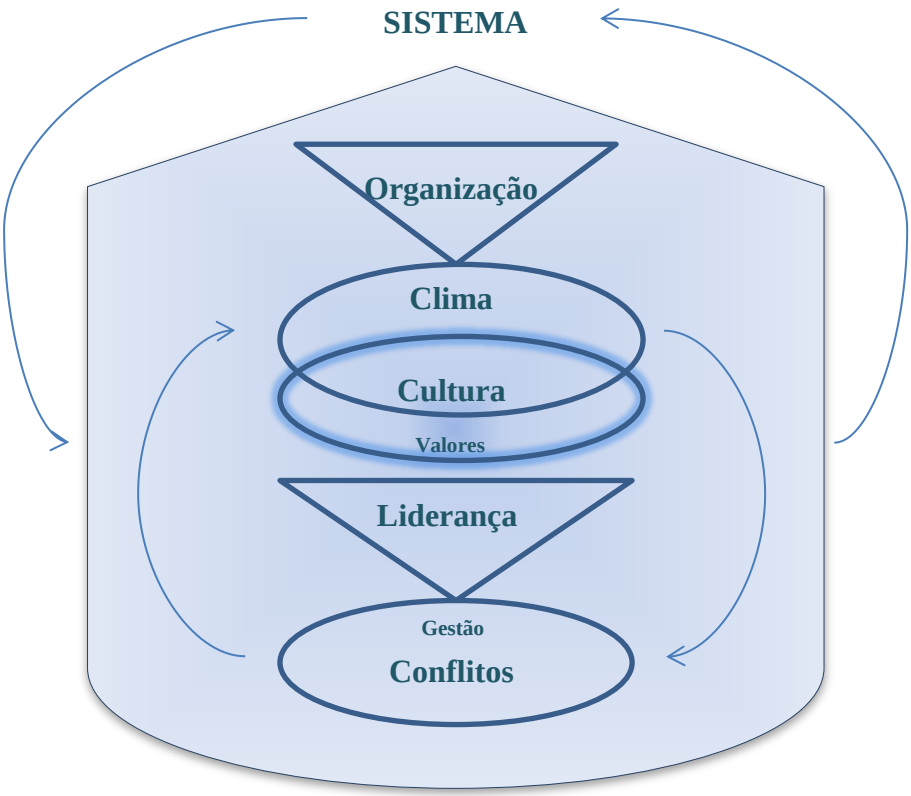
Este modelo, simples, que foi emergindo da análise teórica, foi orientando o percurso analítico e motivou a estruturação, primeiramente, da formulação das questões dos inquéritos e, numa fase final, permitiu desenhar os caminhos da investigação e, mais tarde, delinear conclusões. Mas para tentarmos atingir um nível minimamente satisfatório de reflexo da realidade e de aplicabilidade posterior, fomos apontando hipóteses de relação entre estas variáveis, facto que nos permitiu a construção de um modelo, resultado dessa análise, que permitirá a construção mais próxima e direta de alguns pressupostos explicativos.

Relembrando o objetivo adiantado no início deste trabalho (verificar até que ponto o clima poderá ser o resultado das práticas de liderança e das estratégias de gestão de conflitos), bem como as perspetivas teóricas entretanto analisadas, fomos apontando hipóteses de influência, estruturando um conjunto de possíveis fatores que, de alguma forma, ditam o processo relacional entre essas variáveis, provocando o surgimento deste ou daquele tipo de clima na organização escolar. Desde logo, percecionando que as

lideranças, ao efetivarem a prática de gestão dos relacionamentos, anteriormente apontada, o fazem preferencialmente de modo positivo, escapando tanto quanto possível à tradicional ótica negativista geradora de castigos/penas. Esta gestão dá, por sua vez, origem a novas perspetivas de conceção/perceção pessoal, repercutindo efeitos no clima organizacional ou mesmo na perspetivação de todo o sistema escolar/educativo.

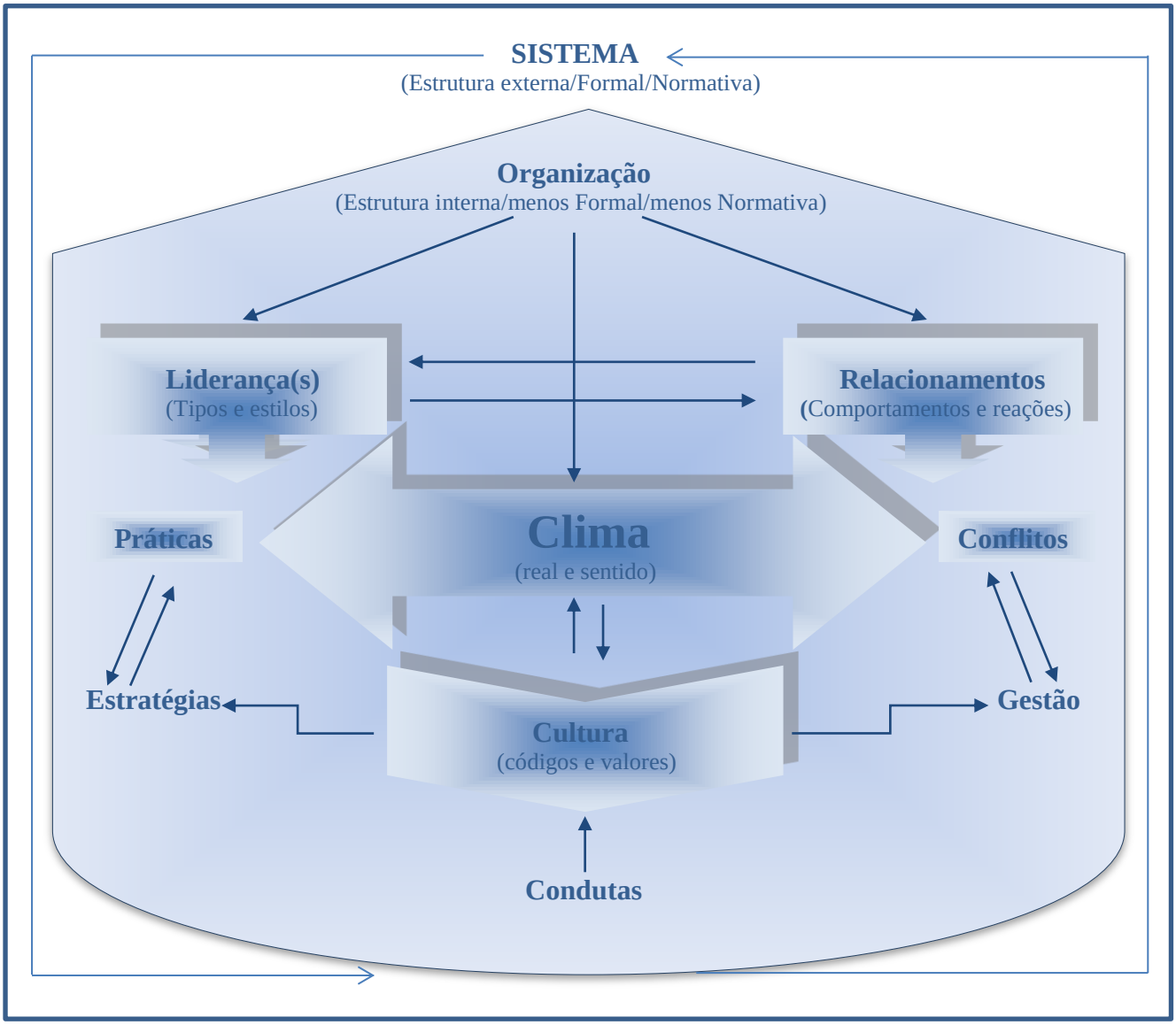
Assim foi sendo redesenhado o mapa sintetizador das hipotéticas relações estabelecidas entre as variáveis do modelo esboçado anteriormente:

Figura 2.2 – Mapa conceptual do clima escolar 2



Escrutinar, relacionar e coordenar conexões causais para estruturar e aferir critérios de atuação foi sendo um dos objetivos subjacentes à construção deste modelo, que se pretende, em primeiro lugar, de análise e, em segundo, de possível orientação da ação:

Figura 2.3 – Mapa conceptual do clima escolar 3



Decorrente de todo o processo de construção, fomos conseguindo interpretar o valor de cada uma das variáveis do sistema educativo/escolar e que apresentamos neste esquema. Sintética e genericamente, podemos afirmar que todo o sistema influencia e é influenciado por cada uma das suas componentes. Ele rege formalmente todas as organizações escolares ditando normas para tal; mas recebe igualmente *feedback* transformador de si próprio por parte dessas organizações. Dentro das organizações, as lideranças ditam as possibilidades de gestão dos relacionamentos (eventualmente conflituosos), assumindo práticas em ações definidas pelas estratégias, que certamente

se desejam geradoras de um determinado perfil de clima e a que subjazem os valores culturais da organização em causa.

4. Paradigma de investigação

A pesquisa qualitativa começa a desenvolver-se em meados do século XIX. Weber, Husserl, Saussure, Pierce, entre outros, procuraram encontrar procedimentos metodológicos que melhor se adequassem à complexidade dos estudos na área das ciências sociais. Por esse motivo esta via de investigação tem como objetivo primordial a compreensão da complexidade envolvida nos fenómenos, factos e processos inerentes à prática humana.

Mediante processos de observação, descrição, exploração, explicação e aprofundamento do objeto/sujeito em estudo recorre-se a uma diversidade de métodos e técnicas para conseguir compreender ações interpessoais reais (opiniões, atitudes, representações, crenças, comportamentos, ...). O material da investigação qualitativa é basicamente e sobretudo a linguagem, expressa quer verbalmente (de modo escrito ou oral), quer em linguagem não verbal (gesto, atitude, postura, tom de voz, …). Como instrumentos facilitadores da obtenção de dados, temos à nossa disposição uma ampla gama de documentos de diversa natureza/origem: diários/anotações quotidianas, gravações; entrevistas; mapas ou registos de observação direta;… Esses documentos são de caráter restrito à organização em causa, uma vez que geralmente se trata de estudos de caso, e portanto não é preocupação principal obter possibilidades de generalização de resultados.

Assim sendo, considerámos a optar por uma investigação de caráter essencialmente qualitativo, embora recorramos também a dados quantitativos, aquando da análise dos questionários, por exemplo. Na base desta escolha está a diferenciação metodológica que uma e outra apresenta:

Quadro 2.1 – Metodologia quantitativa e qualitativa

	Metodologia	
	Quantitativa	**Qualitativa**
Paradigma	Hipotético Dedutivo	Holístico Interpretativo
Dados	Numéricos	Verbais/Descritivos
Papel do investigador	Não participante Objetivo	Quase participante Um pouco subjetivo
Abordagem	Positivista Confirmativa	Interpretativa Exploratória
Análise	Estatística Por amostra Hipótese/Teoria	Estudo de caso Criação de padrões a partir dos dados Dialética, hermenêutica e fenomenológica

Vejamos com mais pormenor os motivos conducentes a tal opção:

- Maior interesse no processo do que nos resultados, embora a interpretação desses resultados predissessem eventuais necessidades de alteração de processos. Por isso, a análise de significado revela-se tarefa de suprema importância.
- Operacionalização da recolha de dados em situação, com adição de registo de dados complementares através do recurso à observação direta, que permitirá a confrontação/revisão, no sentido da melhoria da compreensão do contexto (*cf*. Bodgan e Biklen, 2003:48).
- Foco na dinâmica interna da situação: nas vivências, interpretações, representações e estruturações de cada sujeito.

O investigador tem aqui um papel diríamos que tão nulo quanto possível, como se fosse apenas mais um *instrumento* do estudo, sem interferência direta, sendo mero veículo transportador e possibilitando a execução da investigação. Obviamente, como em qualquer ação humana, não é possível um grau zero, mas a *simples* consciência dessa impossibilidade implica uma sistemática e real aproximação da tentativa de anulação de qualquer influência/interferência.

Tudo isso assume uma importância acentuada quando se trata da escolha dos sujeitos alvo do estudo, que servirão de amostra representativa para a análise do problema em causa.

5. Seleção da amostra

Definido o modelo de análise do tópico selecionado (essencialmente a partir dos estudos disponíveis e da observação quotidiana resultante da experiência pessoal/profissional de mais duas décadas no sistema educativo português), bem como a(s) tipologia(s) de abordagem que considerámos mais adequadas, há que escolher a população-alvo, selecionando dela uma amostra, que se pretende representativa e que se revele pertinente para o estudo em questão. Não nos devemos esquecer, no entanto, que como referem Ghiglione & Matalon (2005) não existe qualquer método que nos assegure, para todos os casos, uma amostra absolutamente representativa. Como sabemos, para determinar a dimensão de uma amostra existem formas mais ou menos expeditas, mas que, como não se podem considerar científicas, correm o risco de apresentar uma dimensão errada; não permitindo assim que se façam inferências estatísticas. De qualquer forma, é comummente aceite que existe uma relação inversa entre a dimensão da amostra e a dimensão da população-alvo, por esta relação ser baseada numa contabilização percentual. Esta afirmação significa que a percentagem da população a inquirir decresce quando a população-alvo aumenta. Mas devemos aqui sublinhar que "a investigação qualitativa (…) focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, selecionados intencionalmente" (Carmo & Ferreira, 1998:191); existindo várias fórmulas e programas informáticos que permitem efetuar esse cálculo, os quais devem ser utilizados quando o investigador já tem alguns conhecimentos sobre os dados que irá manipular, essencialmente o grau de heterogeneidade, a dimensão da população-alvo, o nível de confiança pretendido e a frequência da(s) variável(is) que se pretende(m) verificar.

No que concerne o processo de seleção subjacente à definição da amostra, ele não é definido apenas pelo cálculo da dimensão que essa amostra deve apresentar; implicando, acima de tudo, o método de amostragem a que se recorre. De entre as duas grandes categorias de amostras ao nosso dispor (Casuais, Probabilísticas ou Aleatórias e Não Casuais, Não Probabilísticas ou Não Aleatórias), as primeiras são as que são utilizadas quando o investigador pretende extrapolar os dados obtidos a partir dessa amostra. Com este tipo de amostragem é possível demonstrar a sua representatividade, assim como calcular estatisticamente o grau de confiança com o qual as conclusões daí

retiradas se aplicam ao universo em causa. Dentro desta categoria, existem vários modelos, de que se salientam a Aleatória Simples; a Sistemática; a Estratificada; a definida por *Clusters* e uma outra por Etapas Múltiplas.

Foquemo-nos no método de amostragem por *Clusters*; usado especialmente quando o universo a estudar é formado por populações de grande dimensão, dispersa por vastas áreas geográficas. Este tipo de amostragem usa grupos naturais de elementos da população, nos quais cada elemento pertence a um só grupo. Os *Clusters* são escolhidos aleatoriamente e, dentro de cada um, todos os elementos são selecionados, ou seja, só existe uma etapa de amostragem e está orientada para a escolha de grupos de elementos e não de elementos individuais. Segundo Hill *et al.* (2002), este método tem a vantagem de ser muito útil quando é difícil, ou impossível, conhecer todos os casos do universo, mas onde todos os casos estudados existem, naturalmente por *Clusters*. A desvantagem que apresenta é que devem ser relativamente semelhantes, de modo a que uma amostra aleatória de *Clusters* possa ser uma amostra representativa dos casos do universo.

No caso concreto da organização escola, este poderá ser um dos métodos mais adequados, uma vez que este tipo de instituição apresenta, habitualmente, estruturas organizacionais semelhantes e, por isso, faculta fortes possibilidades de representatividade, sendo viável a generalização posterior das conclusões emergidas do estudo em causa. Conclusões que serão mais ou menos válidas/fiáveis dependendo da composição da amostra e da existência de algum tipo de erro, que poderá enviesar essas conclusões e impedir a generalização, tornando-a inválida/ilegítima. Dificultando a constituição dessa amostra, poderemos ainda ser confrontados, por múltiplas razões, com ausências e/ou recusas por parte da população selecionada para fazer parte da amostra. Por outro lado, frequentemente nos deparamos com alguns estudos que apresentam aquilo que habitualmente se apelida de *erro natural das amostras*. Entre as principais fontes desse erro destacam-se:

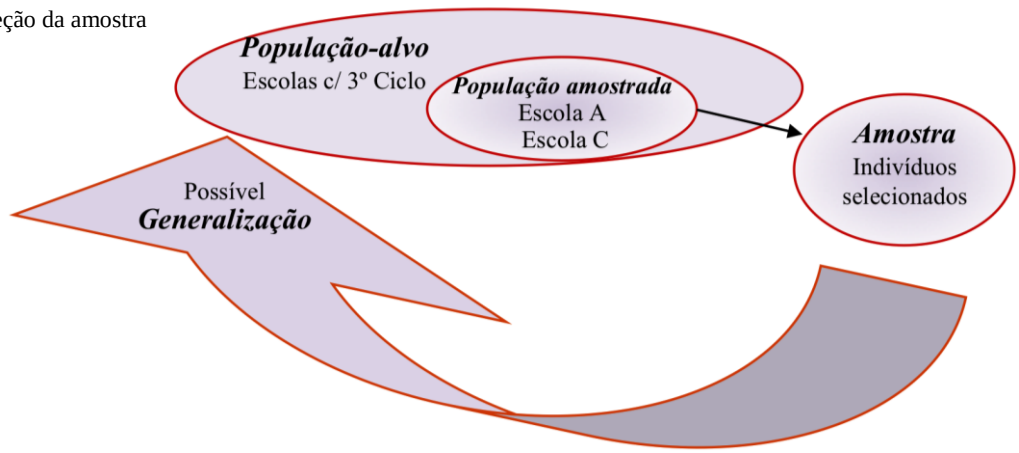
- Problema mal definido
- Amostra não representativa
- Enviesamento das respostas pela má compreensão do conteúdo das mesmas
- Inexistência de resposta a questões representativas
- Erros de interpretação, em que outras variáveis influenciam os resultados
- Erros de análise pela aplicação de técnicas analíticas desapropriadas

Estas incorreções podem ser minimizadas mediante uma boa escolha da amostra; impedindo assim, à partida, resultados imperfeitos. Mas a extração de resultados implica, por outro lado, a análise da distribuição de frequências, das médias e das medidas de dispersão para as principais variáveis; bem como a utilização de técnicas estatísticas e de modelos de decisão, com o propósito de descobrir correlações e resultados adicionais.

Tendo em consideração todas estas condicionantes, selecionámos uma amostra de contextos, primeiramente com base em critérios de índole geográfica, uma vez que pretendíamos estabelecer uma análise de alguma forma comparativa (na medida do possível) entre realidades que apresentassem o maior índice possível de proximidade de variáveis. Assim, estruturámos a aplicação dos inquéritos em escolas que apresentassem a mesma tipologia de níveis de escolaridade e que se situassem em contextos geográficos próximos. Paralelamente, desenvolvemos esforços para impedir tanto quanto possível a verificação/edificação de variáveis que nada se relacionassem com o âmbito do estudo e que pudessem provocar interferências no perfil dessas escolas e, assim, permitir o estabelecimento de uma análise comparativa minimamente válida.

Posteriormente e tendo estas linhas de orientação em mente (e respeitando as indicações, entretanto crescentemente limitativas, de ambos os orientadores deste estudo) procedemos à seleção de apenas duas escolas da área da então Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, hoje DGEsTE, distando apenas cerca de cinco quilómetros uma da outra e dentro de um mesmo concelho. Designámos uma de Escola A e outra de Escola C. Recorrendo a uma representação por figura do estudo que efetuámos teremos, então:

Figura 2.4 – Processo de seleção da amostra



Não constituímos uma amostra de escolas de controlo, pois consideramos que um contexto humano é irrepetível e, por isso, impossível de facultar hipotéticas linhas extrapolativas/comparativas/orientadoras; pois cada caso/escola constitui um universo único, em que interfere um número quase infindável de fatores, eles também demasiado variáveis, para que se possam predizer/adivinhar repetições. Situação igualmente condicionante da possível generalização total das conclusões deste estudo.

Nesta sequência e em cada uma das duas escolas selecionadas, foi definido o universo de aplicação dos inquéritos e estruturadas as entrevistas e questionários. As primeiras seriam aplicadas de acordo com a seguinte distribuição:

Quadro 2.2 – Universo de aplicação das entrevistas

Diretor
Presidente do Conselho de Escola
Presidente Associação de Pais e Encarregados de Educação
Chefe de Assistentes Técnicos
Chefe de Assistentes Operacionais
Presidente da Associação de Estudantes

E os segundos seriam respondidos por:

Quadro 2.3 – Universo de aplicação dos questionários

Coordenadores de Departamentos/Estruturas Educativas
Coordenador de Diretores de Turma (de 3º ciclo)
Delegados de Turma (turmas de 3º ciclo)
Diretores de Turma (turmas de 3º ciclo)
Representantes de Encarregados de Educação (turmas de 3º ciclo)
Assistentes Técnicos
Assistentes Operacionais

No entanto, e de novo cumprindo as orientações recebidas da parte dos orientadores deste trabalho, tivemos de balizar o dimensionamento da amostra, tornando-a potencialmente significativa, mas conforme com as condições possíveis do contexto atual do estudo em questão, delimitámos a aplicação dos inquéritos aos elementos que, de alguma forma, consideramos representar parte importante do universo de uma instituição escolar – os professores. Assim, e em cada uma das escolas

selecionadas, entrevistámos os Diretores (e o Coordenador de Estabelecimento, num dos casos, porque não se tratava de escola sede de Agrupamento) e aplicámos os questionários a todos os professores de 2º e 3º Ciclos; perfazendo um total de três entrevistas e duzentos e cinquenta e cinco questionários, com a seguinte distribuição:

Quadro 2.4 – Universo de aplicação dos inquéritos

Setor	***Escola A***		***Escola C***	
	Entrevistas	Questionários	Entrevistas	Questionários
Direção	1	-	1	-
Coordenação de estabelecimento	1	-	-	-
Professores	-	135	-	120
Subtotais	**2**	**135**	**1**	**120**

6. Processo e instrumentos de recolha de dados

Definir o processo de recolha de dados torna-se implícito na conjugação da escolha dos respetivos instrumentos, como parte essencial da operacionalização de uma metodologia. Há que pensar no modo como se vai aplicar e desenvolver a metodologia, o que implica acima de tudo seleção – seleção de estratégias – que envolve o uso de critérios rigorosos na escolha de instrumentos, que se revelem capazes de alcançar as finalidades pretendidas. Assim, e recordando a *definição* de *metodologia* adiantada por Almeida, reconhecemos que, especialmente no que diz respeito ao caso em questão, se exige uma "organização crítica das práticas de investigação" (1982:84). É portanto indispensável que a escolha seja oportuna e congruente também face às técnicas de pesquisa a utilizar.

A reflexão inerente aos estudos teóricos abordados conduziu-nos à estruturação de uma metodologia de análise, como já afirmámos, de teor quantitativo e qualitativo. Optámos pelo recurso às duas formas essencialmente porque julgamos que uma é complementar da outra. Da primeira resultam, cremos, dados redutores da realidade, na medida em que nos conduz a conclusões assentes em quantidade de ocorrências, em

termos repetitivos e desgarrados de contexto. A segunda transporta-nos à análise como forma de interpretar, refletir e explorar a informação veiculada, a qual é produzida em determinado contexto, que deve ser considerado no momento da análise, na medida em poderão ocorrer aparentes *regularidades* erróneas, criando entendimentos diversos do contexto em causa. Assim e genericamente, a observação direta e a entrevista constituem dois dos instrumentos mais utilizados quando se pretende o recurso à *qualidade* e não à *quantidade*. O primeiro possibilitava a descrição de determinada(s) situação(/ões) e o segundo faculta o entendimento da visão subjetiva dos participantes, facto que o investigador nunca deve descorar .

No que concerne a seleção e posterior recolha de dados bibliográficos, e numa primeira abordagem, retomámos a que foi levada a cabo aquando da elaboração da nossa dissertação de Mestrado, que se debruçava sobre um tema relacionado, em parte, com o que agora nos propomos abordar – *A gestão de Conflitos na Escola: a Mediação como Alternativa*. Depois, efetuámos uma pesquisa mais aprofundada, de modo a obtermos uma *coletânea* mais completa e satisfatória dos estudos agora existentes sobre essas temáticas, mas essencialmente sobre os restantes assuntos que pretendíamos estudar e que envolvem a hipotética relação entre liderança(s), clima e conflitos.

Uma série de questões serviram para nos orientarmos e dirigirmos essa pesquisa com a eficácia e o sucesso desejados:

- Que teorias estão formuladas?
- Ainda são válidas, atualmente?
- Foram confrontadas com os problemas reais nelas abordados?
- Refletem e/ou são congruentes com o contexto escolar/educativo português?

Pressupondo este conjunto de questões, construímos os imprescindíveis critérios para a seleção bibliográfica, pois sendo impossível a consulta total pretendíamos saber quais abordar com mais pormenor.

Não nos esquecemos, obviamente, de que como defende Carmo & Ferreira (1998:97) "uma boa teoria funciona como uma bússola (...) de qualquer processo de investigação". Tendo noção disso, mas estando conscientes do *nevoeiro informacional* que ocorre cada vez mais, nos mais diversos contextos, nomeadamente daquilo que Edgar Morin apelida de *sobre informação*, tivemos as devidas precauções; pois a abundância teórica, ao nível internacional, sobre o domínio em causa é tão vasta que se

torna inviável o acesso à sua totalidade. Por outro lado, a mudança acelerada da nossa sociedade provoca uma constante desatualização das teorias formuladas, sob consequência da alternância de variáveis diversas das do momento; levando o investigador à difícil, se não mesmo impossível, tarefa de análise dos fenómenos à velocidade com que se registam as mudanças. A complexificar ainda mais o estudo registe-se também a *pseudoinformação*; que, como o próprio nome indica, nos pode induzir a falsas pistas de investigação, comprometendo a validade das teorias apontadas. Tendo em mente os pontos de abordagem da tipologia de investigação em causa – o estudo de caso – (sugeridos por Yin, 1988), que nos indica que se "investiga um fenómeno atual no seu contexto real; quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados" (*cit. in* Carmo & Ferreira, 1998:216), realizámos inicialmente uma aproximação exploratória (*cf. Ibidem*:217), de modo a facilitar a adequação ao contexto dos dois principais instrumentos de recolha de dados previstos, relativamente a cada caso: o questionário e a entrevista. Simultaneamente, foi ainda possível preparar os instrumentos de registo da observação direta, relativamente ao diagnóstico dos melhores locais e suas características, do horário e dias mais adequados a cada um deles,…

Nesse sentido, efetuámos visitas às duas escolas em causa e entrevistas exploratórias a alguns elementos de cada uma delas, com o objetivo de alargar, reduzir ou retificar os tópicos que tínhamos como base para a formulação do guião das entrevistas a realizar (*vide* Quivy, 1992:67) e as dimensões agregadoras das questões inseridas num primeiro questionário (aplicado *in loco* em duas escolas, numa primeira amostra constituída por um conjunto aleatório reduzido de elementos de escolas da mesma zona geográfica que as duas escolas em estudo). Esses tópicos e dimensões foram formulados a partir da reflexão a propósito de um conjunto de itens presentes numa série de escalas (*cf.* Lobo, 2003:121- 128), nomeadamente:

⇨ "Escala do Clima Social do Trabalho/WES (*in* Moos *et al*., 1974), (...) [que] aprecia as perceções dos indivíduos relativamente ao ambiente laboral. Composta por dez subescalas (Implicação, Coesão, Apoio, Autonomia, Organização, Pressão, Clareza, Controlo, Inovação e Comodidade e três dimensões (Relações, Auto-realização e Estabilidade-Mudança)".

⇨ "Escala Descritiva do Comportamento do Líder (*in* Jesuíno *et al*., 1985), (...) orientada pelo grupo de Ohio, com a finalidade de identificar as principais dimensões do comportamento dos líderes (..) [e], ainda, estilos comportamentais de liderança eficazes a partir da observação directa". De todas as versões, Lobo afirma que "a versão EDCL/Forma XII é a que se afigura mais adequada (Schriesheim & Kerr, 1974). Esta avalia o comportamento dos líderes a partir de vinte índices":

1 "Clareza das atitudes para com o grupo
2 Prazos para a realização do trabalho
3 Definição de padrões de atuação
4 Procedimentos uniformes
5 Seguimento das regras estabelecidas
6 Informação sobre comportamentos esperados
7 Decisão sobre o que deve e como deve ser feito
8 Informa-se sobre o grupo
9 Ensaia as ideias com o grupo
10 Incentiva o espírito de grupo
11 Guarda as informações
12 Não explica as decisões
13 Toma posições sem consultar o grupo
14 Tratamento igual para todos
15 É aberto à mudança
16 É simpático e acessível
17 Põe em prática as sugestões do grupo
18 Informa com antecedência sobre as mudanças
19 Preocupa-se com o bem-estar dos membros do grupo
20 Distribui tarefas específicas"

⇨ "Escala de Satisfação Laboral (*in* Meliá & Peiró, 1989), (...) [no início com] oitenta e dois itens, o objectivo (…) consistia em medir a satisfação no local de trabalho, (…) definiram três contextos de satisfação: A satisfação que deriva da cultura da organização (objectivos e metas, participação); a satisfação que resulta de aspectos específicos (ordenado, iluminação, higiene e salubridade) e a satisfação que decorre do tipo de organizações (inspecções, cumprimento dos normativos legais". Esta escala, em 1991, foi simplificada e reduzida a doze itens:

1 "Objetivos e metas
2 Higiene e salubridade do local de trabalho
3 Ambiente e espaço físico
4 Ventilação
5 Relações pessoais nas instâncias de poder
6 Supervisão sobre o trabalho
7 Periodicidade das inspeções
8 Modo como julgam e avaliam o seu trabalho
9 Igualdade de tratamento e sentido de justiça

10 Apoio recebido das instâncias superiores
11 Oportunidades de formação e atualização
12 Oportunidades de evolução na carreira"

Usámos igualmente o produto da análise do questionário de Taguiri (1968); bem como alguns questionários já aplicados no contexto escolar português, por exemplo, a propósito da parte empírica do desenvolvimento de algumas teses de doutoramento e dissertações de mestrado.

Depois, e no sentido de permitir perspetivar a dimensão/constituição da amostra real do estudo sobre as práticas de liderança e as condições/fatores que influenciam o surgimento do clima e a sua relação com a tipologia de conflitos aí registados (e com as estratégias adotadas para os resolver), retirámos as devidas conclusões desta aplicação preparatória e efetivámos os inquéritos definitivos: entrevistas semiestruturadas e questionário de perguntas fechadas.

Simultaneamente a todo este processo, decidimos realizar a já referida prática de observação direta, que possibilitou o registo de algumas informações contextuais menos individuais que as respostas em entrevista ou em questionário. Esta técnica não constituiu, propriamente, um diário de campo nem um portefólio, na medida em que se trata de algo muito limitado, quer em termos de abrangência temporal, quer de amplitude de registo. Trata-se de um "simples" instrumento de anotações, uma grelha com células em que se vão registando notas descritivas do que se observa de facto (discursos, ações concretas, fenómenos sociais e relações), sem comentários ou reflexões. Trata-se de um instrumento de apoio, com caráter estritamente complementar.

Por fim, verificámos a congruência de todo o processo avaliando-se se a construção dos instrumentos de recolha de dados tinha:

- considerado os principais objetivos do estudo
- recorrido a um conjunto claro de conceitos
- utilizado questões minimamente pertinentes
- considerado a possibilidade de respostas que permitissem algumas inferências posteriores

Terminada esta fase da investigação, há que aplicar os instrumentos de acordo com a operacionalização prevista, adaptando-a se e sempre que necessário e viável.

6.1. Estrutura e situação das entrevistas

Previstas que estavam as técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados, para mais tarde procedermos à respetiva em termos essencialmente qualitativos, estávamos cientes, por um lado, da "taxividade" mais ou menos rígida das abordagens quantitativas e, por outro, da não sistematização, "natural e usual" atribuída aos estudos qualitativos; facto que nos induziu a algum cuidado e rigor, sequencializando os procedimentos e aplicando, aos dados das entrevistas semiestruturadas, todos os passos conducentes à interpretação/perceção, tão completa quanto possível, do significado do discurso dos sujeitos. Logo à partida tendo a noção de que a apreensão do caráter multidimensional da comunicação (resultante da efetivação das entrevistas) envolve um conjunto de diferentes significados, produto de uma experiência de vida, que assim facilitam a compreensão da mensagem no seu contexto. Por esse motivo, considerámos pertinente a gravação audio para este tipo de recolha de dados. Ela permite preservar a produção discursiva dos entrevistados e libertar o entrevistador para a observação das atitudes e para a tomada de nota dessas respostas comportamentais. Porém, os cuidados inerentes a este tipo de técnica mantêm-se, pois implicam o registo das atitudes do sujeito ou/e detalhes importantes ocorridos durante a entrevista ou respeitantes de alguma forma à situação, que não sejam captados em termos de gravação *áudio*, enquadrando o posterior processo, lento, de transcrição literal do discurso verbal.

Bogdan & Biklen (2003:134) defendem que

> "uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo."

O valor deste instrumento nos trabalhos das ciências da educação tem vindo a crescer como um método exemplar de recolha de dados, uma vez que faculta ao investigador a aquisição de dados de forma direta, mediante o estabelecimento síncrono de comunicação.

Nesse sentido finalizámos o guião das entrevistas, com base no objetivo geral de recolher dados sobre os fatores que influenciam a relação entre as práticas de liderança, a gestão de conflitos e a determinação do clima escolar. Especificando um pouco mais, descriminámos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a tipologia de liderança e as suas práticas
- Saber como são geridos os possíveis conflitos
- Caracterizar as relações interpessoais escolares
- Diagnosticar as perceções do clima escolar

Assim, o guião para a aplicação das entrevistas obteve a seguinte estrutura:

Quadro 2.5 – Guião das entrevistas

Blocos	**Sub blocos**	**Objetivos**	**Tópicos orientadores para a formulação das questões**
I. Legitimação e motivação		Dar a conhecer os objetivos que presidem à presente entrevista	-------
II. Contexto	O ambiente global da escola	Caracterizar o clima de escola observado	- Perceção do clima interpares - Abertura à inovação - Flexibilidade na tomada de decisões - Autonomia - Relação entre o Conselho Geral e a Direção - Processo de tomada de decisão - Motivação - Partilha de poder
	A comunicação	Determinar a eficácia do processo de comunicação	- Fomento do diálogo - Comunicação com o Diretor - facilitada
	Relações Interpessoais	Caracterizar o relacionamento entre e interpares	- Professores - Alunos - Assistentes Técnicos e Operacionais - Encarregados de Educação
	RI e outras normas internas	Conhecer os níveis de cumprimento/respeito do definido	- Elementos participantes na sua construção
		Identificar as normas e os valores subjacentes	- Metodologia de divulgação e implementação - Instrumentos/meios
	Infraestruturas e Equipamentos	Reconhecer a sua validade/atualidade	- Infraestruturas/instalações adequadas - BE - Sala de professores/alunos/assistentes - Limpeza - Decoração com trabalhos dos alunos - Equipamento atualizado - Espaços exteriores cuidados
III. Liderança	O Diretor/ Coordenador de Estabelecimento	Constatar o nível de desempenho do Diretor e do seu papel de líder	- Conceito de líder - Delegação de competências - Preocupação com os alunos - Supervisor - Aquisição de recursos - Laços com a comunidade
	A Equipa de Direção	Saber que funções/princípios assumem os seus elementos	- Promoção da reflexão - Decidem de forma coordenada - Partilha ideias

IV. Práticas docentes	O processo de ensino	Indagar a forma como exercem a atividade e conhecer as suas especificidades de planeamento e operacionalização	- Gosto pela docência - Assunção de liderança - Frequência de ações de formação - Formação como prática reflexiva - Trabalho em equipa/partilha - Concordância com os órgãos de gestão - Inovação e mudança - Forma de planeamento - Respeito pela diferenciação do ritmo de aprendizagem dos alunos - Competências Essenciais / Capacidades diferenciadas
	O ambiente de ensino e de aprendizagem	Caracterizar pela explicitação de uma frase para cada adjetivo	- Organizado - Calmo - Agradável - Atrativo - Gerador de confiança - Criativo - Motivador
	As atividades pedagógicas	*Avaliar* a metodologia de trabalho/planificação/operacionalização	- Trabalho de equipa/individual - Atividades com: . Adequação . Diversificação . Diferenciação . Estruturação
	Os recursos educativos	Qualificar o estado e disponibilização	- Atualização - Quantidade suficiente - Eficácia de distribuição - Oportunidade de disponibilização
	O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente	Determinar o modo como influencia o clima de escola	- Perceção - Contributo para a melhoria - Consequências no clima
V. Elementos não docentes	Os alunos	Determinar o nível de inclusão e de práticas	- Responsabilidade - Respeito - Monitorização do progresso - Prioridades - Iniciativa - Nível de autoestima - Gosto pela escola/aulas - Reconhecimento de esforço - Visitas à escola *a posteriori*
	Os Assistentes (Operacionais e Técnicos)	Caracterizar as relações destes elementos com os restantes	- Consideração/perceção do local de trabalho - Condições - Grau de colaboração - Disponibilidade - Iniciativa - Abertura à formação
	Os pais/Encarregados de Educação	Conhecer a tipologia da sua relação com a escola	- Participação - Perceção imagem que têm da escola - Tipo de comunicação - Disponibilidade - Papel de apoiantes da aprendizagem

VI. Conflitos	Os conflitos	Identificar/caracterizar	- Local - Tipologia - Gravidade - Intervenientes - Implicações
		Conhecer os meios de resolução e de prevenção adotados na escola	- Estratégias utilizadas - Consequências dessas estratégias - Princípios pedagógicos subjacentes à prevenção dos conflitos - Possibilidade de adoção da estratégia alternativa da Mediação entre Pares
VII. Clima	Fatores que poderão influenciar o clima escolar	Ter noção da perceção do tipo de clima existente na escola	Perceção própria Conhecimento da perceção dos outros
		Saber quais os fatores que determinam a sua formação e influenciam a sua tipologia	Fatores determinantes Importância na formação académica, pessoal e social
	Influência do clima de escolar	Diagnosticar as áreas de influência	- Motivação - Formação - Bem-estar
VIII. Informações complementares		---	---

Definimos depois que, relativamente à formatação da própria entrevista, seria pertinente optar por uma estrutura *centrada* (Carmo, 1998:131), com perguntas abertas, de acordo com uma ordem sequencial pré-definida pelo próprio tema; a qual foi sendo adaptada, no momento e *in loco*, face ao conteúdo das informações patente nas respostas do interlocutor. Refira-se que se procurou que a manipulação destas variáveis não conduzisse a nenhum efeito redutor ou extrapolador da entrevista. Este padrão de atuação foi devidamente planeado, com vista a uma sequencialização lógica de procedimentos e à obtenção de dados cientificamente válidos; tendo a noção de que a informação recolhida é produto de uma *filtragem* mais ou menos natural por parte do próprio entrevistado. Por essa razão "é fundamental cruzar as informações (…) obtidas por entrevista (...) com outro tipo de informação proveniente de outras fontes, a fim de testar a sua fiabilidade" (Carmo & Ferreira, 1998:129). Sabemos que será difícil, pela natureza da temática e pelo período de tempo de que realmente dispusemos, realizar um trabalho que obtenha resultados totalmente satisfatórios ao nível desta triangulação, mas vamos tentar alcançar o melhor possível, perspetivando uma possível continuação deste estudo, numa fase temporalmente posterior.

Tomando estes factos em consideração, efetuaram-se várias leituras, algumas "flutuantes" (Bardin, 1977:102), com vista à escolha de documentação que ajude a clarificar e aduzir perspetivas. Obter mais informação sobre a questão de partida, numa fase anterior à efetivação das entrevistas, revela-se sempre benéfico, até para um melhor enquadramento e contextualização das efetivas perguntas a colocar, ou mesmo para tentar percecionar as possibilidades interpretativas de cada uma das possíveis respostas. Assim, e considerando sempre o objetivo geral – recolher dados sobre os fatores que influenciam a relação entre as práticas de liderança, a gestão de conflitos e a determinação do clima escolar – desenhámos outros mais específicos, a saber:

- Conhecer a tipologia de liderança e as suas práticas
- Saber como são geridos os possíveis conflitos
- Caracterizar o tipo de relações interpessoais
- Diagnosticar as perceções do clima escolar

Estabelecemos, então, a marcação da realização das entrevistas a partir de um guião com nove grandes blocos organizativos:

I. Legitimação e motivação
II. Contexto escolar
III. Liderança (formal)
IV. Docentes
V. Ensino e aprendizagem
VI. Elementos escolares não docentes
VII. Conflitos
VIII. Clima escolar
IX. Informações complementares

Cada um destes blocos foi subdividido noutros itens mais específicos em função da definição de uma sequência de objetivos, que considerámos pertinentes e oportunos e que serviram de suporte para a enunciação de uma série dos temas orientadores da formulação das perguntas. Depois, tentámos controlar as variáveis presentes na fase de construção das perguntas de uma entrevista: número; ordem; forma; focagem; grau de interação e de objetividade e também a dificuldade/facilidade de resposta (e posterior análise).

As entrevistas foram conduzidas a partir do guião criado para o efeito (*vide* Anexo III.1); o qual foi elaborado apenas como *mero objeto de orientação*, servindo para organizar e estimular a conversa sobre o assunto em questão, tendo sempre em

conta que é necessário respeitar a expressão do pensamento dos entrevistados e a continuidade do seu discurso; levando-os, no entanto, e tanto quanto possível, a abordar a temática proposta do modo que julgámos relevante, mas tentando não influenciar o conteúdo das respostas. No que concerne os padrões de atuação previstos na realização deste tipo de inquérito, elegemos aquele que mais valorizamos – a confiança – pois defendemos que nela reside a base de êxito de toda a sua consecução.

Encontravam-se, deste modo, controlados os três principais aspetos da interação: tema da entrevista, contexto interpessoal e condições sociais da interação (*cf. Ibidem*:96). Evitou-se também qualquer tipo de valorização de pontos de vista ou de indução conducente à verbalização e *estreitamento* de perspetivas, que deste modo se tornariam inválidas. Tivemos, portanto, subjacentes todas as sugestões apontadas por Quivy (*cf.* 1992:74-77), com vista à condução eficaz de uma entrevista.

Ponderando a questão de partida – *As práticas de liderança condicionam a gestão de conflitos e o perfil do clima institucional?* – e os tópicos do guião referido passou-se à realização efetiva e pessoal das entrevistas; durante as quais a entrevistadora assumiu um papel tão neutro quanto possível; conduzindo cada entrevista

> "numa óptica semidirectiva (...) [seguindo] a linha de pensamento [dos interlocutores] ao mesmo tempo que [zelou] pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista"
>
> (Ruquoy, 1995:95)

Desta forma preconizámos estarem reunidas as condições para realizar o processo previsto, no sentido de saber em que medida a liderança contribui para se alcançar uma escola promotora de sucesso, i.e., uma escola em que os conflitos são geridos positivamente e o clima é motivador da sua frequência.

Procedemos, então, à efetivação das mesmas e, posteriormente, à análise do conteúdo das respetivas respostas (partindo da transcrição em protocolo) e tendo sempre como referência os resultados que são apresentados pelas investigações/teorias já existentes. Nessa medida será de salientar o facto de que essa análise de conteúdo foi concretizada considerando a significação de *inquérito* como um "processo de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados" (Carmo & Ferreira, 1998:123).

6.2. Estrutura e situação dos questionários

Porque consideramos a necessidade de equilíbrio e temos a pretensão de alcançar o máximo de sentidos, aplicámos a par da metodologia qualitativa uma vertente quantitativa; tentando neutralizar possíveis conclusões redutoras da realidade. Portanto, e no sentido de alcançar uma maior congruência científica e real, aduzimos a aplicação de um questionário de resposta essencialmente fechada.

Iniciámos este inquérito pelo questionamento introdutório conducente ao desenho do perfil dos respondentes; no âmbito do qual se perfizeram nove questões de foro pessoal: sexo; idade; formação académica inicial; formação em gestão de conflitos; tempo de serviço total; antiguidade na escola atual; nível de ensino; área que leciona; funções não letivas desempenhadas no ano de inquirição.

De seguida e pensando na questão de partida, desenhámos a que julgámos ser conveniente formulação das questões a inserir no questionário, para o que tivemos igualmente em mente o modelo de análise que anteriormente apresentámos. Por conseguinte, especificámos as dimensões agregadoras das questões a formular e, depois, nunca esquecendo algumas especificidades, elaborámos um conjunto de itens que incidissem essencialmente em quatro dimensões: relacional; emocional; de orientação para a tarefa e de manutenção/mudança sistémica. Nessa sequência, construiu-se um conjunto de vinte áreas agregadoras: Ambiente; Global; Comunicação; Relação Interpessoal; Regulamento Interno; Infraestruturas e Equipamentos; Diretor; Equipa de Direção; Professores; Processo de Ensino; Ambiente de Ensino e de Aprendizagem; Atividades Pedagógicas; Recursos Educativos; Processo de Avaliação de Desempenho; Alunos; Assistentes (Operacionais e Técnicos); Pais/Encarregados de Educação; Conflitos; Fatores que influenciam o clima escolar e, por último, Influências do clima escolar. Depois, estruturámos questões mais pormenorizadas sobre cada uma destas áreas, relativamente às práticas, políticas e procedimentos. Queríamos conhecer a perceção dos docentes relativamente ao seu próprio desempenho e ao desempenho alheio.

Posteriormente e para uma congruente formulação das questões do questionário, considerámos os critérios que, à partida, devem servir de orientação à sua verbalização e

que se apresentam de seguida como características das afirmações que aí estão contidas. Vejamos, então – as questões devem ser:

- Breves e objetivas
- Claras e não ambíguas
- Contendo apenas uma ideia
- Mais descritivas do que avaliativas
- Referir a escola como um todo

Finalizada esta parte da construção deste instrumento, digamos que mais semântica, tentámos encontrar uma adequada tipologia de medida para cada questão. Sabendo que, habitualmente, a estruturação de um inquérito para avaliação do clima da escola recorre a uma tipologia de escala de medição estabelecida entre dois opostos: fechado e aberto. O primeiro apresenta características de rigidez, de inflexibilidade, de autocracia; cingindo as respostas a observações diretas e objetivas dos fenómenos apresentados/ocorridos. O segundo, contrariamente, apela à participação de todos, questionando primordialmente o reconhecimento de cada um, mas imprimindo, indiretamente, um sentido de abertura e um incentivo conducentes a uma crescente motivação para a melhoria individual e coletiva. Nesta medida e ponderando todos os fatores interventivos na situação, determinantes da opção, preferimos uma estrutura fechada, mais direta e objetiva, capaz de revelar uma maior e mais eficaz clareza e objetividade na determinação das perceções do clima.

Ponderando e objetivando todas estas questões, decidimos recorrer a indicadores valorativos, sob a forma qualitativa. Assim, e de entre as hipóteses de escalas a aplicar na construção dos questionários, considerámos a adoção da escala de Likert; no entanto, optámos por uma adequação limitando-a a apenas quatro opções (Sempre; Muitas vezes; Algumas vezes; Nunca). Tal procedimento nasceu da observação de que, em situação de um número ímpar de possibilidades de resposta, o respondente opta usualmente pela opção mediana (no caso da escala de Likert, será a número três), vislumbrando-se nesse comportamento uma marcada tendência, natural, de em caso de dúvida selecionar a resposta considerada mais *neutra* – opção que poderá não corresponder verdadeiramente à opinião do respondente, mas à desejada rapidez de resposta. No entanto, aquando do pedido de autorização para a aplicação nas escolas (requerido aos serviços centrais do Ministério da Educação - GEPE) foi indicado que o mesmo estaria aprovado (pedido de autorização do inquérito n.º 0331500002, com a

designação *Liderança, clima e conflitos na escola*, registado em 22-06-2012), se considerada a inserção de uma quinta possibilidade de resposta – "Não tenho opinião" ou "Não sei". Por este motivo e apesar de discordarmos, o questionário apresenta essa outra variável, relativamente à totalidade de questões; as quais se apresentam de acordo com a seguinte distribuição:

Quadro 2.6 – Distribuição das questões no questionário

Identificação pessoal		Grupos agregadores	Itens específicos		Possibilidades de resposta
Questões	Variáveis	20	Questões	Variáveis para cada item	1355 - Escola A 1145 - Escola C
9	23		271 - Escola A 229 - Escola C	5	

Distribuição cuja formulação a seguir se apresenta[12] e a que se segue uma outra secção, que foi aplicada apenas na Escola A, uma vez que esta é uma escola que não é sede de Agrupamento e, por isso, aí existe um responsável direto – o Coordenador de Estabelecimento.

[12] Reserva-se o direito de uso e/ou reprodução deste questionário sem prévia autorização da autora.

Quadro 2.7 – Questionário

Liderança, clima e conflitos na escola

Universidade Aberta

Estamos a realizar um estudo (no âmbito de uma Tese de Doutoramento) em que pretendemos analisar as causas, o tipo de gestão e as consequências dos conflitos no clima de uma instituição educativa; procurando detetar a importância dos vários fatores e variáveis no surgimento de conflitos, mais ou menos graves, em meio escolar.

Agradecemos desde já a sua colaboração dedicando uns minutos ao preenchimento deste questionário, que é completamente anónimo. Por isso, solicita-se a maior sinceridade possível nas suas respostas.

Por favor, preencha todos os dados e informações requeridas, ponderando sobre cada afirmação e descrevendo a sua opinião sobre o seu Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada.

✍ **Assinale com um X a opção correspondente ao seu perfil:**

SEXO ☐ Masculino ☐ Feminino	IDADE _____ anos
FORMAÇÃO ACADÉMICA INICIAL ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outro	FORMAÇÃO EM GESTÃO DE CONFLITOS ☐ Sim ☐ Não
TEMPO DE SERVIÇO TOTAL _____ anos	ANTIGUIDADE NA ESCOLA ATUAL ☐ Até 5 anos ☐ Entre 6 e 15 anos ☐ Entre 16 e 25 anos ☐ Mais de 26 anos
NÍVEL DE ENSINO ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo	ÁREA QUE LECIONA ☐ Ciências Sociais e Humanas ☐ Ciências Exatas ☐ Artes e Tecnologias
FUNÇÕES NÃO LETIVAS DESEMPENHADAS NO PRESENTE ANO ☐ Coordenação Disciplinar/Departamen/Estrutura ☐ Coordenação de Projeto ☐ Direção de Turma/Ano ☐ Outra: _____	

✍ **Faça agora uma cruz na quadrícula que corresponde à hipótese que considera melhor descrever a situação no seu Agrupamento/Escola:**

I	**O ambiente da sua escola é …**	Mau	Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Não tenho opinião
1	… em termos globais					
2	… entre docentes					
3	… entre docentes e Direção					
4	… entre docentes e alunos					
5	… entre docentes e Assistentes Operacionais/Técnicos					
6	… entre docentes e Encarregados de Educação					
7	… entre alunos					
8	… entre alunos e Direção					
9	… entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos					
10	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos					
11	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Direção					
12	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Encarregados de Educação					
13	… entre Encarregados de Educação e Direção					
II	**Global**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	Os professores sentem-se bem nesta escola.					
2	O clima organizacional desta escola é estimulante.					
3	Existe abertura à inovação por parte dos professores.					
4	As metas do Agrupamento/Escola são partilhadas por toda a comunidade escolar.					
5	O órgão de direção revela flexibilidade na tomada de decisões.					
6	Neste Agrupamento/Escola, existe uma liderança do órgão de gestão que apoia a inovação.					
7	O Agrupamento/Escola aproveita, sempre que possível, os recursos formativos disponibilizados.					
8	A melhor formação é a prática reflexiva no sentido da autoformação.					
9	A formação contínua é considerada uma oportunidade para a atualização de conhecimentos.					
10	Na escola é fundamental o papel que os Coordenadores /Delegados desempenham.					
11	A orientação de tarefas é imprescindível na nossa escola.					

12	Na nossa escola as decisões mais importantes são tomadas com o contributo de todos.					
13	Nesta escola é respeitada a autonomia individual.					
14	A autonomia de grupo (Conselho de Turma/Disciplinar,...) é considerada uma mais-valia.					
15	A relação entre o Conselho Geral e a Direção tem-se pautado pelo consenso.					
16	Na nossa escola, os momentos de reflexão informais são importantes contributos.					
17	O clima vivido na escola é autoritário.					
18	Existe desconfiança.					
19	Não se fomenta o diálogo.					
20	O processo de tomada de decisão é verdadeiramente democrático.					
21	A Direção do Agrupamento/Escola raramente delega o poder.					
22	Os objetivos da escola são alcançados através da motivação de todos.					
23	Não há partilha de poder.					
24	A preocupação com a equidade e a justiça está sempre presente.					
25	A Direção promove a confrontação.					
26	A abertura à mudança é apenas aparente.					
III	**A comunicação…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	…. com o Diretor é facilitada.					
2	… entre os professores é eficiente.					
3	… entre professores e alunos não apresenta dificuldades.					
4	… entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos é eficaz.					
5	… com os Encarregados de Educação é oportunamente realizada.					
6	… com a restante comunidade é satisfatória.					
IV	**A relação interpessoal é agradável…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… entre os professores.					
2	… entre os professores e o Diretor.					
3	… entre os alunos.					
4	… entre os professores e os Encarregados de Educação.					
5	… entre a escola e a restante comunidade.					

V	**O Regulamento Interno e outras normas internas…**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… são resultado de uma elaboração conjunta.					
2	… são códigos de conduta conhecidos de todos.					
3	… são cumpridos e respeitados por todos.					
4	… contêm procedimentos disciplinares de fácil aplicação.					
5	… estimulam e reforçam o comportamento positivo.					
VI	**Infraestruturas e Equipamentos**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	As salas de aula são amplas, arejadas e satisfatoriamente confortáveis.					
2	A escola está decorada com trabalhos dos alunos.					
3	Os espaços exteriores são cuidados.					
4	Existe material didático adequado.					
5	O equipamento desportivo é mantido em boas condições.					
6	O equipamento musical permite uma formação cabal nas respetivas atividades letivas.					
7	São habitualmente adquiridos livros para a Biblioteca Escolar.					
8	O equipamento informático é atual.					
9	O equipamento informático é acessível a todos.					
10	As instalações, de um modo geral, mantêm-se limpas e asseadas.					
11	O equipamento lúdico para os alunos é mantido em boas condições.					
12	Existe uma Sala de Convívio para os alunos.					
13	Os Assistentes Operacionais/Técnicos dispõem de uma sala própria.					
14	A Sala de Professores é agradável.					
VII	**O Diretor…**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… é um líder porque …	… representa o interesse da organização.					
2		… é o agente de ligação com o exterior.					
3		… orienta rumo às metas da organização.					
4		… inspira vontades e motivações.					
5		… delineia, de forma clara, as estratégias a adotar para a instituição.					
6		… se revela empreendedor.					

7		… sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.					
8		… consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.					
9		… é um bom negociador.					
10		… é um bom comunicador.					
11		… apela à participação.					
O Diretor…			Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
12	… mostra-se preocupado com os alunos.						
13	… supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.						
14	… revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.						
15	… confraterniza regularmente com os alunos.						
16	… comunica eficazmente.						
17	… esforça-se por adquirir os recursos necessários para o Agrupamento/Escola.						
18	… reconhece formalmente o esforço dos professores.						
19	… reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo positivo, se destacam.						
20	… aceita sugestões.						
21	… transmite as informações de forma clara.						
22	… distribui funções e tarefas equitativamente.						
23	… promove reuniões frequentes com o corpo docente.						
24	… comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.						
25	… cria laços com a comunidade envolvente.						
26	… é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.						
27	… envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.						
28	… permanece, sempre que possível, na escola/Agrupamento, durante o período de atividades escolares.						
29	… promove eventos na/da própria Escola/Agrupamento para/com a comunidade.						
30	… procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria do Agrupamento/ Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.						
31	… acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento/Agrupamento.						
VIII	**A Equipa de Direção…**		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… promove a reflexão.						
2	… resolve eficazmente os problemas apresentados.						

3	… revela coordenação nas decisões tomadas.						
4	… partilha ideias com as restantes estruturas de gestão escolar.						
5	… fomenta um clima de partilha.						
IX	**Os professores…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… gostam da sua atividade docente.						
2	…. reconhecem que o trabalho é distribuído equitativamente.						
3	… assumem o papel de líderes quando necessário.						
4	… frequentam ações de formação com regularidade.						
5	… queixam-se de falta de tempo para a preparação dos materiais didáticos.						
6	… acreditam que todos os alunos conseguem ter sucesso.						
7	… trabalham em equipa.						
8	… saem da escola logo que terminam o cumprimento do seu horário.						
9	… mostram-se satisfeitos com o equipamento escolar disponível.						
10	… geralmente concordam com as decisões dos órgãos de gestão.						
11	… usam um leque variado de estratégias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos.						
12	… recorrem ao Diretor para se aconselharem.						
13	… mostram resistência às inovações e às mudanças.						
14	… assistem às aulas uns dos outros.						
15	… são encorajados a experimentar/implementar novas práticas pedagógicas.						
16	… partilham o trabalho de forma …	… sistemática.					
17		… ocasional.					
18		… obrigatória.					
19		… voluntária.					
X	**O processo de ensino é…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… planeado de forma cooperativa.						
2	… planificado com objetivos claros.						
3	… estabelecido de acordo com o ritmo de cada grupo-turma.						
4	… promotor apenas das Competências Essenciais.						
5	… impulsionador do desenvolvimento das capacidades de todos.						
6	… estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.						
7	… promotor dos direitos da criança.						

XI	**O ambiente de ensino e de aprendizagem é…**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… organizado.					
2	… calmo.					
3	… agradável.					
4	… atrativo.					
5	… gerador de confiança.					
6	… criativo.					
7	… motivador.					
XII	**As atividades pedagógicas são…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… adequadas.					
2	… diversificadas.					
3	… diferenciadas, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos.					
4	… estruturadas, tendo em consideração o nível de aprendizagem de cada grupo/aluno.					
XIII	**Os recursos educativos são…**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… em quantidade adequada.					
2	… distribuídos de forma eficaz.					
3	… disponibilizados eficiente e oportunamente.					
XIV	**O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente…**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… é sentido como uma oportunidade de reflexão.					
2	… tem contribuído para a melhoria das práticas docentes.					
3	… tem revelado consequências negativas no clima sentido na escola.					
XV	**Os alunos…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… demonstram comportamentos responsáveis, assumindo a autoria dos seus atos.					
2	… revelam respeito pelos professores, cumprindo as indicações dadas.					
3	… demonstram respeitar os funcionários, obedecendo e não contestando.					

4	… têm o seu progresso monitorizado.						
5	… têm, como uma das principais prioridades, obter bons resultados escolares, quer a nível académico, quer a nível da sua integração na respetiva comunidade.						
6	… ajudam-se uns aos outros.						
7	… sabem tomar iniciativa.						
8	… revelam autoestima.						
9	… gostam da escola.						
10	… gostam das aulas.						
11	… vêem reconhecidos os seus esforços, mediante a passagem de diplomas/ certificados/ louvores.						
12	… os que já finalizaram os estudos nesta escola visitam-na com frequência.						
XVI	**Os Assistentes (Operacionais e Técnicos)…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… acham a escola um bom local de trabalho.						
2	… queixam-se de falta de condições de trabalho.						
3	… trabalham em colaboração com os colegas.						
4	… mostram-se disponíveis no relacionamento com os alunos.						
5	… sabem assumir a iniciativa, se necessário.						
6	… revelam abertura à participação em ações de formação.						
XVII	**Os pais/Encarregados de Educação…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… deslocam-se à escola quando os seus educandos apresentam algum problema.						
2	… participam nas reuniões para que são convocados.						
3	… elogiam a escola.						
4	… comunicam frequentemente com a escola.						
5	… mostram-se disponíveis para colaborar nas actividades escolares, aceitando o convite para participar em algumas atividades.						
6	… apoiam a aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os em casa, por exemplo.						
XVIII	**Os conflitos …**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… são do tipo…	verbal.					
2		físico.					
3		psicológico.					

4	… acontecem…	entre rapazes.					
5		entre raparigas.					
6		entre rapazes e raparigas.					
7	… ocorrem...	intragrupo.					
8		entre grupos.					
9		individualmente.					
10	… existem especialmente entre…	alunos.					
11		alunos e professores.					
12		alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos.					
13		professores.					
14		professores e Assistentes Operacionais/Técnicos.					
15		Assistentes Operacionais/Técnicos.					
16	… são devidos a situações, normalmente consideradas…	muito graves.					
17		graves.					
18		sem grande importância.					
19	… são resolvidos com a aplicação de medidas punitivas						
20	… são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de...	negociação (DT/Direção negoceiam uma proposta com as partes em conflito).					
21		conciliação (DT/Direção propõem uma hipótese de acordo entre as partes em conflito).					
22		julgamento (Conselho de Turma/Diretor decidem sem ouvir as partes em conflito).					
23		mediação (as partes em conflito chegam a acordo com a ajuda de um terceiro).					
24	A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada …	satisfatória.					
25		minimamente satisfatória.					
26		insatisfatória.					
27	As suas implicações no clima escolar são…	muito graves.					
28		graves.					
29		pouco importantes.					
XIX	**Fatores que poderão influenciar o clima escolar:**		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	O desempenho do Diretor						
2	A atitude do Diretor						
3	A qualidade da comunicação interpessoal						

4	O nível de sucesso dos alunos						
5	O grau de motivação dos alunos						
6	O desempenho das estruturas de gestão intermédia						
7	As condições físicas do equipamento escolar						
8	A formação/atualização científico-pedagógica dos professores						
9	O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente						
10	A prática quotidiana do pessoal não docente						
11	O empenho profissional dos professores						
12	Outro: _____						
XX	**O clima de escola influencia…**		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… a motivação dos professores.						
2	… a formação…	… académica dos alunos.					
3		… pessoal dos alunos.					
4		… social dos alunos.					
5	… o bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativa.						

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo Escola A

VII (a)	O Coordenador de Estabelecimento…		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… é um líder porque …	… representa o interesse da Escola.					
2		… é o agente de ligação com as restantes escolas do Agrupamento.					
3		… orienta rumo às metas da organização.					
4		… inspira vontades e motivações.					
5		… delineia, de forma clara, as estratégias definidas para a Escola.					
6		… se revela empreendedor.					
7		… sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.					
8		… consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.					
9		… é um bom negociador.					
10		… é um bom comunicador.					
11		… apela à participação.					

O Coordenador de Estabelecimento …		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
12	… mostra-se preocupado com os alunos.					
13	… supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.					
14	… revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.					
15	… confraterniza regularmente com os alunos.					
16	… comunica eficazmente.					
17	… esforça-se para se adquirirem os recursos necessários para a Escola.					
18	… reconhece formalmente o esforço dos professores.					
19	… reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo positivo, se destacam.					
20	… aceita sugestões.					
21	… transmite as informações de forma clara.					
22	… distribui funções e tarefas equitativamente.					
23	… promove reuniões frequentes com o corpo docente.					
24	… comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.					
25	… cria laços com a comunidade envolvente.					
26	… é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.					
27	… envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.					
28	… permanece, sempre que possível, na Escola durante o período de atividades escolares.					
29	… promove eventos na/da própria Escola para/com a comunidade.					
30	… procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.					
31	… acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento.					

Quanto à forma de aplicação, tínhamos selecionado primeiramente a modalidade de preenchimento *online*, numa das escolas, em virtude da observação do hábito de recurso a esta tecnologia. Na outra escola, o recurso a esta via de operacionalização era ainda escasso, daí termos optado por, nesse contexto, recorrer à forma tradicional de suporte de papel e de administração direta e pessoal. No entanto, e uma vez mais, aqui devemos registar a segunda observação constante na autorização do Ministério anteriormente referida, que nos obrigou a alterar a metodologia de resposta; apesar dos motivos alegados não serem os mais válidos, julgamos nós[13], uma vez que estava previsto o recurso à página da escola na aplicação *Moodle*[14], a qual permite a restrição de utilizadores para a resposta se cingir apenas aos docentes. Assim, fomos obrigados à aplicação generalizada em suporte de papel.

Na medida em que a recolha de dados por questionário nos faculta o conhecimento de perceções de um número alargado de elementos da população-alvo, os elementos definidos para a aplicação deste questionário começaram por ser:

Quadro 2.8 – Distribuição da amostra para aplicação dos questionários

Coordenadores de Departamentos/Estruturas Educativas
Coordenador de Diretores de Turma (de 3º ciclo)
Delegados de Turma (turmas de 3º ciclo)
Diretores de Turma (turmas de 3º ciclo)
Representantes de Encarregados de Educação (turmas de 3º ciclo)
Assistentes Administrativos/Técnicos
Assistentes Operacionais

Mais tarde concluiu-se a impossibilidade de realização desta tarefa com o desejado êxito, facto que nos levou a (por sugestão de ambos os orientadores desta tese) limitar essa aplicação, de modo a obter um grau mínimo de sucesso. Assim, os inquiridos (via questionário) foram circunscritos aos docentes de 2º e 3º Ciclos de cada escola, num momento de interrupção da atividade letiva. Desta forma, e em virtude da autorização por parte do Ministério da Educação ter chegado apenas no dia 5 de julho de 2012, optámos pela aplicação logo de seguida, ou seja, durante a interrupção de final

[13] "O questionário deverá ser aplicado apenas no formato de papel, uma vez que não está devidamente codificado de forma a ser respondido apenas pelo destinatário pretendido (…)"
[14] MOODLE – sigla para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment –i.e., software livre de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual.

de ano. Por isso, tivemos mais um fator condicionante da adesão à efetiva participação neste estudo – a mobilidade docente de final de ano, cumulativamente com o gozo de licença de férias; factos que se revelaram determinantes para a taxa de retorno de resposta.

6.3. Registos de observação direta

Facilitador da escrita (e mais tarde das potenciais ilações), este instrumento de observação não participante permitiu a descrição, com alguma precisão, dos acontecimentos observados nos locais selecionados, de acordo com os critérios abaixo designados. Mas para que essa tarefa se revele congruente e minimamente válida, devemos ter em atenção determinados pormenores (que nem sempre anotámos, porque nem sempre pertinentes e oportunos, embora potencialmente influenciadores), por exemplo:

- ✓ o perfil dos sujeitos (a sua aparência, modo de falar e agir e outras particularidades)
- ✓ as visões do mundo do observado (valores demonstrados, elementos culturais ligados ao processo de trabalho,...)
- ✓ espaço físico ocupado (maneira como se movimenta no espaço)
- ✓ comportamento do observado (modo como manifesta as relações com os outros e como "manipula" os equipamentos, revelando ou não hábitos de utilização)

Tivemos ainda em consideração as sugestões adiantadas por alguns autores (*cf.* Bogdan & Biklen, Carmo,…) e tentámos impor as seguintes linhas orientativas:

- → registar no momento de observação
- → esboçar tópicos apenas para completar depois
- → anotar de forma discreta
- → cumprir um ritmo sereno
- → adotar critério cronológico para o registo
- → realizar a tarefa de escrita complementar no momento seguinte à observação

Acentuando estas linhas, devemos realçar que os factos registados imediatamente após a observação reduzem tendencialmente eventuais lapsos de memória e a ingerência de outras condicionantes contextuais. Por isso, procedemos ao registo mais descritivo alguns minutos depois do momento da observação ou, de modo

muito discreto, durante a própria circunstância, de modo a não provocar interferências nos comportamentos dos observados.

Este tipo de registo complementar de recolha de dados constitui, portanto, um documento que apresenta tanto um "caráter descritivo analítico", como também permite a realização de sínteses, perfazendo uma eventual fonte para a construção e reconstrução do conhecimento de um contexto e do agir profissional (e pessoal) através de registos essencialmente qualitativos, de anotações de:

- observações relativamente ao processo de trabalho
- descrição como é realizado o relacionamento
- tipos de relações geradas entre os sujeitos envolvidos no processo
- condições em que são efetivadas essas relações
- conflitos inter e entrepares e outros
- contactos e "limites" institucionais adjacentes
- visões do mundo que perpassam o ambiente observado
- forma como estão organizados os grupos, especialmente os informais

Para efetivar esta prática da investigação, elegemos dois diferentes locais, em função do maior número de possibilidades de interação que, hipoteticamente oferecessem – Sala de Professores e Biblioteca Escolar. Começámos por caracterizar o espaço, em cada uma das escolas, e definir os dias de observação, de acordo com alguns critérios mais específicos, a saber:

Quadro 2.9 – Locais para registo da Observação Direta na escola A

Sala	Zona	Tamanho m^2	Dias p/ observação	Critério
Professores	Café	18	2ª, 4ª e 6ª	Por constituir o espaço privilegiado de interação docente, decidimos dedicar-lhe três dias de observação. Dias com mais professores ao serviço
	Trabalho	50		
	Computadores	30		
BE	Receção/Jogos/Leitura	80	3ª	Dia com mais atividades de articulação curricular
	Computadores	40		
	Apoios	25		
	Projeção/ Coordenação	35		

Quadro 2.10 – Locais para registo da Observação Direta na escola C

Sala	Zona	Tamanho m^2	Dias p/ observação	Critério
Professores	Café	15	2ª e 6ª	Dias com mais frequência por existirem mais tempos de intervalo entre atividades letivas
	Trabalho	50		
	Computadores	20		
BE	Atendimento	18	4ª e 5ª	Dias com mais atividades de articulação, apoios e atendimento a Encarregados de Educação, desenvolvidas neste local
	Computadores	40		
	Apoios	25		
	Projeção	20		
	Leitura	70		
	Gabinete de Coordenação	15		
	Sala de reuniões	20		

Para efetivar essa prática, construímos alguns mapas/tabelas, que nos permitiriam um mais fácil e rápido registo do que ia sendo observado. Construídos propositadamente para o efeito, durante as visitas preparatórias às escolas, resultaram nos exemplos, primários, que apresentamos de seguida:

Quadro 2.11 – Mapa sintetizador de registo da frequência de espaços

Espaço		Zona	Interveniente(s)	Situação	Observações
Interior	BE				
	Sala de Professores	zona de café			
		zona central			
		zona de trabalho			
		zona de computadores			
	Bar				
	Sala de DTs				
Exterior					

Quadro 2.12 – Mapa sintetizador de registo das práticas de liderança

Dia	Hora	Local	Prática	Agente(s)	Interveniente(s)	Observações

Quadro 2.13 – Mapa sintetizador de registo dos conflitos

Dia	Hora	Local	Conflito	Interveniente(s)	Resolução	Observações

Quadro 2.14 – Mapa sintetizador de registo do clima

Dia	Hora	Local	Ocorrência	Observações

Mais tarde, aquando da sua aplicação, verificou-se alguma desconformidade relativamente aos itens inicialmente previstos e, por esse motivo, a necessidade de os reformular, de acordo com a oportunidade e pertinência verificadas no momento e *in loco*. Então, e no período de tempo definido para cada escola, fomos preenchendo esses outros mapas (*vide* Anexo IV), de que a seguir apresentamos exemplo:

Quadro 2.15 – Mapa sintetizador de registo na Sala de Professores

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Interveniente	Nº elementos	Obs.
	Intervalo manhã					
	Tempo letivo manhã					
	almoço					
	Tempo letivo tarde					
	Intervalo tarde					

Quadro 2.16 – Mapa sintetizador de registo na BE

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Interveniente	Nº elementos	Obs.
	Tempo letivo manhã					
	Tempo letivo tarde					

Procedemos depois à calendarização dos momentos de observação, em cada contexto, tendo concluído pela maior eficácia de incidência somente numa semana por cada período letivo de um dado ano letivo, em cada uma das escolas. No que concerne à distribuição dos dias de cada umas dessas semanas, procedemos à sua repartição de acordo com os locais a observar e tendo em conta as variáveis que se mostraram mais significativas em cada um dos contextos e ainda considerando a especificidade de cada local em particular; fatores que provocaram alguns intervalos temporais ou que provocaram a manutenção da observação. Relativamente às várias zonas que compõem

cada um dos dois espaços previstos para proceder à observação, podemos afirmar que, por vezes, é notória a sua sobrelotação, especialmente na escola A. No que respeita à caracterização desses locais, apontámos sobretudo as respetivas dimensões, uma vez que, em termos de equipamento, se observa alguma equivalência, quer em ambas as escolas, quer em relação à globalidade do universo escolar português desta tipologia e nível de ensino, segundo sabemos quer de pesquisas, quer por meio de consultas a colegas, quer ainda da nossa própria experiência docente. Devemos aqui salientar também que tentámos restringir as anotações ao comportamento/discurso dos professores, embora tivessem existido ocasiões em que isso foi praticamente impossível, essencialmente na Escola A, onde se observa uma maior e diversificada relação interpessoal entre os diversos grupos profissionais.

Saliente-se ainda que não foi estruturada qualquer codificação dos dados fornecidos por esta técnica, na medida em que não considerámos eficaz essa construção estratégica. A sua utilidade ficaria restringida ao "mero" agrupamento das questões e não transmitiria a pluralidade de pontos de vista expostos; sendo ainda quase impossível a sua consideração em termos quantitativos, pois seria difícil o agrupamento temático das observações.

7. Tratamento dos dados

Sabendo que os dados obtidos numa investigação requerem um tratamento adequado à sua origem e à metodologia de recolha, surge-nos desde logo uma diferenciação no que diz respeito aos instrumentos de inquérito: por um lado o questionário (que conduz a um tratamento com base essencialmente estatística) e, por outro, a entrevista (a que está mais inerente a quase direta análise qualitativa de conteúdo). No que diz respeito os registos de Observação Direta, o seu tratamento conduz, em parte, a um processo análogo a estas últimas, embora sirvam essencialmente e "apenas" para um enriquecimento e triangulação dos dados obtidos mediante os dois instrumentos anteriores.

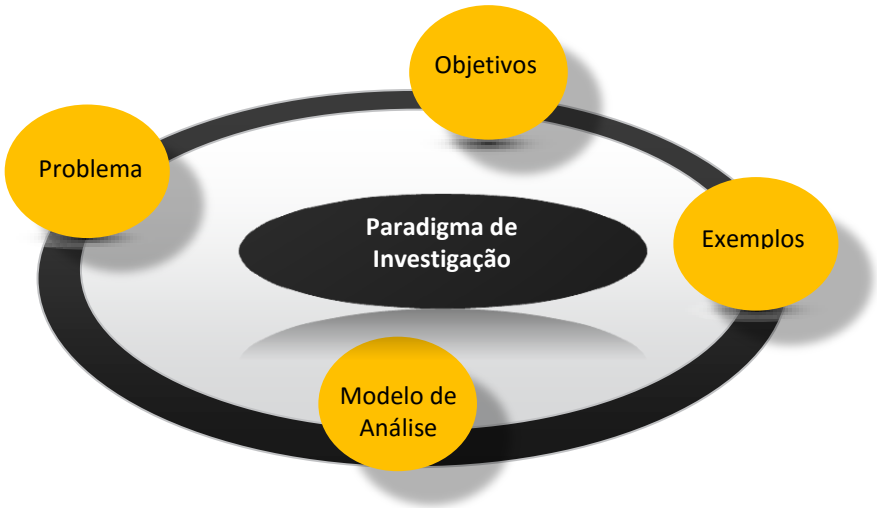
De qualquer das formas e generalizando, podemos afirmar que o tratamento de dados fornecidos por qualquer tipo de instrumento, ainda que pressupondo várias

etapas, assume como objetivo principal a respetiva análise de conteúdo (de forma direta ou indireta); a qual podemos subdividir em três fases de execução, relativamente ao universo de dados obtidos:

> Redução
> Exposição e síntese
> Interpretação, por comparação ou contraposição, recorrendo por exemplo à triangulação para confirmação das conclusões, tentando encontrar padrões de dados

A análise de dados é, portanto, um "processo de busca e organização sistemático de (…) materiais (…), com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão" (Bogdan e Biklen, 2003:205). Subjacente aos objetivos previstos para superar/analisar o problema em causa, e perante o tipo/paradigma de investigação por que se optou, escolhem-se os modelos de análise que melhor permitam alcançar o sentido explicativo do problema estudado.

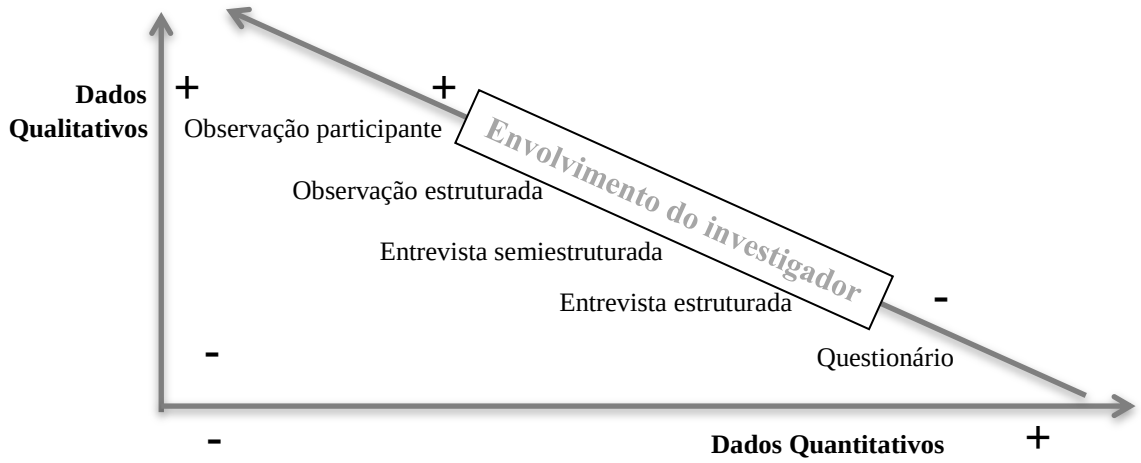
Figura 2.5 – Paradigma de investigação



A compreensão objetivada será mais facilmente complementada, como já vimos, se se recorrer a duas dimensões de dados: a qualitativa e a quantitativa. A primeira tem como fonte basicamente as entrevistas e os registos das observações, ou seja, quando os dados se apresentam sob a forma de texto corrido, de dimensão variada, e em que o envolvimento do investigador é significativo, na medida em que o texto é fruto de produção personalizada e é sempre redigido em função da experiência pessoal e efetiva do próprio. A segunda é habitualmente decorrente das respostas a questionários mais ou

menos fechados e não necessita de presença ou aproximação do investigador. Esquematicamente, poderemos resumir esta questão recorrendo ao seguinte gráfico:

Figura 2.6 – Grau de envolvimento do investigador



No que concerne às atividades previstas no respetivo tratamento de dados, temos a codificação, isto é, o corte em unidades de registo, mediante o estabelecimento de critérios definidos para que se possa proceder à sua agregação em subcategorias e categorias. Esta codificação permite a descrição estatística, pela contagem das unidades de cada categoria, bem como a conferência da validação, com a posterior facilitação da execução da síntese dos resultados, conducente à inferência interpretativa. Ultimamente, os investigadores recorrem, com grande frequência, a uma grande variedade de programas informáticos, de entre os quais salientamos o NVIVO[15]. No entanto e apesar do seu aparente fácil manuseamento, estas aplicações revelam algumas limitações, visto tratar-se de ferramentas mais próximas do tratamento estatístico/quantitativo, baseado num trabalho por *sources, cases, sets, attributes* e *codes*. Daí termos optado pelo trabalho manual/direto sobre os dados das entrevistas.

Nesse sentido e tendo a noção de que "*interview responses index some external reality*" (Silverman, 2000:823), procedeu-se à devida análise de conteúdo, visando obter uma "abordagem realista*"* (*Ibidem*) dos dados/informações veiculados, não descurando possíveis efeitos do contexto exterior na perspetiva transmitida pelos entrevistados. A

[15] Programa informático de análise de dados qualitativos.

estratégia de análise adotada revelou-se proveitosa, na medida em que permitiu a construção de uma série de inferências, conducentes ao surgimento de algumas conclusões; transformando, deste modo, o discurso em fonte de informação e abrindo "pistas de reflexão" (Quivy, 1992:79). Elaborou-se, desta forma, a análise da problemática em questão, tentando interpretar o conteúdo das respostas estruturadamente e em função das temáticas subjacentes, respeitando as três habituais fases deste processo analítico:

- Organização do material de trabalho: mediante a transcrição integral, *a posteriori*, do conteúdo das entrevistas (devidamente gravadas *in loco*, em registo áudio, devidamente autorizado). Incluímos nessa transcrição algumas observações relativas a pormenores do contexto extraverbal de algumas das respostas e aduzimos a referência a atitudes consideradas significativas para a devida interpretação de dados (*cf.* Quivy, 1992:133). Formaram-se assim os *protocolos* das entrevistas (*vide* Anexo III.2); os quais foram estruturados de forma tão rigorosa e metódica quanto possível (*cf. Ibidem*:227).

- Definição das unidades de registo: que podemos limitar a palavras, alargar a expressões, afirmações ou temas abordados. Por vezes e dependendo do tipo e objetivo da investigação, as unidades podem ser personagens, acontecimentos ou mesmo um simples objeto. Como afirmámos, tudo depende primordialmente do objetivo que se pretende atingir com a investigação. Esta fase da análise iniciou-se pela releitura dos protocolos, de modo a facilitar a delimitação das unidades a codificar. Assim, passou-se à sinalização destas unidades no próprio texto, de acordo com o critério definido, que neste caso foi semântico e não formal.

- Definição das categorias: facilitadora do agrupamento das unidades em classes, formadas a partir da correspondência entre a significação, a lógica e a orientação teórica. Portanto, de acordo com os critérios definidos (semânticos; sintáticos; lexicais ou expressivos). Bardin (1977) sugere a possibilidade de uma categorização poder ser constituída *a priori*, face ao referencial teórico ou *a posteriori*, após a análise do material, tendo ainda em consideração a tendência teórica e os objetivos da pesquisa. O sistema de categorização é composto por um (des)agrupamento progressivo em subcategorias, que devem provocar a

exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a produtividade; devendo apresentar

a) coerência e simplicidade
b) significância/transparência
c) fidelidade ao contexto em que foram produzidas
d) validade
e) qualidade

Como já referimos, as respostas deverão ser lidas de acordo com o contexto de vivência pessoal, social e profissional dos informantes, selecionados e em função ou de acordo com a envolvência situacional do momento. Não se pretendeu, com esta técnica de tratamento de dados, uma análise exaustiva do texto oral transcrito, mas a focalização nos aspetos que considerámos mais significativos, relativamente à temática em causa. Recorremos a uma abordagem construída com recurso a indicadores não-frequenciais, na medida em que se trata de um discurso pleno de possíveis inferências e em que a análise quantitativa, fundada na *frequência* de aparição de certos elementos da mensagem (*cf.* Bardin, 1977), não se revela profícua. Até porque esse não constituía o objetivo principal, embora não se possa menosprezar a frequência em que ocorrem determinados indicadores, até pela carga lógica que lhe está associada, não deverá considerar-se como indicador que por si só constitua ou possa transmitir significado só por si válido.

Atualmente, já é possível recorrer a diverso *software*, para se proceder à análise de conteúdo de entrevistas, embora os ficheiros tenham de ser compatíveis com os requisitos dessas aplicações/programas. No entanto, ainda é relativamente escassa a sua aplicação, por um lado pelo custo das mesmas e, por outro, por apresentarem algumas limitações, nomeadamente quanto ao real valor funcional; na medida em que algumas se apresentam como simples listagens quantitativas de ocorrências.

Relativamente à análise quantitativa/estatística, o número e qualidade de aplicações/programas que permitem esse trabalho é muitíssimo maior. Talvez por envolver procedimentos que não envolvem qualquer tipo de interpretação, limitando-se à indicação do número de ocorrências. Herrero & Cuesta (2005) afirmam, tratar-se de um processo de "medição", portanto, meramente quantitativo; o qual apresenta quatro indicadores:

a) Variável (propriedade que se quer medir)
b) Atributo (ou grau de ocorrência da *variável* medida)
c) Valor (modo numérico de expressão do *atributo*)
d) Relação (correspondência entre os vários *valores* da *variável*)

Nesta sequência e apresentando as perspetivas destes dois investigadores e de Yin (1989), Chambel & Curral (2008: 45) concluem que

> "todo o processo de análise de dados resulta da interacção constante de um processo indutivo e dedutivo. Os dados podem inicialmente ser codificados e analisados de acordo com os pressupostos teóricos que orientaram a investigação, mas novos temas, hipóteses, categorias e padrões nascem dos dados, enriquecendo a análise anterior. Por outro lado, estas hipóteses e categorias, identificadas indutivamente, são posteriormente verificadas através de novos dados, que confirmam a qualidade dos resultados."

Este processo implica pois

> "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens."
> "Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações."
>
> (Bardin, 1977:38,31)

Analisa-se o que é explícito no texto, de modo a alcançar-se um conjunto de "indicadores" que permitam produzir inferências. No entanto, a análise das entrevistas, semiestruturadas, faz surgir algumas dificuldades, nomeadamente quanto à definição das categorias e subcategorias e, como refere Amado (2000:60), colocam-se questões como: A que nível de interpretações deve chegar a análise? Onde se deve parar? Acima de tudo, porque

> "Para o investigador, a análise nunca está acabada, suficientemente completa. As zonas de sombra inquietam-no tanto quanto o sentido escondido e o mais fundamentado das suas deduções; mas a marcha da análise é limitada pelas possibilidades práticas".
>
> (*Ibidem*)

Tendo em vista que o investigador numa análise de dados quer apreender "algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam" (*Ibidem*), procedemos depois à estruturação de algumas hipóteses conclusivas, em função dos dados obtidos e da triangulação com o que os estudos nos tinham revelado.

Vejamos, então, os procedimentos que tiveram lugar no tratamento de dados do presente estudo.

7.1. Procedimentos

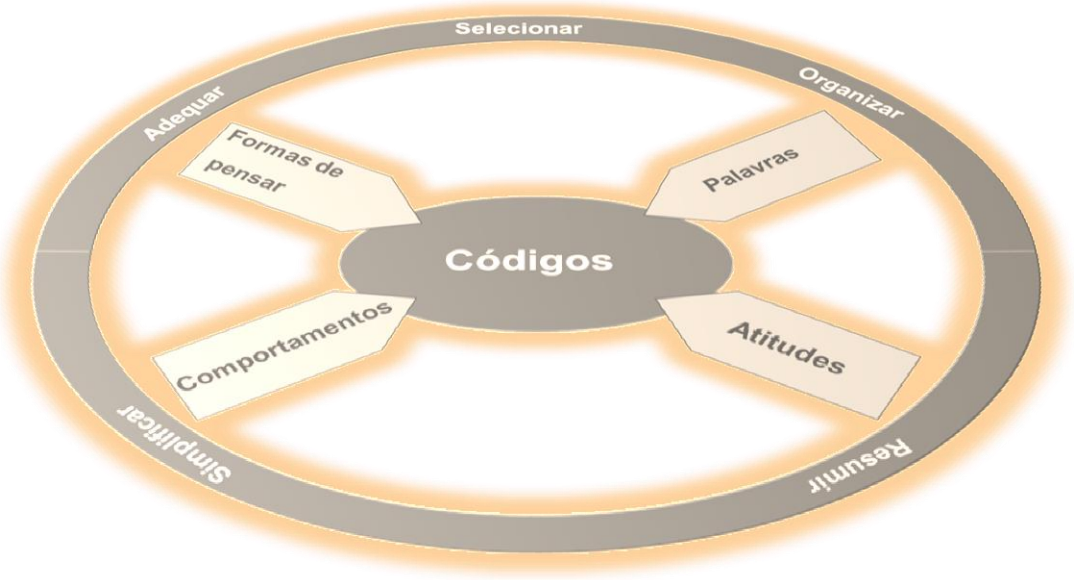
Realizados os inquéritos, há que tratar e analisar os dados que daí emergem e estabelecer hipóteses conclusivas. Realizámos este processo de acordo com as fases habitualmente previstas:

i. Pré-análise (organização, seleção e leitura do material para posterior categorização - elaboração de indicadores e levantamento de hipóteses emergentes)
ii. Exploração do material: fase de preparação do material (edição de texto e transcrição)
iii. Verificação do material a utilizar (se segue os princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação)
iv. Codificação dos dados (recorte e escolha de unidades - texto, segmentos de texto, frase, palavra e seu contexto - enumeração, classificação e agrupamento dos dados)
v. Análise interpretativa dos dados (descodificação de sentidos diretos e subjacentes)
vi. Estruturação de teses interpretativas (obtenção de conclusões que satisfaçam o objetivo que nos levou a esta investigação)

E esse objetivo pretendia alcançar esta fase final de viabilidade de construção de teses plausíveis e aplicáveis aos contextos em causa e, eventualmente, a uma (possível) generalização a outros (análogos), nunca esquecendo o caráter irrepetível de qualquer contexto, princípio ou conjetura em Ciências Humanas; uma vez que, por mais semelhanças que se possam observar, não devemos proceder a aplicações simples e diretas sem qualquer adequação ao caso específico, as quais se poderiam transformar em meras e estranhas extrapolações.

No caso das entrevistas, e com vista à respetiva análise de conteúdo, procedemos ao tratamento de dados de acordo com o faseamento atrás mencionado: depois de uma releitura dos protocolos, codificou-se o conteúdo das entrevistas, por forma à execução de um processo facilitador da congruente interpretação dos dados, tendo em conta os diversos códigos (verbais e não verbais) emergentes no/do discurso e perfazendo as diversas etapas do processo:

Figura 2.7 – Códigos a considerar na interpretação do discurso



Lembrando Holsti (1969, *apud* Bardin, 1977:103 *cit in* Amado, 2000:55-56), transformámos e agregámos os dados em unidades "que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo". Esse trabalho consistiu, portanto, na segmentação do discurso em unidades de registo e na sua organização de acordo com um conjunto de indicadores, subcategorias e categorias (salientando e classificando). É certo que considerámos oportuno e pertinente definir antecipadamente que itens iríamos considerar relevantes para o nosso estudo e, para tal, foi oportuna a construção de um quadro de referência. Assim, tomámos como principais eixos orientadores da codificação os conceitos que edificaram o mapa conceptual anteriormente apresentado e que serviu de base teórica orientativa do nosso trabalho:

Quadro 2.17 – Itens subjacentes à análise dos dados

SISTEMA (organização)	*Liderança(s)*	*Práticas* *Estratégias*
	Relacionamentos	*Conflitos* *Gestão*
	Clima	*Cultura* *Condutas*

Devemos sublinhar o facto de ter constituído uma base teórica, na medida em que, primeiro foi muito difícil o estabelecimento de categorias *de per si*, depois fomos

compelidos a ir adaptando essa definição. Este processo obrigou-nos à opção por um modelo misto de análise (em detrimento de definir essas categorias *a priori* - modelo fechado; ou apenas de acordo com o decorrer da análise - modelo aberto), como julgámos mais pertinente: partindo de um conjunto predefinido e ir procedendo a modificações durante a análise. Esta é uma escolha de classificação muito complexa, pois requer sucessivos ajustes face ao conteúdo das respostas que foi possível obter no contexto em que ocorreram as entrevistas e ainda de acordo com o perfil de cada um dos inquiridos. Isto é, o *encaixe*/categorização de realidades/observações/afirmações conduziu à constante reformulação de todo o processo de codificação. Tarefa que se revelou quase infindável pela imperiosa adequação e equilíbrio entre a base teórica (que formulámos e reformulámos…) e o conjunto de dados das entrevistas. Certo é que a natureza de todo este processo acabou por contribuir para a nossa afirmação da interligação/intersecção/dependência mútua de todos os fatores apresentados para o desenho do clima das organizações, muito especialmente da liderança.

Depois, devemos notar ainda a necessidade de abandono da tentativa de uniformização e de enveredarmos pela diferenciação (que se tentou minimizar ao máximo) do leque de subcategorias, em cada um dos protocolos das entrevistas, compelindo a uma sistemática reformulação casuística em virtude da profunda disparidade de tipologia de resposta, essencialmente por parte da Diretora da Escola A.

Procedeu-se, então, ao agrupamento de indicadores em subcategorias e, posteriormente, em categorias ou temas (*nodes*) *a posteriori*, num crescendo de abstração. Este é um processo de codificação, usualmente denominado *tópica*, porque referindo-se a tópicos/temas/assuntos abordados no decurso da entrevista. No entanto, considerámos pertinente a agregação de um outro tipo de codificação: a *analítica*, por forma a facilitar possibilidades de interpretação cada vez mais generalizada e globalizante dos dados obtidos. Decidimos a aplicação desta bipolaridade metodológica porque julgámos viável e adequada a análise do discurso transcrito numa perspetiva interpretativa e reflexiva, fazendo emergir ideias e significados patentes, implícitos ou sub-reptícios. Como afirma Pais (1993:86, *cit in* Amado 2000:56), este "estilhaçar" do discurso é o que desvenda o seu sentido; é que apesar de, aparentemente contraditório, ele contribui para a formulação de outros sentidos que poderiam não ser escrutinados de

outro modo. Isto na medida em que existe sempre espaço para outras hipóteses, para esclarecimento de sentidos mais *obscuros* inicialmente.

No que diz respeito os questionários, o tratamento dos dados recolhidos partiu da síntese estatística, através de um processo descritivo e inferencial, em que se recorreu ao programa de tratamento estatístico *IBM SPSS Statistic, version 20*[16]. Esta ferramenta permite a organização dos dados recolhidos em tabelas e gráficos (de barras e circulares); por forma a mais facilmente serem interpretados. Ainda nesse sentido, elaborámos um quadro percentual global das respostas dos docentes, para cada uma das questões e em cada uma das escolas.

O tratamento de dados destes instrumentos permitiu alcançar um conjunto de resultados, rentabilizando a sua interpretação na medida em que, relativamente aos de cariz quantitativo, se recorreu à sua organização em tabelas e gráficos e, no que respeita os qualitativos, se procedeu à codificação/categorização dos protocolos das entrevistas, organizando/selecionando/resumindo/simplificando/adequando o discurso (verbal em conjunto com o não verbal), de acordo com o objetivo em vista. Utilizámos as informações recolhidas e analisadas ao nível do conteúdo, para fundamentar e salientar algumas das conclusões sobre as atitudes adotadas e assumidas nos diferentes contextos; cruzando-as com os registos originados pela observação direta. Os dados foram, portanto, obtidos no sentido de conquistarmos um nível de fiabilidade aceitável para esta tipologia de estudo.

7.2. Interpretação dos resultados

A interpretação dos resultados requer antes de mais a sua análise, de forma a conseguirmos uma interpretação congruente com cada realidade e podermos obter as categorias comportamentais dos indivíduos pertencentes a cada escola, *de per si* e no seu conjunto.

Relativamente ao conteúdo das entrevistas, optámos pela elaboração de um conjunto de itens propiciadores de uma linha de entendimento conducente a uma

[16] A versão mais atualizada do programa de tratamento estatístico, da IBM, aquando deste momento de tratamento de dados.

interpretação, que sabemos condicionada pelas circunstâncias/condicionantes do contexto de resposta. Adiantemos que, perante a consciência dos potenciais critérios de interpretação e análise de dados:

- Frequência de ocorrência (associação, equivalência e oposição de unidades)
- Presença ou ausência de determinados elementos
- Envolvência do inquirido
- Indicadores de valorização e de opinião

socorremo-nos um pouco de todos e de cada um, de novo recorrendo a um método misto, no sentido de encontrar o sentido mais próximo do real, tentando descortinar o maior número de significados para cada ocorrência.

Quanto aos questionários, devemos salientar que o fator *tempo*, requerido para a sua resposta, se revelou muito exigente e se refletiu na baixa taxa de retorno, pois tratava-se de um grande conjunto de questões - um total de 271 (229 na escola C). Esse foi (a par da data em que foi autorizada a aplicação por parte do Ministério de Educação) um dos motivos que nos levou a selecionar um momento de interrupção letiva para a sua aplicação, facto que acarretou, também ele, um risco de maior taxa de ausência de resposta. Ponderámos ambos os fatores e optámos, ainda assim, por proceder à sua aplicação naquele momento. Temos a noção de que se trata de uma tarefa com alguma complexidade face à exigência burocrática de muitas das funções com que os docentes se deparam atualmente. Talvez esse constitua mais um dos motivos que explica o nível de adesão, pois de entre os 255 professores que constituíam o universo das duas escolas, responderam ao questionário 77 docentes, ou seja, obtivemos uma amostra de 30,2%. Nesta medida, complementámos a recolha de dados dos inquéritos com o desenvolvimento da técnica de observação direta, visto acreditarmos na sua contribuição para o esclarecimento e/ou confirmação de algumas das pistas interpretativas.

Note-se que a interpretação de dados foi operacionalizada sempre com um princípio orientador que julgamos muito pertinente numa investigação: conseguir obter dados com validade científica, quer em termos internos (pela conveniente e oportuna definição dos conceitos utilizados), quer a nível externo (mediante o estabelecimento das possíveis relações causais). Conseguir um grau mínimo de validade deve constituir um objetivo permanente de qualquer investigação, estando sempre subjacente à análise

das variáveis; de modo a que seja viável uma perceção minimamente válida das causas diretas ou indiretas do fenómeno em estudo. Sabemos que

> "as relações entre variáveis são sempre probabilísticas, porque os fenómenos sociais são provocados por muitas causas que nós (...) não conseguimos contemplar num modelo único"
>
> (Carmo & Ferreira, 1998:49)

e temos consciência de que esta deverá constituir uma premissa constante no tratamento/análise de dados dos estudos destes fenómenos.

Síntese

A metodologia por que optámos foi sendo reformulada ao longo de todo o período que este trabalho ocupou, adequando e rentabilizando meios, recursos e produtos. Tivemos como referencial científico a conjugação possível das definições indicadas por Carmo & Ferreira (1998:251); tentando realizar "a articulação entre o texto, descrito e analisado (…) e os fatores que determinam essas características (…)" (*Ibidem*:252). A interpretação dos resultados foi, portanto, levada a cabo considerando as condições internas e externas de produção do discurso. Tentámos também não esquecer que, quando uma variável influencia muito determinado fenómeno, se pode afirmar que contribui para a sua explicação. Mas se essa influência se faz num grau baixo, a influência situar-se-á apenas ao nível de *predição*, ou seja, não constitui causa suficiente para a alteração significativa desse fenómeno.

Construídos e aplicados os inquéritos e tratados os dados fornecidos pelos diversos instrumentos/técnicas (questionários, entrevistas e registos de observação direta/visitas informais), obtivemos informações pertinentes sobre o relacionamento entre as práticas de liderança, o contexto de ocorrência dos conflitos e a metodologia adotada na sua resolução com o tipo de clima vivido na respetiva instituição. Procedemos depois à análise comparativa e ao estabelecimento das respetivas conclusões. Por último, efetuámos a revisão textual e formal do trabalho.

Deste modo, pensamos ter conseguido cumprir o nosso objetivo: a realização de um estudo de cariz essencialmente qualitativo (descritivo e analítico), mas também um pouco quantitativo, visto termos recorrido igualmente à abordagem estatística dos questionários.

Parte 3

Um estudo de caso[17]

[17] Com identificação autorizada pelos respetivos Conselhos Pedagógicos, aquando da proposta para realização deste estudo a aplicar a estas realidades educativas.

Caracterização do concelho

Criou-me Portugal na verde, e cara Pátria minha Alenquer.

Luís de Camões

As escolas em estudo situam-se num concelho com uma história muito antiga. Comecemos pela descodificação do seu próprio nome, que apresenta várias teorias, remontando a sua origem a:

Figura 3.0.1 – Brasão do concelho de Alenquer



1. "Alenquer" provém de "Alen Ker" e significa "A vontade de Alão" – o cão alano (uma raça conhecida pelas suas qualidades na caça e combate e que continua a proteger a vila de Alenquer no seu brasão). Versão "suportada" pela lenda do cão Alão Quer.
2. Vila de origem romana, que então se chamara Jerabrica, fundada entre os séculos III e VIII da nossa era.
3. Fundação dos alanos, no ano de Cristo de 418, que estes denominaram Alan Kerke, na sua língua «Templo dos Alanos». A partir de 711, terão os árabes aproveitado a sua posição na linha do Tejo, para edificar uma fortificação. Dentro dessas muralhas, construíram uma mesquita, no mesmo local onde depois se edificou a igreja de Santo Estevão, demolida em 1870 para dar lugar à construção da Ala do Conde de Ferreira, onde hoje está instalado o Museu Municipal. Para além desses, temos o legado mouro patente na própria estrutura urbana medieval, intramuros, com ruas estreitas e íngremes, formando becos e travessas, com muitas "escadinhas".

Qualquer que seja a sua verdadeira origem, certo é que foi fundada por muçulmanos e conquistada por D. Afonso Henriques e que recebeu foral em 1212, da infanta D. Sancha, filha de Sancho I de Portugal. D. Dinis concederá um novo foral em 1302, que será reformado em 1510, na sequência da reforma dos forais, promovida por D. Manuel. Num passado recente, entre 1832 e 1855, após a extinção dos forais (1832), sofreu uma profunda transformação, com a junção de outros dois concelhos da época medieval - Vila Verde dos Francos e Aldeia Galega.

Os melhoramentos materiais da Regeneração chegaram com as estradas, o caminho-de-ferro, as fábricas, a opulência de algumas quintas residenciais da burguesia triunfante e a construção majestosa do edifício dos paços do concelho. Nesta época, Alenquer ganha importância industrial.

No que respeita a história cultural, os movimentos literário e artístico do Romantismo são visíveis ainda hoje na Casa de João de Deus, na Cortegana; na casa do pintor Ribeiro Cristino, do «Grupo do Leão», no Arneiro; na casa de Guilherme João Carlos Henriques, na Carnota, e nas «Farpas», assinadas por Ramalho Ortigão, em que se reclama «durante o verão pelo menos, um vapor em que se navegue pelo Tejo acima até ao Carregado, como noutro tempo».

Atualmente, é, fundamentalmente, uma região produtora de alguns dos mais prestigiados vinhos DOC da região de Lisboa. Dispõe de um Museu do Vinho (a funcionar desde abril de 2006), que expõe, dá a provar e possibilita a aquisição dos melhores vinhos da região. Situado num edifício do século XIX, tem também patente uma exposição relativa à evolução das técnicas e instrumentos associados à produção vitivinícola, um auditório e espaço para provas e concursos, promovendo, ainda, percursos disponibilizados pela Rota da Vinha e do Vinho.

Figura 3.0.2 – Vista panorâmica da vila de Alenquer



Sendo um dos dezasseis municípios do distrito de Lisboa, constitui o seu terceiro maior concelho (com 304,2 km²). Dista cerca de 36 km da capital e é atualmente composto por onze das iniciais dezasseis freguesias (resultantes da união de algumas em resultado da reorganização administrativa dos territórios das freguesias, imposta pela Lei nº11-A/2013, de 28 de janeiro). Este município é limitado, a norte, pelo município do Cadaval; a leste, pelo de Azambuja; a sul, pelos de Vila Franca de Xira e Arruda dos Vinhos; a sudoeste, pelo de Sobral de Monte Agraço e, a oeste, pelo município de Torres Vedras. O número de habitantes que nele residem teve a seguinte evolução, desde 1801 até 2011:

Quadro 3.0.1 – Censos do concelho de Alenquer

1801	**1849**	**1900**	**1930**	**1960**	**1981**	**1991**	**2001**	**2011**
10 569	10 005	24 774	30 015	34 998	34 575	34 098	39 180	43 267

Este concelho é de fácil acesso rodoviário, facto que impulsiona o crescimento demográfico, acentuado pela recente instalação de um número significativo de empresas. Talvez devido à irregularidade de relevo geográfico, o crescimento da vila de Alenquer foi lento e demorado ao longo dos séculos; apresentando ainda no séc. XVIII uma estrutura fortemente medieval, transformada apenas um século mais tarde com a instalação das primeiras fábricas à beira rio (que atravessa o centro da localidade sede de concelho) e a edificação de novas habitações. Essa irregularidade de relevo contribuiu para uma tradição que devemos salientar e que lhe faz atribuir o epitáfio de Vila Presépio e que é o costume de, em Dezembro, instalar um monumental presépio numa das principais encostas da vila, junto às instalações da Câmara Municipal.

O espaço sul do concelho é de facto hoje repleto de pequenas e médias indústrias, paralelamente à implantação de acentuadas áreas urbanas. Em termos globais, o concelho apresenta uma significativa diversidade urbana, desde pequenas localidades típicas, a grandes quintas, a igrejas de grande valor arquitetónico, a monumentos históricos e até aos moinhos de vento (hoje recuperados e preservados para proporcionarem uma excelente visita ou nalguns casos uma agradável estadia).

A paisagem natural é igualmente diversificada, acentuada também pelos vastos campos de cultivo da vinha, a que já Gil Vicente fazia menção no conhecido texto "Pranto de Maria Parda". Área vitícola de 12000 ha e de produção de uva de mesa de cerca de 1500 ha, é uma zona de excecional riqueza de solos e de clima soalheiro, único pela congregação de fatores tão diversos como a influência mediterrânica, a proximidade do Atlântico e a proteção da Serra de Montejunto. A exploração deste produto vitícola faz-se em Adegas Cooperativas ou em quintas particulares de renome, como é o caso da Quinta de Pancas e outras. Por isso, é marcante a animação sazonal que esta atividade provoca, especialmente na zona norte do concelho; onde se regista atualmente a tentativa de recuperação das velhas tradições que ligam este concelho à faina vinícola, conseguindo sustentar o desenvolvimento económico nesse tipo de atividade. As estratégias de valorização dessas quintas, muitas datadas do séc. XVIII, refletem a atual preocupação em recuperar os espaços e a memória das atividades que trouxeram aos alenquerenses, no passado, para além de trabalho, alguma riqueza e prestígio.

Quanto a património, devemos assinalar o Castelo de Alenquer, o Convento de São Francisco de Alenquer e a Igreja de Santa Catarina. E ainda o que está patente em diversos museus – Museu de Arqueologia Hipólito Cabaço (que contrasta com a modernidade patenteada na Galeria de João Mário); o Museu Palmira Bastos, criado em homenagem a esta figura do teatro, natural do concelho. Natural deste concelho foi também o Infante D. Duarte, o cronista Damião de Goes (patrono da escola Secundária e Agrupamento) e o navegador Pêro de Alenquer (patrono da escola Básica). Tendo o local também servido de residência à princesa D. Sancha, à rainha Santa Isabel e à rainha D. Leonor. Alenquer é, a par de Lisboa, Coimbra e Santarém, uma das localidades apontadas como possível terra berço do poeta Luís Vaz de Camões. Há ainda outras personalidades naturais deste concelho, de entre as quais destacamos: Alda Gomes, Álvaro Vasques, António Passanha, D. Joaquim José Pacheco e Sousa, D. Tomás de Noronha, Francisco Correia do Amaral Castelo Branco, Jorge Manuel Catalão de Oliveira e Carmo, Sebastião José de Carvalho (Visconde de Chanceleiros),…

No sentido de possibilitar o conhecimento de toda esta realidade, a Câmara Municipal costuma organizar rotas turísticas subordinadas a temas locais (os moinhos de vento, a Serra de Montejunto, as quintas vinícolas e as igrejas), permitindo reviver o passado através da memória trazida por um guia do Posto de Turismo, que conduz depois o visitante ao saborear de um almoço num dos inúmeros restaurantes tradicionais. É que, paralelamente à produção vinícola, há a muito reconhecida e galardoada internacionalmente gastronomia local, que é outro dos atrativos desta região, cheia de tradições culturais e de património histórico.

Vemos, então que a atividade económica da região de Alenquer se baseia, por um lado, na agricultura e por outro na indústria; repartindo-se a primeira essencialmente pela área mais a norte do concelho e a segunda pela zona sul, visto esta ser aquela que detém os principais acessos rodoviários e o referido ex futuro aeroporto internacional. Deste modo verifica-se uma densidade populacional muito mais acentuada nas freguesias a sul, como a do Carregado, Sto. Estêvão e Triana; facto que requer a natural implantação de escolas, daí duas dessas freguesias apresentarem duas das três escolas do Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos e ainda a única escola de Ensino Secundário de todo o concelho.

CAPÍTULO I

Escola A

1. Caracterização

1.1. Histórico-geográfica e sociocultural

Qualquer caracterização de um local deve, julgamos nós, iniciar-se pela sua história e apresentação geográfica, como vimos, uma vez que são exatamente esses dados que irão influenciar a restante caracterização social e cultural. Assim, iniciamos esta caracterização mais específica por alguns dados históricos da freguesia da Escola A – Santo Estevão, atualmente unida à de Triana.

Significativo da memória e da história da freguesia em que se situa esta escola é a frase de abertura da sua apresentação, na página *web* da Câmara Municipal:

Figura 3.1.1 – Localização da freguesia de Sto. Estevão



"Freguesia mais antiga de Alenquer, foi praça de apresentação do Mosteiro de Odivelas. (…) Tem uma área de 14,7 km². Confronta a norte com a freguesia de Meca e Triana; a sul com as freguesias de Cadafais; a nascente com a freguesia de Carregado e a poente com as freguesias de Carnota."

De seguida, surge-nos um pouco mais de pormenorização sobre o lugar em questão:

> "Logar das Paredes. – Hoje distante poucos metros da vila de Alenquer, esta povoação passa como subúrbio; mas em poucos anos provavelmente estará incorporada n'esta vila. Nas escrituras antigas figura como 'logar de Villa Vedra' pela tradição de ter aqui havido uma povoação romana, tradição que teve origem de umas paredes antiquíssimas que os antigos julgavam ruinas de um castelo, mas que hoje são conhecidas como vestígios de aqueduto que levava a água à quinta do Bravo. Daí também se originou o nome moderno da terra 'Paredes.' Assim escrevia Guilherme Henriques, em 1873.
>
> Em 1601, Diogo Lopes de Sousa, fidalgo cavaleiro, era morador na sua quinta das Paredes."

A escola situa-se precisamente no limite entre esta parte mais antiga e a que foi crescendo "fora de paredes" (muralhas) com o início da "invasão" urbanística do século passado.

Com este contexto sociogeográfico, durante algumas décadas e até há bem pouco tempo verificou-se uma sistemática *erosão* das classes mais jovens, provocando um envelhecimento da estrutura etária da população do concelho de Alenquer. Atualmente esse facto ainda apresenta alguns reflexos; no entanto, talvez pela fixação industrial e pela melhoria de acessos, essa situação começa a demonstrar uma tendência inversa. Tal poder-se-á observar por exemplo no número crescente de habitantes e, consequentemente, de alunos nas escolas, especialmente naquela que foi alvo deste estudo e na Secundária, que se situa em espaço contíguo.

Acrescente-se ainda que a designação desta escola remete para o seu patrono – Pêro de Alenquer. Esta figura histórica viveu nos finais do século XV, tendo sido contemporâneo de D. João II e de D. Manuel. Foi um navegador experiente e hábil utilizador de instrumentos náuticos - "homem muito esperto nas coisas do mar", segundo Damião de Goes - foi escolhido para conduzir o navio-chefe da armada de Bartolomeu Dias que dobrou o Cabo da Boa Esperança e para pilotar a nau S. Gabriel que, integrada na frota sob o comando de Vasco da Gama, levou à descoberta do caminho marítimo para a Índia. Terá morrido no atribulado regresso dessa viagem. Em diversos escritos é citado como um piloto de prestígio, conhecedor do seu ofício e da arte de navegar, capaz de velejar em qualquer tipo de embarcação. Por isso, obteve a estima e o apreço do Príncipe Perfeito, destacando-se, pelo seu mérito, na época dos grandes descobrimentos portugueses.

Com esta figura como suporte histórico e que parece servir de inspiração à filosofia educacional que se observa numa grande parte dos elementos escolares, surge-nos um edifício também quase *histórico*, ou melhor, com alguns sinais de envelhecimento e degradação, que apresenta, no seu espaço exterior, algumas estruturas de apoio (comuns a uma outra escola, a Secundária) situada dentro do mesmo perímetro murado e que constitui a atual sede do Mega-Agrupamento de Escolas Damião de Goes (anteriormente a escola em estudo é que era a sede do Agrupamento, assumindo a denominação de Agrupamento de Escolas Pêro de Alenquer).

Anos houve (as práticas entretanto foram alteradas, por um lado pelo surgimento de mais avançadas aplicações/programas informáticos e, por outro, com a formação de um mega agrupamento e consequente mudança da liderança de topo) em que a escola oferecia a cada um dos seus professores, no início de cada ano letivo, um CD-ROM

onde se encontravam diversos documentos úteis para o desempenho da atividade docente, bem como a caracterização do Agrupamento em que a escola era a respetiva sede. Nele existia também um Guia do Professor, que abria com um poema que reflete, de forma bastante significativa, o modo de atuação subjacente às práticas que aí se podiam observar:

O ESTILO
Incapaz de não ser senão diferente
Há um modo de calar e um falar claro
Um olhar cara a cara e frente a frente
Um viver devagar que tudo é raro
E único e só assim urgente.

Manuel Alegre

A escola dispõe de um Núcleo de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais, que tem como principal objetivo apoiar os alunos abrangidos pelo normativo de Educação Especial (antigamente o Decreto-Lei nº 319/91, atualmente a Decreto-Lei nº 3/2008, com atualização prevista para breve), bem como os respetivos professores, pais e encarregados de educação. Para além do apoio pedagógico e das necessidades específicas de cada aluno, pretendem também promover a sua integração/inclusão na comunidade, através do desenvolvimento de uma vasta tipologia de atividades.

Funciona igualmente nesta escola o Centro de Formação de Professores da área geográfica, que abarca também as escolas dos concelhos vizinhos de Arruda dos Vinhos e Sobral de Monte Agraço.

Acrescentemos ainda dois outros dados que consideramos fundamentais na caracterização desta escola:

- Instaurado há já mais de uma dezena de anos o registo eletrónico de sumários (o sumário é registado diretamente no computador em cada sala de aula, bem como as faltas dos alunos e o registo dos testes)
- Utilização de cartão magnético para entrada no espaço da escola (desde sensivelmente o mesmo período do registo eletrónico de sumários) – visando garantir a restrição de acesso à escola e evitar que os alunos saiam do estabelecimento de ensino fora dos períodos autorizados pelo respetivo encarregado de educação – e para pagamento dos vários serviços, evitando atos de roubo e vandalismo)

Verificamos, pela análise cuidada dos objetivos nomeados por esta escola, que o seu perfil regista, de facto, uma abertura à inovação e uma tentativa de rentabilização das oportunidades que vão surgindo, nomeadamente por parte do Ministério da Educação. Daí a adesão/construção de tantos projetos e outras iniciativas pedagógicas.

1.2. Fator humano

No que diz respeito ao corpo docente, devemos salientar que os docentes de Língua Portuguesa lecionam também a disciplina de Oficina de Teatro e os de Inglês as AECs desta disciplina no 1º Ciclo.

O pessoal não docente distribui-se pelos serviços administrativos, reprografia, papelaria, PBX, bar, manutenção e vigilância e é orientado por uma Coordenadora. No entanto, não nos foi possível realizar o levantamento anual do seu número, na medida em que esses dados são da responsabilidade da autarquia e a mesma não disponibilizou esses registos. Vejamos então a distribuição do corpo docente e discente ao longo dos anos:

Quadro 3.1.1 – Distribuição do número de alunos entre 2009 e 2014, na Escola A

Nível Escolaridade / Ano letivo	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	c/ NEE
2009/2010	-	641	368	508	-
2010/2011	217	614	372363	529	-
2011/2012	223	642	365	541	-
2012/2013	190	588	361	575	-
2013/2014	-	610	-	567	-

Quadro 3.1.2 – Vínculo do pessoal docente entre 2009 e 2014, na Escola A

Vínculo	**Nível de ensino / Ano letivo**	**Pré-Escolar**	**1º Ciclo**	**2º Ciclo**	**3º Ciclo**	**SEEE**	**Totais**
Quadro Escola/ Agrupamento	**2009/2010**	17	49	42	52	8	**168**
	2010/2011	-	-	42	59	12	**113**
	2011/2012	12	41	35	47	5	**140**
	2012/2013	-	-	26	47	3	**76**
	2013/2014	-	-	23	36	1	**60**
Destacado (a prestar serviço nesta escola)	**2009/2010**	-	1	1	2	-	**4**
	2010/2011	-	-	1	3	-	**4**
	2011/2012	-	-	3	2	-	**5**
	2012/2013	-	-	-	1	-	**1**
	2013/2014	-	-	-	2	-	**2**
Destacado (a prestar serviço noutro serviço externo)	**2009/2010**	-	3	6	17	2	**28**
	2010/2011	1	3	8	16	2	**30**
	2011/2012	2	7	6	16	2	**33**
	2012/2013	-	-	11	17	-	**28**
	2013/2014	-	-	9	13	-	**22**
Quadro Zona Pedagógica	**2009/2010**	1	-	1	4	-	**6**
	2010/2011	-	-	1	5	-	**6**
	2011/2012	-	4	1	4	-	**9**
	2012/2013	-	-	1	2	-	**3**
	2013/2014	-	-	1	4	-	**5**
Contrato	**2009/2010**	1	16	6	9	-	**32**
	2010/2011	-	-	-	-	-	**0**
	2011/2012	4	6	9	12	1	**32**
	2012/2013	-	-	1	12	2	**15**
	2013/2014	-	-	4	5	1	**10**
Totais	**2009/2010**	**19**	**69**	**56**	**84**	**10**	**238**
	2010/2011	**1**	**3**	**52**	**83**	**14**	**153**
	2011/2012	**18**	**58**	**54**	**81**	**8**	**219**
	2012/2013	**0**	**0**	**39**	**79**	**5**	**123**
	2013/2014	**0**	**0**	**37**	**60**	**2**	**99**

1.3. Instalações

O edifício principal apresenta uma distribuição por três pisos:

Quadro 3.1.3 – Composição do edifício principal da Escola A

CAVE	RÉS – DO-CHÃO	1º PISO
- Salas de Educação Visual e Tecnológica - Centro de Informática - Sala Específicas - Sala de convívio dos alunos - Sala de refeições do Pessoal Docente e Não Docente - Karaoke - Sala de Cinema - Estúdios de rádio/TV	- PBX - Serviços Administrativos / ASE - Centro de Formação de Associação de Escolas - Centro de Recursos e Investigação do Centro de Formação - Sala de trabalho e receção de Encarregados de Educação - Sala de Professores - Reprografia - Sala dos Diretores de Turma - BE - Salas de Ciências - Laboratórios de Físico-Química - Salas de aula	- Gabinete de Coordenação - Gabinete do Secretariado de Exames / Sala de reuniões - Salas de aula - Salas de Educação Visual - Salas de Educação Musical / Música - Estúdio Fotográfico - Núcleo dos Apoios Educativos - Gabinetes dos Departamentos Curriculares - Jornal Escolar - Sala de Informática

* A azul encontram-se as salas que, entretanto, foram atribuídas ao normal funcionamento de atividades letivas, pelo excesso de número de alunos e inexistência de salas. Acrescente-se ainda que, por esse mesmo motivo, o Centro de Formação de Professores partilha o mesmo espaço com os Serviços Administrativos /ASE.

Para além deste edifício, existe o refeitório e o polidesportivo, partilhados com a Escola Secundária, bem como um monobloco/contentor provisório, composto por duas salas de aula.

1.4. Dinâmicas

Reflexo das acentuadas dinâmicas desta instituição é o painel de azulejos à entrada:

Figura 3.1.2 – Entrada da Escola A





Figura 3.1.3 – Mural da entrada da Escola A

Bem como, a outro nível, a constante atualização (e conteúdo) da sua página eletrónica: *vide* http://moodle.ebpa.edu.pt/ .

De entre os inúmeros projetos desenvolvidos ao longo de todos os anos, poderemos apontar alguns:

- Biblioteca Escolar
- Clube Europeu: SELF (Secção Europeia de Língua Francesa)
- aPORTe (Oficinas de Português)
- Mat+
- Semana das Artes
- Jornal e Rádio escolares
- Oficina do Bem-Estar (Programa de Educação para a Saúde)
- Desporto Escolar (Atletismo, Futsal, Natação, Basquetebol, Bocia, Badmington, Exploração da Natureza e Patinagem)
- Clube Art&Co (Francês/Artes Visuais e Performativas e Música)
- Eco Escolas: com o seguinte histórico:

Quadro 3.1.4 – Histórico da participação da Escola A no projeto Eco Escolas

	2013 2014	2012 2013	2011 2012	2010 2011	2009 2010	2008 2009	2007 2008	2006 2007	2005 2006
Inscrita	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Galardoada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
Visitada	-	-	-	-	-	✓	-	-	-

2. Análise dos dados recolhidos

No que diz respeito os questionários, do universo de 219 docentes neste Agrupamento, 135 constituiu o conjunto de professores a quem foi distribuído o questionário (2º e 3º Ciclos), com apenas 31 respostas devolvidas. Esta dimensão de amostra julgamos dever-se, essencialmente, aos motivos anteriormente apontados (momento de interrupção letiva de final de ano letivo, e consequente mobilidade docente, e número elevado de questões); tendo ficado caracterizada da seguinte forma:

Quadro 3.1.5 – Percentagens de respostas ao questionário, na questão de identificação pessoal, na Escola A

ITEM	VARIÁVEL	%
Sexo	Masculino	19,35
	Feminino	80,65
Idade	Menos de 40 anos	29,03
	40 anos ou mais	70,97
Formação académica	Licenciatura	87,10
	Mestrado	12,90
	Doutoramento	0,00
	Outro	0,00
Formação em gestão de conflitos	Sim	32,26
	Não	58,06
Tempo de serviço total	Menos de 10 anos	6,45
	10 anos ou mais	93,55
Antiguidade na escola atual	Até 5 anos	38,71
	Entre 6 e 15 anos	38,71
	Entre 16 e 25 anos	16,13
	Mais de 26 anos	3,23
Nível de ensino	2º Ciclo	16,13
	3º Ciclo	74,19
	Ambos	6,45
Área que leciona	Ciências Sociais e Humanas	41,94
	Ciências Exatas	41,94
	Artes e Tecnologias	6,45
Funções não letivas desempenhadas no presente ano	Coordenação Disciplinar/Departamento/Estrutura	32,26
	Coordenação de Projeto	3,23
	Direção de Turma	48,39
	Outra	16,13

A salientar o habitual domínio de docentes do sexo feminino, bem como o valor quase residual de professores das áreas artísticas. A antiguidade na escola em questão é outro facto inerente à mobilidade a que esta classe profissional está sujeita, apesar de, alguns docentes, contarem já com um número elevado de anos de experiência, continuam sujeitos à constante mudança de escola.

Partiremos, então, para a nossa análise assumindo primeiramente os resultados do questionário, uma vez que estes apresentam, pela sua natureza, respostas mais objetivas e específicas relativamente às questões colocadas nas entrevistas que, por serem semiestruturadas permitem uma maior amplitude e liberdade de resposta, muito subjetiva e diferenciada, como se pode observar pela própria dimensão dos protocolos das mesmas. De igual forma, se deve notar que os registos de Observação Direta, apesar da autora ter tentado o máximo de objetividade e imparcialidade, são sempre carregados de perfis igualmente subjetivos, até pela natural informalidade de comportamentos/discursos observados/produzidos.

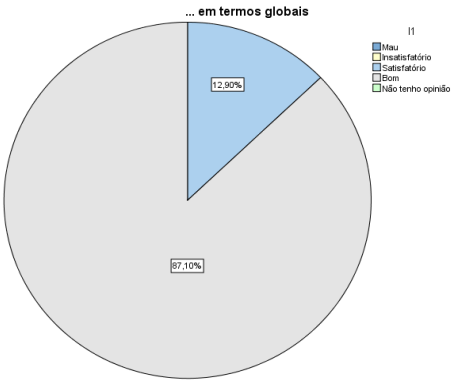
Não devemos deixar de referir que a apresentação percentual dos resultados do tratamento dos dados deste instrumento de inquérito será referido em valores arredondados às unidades, na medida em que o valor decimal foi considerado um fator pouco significativo, dada a dimensão da amostra em questão. Essa percentagem é, regra geral, considerada ponderada a soma dos valores correspondentes às duas variáveis de itens positivos e/ou negativos. Notemos, também, que optámos por não legendar as figuras relativas aos gráficos percentuais de análise das respostas na medida em que os mesmo já apresentam uma legendagem originária do programa de tratamento de dados – o SPSS.

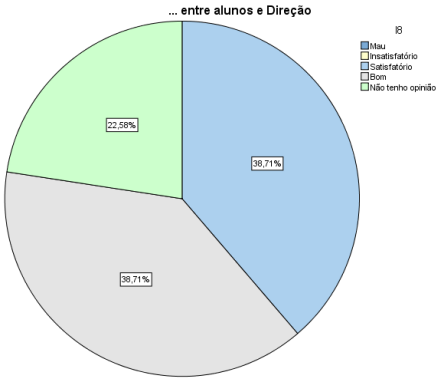
Para mais fácil identificação dos excertos das entrevistas a que recorremos, decidimos numerar os indicadores de cada uma, nomeando as respetivas entrevistas e esses indicadores; por exemplo, E1.1 (Entrevista nº 1 e indicador nº 1).

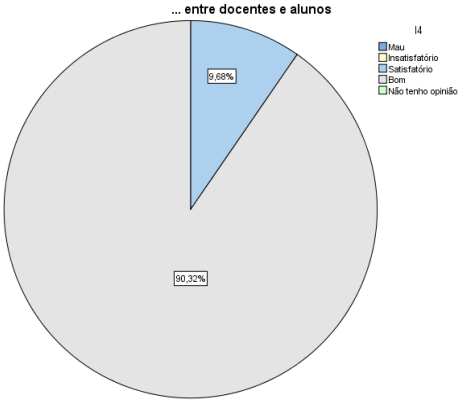
Foquemo-nos, pois, nas respostas, cada uma *de per si*, como ponto de partida para a triangulação com os dados obtidos através dos restantes instrumentos; relativamente ao que recomendamos, para uma mais proficiente leitura, a sua interpretação acompanhada do mapa de Resultados Globais (*vide* Anexo II.2).

I. O ambiente, nesta escola e em termos globais, obteve um largo consenso na resposta: Bom (87%).

No entanto, relativamente ao item do ambiente entre alunos e Direção registou uma percentagem muito baixa, com iguais valores para as variáveis Insatisfatório e Bom (39%). Ao contrário do ambiente entre alunos e docentes, que regista a taxa de valor mais elevado: 90% - Bom.







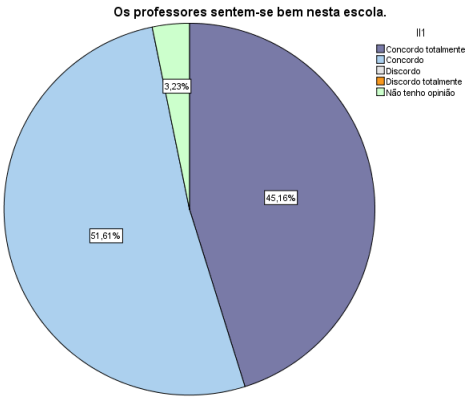
Estes valores parecem contrariar as respostas constantes das entrevistas realizadas neste contexto institucional; na medida em que tanto a Diretora como o Coordenador afirmam o agravamento na qualidade do ambiente, provocada essencialmente, dizem, pela agregação da Escola Secundária ao Agrupamento vertical já existente, constituído pelas instituições dos restantes ciclos de escolaridade:

> *O clima geral não é estimulante, por causa de tudo o que se está a passar na carreira docente e por fatores exteriores ao Agrupamento, mas acho que dentro do Agrupamento não há nada específico daqui que gere conflitos.* (E1.1)
>
> *Não sei se é para melhor ou para pior! É diferente! Não é aquilo a que nós estamos habituados.* (E2.1)
>
> *"Nós aqui estamos muito habituados a uma família... e, portanto, estamos a levar (não sei se posso dizer isto assim) estamos a levar um bocadinho pela vivência da escola Secundária… que é muito mais imposta…*(E2.4)
>
> *…eu acho que até uma das vantagens que a nossa escola tem, toda a gente diz, é precisamente esse clima. Quando depois vão embora aquilo que sentem é o clima, quer entre colegas, quer as assistentes…* (E2.78)
>
> *Mesmo na relação do professor com as Assistentes! Não tem nada a ver, por exemplo, com a outra realidade que… que é a escola sede!* (E2.78)

Embora esse agravamento de qualidade quase não se reflita nas respostas obtidas no questionário, que se traduzem em taxas de 74% para a classificação de Concordo, na questão 2 do Grupo II, que afirmava que "o clima da escola é estimulante". Aliás, a Diretora reconhece o início dessa volta ao que era antes:

> *(…) melhorou este ano, o tempo vai passando e as pessoas vão-se habituando à ideia... Penso que o ressentimento vai gradualmente diminuindo e acho que as pessoas percebem que não são os outros que têm culpa e sabem que os culpados foi quem tomou as decisões. Penso que isso já está mais ou menos ultrapassado, mas as pessoas continuam a dizer "é minha escola" e "a outra escola"; não há essa perceção de pertença a um Mega Agrupamento.* (E1.6)

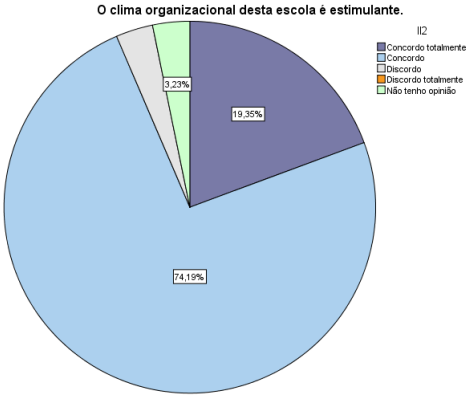
No entanto, mais tarde, o Coordenador reconhece que, apesar de tudo, *"O ambiente é bom."* (E2.1) E continua reforçando esta ideia:



> *"Eu penso que é isso – as pessoas sentem-se bem. Sentem a escola como a sua casa."* (E2.1)

> *"(…) colegas com as lágrimas nos olhos porque as outras vão ter de se ir embora. Isto é sinal de que as coisas afinal até estão bem, não é? Sentem-se bem!"* (E2.1)

II. De um modo geral, os professores dizem sentir-se bem nesta escola. Essa unanimidade é alargada à resposta 1 e 2 que, no conjunto das duas variáveis positivas, obtêm 97% e 94%, respetivamente. Nos restantes catorze primeiros itens deste grupo mantém-se essa opinião, confirmada pelas respostas aos itens números 17, 18, 19, 25 e 26, propositadamente descritos pela negativa e em que os respondentes discordam das afirmações aí apresentadas, somando as duas hipóteses negativas valores de 97%, 87%, 84%, 52% e 68%, respetivamente.



Saliente-se aqui um pormenor quanto às questões da delegação e da partilha de poder por parte da Direção (números 21 e 23 - com valores mais baixos); concluindo-se o que a Diretora assume e os elementos da sua equipa confirmam: a delegação de poder não é da sua preferência:

Sim, costumo [delegar o poder]. [risos e pergunta aos elementos da Direção presentes na sala:] *Costumo, não costumo?* [Ao que lhe respondem "Quando vais à casa de banho". E continua a rir-se à gargalhada. O Subdiretor diz que "*delegação há, só que quando ela delega, passa o peso para cima da outra pessoa. Por isso é que há a ironia*."] (E1.26)

A delegação, para ela, tem de ser uma coisa muito bem pensada. (E2.40)

[delegar o poder de decisão no Coordenador] *Nalgumas coisas sim... noutras não.* (E2.40)

[apela à participação, delegando] *Sim, ela própria o diz, não gosta muito de delegar… o poder…*(E2.40)

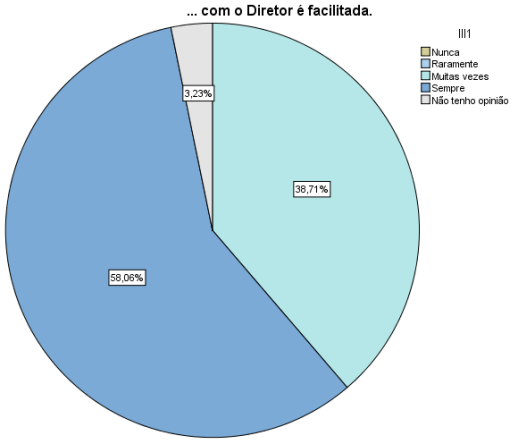
A Direção mudou e pronto… delega, mas… pronto, não delega da mesma maneira… (E2.37)

III. Nesta categoria – Comunicação - a primazia de resposta situa-se na variável Muitas Vezes para cinco dos seis itens, a saber:

- entre os professores é eficiente.
- entre professores e alunos não apresenta dificuldades.
- entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos é eficaz.
- com os Encarregados de Educação é oportunamente realizada.
- com a restante comunidade é satisfatória.

Exceção para a facilidade de comunicação com a Diretora, em que 58% responde Sempre. Facto que não é explícito na entrevista com a Diretora do Agrupamento, que afirma que a comunicação…

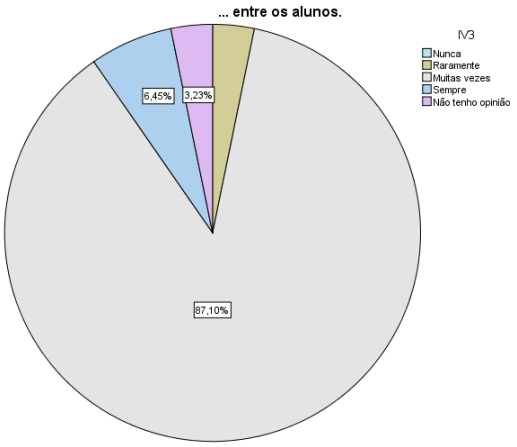
É um trabalho mais de resolver problemas do que antecipar soluções ou melhorias... (E1.8)

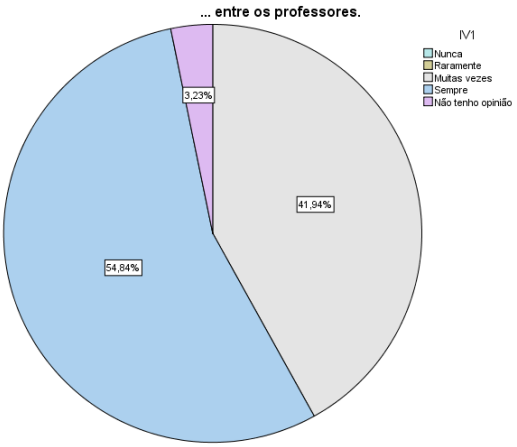


No entanto, o Coordenador da Escola A corrobora os resultados dos questionários relativamente à afirmação de facilidade generalizada de comunicação no contexto desta escola (E2.7):

[fácil] *Sim.*
[com o resto dos professores] *Sim.*
[é fácil chegar a ela] *É. Ela está todos os dias aqui.*
[não põe obstáculos] *Não.*

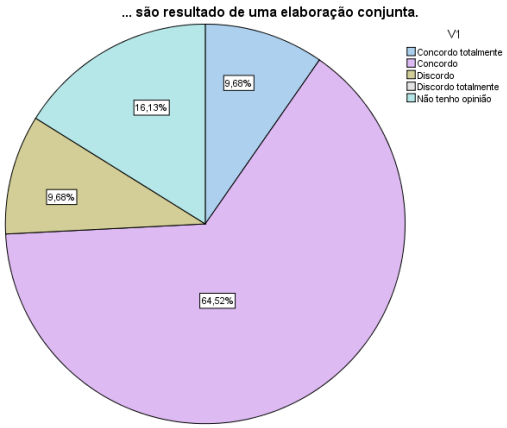
IV. As relações interpessoais constituem um tópico de resposta quase unânime por parte da maioria dos respondentes, que sinalizaram a hipótese Muitas Vezes para quatro dos cinco itens (de que se destaca a taxa de 87% no caso das relações entre alunos), excetua-se o que acontece entre professores, em que apenas para 55% é Sempre agradável.

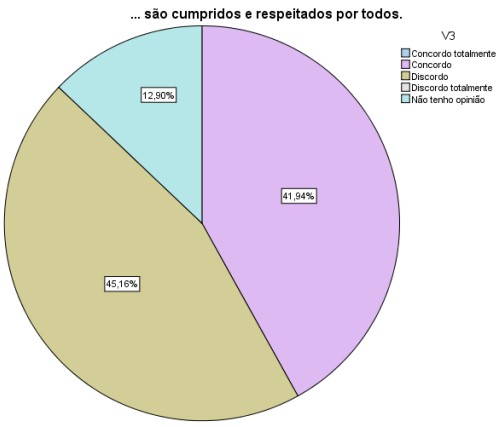




As entrevistas fornecem dados análogos a estes (cf. E.1.9 até E.1.11 e E.2.10 até E.2.24).

V. O Regulamento Interno e outras normas internas, é uma área em que, apesar de 65% concordar que são fruto da elaboração/participação de todos e 58% apontar o seu conhecimento generalizado, apenas 45% reconhece o seu cumprimento.





As entrevistas apoiam parcialmente estes resultados:

> *o trabalho foi partilhado, foi discutido, foi analisado...* [o Subdiretor acrescenta que foi a Pedagógico e a Conselho Geral] *Foi elaborado por uma comissão e depois foi… linha a linha… aos conselhos… discutido por mais de cem pessoas.* (E.1.12)
> *Nunca são!* [cumpridos e respeitados por todos] [risos irónicos] (E.1.15)
> *É assim, neste momento o Regulamento Interno que temos resulta da fusão dos dois Regulamentos. Apesar de haver uma Comissão que trabalhou nisso e que ouviu os Grupos das duas escolas...*
> [alunos foram ouvidos] *Sim.*
> [e os pais] *Também, nalgumas situações.* (E.2.25)
> [códigos de conduta conhecidos por todos e cumpridos] *São! São!* (E.2.27)

No entanto, se recordarmos as respostas do conjunto anterior, estes resultados não parecem condizentes. Isto se considerarmos, apenas e numa estreiteza de perspetiva, o relacionamento condicionado à subjugação das regras do espaço em concreto. Se ampliarmos a nossa visão, não consideraremos a possível quase contradição de resposta nestes dois conjuntos.

De facto, recorrendo à análise dos registos de observação direta, verificamos que, apesar destes resultados, são os anteriores que refletem a realidade, que é confirmada pelos vários momentos de visita e conversa informais. Isto é, existe um bom relacionamento e comportamento de todos. Talvez por isso e/ou reforçando esse aspeto, temos a reconhecida facilidade de aplicação, admitida por 71% dos inquiridos, corroborada pela Diretora, apesar de apontar que (E.1.13):

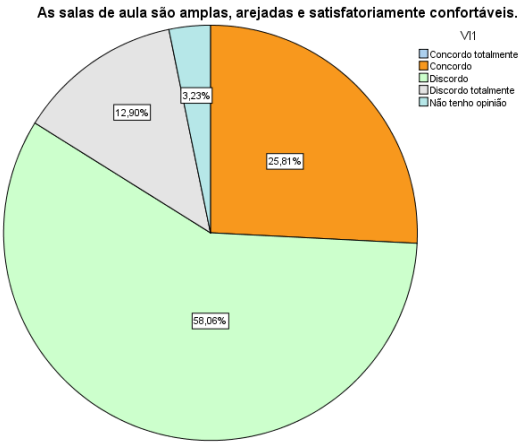
> *São limitados por muita… pela legislação. Grande parte do que está no Regulamento Interno não é autónomo. Os procedimentos disciplinares dos alunos dependem do Estatuto do Aluno.*

E o Coordenador partilha dessa opinião (E.2.26):

> *Têm* [fácil aplicação], *embora por força da lei algumas situações são complicadíssimas... tem de se nomear o instrutor, tem de se… nos casos mais graves dos conflitos.*

Ainda devemos acrescentar aqui o facto de estes serem considerados um estímulo e reforço positivo do comportamento (74% dos inquiridos assim reconhecem).

VI. O conjunto de questões relativas às "Infraestruturas e equipamentos" começa por exibir, logo no primeiro item, um aspeto muito negativo do contexto desta instituição: as salas de aula são avaliadas como desconfortáveis por 58% dos inquiridos.



Avaliação corroborada pelo Coordenador (E2.32):

[amplas, arejadas e confortáveis] *Algumas.*

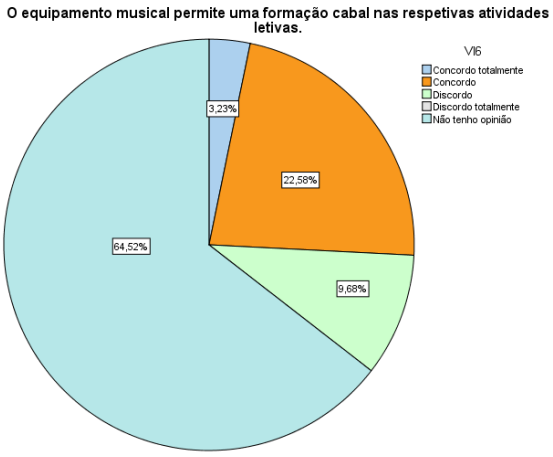
[Ri-se pela inobservância latente da afirmação]

No entanto, se verificamos que as respostas do Coordenador relativamente às instalações em geral, temos uma situação praticamente oposta (E2.28):

Na nossa escola, no geral, boas.

[limpas e asseadas] *Sim.*

Depois os questionários apresentam duas taxas muito diferenciadas, na variável "concordo", deixando antever a área disciplinar a que pertencerá o respetivo respondente; pois quando a questão se refere a equipamento específico (desporto ou música, por exemplo), a resposta centra-se na variável "não tenho opinião", uma vez que a generalidade do corpo docente desconhece a realidade particular desse equipamento tão específico.



O Coordenador (professor da área musical) afirma que este

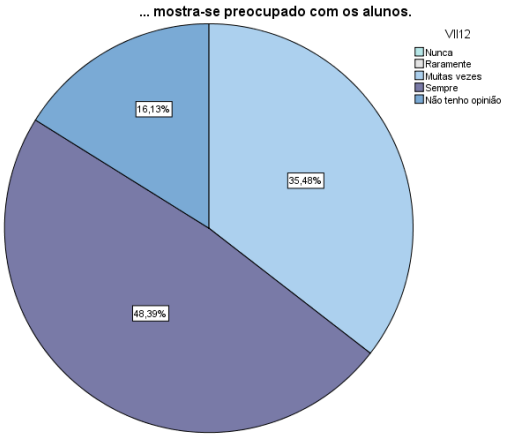
Também [é mantido em boas condições]. (E2.31)

No item 12, referente à existência de uma Sala de Convívio para os alunos, a taxa 39% na variável "discordo totalmente" em acumulação com o nosso conhecimento/observação *in loco*, leva-nos a afirmar que esta resposta se deve à falta de condições da sala em questão e não à sua inexistência.

VII. O Diretor - Esta é uma das questões que apresenta mais equilíbrio na resposta para a classificação deste elemento gestor como líder, variando a taxa da variável "concordo" entre os 42% e os 65%, perfazendo uma média de 55%. Temos, portanto, a maioria dos professores a concordar com a caracterização da Diretora como líder, uma vez que:

- representa da organização
- é o agente de ligação com o exterior
- orienta rumo às metas da organização
- inspiradora de vontades e motivações
- delineia, de forma clara, as estratégias a adotar para a instituição
- se revela empreendedora
- sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta
- consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis
- é uma boa negociadora
- é uma boa comunicadora
- apela à participação

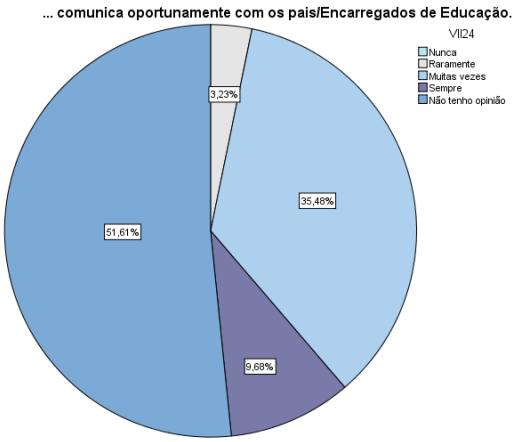
No entanto, quando alargamos essa classificação para questões mais abrangentes, a situação sofre algumas alterações e apresenta apenas duas respostas com taxas de 48% e 52% de aceitação "Sempre": "mostra-se preocupado com os alunos" e "permanece, sempre que possível, na escola/Agrupamento, durante o período de atividades escolares", respetivamente.



Quando as questões envolvem relacionamento interpessoal mais estreito ou mais alargado, as taxas de resposta mais elevadas situam-se na variável "Não tenho opinião", confirmando o perfil de alguma *reserva* e *individualismo* da Diretora. Essas questões dizem respeito à:

- confraternização regular com os alunos (empate com a variável "Muitas vezes", em que se regista também 35%)

- comunicação com os Pais/Encarregados de Educação
- criação de laços com o exterior
- envolvimento em atividades organizadas pela comunidade
- promoção de eventos para e com a comunidade
- procura do envolvimento dos pais



Os restantes doze itens apresentam uma média de 53% para a variável de resposta "Muitas vezes":

- supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.
- revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.
- comunica eficazmente.
- esforça-se por adquirir os recursos necessários para o Agrupamento/Escola.
- reconhece formalmente o esforço dos professores.
- reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo positivo, se destacam.
- aceita sugestões.
- transmite as informações de forma clara.
- distribui funções e tarefas equitativamente.
- promove reuniões frequentes com o corpo docente.
- é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.
- acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento/Agrupamento.

Se considerarmos os dados das entrevistas, verificamos essa disponibilidade relativa, da Diretora para com os outros, por exemplo, pelo desconhecimento da opinião que têm relativamente ao seu próprio desempenho (E1.25):

> *Acho que consigo ter a noção de que* [a minha imagem] *não seja má, mas também não sei até que ponto normalmente as pessoas reclamam. Não vêm cá elogiar-me...*

O Coordenador de estabelecimento tem uma opinião um pouco mais *pormenorizada*, relativamente ao relacionamento da Diretora com a comunidade envolvente (E2.11):

> *Este ano, quer ela quer a adjunta foram comigo às turmas apresentarem-se. Mas o que é facto é que, pronto… ela até já me disse «Eu agora já vou ao supermercado e já me reconhecem», mas o meu caso é diferente.*

Nos momentos/registos de Observação Direta podemos supor algum "incómodo" perante a postura/atitude profissional e pessoal da atual Diretora:

> Comentário (comparativo entre as duas últimas equipas de gestão de topo) sobre o processo de justificação de uma falta: antes evitava-se a individualização do problema detetado, permitindo ao visado corrigi-lo sem a confrontação pessoal. Agora passa-se exatamente o contrário, indo-se muitas vezes para além da lei, originando um conflito interpessoal pela exposição a que o elemento em falta é exposto. (ODA1SP3)
> Um professor tece críticas a propósito da alteração de um dos seus tempos letivos, ao que o colega aconselha a expor a situação. O primeiro responde que «Isso era dantes! Agora, não vale a pena.» (ODA2SP1)
> Em conversa informal, alguns professores comparam o *antes* e o *depois* (relativamente à Direção e ao Agrupamento), aproveitando para tecer alguns comentários jocosos a propósito. (ODA2SP2)

E se quisermos perceber melhor a diferenciação, o Coordenador de Escola delineia um retrato muito completo, numa página inteira de comentários (E2.37) e continua durante praticamente toda a entrevista a nomear diferenças entre a situação anterior e a presente, deixando antever alguma discordância das práticas atuais.

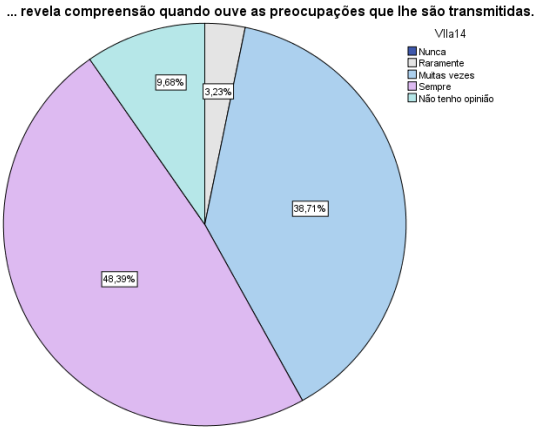
VIIa. O Coordenador constitui um caso diferente do da Diretora. Aliás, é ele próprio que o afirma, durante a entrevista:

> *… o meu caso é diferente.* (E2.11)
> *… conhecem-me e reconhecem-me acho que inclusivamente gostam de mim…* (E2.16)

Continuando depois a descrever a noção que tem relativamente à opinião que os outros têm de si, de que salientamos:

> *São muitos anos…* (E2.16)
> *Eu, pessoalmente, tenho. Eu vivo aqui. Estou aqui há vinte e seis anos e, portanto, se vou a qualquer lado, as pessoas reconhecem-me como sempre ligado à Direção. Também se preciso de pedir isto ou aquilo, é fácil p´ra mim essa situação.* (E2.17)

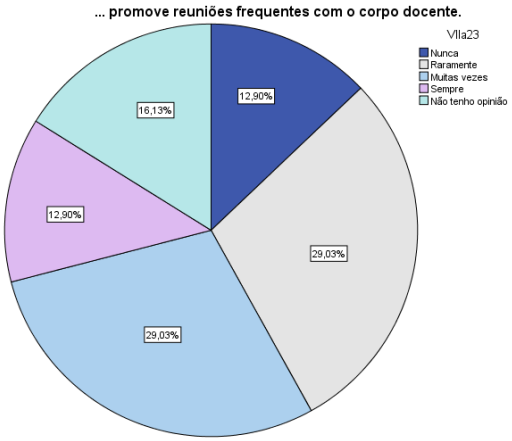
Os inquiridos (do questionário) revelam também unanimidade na variável de resposta "Concordo" aos primeiros onze itens (relativos à classificação deste como um líder, nos itens que apontámos no conjunto relativo à Diretora), com uma média de 61% (em que a Diretora apresentava um valor médio de 55%). Já na variável "Concordo totalmente" estas onze questões relativas ao Coordenador têm um valor médio de 26% e no caso da Diretora desce para 15%.



Quanto às restantes vinte questões, de foro mais abrangente, devemos salientar o valor de 48% na variável "sempre" e 39% na variável "Muitas vezes" para o item "… revela compreensão quando ouve as

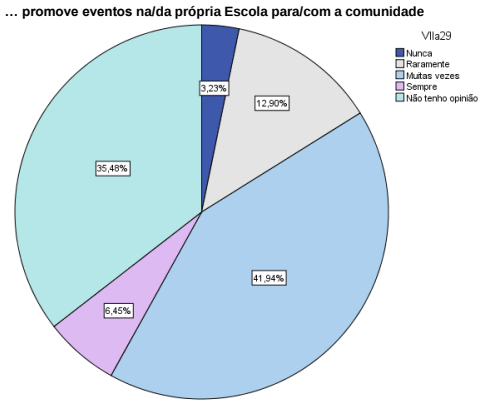
preocupações que lhe são transmitidas.” Facto que nos leva a afirmar o que é também reconhecido por este elemento – a sua mais forte preocupação e ligação interpessoal com toda a comunidade, até pela antiguidade na equipa de gestão da organização.

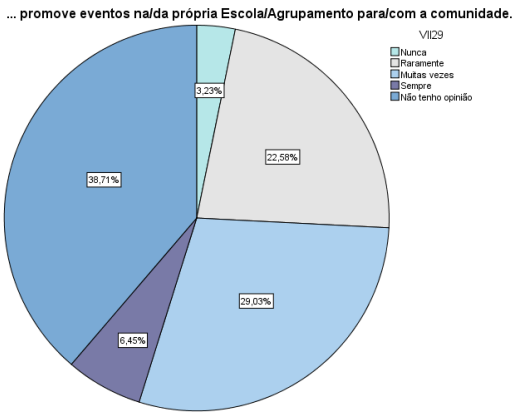
Realce-se ainda que o valor de 29% nas variáveis “Raramente” e “Muitas vezes” para a questão da promoção de reuniões com o pessoal docente, se deve ao facto de se tratar de uma iniciativa que não é diretamente inerente à sua função de Coordenador de Estabelecimento, mas à da Diretora.



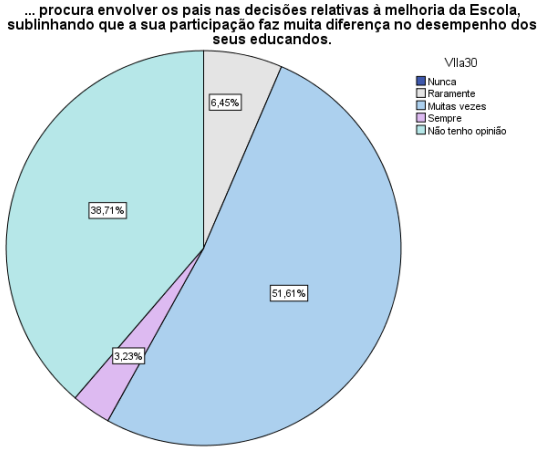
Com uma acentuada diferenciação relativamente à Diretora do seu Agrupamento, são os valores das questões 29 e 30, relacionadas com a promoção de eventos e com o envolvimento dos pais e encarregados de educação:

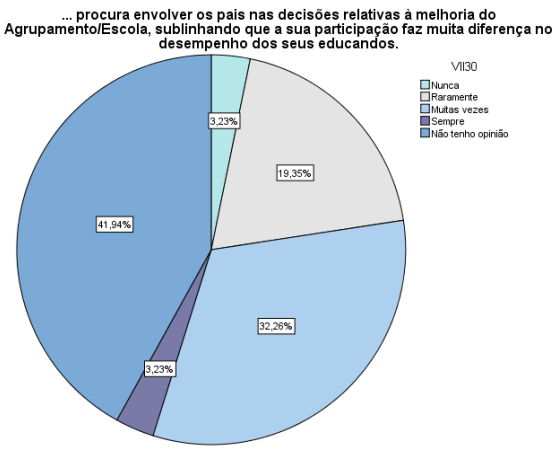
Coordenador





Diretora





De cuja análise concluímos o que já tínhamos adiantado antes (talvez pela continuidade de funções e larga experiência no cargo de direção desde que a escola abriu) – a existência de uma maior ligação/estreito relacionamento do Coordenador com a comunidade do que o que é reconhecido no desempenho da Diretora. Em parte pelos motivos adiantados pelo próprio, mas acrescentemos aqui que será igualmente devido ao perfil que cada um exibe (afirmação confirmada pelo Coordenador - E2.11):

Também é o feitio dela.

VIII. O conjunto referente à Equipa de Direção envolve questões com respostas motivadoras de uma análise ponderada relativamente aos motivos subjacentes às respetivas respostas, na medida em que se trata de percentagens sempre na variável "Raramente" e de valores inquietantes:

- 55% - promove a reflexão
- 71% - resolve eficazmente os problemas apresentados
- 77% - revela coordenação nas decisões tomadas
- 65% - partilha ideias com as restantes estruturas de gestão escolar
- 65% - fomenta um clima de partilha

Esta situação, digamos que contrária ao paradigma das boas práticas, poderia ser atribuída ao distanciamento físico, uma vez que o Gabinete da Direção se localiza na escola sede do Agrupamento. No entanto, esta é uma hipótese anulada pelos dados indiretos da observação direta, embora não registados, pois enquanto estávamos presentes para operacionalizar esta técnica de observação direta verificámos que duas das assessoras da Direção se deslocam a esta escola com alguma regularidade, praticamente todos os dias, segundo testemunhos de alguns docentes. Assim, outras hipóteses explicativas poderão basear-se no perfil destes elementos ou no tipo de relacionamento que os mesmos desenvolvem. Infelizmente, os dados obtidos não nos permitem adiantar uma certeza explicativa para este afastamento dos professores para com os elementos da equipa de direção, embora na operacionalização da observação direta desta escola se deixe antever algum "desconforto" e até alguns comentários em relação a estes elementos (ODA2SP2; ODA3SP2). Na mesma linha se reproduz o discurso do Coordenador (E2.47):

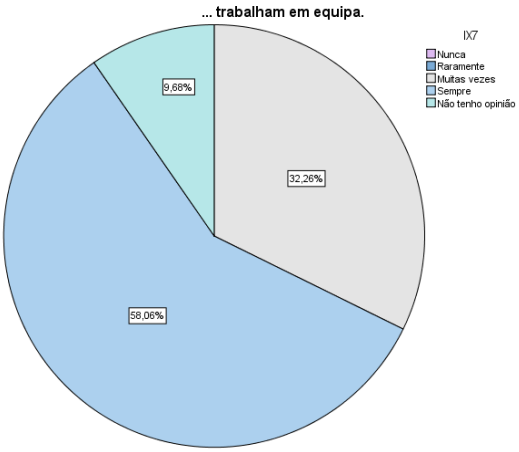
[restante equipa de Direção faz a mesma coisa] *Não os conheço muito bem…*
[a equipa de Direção partilha as decisões] *Acho que sim.*
[com a Diretora. E com as restantes estruturas] *Há pelouros…*
Na equipa poderão discutir, mas quando sai, já sai no pelouro de quem é responsável.

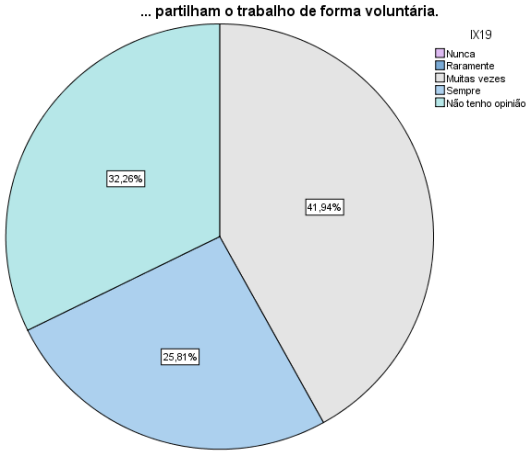
IX. Quanto ao conjunto de itens relativos aos professores, o mesmo desperta alguma surpresa quando analisamos os resultados – os primeiros seis itens transmitem-nos uma imagem um pouco negativa, que os professores assumem, da sua profissão:

- um total de 90% assume nunca ou raramente gostar da sua atividade docente, apesar de anteriormente se ter registado 96% de docentes que afirmam sentir-se bem na escola (questão 1, grupo II).

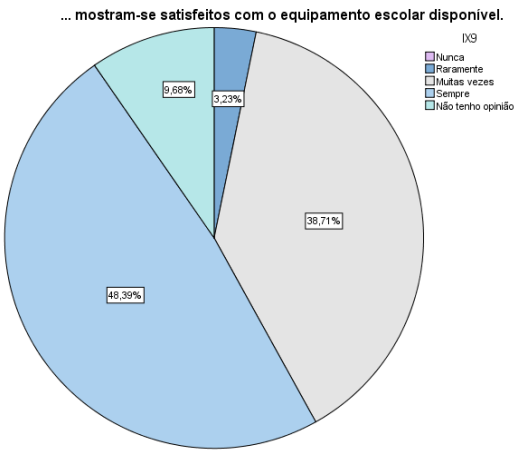
Valores semelhantes apresentam as questões relativas à distribuição equitativa de trabalho; à assunção do papel de líder; à frequência de ações de formação; à queixa de falta de tempo para preparação de materiais; culminando na descrença no sucesso de todos os alunos.

Por outro lado, é interessante que, apesar desse registo, 58% assume o trabalho em equipa "sempre", partilhando o trabalho de forma voluntária.





Na mesma linha se encontram as restantes respostas deste grupo.



Os registos de Observação Direta conduzem também à conclusão do

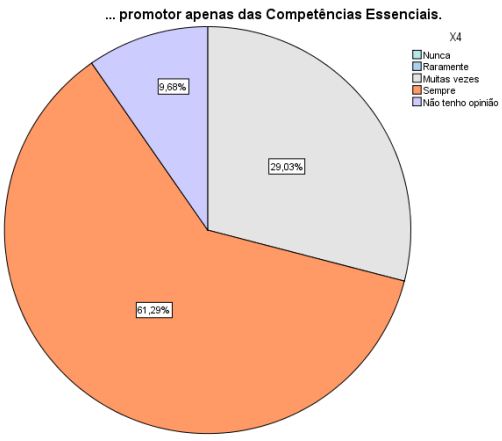
trabalho em partilha e entreajuda de forma voluntária e espontânea (ODA1SP1):

> *Perante a exposição de uma dúvida sobre um conteúdo letivo, juntam-se alguns dos elementos do respetivo Grupo Disciplinar, num clima de entreajuda.*

X. Neste grupo, referente ao processo de ensino, temos de destacar as taxas de resposta "Não tenho opinião" para os itens:

1 - Planeado de forma cooperativa
3 - Estabelecido de acordo com o ritmo de cada grupo-turma
5 - Impulsionador do desenvolvimento das capacidades de todos
6 - Estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica

Os valores de 32%, 32%, 35% e 39%, para esta variável, respetivamente, constituem um motivo de preocupação que julgamos pertinente, na medida em que, os respondentes são professores que estão a exercer e é "estranho" que não tenham opinião sobre estas questões, a não ser que tenham respondido de forma irónica. Curioso é o facto dos restantes itens apresentarem o mesmo valor em todos - 10% - nesta variável "Não tenho opinião". Uma outra nota que devemos aduzir é o caso da "promoção *apenas* das Competências Essenciais", com 61% em "Sempre" - será que é mesmo "apenas" ou não atentaram na significação deste vocábulo? Fica a questão, ainda que um pouco esclarecida pelo Coordenador (E2.54):



> [têm objetivos claros e vão para além das competências essenciais] *Sim. Neste momento está tudo muito apreensivo…*

Ou talvez não, uma vez que logo de seguida, relativamente ao impulso de desenvolvimento das diversas capacidades, afirma que (*Ibidem*):

> *Não propriamente! Deixou de acontecer!*

No entanto, quando questionado sobre a preocupação dos docentes com os resultados dos alunos, o registo desta entrevista adianta (E2.64):

> *Sim!*

> [reforço positivo e ensino diferenciado] *Sim. As nossas taxas de insucesso e abandono são muito reduzidas… quando se vê que o aluno está um bocadinho mais apertado, temos recursos alternativos…*
> [ensino estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica] *Certo!*

Em maior sintonia estão os resultados para a questão relativa ao equipamento escolar, em que os questionários apresentam 48% na variável "Sempre" e 39% na variável "Muitas vezes", perfazendo um total de 87% de satisfação.

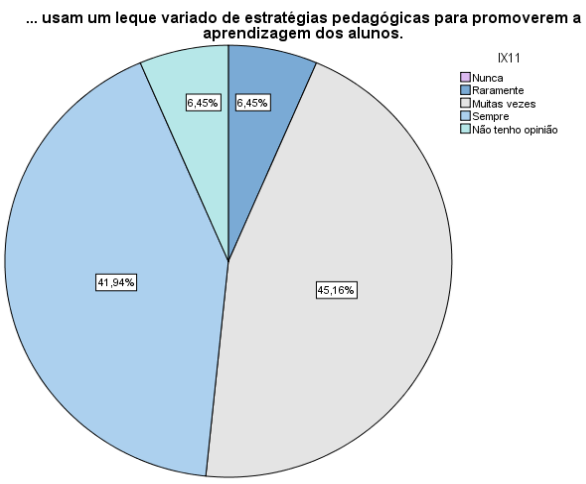
E o Coordenador concorda (E2.54):

> [gostam do equipamento que têm] *Sim!*
> [concordam com as decisões que são tomadas] *Sim, a maioria das vezes.*

E acrescenta (*Ibidem*):

> [Usam um leque variado de estratégias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos] *Sim. Neste momento, com toda a tecnologia que temos, quando alguma coisa falha é logo um problema… Há empenho! Tenho aqui colegas que levam os cadernos dos meninos de 7º e 8º ano para casa para ver.*

Em sintonia com estes dados estão os resultados dos questionários (anteriormente já referenciado):



E os registos de Observação Direta são igualmente na linha destes (ODA1BE1):

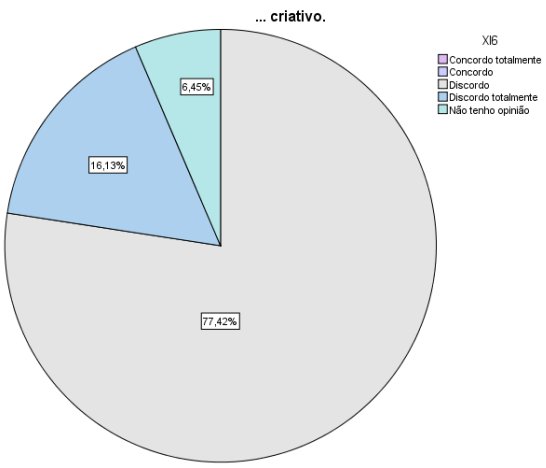
> *Duas professoras lamentam o facto das aulas de Teatro serem lecionadas em par pedagógico que, a maior parte das vezes, não são equitativas, uma vez que algumas colegas assumem uma atitude pouco dinâmica, não motivando os alunos para a devida aprendizagem. Para tentar minimizar essa situação apontam a possibilidade de troca de pares em cada período letivo.*

XI. A análise das respostas ao grupo relativo ao ambiente de ensino e de aprendizagem traz igualmente alguma inquietação, face ao contexto profissional em causa, pois a variável "Discordo" é a que apresenta percentagens mais elevadas e é inquietante, de facto, saber que esse ambiente não é:

- Organizado
- Calmo
- Agradável
- Atrativo
- Gerador de confiança
- Criativo
- Motivador

Será que os respondentes não repararam que esta coluna não tinha valor análogo à do grupo anterior que apresentava a variável "muitas vezes"? O conhecimento deste contexto (facultado pelo processo de operacionalização da Observação Direta e também resultante das restantes visitas realizadas) não veicularam, a realidade de um ambiente tão avesso à aprendizagem, mas exatamente a contrária. De qualquer das formas, os dados são estes e, obviamente, é com eles que temos de perfazer a leitura deste contexto escolar.

O primeiro comentário é para o item 6, que aponta para um ambiente "criativo" e que apresenta o valor mais elevado deste grupo (77%) na variável "Discordo"; acompanhado de um outro valor preocupante – o de 16% em "Discordo totalmente", perfazendo um total de 93% e induzindo à caracterização do ambiente como nada criativo.



De seguida temos os valores dos itens "calmo" e "motivador", com as mesmas percentagens: 68% e em que o primeiro destes apresenta 19%, na variável "Discordo totalmente", totalizando 87% e impelindo ao apontamento de um ambiente nada motivador.

Cabe aqui de imediato o recurso aos dados da entrevista da Diretora, que contraria estes quando menciona (E1.5):

> [Agradável, motivador da aprendizagem] *Sim.*

O Coordenador é dessa opinião também (E2.3):

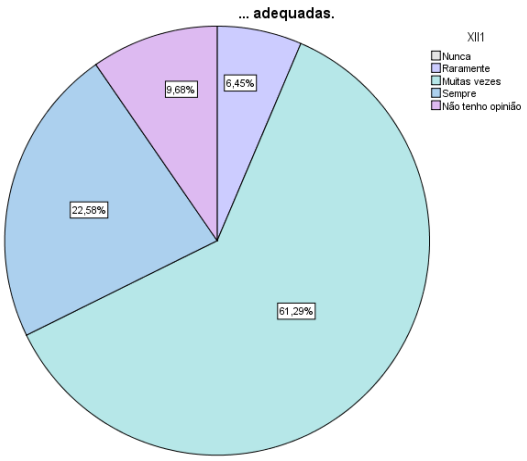
> *Sim, sim!*
> [organizado, calmo, agradável, atrativo] *Sim, acho que sim.*
> [motivador gerador de confiança/criativo] *Sim.*

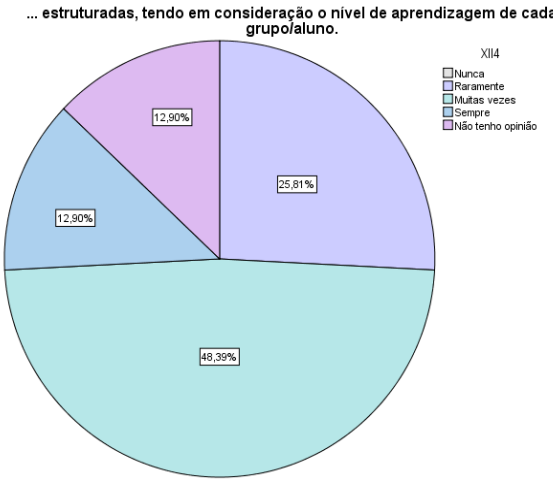
No entanto afirma (E2.54):

> [impulsionam o desenvolvimento das diversas capacidades] *Não propriamente! Deixou de acontecer!*

Ou seja, esta última afirmação ajuda-nos a compreender a situação apresentada pelo resultado dos questionários, deixando antever o registo duma eventual mudança ocorrida e que é sistematicamente referida ao longo de toda a entrevista por este elemento da gestão intermédia. Somos levados a concluir que o contexto atual é diferente e tem provocado alterações a muitos níveis, nomeadamente no desempenho, profissional dos professores e, consequentemente no ambiente vivido.

XII. Por outro lado, as atividades pedagógicas são consideradas adequadas "muitas vezes" ou "sempre" por 84% dos inquiridos; diversificadas por 77%; diferenciadas por 81% e estruturadas, tendo em consideração o nível de aprendizagem de cada grupo/aluno por 61%.



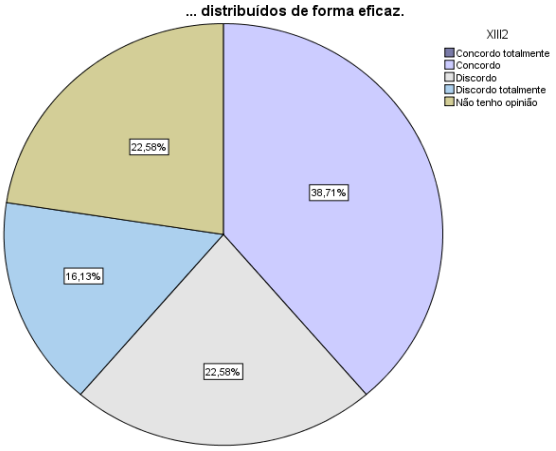


A entrevista à Diretora da instituição não proporcionou oportunidade para a abordagem deste tema e a do Coordenador vem

reforçar estes aspetos, apesar de apontar um conjunto de fatores que poderiam produzir efeito contrário mas que vão sendo minorados pelo empenho de todos (E2.54), muito embora algumas das práticas sejam limitadas ou mesmo anuladas:

– (E2.59) – Semana cultural
– (E2.60) – Receções no início de ano letivo
– (E2.61) – Sarau
– (E2.62) – OBE (Oficina de Bem-Estar)

XIII. Os recursos educativos não são em quantidade adequada (74%), embora a sua distribuição seja considerada eficaz por 39% e outros 39% discorde desta opinião.



Empate de valores existe logo depois também em relação à sua disponibilização eficiente e oportuna – 42% concorda e 42% discorda.

Na entrevista, a Diretora não refere este tópico e o Coordenador adianta que o material didático (E2.29):

> *É suficiente, mas poderia haver sempre mais algumas coisas.*

E que o equipamento informático é (E2.30):

> *Atualizadíssimo!*
> *Mais do que suficiente.*
> *E acessível a todos.*

E a Observação Direta confirma – na Sala de Professores existem dez computadores, na contígua de Diretores de Turma mais dois, na sala de Atendimento aos pais e Encarregados de Educação um e na Biblioteca Escolar mais vinte e um; com as respetivas impressoras, para além do serviço de reprografia.

Quanto ao equipamento desportivo e lúdico (E2.31 e 34):

> *Também* [é mantido em boas condições].

Os registos de Observação Direta confirmam esta situação (ODA3SP6):

> Algumas professoras e professores observam o exterior, pela grande janela da sala, comentando a necessidade de arranjo dos equipamentos desportivos dos campos contíguos. Um outro professor chega e diz que já está previsto esse arranjo.

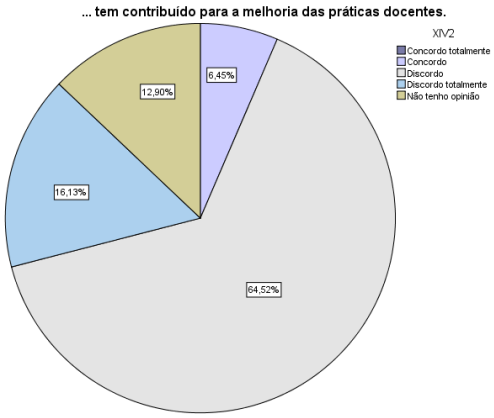
É feita uma boa gestão (E2.41), no entanto, quando é preciso fazer alguma aquisição dalgum outro material ou recurso (E2.41):

> *Nem sempre* [o pedido é satisfeito], *porque não há verbas. Embora algumas coisas tem de ser por concurso. E temos de recuperar o que está estragado.*

XIV. O processo inerente à Avaliação de Desempenho:

1. não é sentido como uma oportunidade de reflexão por cerca de 87% dos inquiridos
2. não tem contribuído para a melhoria das práticas docentes para 81%





3. mas tem revelado consequências negativas no clima sentido na escola apenas para 29%.

A Diretora, na entrevista, transmite uma opinião concordante com estes resultados (E1.30), embora apresente algumas diferenças, explicando o assunto referente ao último item dos questionários:

> [consequências negativas no clima que é sentido dentro do agrupamento] *Sim, o facto de haver muitos avaliadores diferentes, com perspetivas diferentes, com formas de avaliar diferentes fez com que pessoas, que até eu penso que são excelentes professores, tivessem notas mais baixas do que outros professores que eu considero fraquinhos.*

E acrescenta, mais tarde, ser este um dos fatores que influencia negativamente o clima institucional (E1.45):

> *Influencia, também, negativamente.*

O Coordenador tem uma opinião equilibrada e diz (E2.55):

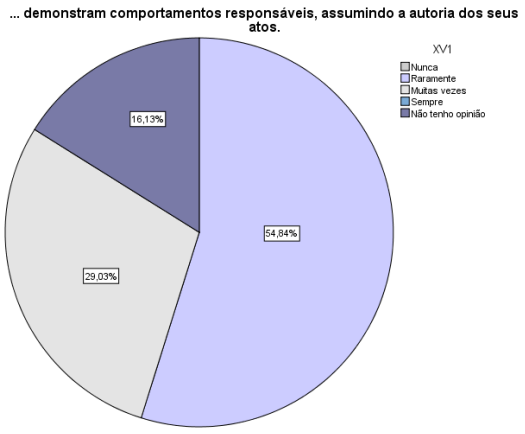
> [oportunidade de reflexão, de autoconhecimento, de noção de melhoria] *Metade, metade! A partir do momento em que houve aquela situação inicial dos titulares*[18]*… veio abanar isto tudo. Depois foram anulados mas o mal já estava feito…*

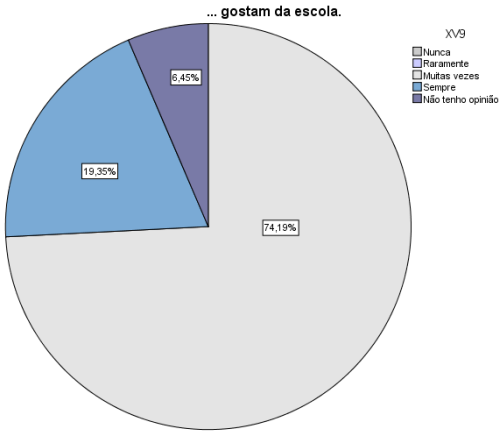
E os registos de Observação Direta são isentos de comentários a este propósito, exceto no caso de uma observação feita sobre a necessidade de realização de uma ação (obrigatoriedade imposta pelo sistema de avaliação de desempenho docente) (ODA3SP5):

> Uma professora observa o *placard* das informações sobre Formação Docente e diz para outra que tem de realizar uma ação, pois "este ano ainda não tem nenhuma".

XV. O conjunto de questões relativas aos alunos obtém resultados um pouco díspares entre si:

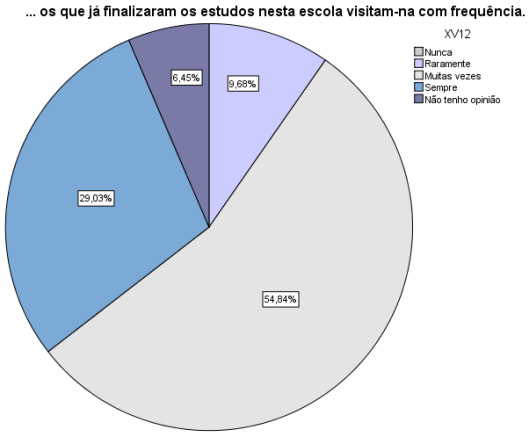
1. Apenas 29% consideram que os alunos demonstram comportamentos responsáveis, assumindo a autoria dos seus atos.
2. 81% dos inquiridos afirmam que os alunos raramente ou nunca revelam respeito pelos professores, cumprindo as indicações dadas.
3. 58% reconhece que os alunos demonstram respeitar os funcionários, obedecendo e não contestando.
4. 52% sabe que os alunos têm o seu progresso monitorizado.
5. 45% afirma que os alunos têm, como uma das principais prioridades, obter bons resultados escolares, quer a nível académico, quer a nível da sua integração na respetiva comunidade.
6. 55% pensa que nunca ou raramente os alunos se ajudam uns aos outros.
7. 68% admite que os alunos sabem tomar iniciativa.
8. 77% diz que os alunos revelam autoestima.
9. 94% sabe que os alunos gostam da escola.
10. 81% declara que os alunos gostam sempre ou muitas vezes das aulas.





[18] Categoria profissional, criada de acordo com o Decreto-Lei n.º 104/2008, em que se previa a divisão da carreira docente. Anulada com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010.

11. 55% considera que raramente ou nunca os alunos vêem reconhecidos os seus esforços, mediante a passagem de diplomas/certificados/ louvores.
12. 84% considera que os que já finalizaram os estudos nesta escola a visitam sempre ou muitas vezes.



Para além destes resultados, devemos notar que neste conjunto de itens se registam valores entre 6% e 26%, na variável "Não tenho opinião". Consideramos este facto potencialmente indiciador de algum alheamento face aos contextos vivenciais dos alunos; denotando igualmente a atual, crescente, alteração atitudinal do pessoal docente.

A entrevista à Diretora revela dados análogos a estes no caso da responsabilidade, do respeito para com os adultos e do gosto pela escola:

> [Uns sim, outros não.] *A maioria não tem comportamentos de tal género.* (E.1.34)
> [comportamentos menos bons] *Eles só assumem quando são confrontados. Raramente assumem voluntariamente... Isso é raro!* (E.1.38)
> *Em geral sim!*
> *(...) com os funcionários também.* (E.1.35)
> [gostam da escola e das aulas] *A maioria penso que sim, que gosta da escola.* (E.1.36)

Um pouco diferente é a visão apresentada pelo Coordenador, a propósito de responsabilidade:

> *Normalmente, não tenho alunos que digam "Eu não fui!"* (E.2.66)
> *Temos aí miúdos que faltam e os colegas* [os "padrinhos" que ajudam os colegas das turmas] *vão à procura deles e dizem-lhes "Vem p´ras aulas!" Há uma preocupação de toda a comunidade escolar com os miúdos que têm mais faltas, que não aparecem. Os colegas preocupam-se e vão saber se eles estão na escola.*
>
> (*Ibidem*)

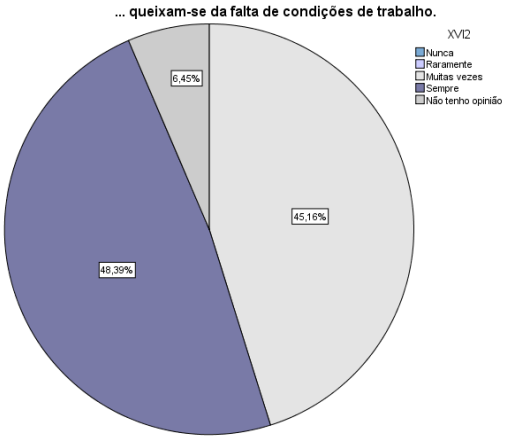
Depois continua, afirmando o respeito que os alunos demonstram pelos adultos da escola (E.2.67):

> [professores] *Sim.*
> [funcionários] *Sim.*

E ainda pelo gosto pela escola (E.2.68):

> [gostam da escola] *Sim.*
> *Gostam da escola mas não gostam de estudar.*

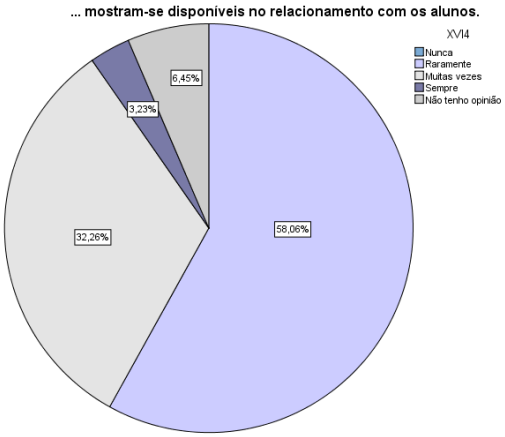
XVI. O conjunto de questões relativo aos Assistentes (Operacionais e Técnicos) apresenta os dois primeiros valores ("acham a escola um bom local de trabalho" e "queixam-se de falta de condições de trabalho") que, numa primeira análise, poderão parecer contraditórios: 81% dos inquiridos considera que estes elementos escolares acham a escola um bom local de trabalho, mas 94% pensa que ao Assistentes se queixam Muitas Vezes ou Sempre da falta de condições de trabalho.



A Diretora tem opinião semelhante aos primeiros (E.2.4):

> [acham o Agrupamento um bom local de trabalho] *Penso que sim.*

Relativamente às restantes questões, de salientar que 87% dos inquiridos acha que os Assistentes nunca ou raramente trabalham em colaboração com os colegas. Mais uma vez, estes dados constituem resultados *estranhos*, uma vez que se trata de um grupo profissional que habitualmente desempenha muitas das suas tarefas em grupo, supostamente em equipa e, adicionalmente, observámos (informalmente) que de facto estes elementos trabalham, de facto, muitas vezes em equipa, combinando modos de execução e distribuindo tarefas; colaborando nos demais grupos de trabalho;...

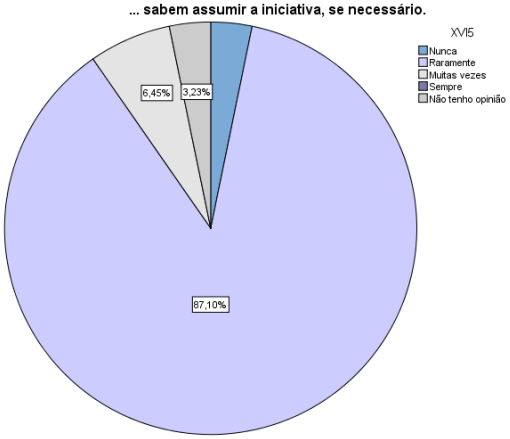


Na questão relativa à disponibilidade no relacionamento com os alunos, as respostas dos questionários revelam que apenas 35% revelam essa abertura, Sempre ou Muitas Vezes, e que 58% se mostra indisponível para os alunos. De novo outro facto algo perturbador num contexto educativo, mas desmentido

pelas afirmações do Coordenador (E.2.24), pelo menos em relação a algumas das Assistentes:

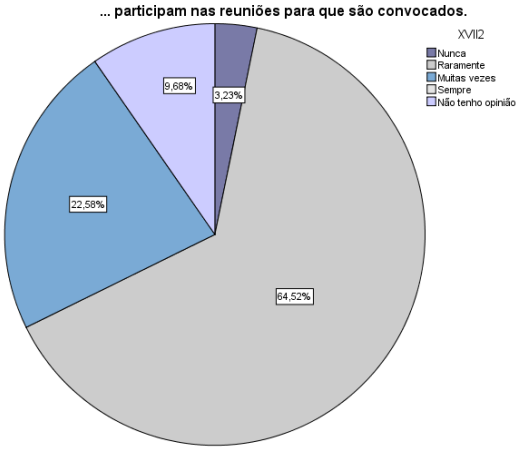
> [disponíveis no relacionamento com os alunos] *Sim eu tenho alunos aqui que chamam as empregadas de "avozinha". Há este relacionamento muito… As pessoas gostam de vir para a escola, de vir trabalhar, dos miúdos!*

No que diz respeito à questão sobre a assunção de iniciativa, 90% Nunca ou Raramente a demonstra. Esta é ainda uma realidade que julgamos muito habitual e também inerente à tipologia de cultura de participação que se observar no respetivo contexto. Confirmador desta situação é o resultado das respostas à questão seguinte: "revelam abertura à participação em ações de formação"; uma vez que os respondentes afirmam que apenas 42% apresenta essa capacidade.

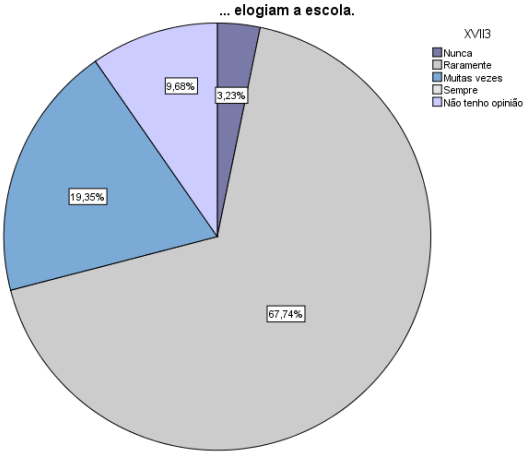


XVII. O primeiro item da secção, respeitante à eventual deslocação à escola dos pais/Encarregados de Educação (EE) quando os seus educandos apresenta algum problema, apresenta um valor de apenas 26%; sendo a maior percentagem desta questão observada na variável "Raramente" – 61%.

Análoga situação tem o item seguinte, relativo à participação nas reuniões para que são convocados – 65% raramente participa nessas reuniões.

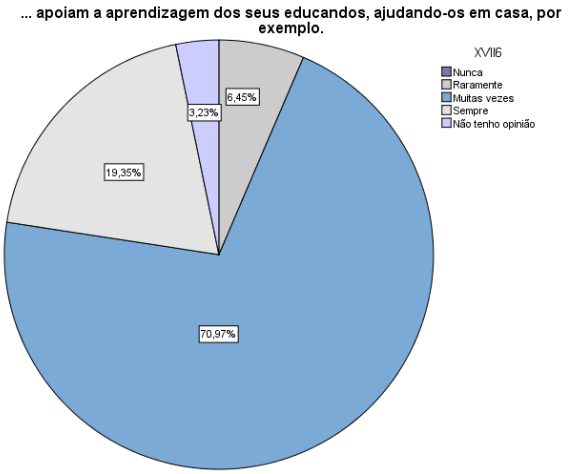


Os elogios à escola também não merecem reprodução por parte destes educadores – 71% raramente ou nunca o perfazem.



Por outro lado (eventualmente por se tratar de uma situação que não obriga a uma deslocação ou pelo facto de respeitar a um outro tipo de alunos (os que não apresentam razões negativas para desencadear um contacto mais formal entre escola e pais/EE), 97% comunica Sempre ou Muitas vezes com a escola e 87% mostra-se disponível para colaborar nas atividades escolares, aceitando o convite para participar em algumas atividades.

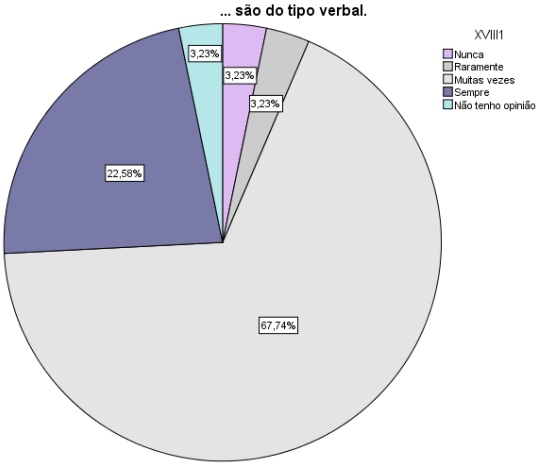
De frisar é o facto de 90% das resposta indicar que os pais/EE apoiam a aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os em casa, por exemplo. No entanto, o Coordenador não partilha dessa opinião (E.2.72), quando afirma:



> *Aí não tanto.*
> *Muitos deles não sabem. Ainda temos muitos pais que não têm competências para ajudar. Muitos alunos acabam por recorrer às explicações.*
> [habilitações académicas] *Não têm.*

XVIII. Quanto aos conflitos, 90% dos que acontecem com mais frequência nesta escola são do tipo verbal.

Aos de natureza física e aos de tipo psicológico são atribuídos valores de, respetivamente, 65% e 61%, assumindo



um papel importante, mas de não supremacia.

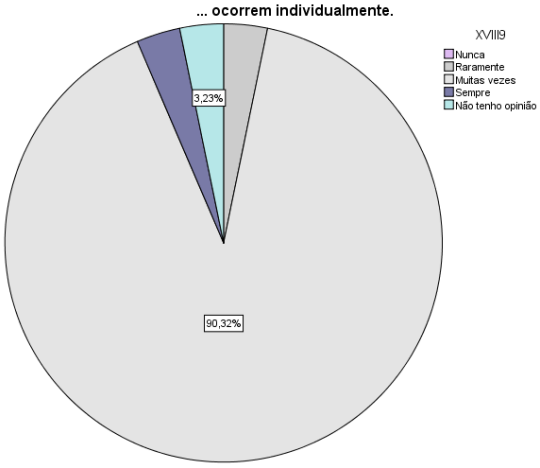
Realidade partilhada pela Diretora (E.1.38):

> [Os conflitos que vão ocorrendo] *Mais do tipo verbal. Físico houve um ou outro caso.*
> [E psicológico] *Também há...* [percebe-se alguma hesitação] *Chegam é menos ao nosso conhecimento. Também é mais difícil apercebermo-nos deles.*
> *Secundária tem muito menos problemas disciplinares do que ali a Pêro de Alenquer, … p´la idade.*
> [a Secundária] *Tem alguns problemas disciplinares, sim.*

O Coordenador corrobora igualmente este facto (E.2.76):

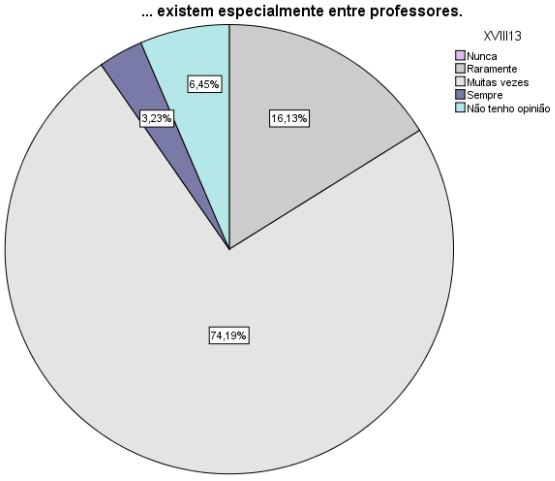
> *Físico não tanto, algumas vezes verbal e psicológico, mas físico não. Não há pancadaria. É logo resolvido.*
> *O problema começa verbal e individualmente, mas depois vêem os amigos… e a outra anda com o outro e chamou… já tive uma em que se agrediram porque um deles foi beijar outra.*

De facto, os questionários revelam que os conflitos se dão com especial incidência ao nível individual (94%) e raramente ou nunca intragrupo (65%).



Depois indicam que acontecem essencialmente entre rapazes e raparigas – 68%. No caso das relações conflituosas entre rapazes, a ocorrência baixa para 23% e, se for entre raparigas, sobe para 58%.

O grupo escolar em que mais acontecem conflitos é o dos professores – 77% (não nos esqueçamos que os respondentes pertencem precisamente a esta classe profissional e que, portanto, é essa a realidade que melhor conhecem e descrevem). Os que menor valor apresentam são os respeitantes às relações entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos – 55%. Os restantes apresentam taxas semelhantes entre si:

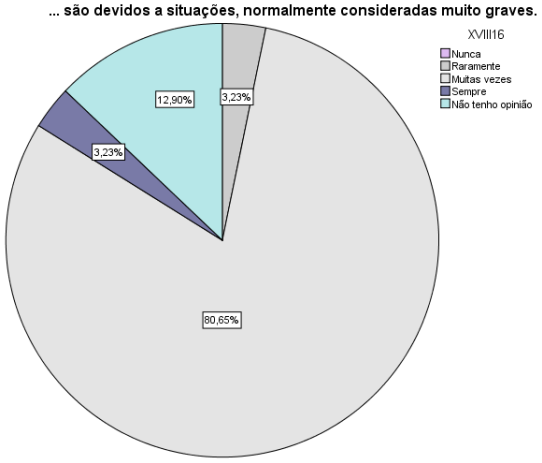


– 68% entre alunos e professores

– 68% entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos

– 71% entre os Assistentes Operacionais/Técnicos

Quanto aos motivos que provocam os conflitos (sublinhe-se que são sobretudo de natureza verbal), são referenciadas situações normalmente consideradas muito graves (87%). Embora as graves tenham igualmente um valor significativo - 77%. Já as que não têm grande importância são as que menos acontecem - 65%.



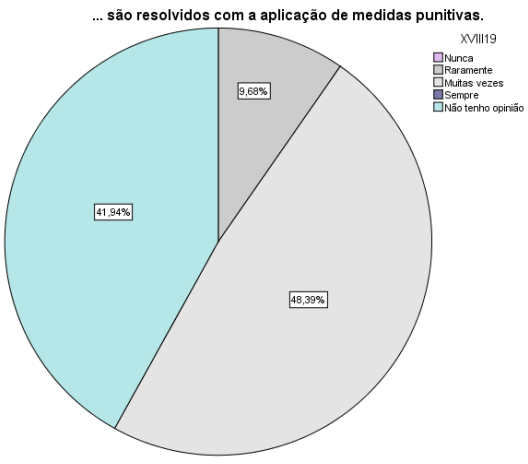
A Diretora discorda deste nível de gravidade, apontando para (E.1.38):

[situações que originam esses problemas] *São moderadamente graves. Ninguém anda aos tiros nem às facadas...* [risos].

E o Coordenador concorda com ela (E.2.76):

[situações] *Sim, sem grande importância.*

Quanto à sua resolução, 48% dos inquiridos refere serem aplicadas medidas punitivas e 42% diz não ter opinião. Dos que são resolvidos de forma não punitiva, 81% recorrem a estratégias de mediação; 58% às de negociação; 39% às de conciliação e 32% às do foro do julgamento. Salientem-se aqui as percentagens da variável "Não tenho opinião": 38% e 55% respetivamente para estas duas últimas estratégias de resolução de conflitos; eventualmente significativas do desconhecimento das características destas estratégias.



A Diretora assume uma posição que parece desconhecer a realidade que as respostas aos questionários traduzem, afirmando que (E.1.39):

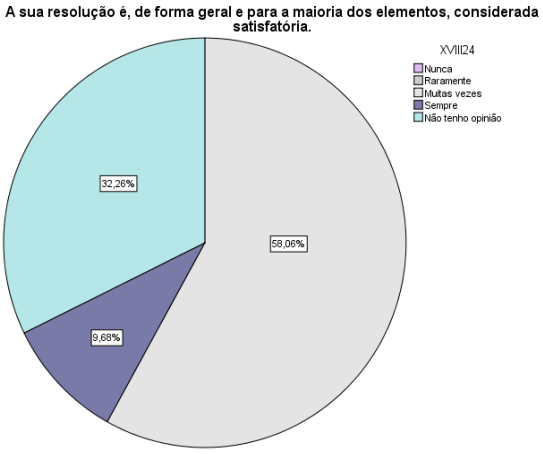
[A resolução que se fez até agora aplica medidas punitivas] *Sim.*
[tentativa do recurso à negociação, ou à mediação] *Há alguma tentativa, mas não sei até que ponto é que… tal funciona... não sei!*

> [balanço em relação à implementação do gabinete de Mediação entre Pares] *Não! Não, não tenho balanço... Já houve, mas penso que não teve… foi muito… não passou de intenções, não me apercebi que isso tivesse sido posto em prática de uma forma muito concreta. Foi um caso ou outro. Não me parece que tenha funcionado… correntemente, na escola. Não me parece que, na prática, isso tenha acontecido.*
> [se mudasse a estratégia de resolução poderiam melhorar o comportamento desses alunos] *Sim, mas nesses casos graves duvido, duvido!*

A propósito, o Coordenador afirma que (E.2.77):

> *Normalmente na questão dos conflitos o primeiro interveniente sou eu. Quando há alguma situação disciplinar primeiro passa por mim e só depois, em termos administrativos, se houver necessidade de aplicação de uma pena mais específica, há umas que eu posso aplicar e há outras que têm de passar pela Diretora; porque tem de ser ela a nomear instrutores, etc.*
> [faz falta a OBE] *Sim, sim, sim!*
> [ajudava nessa mediação dos conflitos] *Muito, porque se calhar estas meninas até frequentaram a OBE no ano anterior… Mas este ano não está a funcionar tão bem e para o ano, se calhar, até vai deixar de funcionar.*
> [resolução cabal dos conflitos] *Eu acho que estes miúdos têm necessidade de ter alguém que os ouça. Se em casa ninguém os ouve, eles não vão falar com um professor ou com a turma… Há miúdos que me dizem "Quando tiver um bocadinho, queria falar consigo."*
> *Só para desabafar. "Porque a minha mãe… se eu tenho negativa, tenho negativa, se eu levo dez positivas, levo dez positivas. Não diz!*
> *Não diz! Se ele fizer bem, fala de uma maneira, se ele fizer mal da mesma maneira fala…*
> *E é um papel fundamental na resolução dos conflitos. Até porque é importante eles perceberem que há alguém que resolve os conflitos. Eles já sabem!*
> *Eles já sabem!*
> [a comunicação interpessoal é a chave do sucesso da resolução dos conflitos] *Sim, é chave.*
> *na Direção anterior em que estávamos quatro, quando havia conflitos, qualquer um de nós poderia resolver. Ora, não há duas pessoas iguais! Eu acho que, neste momento, há menos conflitos porque eles sabem muito bem a forma como eu atuo, porque sou só eu, não há hipótese de …: se há uma situação de conflito dentro de uma sala de aula, eu sou chamado e eles já sabem como é que eu resolvo – se fosse como no Executivo tanto lá poderia ir o A como o B, um resolve de uma maneira e o outro de outra.*
> [gostam da sua maneira de resolver os conflitos] *Eu acho que sim! Eu acho que sim!*

No que concerne a satisfação relativamente à resolução dos conflitos, ela é, de forma geral, sempre ou muitas vezes, considerada satisfatória para 68% dos elementos e insatisfatória para 77%.



Para a Diretora (E.1.39):

> [a estratégia de resolução adotada tem satisfeito a maioria dos elementos das escolas do Agrupamento] *Penso que sim, mas nunca totalmente. As situações punitivas só são válidas porque dão aos outros (as vítimas) a sensação que alguma coisa foi feita, agora se elas*

> *serviram para melhorar a situação do infrator, se calhar não. Se calhar não é por ter um castigo que aquela pessoa melhora, mas os outros melhoram, porque têm a sensação de que não há impunidade. A sensação de impunidade gera mais situações de... O que realmente acontece é que um aluno tem um dia de suspensão e passado algum tempo tem três dias de suspensão, e passado mais algum tempo tem... são raros os alunos que mudam de atitude, que melhoram de comportamento. Há casos em que melhora, mas os casos mais graves não.*

As implicações dos conflitos no clima escolar são, para 81%, muitas vezes ou sempre muito graves e para 65% pouco importantes.

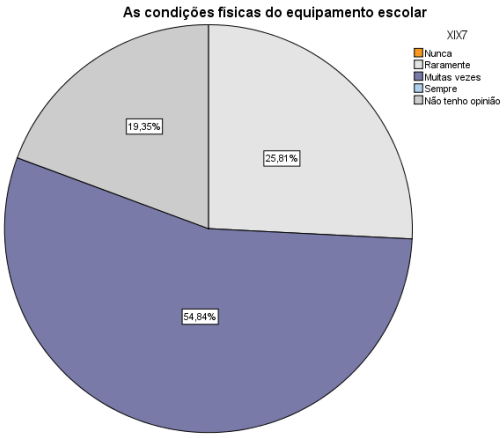
XIX. De entre os fatores que poderão influenciar o clima escolar, os dois que mais se destacam, de entre o conjunto sinalizado, são a qualidade da comunicação interpessoal e o desempenho das estruturas de gestão intermédia, ambos com 68% das respostas com teor positivo. Dados com os quais a Diretora concorda (E.1.42 e 43):

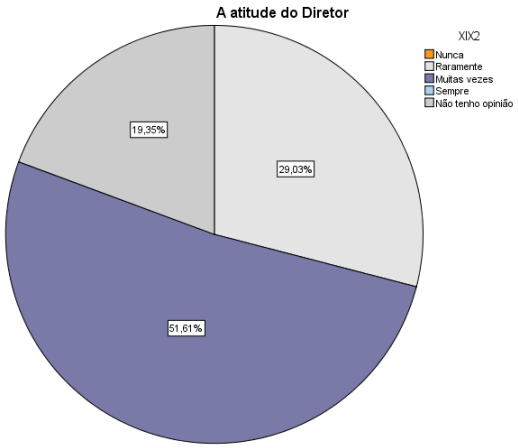
> [Qualidade da comunicação interpessoal] *Sim, muito.*
> [Desempenho das estruturas de gestão intermédia] *Influencia bastante.*

Aqui o Coordenador impõe uma limitação (E.2.81):

> [Desempenho das estruturas de gestão intermédia] *Sim, mas acho que não é algo visível para os alunos.*

Em seguida surgem as condições físicas do equipamento escolar (55%) e a atitude do Diretor (52%).





De novo, a opinião da Diretora situa-se igualmente neste "meio-termo", tanto relativamente ao primeiro item, como em relação ao segundo (E.1.44 e 41):

> [Condições físicas do equipamento escolar] *Influencia moderadamente. Porque afeta a motivação, porque afeta a … mas não penso como aquelas pessoas que acham que uma*

> *escola nova, toda artilhada, com todas as coisas seja suficiente, seja por si só um fator de sucesso educativo.*
> *Sim, às vezes com um quadro e um giz pode-se fazer mais do que… com muita tecnologia.*
> *Diretor*
> [A atitude] *Sim. Também.*

O Coordenador não acrescenta qualquer juízo de valor ao primeiro item (E.2.82):

> [Equipamento] *Sim, mas nós temos tudo em bom estado*.

Mas quanto ao segundo, deixa um silêncio significativo (E.2.80):

> [atitude da Diretora] [silêncio de resposta] *Sim.*

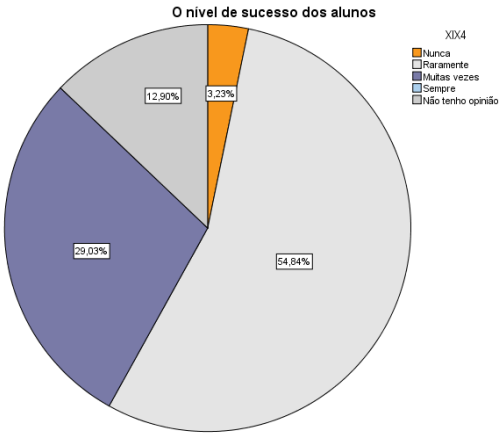
O empenho profissional dos professores apresenta um valor de 48% e a prática quotidiana do pessoal não docente 42%. Curiosas estas percentagens considerando-se assim uma influência quase análoga entre a influência exercida pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente. Influência igualmente reconhecida, quer pela Diretora (E.1.47 e 46):

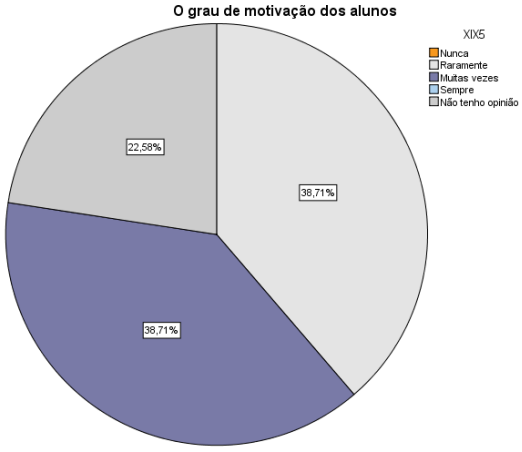
> [Empenho profissional dos professores] *Se influencia o clima? Sim! Influencia… moderadamente.*
> [Prática quotidiana do pessoal não docente] *Influencia moderadamente.*

Quer pelo Coordenador, embora este destaque a influência do pessoal docente (E.2.87 e 86):

> [Prática do pessoal não docente] *Sim, porque é uma boa prática!*
> [Empenho profissional dos professores] *Sim, sim, nota-se bem!*

Como fator influenciador do clima, o nível de sucesso dos alunos é considerado irrelevante para 58% dos respondentes e o seu grau de motivação apresenta uma taxa *ex æquo* de 39% entre as variáveis Raramente e Muitas vezes; acrescendo a esta última questão uma taxa de 23% na variável "Não tenho opinião", facto que incute uma tónica de cunho negativo pela indiferença de reconhecimento deste





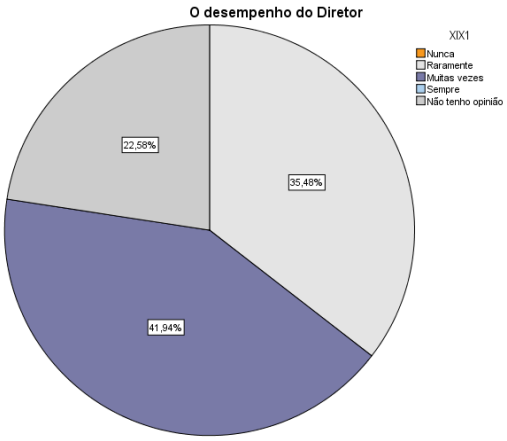
fator na definição do clima do contexto em que se exerce a profissão.

Nas entrevistas estas questões assumem idêntica valorização: o Coordenador aponta para (E.2.88 e 89):

> [Formação académica dos alunos] *Influencia porque motiva os alunos para … aprender. Agora vou iniciar o curso de CEF, e tenho miúdos que chumbaram no sétimo e no oitavo e estão satisfeitíssimos porque vão conseguir entrar num curso CEF. Há uma expetativa em relação a outra…*
> [Formação total dos alunos] *Afeta, afeta!*

A influência do desempenho do Diretor no clima escolar é um fator a que a Diretora reconhece influência (E.1.41):

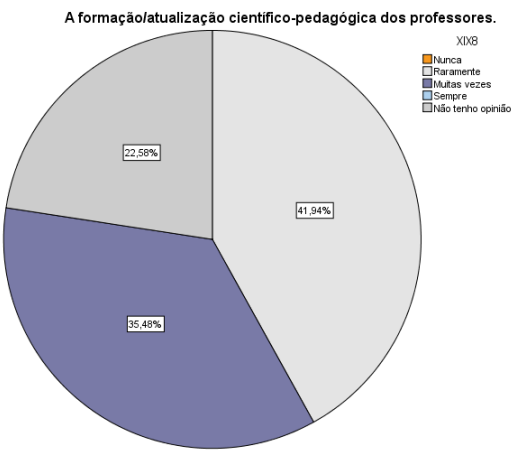
> [Desempenho] *Sim. Acho que influencia!*



E que o Coordenador equipara ao seu próprio (E.2.80):

> [Desempenho e atitude do Diretor e do Coordenador] *Sim, acho que sim, do Diretor ou do Coordenador.*

Mas que, em resultado da análise das respostas aos questionários, provocou uma distribuição de resultados apenas ligeiramente divergente entre três das variáveis; uma vez que 35% responde "Raramente"; 42% opta por selecionar "Muitas vezes" e 23% diz "Não tenho opinião". Esta é uma realidade que nos leva a concluir, por um lado e inerente a uma interpretação linear, a pouca influência que o desempenho do Diretor tem no clima de uma escola; mas por outro e face ao perfil da Diretora em causa (definido anteriormente como de relacionamento interpessoal um pouco difícil, *cf.* Grupo VII) e ao contexto de acentuada diferença de desempenho da atual equipa de gestão relativamente à anterior, poderemos pôr a hipótese de que os inquiridos reconhecem o atual desempenho como pouco afirmativo, de quem que não apresenta força suficiente de afirmação da sua personalidade para exercer algum efeito no clima da escola.



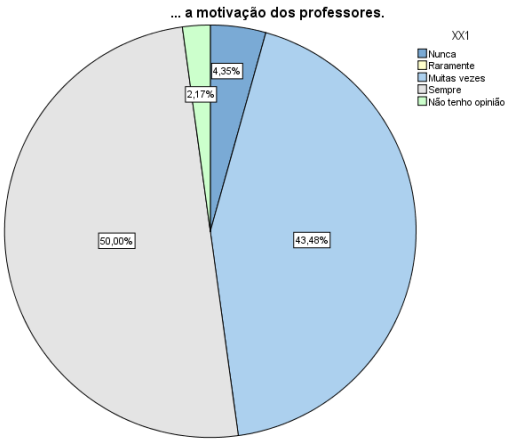
Relativamente ao item 8 (formação/atualização científico-pedagógica dos professores), 42% dos inquiridos considera que esta raramente

poderá influenciar o clima escolar; 35% pensa o contrário, assinalando a variável "Muitas vezes" e 23% não tem opinião.

O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente apresenta uma influência moderada, face ao que seria de esperar em função dos comentários/críticas habitualmente ouvidas sobre este assunto, no contexto educativo. Mas essa é uma afirmação pouco rigorosa, especulativa e, aparentemente, sem substrato real, considerando o resultado de 35% na variável "Raramente", 32% em "Muitas vezes" e 32% em "Não tenho opinião". Temos, assim, um fator que julgávamos revelar grande influência e que se descobriu que, pelo menos para estes respondentes, não ser tão importante na criação deste ou daquele tipo de clima escolar. Apesar de sabermos que a resposta ao questionário ocorreu já num momento de alguma "habituação" e moderação relativamente a este assunto que suscitou tantas reações negativas logo de início.

Face à possibilidade de nomeação de "Outro" fator neste grupo de questões, poucos inquiridos optaram por nomear algum, embora acabem por identificar três:

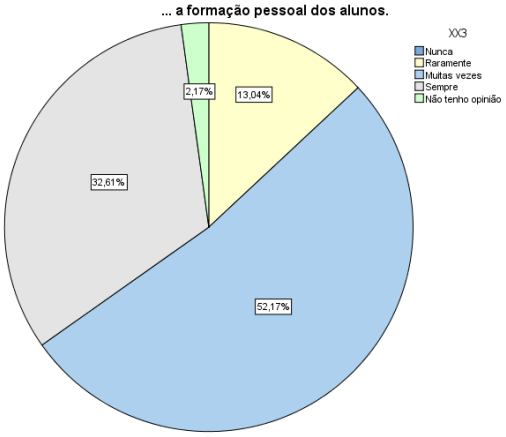
- → O grau de motivação dos professores
- → Conversas dos Encarregados de Educação com os alunos
- → Participação nas atividades extracurriculares (concursos, etc)



Com exceção do primeiro, não nos parece que os seguintes possam exercer significativo efeito na definição do clima (talvez por isso, apenas um professor apontou cada um deles). De qualquer das formas, esse é o primeiro fator que tínhamos considerado no conjunto que pode ser afetado pelo clima, num percurso inverso ao indicado anteriormente. Coloca-se, então, a questão: será que a motivação dos professores influencia e é influenciada pelo clima?

XX. Considerando a pergunta expressa anteriormente e interpretando os resultados, diríamos que não, pois o que daí procede é um valor de 61% para "Nunca" ou "Raramente" o clima da escola influencia a motivação dos professores.

Tal como acontece no caso da formação académica dos alunos, em que temos 58% para a mesma variável, extremando-se os dados um pouco mais no que diz respeito à formação pessoal dos alunos, com 74% e 67% para a formação social destes.



O bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativa obtém 55% igualmente para estas duas variáveis, sendo aqui de sublinhar o valor de 39% para "Não tenho opinião". Inquietante este último dado, na medida em que se trata de uma questão fulcral e determinante do sentir profissional e pessoal de um qualquer elemento de um determinado contexto escolar e assumir que não se tem opinião (como é o caso de 39%) relativamente a este fator demonstra desconhecimento da realidade circundante ou, sendo isso praticamente impossível, um distanciamento ou alheamento face a questões que poderão, de alguma forma, incomodar.



Conclusões parciais

A liderança

A prática de liderança de topo do atual Agrupamento a que esta escola pertence não recebe unanimidade por parte dos elementos escolares, talvez pela recente alteração

de tipologia de Agrupamento e pela inerente mudança de corpo dirigente. Ao longo de todo o estudo, verificámos a constante comparação entre a anterior equipa de Direção e a atual vislumbrando-se sempre uma notação para a atual; a qual é caracterizada com competência reduzida, especialmente na eficácia da comunicação; no relacionamento com os demais elementos da organização e na aplicação de estratégias que promovam o sucesso efetivo e global de todos os alunos. De salientar será ainda o facto desta comparação ser também possível pelo baixo grau de mobilidade docente verificado nesta escola.

Acrescente-se aqui um outro pormenor que julgamos talvez indiciador desse desempenho da equipa de gestão de topo: a recente e reduzida experiência num cargo de liderança da própria Diretora (assumiu o cargo no ano letivo anterior à realização da entrevista), acrescida da falta de formação (para além da inicial – licenciatura em Antropologia) complementar e específica para estas funções. Temos, no entanto, de aduzir o que é reconhecido pelos professores e pelo Coordenador da Escola – a sua personalidade. Facto confirmado igualmente pelo desempenho demonstrado por este último elemento que, não tendo igualmente qualquer formação em liderança, tem "saber de experiência feito" de há muitos anos na equipa de Direção da antiga Escola Básica e características pessoais consentâneas com o exercício eficaz de um líder. Exercício que, neste caso se revela muito próximo das características apontadas por Chiavenato para classificação do estilo autocrático de liderança:

Quadro 3.1.6 – Caracterização do estilo de liderança autocrática, de acordo com Chiavenato

Liderança autocrática	
Tomada de decisões	Apenas o líder decide e fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.
Programação dos trabalhos	O líder dá ordens e determina as providências para a execução de tarefas, sem explicá-las ao grupo.
Divisão do trabalho	O líder determina a tarefa a cada um e qual o seu companheiro de trabalho.
Comportamento do líder	O líder é dominador e pessoal nos elogios e nas crítica s ao grupo e ao trabalho de cada membro.

(2000:213, adaptação nossa)

Lewin (1948) acrescenta a essas características as correspondentes atitudes e procedimentos por parte do liderado, observáveis na Escola A:

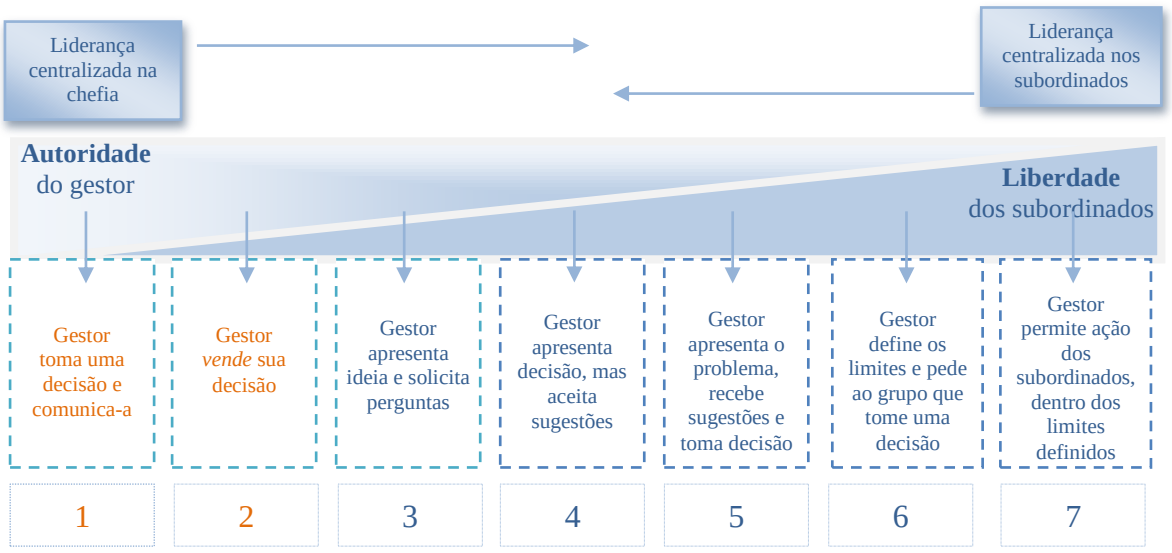
Quadro 3.1.7– Caracterização do líder e do liderado, de acordo com Lobo

Líder	Liderado	
Atitudes/Ações	**Atitudes**	**Procedimentos**
- Toma decisões de caráter geral - As tarefas a executar são indicadas gradualmente, sem comunicação prévia aos liderados - Faz críticas e elogios muito personalizados - Afirma a manutenção do seu distanciamento em relação aos outros	- Hostilidade - Espírito de domínio e competição - Insatisfação - Agressividade - Dependência - Submissão - Perda de personalidade	- Média produtividade - Destruição de material - Pouca originalidade

(*in* Lobo, 2003:89, adaptação nossa)

Considerando os resultados obtidos e apresentados anteriormente, não podemos deixar de afirmar ainda as semelhanças verificadas no diagnóstico da autoria de Donnely *et al.*, que capitaliza a caracterização do líder em função do grau de autoridade e de liberdade:

Quadro 3.1.8– Caracterização da liderança, de acordo com Donnely



(2000, nossa adaptação)

Temos aqui descrita, nitidamente, uma Diretora que afirma a sua tomada de decisão no âmbito dos dois primeiros polos – 1 e 2 – independentemente do objetivo, contexto ou público.

Os conflitos

Da análise global de resposta aos inquéritos poderemos registar que não existe aqui um nível significativo de conflitualidade, embora, mais uma vez, a comparação recorrente com o *antigamente* motive a observação de um índice atual mais elevado de situações com potencialidades problemáticas. Situação confirmada pelo valor das taxas de resposta aos questionários, no que concerne a origem dos conflitos: muito graves - 84%; graves - 77% e sem grande importância - 65%. Note-se que de acordo com esses mesmos dados, os casos apontados resumem-se praticamente a situações de agressões verbais entre alunos, tão comuns na adolescência. Essas situações parecem ser resolvidas num tempo e forma conducentes à criação de uma perspetiva positiva do conflito. De salientar ainda é o recurso à estratégia da mediação para a sua resolução – 81%. Facto que, julgamos, ser devido ao desenvolvimento do Projeto de Educação para a Saúde ter levado à implementação, em 2005, de uma Oficina de bem-Estar, com um Gabinete de Mediação. Projeto que teve continuação nos mesmos moldes até à entrada desta nova equipa de gestão (2011). Depois disso, foi substancialmente alterado e designados outros responsáveis, sem a operacionalização da necessária formação. Acrescente-se a este propósito o alegado desconhecimento deste projeto por parte da atual Diretora e ainda a afirmação de princípios contrários aos subjacentes a este projeto de educação global e a esta estratégia de resolução pacífica de conflitos.

No caso dos adultos, o maior índice de conflitualidade regista-se entre professores e parecem ser retrato do habitualmente verificado noutros contextos profissionais de tipologia análoga - originados por diferenças de interesse e de perspetivas.

O clima

O ambiente que se vive nesta escola poderá caracterizar-se (recorrendo aos dados recolhidos através dos inquéritos aplicados – entrevistas e questionários – aos registos de Observação Direta e à observação informal realizada durante muitas visitas que fizemos ao longo dos últimos anos - como sendo *bom e agradável*. Apesar da Diretora ter começado por caracterizá-lo como não sendo "estimulante".

Quanto aos dados emergentes apenas da aplicação dos questionários, podemos

afirmar a clara afirmação dos fatores motivadores do clima:

- ⇨ o desempenho das estruturas intermédias
- ⇨ a qualidade da comunicação interpessoal
- ⇨ as condições físicas do equipamento escolar
- ⇨ a atitude do Diretor

Por outro lado, as condições de influência do clima são reduzidas, segundo estes docentes, pois defendem que poderá influenciar apenas um pouco a formação académica dos alunos (16%) e a motivação dos professores (13%). De salientar é igualmente a percentagem que se escuda na resposta "Não tenho opinião" (39%) para um item tão importante.

A impressão geral que nos fica, como elementos externos, é apesar de tudo a de um bem-estar geral, quer entre professores, quer entre funcionários, e até mesmo entre alunos; uma vez que não parecem ocorrer cenas de conflito grave em termos de agressão física ou mesmo verbal. Na verdade, isso é confirmado por todos os elementos com quem falámos informalmente, no sentido de obter mais algumas informações relevantes que nos facultassem a caracterização global desta escola. De igual forma obtivemos semelhante opinião da parte dos docentes que inquirimos. Isto apesar de ser consensual um sentimento de sistemática comparação que induz ao comentário recorrente "Já foi melhor!".

A análise do conteúdo das entrevistas permite deduzir que a dinâmica desta escola é, efetivamente, muito acentuada; revelando-se no quotidiano através de uma constante procura de soluções, especialmente no que diz respeito às possibilidades de concretização de atividades que possam oferecer algumas hipóteses de crescente motivação para a frequência da escola e, portanto, de potencial e viável sucesso educativo dos alunos.

A postura da generalidade dos elementos docentes aponta para um desempenho assente, sobretudo, numa teia de relações interpessoais *interessantes*, no sentido da otimização/rentabilização do *material humano* de que a escola dispõe e que, por aí sentirem um elevado nível de bem-estar, apesar de alguns residirem em zonas bastante distantes (como é o caso da Diretora de Turma T, que reside em Coimbra, com o seu marido, que aí trabalha), tentam permanecer nesta escola (como é o caso daqueles que

têm de concorrer todos os anos, porque ainda não têm vínculo e, portanto, não pertencem ao Quadro de Pessoal desta Escola).

A condição indispensável para este ambiente de bem-estar parece ser (pelo menos até ao momento de análise da instituição) a da compreensão dos outros e a da participação de todos na construção cíclica e anual da escola. Factos, aliás e apesar da relativa constância de indicação de mudança algo negativa de comportamentos, reconhecidos maioritariamente, quer nos dados obtidos pelo questionário (questões relativas à construção e definição dos normativos internos), quer nas entrevistas e até nos registos de Observação Direta. Cabe aqui, julgamos, a referência oportuna a Brunet (1988, *cit in* Matos, 2000:7), "um clima caracterizado pelo apoio à mudança nas práticas profissionais tem um papel fundamental no empenhamento dos membros de uma escola em actividades formativas, da mesma forma que um clima que permite às pessoas expandirem-se e desenvolverem-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição."

Nas conclusões gerais constantes do Relatório da última Avaliação Externa da IGEC a que este Agrupamento foi sujeito (no seu todo e não apenas a escola em que aplicámos o nosso estudo), datado de abril de 2013, pode ler-se que constituem pontos fortes do Agrupamento:

- ♣ "A promoção da formação integral dos alunos (…)
- ♣ A diversidade da oferta educativa e formativa (…)
- ♣ A implementação de práticas de ensino que proporcionam a adoção de estratégias e ritmos de trabalho diferenciados …)
- ♣ A estruturação e organização do projeto educativo em torno de objetivos e metas calendarizados e a sua operacionalização no plano anual de atividades;
- ♣ A liderança aberta e construtiva da diretora, com impacto positivo no clima organizacional, na emergência de lideranças participativas e no envolvimento dos profissionais;
- ♣ A autoavaliação como suporte da tomada de decisões na gestão e organização escolar e concorrendo para a apropriação de uma cultura de aperfeiçoamento."

Acentue-se aqui que esta avaliação foi realizada apenas um ano depois do início de mandato desta Diretora; facto que induz a que grande parte das conclusões (muito especialmente a penúltima, pois incide diretamente no desempenho da Diretora) não

constituam produto do seu trabalho. Por isso, é notória a contraposição, face a alguns destes itens, assumida e reconhecida; indiciando exatamente a caracterização de mudança que todos afirmam, infelizmente para práticas de menor sucesso.

As áreas de melhoria adiantadas e em que o Agrupamento deve centrar os seus esforços são, então e de acordo com esse mesmo Relatório, as seguintes:

- → "A identificação das causas da desistência e dos fatores de insucesso nos cursos de educação e formação e profissionais, com vista à implementação de medidas que contribuam para a melhoria dos resultados;
- → A promoção da gestão sequencial e articulada do currículo, como forma de potenciar a ação educativa e de favorecer as aprendizagens;
- → A implementação de procedimentos de supervisão da prática letiva e o seu acompanhamento em contexto de sala de aula, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem e a melhoria dos resultados dos alunos;
- → O incremento de iniciativas que favoreçam o desenvolvimento do sentido de pertença e de uma cultura de Agrupamento;
- → O fomento da participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, como forma de favorecer o desempenho académico dos alunos;
- → A implementação de um plano de formação e reforço das dinâmicas de formação interna, centradas nas necessidades decorrentes da autoavaliação e orientadas para a melhoria das práticas profissionais."

Face a este último item, curiosa é a posição que esta Diretora assume, por exemplo, em relação à formação contínua do pessoal docente e não docente (veiculada informalmente, numa das visitas ao Agrupamento) – "Sou contra! Não concordo com a formação! Nem digo mais, para não escandalizar!"

Este é, portanto, o retrato do Agrupamento de que esta Escolas é parte integrante e que foi, segundo alguns, contagiada pelas práticas pedagógicas (estritamente tradicionais) observadas na escola-sede/Secundária. Facto que leva ao apontamento sistemático por parte da generalidade dos docentes de uma imagem crescentemente negativa. Este retrato, de alguma insatisfação, assenta igualmente naquilo que a globalidade investigativa apresenta: veja-se Anderson (1982, *cit in* Matos, 2000:7), por exemplo, que afirma que a satisfação está dependente de três fatores:

- Alto nível de participação
- Implicação na tomada de decisões
- Reconhecimento do trabalho desenvolvido

Pelo conhecimento que adquirimos relativamente ao contexto efetivo desta instituição, reconhecemos a veracidade destes fatores no clima organizacional – qualquer um destes três é sentido como decrescente face ao tal "antigamente". Aqui se puderam observar muitas práticas inversas ao desejável numa instituição formadora: decrescente participação; decisões unipessoais e apontamento, individual e/ou generalizado, de erros/falhas em vez de reforço positivo perante o trabalho desenvolvido... Aliás, e recorrendo a Sergiovanni, podemos ainda constatar o exemplo inverso do que este investigador defende como potencial agente da eficácia da escola, que estará diretamente relacionada com a sua liderança e respetivas opções:

> *Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions.*
>
> (1991:217)

CAPÍTULO II

Escola C

1. Caracterização

1.1. Histórico-geográfica e sociocultural

À semelhança do procedimento caracterizador que realizámos para a escola A, adiantamos alguns dos principais dados históricos relativos à freguesia da Escola C (*in* http://www.carregado.pt/):

Figura 3.2.1 – Vista aérea do nó de acesso, da autoestrada, ao Carregado



"Nó central de eixos viários, desde os primórdios, (1ª linha dos caminhos de ferro, Lisboa - Carregado); cruzamento da Estrada Real Lisboa - Caldas da Rainha e Lisboa - Santarém, bem como pólo fluvial importante através do rio Tejo, desde Lisboa às Portas de Ródão, o Carregado continua hoje a sua tradição de nó central das linhas viárias que cruzam o País."

Pouco se sabe da história do Carregado, mas o seu nascimento teve certamente origem nas variadas e importantes quintas que aqui existiam - Condessa, Vale Flores, Casal Novo, Meirinha, Colónia, Roseiral, Outeiro, e tantas outras. "As vinhas, os campos de trigo e os olivais, cederam o seu lugar a novas construções. As indústrias implantaram-se na área, as populações modificaram o seu modo de vida, o Carregado iniciou o seu crescimento. (…)

Figura 3.2.2 – Chegada de diligência de transporte ao Carregado

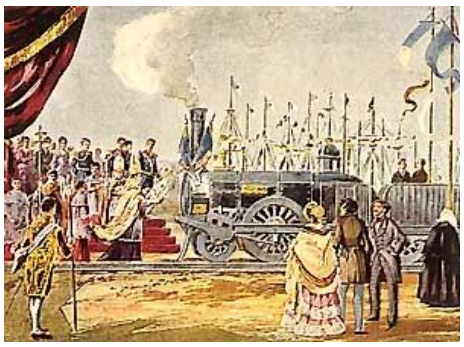


Centro de comunicações por excelência o Carregado assumiu desde há séculos, um papel histórico-geográfico, como porto fluvial, estação ferroviária e centro viário de ligação com o Norte do País. Desde a idade média, coloca-se como ponto estratégico e passagem obrigatória que aqui faziam as galeras e os almocreves que, entre a Vala do Carregado e o Alto Concelho de

Alenquer, escoavam toda a produção artesanal e agrícola da região. Entre 1758 e 1855 passaram na localidade as carreiras diárias da mala posta entre Lisboa, Caldas da Rainha e Coimbra.

Em 1 de Setembro de 1850 foi iniciada a construção da Estrada Real entre Lisboa e Caldas da Rainha passando por Carregado, Alenquer e Ota. A primeira carreira regular da Mala-Posta em Portugal confere ao Carregado o lugar da mais importante estação de apoio aos serviços regulares desta carreira entre Lisboa e Caldas da Rainha, que funcionou até 1864. De notar que o marco existente no Carregado tem inscrito numa das faces: ESTRADA QUE / VEM DAS CAL/DAS DA/RAINHA e noutra das faces: ESTRADA QUE / SE DERIGE / A SANTARÉM / ANNO DE 1788, o que nos leva a crer que esta estrada possivelmente construída em cima de antigos caminhos romanos já funcionava muito antes de 1850. (…)

Figura 3.2.3 – Inauguração da 1ª linha de caminho-de-ferro de Portugal



Em 28 de Outubro de 1856, inaugurou-se o caminho de ferro de Portugal, com a 1ª linha férrea de Lisboa ao Carregado.

Desta inauguração transcrevemos uma passagem do livro de memórias da Marquesa de Rio Maior (que à data era ainda criança):

(…) Com esta inauguração, a máquina a vapor substitui as faluas do Tejo, e, gradualmente, os serviços regulares das carreiras da mala-posta. O Carregado tornou-se numa povoação importante pele sua situação no cruzamento da estrada de Lisboa para Santarém com a estrada para o Cercal e Caldas da Rainha."

O Carregado é hoje uma zona comercial e industrial, muito devido à sua localização e acessos rodoviários. Freguesia com uma área atual de 15,28Km^2, o Carregado é uma freguesia reconhecida pelo Decreto-Lei nº 70/84, de 31 de Dezembro, que dista 4 quilómetros da sede do concelho. Situada na zona de maior índice de crescimento industrial do concelho, esta freguesia transformou-se na área concelhia de maior densidade populacional.

Figura 3.2.4 – Localização da freguesia de Carregado



Do seu património cultural edificado, cabe-nos

salientar a Igreja Matriz, o Palácio da Quinta de Stº António, o Marco da Estrada Real e diversas casas brasonadas. De mencionar é igualmente a especialidade da gastronomia tradicional - a broa de mel. Quanto ao artesanato, temos trabalhos em ponto cruz, pintura de esculturas, peças em estanho e pintura de quadros.

Dispõe, atualmente, de vários equipamentos essenciais para uma vida urbana com alguma qualidade e é uma das mais povoadas freguesias do concelho de Alenquer, com cerca de 12.000 habitantes, quase um terço da população do concelho. É composto pelas localidades de Carregado, Casal Pinheiro, Torre, Guizanderia, Ferraguda, Meirinha, Obras Novas e o seu crescimento, nos últimos anos, tem sido muito acentuado, para o que contribuiu para a sua elevação à categoria de Vila, em junho de 1997.

Daí apresentar, no momento atual, um Agrupamento de Escolas constituído por:

- Escola Básica Integrada do Carregado
- Escola Básica do 1º Ciclo — Cadafais
- Escola Básica do 1º Ciclo — Carregado
- Escola Básica do 1º Ciclo — Guizanderia
- Escola Básica do 1º Ciclo — Casais da Marmeleira
- Escola Básica do 1º Ciclo — Torre
- Jardim de Infância Cadafais
- Jardim de Infância Carregado
- Jardim de Infância Casais da Marmeleira

A escola em estudo é a sede deste Agrupamento - Escola Básica Integrada do Carregado, que foi construída e entrou em funcionamento desde 1994. Está situada numa zona fortemente urbanizada, num bairro com uma elevada densidade populacional e que, devido à sua proximidade de grandes vias de comunicação, é zona dormitório para grande parte da população.

1.2. Fator humano

Devemos referir que, também nesta escola, foi impossível realizar o levantamento do número de Assistentes Operacionais e Técnicos, na medida em que

esses dados são da responsabilidade da autarquia e a mesma não disponibilizou os registos. Esta classe profissional distribui-se pelos serviços administrativos, reprografia, papelaria, PBX, bar, manutenção e vigilância e é orientada por uma Coordenadora.

Vejamos então a distribuição dos restantes recursos humanos desta instituição, ao longo dos últimos anos letivos:

Quadro 3.2.1 – Distribuição do número de alunos entre 2009 e 2014, na Escola C

Nível Escolaridade / **Ano letivo**	**Pré-Escolar**	**1º Ciclo**	**2º Ciclo**	**3º Ciclo**	**c/ NEE**
2009/2010	159	538	286	359	52
2010/2011	160	536	296	360	79
2011/2012	217	497	292	370	86
2012/2013	240	462	298	372	101
2013/2014	225	481	291	433	94

Quadro 3.2.2 – Vínculo do pessoal docente entre 2009 e 2014, na Escola C

Vínculo	**Nível ensino** / **Ano letivo**	**Pré-Escolar**	**1º Ciclo***	**2º Ciclo***	**3º Ciclo**	**SEEE**	**Totais**
Quadro Escola/ Agrupamento	**2009/2010**	6	30		56	2	**94**
	2010/2011	6	29		43	2	**80**
	2011/2012	6	29		51	2	**88**
	2012/2013	6	25		51	1	**83**
	2013/2014	6	27		62	2	**97**
Destacado (a prestar serviço nesta escola)	**2009/2010**	-	-		-	-	**-**
	2010/2011	-	-		4	-	**4**
	2011/2012	-	-		4	-	**4**
	2012/2013	-	-		4	-	**4**
	2013/2014	-	-		4	-	**4**
Destacado (a prestar serviço noutro serviço externo)	**2009/2010**	-	-		17	-	**17**
	2010/2011	-	-		34	-	**34**
	2011/2012	-	-		34	-	**34**
	2012/2013	-	-		31	-	**31**
	2013/2014	-	-		31	-	**31**

Quadro Zona Pedagógica	**2009/2010**	-	-	2	-	**2**
	2010/2011	-	1	9	-	**10**
	2011/2012	-	1	8	-	**9**
	2012/2013	1	1	8	-	**10**
	2013/2014	6	1	9	-	**16**
Contrato	**2009/2010**	4	8	15	1	**28**
	2010/2011	3	7	36	5	**51**
	2011/2012	5	1	23	3	**32**
	2012/2013	5	1	18	4	**28**
	2013/2014	1	1	12	5	**19**
Totais	**2009/2010**	**10**	**38**	**90**	**3**	**141**
	2010/2011	**9**	**37**	**126**	**7**	**179**
	2011/2012	**11**	**31**	**120**	**5**	**167**
	2012/2013	**12**	**27**	**112**	**5**	**156**
	2013/2014	**13**	**29**	**118**	**7**	**167**

* Para maior rentabilização dos recursos docentes, a Direção atribui aos docentes destes Ciclos grupos/turma do nível de acordo com as necessidades.

1.3. Instalações

A Escola é constituída por um edifício de dois pisos e por um outro, tipo pré-fabricado. O primeiro edifício, implantado com uma orientação norte-sul, é destinado aos alunos de 2º e 3º Ciclos e é composto por trinta e três salas. Está enquadrado por uma área murada, parcialmente ocupada por dois campos de jogos, parque infantil e zonas de lazer arborizadas, relvados, com mesas de ténis de mesa e rampa para desportos radicais. O segundo é constituído sete salas, destinadas aos alunos do 1º Ciclo, e por uma outra em que está instalada uma Biblioteca com o acervo próprio para este nível etário.

1.4. Dinâmicas

Em termos de projetos, a escola implementa um conjunto de iniciativas que designa de Projetos de Enriquecimento Curricular e que têm como objetivo a promoção da realização pessoal e comunitária dos alunos, através do desenvolvimento da personalidade, da formação do caráter e da cidadania, proporcionando igualmente um

equilibrado desenvolvimento físico. Estas atividades são de âmbito diverso e visam, especialmente, a formação pluridimensional, de ligação escola-meio ou no âmbito da dimensão europeia na educação. Dessas atividades, são habitualmente implementadas:

Quadro 3.2.3 - Projetos de Enriquecimento Curricular da Escola C

Ciclo	Projeto	Entidade responsável/promotor
1º	Apoio ao Estudo	Professor titular de turma
	Ensino do Inglês aos 3º e 4º anos	Câmara Municipal de Alenquer
	Atividades Físicas e Desportivas	
	Expressões Artísticas	
	Ensino da Música	
2º e 3º	Eco Escola	Agrupamento de Escolas
	Gabinete de Apoio aos Jovens	
	Sala de Estudo de Língua Portuguesa para Estrangeiros (SELPE)	
	Sala de Estudo para Alunos PALOP	
	Oficina de Teatro	
	Clube da Floresta	
	Tutorias	
	Clube da Manutenção	

Para este conjunto de atividades cada professor deverá definir um plano de ação em que constem objetivos, atividades, intervenientes, recursos, modo de funcionamento e horário. Neste âmbito, funciona também a Biblioteca Escolar, que se rege por regras próprias e cuja organização e gestão é da responsabilidade de uma equipa educativa, composta por quatro elementos incluindo a respetiva coordenadora.

Não podemos deixar de salientar o programa Eco Escolas, que apresenta um histórico admirável, sendo escola inscrita desde o primeiro ano de implementação deste programa:

Quadro 3.2.4 - Histórico da participação da Escola C no projeto Eco Escolas

	2004 2005	2003 2004	2002 2003	2001 2002	2000 2001	1999 2000	1998 1999	1997 1998	1996 1997
Inscrita	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Galardoada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Visitada	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013 2014	**2012 2013**	**2011 2012**	**2010 2011**	**2009 2010**	**2008 2009**	**2007 2008**	**2006 2007**	**2005 2006**
Inscrita	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Galardoada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
Visitada	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-

Para além de todos estes projetos, a escola envolve-se ainda num conjunto de outros projetos, que visam prevenir e combater o insucesso e abandono escolar, diversificar metodologias, apoiar o desenvolvimento curricular e promover atividades com recurso às TIC e de carácter experimental. Assim, temos:

- Plano de Ação da Matemática - as atividades são da responsabilidade do Departamento de Ciências Exatas e incluem, por exemplo, assessorias nas aulas de Matemática que foram proporcionadas de acordo com o perfil de turma
- Plano de Leitura "Ler+" - as atividades são planeadas e desenvolvidas pelos professores de 1º Ciclo e de Língua Portuguesa, em parceria com a Biblioteca Escolar
- Projeto CRIE - "Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis, uma equipa de professores irá desenvolver as atividades propostas em sintonia com os projetos curriculares de algumas turmas
- Desporto Escolar – projeto da responsabilidade do MEC que, em cada Agrupamento/ Escola não agrupada está ao cargo dos docentes de Educação Física.

No final de cada um dos últimos cinco anos, a Direção deste Agrupamento tem promovido um Encontro Formativo na modalidade de Jornadas (no presente ano – 2013/2014, denominado "*20 anos de projetos*"), no sentido de promover um balanço e (re)ver o que se passou nestas duas décadas, essencialmente no que diz respeito aos projetos que contribuíram para o crescente gosto pela sua frequência registado ao longo destes anos e perspetivar possibilidades de construção de novas iniciativas congéneres.

2. Análise dos dados recolhidos

Estas dinâmicas e toda a restante, implícita do relacionamento verificado na instituição, foram verificadas aquando da operacionalização da estratégia de Observação Direta que teve, nesta escola, a seguinte distribuição temporal:

- Sala de Professores – 2ª e 6ª feira – Ao contrário de algumas outras escolas, estes são os dias com mais frequência desta sala. No entanto, este facto deve-se

essencialmente à existência de muitos tempos de intervalo entre os tempos de atividade letiva de cada professor.

- Biblioteca Escolar – 4ª e 5ª feira – por se tratar dos dias em que aqui ocorrem mais atividades de articulação curricular, apoios e atendimento a Encarregados de Educação.

Passemos, então, à apresentação dos resultados dos inquéritos aplicados nesta instituição, fazendo em simultâneo a sua triangulação com os registos obtidos através da estratégia de observação direta (em anexo) e com análogos critérios de descrição/apresentação de resultados.

Do universo total de 167 professores de todo o Agrupamento, no ano em que foi aplicado o questionário, este foi distribuído aos 120 docentes que lecionavam 2º e 3º Ciclos. Desses, apenas 46 devolveram as suas respostas. A amostra ficou assim caracterizada:

Quadro 3.2.5 – Percentagens de respostas ao questionário, na questão de identificação pessoal, na Escola C

ITEM	VARIÁVEL	%
Sexo	Masculino	22,58
	Feminino	77,42
Idade	Menos de 40 anos	25,81
	40 anos ou mais	74,19
Formação académica	Licenciatura	74,19
	Mestrado	25,81
	Doutoramento	0,00
	Outro	0,00
Formação em gestão de conflitos	Sim	16,13
	Não	64,52
Tempo de serviço total	Menos de 10 anos	19,35
	10 anos ou mais	80,65
Antiguidade na escola atual	Até 5 anos	48,39
	Entre 6 e 15 anos	22.58
	Entre 16 e 25 anos	25,81
	Mais de 26 anos	0,00

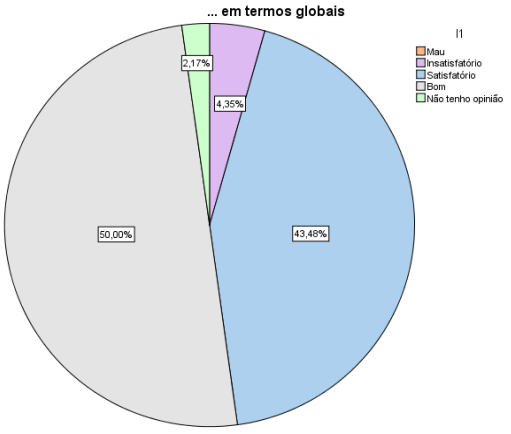
Nível de ensino	2º Ciclo	35,48
	3º Ciclo	48,39
	Ambos	16,13
Área que leciona	Ciências Sociais e Humanas	48,39
	Ciências Exatas	32,26
	Artes e Tecnologias	16,13
Funções não letivas desempenhadas no presente ano	Coordenação Disciplinar/Departamento/Estrutura	25,81
	Coordenação de Projeto	9,68
	Direção de Turma	35,48
	Outra	6,45

Destaquemos destes resultados, mais uma vez, o domínio de docentes do sexo feminino, a par de uma taxa significativa de professores cuja antiguidade total e na escola revela o grande índice de mobilidade docente.

Passemos, então, à análise e apresentação dos dados, estruturando essa análise de acordo com os diversos itens e assumindo critérios idênticos aos anteriormente adotados, relativamente à Escola A. Devemos aqui, desde já, notar que a natureza dos registos da Observação Direta realizada nesta escola resultou muito diferente da efetuada na Escola A; por isso, não nos será possível a apresentação sistemática a propósito da temática da grande maioria das questões do questionário.

I. O ambiente: neste contexto, registou-se uma percentagem de 50% de respostas para a classificação de Bom e de 43 % para o nível Satisfatório, totalmente em concordância com as respostas constantes da entrevista realizada neste contexto institucional ao respetivo Diretor (E.3.1):

> *é um ambiente estável, portanto, é um ambiente com tranquilidade, é tranquilo, é calmo…*



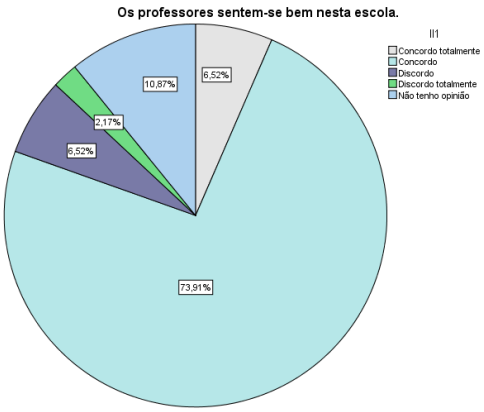
Embora este entrevistado reconheça, sistematicamente, a possibilidade de melhoria e a existência de

> *pessoas que não partilham das mesmas ideias e que tentam, também, fazer passar, muitas vezes… pronto, uma outra imagem, de alguma forma, mas isso tem que ver com outras questões, são questões que vêm de trás*. (*Ibidem*)

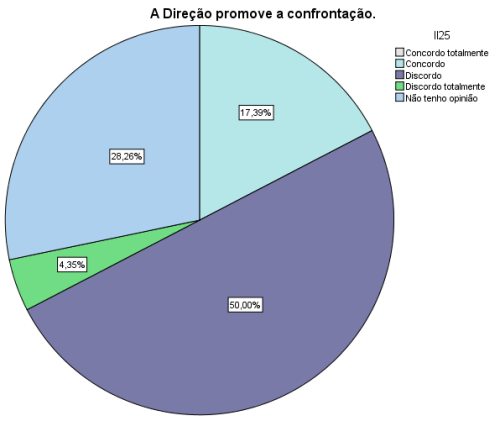
As percentagens dos respondentes a esta questão situam-se todas, até ao item 5 inclusive, entre 50% e 59% na classificação de "Bom" e a partir da questão 6 entre 46% e 63% na classificação de "Satisfatório". Corroborando estas opiniões de estabilidade e satisfação está a inexistência de comentários a este propósito, por parte dos docentes quer na Sala de Professores, quer na Biblioteca Escolar, onde se regista apenas a não satisfação com o contexto político e educativo do sistema nacional:

> Juntam-se alguns professores numa mesa e discutem a necessidade de realização de uma reunião sindical, em virtude do contexto político e das alterações à carreira previstas e anunciadas no fim de semana. Concluem por uma proposta ao final da tarde na próxima semana. Proposta que irá ser levada ao Diretor por um deles. (ODC3SP1)

II. Os dados da secção "Global" dos questionários demonstram o reflexo do caráter consensual da perceção da maioria dos docentes, logo no primeiro item, com uma taxa total de 80% para as variáveis "Concordo totalmente" e "Concordo" e restantes valores entre 97% para a formação contínua como uma oportunidade de atualização de conhecimentos" e 54% para a relação consensual entre o Conselho Geral e a Direção.

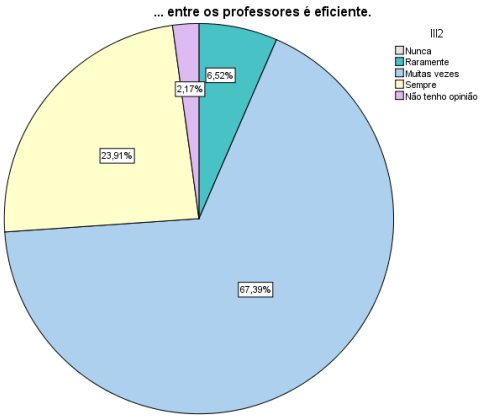


Nos cinco itens apresentados de forma negativa (n^{os} 17, 18, 19, 25 e 26) essas perceções são comprovadas, embora com valores um pouco mais baixos, mas em que 38% diz não ter opinião sobre a hipotética promoção da confrontação por parte da Direção, para além dos 54% que discorda.



III. A par desta situação está igualmente a consciência do valor da comunicação, em qualquer uma das variáveis contextuais apresentadas:

> com o Diretor
> entre os professores
> entre professores e alunos
> entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos
> com os Encarregados de Educação
> com a restante comunidade



A entrevista espelha esta situação também (E.3.2 e E.3.3):

> *Acho que é fundamental comunicar-se bem! Saber-se aquilo que se quer, dizer-se aquilo que… abrir, portanto, ou traçar alguns caminhos, que podem depois ser explorados ou dar lugar a outros caminhos, acho que isso é fundamental.*
>
> *(…) conversar com as pessoas, cumprimentar as pessoas, ouvir, isso é fundamental.*

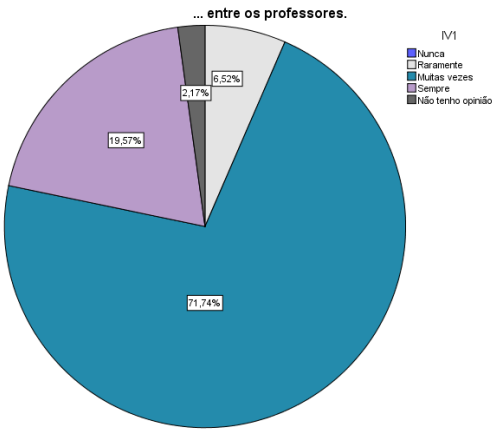
Especialmente no êxito do relacionamento interpessoal, a comunicação cumpre a facilitação do entendimento mútuo (E.3.6):

> *(…) devemos ser amáveis com as pessoas, portanto, há que criar uma aproximação; há que criar elos de ligação*

Aqui o Diretor volta a frisar a necessidade de melhoria constante (E.3.2):

> *Eu estou em período de melhoramento substancial da forma de informar e, portanto, estamos a trabalhar numa alteração significativa da página da internet*

IV. As relações interpessoais são genericamente uniformemente consideradas. Por exemplo, entre professores são julgadas por 91% dos respondentes *Sempre* ou *Muitas vezes* "agradáveis" e entre alunos por 95%.

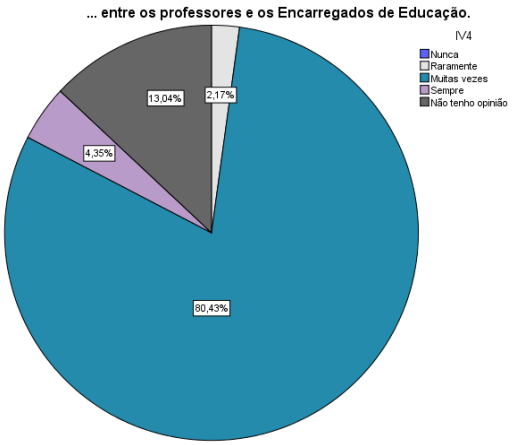


Essa uniformidade de opinião é disso reflexo também na entrevista, na medida em que o Diretor adianta a este propósito uma imagem significativa de harmonia, recorrendo ao:

> *(…) projeto educativo que é "Crescer em Harmonia" porque sabemos o que queremos e para onde vamos. Portanto, se nós soubermos aquilo que, efetivamente, queremos fazer e conseguirmos ser explícitos relativamente a isso, não tenho dúvida nenhuma que o crescimento é sustentável e portanto acaba por haver alguma harmonia.* (E.3.9)

Harmonia presente também no tipo de relacionamento que o Diretor faz questão de manter com os Encarregados de Educação (E.3.15):

> *acho que os encarregados de educação, a noção que eu tenho, na sua esmagadora maioria, é que sabem que o diretor está disponível, para conversar, para os ouvir, para resolver…*



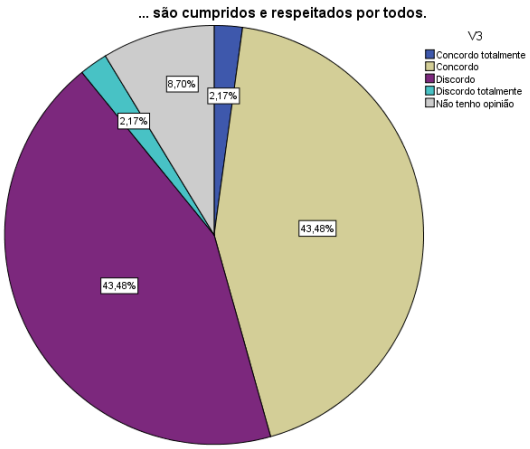
Relacionamento que os professores estabelecem analogamente.

No entanto, na entrevista o Diretor menciona algumas situações algo problemáticas, que diz serem de "uma franja de professores" (E.3.14):

> *estamos a falar da parte de uma franja de professores … são docentes que, apesar de estarem presentes, e até serem um problema, se transformam no final numa solução*

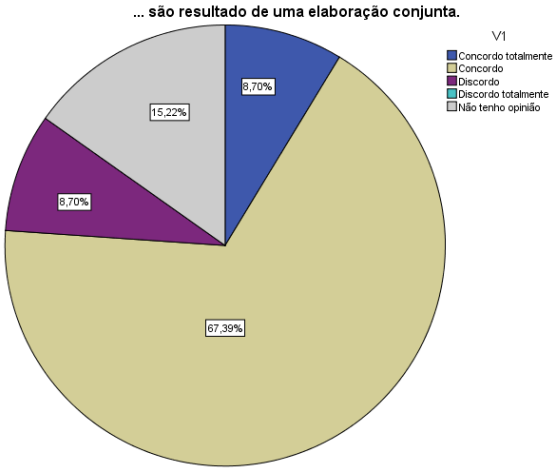
> *Estou a falar só mesmo numa franja de professores, portanto, mais nenhum elemento da comunidade, nem do pessoal não docente, nem dos pais, levanta questões de problema, problema no aspeto de serem obstáculos, não! De maneira nenhuma! Agora, há uma franja de professores…*
> [professores] *Da casa!*

V. O cumprimento do definido no Regulamento Interno e noutras normas internas apresenta uma divisão equitativa de opiniões: 43% concorda e 43% discorda; 2% concorda totalmente e 2% discorda totalmente.



Isto apesar de 67% afirmar terem sido resultado da elaboração conjunta e de 65% achar serem do conhecimento de todos.

Os dados da entrevista revelam alguma peocupação relativamente ao conhecimento e ao fazer cumprir as normas por parte do Diretor (E.3.19):



houve um Regulamento Interno que foi aprovado e, portanto, eu tenho obrigação de o fazer cumprir.
Tenho regras para cumprir e para fazer cumprir!
há uma preocupação ... grande e interna, que a informação passe, que a informação chegue.

De entre as normas internas, o Diretor fez questão de salientar a existência de um Regulamento específico: o do Quadro de Mérito, que é

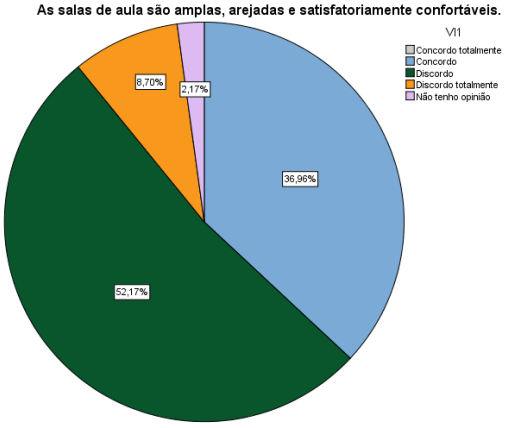
> *do conhecimento dos pais, que é do conhecimento dos professores, que é do conhecimento dos alunos, compete muito aos diretores de turma fazer passar esses regulamentos, e que têm sido, e eu vou procurar que continuem a ser, embora nem toda a gente participe, abrangentes* (E.3.20)

> *Faço um momento sério para a entrega de diplomas de mérito escolar. O diploma é simbólico, obviamente que sim, é transversal, mas o transversal aqui é num sentido diferente do que normalmente se utiliza, portanto, significa que é para todos os alunos, desde o primeiro ano de escolaridade até ao nono ano e CEFs. O Pré-Escolar, neste momento, não tem, ainda, essa capacidade de perceção, mas os do primeiro ano já percebem isso.* (E.3.22)

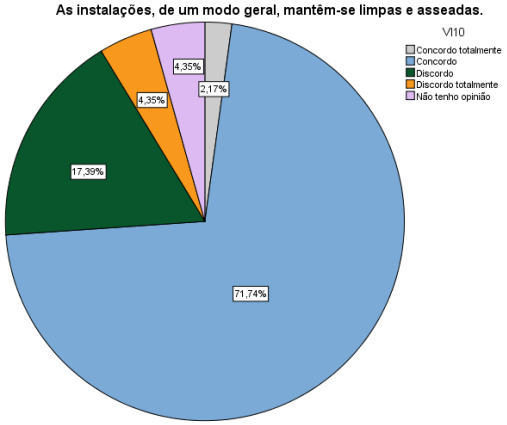
Os registos de Observação Direta confirmam a opinião do Diretor (cf. E.3.17) no que concerne a atualização do Regulamento Interno (ODC3BE2):

> A secção que reformula o Regulamento Interno de Agrupamento reúne e comenta as sugestões de melhoria indicadas pela Avaliação Externa - alteração das percentagens dos critérios globais do domínio socio afetivo e do domínio cognitivo: tendo ficado 25% e 75% respetivamente.

VI. Esta secção referente às Infraestruturas e Equipamentos inicia-se com um item bastante pertinente em termos pedagógicos: as condições das salas de aula e em que 52% afirma a negação da caracterização



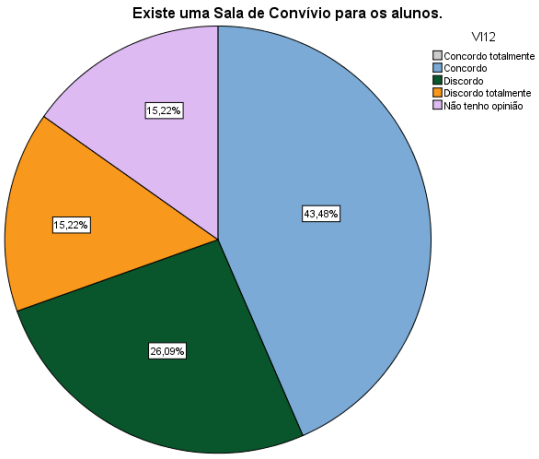
apresentada (amplitude, arejamento e conforto).



Aliás, os registos de Observação Direta dão conta disso mesmo (ODC1SP5 e 6):

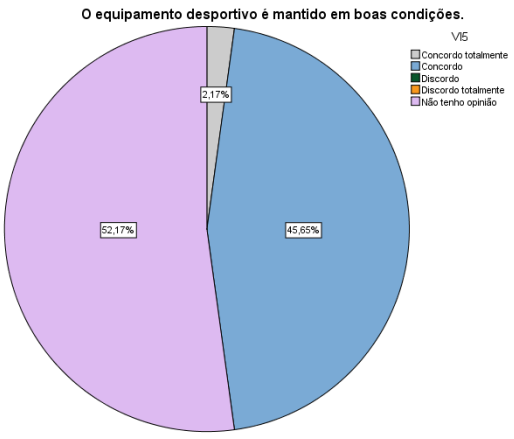
> falta de aquecimento das salas.
> falta de local para os alunos estarem nos intervalos, pois não dispõem de uma sala de convívio.

De resto, as Infraestruturas e equipamentos são, na globalidade, alvo de um reconhecimento positivo; com percentagens entre os 85% (para as variáveis Concordo e Concordo totalmente, na questão da agradabilidade da Sala de Professores) e os 43% (no caso da existência de uma Sala de Convívio para os alunos); em que o Diretor reconhece a urgência de resolução (E.3.24):



> *tenho consciência de que era importante haver uma sala de convívio para alunos e que não tenho conseguido dar resposta a isso, mas que estou a trabalhar nesse sentido, para que um dia seja realidade.*
> *(…) já chamei cá um… um arquiteto de… de interiores! que veio agora há relativamente pouco tempo, uma vez que tenho a zona do bar, do bufete, que é uma zona que está… Fazer uma sala de convívio, embora em open space, portanto, um espaço aberto, mas com algumas condições, onde eles poderão sentar-se num ou outro sofá que nós vamos colocar; estou à espera do projeto que vai ser apresentado, porque acho que é fundamental os alunos terem um espaço que seja deles, mas que possam, também, partilhar, que possa ser multiusos*

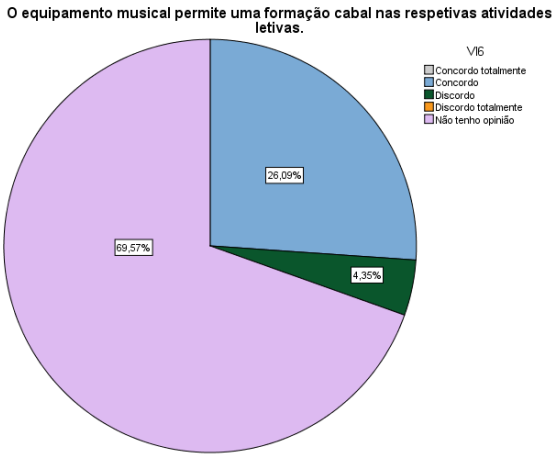
Exceção desse reconhecimento vai para o equipamento desportivo e para o musical, em que a maioria diz não ter opinião; talvez pela especificidade de conhecimento adstrito às duas áreas disciplinares em questão.



Apesar disso, no primeiro caso, devemos referir que 46% dos respondentes reconhece as boas condições oferecidas e

ainda que se trata de equipamento que merece, do Diretor, uma atenção particular (E.3.23):

> *houve um investimento que foi feito, no sentido de tudo o que era espaço desportivo, levou um conjunto de equipamentos novinhos em folha, desde as tabelas de basquete, os postes, foi tudo de raiz, as balizas, as redes, enfim, tudo isso, a aquisição de bastante equipamento a nível desportivo, por forma a que eles possam tirar partido, o mais possível desse espaço.*



VII. A classificação do Diretor como líder envolve uma taxa média de resposta (para o conjunto das duas variáveis positivas) de 77%.



Durante a entrevista, o Diretor assume exatamente essa imagem de "chefe", por um lado, e de "colaborador", por outro, no que respeita a sua imagem junto dos alunos (cf. E.3.34) e de seriedade, junto da restante comunidade:

> *(…) penso que sou capaz de ter uma imagem séria, às vezes um pouco… diretiva, portanto, em que há os que gostam muito e os que não gostam nada*

Acrescente-se ainda a longa experiência de funções de liderança que o entrevistado identifica inicialmente como "intermédia" e depois como Diretor (E.3.26):

> *Todas as lideranças intermédias: tudo o que era liderança intermédia: direção de turma, coordenação de departamento curricular, coordenação dos diretores de turma do primeiro, do segundo e do terceiro ciclo, portanto, todos… diretor de instalações. Tudo o que havia para ser feito na escola, foi feito.*
>
> *Estou no quarto ano de mandato.*

E acrescenta depois (E.3.36):

> *(…) fiz um percurso que me permitiu ter uma abrangência bastante grande de tudo o que era escola*
> *posso dizer que ganhei alguma liderança em todo este percurso que fui fazendo, ao longo do tempo.*

Apesar de defender que (*Ibidem*):

> [líder nato] *Não… não!*

Para além dessa prática efetiva, aponta a sua

> *formação académica… inicialmente sou de engenharia, portanto, eletrónica e telecomunicações, fiz o ISEL*
>
> *Fiz… licenciatura em administração educacional e administração escolar, ou o contrário; e depois o mestrado em administração e gestão escolar.*

Devemos destacar nesta secção a representação do interesse da organização, corroborado pelo próprio Diretor (E.3.26):

> *acho que represento o interesse da organização, especialmente quando faço os contactos com o exterior.*

Bem como o apelo à participação (E.3.31):

> *(…) é fundamental a participação de todos, sem exceção.*
>
> *as pessoas bem informadas são pessoas que podem contribuir mais para a participação e resolução seja do que for, e não o contrário.*
>
> [É dar e receber] *É! Tem que se envolver e compete a todos os que vão dinamizar "Meus amigos ponham a malta toda a envolver-se com isto." E o feedback é extraordinário!*

De entre as características pessoais não podemos deixar de destacar a capacidade para inspirar vontades e motivar as pessoas (cf. E.3.26) e o reconhecimento de como se deve construir o processo de motivação (E.3.38):

> *é preciso haver arte para motivar. Tem de haver arte. Se calhar temos de fugir à tradicional motivação, que é dar as coisinhas a todas as pessoas, mesmo na escola, um bom horário, uma boa… não me parece que isso às vezes funcione. Tem de haver um bocadinho de arte relativamente a isso. Como é que se motivam as pessoas… acho que tem que se levar quando elas efetivamente também merecem. O ego…*

Para além da abertura/apoio à inovação/mudança (E.3.32):

> *tenho alguma preocupação nas coisas que vão sendo feitas, em termos de inovação, ou por iniciativa própria, de inovação própria, ou porque outras pessoas da escola assim me sugeriram, daí eu estar aberto às propostas que possam aparecer e que possam ser interessantes.*

Observação Direta volta a atestar esta abertura e colaboração do Diretor na estruturação de um projeto para combater o insucesso e o abandono escolar (ODC3SP2):

> Mais tarde, é o Diretor que chega e sugere alguns argumentos para a proposta a elaborar.

Quanto à boa gestão dos recursos disponíveis, a Observação Direta aponta isso mesmo (ODC1SP8):

> comentário à escassez de verbas para fazer face às necessidades que todos os dias se verifica numa escola. Adiantam que, apesar de tudo, o Diretor até consegue uma gestão "satisfatória" do que vai surgindo.

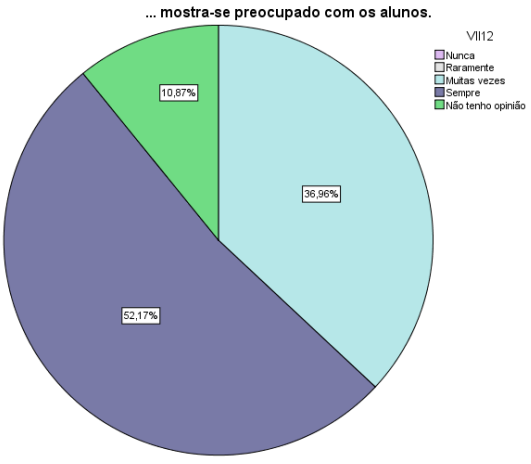
No que concerne os restantes vinte itens, observamos que se mantém esse caráter positivo do desempenho do Diretor, variando as percentagens mais elevadas entre a variável Muitas vezes e a variável Sempre, com valores conjuntos a partir dos 50%, para "confraterniza regularmente com os alunos", que apresenta um valor de 26% para a variável Raramente, talvez pela inevitável falta de tempo, uma vez que a Observação Direta informal nos leva a concluir que quando se desloca pela escola todos os alunos fazem questão de o cumprimentar; aliás este é dado confirmado pelo próprio (E.3.34):

> *Eu entro na escola e… olho e penso que o Diretor … passou a ser uma figura… não sei… eu às vezes começo a pensar que tenho cara de avô, só poder ser isso! Mas há uma afetividade que nós temos que devolver essa afetividade, e isso é fundamental… é fundamental porquê? Porque eles vão começando desde pequeninos a perceber, que há uma figura na escola – sou eu agora, serão outras pessoas no futuro – mas há uma figura na escola que tem uma função muito própria, mas que também está cá para lhes dar carinho: um abraço, cumprimentar, um passou-bem, até costumam fazer fila para me dar um passou-bem, e que vão crescendo; vão crescendo vendo aquela figura na escola como referência, e isso é fundamental.*

E (E.3.37):

> *procuro estar o mais em contacto possível com os alunos: eu gosto de ir aos intervalos, eu gosto de ir ao refeitório, eu gosto de ir aos corredores, eu gosto de ser visto, eu gosto de cumprimentar os alunos com um "passou bem", eu gosto de, eventualmente, chamar a atenção, às vezes, sendo um bocadinho mais inflexível, porque também é preciso: é preciso mostrar junto dos alunos, também, que somos não só alguém que acompanhe, mas também alguém que tem autoridade.*

Essas percentagens chegam aos 89% para "mostra-se preocupado com os alunos" e para "permanece, sempre que possível, na escola/Agrupamento, durante o período de atividades escolares"; 87% para " transmite as informações de forma clara" e 85% para "acompanha o quotidiano



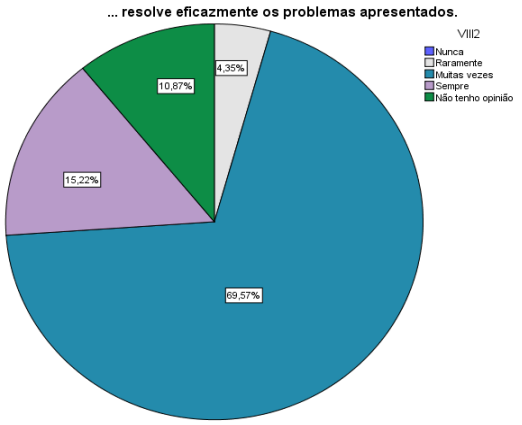
escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento/ Agrupamento" (cf. E.3.26 e 37):

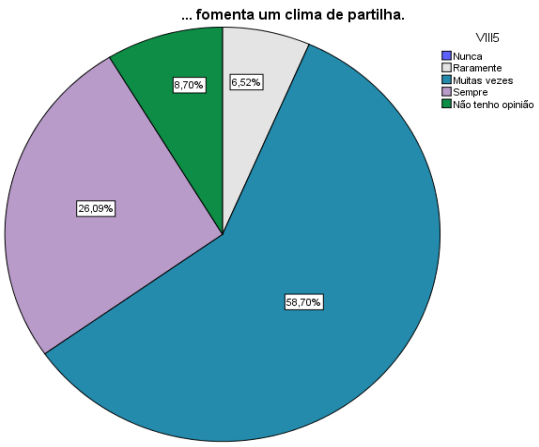
> *(…) normalmente, todas as semanas eu vou ao Centro Escolar conversar com ele e com os outros professores e com os funcionários para ver como é que as coisas estão.*
> *(…) são coisas completamente informais que eu faço e que eles já sabem que eu de vez em quando apareço por lá, que eu vou vendo e que vou me integrar, de vez em quando, há um assunto qualquer assunto qualquer novo que há, mesmo uma senhora funcionária que me queira colocar, sim senhora, coloca-me isso e nós vamos tentar, depois, dar resposta e normalmente conseguimos dar essa resposta.*

E os dados da entrevista (cf. E.3.29) induzem-nos exatamente ao mesmo tipo de perfil de Diretor. Tal como os registos de Observação Direta, que vão precisamente no mesmo sentido, revelando disponibilidade e abertura à rápida resolução de situações (ODC2SP4):

> Uma professora reclama com o próprio computador que não tem o programa que ela pretende já instalado. Levanta-se e vai falar com o Diretor. Regressa satisfeita com a solução, pois pouco tempo depois entra na sala um colega do grupo de informática que instala o desejado programa no computador.

VIII. Na mesma linha de perceção encontra-se o entendimento que é demonstrado nos dados dos questionários, relativamente à Equipa de Direção; reconhecendo-se que promove a reflexão (67%); resolve eficazmente os problemas apresentados (85%); revela coordenação nas decisões tomadas (76%); partilha ideias com as restantes estruturas de gestão escolar (70%) e fomenta um clima de partilha (85%).



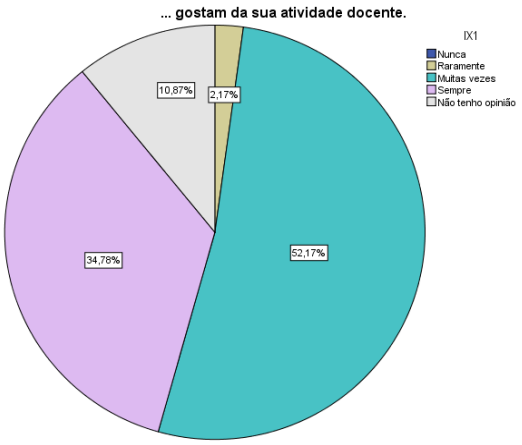


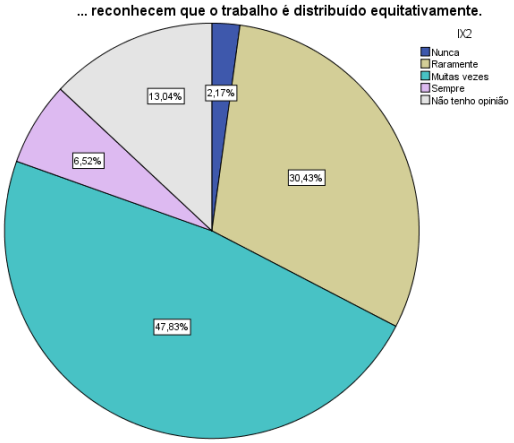
O Diretor é também dessa opinião de capacidade de partilha e abertura (E.3.32):

> *tenho uma equipa perfeitamente disponível para receber as pessoas.*

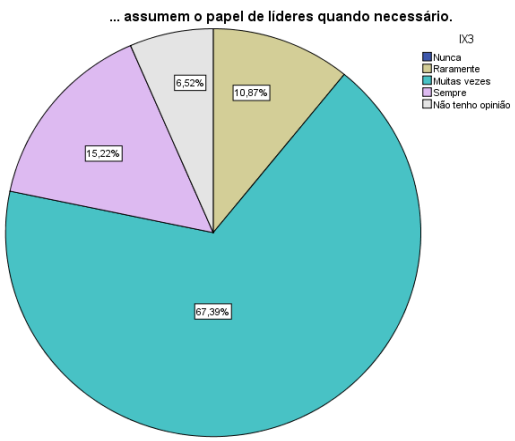
De salientar ainda que a variável Nunca apresenta valor de 0% em todos os itens desta questão.

IX. Os professores desta escola transmitem a imagem de gostar da sua atividade docente; pelo menos essa é a perceção de 87% dos inquiridos. Por isso, talvez, 54% deles afirmam que Nunca ou Raramente saem da escola logo que terminam o cumprimento do seu horário. No entanto, apenas 30% reconhece que o seu trabalho é distribuído equitativamente. Lugar aqui para registar um recorrente comentário de alguns docentes, quando em conversa informal com um dos elementos da Direção: "calha sempre aos mesmos…". Isto é, há um conjunto de professores que colabora (umas vezes voluntariamente, outras nem tanto…) na operacionalização de muitas das iniciativas promovidas no Agrupamento, mas são sempre os mesmos elementos.



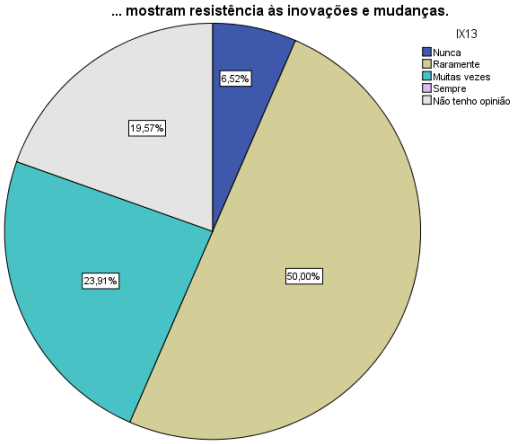


Por outro lado, é de notar a alta percentagem que assume Sempre ou Muitas vezes o papel de líder quando necessário (83%). Ao nível do trabalho mais estritamente pedagógico, as percentagens mantêm-se análogas, chegando aos 91% relativamente ao uso de estratégias pedagógicas variadas para promover a aprendizagem dos alunos, que 74% acredita conseguirem ter sucesso.



E os registos da Observação Direta são disso exemplo também (ODC2SP2):

> Concluem afirmando a sua concordância com as observações do aluno e da qualidade das observações de alguns dos seus alunos.



De salientar são também as percentagens relativas à resistência às inovações e às mudanças (Nunca ou Raramente – 57%); ao encorajamento para experimentar/ implementar novas práticas pedagógicas (Sempre ou Muitas vezes – 65%), ao trabalho em equipa, que apresenta também uma taxa elevada (83%) e à partilha sistemática do trabalho (Sempre ou Muitas vezes – 63% e de forma voluntária – 72%).

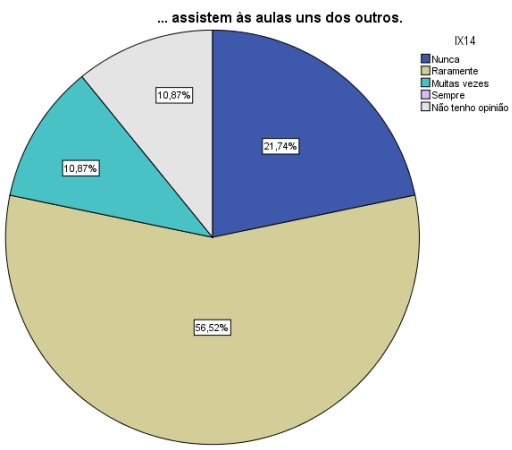
Semelhante perspetiva demonstra o Diretor (E.3.39):

> *Agora, eu acho que se criou, e que se foi criando cada vez mais, a partilha. Já não estamos no tempo das pessoas estarem fechadas nas suas salas de aula e de não quererem que os outros vejam o que é que eles estão a fazer (…)*

Mais tarde e a propósito dos efeitos do processo de Avaliação de Desempenho Docente, refere que (E.3.41):

> *não se percebe que até se ganhou exatamente uma série de coisas com isso. E essa foi uma das coisas que eu acho que foi importante – que foi a abertura, em circunstâncias muitas vezes complicadas e de pressão, e nós sabemos disso. Mas que permitiu pôr lá outro colegas dentro da sala de aula. Portanto, o aspeto negativo que o modelo em si pode trazer, tem, às vezes voluntariamente e indiretamente, aspetos muito muito positivos que foi a troca… o deixar entrar outras pessoas que são seus iguais na sala, onde às vezes estava tudo fechadinho.*

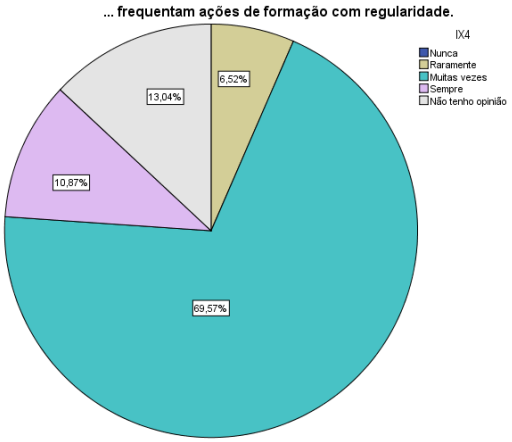
Os registos de Observação Direta confirmam esses dados, uma vez que, de entre os 42 registos efetuados nesta escola, 13 revelam esse tipo de trabalho em parceria ou em equipa (cf. ODC1SP4 e 9; ODC1BE1, 2, 3 e 4; ODC2SP4 e 7; ODC2BE2 e 3; ODC3SP2 e 7e ODC3BE1).



Apesar disso, ainda não se verifica o hábito de assistirem às aulas uns dos outros (78%).

No que concerne à frequência de ações de formação contínua, temos respostas de 81% para Sempre e Muitas vezes.

Esta é uma questão, a par da valorização da partilha, que é encarada pelo Diretor de forma particular (E.3.43):



> *Eu faço, de há três anos para cá, jornadas pedagógicas. Já fizemos três jornadas pedagógicas internas.*
>
> *E nessas jornadas pedagógicas, as temáticas são de fomentar a partilha.*
>
> *Procurei em todas estas jornadas ter sempre um momento em que estavam todos em conjunto a ouvir e a participar num diálogo com pessoas conhecedoras da situação e com convidados externos.*
>
> *tenho conseguido arranjar dois dias em que… de presença obrigatória, pois isto é trabalho, tem muita gente envolvida. O que é certo é que as pessoas depois saem satisfeitas. E acho que isto é importante – saem satisfeitas porque foi proveitoso.*

A Observação Direta volta a confirmar esta *predisposição* para a atualização de conhecimentos (ODC1SP2):

> uma outra lê o que parece ser um artigo científico numa revista da sua área de especialidade.

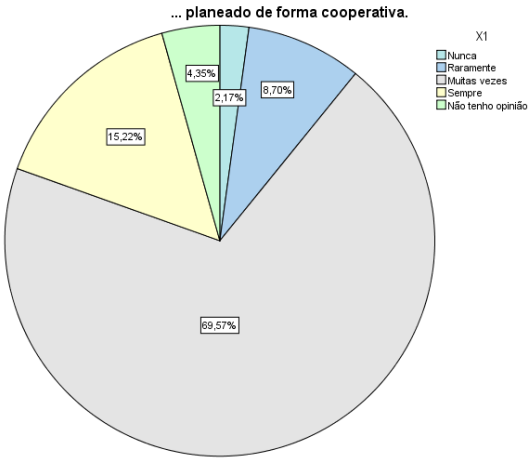
Por outro lado e em termos da formação mais formal, disponibilizada pelo respetivo Centro de Formação de Associação de Escolas, 80% diz frequentar ações de formação com regularidade. Já o Diretor afirma o seguinte (E.3.44):

> *Agora parou um bocado. Porquê? Porque acabaram as ações gratuitas. O Centro de Formação não tem essa capacidade nem essa autorização. Ou são os Agrupamentos que se envolvem e, com a sua "prata da casa", conseguem efetivamente dar a volta ao assunto ou então só existem as ações autofinanciadas. E eu noto que há agora um decréscimo. Faço parte de uma Comissão Pedagógica de um Centro de Formação e percebe-se – enquanto tivemos o tal boom e em todo o lado havia ações de formação. Era uma coisa impressionante! Havia pessoas que faziam quatro, cinco, seis ações sobre tudo e mais alguma coisa.*

Acrescentando que esse processo é também efeito da obrigatoriedade de formação inerente à Avaliação de Desempenho Docente (E.3.41):

> *A Avaliação de Desempenho veio trazer outra coisa, que foi essa mexida muito grande na formação.*

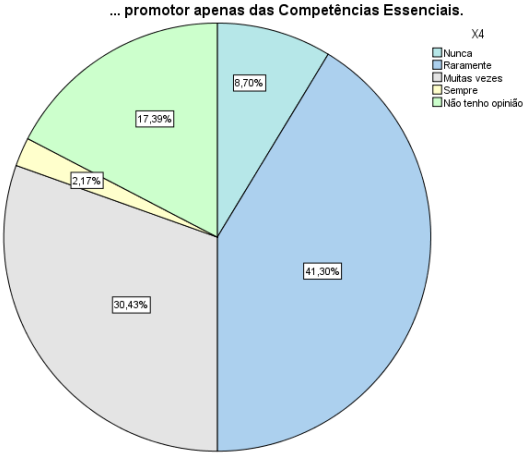
X. O processo de ensino é também planeado de forma cooperativa, Sempre ou Muitas vezes, por 85% dos inquiridos; planificando com objetivos claros (87%); de acordo com o ritmo de cada grupo-turma (85%) e disso é revelador o registo ODC1SP9:



> Uma professora reformula a planificação que tinha, comentando o facto com uma colega que lhe dá algumas sugestões.

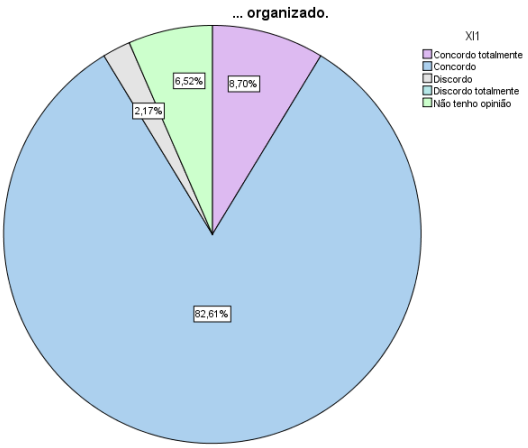
Existe igualmente um reconhecido impulso ao desenvolvimento das capacidades de todos (91%); estruturando o processo de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica (85%) e promovendo os direitos da criança (89%).

Verifique-se a diversidade de estratégias em que alguns professores vão trabalhando na Sala de Professores e na Biblioteca Escolar (cf. ODC1SP4 e 10; ODC1BE2 e 4; ODC2BE3; ODC3SP4 e 7 e ODC3BE1 e 4).



Note-se o reconhecimento, por parte de 50% dos respondentes de que o processo de ensino não é apenas promotor das Competências Essenciais, registando-se 17% que diz não ter opinião.

XI. Cerca de 91% dos inquiridos concorda que o ambiente de ensino e de aprendizagem da escola possa ser classificado como organizado. E uma média de 65% considera-o calmo, agradável, atrativo, gerador de confiança, criativo e motivador. Apesar disso e demonstrando algum realismo e conhecimento efetivo de uma realidade escolar, o Diretor considera que (E.3.49):



a escola é um local de problemas diários.

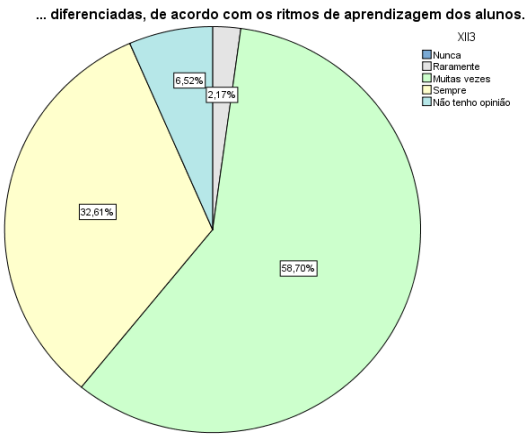
Não tem dúvidas de que (E.3.48):

não deve haver um aluno, desta escola, que não goste de vir para a escola, todos gostam de vir para a escola.

Se tivermos em conta os registos de Observação Direta, depreendemos essa tranquilidade e bom ambiente, pelas conversas, comentários e atitudes que se vão observando (ODC1SP3 e 7; ODC2SP1 e 8; ODC2BE4 e ODC3SP3, 5, 6 e 7). Sossego e tranquilidade que o próprio Diretor reconhece existir, essencialmente motivados pelos comportamentos de respeito dos alunos (cf. E.3.47):

Se não acontecesse isso, a escola não tinha o sossego e a tranquilidade que vai tendo.

XII. As atividades pedagógicas são classificadas, por 91% dos docentes que responderam ao questionário, como sendo Sempre ou Muitas vezes adequadas e diferenciadas, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos. E 89% desses professores considera-as Sempre ou Muitas vezes diversificadas e estruturadas, tendo em consideração o nível de aprendizagem de cada grupo/aluno.

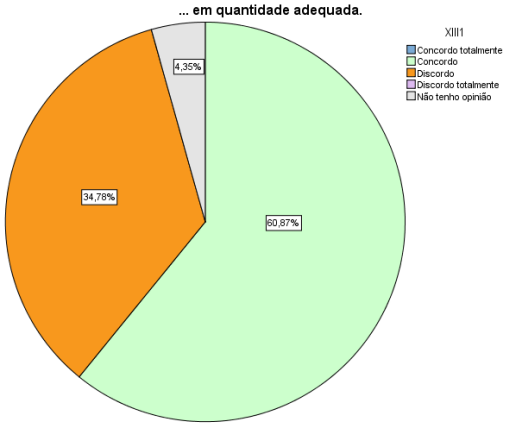


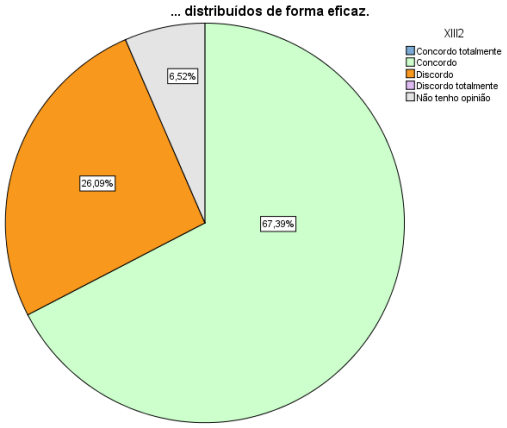
Vemos, assim e na sequência do nível de dados anteriormente apresentado, que a prática letiva desta escola está longe da categorização de tradicional, afastando-se do "manual".

Se tivermos em conta os registos de Observação Direta, poderemos inferir essas possibilidades a partir da tipologia de atividades aí referenciadas (*cf.* de novo ODC1SP4 e 10; ODC1BE2 e 4; ODC2BE3; ODC3SP4 e 7 e ODC3BE1 e 4).

XIII. A secção dedicada aos recursos educativos apresenta taxas um pouco mais *equiponderadas*, uma vez que a variável "Concordo totalmente" e a variável "Discordo totalmente" têm valores de 0% para todos os itens:

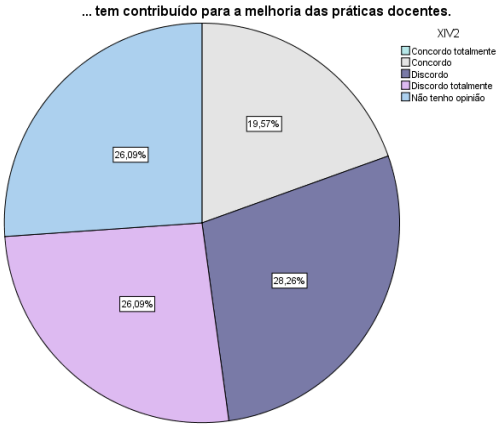
1. … em quantidade adequada.
2. … distribuídos de forma eficaz.
3. … disponibilizados eficiente e oportunamente.

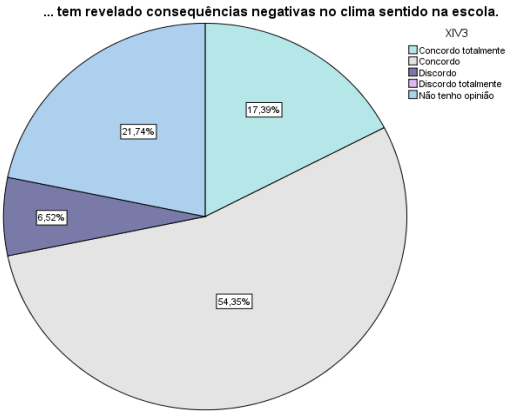




Aliás, dados em consonância com o já referido atrás relativamente a uma gestão "satisfatória" do Diretor, face à escassez de recursos de uma escola. Assim, temos respetivamente 61%, 67% e 74% na variável Concordo e 35%, 26% e 22% para a variável Discordo; registando-se taxas residuais para a variável "Não tenho opinião".

XIV. O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente é visto como algo negativo para a carreira e para o quotidiano dos professores. Apenas 30% o julga como uma oportunidade de reflexão e 52% discorda inclusive dessa prática. Na mesma linha de entendimento, 54% considera que este processo não tem contribuído para a melhoria das práticas docentes. Por isso mesmo, temos 72% que afirma que este processo revela, inclusive, consequências negativas no clima sentido na escola.





Opinião um pouco divergente tem o Diretor, que estabelece uma comparação com o sistema anterior e pondera algumas vantagens ou efeitos positivos (E.3.41):

(…)por muito mau que isto até possa parecer, eu senti que, (…)traz com a questão da observação de aulas, a questão… traz algumas aberturas, que às vezes as pessoas nem se apercebem disso.

Aí é que está às vezes o problema – muitas vezes continua-se a batalhar nas mesmas coisas e a dizer que está mal, mas não se percebe que até se ganhou exatamente uma série de coisas com isso. E essa foi uma das coisas que eu acho que foi importante – que foi a abertura, em circunstâncias muitas vezes complicadas e de pressão, e nós sabemos disso. Mas que permitiu pôr lá outro colegas dentro da sala de aula. Portanto, o aspeto negativo que o modelo em si pode trazer, tem, às vezes voluntariamente e indiretamente, aspetos muito muito positivos que foi a troca… o deixar entrar outras pessoas que são seus iguais na sala, onde às vezes estava tudo fechadinho.

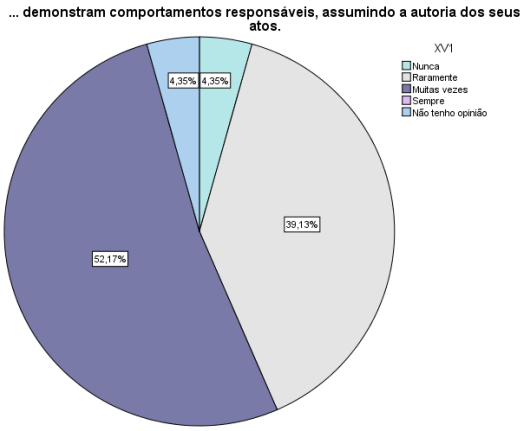
[trouxe uma maior oportunidade de reflexão] *Sim!*

[uma mudança muito maior nas práticas docentes efetivas] *Certo!*
Para o positivo.

(…) se eu me puser de fora, como mero observador, eu poderia dizer que até há algum equilíbrio. Não sei é se, na ótica dos colegas, vêem isso dessa maneira.
A Avaliação de Desempenho veio trazer outra coisa, que foi essa mexida muito grande na formação.

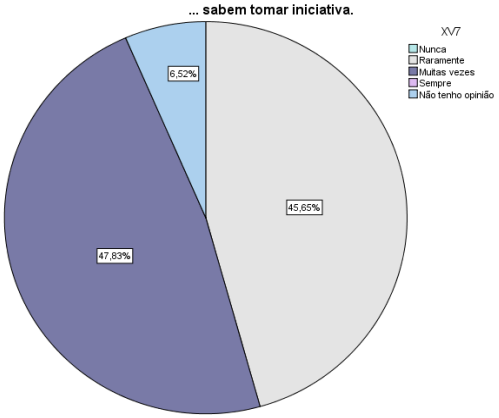
XV. O conjunto de questões relativas aos alunos, revela alguma uniformidade na maioria das respostas, embora com algumas especificidades, a saber:

> 52% diz que Muitas vezes os alunos demonstram comportamentos responsáveis, assumindo a autoria dos seus atos, mas 39% afirma a raridade dessa situação.



> 50% demonstra respeitar os funcionários, obedecendo e não contestando, mas 41% raramente o faz.

> 52% tem, como uma das principais prioridades, obter bons resultados escolares, quer a nível académico, quer a nível da sua integração na respetiva comunidade, no entanto, 37% acha que isso acontece apenas raramente.



> 48% demonstra saber tomar iniciativa, mas 46% raramente revela tal tipo de atitude.

> Se 65% dos alunos revela gostar da escola, apenas 59% gosta das aulas.

Existem outras questões menos dúbias:

> 83% defende que os alunos revelam respeito pelos professores, cumprindo as indicações dadas.

> 70% revelam autoestima.

> 65% vê reconhecidos os seus esforços, mediante a passagem de diplomas/certificados/ louvores.

A entrevista ao Diretor corrobora estes dados, acrescentando o tipo de atividade que é concebida especialmente para reconhecer o valor dos alunos (E.3.45):

Há dois anos para cá, instituiu-se, p´la primeira vez, o Quadro de Mérito Escolar.

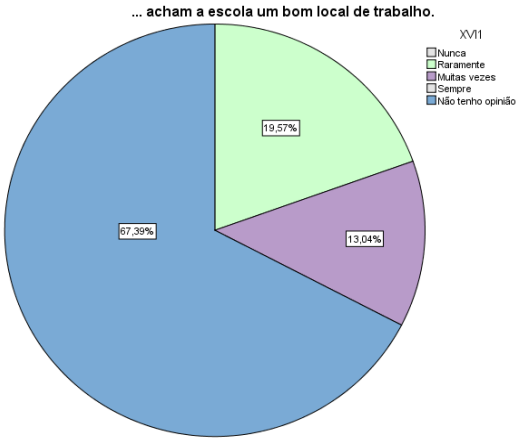
Em termos de todos os resultados! Ou seja, trata-se de um quadro de mérito escolar em que tem a parte do desempenho, dos resultados académicos, mas tem, também, a parte dos valores, tem a parte da cidadania e tem a parte desportiva

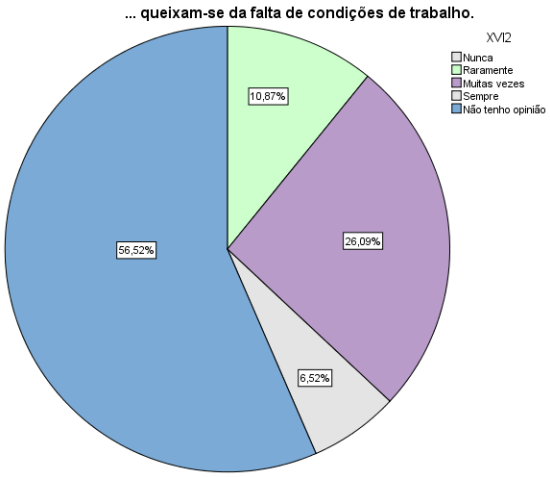
(…) cabendo ao Conselho de Turma, a decisão do mérito do aluno

tenho uma média de cerca de quinze a vinte por cento de alunos que integram o Quadro de Mérito: na ordem dos cento e setenta e três alunos, este ano, cento e sessenta e seis o ano passado.

(…) temos um momento, sério, para entrega, misturado com alguma animação, onde eu aproveito esse dia, (…) no final do ano letivo, em que… numa noite fantástica! Escolhi uma tarde/noite fantástica, com muito calor, em que tivemos cerca de quinhentas pessoas, portanto, a presenciar e cerca de trinta e tal professores a fazer a entrega dos seus diplomas. Portanto, aproveito esses momentos para, também, mostrar aquilo que a escola tem de bom e faz de bom! Geralmente, o Clube de Música integra com animação, para os pais e as outras crianças que não têm conhecimento perceberem que a escola tem coisas interessantes, onde eles podem colaborar, também, e podem-se inscrever. Tem sido um sucesso, interessantíssimo. Posso dizer que tem sido interessantíssimo e eu fico muito satisfeito com estes resultados.

XVI. Esta secção apresenta resultados algo surpreendentes, face ao aparente bom relacionamento interpessoal vivido nesta escola: todas as questões têm a taxa com valor mais elevado na última variável – Não tenho opinião – e a variável "Sempre" tem taxas zero, à exceção do item 2 - queixam-se de falta de condições de trabalho – em que temos 7%, a par de 26% para Sempre e 11% para Raramente.





Parece, assim, que não há diálogo entre os Assistentes e o pessoal docente que se encontra a responder ao questionário. Facto desmentido pela observação direta informal e pelos respetivos registos, que transmitem conversas reveladoras de diálogos agradáveis e de muito "à

vontade" por hábito recorrente, apesar das regras hierárquicas que o próprio Diretor faz questão de promover:

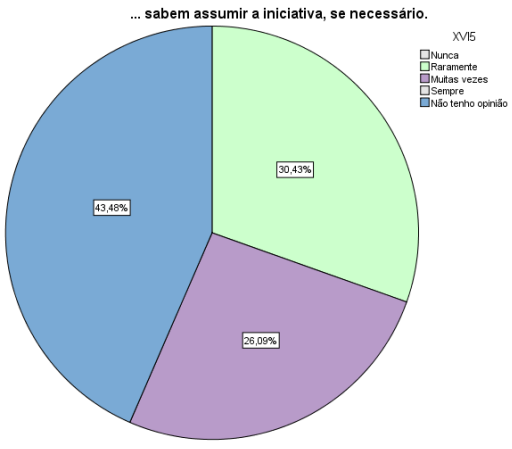
> Duas AOs dirigem-se à máquina de café. Uma delas protesta com a máquina pois ficou com o troco. A outra ri-se e diz-lhe que não faz mal, pois a seguir paga ela menos.
> Um pouco depois acontece o mesmo a uma professora, a quem as funcionárias, ainda na sala, dirigem a palavra descrevendo o que lhes aconteceu antes. Motivo que gera comentários sobre estratégias de roubo "descarado" de algumas empresas. (ODC1SP7)

> Entra uma AO com um cesto cheio de fruta, oferecida por um pai agricultor, para consumo gratuito dos professores. Ao dar esta informação e dirigir-.se à porta de saída um dos professores pergunta-lhe se não quer levar algumas peças para as colegas e para ela própria, ao que a AO responde que também foi oferecida uma outra para o pessoal não docente. (ODC3SP5)

> *(…) devemos ser amáveis com as pessoas, portanto, há que criar uma aproximação; há que criar elos de ligação, mas também não podemos, e a experiência tem-me dito isso, "baixar a guarda", no sentido social… eu vou utilizar uma expressão que depois vai cortar: o "especial porreirismo"(…)*
> *Eu tenho muitas vezes de conversar com as pessoas e chamar-lhes a atenção p´lo aspeto menos positivo que têm de ser alterados. (E.3.6)*

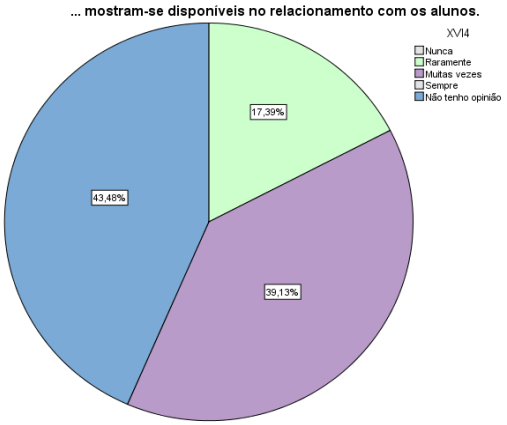
No entanto, devemos aqui destacar um pormenor que julgamos pertinente e oportuno: as várias deslocações realizadas a esta escola, no sentido da mera observação informal, fizeram-nos notar uma diferenciação muito acentuada entre a consideração relativa às Assistentes Operacionais e a que diz respeito às Assistentes Técnicas – estas últimas alvo de alguns comentários negativos. Daí, talvez, os resultados dos questionários que juntaram estas duas categorias profissionais, não as separaram para possibilidade de resposta diversa.

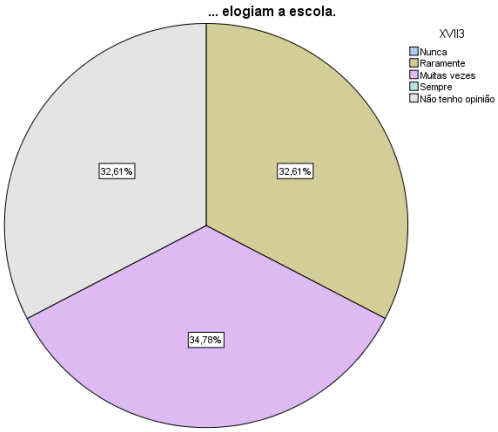
De realçar ainda os valores para a questão "sabem assumir a iniciativa, se necessário", uma vez que apresenta a par de 43% na variável "Não tenho opinião", 26% para "Muitas vezes" e 30% para "Raramente"; indiciando esses eventuais contactos interpessoais que mencionámos há pouco.



Situação quase análoga se observa também no item "mostram-se disponíveis no relacionamento com os alunos", com 39% para Sempre e 17% para Raramente.

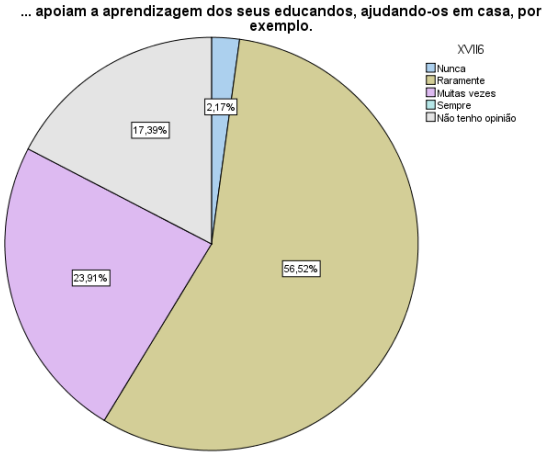
XVII. 63% dos pais/Encarregados de Educação deslocam-se Muitas vezes ou Sempre à escola quando os seus educandos apresentam algum problema e 67% participa nas reuniões para que é convocado. Segue-se depois uma questão com resposta equitativamente tripartida: 35% elogia muitas vezes a escola; 33% raramente e 33% não tem opinião.





Daí, talvez, os indícios de algum distanciamento dos Pais/Encarregados de Educação em relação à escola, pois apenas 54% comunica frequentemente com a escola e só 50% se mostra disponível para colaborar nas atividades escolares, aceitando o convite para participar em algumas iniciativas.

Esse afastamento é ainda mais acentuado quando se questiona o apoio à aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os em casa, por exemplo, em que 57% Raramente o faz, 24% cumpre Muitas Vezes essa tarefa educativa, 2% Nunca o faz e ninguém responde na variável Sempre.



Os dados fornecidos pela entrevista ao Diretor veiculam uma opinião idêntica à da amostra inquirida (E.3.7):

os pais poderão colocar as questões que quiserem e, já agora colocam através dos emails, e fazem chegar as suas dúvidas, quando têm que o fazer chegar

Eu comecei há uns anos, logo no primeiro ano, a querer fazer reuniões com todos os encarregados de educação do Agrupamento.

> *Este ano consegui, inclusivamente, arranjar um bocadinho à hora de almoço, que me permitiu sair aqui da escola sede e ir ao Centro Escolar, que tem um ano de funcionamento, e que tenho quinhentos alunos e, portanto, pressupõe-se quinhentos encarregados de educação, não é? E que mereciam todo o respeito porque não os podia ter aqui, então fui eu que me desloquei até lá. Portanto, aquilo que fiz aqui, fiz lá também: dei-me a conhecer, conversei com eles, expliquei o que se pretendia do ano letivo, apelei para o conhecimento dos documentos estruturantes da vida do Agrupamento: Projeto Educativo, Regulamento Interno, projetos curriculares*
>
> *esta aproximação com encarregados de educação é fundamental para inclusivamente trazê-los à escola noutros momentos, sem ser realmente nesses, e acho que tem sido uma batalha ganha, sinceramente, e digo batalha não no aspeto de guerra, mas no aspeto de que é uma luta, (…) a noção que eu tenho, na sua esmagadora maioria, sabem que o diretor está disponível, para conversar, para os ouvir, para resolver…*

Os registos de Observação Direta não acrescentam muito mais a nível da comunicação estabelecida; apenas há a realçar uma situação, invulgar pelo que poderá significar relativamente ao tipo de relacionamento que o Diretor conseguiu promover e ao reconhecimento do valor que uma boa relação com a escola poderá ter na educação dos seus filhos (ODC3SP5):

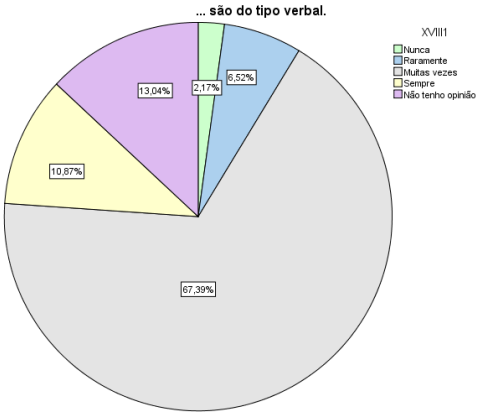
> Entra uma AO com um cesto cheio de fruta, oferecida por um pai agricultor, para consumo gratuito dos professores. Ao dar esta informação e dirigir-.se à porta de saída um dos professores pergunta-lhe se não quer levar algumas peças para as colegas e para ela própria, ao que a AO responde que também foi oferecida uma outra para o pessoal não docente.

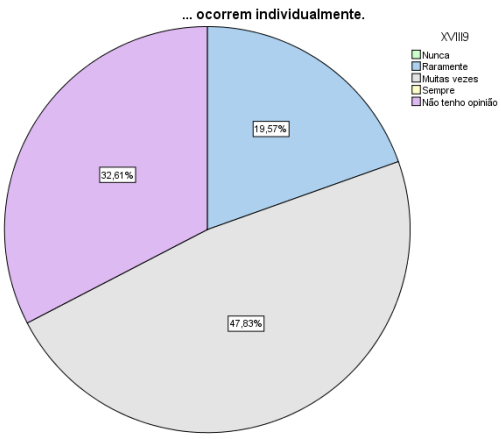
XVIII. Os conflitos poderão aqui caracterizar-se do seguinte modo:

→ São essencialmente do tipo verbal.

→ Acontecem sobretudo entre rapazes.

→ Ocorrem mais individualmente, mas também existem entre grupos.



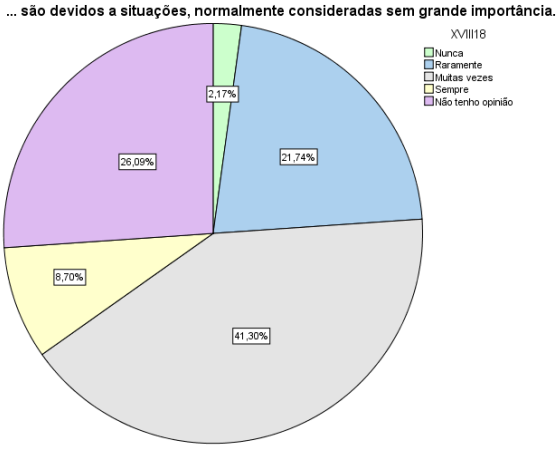


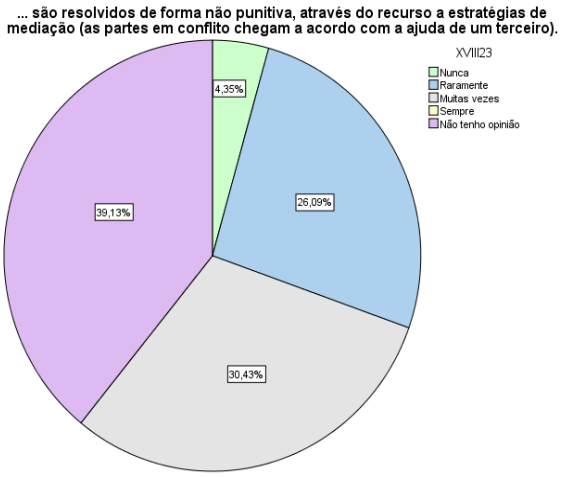
→ Existem especialmente entre alunos (83%), embora os alunos e os Assistentes Operacionais/Técnicos também registem uma taxa significativa de respostas (37%).

→ São devidos a situações, normalmente consideradas sem grande importância (50%).

→ São resolvidos Muitas Vezes ou Sempre com a aplicação de medidas punitivas (50%).

→ Se resolvidos de forma não punitiva apresentam uma taxa de 52% para o uso da estratégia da conciliação (a mediação é recurso apenas em 30% dos casos sinalizados).

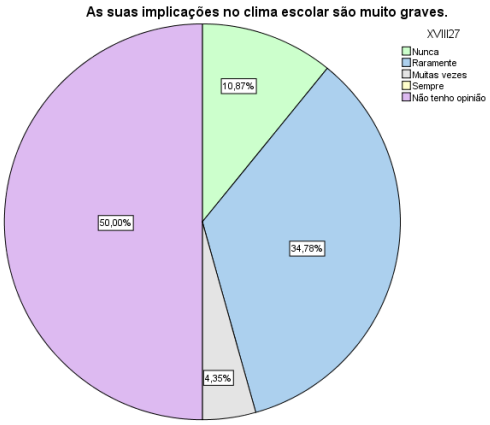


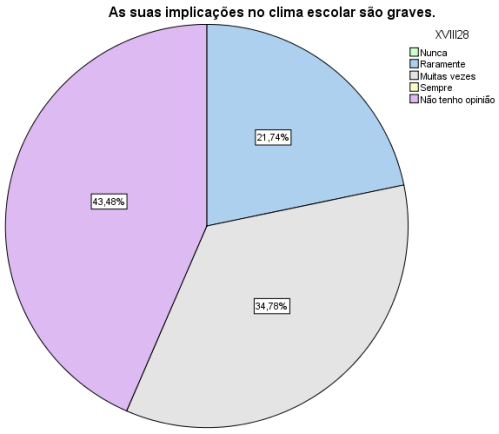


→ O efeito da sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerado satisfatório para 57%.

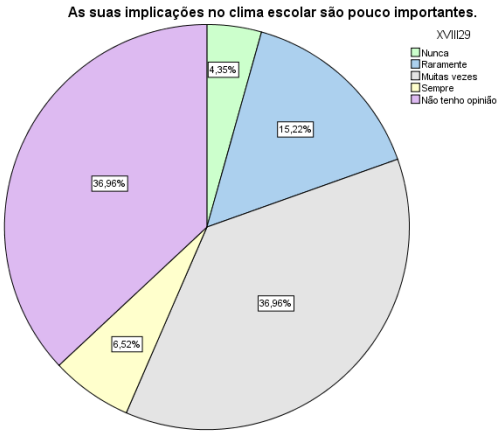
→ As suas implicações no clima escolar revelam dados curiosos, pois a variável "Não tenho opinião" apresenta valores continuamente decrescentes em função da menor gravidade das suas implicações no clima escolar, a saber:

- 50% para muito graves
- 43% para graves
- 37% para pouco importantes





Da análise dos dados deste item, resulta que 35% diz que "Raramente" são muito graves; 35% afirma serem "Muitas vezes" graves e 37% opta pela classificação de "Muitas vezes" pouco importantes.



O Diretor aponta exatamente a mesma noção da dimensão das situações de conflito (E.3.51 e 52):

há muito mais cautela, muito mais preocupação, muito menos … estragos, porque existe alguma ordem.

nestes mais velhos, (…) a taxa de incidência de questões disciplinares seja residual, perfeitamente residual.

Antes de continuarmos, devemos salientar a noção que este interlocutor tem do conceito em questão e que é indiciador da sua formação (E.3.50):

> *(…) a palavra conduz-nos normalmente a uma situação problemática. A questão é essa. Agora, obviamente, que do conflito muitas vezes saem coisas positivas, e aí nada a dizer. Tem a ver com a gestão: gerindo os conflitos, normalmente os resultados acabam por ser positivos.*

Curioso é o que adianta em termos do contexto global (E.3.50):

> *Se levarmos os conflitos para … as questões relacionadas quer com alunos, quer com gente mais crescida: estamos a falar concretamente de professores que existem, também, e não são poucos; quer também a nível de pessoal não docente, que muitas vezes não se fala nisso e que é uma das coisas do dia-a-dia.*

Depois de ter reconhecido, como já vimos, que

> *a escola é um local de problemas diários*

E quanto à sua resolução, explica o processo habitual e os seus efeitos (E.3.52):

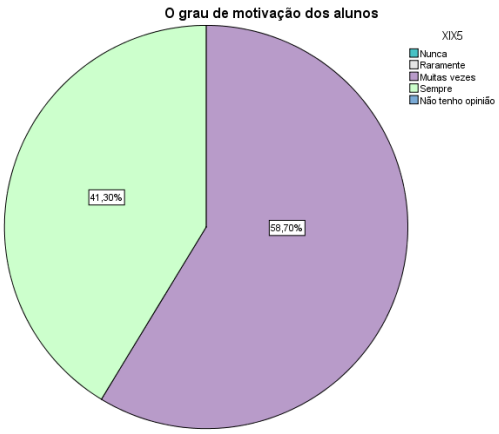
> *temos que ser céleres na maior parte das situações, garantindo sempre os direitos de defesa dos alunos, das famílias, dos pais, são ouvidos, dos intervenientes mais diretos. Eu faço o seguinte quando há uma pena disciplinar… Aquilo que é feito é: o Diretor de Turma participa no processo, ou o professor titular de turma, estamos a falar nos mais crescidinhos, participa no processo e depois leva isso à turma, ou seja, não há uma exposição, até porque isso era uma penalização dupla para o aluno, não há uma exposição da situação do aluno em termos mediáticos, digamos assim, a nível escolar. Há uma situação localizada, vai para a sala de aula, com o Diretor de Turma, conversa com a turma no seio da turma: o porquê das situações, no sentido de trocarem impressões para se corrigir aquelas… o que levou a isso! Portanto, não é uma coisa nem fechada, que é só do aluno e que, de alguma forma, enfim, poderia não ter os resultados que nós gostaríamos*

No que concerne as medidas de prevenção, este Diretor aduz (E.3.52):

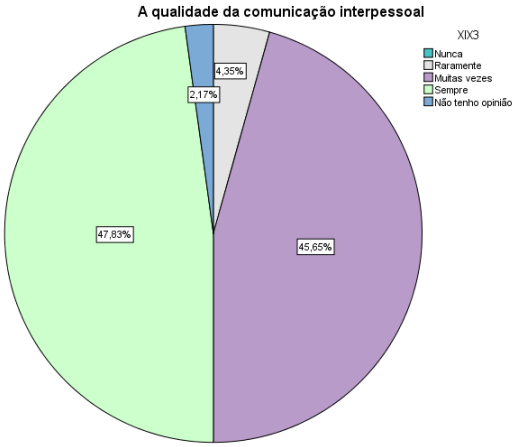
> *(…) quando eu entrei, aquilo que acabei por ter que fazer foi ter que ser um pouco mais rígido relativamente a isso, para se perceber e para eles perceberem que efetivamente há uma autoridade e que essa autoridade não brinca.*
>
> *É assim, eu não sei se é perfeitamente eficaz. Eu acho é que tem a ver com a abertura, com o diálogo, com a comunicação; portanto, se não se comunica… se apenas se*

remete para os normativos internos, sem se explicar o que é que é, é evidente que temos problemas

XIX. De entre os fatores que poderão influenciar o clima escolar temos o grau de motivação dos alunos, com 100% no conjunto das variáveis "Muitas vezes" e "Sempre".

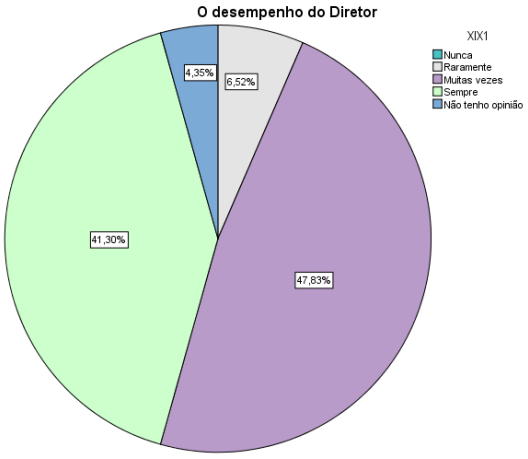


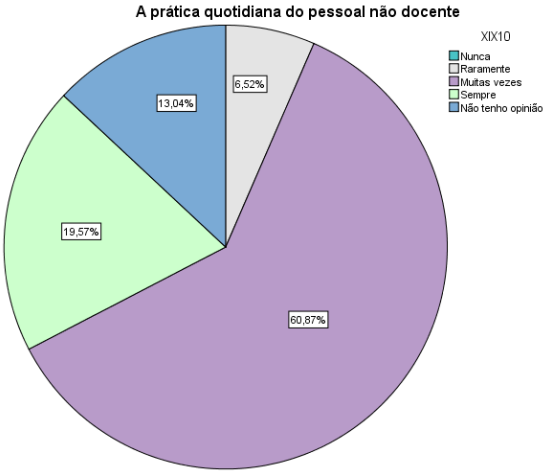
De evidenciar é igualmente a influência produzida pela qualidade da comunicação interpessoal, apontada por 93% dos inquiridos.



De seguida, temos o valor de 91% para os fatores:

- Atitude do Diretor
- Nível de sucesso dos alunos
- O desempenho das estruturas de gestão intermédia
- O empenho profissional dos professores





Com 89% foi sinalizado o fator desempenho do Diretor; com 87% as condições físicas do equipamento escolar e as prática quotidiana do pessoal não docente obteve 80%.

A formação/atualização científico-pedagógica dos professores e o processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente alcançaram o valor *ex aequo* de 78%.

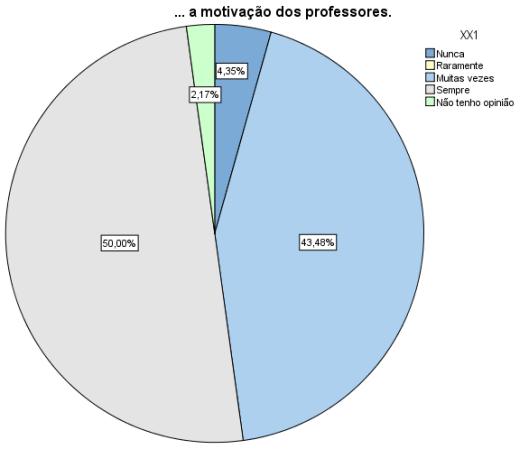
Houve ainda dois respondentes que assinalaram a hipótese Outro – um deles indicando a "Participação nas atividades extracurriculares (concursos, etc)." e o outro não especificou o fator em causa.

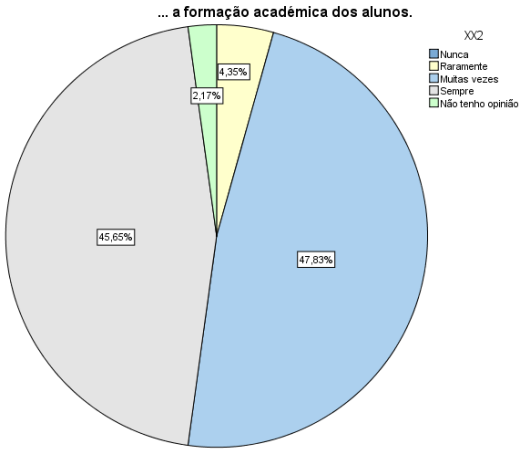
O Diretor defende também que o processo de Avaliação de Desempenho Docente influenciou "indiretamente" o clima de escola (cf. E.3.53); acrescentando posteriormente as lideranças (E.3.54):

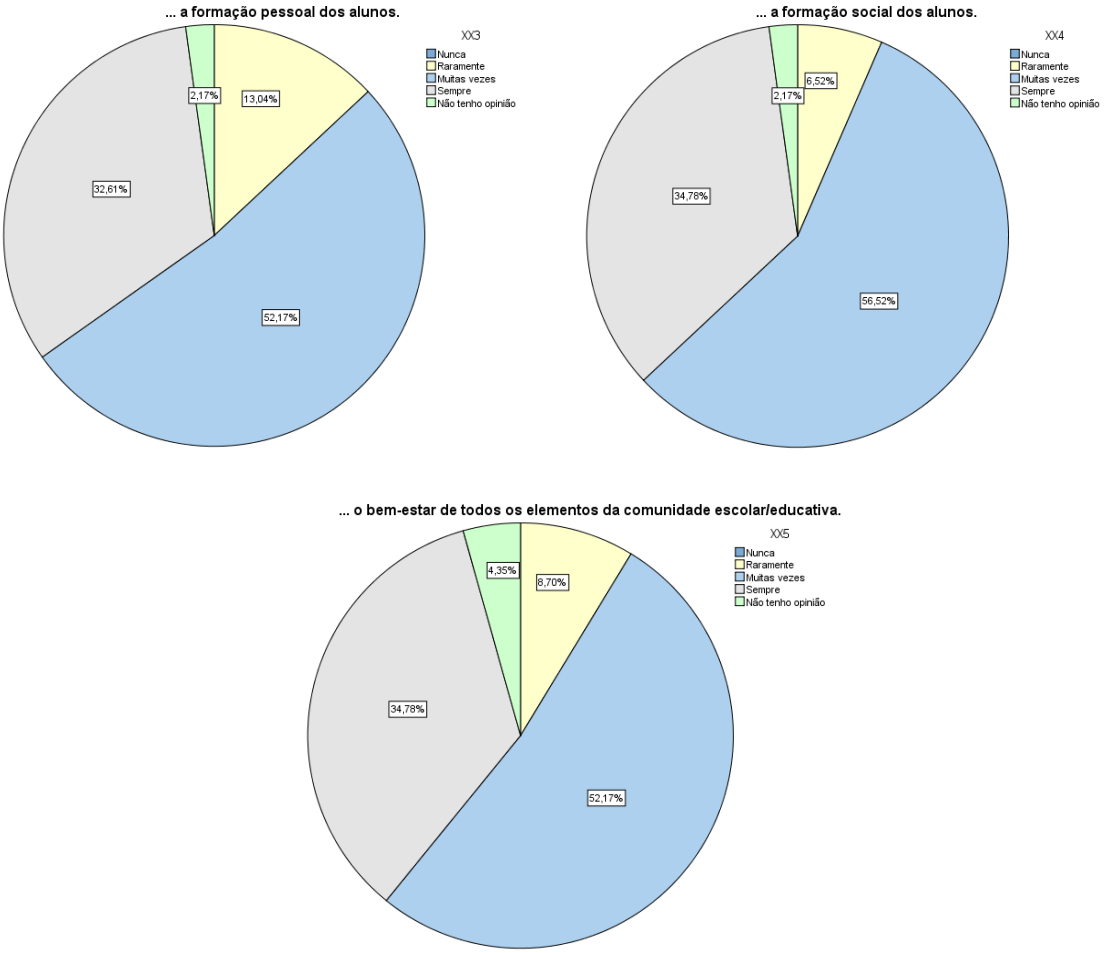
> *Efetivamente, as lideranças podem e influenciam decisivamente, se não, não eram lideranças. Qual é a liderança que não influencia um clima de escola? Seja que clima for. Influencia! Para um lado ou para o outro, mas influencia!*

XX. O último conjunto de questões diz respeito à influência exercida pelo clima da escola e, neste contexto escolar, verificamos que a opinião dos respondentes é quase unânime quanto à importância que os fatores sugeridos têm, apresentando valores entre os 93% e os 85% para o total das duas variáveis Muitas vezes e Sempre:

<table>
<tr><td colspan="3">Motivação dos professores</td><td>93</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Formação</td><td>académica</td><td rowspan="3">dos alunos</td><td>93</td><td rowspan="3">90
(média)</td></tr>
<tr><td>pessoal</td><td>85</td></tr>
<tr><td>social</td><td>91</td></tr>
<tr><td colspan="3">Bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativa</td><td>87</td></tr>
</table>







Analisando a entrevista apercebemo-nos ainda da identificação de outros fatores influenciadores do clima de escola; relativamente a alguns deles o Diretor vai especificando o modo como essa influência é exercida. A saber (E.3.55 a 66):

55. Instalações escolares - *se calhar*
56. Relações interpessoais - *são fundamentais*
57. Desempenho e atitude do Diretor - *Sim!*
58. Qualidade da comunicação interpessoal - *Sim, a qualidade da comunicação e a relação em si.*
59. Cultura de escola - *(…) há muitas variáveis.*
60. Contexto/Cultura de origem dos alunos - *Também!*
61. Nível de sucesso dos alunos - *Sim!*
62. Grau de motivação dos alunos - *Exatamente!*

63. Forma como os encarregados de educação interagem com a escola, com os professores e com os funcionários - *Claro! Também!*
64. Desempenho das estruturas de gestão intermédia - *É evidente que se elas funcionarem muito bem…*
65. Prática quotidiana, efetiva, do pessoal não docente - *Sim!*
66. Prática e empenho dos docentes - *Influencia, sim (…). Embora o contrário, na minha opinião, seja mais correto.*

De todas estas respostas temos de evidenciar a nº 58, a nº 64 e a última. Estes fatores não mereceram apenas uma resposta simples, o Diretor sentiu necessidade de especificar o nível/modo de influência pelo qual eles se exercem. Significativas são essas respostas relativamente ao seu próprio desempenho:

- *(…) há vários climas de escola. Porque cada grupo que exista forma o seu próprio clima e depois daquilo tudo somado a gente vê para onde é que ele pende – tende para a abertura ou tende para o fecho. Tende para as pessoas acabarem por se envolver ou, p´lo contrário, as pessoas tentarem, o mais possível, o "não me toquem"*
- *Não podemos baixar a guarda, porque aquela ideia de que se põe o comboio a andar e acabou, já não há problema, … a seguir descarrilham…*

A propósito da última, o Diretor refere ainda que:

- *Acho que tem a ver com a sua postura.*
- *tenho de saber o que quero fazer, qual é a imagem que quero passar, que resultados pretendo obter*
- *Os professores são como qualquer "massa", vão atrás de um conjunto de situações*
- *vai-se juntando e vai criando um efeito de acumulação que tem a ver com as condições em que as pessoas vivem, com as suas próprias necessidades.*

Ou seja, define a sua postura face a estes assuntos e transmite-nos a consciencialização de que, por vezes, o sentimento de mal-estar que se possa observar em determinado contexto pode não ter causa direta nesse contexto, mas na situação global do próprio sistema/país.

Conclusões parciais

A liderança

A liderança neste Agrupamento é, assumidamente e de facto, unipessoal. O próprio Diretor apenas em duas ocasiões referiu, *en passant*, a sua equipa de gestão; que diz, apesar de tudo, muito valorizar. Menciona alguns Coordenadores de Estabelecimento, mas diretamente não faz alusão nem à Subdiretora, nem às Assessoras, que trabalham mais próximo até fisicamente. No entanto, em conversa informal, reconhece muito a mais-valia do seu trabalho, apesar de fazer questão que todos os assuntos sejam do seu conhecimento e que nenhuma decisão seja tomada sem o seu parecer (vinculativo).

A sua formação posterior à inicial (em Engenharia Eletrónica e Telecomunicações, no ISEL) - Licenciatura em Administração Educacional e Escolar e Mestrado em Administração e Gestão Educacional - possibilitou-lhe a construção de uma outra perspetiva de liderança. Contributivo para essa outra perspetiva terá sido igualmente o desempenho dos muitos cargos de gestão intermédia que já experienciou.

Trata-se de uma liderança com estilo democrático (de acordo com a classificação de Lewin) ou participativo (segundo Likert), reconhecidamente com caráter persuasivo (para além do consultivo). Isto porque se tornou evidente, através dos inquéritos e da observação direta, que (como afirmámos anteriormente – cap. III) este Diretor demonstra o valor que atribui aos outros dentro da organização, dando o *feedback* que esperam dele, mas sabendo impor os devidos limites de atuação, levando os outros a desempenhar o seu papel com eficiência e revelando um bom nível de eficácia, quer dos outros, quer de si próprio. Cabe aqui a caracterização que Chiavenato faz a propósito do líder democrático:

Quadro 3.2.6 – Caracterização do estilo de liderança do Diretor, da Escola C, de acordo com Chiavenato

Liderança democrática	
Tomada de decisões	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, que são estimulados e orientados pelo líder.
Programação dos trabalhos	O líder apenas aconselha e orienta o grupo no esboço de objetivos e ações.
Divisão do trabalho	É o grupo que decide a divisão de tarefas e cada membro tem liberdade para escolher os colegas.
Comportamento do líder	O líder é objetivo nos comentários às atividades do grupo. Trabalha como orientador da equipa.

(2000:213, adaptação nossa)

Caracterização análoga à de Chiavenato é a de Lewin (1948), em termos da descrição das atitudes de cada elemento da organização:

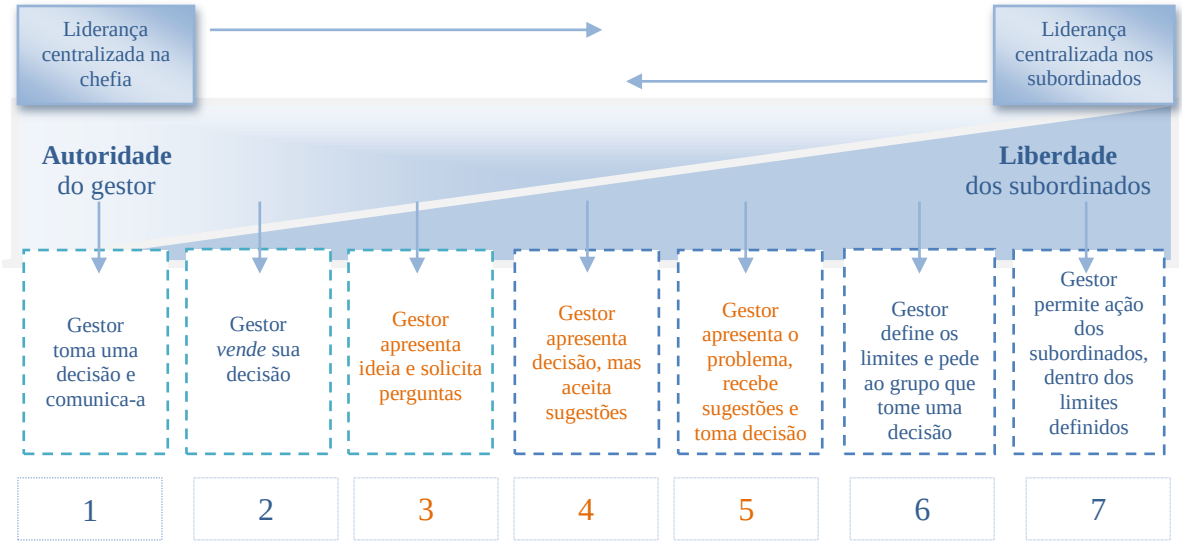
Quadro 3.2.7– Caracterização do líder e do liderado, na Escola C, de acordo com Lewin

Líder	**Liderado**	
Atitudes/Ações	**Atitudes**	**Procedimentos**
- Põe à discussão e sujeita todas as decisões a tomar ao parecer do grupo - Providencia no sentido que as atividades sejam decididas e determinadas pelo grupo	- Elevado interesse pelo trabalho - Laços de amizade - Alegria - Camaradagem	- Produtividade - Solidariedade

(*in* Lobo, 2003:89, adaptação nossa)

Vejamos agora, segundo Donnely *et al.*, a caracterização do líder em função do grau de autoridade do gestor e de liberdade dos liderados:

Quadro 3.2.8– Caracterização da liderança, na Escola C, de acordo com Donnely



(2000, adaptação nossa)

Diríamos que este Diretor gere a sua tomada de decisão entre os três polos medianos – 3, 4 e 5 – de acordo com o objetivo, o contexto e o público em causa no momento.

Os conflitos

Nesta escola regista-se uma baixa frequência e gravidade de situações conflituosas. Os valores obtidos transmitem isso mesmo: muito graves - 15%; graves - 28% e sem grande importância - 50%. A sua resolução assenta essencialmente em estratégias de negociação (54%) e de conciliação (52%); restando apenas 30% para a aplicação da mediação.

Trata-se de conflitos de cariz verbal (78%), basicamente ocorridos entre rapazes (70%). Grande parte das vezes também entre alunos e Assistentes Operacionais – facto compreensível pela aproximação destes, especialmente em momentos de maior à vontade e liberdade dos alunos – os recreios.

Entre adultos, as taxas são quase uniformemente baixas (9%, 11% e 15%), sendo a mais elevada na variável Não tenho opinião, nos três casos de relação de classes profissionais identificadas no questionário. As situações conflituosas, de acordo com o Diretor deste Agrupamento devem-se muitas vezes ao próprio processo de Avaliação de Desempenho Docente.

O clima

Talvez pelo descrito anteriormente, o clima aqui sentido é, nas palavras do seu Diretor, "estável", "tranquilo" e "calmo". Adjetivos que nos remetem exatamente para o grande objetivo desta equipa de gestão – a obtenção de um clima mais sereno que o anterior e que algumas realidades vivenciais de alguns dos alunos deste Agrupamento (com problemáticas familiares graves). Essa é também a impressão que nos fica das visitas informais aos espaços.

Paralelamente, ou melhor, para isso e em função disso, é construído um plano de atividades que permite desenvolver iniciativas em consonância inclusive com a comunidade. Exemplo disso mesmo são os eventos promovidos sempre a pensar na produção de motivos acrescidos para justificar o gosto pela frequência da escola.

Aliás, em Maio de 2012, foi exatamente esse o retrato que a IGEC constatou, durante a Avaliação Externa que efetuou:

- → Iniciativas de caráter humanitário
- → Parcerias e protocolos
- → Participação dos alunos

- → Atividades de enriquecimento curricular
- → PPES
- → BE
- → Papel do Diretor e da equipa de direção na afirmação de uma cultura de Agrupamento e de abertura à prática de uma gestão participada

Neste Relatório foram identificadas como ações de melhoria, i.e., as áreas onde ainda é necessário intervir:

- → Articulação vertical do currículo
- → Envolvimento dos pais e encarregados de educação
- → Respostas educativas de acompanhamento e recuperação
- → Funcionalidade dos serviços administrativos
- → Práticas auto-avaliativas

Estamos, portanto, perante uma escola que reflete um, parece-nos, bom entendimento da sociedade em que está inserida; tendo flexibilidade suficiente e vontade para se adaptar a essa mudança e aproveitando as oportunidades para crescer e se desenvolver. O clima de estabilidade que aqui se observa é, consequentemente, extensivo quer aos alunos (crescentemente mais responsáveis porque responsabilizados), quer às restantes classes profissionais (cada uma ciente do seu papel na construção deste tipo de instituição neste tipo de contexto social), quer às relações com outras instituições/entidades externas. Lembraríamos aqui, de novo, a citação de Sergiovanni, sublinhando que aqui se trata da versão positiva que postula que:

> *Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions.*
>
> (1991:217)

CAPÍTULO III

Análise comparativa

Tentando facilitar a análise comparativa dos dados obtidos através das entrevistas, construímos quadros sintetizadores dos dados, mediante o estabelecimento de um conjunto de itens que permitam uma rápida e congruente confrontação das respostas, diretas ou indiretas, dos Diretores e Coordenador, relativamente aos fatores que poderão estar envolvidos na definição do clima da escola e na influência que ele poderá ditar. Verificamos, desde logo, que as respostas obtidas são significativas da visão que detêm e da perceção que provocam:

Quadro 3.3.1 – Fatores que poderão influenciar o clima

Fatores	**Entrevista**		
	A	**A1**	**C**
Desempenho do Diretor	✓ Talvez	✓	✓
Atitude do Diretor	✓	✓	✓
Desempenho das estruturas de gestão intermédia	✓ Bastante	✓ Não visível para os alunos	✓
Qualidade da comunicação interpessoal	✓	-	✓
Relações interpessoais	-	-	✓
Cultura de escola	-	-	✓
Satisfação	-	✓	-
Grau de motivação dos alunos	-	-	✓
Nível de sucesso dos alunos	-	-	✓
Formação académica dos alunos	-	✓	-
Formação total dos alunos	-	✓	-
Forma como os encarregados de educação interagem com a escola, com os professores e com os funcionários	-	-	✓
Formação/atualização científico-pedagógica dos professores	✓ Moderadamente	✓	-
Avaliação de Desempenho Docente	✓ Negativamente	✓ Não em relação aos alunos	-
Prática quotidiana do pessoal não docente	✓ Moderadamente	✓	✓
Prática e empenho profissional dos professores	✓ Moderadamente	✓	✓
Gestão dos conflitos	-	✓	
Instalações e equipamento escolar	Moderadamente	✓	✓

- Fator não mencionado

Quadro 3.3.2 – Fatores que poderão ser influenciados pelo clima

Fatores que poderão ser influenciados pelo clima	**Entrevista**		
	A	**A1**	**C**
Motivação dos professores	✓ Muito	✓	-
Desempenho de funções	✓	-	-
Bem-estar	✓	✓	-
Formação académica pessoal e social dos alunos	✓ Moderadamente	-	-
Nível de sucesso dos alunos	✓ Não tanto quanto os outros	✓	-
Grau de motivação dos alunos	✓ Não tanto quanto os outros	✓	-
Conflitos	-	✓	-

- Fator não mencionado

Assim e relativamente aos fatores que os Diretores acreditam exercer mais influência na determinação da qualidade do clima numa organização escolar, conclui-se que serão, basicamente:

- ⇨ o desempenho e atitude do Diretor
- ⇨ o desempenho das estruturas intermédias
- ⇨ a prática quotidiana do pessoal não docente
- ⇨ a prática e empenho profissional dos professores

Observamos, então, que o clima organizacional está dependente das pessoas que compõem a instituição; *i.e.*, as organizações constituem-se pelo conjunto de indivíduos que as formam e são as suas práticas, individuais ou coletivas, que ditam o clima aí sentido/vivido. No entanto, esse conjunto não perfaz igual grau de influência no clima da organização, dependendo quer da personalidade do indivíduo, quer do momento, dos intervenientes, ou contexto, ... No entanto, há um elemento organizacional que temos de destacar - o líder - uma vez que as suas práticas são o principal fator definidor e impulsionador deste ou daquele tipo de clima na organização. No caso da escola, as lideranças (em especial do Diretor) assumem um papel preponderante, inclusivamente através da tipologia de relacionamento interpessoal que forem capazes de perfazer (verificável em sentidos divergentes nas escolas em estudo).

No que concerne à situação inversa (o clima como influenciador/determinante), os líderes escolares entrevistados apontam primordialmente:

- ⇨ a motivação dos professores
- ⇨ o desempenho de funções
- ⇨ o bem-estar

Nos dados dos questionários, a qualidade da comunicação interpessoal é a resposta que obtém mais unanimidade para o fator que mais influencia o clima; embora a Escola A aponte também para o desempenho das estruturas de gestão intermédia. Ao passo que a Escola C acredita ser o grau de motivação dos alunos. Talvez este seja um indício da crença dos professores na capacidade que a motivação desempenha no sucesso dos seus alunos e, por isso, estes docentes a põem em prática insistentemente. Aliás, temos aqui de realçar também o papel do Diretor desta escola que, frequentemente se desloca pelos espaços escolares e conversa com os seus alunos, incrementando o grau de confiança/motivação/autoestima dos jovens. Na situação do clima constituir o fator influenciador, a Escola A parece não reconhecer importância, e consequente influência, do clima no desempenho dos elementos da comunidade escolar. Ao passo que a C defende ser a motivação dos professores e a formação académica dos alunos os maiores influenciados.

Em termos mais genéricos, podemos afirmar que a análise sumária dos resultados dos questionários revela-nos que se trata de escolas com perceções diferenciadas, essencialmente em termos da resposta didática, específica, ao diferente público-alvo e ainda do próprio corpo docente (com alguns valores um pouco menos acentuados na escola C do que na escola A; exceção para o caso da formação de nível de 2º ciclo superior - na Escola C com 25,81% e na A 12,9%). Quanto às restantes percentagens de resposta aos questionários, são de salientar os seguintes aspetos:

- A Escola A reflete uma menor mobilidade docente, pois há um maior número de professores com mais antiguidade nesta escola, provavelmente por se tratar de uma escola muito mais antiga que a C.
- Existe um significativo equilíbrio entre sexos e idades dos respondentes, nas duas escolas.

- A Escola C apresenta o dobro da percentagem de docentes com grau de Mestrado.
- A Escola A tem o dobro de docentes com formação em gestão de conflitos (A- 32%; C – 16%).

No que diz respeito aos três líderes entrevistados, eles constituem uma amostra que reflete, de facto, três realidades muito comuns no contexto educativo português:

- uma diretora sem formação complementar (quer na área da administração e gestão educacional, quer em gestão de conflitos ou relacionamento interpessoal) e sem demonstrar evidentes e claras competências de efetiva liderança.
- um coordenador sem formação complementar (quer na área da administração e gestão educacional, quer em gestão de conflitos ou relacionamento interpessoal), mas com um perfil pessoal de líder.
- um diretor com formação complementar (quer na área da administração e gestão educacional – licenciatura e mestrado - quer em gestão de conflitos ou relacionamento interpessoal) e com competências de liderança que se depreendem melhoradas, provavelmente pela frequência dessa formação complementar específica que, embora não seja obrigatória, é muito pertinente para o desempenho deste tipo de funções.

Em termos comunicacionais, a própria dimensão/extensão de resposta destes líderes é reveladora da *oposição* verificada entre a Diretora da Escola A e o Diretor da Escola C, paralelamente ao Coordenador A1. Afirme-se ainda a existência, por parte desta, de algum *receio* em tocar no assunto da gestão dos conflitos entre adultos. Para além disso, estamos perante uma Diretora que reconhece a sua limitação para delegar tarefas e que, perante essa necessidade, nomeia habitualmente o Subdiretor. O motivo afigura-se ser a falta de confiança nas competências alheias; aliás congruente com o tipo de comunicação que estabelece com a comunidade escolar (*cf.* conteúdo de algumas "chamadas de atenção", via mensagem de correio eletrónico, a todos os docentes do Agrupamento, inclusive a alguns que, atualmente, não pertencem ao quadro de pessoal).

Relativamente ao Diretor da Escola C, podemos afirmar que a extensão das

respostas, a limitação de referências aos restantes elementos da equipa de gestão, o assumir do cargo unipessoal e das inerentes responsabilidades não negam a responsabilização que gosta de incutir, nem a delegação de competências, antes as apresenta como algo de difícil operacionalização, mas jamais renunciando a elas. Por isso, talvez, quase nunca fale dos elementos da sua equipa, embora os valorize pelo seu desempenho, tendo consciência do quanto é importante assumir a total responsabilidade implícita ao cargo que ocupa. Isso é perfeitamente transparente no seu discurso descritivo das suas práticas de monitorização e de entendimento dos conceitos mais fundamentais de uma educação total. A par das características do seu perfil pessoal, talvez essa seja uma questão igualmente reflexo do contexto profissional, de uma escola num meio muito complexo e problemático, com famílias que apresentam carências graves tanto a nível económico como social/pessoal.

Estes factos levam-nos a afirmar que a formação para o exercício destes cargos de gestão é deveras crucial, na medida em que é uma importante contribuição para a desejada melhoria de desempenho. No entanto, não se pode esperar que essa formação, com maior ou menor grau académico, possa transformar competências pessoais. Aqui temos de saber equilibrar as teorias mais remotas e as mais atuais e afirmar que, embora não seja observável a necessidade direta de capacidades inatas para o exercício da liderança, elas são potencialmente motivadoras, promotoras e até condicionantes para o melhor ou pior exercício dessa liderança e para as funções de gestão de relacionamento interpessoal a ela inerentes.

Evitando uma generalização, imprópria neste contexto, devemos afirmar que as situações observadas neste estudo podem não ser consideradas típicas (em virtude das especificidades de cada caso escolar), mas a sua ocorrência revela alguns indícios de que certas posturas tendem a transformar os ambientes e a gerar climas de desconfiança, disputa e conflito, mais ou menos explícito, em locais que deveriam ser, antes de mais, promotores de sucesso e de afinitudes/coesão/sinergia. Em locais que têm de apresentar estruturas e departamentos atualizados e modernizados, com capitais humanos especializados. Locais que têm de ter uma liderança com rosto (*cf.* Sampaio, 1996c), que assuma as suas funções de líder educador/educativo, conhecendo, reconhecendo e comunicando. Locais onde se *pertença*.

Conclusões

"I want a proper school, sir, to teach reading and writing,
***and most of all thinking**, (...)"*

Terry Pratchett, *I Shall Wear Midnight*
(negrito nosso)

Recordemos a questão subjacente ao início deste trabalho,

- *Que papel terá(ão) o(s) líder(es) na formação do clima da sua organização?*

Limitando o contexto da pergunta à organização escolar e no sentido da obtenção de uma resposta adequada e fundamentada, revelou-se oportuna a construção de instrumentos de inquérito, suficientemente abrangentes, que facultassem o entendimento global do contexto escolar e das eventuais variáveis que interferem na definição do clima de uma organização. Estruturámos, então, uma base de itens para o questionamento das temáticas julgadas implícitas, formando-se um tronco comum para a conceção dos questionários e do guião das entrevistas. Decidimos ainda complementar esta recolha de dados recorrendo à técnica da observação direta e a visitas informais às escolas em estudo; registos que nos forneceram um conhecimento mais alargado da comunidade de cada instituição.

Refletindo sobre os dados obtidos pela aplicação desses instrumentos concluímos que, genericamente, se comprova a necessidade de implementação de práticas de liderança adaptadas e adequadas a cada contexto escolar. Essas práticas devem visar, por um lado, condições para uma eficaz aquisição de conhecimentos por parte de todos os alunos (simultaneamente à atualização científica e pedagógica de todos os professores e ao aperfeiçoamento de práticas dos restantes funcionários) e, por outro, a promoção de uma convivência salutar, com base em valores e atitudes sociais que promovam o espírito de tolerância, confiança e respeito pelo outro, de deferência pela sua postura particular, obviamente subjetiva e diferenciada. O líder escolar que tiver a capacidade de decidir com essa base operacional será capaz de incrementar o desenvolvimento das desejadas competências sociais e individuais; afirmando-se congruentemente um exemplo, numa *organização aprendente*; dando oportunidade e promovendo o *aprender a aprender*, permitindo e incentivando a participação *esclarecida*[19] e colaboração *reflexiva* de todos os intervenientes no processo educativo.

[19] *Cf* Carmo

Acrescentemos ainda que todas as questões formuladas ao longo do presente estudo, surgidas a propósito da primeira, terão respostas dependentes de cada contexto escolar; diversas em função da cultura local, da organização e do tipo de clima aí vividos e, acima de tudo, da liderança e do grau de autonomia e participação que essa liderança seja capaz de implementar, e de aceitar, nas suas práticas escolares/educativas. Acima de tudo porque

> *as práticas de liderança condicionam a gestão de conflitos e, consequentemente, o perfil do clima da organização!!!*

e provocam o surgimento de uma resposta à primeira delas:

> *O líder tem o papel principal na definição do clima da sua organização!*

De facto, o desempenho e atitude da liderança (de topo e intermédia) constituíram o fator consensualmente indicado pelos Diretores e pelos restantes inquiridos das escolas alvo deste estudo como sendo o principal influenciador da formação deste ou daquele tipo de clima. Paralelamente, foi igualmente reconhecida a importância e caráter transversal da comunicação na gestão das relações interpessoais, bem como a contribuição decisiva deste fator na dinâmica potenciada pelo líder da organização. Por esse motivo se torna indispensável ao líder assumir capacidade de constante adaptação das suas práticas e a assunção diferenciada do estilo de liderança, em função do valor e qualidade das variáveis de cada situação

A prática da liderança tem, portanto, de ser criativa, inovadora e adequada. Os seus líderes, sobretudo os de topo e os intermédios, devem preocupar-se com a criação, e recriação, de comunidades de aprendizagem que envolvam toda a comunidade educativa (*vide* Diretor Escola C), pelo que é fundamental a partilha e divulgação da informação através de uma efetiva comunicação. A intensidade e qualidade dessa comunicação dependem do nível de conhecimento e do grau de interação entre as diferentes estruturas, bem como, e provavelmente acima de tudo, da existência de uma cultura de diálogo e abertura dentro da comunidade e até do próprio sistema.

Daqui podemos inferir que o principal compromisso dum líder está, exatamente, na promoção de práticas de reconhecimento e na valorização de sinergias para se alcançar o objetivo comum organizacional. E está ainda na capacidade de definição do nível de execução das práticas adotadas e da intenção de inovação e profundidade de

mudança que pretenda implementar, sabendo que os resultados a obter dependem de uma conceção apropriada desse processo, cuja complexidade é, em muito, dependente da dimensão da organização. No caso das escolas, essa variedade de dimensão reflete-se exemplarmente nos Mega-Agrupamentos (Escola A inserida num deles); revelando necessidade de recurso a modos ainda mais repartidos relativamente à efetivação da prática de liderança de topo (caso oposto se verifica na Direção do Agrupamento da Escola A, onde se verifica a concentração do exercício de liderança). Mas ainda assim e em qualquer dos casos, os líderes têm de ter consciência de que não dirigem uma *ilha* isolada da restante comunidade, por maior dimensão que tenha e apesar de todos os obstáculos que essa dimensão provoque. É que, apesar da quase impossibilidade de relacionamento próximo com todos e da gestão das aprendizagens individuais de cada um, o clima aí percecionado/vivido/sentido tem de ser devidamente gerido e monitorizado; transferindo responsabilidades, confiando nos outros e delegando competências e tarefas. Por tudo isto, o clima que neste tipo de escolas se gera não é tão favorável ao desenvolvimento de relacionamentos individualizados e atentos às singularidades de cada um; mas há que fazer um esforço, que é *apenas* maior nestes casos.

Poderemos concluir adiantando duas *ideias*, que alguns investigadores defendem e que vimos plenamente justificadas no estudo que efetuámos, na medida em que constituem premissas a não esquecer e a valorizar, muito especialmente pelos líderes escolares. São *ideias* que, julgamos, se deveriam tornar *ideais* de referência de suporte ideológico para a implementação de qualquer prática no contexto escolar:

- ➢ O sucesso relacional de uma organização de cariz educativo passa pela capacidade que o seu líder demonstrar para criar sinergias, para promover a aprendizagem e para adequar e aplicar medidas/estratégias positivas de gestão das relações.

- ➢ O clima organizacional de uma escola influencia e é influenciado especialmente pela liderança e pelo tipo de relacionamento interpessoal que aí se observa.

Limitações e perspetivas futuras

Naturalmente que a análise e as conclusões a que chegámos não podem ser alvo de generalização, uma vez que se limitou o estudo a realidades e contextos muito específicos. Apesar disso, é sempre possível que algumas características se afirmem noutros contextos análogos.

Outro fator limitativo dessa generalização é a dimensão da amostra; por um lado, adequada à natureza do estudo de caso (apenas duas escolas); por outro, pelo número de respostas ao questionário (devido ao momento de aplicação e ao número de respostas).

Consideramos, também, que este estudo poderá ser alargado a outros elementos escolares, de forma a obter uma maior amplitude de dados relativos à liderança, clima e conflitos da organização escolar.

Ainda assim, julgamos ter contribuído para a construção de uma perspetiva de análise diferenciada da organização escolar; orientando a eventual investigação para áreas cuja abordagem poderá contribuir para a estruturação de instrumentos de diagnóstico da vida da escola apropriados a cada caso e, consequentemente, de desejada contínua melhoria, possibilitando o desenvolvimento de estratégias de inovação contextualizadas, adequadas e exequíveis.

Insistiremos na pesquisa, investigação e prática de novos paradigmas, num eterno aprender de eficácia, de risco e de aceitação dos desafios emergentes da sociedade do século XXI.

Bibliografia

ABRANTES, José Carlos (org.) (1994). *A outra face da escola*. Lisboa: Ministério da Educação

ABREU, Isaura, *et al.* (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*, Lisboa: IIE

Actas da Conferência – Educação para a Tolerância (1995). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Actas das XVI Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica (2006). Évora: Universidade de Évora

Actas do Congresso – Professor/a: uma profissão em mutação? (1996) Lisboa: Fórum Educação – Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e Profissional

Actas do Encontro sobre Práticas de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Não Superior – Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas (1988). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação

Actas do III Simpósio sobre Organização e gestão escolar (2004). Universidade de Aveiro: Theoria Poeiesis Praxis

Actas do Seminário – Bullying, violência e agressividade em meio escolar (2007). Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

AFONSO, Almerindo Janela (1999). "A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público", *in* «Inovação», nº12, vol.3, Lisboa: Ministério da Educação - IIE, pp.121-137

AFONSO, Almerindo Janela (1999). *Educação básica, democracia e cidadania – dilemas e perspectivas*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento

AFONSO, Maria Rosa (2005). *Construir e viver a cidadania em contexto escolar*. Lisboa: Plátano Editora

AFONSO, Natércio (1999). "A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa", *in* revista *Inovação*, nº12, vol.3, Lisboa: Ministério da Educação – I.I.E., pp. 45-64

ÁGUEDA, V., *et al.* (1988). *Organizacion de la Vida Escolar*, Madrid: DGE

AINSCOW, M. (1995). "Educação para todos: torná-la realidade" in AINSCOW, M. E La (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

ALBARELLO, Luc; *et al.* (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva

ALCÁNTARA, José Antonio (1998). *Como educar as atitudes*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

ALMEIDA, João F.; PINTO, José M., (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença

ALVAREZ, Manuel (1998). *El Lideranzo de la Calidad Total*, Madrid: Editorial Escuela Españhola, cap. 4 "El lideranzo educativo"

ÁLVAREZ, Manuel (2001). "Qualidade e liderança em educação". *in Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. nº 6. pp. 103-110

ALVES, José Matias (1999). *A escola e as lógicas de acção – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa

ALVES, José Matias (2000). "Gestão escolar e contratos de autonomia", *in* JESUS, Saul Neves de, *et al.*, *Trabalho em equipa e gestão Escolar*, Porto: Edições Asa, pp.39-48

ALVES, Natália *et al.* (1996). *A escola e o espaço local: política e actores*. Lisboa: IIE

ALVES, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições Asa

AMADO, João da Silva (2000). "A Técnica de Análise de Conteúdo". *Revista Referência*, n.º5 – Novembro, p. 53 - 63

AMADO, João da Silva (2000). *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes Teórico-práticos*, Porto: Edições Asa

AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel Pimenta (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*, Porto: Edições Asa

ANDRADE, Júlio Vaz de (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*, Lisboa: Texto Editora

ANTUNES, Júlia, *et al*. (2004). "Clima de escola: uma escala de avaliação (CLES)". Apresentação na *X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia

ANTUNES, Júlia, VEIGA, Feliciano H. (2004). "Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente em sala de aula: variáveis do contexto escolar". *II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget*. Almada: Campus Universitário. Texto policopiado

ANTÚNEZ, Serafí (1999). "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares". *in revista Educar 24*. pp.89-110

AZEVEDO, João (2007). "O que é a liderança de uma escola?". *in Correio da Educação*. nº 301. Porto: CRIAP-ASA

AZEVEDO, Joaquim (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa

BALANCHO, Maria José; COELHO, Filomena Manso (2005). *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*, Lisboa: Texto Editores, 3ªed.

BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70

BARROSO, J. (2002). "Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função", *in Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º2, pp.90-107

BARROSO, João (1988). "A autonomia das escolas: uma condição de mudança", *in Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*, Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento - Ministério da Educação, pp. 55-62

BARROSO, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE

BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa: Ministério da Educação

BARROSO, João (1999). "Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais", *in* revista *Inovação*, nº12, vol.3, Lisboa: Ministério da Educação - IIE, pp.9-33

BARROSO, João (org) (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora

BASS, B. M. & STEIDLMEIER, P. (1998). *Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership*. New York: Binghamton University

BASS, Bernard M. & BASS, Ruth (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press

BEAN, Allan L. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto: Porto Editora

BENAVENTE, Ana (1994). "Estratégias de Igualdade real", *in Educação para Todos: Cadernos PEPT 2000* (2). Lisboa: Ministério da Educação, pp.45-56

BENAVENTE, Ana (coord.) (1993). *Mudar a Escola Mudar as Práticas*, Lisboa: Escolar Editora

BENAVENTE, Ana; CORREIA, Adelaide Pinto (1981). "Obstáculos ao sucesso na escola primária", Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, pp.7-23, texto policopiado

BENBASAT, I. *et al.* (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*, MIS Quarterly, pp. 369-386

BENTO, António V. (2008). "Desafios à liderança em contextos de mudança. *in* Alice Mendonça & A. V. Bento (Org.). *Educação em tempo de mudança* Funchal: Grafimadeira, pp. 31-54

BERTHELOT, J.-M. (s.d.). *O labirinto escolar*. s.l.: Rés-Editora

BILHIM, João Abreu de Faria (2001). *Teoria organizacional – estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

BIRZEA, César (1982). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte

BLANCHARD, Kenneth H.; HERSEY, Paul (1986). *Psicologia para administradores – a teoria e as técnicas da liderança situacional*. S. Paulo: EPU

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora

BOLÍVAR, António (2005). *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*, Porto: Edições Asa

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (1989). "La médiation à Boston" *in L'insécurité: la Crise des Mécanismes de Régulation sociale*, Convention de Recherche avec le Plan Construction et Architecture, Lyon: Université Lumière

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (1992). *La Médiation: une Justice Douce*, Paris: Syros Alternatives

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (1997). "La Médiation Scolaire: une Technique de Gestion de la Violence ou un Processus Éducatif?", *in* CHARLOT, Bernard & ÉMIN, Jean-Claude (coord.)(1997), *Violences à l'École: État des Savoirs*, Paris: Armand Colin, pp. 255-282

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre, *et al.* (1992). *Médiation et Regulation Sociale*, Convention de Recherche avec le Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, Lyon : Université Lumière

BONAFÉ-SCHMITT, M. (1994), "Les médiations scolaires en France", *in* «La médiation a l'école et dans la cité», Lyon, Actes de l'Université d'Eté de Lyon,

BORELL FELIP, (1989)

BOSSA, Eduardo (1981). *Pareceres, Comentários e Críticas sobre a Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Ministério de Educação e Ciência

BRANDONI, Florencia (comp.) (1999). *Mediación Escolar – Propuestas, Refelexiones y Experiencias*, Buenos Aires: Paidós

BRUNET, L. (1999). "Clima de trabalho e eficácia da escola", *in* A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 34

BUSH, Tony (1995). *Theories of Educational Management*, London: Paul Chapman Publishing

CABRAL, R : (1997). «A reinvenção da escola», *in Educação e Debate*. Lisboa : Universidade Católica Portuguesa

CADIMA, A. (1997). «A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada», *in* CADIMA, A. *et al. Diferenciação pedagógica no Ensino Básico : alguns itinerários*Lisboa : IIE

«Cahiers de la Médiation» (1996). "*La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif?*", nº8, Avril, Lyon: Boutique de Droit de Lyon

CÂMARA, Maria J. (1998). *A identidade e a diferença : como os educadores marcam as crianças*. Lisboa : IIE

CAMEIRA, Mª Teresa Miguel (2007). "Uma escola aprendente", *in Correio da Educação*. nº 310. Porto: CRIAP-ASA

CAMPOS, Bártolo (org.) (1996). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE

CANÁRIO, Rui, *et al.* (1997). *A Parceria Professores/Pais na Construção de uma Escola do 1º Ciclo – Estudo de Caso*, Lisboa: Ministério da Educação – D.A.P.P.

CARDOSO, Ana Paula Oliveira (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica – o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa

CARDOSO, Carlos Manuel (1996). *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa: Texto Editora

CARIA, Telmo H. (2000). *A cultura profissional dos professores*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia

CARITA, Ana (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*, Porto: Campo das Letras

CARMO, Hermano (1986). "Análise e intervenção organizacional", Lisboa: FUNDTEC, (texto policopiado)

CARMO, Hermano (1998). *Desenvolvimento Comunitário*, Lisboa: Universidade Aberta

CARMO, Hermano (2000). *Intervenção Social com Grupos*, Lisboa: Universidade Aberta

CARMO, Hermano (2005). "Indisciplina: como implicar a comunidade?", Encontro sobre o *Papel da Comunidade Educativa face à Indisciplina*, Golegã, ISCSP/UTL, Universidade Aberta (apresentação de diapositivos em *PowerPoint*)

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998), *Metodologia da Investigação*, Lisboa, Universidade Aberta

CARVALHO, Adalberto (org.) (1993). *A construção do projeto de escola.* Porto: Porto Editora

CARVALHO, Adalberto *et al.* (org.) (2001). *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CARVALHO, Luís Miguel (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*, Lisboa: Educa

CASAMAYOR, G. (coord.) (2004). *Como Dar Respuesta a los Conflictos – la Disciplina en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona: Graó

CHAMBEL, Maria José; CURRAL, Luís (2008). *Psicologia Organizacional – Da Estrutura à Cultura*. Lisboa: Livros Horizonte

CHARAN, Ram (2010). Assumindo o controlo: as 14 questões que todos os administradores devem colocar. Lisboa: SmartBook

CHIAVENATO, Idalberto (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 4ª Edição. São Paulo: Makron Books

CHIAVENATO, Idalberto (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 3ª Edição (compacta). Rio de Janeiro: Editora Elsevier-Campus

CHRISPINO, Alvaro (2007). "Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação", *in Avaliação Política em Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, nº 54:11-28

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel (2002). *Políticas Educacionais de Redução da Violência – Mediação do Conflito Escolar*, São Paulo: Editora Biruta

CIRERA, Jésus Viñas (2004). *Conflictos en los Centros Educativos – Cultura Organizativa y Mediación para la* Convivencia, Barcelona: Graó

CLIMACO. Mª do Carmo (1990). "A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho". *in Revista Inovação*, vol. 3. nº 4. pp. 109-116

COHEN, Ed. (2007). *Leadership without borders: successful strategies from world-class leaders*. John Wiley & Sons:Singapore

COHEN, Louis, *et al*. (1996). *A guide to teaching practice*. New York: Routledge

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Janeiro de 2004). "Projecto de Parecer sobre a Proposta e os Projectos de «Lei de Bases da Educação / do Sistema Educativo»", Lisboa: texto policopiado

CORNEJO, Rodrigo; REDONDO, Jesús M. (2001). "El clima escolar percebido por los alumnos de enseñanza media". *in revista Ultima Década*. Chile: CIDPA. Nº 15. pp. 11-52

CORREIA, José Alberto (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa

CORTESÃO, Irene; MALAFAIA, Reinalda (1993). "Contributos para o desenvolvimento sociomoral dos alunos", *in Olhar e Melhorar a Escola*, Porto: Edições Asa

COSTA, Ana C.; MADEIRA, Ana I. (1997). *A construção do projecto educativo de escola: estudos de caso no ensino básico.* Lisboa: IIE

COSTA, E. (2010). "Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar". *in* Vasconcelos-Sousa, J., *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*, MediarCom/Minerva, pp.155-166

COSTA, Jorge Adelino (1994). *Gestão Escolar – Participação . Autonomia . Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora

COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: Edições ASA

COSTA, Jorge Adelino, *et al.* (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro

COSTA, Jorge Adelino, *et al.* (2002). "Gestão Escolar, Autonomia e Participação. Balanço de 25 anos de Política Educativa em Administração Escolar", *in Revista Forum Português de Administração Educacional - Colóquio – 25 Anos de Gestão Escolar*, nº2, pp.64-87

COSTA, Luís Dias da (1997). *Culturas e Escola – A sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte

COSTA, Maria Emília (coord.) (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa: Universidade Aberta

COSTA, Maria Emília, VALE, Dulce (1998). *A Violência nas Escolas*, Lisboa: Ministério da Educação - I. I. E.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva (1992). *Processos de Autoformação: uma Produção Singular de Si Próprio*, tese de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, texto policopiado

CRESPO, Mari Lucia Figueiredo ; WECHSLER, Solange Muglia (2000). "Clima criativo: um diagnóstico para a inovação nas organizações educacionais e empresariais". *in PsicoDebate – Psicologia cultura y Sociedad*. Ano 1. Nº 1. pp.53-61

CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L´acteur et le systeme*. Paris: Editions du Seuil

CULLIGAN, Matthew J. *et al.* (1995). "Mandamentos do líder", *in Os Melhores Livros de Gestão*, Lisboa: Difusão Cultural – Exame, pp. 83-92

CUNHA, Adelino (2012). *Novos líderes para um novo mundo*. Barreiro: Top Books

CURADO, Ana P. Et al. (2003). *Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?*. Lisboa: Ministério da Educação. Vol I e II

CURTO, Pedro Mota (1998). *A Escola e a Indisciplina*, Porto: Porto Editora

CURY, Augusto (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – como Formar jovens Felizes e Inteligentes*, Cascais: Editora Pergaminho

D'ESPINEY, Rui; CANÁRIO, Rui (org.) (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

DAVIES, Don; *et al*. (1997). Os professores e as famílias – a colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte

DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, texto policopiado

DELGADO, João M.; MARTINS, Édio (2001). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999: Continuidade e Rupturas*, Lisboa: Ministério Educação, pp. 35-39

DELORS, Jacques, *et al.* (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Lisboa: Edições Asa

DEMORGON, Jacques, et al. (s.d.). Guide de l´Iinterculturel en Formation, Paris: Retz

DEUTSCH, Morton; COLEMAN, Peter T. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution – Theory and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers

DIAS, Ester Luísa (1989). *Em Busca do Sucesso Escolar*, Lisboa: Livros Horizonte

DIAS, Manuela (2005). *Como Abordar … A Construção de uma Escola mais Eficaz*, Porto: Areal Editores

DIAS, Maria da Graça Fialho de Figueiredo; FONTAINE, Anne Marie (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. s.l.: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia

DIAZ, Babeth & LIATARD-DULAC, Brigitte (1999). *Contre Violence et Mal-Être. La Médiation par les Élèves,* Paris: Éditions Nathan

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001). Lisboa: Verbo, II vol., pp.2416-2417

Dicionário da Língua Portuguesa, Porto: Porto Editora

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Lisboa: Instituto António Houaiss de Lexicocrafia – Temas e Debates, pp. 2432-2433

Dicionário Lello Universal, Porto: Lello & Irmão Editores, vol. II, 1991, p.199

Diciopédia 2005. Porto: Porto Editora Multimedia

DINIS, Luís Leandro (2002). "O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar", *in Revista Forum Português de Administração Educacional*, nº 2, Lisboa: I.I.E.

DIOGO, José (2004). "Lideranças das escolas: sinfonia ou jazz?", *in* COSTA, Jorge A. Et al. (org). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro

DOMINGUES, Ivo (2001). *Controlo Disciplinar na Escola. Processos e Práticas*, Lisboa: Texto Editora

DONALDSON Jr, Gordon A. (2001). *Cultivating Leadership in schools – connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press

DRUCKER, Peter (1986). *Inovação e Gestão*, Lisboa: Editorial Presença

DRUCKER, Peter (1995, ed. 2011). *Managing in a Time of Great Change*. London and New York: Routledge

DUARTE, Maria Isabel Ramos (2000). *Alunos e Insucesso Escolar. Um Mundo a Descobrir,* Lisboa: Ministério da Educação – I.I.E.

DUARTE, Maria Paula Monteiro da Fonseca (2002). *Inclusividade: uma Forma de Olhar a Diferença*, dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade Aberta, texto policopiado

DUCLOS, Germain; *et al*. (2006). *A auto-estima dos adolescentes – crescer e viver*. Lisboa: Climepsi Editores

ECO, Umberto (1984). *Como se Faz uma Tese - em Ciências Humanas*, Lisboa: Editorial Presença

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (1983). Lisboa: Editorial Verbo, vol.13, col.126-132

Ensayos y Experiências – Conflictos y Violência en los Ámbitos Educativo (2000). nº35, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Ensayos y Experiências – Mediación Escolar (1998). nº24, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (org.) (2002). *Actas do XI Colóquio: Violência e indisciplina na escola.* Lisboa: Universidade de Lisboa

ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto: Porto Editora

ESTRELA, Maria Teresa (1996). "Prevenção da indisciplina e formação de professores", *in Noesis*, Janeiro/Março

FALCÃO, Maria Norberta (2000).*Parcerias e poderes na organização escolar*. Braga: IIE

FANNING, Elizabeth (2005). "Formatting a paper-based survey questionnaire: best practices", in *Practical Assessment, Research & Evaluation*, volume 10, number 12, August, s.l.: University of Virginia

FARIA, Jorge M. A., *et al.* (2006). "As componentes da estrutura organizacional, a cultura de partilha de ideias e a gestão pela qualidade", *in XVI Jornadas Luso-Espanholas Gestão Científica*, Évora: Universidade de Évora

FERNANDES, Domingos, *et al.* (1998). "Autonomia – O quê? Como? Para quê?", *in Análise das Consultas aos Parceiros Educativos*, Lisboa: Ministério Educação – DEB, pp. 59-63

FERNANDES, Luís; SEIXAS, Sónia (2012): *Plano Bullying: como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora

FERNÁNDEZ, Isabel (1998). *Prevención de la Violência y Resolutión de Conflictos – el Clima Escolar como Factor de Calidade*, Madrid: Narcea

FERNÁNDEZ, José Luís Carbonell; GALLEGO, Ana Isabel Peña (2001). *El Despertar de la Violência en las Aulas – la Convivência en los Centros Educativos*, Madrid: Editorial CCS

FERREIRA, J. M. C., NEVES, J., & ABREU, P. (1996). *Psicologia das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill

FERREIRA, Manuela S.; SANTOS, Milice R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento

FIDEL, Raya (1992). "The case study method: a case study". *in* GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R.. *Qualitative research in information management.* Englewood, CO: Libraries Unlimited, pp.37-50.

FIGUEIREDO, António D. de (2000). "Novos Media e nova aprendizagem" *in* CARVALHO, Adalberto D. de; *et al*. (2000). *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

FIGUEIREDO, Cândido de (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Venda Nova: Bertrand Editora (25ªed.), vol. III, pp.1658-1659

FIGUEIREDO, Carla C.; GÓIS, Eunice (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: IIE

FONSECA, António José Duarte da (s.d.). *A Tomada de Decisões na Escola*, Lisboa: Texto Editora

FONSECA, António M. (2002). *Formação Cívica – guia de orientação para o ensino básico*. Porto: Porto Editora

FORMOSINHO, João (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa

FORMOSINHO, João; *et al*. (1999). *Comunidades educativas – novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho

FORMOSINHO, João; *et al.* (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto: Edições Asa

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1998). " A administração das escolas no Portugal democrático", *in Autonomia: Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto: Edições Asa, pp. 99-118

FORQUIN, Jean-Claude (1996). *École et culture – le point de vue dês sociologues* britanniques. Paris: DeBoeck Université

FRAGO, Antonio Viñao (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo

FREINET, Célestin (1975). *As técnicas Freinet na escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa

FREIRE, Isabel (2003). "Violence prevention in school: initiatives and internet resources in Portugal", *in* JÄGER, Thomas; *et al.* (eds.), *Violence Prevention in School – Using the Internet: a European Perspective*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, pp. 155-168

FREIRE, Isabel; *et al.* (2006). "O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população portuguesa", *in Revista Portuguesa de Educação*, nº 19, pp. 157-183

FREIRE, José Manuel de Carvalho (2002). *A Escola como Observatório de Necessidades Educativas de Alunos e Formativas dos Professores* (dissertação de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta, texto policopiado

FREITAS, Anselmo; AFONSO, José António (1999). "Autonomia: descentralização ou desconcentração?", *in Práticas de Organização e Gestão das Escolas no Contexto da Elaboração do Regulamento Interno*, Porto: Edições Asa, pp. 32-36

FREITAS, Anselmo; AFONSO, José António (1999). "Os dilemas da autonomia", *in Práticas de Organização e Gestão das Escolas no Contexto da Elaboração do Regulamento Interno*, Porto: Edições Asa, pp. 7-11

FULLAN, Michel (2001). *Leading in a culture of change.* USA: Jossey-Bass

GAMA, Maria João (2004). "A aprendizagem cooperativa – nota de síntese", *in Correio da Educação*, Porto: CRIAP-ASA

GARANDERIE, Antoine de la (1991). *Pedagogia dos processos de aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa

GASPAR, João Francisco Gonçalves (2007). *Mediação de conflitos no Gabinete de Apoio ao Aluno de uma escola básica do 2º e 3º ciclos – um estudo de investigação-acção* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, texto policopiado

GEERTZ, Clifford (2001). *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro:Guanabara

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (2005). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta

GHILARDI, Franco; SPALLAROSSA, Carlo (s.d.). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições Asa

GILHOOLEY, James; SCHEUCH, Nannette S. (2000). *Using Peer Mediation in Classrooms and Schools. Strategies for Teachers, Counselors, and Administrators*, California: Corwin Press

GOLEMAN, Daniel (2006). *Inteligência Social – a nova ciência do relacionamento humano*. Lisboa: Temas e Debates

GOLEMAN, Daniel (2007). *Emoções destrutivas e como dominá-las*. Lisboa: Temas e Debates

GOLEMAN, Daniel (2014). *Como ser um líder – a importância da inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates

GOLEMAN, Daniel (2014). *Foco – o motor oculto da excelência*. Lisboa: Temas e Debates

GOLEMAN, Daniel, *et al.* (2003). *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações*, Lisboa: Gradiva

GOLEMAN, Daniel; *et al*. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press

GOMEZ, Gregório R. *et al.* (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe, pp. 378

GOMEZ, Maria Teresa, *et al.* (2003). *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*, Porto: Edições Asa

GONÇALVES, Sónia Mª Mendes Moreira (2008). *Concepções, representações e práticas disciplinares* (dissertação de mestrado) Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, texto policopiado

GRAVE-RESENDES, Lídia (2004). "Mediação entre pares", *in Educação e Direitos Humanos*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 67-73

GRAVE-RESENDES, Lídia; (org.) (1999). *Pedagogia Diferenciada: da Exclusão à Inclusão Pedagógica*, Lisboa: Universidade Aberta

GRAVE-RESENDES, Lídia; CALDEIRA, Mª São José (org.) (2003). *Conferência Internacional Prevenção da Violência na Escola*, Lisboa: Universidade Aberta

GRAVE-RESENDES, Lídia; SOARES, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa: Universidade Aberta

GREENE, Robert (2012). *As 48 leis do poder*. Lisboa: Escolar Editora

GUEDES, Luís António (org.) (2001). *A Escola e os Actores: Políticas e Práticas*, s.l.: Sindicato dos Professores da Zona Norte

GUERRA, Isabel (1994). "Introdução à metodologia de projecto", Lisboa: Centro de Estudos Territoriais - ISCTE, documento interno policopiado

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*, Porto: Edições Asa

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003). *No coração da escola – estórias sobre a educação.* Porto: Edições Asa

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003). *Tornar Visível o Quotidiano*, Porto: Edições Asa

GUERRA, Miguel Santos (2005). *Aprender a conviver na escola*, Porto: Edições Asa

GUEST, Robert H. & HERSEY, Paul & BLANCHARD, Kenneth H. (1980). *A Mudança Organizacional através da Liderança Eficaz*, S. Paulo: Multimédia-Tecnologia Educacional

GUILARDI, Franco; SPALLAROSSA, Carlo (s.d.). *Guia para a organizaçãoo da escola*. Porto: Edições Asa

HALPIN & CROFT (1963). The Organizational Climate of the schools. Chicago: University of Chicago

HAMPTON, David R. (1980). *Administração contemporânea: teoria, prática e casos*. S. Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil

HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, Lisboa: McGraw-Hill

HARGREAVES, Andy, e*t al* (2001). *Educação para a Mudança – Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes*, Porto: Porto Editora

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora

HAYES, Andrew E. (1973). *A reappraisal of the Halpin-Croft model of the organizational climate of schools*. Texto policopiado. New Orleans: American Educational Research Association Annual Meeting

HENRIQUES, Paulo A. G. L. (2006). "A gestão do desenvolvimento de recursos humanos nas organizações: uma abordagem à gestão emocional", *in XVI Jornadas Luso-Espanholas Gestão Científica*, Évora: Universidade de Évora

HENRIQUES, Sibila Mª Ferreira Pereira (1994). *Indisciplina e clima de escola: um estudo de caso numa escola EB 2,3/S* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, texto policopiado

HEREDIA, Ramón A. S. de (1998). *Análisis y Resolución de Conflictos – una Perspectiva Psicológica*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

HEREDIA, Ramón A. S. de (2000). *Resolución del Conflicto - Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria*, Bilbao: Ediciones Mensajero

HERSEY, Paul & BLANCHARD, Kenneth H. (1986). *Psicologia para Administradores – A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*, S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (2005) (2ª ed). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo

HOLMES, M. (1985). "Organizational climate in schools", *in The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Oxford: Press

HUGGINS-COOPER, Lynn (2006). *Educar adolescentes*. Porto: Porto Editora

HUGHES, Marcia; TERREL, James Bradford (2009). *A inteligência emocional de uma equipa – Compreendendo e desenvolvendo os comportamentos de sucesso*. Montijo: SmartBook

HUNTER, James C. (2013). *O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança.* Barcarena: Marcador Editora

JARES, Xesús R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*, Porto: Edições Asa

JESUÍNO, Jorge Correia (1992). *A Negociação – Estratégias e Tácticas*, Lisboa: Texto Editora

JESUS, Saul Neves de (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos. Relação Pedagógica, Gestão da Indisciplina, Motivação dos Alunos*, Porto: Edições Asa

JESUS, Saul Neves de; *et al*. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: CRIAPASA

JOHNSON & JOHNSON (1994). "Cooperation and conflict" *in Learning Together and Alone – Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Massachusetts: Allyn and Bacon

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger (1996). "Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research", *in Review of Educational Research*, vol.66, nº4, pp.459-506

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger (2002).*Cómo Reducir la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires: Paidós Educador

Jornadas Calatayud (1987). *Modelos Actuales de Educación Social*, Zaragoza: Universidad Nacional de Educación a Distancia

JOYCE, Bruce; WEIL, Marsha (1985). *Modelos de Enseñanza*, Madrid: Ediciones Anaya

JULLION, M. Daniel (1989). "Les techniques de la médiation", *in* «L'ínsécurité: la Crise des Mécanismes de Régulation sociale», Convention de Recherche avec le Plan Construction et Architecture, Lyon: Université Lumière

KELLER, Jonh M. (2010). *Motivational design for learning and performance – the ARCS model approach*. USA: Springer

KOLB, D.A., Rubin, I. M. & McIntyre, J. M. (1978). *Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial*. São Paulo: Atlas.

KOUZES & POSNER (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio

LAFOND, M. André Claude (1998). " A avaliação dos estabelecimentos de ensino", *in Autonomia: Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto: Edições Asa, pp. 9-24

LEDERACH, John Paul (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*, USA: Good Books

LEITHWOOD, Kenneth (ed) (2000). *Understanding schools as intelligent systems. Stanford*: Jay Press Inc.

LEMOS, Jorge (2000). "O novo regime de autonomia, administração e gestão como instrumento de promoção da inovação das organizações escolares", *in Percursos,* Alenquer: Centro de Formação Pêro de Alenquer

LEMOS, Jorge; SILVEIRA, Teodolinda (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação Anotada*, Porto: Porto Editora

LENCIONI, Patrick (20120). *As 5 tentações de um executivo – uma fábula de liderança*. Lisboa : SmartBook

LIKERT, J. & LIKERT, R. (1971). *Profile of a school*. Ann Arbour: Rensis Likrrt Associates

LIMA, Jorge Ávila de (org) (2002). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa

LIMA, Licínio (org) (2006). *Compreender a Escola – perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA

LIMA, Licínio *et al.* (2010). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

LIPSET, Seymour Martin (1992). *Consenso e Conflito,* Lisboa: Gradiva

LOBO, Fátima (2003). *Clima organizacional no sector público e privado no norte de Portugal*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian

LOPES, José ; SILVA, Helena S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel

LORCERIE, Françoise (1996). "L'école, lieu de médiation culturelle", *in* «Migrations Societé», vol.8, nº46-47, Julliet-octobre, France : Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales, pp.29-41

LOUREIRO, Maria Sara Quintino (s.d.). *O Director de Turma e a Mediação Relacional Escola-Família*, Lisboa: Universidade Católica, texto policopiado

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas,* S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária

LUME, Filomena Nóbrega (1997). "Conflitos na gestão escolar", *in Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa: Câmara Municipal de Loulé

MACEDO, Berta (1992). "Autonomia, escola e recursos*", in Gerar e gerir recursos na escola*, Porto: Ministério da Educação

MACHADO, Fernando Augusto (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola – Portugal na Viragem do Milénio*, Rio Tinto: Edições Asa

MACHADO, José Pedro (coord.) (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.* Lisboa: Edições Alfa

MACHADO, José Pedro (coord.) (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa: Edições Alfa, vol. IV, p. 73

MAGALHÃES, Olga (1996). "Indisciplina: poder dos alunos?", *in Noesis*, Janeiro/Março

MALIK, Leonor Arroio (2003). *Será a Escola Facilitadora de Aprendizagens*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

MALIQUE, Françoise, "Les enseignants et la médiation culturelle à l'école", in «Migrations Societé», vol.8, nº46-47, Julliet-Octobre, France : Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales, pp.99-102

MARIE, Anne Flye Sainte (1996). "Les enjeux concrets de la médiation scolaire" ", *in* «Migrations Societé», vol.8, nº46-47, Julliet-Octobre, France : Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales, pp.43-50

MARQUES, Margarida (1996). *O partenariado na escola*. Lisboa: IIE

MARQUES, Ramiro (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Barcarena: Editorial Presença

MARQUES, Ramiro (2003). *Motivar os professores – um guia para o desenvolvimento profissional*. Barcarena: Editorial Presença

MARQUES, Teresa Paula (2006). *Ninguém me entende – conselhos práticos de psicologia para compreender os adolescentes*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro

MARTIN, José Antonio San (2003). *La Mediación Escolar – un Camino Nuevo para la Gestión del Conflicto escolar*, Madrid, Editorial CCS

MARUJO, Helena Águeda *et al.* (2001). *Educar para o Optimismo*, Lisboa: Editorial Presença

MARZANO, Robert (2005).*Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo – da Investigação às Práticas*, Porto: Edições Asa

MATOS, Margarida Gaspar de (1998). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Serviço de Edições

MAXWELL, John C. (2008). *O livro de ouro da liderança*. Lisboa: SmartBook

MAXWELL, John C. (2008). *Vencer com as pessoas*. Lisboa: SmartBook

MAXWELL, John C. (2009). *As 21 irrefutáveis leis da liderança*. Lisboa: SmartBook

MAXWELL, John C. (2009). *Liderança 101*. Lisboa: SmartBook

MAXWELL, John C. (2010). *As 21 indispensáveis leis da liderança*. Lisboa: SmartBook

MAXWELL, John C. (2010). *Relacionamentos 101*. Lisboa: SmartBook

MAXWELL, John C. (2010). *Todos falam, poucos comunicam*. Lisboa: SmartBook

MAXWELL, John C. (2012). *As 17 qualidades do trabalho em equipa*. Lisboa: SmartBook

MAYA, Maria José (2000). *A autoridade do professor – o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora

MIGUEL, António et al. (2008). *Gestão Emocional de Equipas – em Ambiente de Projecto*. Lisboa: FCA Editora de Informática

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). *Texto de Fundamentação e Dossier Pedagógico*, Projecto Viva a Escola / Programa de Promoção e Educação para a Saúde, Lisboa: DES

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO (1992). *Práticas de Autonomia*, Lisboa: DGEBS, pp. 7-9, pp. 54-58

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO (s.d.). *Autonomia, Administração e Gestão das escolas*, Lisboa: Ministério da Educação

MINTZBERG, H. (1999). "Profession: manager, mythes et réalites", *in Havard Business Review – Le leadership*, Paris: Éditions D'Organisation

MIRANDA, Manuel Pinto (1998), *Uma Escola Responsável*, Porto: Edições Asa

MONTEIRO, Carmen Dias, *et al*. (1999). "Cultura e mudança organizacional em busca da compreensão sobre o dilema das organizações". *in Caderno de Pesquisas em Administraçã*o. São Paulo: s.e., V.1, nº 8. pp.69-80

MOREIRA, António Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. S. Paulo: Cortez Editora

MORGADO, José (2001). *A relação pedagógica – diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença

MORGADO, José (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença

MORISSETTE, Dominique; GINGRAS, Maurice (1994). *Como ensinar atitudes: planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições Asa

MUÑOZ, Juan M. Escudero (1981). *Modelos Didácticos – Planificación Sistemática y Autogestión Educativa*, Barcelona: Oikos-tau Ediciones

MUSZKAT, Malvina Ester (2008). *Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações*. S. Paulo: Summus Editorial

NETO, Félix Fernando Monteiro (2003). *Estudos de Psicologia Intercultural – Nós e os Outros*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

NORONHA, Mário de; NORONHA, Zélia de (1992). *Escola, Conflitos - Como Evitá-los, Como Geri-los?*, Lisboa: Escolar Editora

NORONHA, Mário de; NORONHA, Zélia de (1999). *Como modificar comportamento – 4 casos*. Braga: Plátano Editora

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob (s.d.). *Aprender a Aprender*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas

NÓVOA, António (1990). *Análise da Instituição Escolar*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, texto policopiado, pp. 37-132

NÓVOA, António (org) (1991). *Vidas de professor*. Porto: Porto Editora

NÓVOA, António (org) (1992). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

NÓVOA, António (coord) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote

NYE, Joseph S. Jr (2009). *Liderança e poder*. Lisboa: Gradiva

OGAWA, R. (1985). "Theories of Educational Organization: classical", *in The international Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press

ONTORIA, A.; *et al*. (1999). *Mapas conceptuais – uma técnica a aprender*. Porto: Edições Asa

ORTEGA, Rosário; REY, Rosário Del (2003). *La Violência escolar – Estrategias de Prevención*, Barcelona: Graó

OSLER, Audrey (2010). *Students' perspectives on schooling*. New York: McGraw Hill

PAQUETTE, Didier (1991). "La médiation", in «Migrations Societé», vol.3, nº16-17, Julliet-Octobre, France: Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales, pp.15-27

PARASKEVA, João M. (2001). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*, Porto: Edições Asa

PARKINSON, J. Robert (1995). "Como conseguir dos outros aquilo que você quer". *in Os melhores livros de gestão*. Difusão Cultural – Exame. pp. 73-82

PARREIRA, Artur (s.d.). *Liderança de grupos e condução de reuniões*. Lisboa: Didáctica Editora

PARREIRA, Artur (1995). *O Processo de Liderança – nos Grupos e Reuniões de Trabalho*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas

PATRÃO, Isaltina (2000). "Mediação combate a violência", *in Diário de Notícias*, 13/12/2000

PEARSON, Craig (1998). *Como Resolver Conflitos na Aula*, Lisboa: Plátano Editora

PEDRO, Ana Paula (2002). *Percursos de uma Educação de Valores em Portugal. Influências e Estratégias*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

PERALTA, Maria Helena (2002). "Como avaliar competência(s)?", *in Avaliação das Aprendizagens*, Lisboa,: Ministério da Educação - DEB

PEREIRA, Beatriz Oliveira (2002). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

PÉREZ, Juan F. B. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora

PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar.* Artmed

PERRENOUD, Philippe (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*, Lisboa: Edições Asa

PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*, Lisboa: Edições Asa

PERRENOUD, Philippe (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?* Porto: Edições Asa

PETERS, Tom; WATERMAN, Bob (1995). *Na Senda da Excelência*, Lisboa: Publicações D. Quixote

PICADO, Luís (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, texto policopiado

PINTO, Manuel (2002). "Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido". *in Textos da Conferência Internacional – Cruzamento de saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 87-98

PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*, Porto: Edições Asa

PITCHER, Patricia (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations – rêves, réalités et illusions du leadership*. s.l.: Les Éditions Québec

Polis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado, Lisboa: Editorial Verbo, vol.4, 1986, col.162-165

PORTUGAL, Adriano Jorge das Dores (2002). *O Clima de Escola – um Estudo de Caso* (dissertação de mestrado), Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, texto policopiado

POSTIC, Marcel (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora

POTTS, Rebeca ; LAMARSH, Jeanenne (2004). *Gerir a mudança para o sucesso – usar a mudança para optimizar o crescimento e maximizar a eficiência*. Lisboa : Plátano Editora

PRENCIPE, Lorenzo (1996). "Pour une école qui n'a pas peur de la médiation", in «Migrations Societé», vol.8, nº46-47, Julliet-octobre, France : Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales, pp.111-112

PROGRAMA AVES (2007). "Relatório sobre o Clima Organizacional – Escola Secundária Padre Benjamim Salgado". Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

PROJECTO FACE (1995). *Viver a adolescência na sociedade actual*. Centro Cultural da Malaposta. Loures: Câmara Municipal de Loures

PROSSER, Jon (1999). *School culture*. London: Paul Chapman Publishing, Lda

PROST, Antoine, *et al.* (2001). *Espaços de Educação. Tempos de formação - Conferência Internacional*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

PUNSET, Elsa (2014). *O mundo nas suas mãos – não é magia, é inteligência social*. Lisboa: Planeta Manuscrito

QUINTANILHA, Alexandre, *et al.* (2002). *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis – Conferência Internacional*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

QUINTELA, Octávio (1994). *Clima de escola – estudo de caso: uma escola secundária anos arredores de Lisboa* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, texto policopiado

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva

RAMIREZ, Fuensanta Cerezo (2001). *Condutas agressivas na idade escola*r. Lisboa: McGrawHill

REGO, Arménio; CUNHA , Miguel Pina e (2013). *Liderança positiva*. Lisboa: Ed. Sílabo

Relatório Mundial de Educação – Professores e ensino: um mundo em mudança (1998). Porto: Edições Asa

Relatório Mundial sobre a Educação – O direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida (2000). Porto: Edições Asa

REVEZ, Maria Helena Allen (2004). *Gestão das Organizações Escolares – Liderança Escolar e Clima de Trabalho: um Estudo de Caso*, Chamusca: Edições Cosmos

Revista Iberoamericana de Educación – Descentralización Educativa (1994)

Revista Iberoamericana de Educación – El rol de los docentes en el desarrollo de los programas de médiación escolar (2002)

Revista Iberoamericana de Educación – Gestión de conflictos y médiación (2001)

Revista Le Nouvel Éducateur – Penser les conflits, penser les recours (2003), nº152

RIBEIRO, António Carrilho (1992). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*, Lisboa: Texto Editora

ROBBINS, Stephen P.; COULTER, Mary (2003, 11ª 2012). *Management*, New Jersey:Pearson

ROBINSON, W. P. , TAYLOR, C. A. (1986). "Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária", *in Análise Psicológica*, pp.105-113

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (1988). *Mediatização do Discurso Científico «Análise Social»*, Lisboa, vol. XXIV, pp.1149-1160

RODRIGUES, Maria João (1993). "Avaliação e aprendizagem social – uma proposta de metodologia", Lisboa: Dinâmica - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica - ISCTE, texto policopiado

ROLDÃO, Maria do Céu (coord.) (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular – Crenças e Equívocos*, Porto: Edições Asa

ROQUE, Maria de Fátima Teixeira (2002). *Gestão Escolar e o Multiculturalismo* (dissertação de mestrado), Lisboa: Universidade Aberta, texto policopiado

ROSA, Luís (1994). *Cultura empresarial. Motivação e liderança – psicologia das organizações*. Lisboa: Editorial Presença

RUIZ, Rosário Ortega (coord.) (2000). *Educar la convivência para prevenir la violência.* Madrid: A. Machado Libros, S.A.

RUIZ, Rosário Ortega; MORA-MERCHÁN, Joaquín A. (2000). *Violência Escolar – Mito o Realidad*, Sevilla, Mergablum

RUQUOY, Danielle (1995). "Situação de entrevista e estratégia do entrevistador", *in* ALBARELLO, Luc, *et al., Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, pp. 84-116

SÁ, Eduardo (2000). *Más maneiras de sermos bons pais – as crianças, o pensamento e a família*. Lisboa: Fim de Século Edições

SALEMA, Maria H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. (1995). *Characteristics of effective schools: a review of effectiveness research*. London: Office for Standards in Education (OFSTED).

SAMPAIO, Daniel (1996a). "Indisciplina no contexto escolar", *in Noesis*, Janeiro/Março

SAMPAIO, Daniel (1996b). *Indisciplina: um Signo Geracional?*, Lisboa: Ministério da Educação - IIE

SAMPAIO, Daniel (1996c). *Voltei à escola*, Lisboa: Caminho

SAMPAIO, Daniel, *et al.* (1998). *Vozes e ruídos – diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho

SAMPAIO, Daniel, *et al.* (2001). *Indisciplina e Violência na Escola*, Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, nº3

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. (2003). *Metodologia de pesquisa*. Colombia: McGraw Hill

SANCHES, M. (2000). "Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas". *in* J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45- 64). Aveiro: Universidade de Aveiro

SANCHES, Mª Fátima Chorão; *et al*. (2007). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora

SANTOS, Branca Mª B. T. M. Henriques (1999). *A gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina – o contributo da formação inicial* (dissertação de mestrado), Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, texto policopiado

SANTOS, Maria Cecília Pereira dos (s.d.). "A aprendizagem da participação democrática em contexto escolar – a voz dos alunos", *in A Escola e os Actores*, s.l.: Sindicato dos Professores da Zona Norte

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (2005), *Que Cidadania?* Tomo II, Lisboa: Santos-Edu

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (2005), *Que Educação?* Tomo I, Lisboa: Santos-Edu

SARMENTO, Manuel Jacinto (1992). *A Escola e as Autonomias*, Porto: Edições Asa

SASTRE, Génova; MORENO, Montserrat (2002). *Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional – Género e Transversalidade*, São Paulo: Moderna

SAVIANI, Dermeval (1985). *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*, S. Paulo: Cortez Editora

SCHELTY, Philip C. (1990). *Schools for the twenty-first century*. San Francisco: Jossey Bass Publishers

SCOTT, Bill (1988). *A Arte de Negociar*, Lisboa: Presença

SECO, Graça M. S. Batista (2002). *A satisfação dos professores – teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa

SEGOVIA, Jesús Domingo (2005). "Las práticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de processo". *in revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. University of South Florida. Vol. 13. nº 17

SEIJO, Juan Carlos Torrego (coord.) (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*, Porto: Edições Asa

SERGIOVANNI, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.

SERGIOVANNI, Thomas J. (1989). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

SERGIOVANNI, Thomas J. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa

SERRA, Maria Teresa S. *et al.* (1987) "Avaliar para o sucesso", *in Palavras*, nº 10

SHEIN (1982). *Psicologia Organizacional*. s.l.: Prentice-Hall do Brasil

SHERMERHORN Jr, John R.; HUNT, James G.; OSBORN, Richard N. (2005) (2ª ed.). *Fundamentos de comportamento organizacional*. S. Paulo: Bookman.

SILVA, António de Morais (1988). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, Mem Martins: Editorial Confluência, vol. III, p. 463

SILVA, Augusto S.; PINTO, José M. (orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento

SILVA, José Manuel (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

SILVERMAN, David (2000). "Analyzing talk and text", *in* DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (ed.), *Handbook of Qualitative Research*, (2nd edition), London: Sage Publications, pp. 821-834

SINGLY, François (2003). *Uns com os outros – quando o individualismo cria laços*. Lisboa: Instituto Piaget

SIX, Jean-François (1995). *Dynamique de la Médiation*, Paris: Desclée de Brouwer

SIX, Jean-François (2002). *Les Médiateurs*, Paris: Le Cavalier Bleu Editions

SOARES, José Vale (2003). *Como Abordar ... a Cidadania na Escola*, Porto: Areal Editores

SOUSA, Ivo *et al.* (2014). *Gestão das organizações: uma abordagem integrada e prospectiva*. Lisboa: Ed. Sílabo

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrew (2003). *Psicologia do Adolescente – uma Abordagem Desenvolvimentalista*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

STAKE, Robert E. (1998). *Investigación con estúdio de Casos*, Madrid: Ediciones Morata

STEINER, George (2005). *As Lições dos Mestres*, Lisboa: Gradiva

STRIVENS, J. (1985). "School Climate: a Review of a problematic Concept", *in* REYNOLDS, D. (ed.). *Studying school effectiveness*. Lewes: The Falmer Press, pp. 45-57.

STUBBS, Michael; DELAMONT, Sara (1978). "Investigacion en al aula: una crítica y un nuevo planeamento", *in Relaciones Professor-Alumno*, Barcelona: Oikos-Tau

SYKES, G.; SIMPSON, M. & SHIPLEY, E. (1997): "Training and empowerment improve performance: a case study". Integrated Manufacturing Systems, v.8, n.2

TAGUIRI, Renato (1968). "The concept of organizational climate", *in* TAGIURI, Renato & LITWIN, George H. (eds.), *Organizational Climate: Exploration of a Concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration

TANNENBAUM, R. & SCHIMIDT, W. H. (1958). "Como escolher um padrão de liderança". *Harvard Business Review*, 36 (2): mar./abr.

TAVARES, José; *et al*. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora

TEMPLAR, Richard (2013). *Como obter o que quer sem ter de pedir*. Barcarena: Editorial Presença

Textos da Conferência Internacional – A autonomia das escolas (2005). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Textos da Conferência Internacional – Direitos e responsabilidades na sociedade educativa (2003). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

THURLER, Monica Gather (1994)."A eficácia das escolas não se mede: ela constrói-se, negoceia-se, pratica-se e vive-se". *in* CHARRA, M. (org.). *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*. Paris : De Boeck. pp. 203-224

THURLER, Monica Gather (1998). *Inovar no interior da escola*. São Paulo: Artmed Editora

TIBA, Içami (2005). *Disciplina - Limite na Medida Certa*, Cascais: Editora Pergaminho

TORRADO, António (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho

TORREMORREL, Maria Carme Boqué (2008). *Cultura de Mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora

TORRES Leonor Lima (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora

TRIGO, Maria Márcia (1994). "Educação para todos – ameaça ou oportunidade?", *in Educação para Todos: Cadernos PEPT 2000* (2), Lisboa: Ministério da Educação, pp.13-19

TRIGO-SANTOS, Florbela (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário – satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: IIE

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Francisco Manuel dos Santos

TRINDADE, Vítor M. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores – do que se pensa ao quer se faz*. Lisboa: IIE

TYLER, R. N. (1976). "Que objectivos educacionais a escola deve procurar alcançar?", *in Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Porto Alegre: Globo

TSCHÄPPELER, Roman; KROGERUS ((2008). *O livro das decisões: 50 modelos para pensar com estratégia*. Barcarena: Marcador Editora

UNESCO (2000). *O Direito à Educação – Uma Educação para Todos durante Toda a Vida*, Relatório Mundial sobre Educação, s.l.: Edições ASA

VALE, Maria Amélia Artiaga Barreiros do (2004). *Contributo para as Boas Práticas de Ensino*, Lisboa: Texto Editores

VARGAS, Cristiana (2004). "Mediação versus violência", *in Diário de Notícias*, 18/04/2004

VARGAS, Ricardo (2004). *A Arte de Tornar-se Inútil – Desenvolvendo Líderes para Vencer Desafios*, Lisboa: Gradiva

VASCONCELOS-SOUSA, José (2002). *Mediação,* s.l.: Quimera

VEIGA, Feliciano Henriques (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores*. Coimbra: Almedina

VIEIRA, Helena (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença

VIEIRA, Maria Manuel *et al.* (org.) (2002). *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

VILHENA, Teresa (2000). *Avaliar o Extracurricular*, Porto: Edições Asa

VINYAMATA, Eduard (2001). *Conflictología – Teoria y Práctica en Resolución de Conflictos*, Barcelona: Ariel

VINYAMATA, Eduard (2003). *Aprender Mediación*, Barcelona: Paidós

VINYAMATA, Eduard (coord) (2003). *Aprender del Conflicto – Conflictología y Educación*, Barcelona: Graó

VINYAMATA, Eduard (coord) (2003). *Tratamiento y Transformación de Conflictos – Métodos y Recursos en* Conflictología, Barcelona: Ariel

VISEU, Sofia *et al.* (2004). "A regulação interna das escolas e lógicas de acção dominantes: dois casos contrastantes", *in* COSTA, Jorge A. Et al. (org). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro

WANG, Margaret C. (1995). *Adaptive Education strategies: building on diversity.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Cº

Youth in Action – Want to resolve a dispute? Try mediation, (2000). nº15

YIN, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Netgrafia

ALVES, José Matias (2007). "Círculo Aberto – A lebre e a tartaruga". *in* http://terrear.blogspot.com

APPLE, Michael; BEANE, James (1995). *Escolas Democráticas*, versão digital

BAGINSKY, William (2004). "Peer mediation in the UK: a guide for schools", *in* http://www.mediationuk.org.uk

COHEN, Richard, "The School Mediator's Field Guide: Prejudice, Sexual Harassment, Large Groups and other Daily Challenges", *in* http://www.schoolmediation.com

COHEN, Richard, *Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools, in* http://www.schoolmediation.com

Estatuto dos Alunos do Ensino Não Superior in em www.spn.pt

FAVINHA, Marília; BEIRANTE, David (2013). „Formação e sustentação da cooperação nas organizações edicativas: o dilema da reciprocidade forte", in http://hdl.handle.net/10174/10165

FERREIRA, Elsa Dulce (2002). "A mediação em acção", *in* http://www.educare.pt

GOUGH, Harrison. G. (1960). "The adjective check list as a personality assessment research technique", *Psychological Reports*, vol. 6. *in* http://www.amsciepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1960.6.1.107.

HEER, Rex (2009). "A model of learning objectives", Iowa State University: *Center for Excellence in Learning and Teaching, in* http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/teaching/RevisedBloomsHandout.pdf

HEER, Rex (2009). "A model of learning objectives", Iowa State University: *Center for Excellence in Learning and Teaching, in* http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revised-blooms-taxonomy/

HERRERO, F. & Cuesta, M. (s/d). *Escalas de medida y estadística*. http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.2/Medida.html.

HOERR, Thomas R. (2005). *Art of school leadership*. *in* *http://www.ascd.org/publications/books/105037/chapters/Introduction.aspx*

http://americancouncilsmoldovaonlinecourse.weebly.com/assignments/assignment-2-organisational-culture

http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c325276593342734c57526c5931684a5358526c6543396b5a574d784d6a6b7457456c4a4c6d527659773d3d&fich=dec129-XII.doc&Inline=true

http://books.google.pt/books?id=Qq9fzUeK8yQC&dq=%22fundamentos+de+comportamento+organizacional%22&source=gbs_navlinks_s

http://changingminds.org/disciplines/leadership/articles/manager_leader.htm

http://changingminds.org/disciplines/leafership/styles

http://educar.no.sapo.pt/nttecno.htm

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:136:0003:0008:PT:PDF

http://moodle.ebpa.edu.pt/

http://pt.slideshare.net/saeedshah11/management-11thedetion-by-stephen-p-robbins-mary-coulter-pdf

http://pt.wikipedia.org/wiki/cultura

http://www.amsciepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1960.6.1.107

http://www.ascd.org/publications/books/105037/chapters/Introduction.aspx

http://www.bocc.ubi.pt/pag/pierobon-juliane-comunicacao-em-contextos-interculturais

http://www.carregado.pt/

http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/teaching/RevisedBloomsHandout.pdf

http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revised-blooms-taxonomy/

http://www.cin.ufpe.br/~pcart/metodologia/pos/Mayring043.pdf,

http://www.esrnational.org/cap/secondary.html

http://www.esrnational.org/es/peermediation.htm

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos

http://www.ogerente.com.br/produtividade/mm/prontos/mapas_mentais_prontos-lideranca.htm

http://www.pedagogia.com.br/artigos/diagnosticoorganizacional/index.php?pagina=4

http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167939512011000400007&script=sci_arttext

http://www.slideshare.net/PauloCorreia2/mapas-conceituais-e-aprendizagem-significativa

http://www.soi.org/reading/change/culture.shtlm

http://www2.uol.com.br/vyaestelar/janela_de_johari.htm

https://www.blog.smartdraw.com

https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1022&bih=892&q=cultura+organizacional&oq

HUGHES, Melissa; ZACHARIAH, Sajit. "An investigation into the relationsship between effective administrative leadership styles and the use of technology". *in* http://www.ucalgary.ca/iejll/hughes_zachariah

LIKERT, Rensis (1967). *The Human Organization: its Management and Value*. *in* http://changingminds.org/disciplines/leafership/styles

MARSHALL, Megan L. (2004). "Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences". Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management. *in* http://education.gsu.edu/schoolsafety/

MATOS, Ana Isabel Rio Tinto de (2000). "Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas". *in* Atas do *IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Coimbra, http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd6bf61a9b_1.PDF

NORRIS, Norman D. (s.d.). "Staff development: creating a community of learners". in http://www.ucalgary.ca/iejll/Vol8/Norris

OECD (2007). *Improving School Leadership. Country backghround report for Portugal*, in http://www.oecd.org/education/school/40710632.pdf

OECD (2009). *Improving School Leadership. The toolkit*, in http://www.teindia.nic.in/Files/Improving_sch_Leadership/ImprovingSchool_LeadershipTheToolKit.pdf,

PERRENOUD, Philippe (2001). "Dez novas competências para uma nova profissão", *in* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html

Relatório Avaliação Externa das Escolas – AE Damião de Goes, in http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Damiao_Goes_R.pdf

Relatório Avaliação Externa das Escolas – AE do Carregado, in http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_Ag_Carregado_R.pdf

SHEIN, Edgar H. (1992). *Organizational Culture & Leadership*, *in* www.tnellen.com/ted/tc/schein.html

SPAULDING, Angela (2002). "The impact of high school teacher beahviors on student agression". *in Current issues in Education*. http://cie.ed.asu.edu/volume8/number17/

WHALEY, David C. *et al*. "Assessing the efficacy of an experimental alternative middle school: a case study", *in* http://www.ucalgary.ca/iejll/whaley_lofquist_lamperes

www.campus-oei.org/oeivirt/rie04a04.htm

www.distance.syr.edu/ndacelech1.html

www.domain.com

www.educationworld.com

www.oecd.org/edu/schoolleadership

www.portal-rp.br/bibliotecavirtual

www.schoolmediation.com

www.soi.org/reading/change/culture.shtlm

www.solomediacon.com

www.tnellen.com/ted/tc/schein.html

www.whatworksinschools.org

Anexos

(em documento independente – suporte CD)

UNIVERSIDADE ABERTA
www.uab.pt



Estudo de caso

ANEXOS

Florinda Maria Coelho Pacheco

Doutoramento em Educação
Especialidade de Liderança Educacional

2015

Liderança, clima e conflitos na escola

um estudo de caso

Florinda Maria Coelho Pacheco

Doutoramento em Educação
Especialidade de Liderança Educacional

Tese orientada pela Professora Doutora. Lídia da Conceição Grave-Resendes
e coorientada pelo Professor Doutor Hermano Almeida e Carmo

2015

ÍNDICE

Anexo I - Gabinete de Mediação entre pares - Implementação numa escola

1. Proposta ……...……...…. 6
2. Documentos ……..……... 11
3. Formação
   - 3.1. Professores …….…..... 26
   - 3.2. Assistentes Operacionais ……..…… 27
   - 3.3. Alunos …….…….. 28

Anexo II - Questionário

1. Exemplar
   - 1.1. Comum ……. 30
   - 1.2. Anexo Escola A …… 38
2. Resultados globais
   - 2.1. Em percentagem
     - 2.1.1. Nas duas escolas ……....… 39
     - 2.1.2. Anexo Escola A …….……. 48
   - 2.2. Em gráfico
     - 2.2.1. Respostas Escola A …..…….....… 49
     - 2.2.2. Respostas Escola C ……..……...…… 173
     - 2.2.3. Respostas globais ……...…….…… 282

Anexo III - Entrevistas

1. Guião …….…….…….. 390
2. Protocolos
   - 2.1. Diretora Escola A …….…… 398
   - 2.2. Coordenador Escola A_1 …….……..…. 402
   - 2.3. Diretor Escola C …….…….. 447
3. Codificação de dados
   - 3.1. Diretora Escola A …….…… 480
   - 3.2. Coordenador Escola A_1 …….……..…….. 485
   - 3.3. Diretor Escola C …….…….. 499

Anexo IV - Observação direta

1. Registo e codificação
   - 1.1. Escola A ……..……. 520
   - 1.2. Escola C …… 530

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Respostas Escola A

I.	……	51
II.	……	57
III.	……	73
IV.	……	76
V.	……	76
VI.	……	78
VII.	……	85
VII (a)	……....	101
VIII.	……	116
IX.	……	119
X.	……	128
XI.	……	132
XII.	……	135
XIII.	……	137
XIV.	……	139
XV.	……	140
XVI.	……	146
XVII.	……	149
XVIII.	……	152
XIX.	……	166
XX.	……	172

Respostas Escola C

I. 175
II. 181
III. 194
IV. 197
V. 200
VI. 202
VII. 209
VIII. 225
IX. 227
X. 237
XI. 244
XII. 242
XIII. 246
XIV. 247
XV. 249
XVI. 255
XVII. 258
XVIII. 261
XIX. 275
XX. 281

Respostas globais

I. 284
II. 290
III. 303
IV. 306
V. 309
VI. 311
VII. 318
VIII. 334
IX. 336
X. 346
XI. 349
XII. 353
XIII. 355
XIV. 356
XV. 358
XVI. 364
XVII. 367
XVIII. 370
XIX. 384
XX. 389

Anexo I

Gabinete de Mediação entre pares

Implementação numa escola

1. Proposta (à Direção da Escola/Agrupamento)

O que é a mediação?

É um processo através do qual se resolve um conflito, de forma voluntária, com a ajuda de um (ou dois, no caso da mediação entre pares) terceiro que medeia e que deve ser neutro e competente (*i.e.* com formação específica) para esse papel.

O principal objetivo da mediação escolar é a aquisição, manutenção e generalização de uma intervenção comportamental/cognitiva, no sentido da prevenção e/ou remediação dos comportamentos disruptivos ou agressivos nos diferentes contextos escolares.

A mediação escolar deverá ser construída por pares (2+2), desenvolvendo, assim, para além de outras, as competências inerentes à audição e ao acordo mútuo.

Na mediação não há adversários, há sim a criação de um ambiente favorável ao encontro, comunicação e entendimento entre as partes em conflito. A mediação pode acontecer em diversos contextos, normalmente diretamente relacionados com o meio em que se deu o conflito: familiar, escolar, comunitário, ... Na escola, por exemplo, ocorrem conflitos visíveis, declarados ou subjacentes e ocultos ao nível dos jovens alunos.

Como funciona a mediação?

Como já referimos, a mediação necessita de alguém que permeie, que sirva de meio para se encontrarem as premissas que irão validar a relação de não-conflito. Esse(s) mediador(es) controla(m) o processo pelo estabelecimento de regras de comunicação e pelo encontro de temas e interesses comuns às partes; ajudando à construção de acordos voluntários através da implementação de mudanças de comportamento para reduzir o conflito e favorecer a amizade. Cria-se, deste modo, também para o(s) próprio(s) mediador(es), uma situação de aprendizagem muito significativa a todos os níveis. É que com a prática, verificamos que este modelo produz efeitos positivos em todos os alunos que desenvolvem o papel de mediadores. Sendo, por isso, importante que se proceda a uma rotação de papéis, com vista à generalização

dos resultados mais positivos. Lidar com o conflito de forma construtiva e levando ao seu entendimento, à comunicação efectiva, à compreensão das razões da diferença (saber lidar com tudo isso) forma o conjunto das potenciais aprendizagens, efetivadas através da implementação da estratégia da mediação.

Sendo, então, um processo educativo tão abrangente em termos de reacções desencadeadas por parte dos alunos que a experienciam, a mediação poderá, e deverá, ser considerada como um modelo pedagógico, na plena aceção do termo. Até porque recorre a uma técnica que poderá ser utilizada com modelo pedagógico (*role play*) e que contribuirá para o incremento de relações interpessoais de sucesso, uma vez que conduz a uma crescente compreensão da perspetiva do outro.

Porquê a mediação?

De entre os inúmeros benefícios diretos e indiretos que a mediação transporta, salientamos os seguintes:

- Reduz o número de processos disciplinares.
- Ajuda a desenvolver as capacidades de diálogo e de respeito.
- Favorece a melhoria das relações interpessoais, fomentando o entendimento.
- Ajuda a reconhecer o valor dos sentimentos e interesses do outro.
- Reduz a violência.
- Contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas.
- Diminui o número de intervenções dos adultos.
- Favorece a autodisciplina.
- Tem rápidas resoluções.
- Evita litígios, através da procura de compreensão da opinião do outro.
- Apresenta satisfação mútua, sem vencidos nem vencedores.

Consequentemente, é criado na escola um ambiente mais positivo (através do incentivo ao desenvolvimento de relações de amizade) e mais propício ao ensino e à aprendizagem com sucesso.

Objetivos

- Prevenir o insucesso escolar/educativo, bem como o abandono
- Promover a participação ativa de todos os intervenientes educativos
- Apoiar os jovens no sentido de desenvolverem capacidades de prevenção de conflitos consigo próprios e com os outros
- Assinalar atempadamente *situações de risco* para as poder *encaminhar*
- Promover o sucesso das relações interpessoais e, assim, contribuir para a instauração de um clima de bem-estar em todo o espaço escolar
- Desenvolver estratégias de inserção eficaz na comunidade
- Estabelecer parcerias frutuosas com todos os agentes educativos

Atividades preparatórias

- Sensibilização da comunidade educativa
- Formação de professores
- Inscrição de alunos-mediadores
- Selecção dos alunos-mediadores
- Formação dos alunos-mediadores (recorrendo à técnica do *role play* – Jogo de Papéis)
- Instauração do Gabinete de Mediação

Processo

1. Sensibilização da comunidade educativa
2. Formação de professores
3. Sensibilização dos alunos, pelo respetivo Diretor de Turma, na aula de Formação Cívica
4. Distribuição e preenchimento de questionários (sobre a tipologia de conflitos existente na escola e respetivas estratégias de resolução utilizadas e/ou a utilizar)
5. Abertura de concurso para alunos-mediadores
6. Análise das candidaturas e seleção dos alunos (recorrendo à técnica do *role-play* – jogo de papéis)

7. Formação dos futuros mediadores
8. Constituição de equipas de mediadores de dois elementos cada (um de cada sexo)
9. Abertura do Gabinete de Mediação
10. Acompanhamento da Mediação
11. Comunicação/partilha de resultados

Adaptado de GRAVE-RESENDES, Lídia (2004), "Mediação entre pares", *in Educação e Direitos Humanos*, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação

Recursos

- Uma sala (de dimensões pequenas)
- Uma mesa para reunião
- Uma mesa de trabalho
- Seis cadeiras
- Doze dossiers, papel, lápis, borrachas
- Um armário
- Dois computadores (opcional)

Metodologia

- A Coordenadora do Gabinete distribui as equipas dos alunos-mediadores pelos professores-supervisores (cada um será responsável pelo acompanhamento de 2 equipas de alunos-mediadores). A Coordenadora assumirá igualmente a responsabilidade de 2 equipas.
- Depois do conhecimento e solicitação voluntária para a resolução de um conflito, os dois mediadores marcam um encontro com cada uma das partes em conflito, depois com ambas em simultâneo, entre os 2+2.
- Nesses encontros os mediadores devem:
    - Ouvir objetivamente
    - Esclarecer mal-entendidos
    - Ajudar as partes a chegar a um patamar comum de entendimento – um acordo

- Segue-se o trabalho de registo de toda a sequência de ocorrências (mediante o preenchimento dos impressos a esse fim destinados). Essa documentação será depois devidamente arquivada nos respetivos *dossiers*, para análise posterior.
- Avaliação dos efeitos diretos e indiretos da aplicação desta estratégia de resolução de conflitos mediante pequenos questionários, distribuídos à comunidade educativa.

Intervenientes

- Coordenadora do Projeto de Mediação Escolar (elemento exterior à escola – da Universidade Aberta)
- Coordenadora do Gabinete de Mediação (a quem será atribuída uma carga de, no mínimo, 4h de trabalho semanal)
- Alunos-mediadores do 3º Ciclo – 7º e 8º anos – 10 equipas, formadas por 2 elementos cada – um do sexo feminino e outro do sexo masculino (que apresentarão a sua disponibilidade horária comum, não coincidente com as horas lectivas)
- Professores-supervisores – 4 – que poderão cumprir as 2h de AO no Gabinete, orientando as suas equipas de mediadores

Parcerias possíveis

- Associação de Pais
- Câmara Municipal / Junta de Freguesia
- Empresas locais
- Instituições / Organizações locais

Duração

- Um ano letivo, com possibilidade de prorrogação pelos seguintes

2. Documentos

Mapa de Ocorrências

GABINETE DE MEDIAÇÃO					
DIA / HORA	**EQUIPA MEDIADORES**	**INTERVENIENTES**	**LOCAL**	**CONFLITO**	**RESOLUÇÃO / ENCAMINHAMENTO**

Mapa de inscrições

Nome	*Nº*	*Turma*	*Diretor de turma*	*Obs.*

RELATÓRIO DO CONFLITO

Equipa de mediadores: 1._____ 2._____

Alunos envolvidos:

_____ Ano/Turma:_____

_____ Ano/Turma:_____

I. Descrição do conflito:

- Dia: ____/____/_____ Hora: _____ Local: _____
- Fonte/participante da informação: _____
- Ocorreu entre:
  - ☐ indivíduos
  - ☐ um indivíduo e um grupo
  - ☐ grupos
- Relação entre as partes (anterior ao conflito):
  - ☐ amizade
  - ☐ confiança
  - ☐ hostilidade
  - ☐ desconfiança
  - ☐ outra: _____
- Duração do conflito:
  - ☐ muito prolongada
  - ☐ pouco prolongada
  - ☐ um momento/episódio apenas
- Motivado por:
  - ☐ razões sócio-económicas e/ou culturais
  - ☐ divergência de interesses/necessidades
  - ☐ cedência/posse de materiais
  - ☐ realização de actividades/tarefas
  - ☐ outra: _____
- Trata-se de:
  - ☐ agressão física
  - ☐ agressão verbal
  - ☐ agressão "indirecta" (devida a boatos ou mexericos, por exemplo)

II. Breve resumo do conflito:

Causas:

_____

_____

Posição defendida por A:

_____

_____

Posição defendida por B:

_____

_____

III. Propostas de resolução do conflito:

Parte A:

_____

_____

Parte B:

_____

_____

IV. Acordo:

_____

_____

_____

_____

Data do relatório: _____/_____/_____

Assinaturas

Mediadores	Partes
1. _____	A. _____
2. _____	B. _____

COMPROMISSO DE ACORDO

Nós, _____ e _____ , concordamos em resolver o actual conflito e comprometemo-nos a evitar os actos/sentimentos que lhe deram origem.

Mais, sempre que surgirem desentendimentos, em qualquer situação, resolvê-los-emos através do diálogo.

Ao assinar este Compromisso de Acordo, asseguramos que o respeitaremos na íntegra.

Data do Relatório do Conflito: _____/_____/_____

Data do Compromisso de Acordo: _____/_____/_____

Assinaturas

Mediadores	Partes
1. _____	A. _____
2. _____	B. _____

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

DO DESEMPENHO DOS MEDIADORES

(pelas partes)

Identificação do conflito

Data de ocorrência: ____/____/_____ Local: _____

Partes em conflito: A._____ Ano/Turma:_____

B._____ Ano/Turma:_____

Equipa de mediadores

1._____ 2._____

I. Os mediadores

☐ Fizeram a sua apresentação. ☐ Apresentaram as fases do processo de mediação.

☐ Explicaram as regras. ☐ Souberam ouvir as partes.

☐ Trabalharam em equipa. ☐ Utilizaram um estilo adequado.

☐ Mantiveram-se neutrais. ☐ Propuseram soluções viáveis.

☐ Conduziram à assinatura do Compromisso de Acordo.

II. Avaliação global do processo

☐ Insatisfatório ☐ Satisfatório ☐ Bom ☐ Muito Bom

III. Comentários/Sugestões para melhorar o processo de mediação (o que mudarias e porquê):

_____

_____

Data do relatório: _____/_____/_____

Assinatura da Parte ___ Assinatura da Parte ___

_____ _____

RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

DO DESEMPENHO DOS MEDIADORES

Equipa de mediadores:

1._____ 2._____

Identificação do conflito

Data de ocorrência: ____/____/_____ Local: _____

Partes em conflito: A._____ Ano/Turma:_____

B._____ Ano/Turma:_____

I. Nós

☐ Fizemos a nossa apresentação. ☐ Apresentámos as fases do processo de mediação.

☐ Explicámos as regras. ☐ Ouvimos as partes.

☐ Trabalhámos em equipa. ☐ Utilizámos um estilo adequado.

☐ Mantivemo-nos neutrais. ☐ Propusemos soluções viáveis.

☐ Promovemos a assinatura do Compromisso de Acordo.

II. Avaliação global do processo

☐ Insatisfatório ☐ Satisfatório ☐ Bom ☐ Muito Bom

III. Comentários/Sugestões para melhorar o processo de mediação (o que mudariam e porquê):

_____

_____

Data do relatório: _____/_____/_____

Assinaturas

1._____ 2. _____

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS MEDIADORES

(pelo professor-supervisor)

Professor-supervisor: _____

Equipa de mediadores:

1._____ 2._____

Identificação do conflito

Data de ocorrência: ____/____/_____ Local: _____

Partes em conflito: A._____ Ano/Turma:_____

B._____ Ano/Turma:_____

I. Os mediadores

☐ Cumpriram todas as fases do processo de mediação com sucesso.

☐ Comunicaram oportunamente o conflito ao professor-supervisor.

☐ Adoptaram as orientações fornecidas pelo professor.

II. Avaliação global do processo

☐ Insatisfatório ☐ Satisfatório ☐ Bom ☐ Muito Bom

III. Comentários/Sugestões:

_____

_____

_____

Data do relatório: _____/_____/_____

Assinatura

_____

Questionário
Alunos

Este questionário é anónimo, por isso não escrevas nunca o teu nome. O seu principal objetivo é caracterizar o tipo de conflitos existentes na tua escola.

→ ***Apenas é necessário que forneças os seguintes dados:***

Ano/Turma: _____ Idade: _____ Rapariga ☐ Rapaz ☐ Nº de irmãos: _____

Profissão do pai:_____ Profissão da mãe: _____

Nacionalidade do pai: _____ Nacionalidade da mãe: _____

Os teus pais vivem juntos? Sim ☐ Não ☐

Escola que frequentaste no ano letivo anterior: _____

✍ *Responde agora, por favor, às questões que se seguem, colocando uma ✕ na resposta que considerares mais adequada.*

I

1. Em geral, na tua escola o ambiente é

☐ Muito bom ☐ Bom ☐ Aceitável ☐ Mau ☐ Muito mau

2. Na tua escola a disciplina é

☐ Muito rigorosa ☐ Rigorosa ☐ Pouco rigorosa ☐ Nada rigorosa

3. As relações entre alunos e professores são

☐ Muito boas ☐ Boas ☐ Razoáveis ☐ Más ☐ Muito más

4. As relações entre alunos são

☐ Muito boas ☐ Boas ☐ Razoáveis ☐ Más ☐ Muito más

5. Os alunos respeitam os outros alunos?

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

6. Os alunos respeitam os professores?

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

7. Os alunos respeitam os funcionários?

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

8. Os professores respeitam os alunos?

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

9. Os funcionários respeitam os alunos?

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

II

1. **Os alunos falam com violência?**

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

2. **Os alunos agridem os colegas fisicamente?**

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

3. **Os alunos danificam propositadamente o material dos outros?**

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

4. **Há alunos que ameaçam outros para obterem o que pretendem?**

☐ Muitos ☐ Alguns ☐ Nenhuns

5. **Há alunos com problemas que têm medo de se queixar?**

☐ Muitos ☐ Alguns ☐ Nenhuns

6. **Existem roubos na escola?**

☐ Muitos ☐ Alguns ☐ Nenhuns

III

1. **Desde que estás na escola, o número de problemas entre alunos**

☐ Aumentou ☐ Manteve-se ☐ Diminuiu

2. **Desde que estás na escola, o número de problemas entre alunos e professores**

☐ Aumentou ☐ Manteve-se ☐ Diminuiu

3. **Desde que estás na escola, o número de problemas entre alunos e funcionários**

☐ Aumentou ☐ Manteve-se ☐ Diminuiu

4. **Desde que estás na escola, o número de roubos**

☐ Aumentou ☐ Manteve-se ☐ Diminuiu

5. **Desde que estás na escola, os atos de vandalismo em relação ao material**

☐ Aumentou ☐ Manteve-se ☐ Diminuiu

IV

1. **Já alguma vez foste vítima de insultos, na escola?**

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

2. **Já alguma vez foste vítima de ameaças, na escola?**

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

3. **Já alguma vez foste vítima de roubos, na escola?**

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

4. Já alguma vez foste vítima de violência física, na escola?

☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca

5. Quando alguma destas situações acontece, a quem contas primeiro?

☐ a ninguém ☐ a um colega da escola ☐ ao Delegado de Turma

☐ a um professor ☐ a uma funcionária ☐ ao Diretor de Turma

☐ ao Conselho Executivo ☐ aos pais ☐ a um irmão

☐ a um amigo que não frequenta esta escola ☐outro – qual? _____

V

1. Qual a razão dos conflitos entre alunos?

☐ inveja ☐ querer ser o líder ☐ vingança ☐ querer "dar nas vistas"

☐ interesses opostos ☐ insegurança ☐ incompatibilidade de "feitios"

☐ intrigas ☐ racismo ☐ outra – qual? _____

2. Qual a razão dos conflitos entre alunos e professores?

☐ vingança ☐ querer "dar nas vistas" ☐ interesses opostos

☐ insegurança ☐ incompatibilidade de "feitios" ☐ intrigas

☐ racismo ☐ outra – qual? _____

3. Qual a razão dos conflitos entre alunos e funcionários?

☐ vingança ☐ querer "dar nas vistas" ☐ interesses opostos

☐ insegurança ☐ incompatibilidade de "feitios" ☐ intrigas

☐ racismo ☐ outra – qual? _____

VI

1. Quando és vítima de um conflito, o que fazes?

☐ não faço nada ☐ tento entender-me com o causador do conflito

☐ resolvo o problema sozinho ☐ peço ajuda a alguém

2. Quando és testemunha de um conflito, o que fazes?

☐ finjo não ter visto nada ☐ peço a ajuda de alguém

☐ tento que os envolvidos no conflito cheguem a um acordo

3. **Quando és o causador de um conflito, o que fazes?**

☐ finjo não perceber o motivo do conflito ☐ tento entender-me com o outro

☐ peço a ajuda de alguém ☐ resolvo o problema sozinho

☐ ignoro o outro

VII

1. **Estarias de acordo com a criação de um local, na tua escola, onde pudesses expor os teus problemas a pessoas que guardassem segredo?**

Sim ☐ Não ☐

2. **Se sim, quem deveria estar nesse local para te ajudar a resolver esses problemas?**

☐ um colega ☐ o Delegado de Turma ☐ um professor

☐ uma funcionária ☐ o Diretor de Turma ☐ uma psicóloga

☐ um elemento do Conselho Executivo ☐ outro – qual? _____

Muito obrigada pela tua colaboração!

Questionário

Encarregados de Educação

✍ ***Responda, por favor, às questões que se seguem com a maior sinceridade.***

- Não assine este inquérito. Indique apenas o que é pedido abaixo:

Género: masculino ☐ feminino ☐

Idade: menos de 25 ☐ 25 a 34 ☐ 35 a 44 ☐ mais de 44 ☐

Tem filhos nos seguintes anos de escolaridade: 5º ☐ 6º ☐ 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐

Habilitações académicas: _____

- Em relação a cada uma das frases abaixo, relativas à escola do seu filho, exprima a sua concordância, ou discordância, inscrevendo uma cruz no quadrado a que se refere a sua opinião e usando uma escala de 4 pontos, em que:

1 = discordo 2 = discordo em parte 3 = concordo na generalidade 4 = concordo plenamente

Frases	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Em geral, o ambiente na escola é agradável.				
2. O relacionamento entre todos os elementos é amistoso.				
3. O tipo de liderança (Conselho Executivo) exercido na escola revela-se adequado.				
4. As questões de equipamento e outros materiais são geridas de forma a rentabilizar o existente e a procurar a aquisição do que for necessário, na medida do possível.				
5. Os conflitos que se dão com mais frequência entre os alunos aqui na escola não são de carácter muito grave.				
6. São os conflitos verbais que mais acontecem.				
7. É no espaço do recreio ou nos corredores entre as salas de aula que mais ocorrem esses conflitos.				
8. A intolerância e a incompreensão são as causas principais dos conflitos.				
9. A solução passa pelos habituais procedimentos disciplinares.				
10. Deviam procurar-se outras medidas mais pacíficas de resolução desses conflitos.				

Muito obrigada pela sua colaboração!

Questionário

Professores

Este questionário é anónimo, por isso não escreva nunca o seu nome. O seu principal objectivo é proporcionar a análise do tio de conflitos que mais ocorrem na escola.

→ *Apenas é necessário que forneça os seguintes dados:*

Idade: _____ anos	sexo feminino □	sexo masculino □	
Ciclo de docência:	2º ciclo □	3º ciclo □	Secundário □

✍ ***Assinale só uma opção de resposta para cada pergunta.***

I

1. *Genericamente, como caracteriza esta escola em termos de ambiente de trabalho?*

□ Muito bom □ Bom □ Mau □ Muito mau

2. *Isso é devido essencialmente a que tipo de fatores?*

□ Relacionamento humano □ Questões materiais

□ Tipologia de liderança □ Outros

3. *Considera que, em geral, as relações entre os professores aqui na escola são*

□ muito boas □ boas □ más □ muito más

4. *A existirem, as más relações entre professores provocam, na escola, consequências*

□ diretas no comportamento dos alunos

□ no desempenho profissional dos professores em geral

□ apenas no comportamento pessoal dos professores em conflito

□ são passageiras, não se reflectindo em nenhum sector em especial

5. *O problema dos conflitos, físicos e/ou verbais, nas instituições escolares, agudiza-se actualmente de forma*

□ muito severa □ severa □ pouco severa □ não tem importância

6. *Os conflitos que se dão com mais frequência aqui na escola acontecem*

□ entre alunos □ entre alunos e professores □ entre alunos e funcionários

□ entre professores □ outros. Quais? _____

II

1. *Que tipo de agressões são mais recorrentes entre os alunos nesta escola?*

□ Agressões físicas □ Agressões verbais: insultos, …

□ Isolamento "provocado" □ Pressão psicológica

□ Chantagem □ Roubos

□ Outros. Quais? _____

□ Não existem agressões de importância

2. *Qual é a principal causa dessas agressões?*

□ racismo □ intolerância □ personalidade

□ classe social/económica □ outra. Qual? _____

3. *Onde ocorrem com mais frequência esses conflitos?*

□ No recreio □ Na sala de aula

□ À saída/entrada da escola □ Nos corredores, entre salas de aula

□ Ocasionalmente num sítio ou outro □ Em todo e qualquer local

III

1. *Quando, na sala de aula, um aluno assume um comportamento disruptivo (de carácter leve) como considera que o professor deve actuar?*

□ expulsando-o da sala □ elaborando uma participação ao Director de Turma

□ falando com ele □ tentando ignorar o acontecimento e prosseguindo a aula

□ não tenho problemas desse tipo nas minhas aulas

2. *Qual a solução mais adequada para resolver os conflitos na escola?*

□ Aplicando sanções punitivas

□ Individualizando os casos e usando estratégias formativas de comunicação eficaz

□ Incluindo o tema nos Projectos Curriculares de Turma, para tratamento transversal

□ Outra. Qual? _____

Muito obrigada pela colaboração!

3. Formação

3.1. Professores

Plano Curricular

MÓDULO I

- Formação e educação
- Gestão do processo de ensino
- A aprendizagem
- A relação pedagógica

MÓDULO II

- O conflito
  - Sentidos/Conteúdos/Contextos
  - Resolução/Transformação

MÓDULO III

- Construção de um mapa de conflitos
  - Situação presente e horizonte futuro

MÓDULO IV

- Estratégias alternativas de resolução de conflitos
- A mediação
  - Desafios de um novo paradigma
  - Os diferentes contextos de aplicação

MÓDULO V

- A mediação escolar
  - As diferentes técnicas
  - Experiências e práticas em Portugal

MÓDULO VI

- A mediação entre pares
  - Processo e possibilidades de operacionalização
  - Efeitos expectáveis
  - O papel dos mediadores e o estatuto das partes
  - Função dos professores-supervisores

3.2. Assistentes Operacionais

Plano Curricular

MÓDULO I

- Formação e educação
- Gestão do processo de supervisão/controlo
- A aprendizagem da convivência
- A relação interpessoal

MÓDULO II

- O conflito
  - Sentidos/Conteúdos/Contextos
  - Resolução/Transformação

MÓDULO III

- Estratégias alternativas de resolução de conflitos
- A mediação
  - Desafios de um novo paradigma
  - Os diferentes contextos de aplicação

MÓDULO IV

- A mediação entre pares
  - Processo e possibilidades de operacionalização
  - Efeitos expectáveis
  - Papel dos mediadores
  - Funções dos diferentes intervenientes

3.3. Alunos

Plano Curricular

MÓDULO I

- O conflito
  - ✓ Perspetivas
  - ✓ Causas
  - ✓ Consequências
    - Relações interpessoais danificadas
    - Violência (física / moral)

MÓDULO II

- Estratégias alternativas de resolução de conflitos
  - ✓ Negociação
  - ✓ Conciliação
  - ✓ Arbitragem
  - ✓ Julgamento
  - ✓ Mediação

MÓDULO III

- A mediação
  - ✓ O que é?
  - ✓ Que princípios?
  - ✓ Que processo?

Anexo II

Questionário

1. Exemplar

1.1. Comum

Universidade Aberta

Professores

Liderança, clima e conflitos na escola

Estamos a realizar um estudo (no âmbito de uma Tese de Doutoramento) em que pretendemos analisar as causas, o tipo de gestão e as consequências dos conflitos no clima de uma instituição educativa; procurando detetar a importância dos vários fatores e variáveis no surgimento de conflitos, mais ou menos graves, em meio escolar.

Agradecemos desde já a sua colaboração dedicando uns minutos ao preenchimento deste questionário, que é completamente anónimo. Por isso, solicita-se a maior sinceridade possível nas suas respostas.

Por favor, preencha todos os dados e informações requeridas, ponderando sobre cada afirmação e descrevendo a sua opinião sobre o seu Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada.

✍ **Assinale com um X a opção correspondente ao seu perfil:**

SEXO ☐ Masculino ☐ Feminino	IDADE _____ anos
FORMAÇÃO ACADÉMICA INICIAL ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outro	FORMAÇÃO EM GESTÃO DE CONFLITOS ☐ Sim ☐ Não
TEMPO DE SERVIÇO TOTAL _____ anos	ANTIGUIDADE NA ESCOLA ATUAL ☐ Até 5 anos ☐ Entre 6 e 15 anos ☐ Entre 16 e 25 anos ☐ Mais de 26 anos
NÍVEL DE ENSINO ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo	ÁREA QUE LECIONA ☐ Ciências Sociais e Humanas ☐ Ciências Exatas ☐ Artes e Tecnologias
FUNÇÕES NÃO LETIVAS DESEMPENHADAS NO PRESENTE ANO ☐ Coordenação Disciplinar/Departamen/Estrutura ☐ Coordenação de Projeto ☐ Direção de Turma/Ano ☐ Outra: _____	

✍ **Faça agora uma cruz na quadrícula que corresponde à hipótese que considera melhor descrever a situação no seu Agrupamento/Escola:**

I	**O ambiente da sua escola é …**	Mau	Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Não tenho opinião
1	… em termos globais					
2	… entre docentes					
3	… entre docentes e Direção					
4	… entre docentes e alunos					
5	… entre docentes e Assistentes Operacionais/Técnicos					
6	… entre docentes e Encarregados de Educação					
7	… entre alunos					
8	… entre alunos e Direção					
9	… entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos					
10	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos					
11	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Direção					
12	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Encarregados de Educação					
13	… entre Encarregados de Educação e Direção					
II	**Global**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	Os professores sentem-se bem nesta escola.					
2	O clima organizacional desta escola é estimulante.					
3	Existe abertura à inovação por parte dos professores.					
4	As metas do Agrupamento/Escola são partilhadas por toda a comunidade escolar.					
5	O órgão de direção revela flexibilidade na tomada de decisões.					
6	Neste Agrupamento/Escola, existe uma liderança do órgão de gestão que apoia a inovação.					
7	O Agrupamento/Escola aproveita, sempre que possível, os recursos formativos disponibilizados.					
8	A melhor formação é a prática reflexiva no sentido da autoformação.					
9	A formação contínua é considerada uma oportunidade para a atualização de conhecimentos.					
10	Na escola é fundamental o papel que os Coordenadores /Delegados desempenham.					
11	A orientação de tarefas é imprescindível na nossa escola.					

12	Na nossa escola as decisões mais importantes são tomadas com o contributo de todos.					
13	Nesta escola é respeitada a autonomia individual.					
14	A autonomia de grupo (Conselho de Turma/Disciplinar,...) é considerada uma mais-valia.					
15	A relação entre o Conselho Geral e a Direção tem-se pautado pelo consenso.					
16	Na nossa escola, os momentos de reflexão informais são importantes contributos.					
17	O clima vivido na escola é autoritário.					
18	Existe desconfiança.					
19	Não se fomenta o diálogo.					
20	O processo de tomada de decisão é verdadeiramente democrático.					
21	A Direção do Agrupamento/Escola raramente delega o poder.					
22	Os objetivos da escola são alcançados através da motivação de todos.					
23	Não há partilha de poder.					
24	A preocupação com a equidade e a justiça está sempre presente.					
25	A Direção promove a confrontação.					
26	A abertura à mudança é apenas aparente.					
III	**A comunicação…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	…. com o Diretor é facilitada.					
2	… entre os professores é eficiente.					
3	… entre professores e alunos não apresenta dificuldades.					
4	… entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos é eficaz.					
5	… com os Encarregados de Educação é oportunamente realizada.					
6	… com a restante comunidade é satisfatória.					
IV	**A relação interpessoal é agradável…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… entre os professores.					
2	… entre os professores e o Diretor.					
3	… entre os alunos.					
4	… entre os professores e os Encarregados de Educação.					
5	… entre a escola e a restante comunidade.					

V	**O Regulamento Interno e outras normas internas…**		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… são resultado de uma elaboração conjunta.						
2	… são códigos de conduta conhecidos de todos.						
3	… são cumpridos e respeitados por todos.						
4	… contêm procedimentos disciplinares de fácil aplicação.						
5	… estimulam e reforçam o comportamento positivo.						
VI	**Infraestruturas e Equipamentos**		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	As salas de aula são amplas, arejadas e satisfatoriamente confortáveis.						
2	A escola está decorada com trabalhos dos alunos.						
3	Os espaços exteriores são cuidados.						
4	Existe material didático adequado.						
5	O equipamento desportivo é mantido em boas condições.						
6	O equipamento musical permite uma formação cabal nas respetivas atividades letivas.						
7	São habitualmente adquiridos livros para a Biblioteca Escolar.						
8	O equipamento informático é atual.						
9	O equipamento informático é acessível a todos.						
10	As instalações, de um modo geral, mantêm-se limpas e asseadas.						
11	O equipamento lúdico para os alunos é mantido em boas condições.						
12	Existe uma Sala de Convívio para os alunos.						
13	Os Assistentes Operacionais/Técnicos dispõem de uma sala própria.						
14	A Sala de Professores é agradável.						
VII	**O Diretor…**		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… é um líder porque …	… representa o interesse da organização.					
2		… é o agente de ligação com o exterior.					
3		… orienta rumo às metas da organização.					
4		… inspira vontades e motivações.					
5		… delineia, de forma clara, as estratégias a adotar para a instituição.					
6		… se revela empreendedor.					

7		… sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.					
8		… consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.					
9		… é um bom negociador.					
10		… é um bom comunicador.					
11		… apela à participação.					
O Diretor…			Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
12	… mostra-se preocupado com os alunos.						
13	… supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.						
14	… revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.						
15	… confraterniza regularmente com os alunos.						
16	… comunica eficazmente.						
17	… esforça-se por adquirir os recursos necessários para o Agrupamento/Escola.						
18	… reconhece formalmente o esforço dos professores.						
19	… reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo positivo, se destacam.						
20	… aceita sugestões.						
21	… transmite as informações de forma clara.						
22	… distribui funções e tarefas equitativamente.						
23	… promove reuniões frequentes com o corpo docente.						
24	… comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.						
25	… cria laços com a comunidade envolvente.						
26	… é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.						
27	… envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.						
28	… permanece, sempre que possível, na escola/Agrupamento, durante o período de atividades escolares.						
29	… promove eventos na/da própria Escola/Agrupamento para/com a comunidade.						
30	… procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria do Agrupamento/ Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.						
31	… acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento/Agrupamento.						
VIII	**A Equipa de Direção…**		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… promove a reflexão.						

2	… resolve eficazmente os problemas apresentados.						
3	… revela coordenação nas decisões tomadas.						
4	… partilha ideias com as restantes estruturas de gestão escolar.						
5	… fomenta um clima de partilha.						
IX	**Os professores…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… gostam da sua atividade docente.						
2	…. reconhecem que o trabalho é distribuído equitativamente.						
3	… assumem o papel de líderes quando necessário.						
4	… frequentam ações de formação com regularidade.						
5	… queixam-se de falta de tempo para a preparação dos materiais didáticos.						
6	… acreditam que todos os alunos conseguem ter sucesso.						
7	… trabalham em equipa.						
8	… saem da escola logo que terminam o cumprimento do seu horário.						
9	… mostram-se satisfeitos com o equipamento escolar disponível.						
10	… geralmente concordam com as decisões dos órgãos de gestão.						
11	… usam um leque variado de estratégias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos.						
12	… recorrem ao Diretor para se aconselharem.						
13	… mostram resistência às inovações e às mudanças.						
14	… assistem às aulas uns dos outros.						
15	… são encorajados a experimentar/implementar novas práticas pedagógicas.						
16	… partiham o trabalho de forma …	… sistemática.					
17		… ocasional.					
18		… obrigatória.					
19		… voluntária.					
X	**O processo de ensino é…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… planeado de forma cooperativa.						
2	… planificado com objetivos claros.						
3	… estabelecido de acordo com o ritmo de cada grupo-turma.						
4	… promotor apenas das Competências Essenciais.						
5	… impulsionador do desenvolvimento das capacidades de todos.						

6	… estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.					
7	… promotor dos direitos da criança.					
XI	**O ambiente de ensino e de aprendizagem é…**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… organizado.					
2	… calmo.					
3	… agradável.					
4	… atrativo.					
5	… gerador de confiança.					
6	… criativo.					
7	… motivador.					
XII	**As atividades pedagógicas são…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… adequadas.					
2	… diversificadas.					
3	… diferenciadas, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos.					
4	… estruturadas, tendo em consideração o nível de aprendizagem de cada grupo/aluno.					
XIII	**Os recursos educativos são…**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… em quantidade adequada.					
2	… distribuídos de forma eficaz.					
3	… disponibilizados eficiente e oportunamente.					
XIV	**O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente…**	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… é sentido como uma oportunidade de reflexão.					
2	… tem contribuído para a melhoria das práticas docentes.					
3	… tem revelado consequências negativas no clima sentido na escola.					
XV	**Os alunos…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… demonstram comportamentos responsáveis, assumindo a autoria dos seus atos.					

2	… revelam respeito pelos professores, cumprindo as indicações dadas.						
3	… demonstram respeitar os funcionários, obedecendo e não contestando.						
4	… têm o seu progresso monitorizado.						
5	… têm, como uma das principais prioridades, obter bons resultados escolares, quer a nível académico, quer a nível da sua integração na respetiva comunidade.						
6	… ajudam-se uns aos outros.						
7	… sabem tomar iniciativa.						
8	… revelam autoestima.						
9	… gostam da escola.						
10	… gostam das aulas.						
11	… vêem reconhecidos os seus esforços, mediante a passagem de diplomas/ certificados/ louvores.						
12	… os que já finalizaram os estudos nesta escola visitam-na com frequência.						
XVI	**Os Assistentes (Operacionais e Técnicos)…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… acham a escola um bom local de trabalho.						
2	… queixam-se de falta de condições de trabalho.						
3	… trabalham em colaboração com os colegas.						
4	… mostram-se disponíveis no relacionamento com os alunos.						
5	… sabem assumir a iniciativa, se necessário.						
6	… revelam abertura à participação em ações de formação.						
XVII	**Os pais/Encarregados de Educação…**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… deslocam-se à escola quando os seus educandos apresentam algum problema.						
2	… participam nas reuniões para que são convocados.						
3	… elogiam a escola.						
4	… comunicam frequentemente com a escola.						
5	… mostram-se disponíveis para colaborar nas actividades escolares, aceitando o convite para participar em algumas atividades.						
6	… apoiam a aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os em casa, por exemplo.						
XVIII	**Os conflitos …**	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	… são do tipo…	verbal.					

2		físico.						
3		psicológico.						
4	… acontecem…	entre rapazes.						
5		entre raparigas.						
6		entre rapazes e raparigas.						
7	… ocorrem...	intragrupo.						
8		entre grupos.						
9		individualmente.						
10	… existem especialmente entre…	alunos.						
11		alunos e professores.						
12		alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos.						
13		professores.						
14		professores e Assistentes Operacionais/Técnicos.						
15		Assistentes Operacionais/Técnicos.						
16	… são devidos a situações, normalmente consideradas…	muito graves.						
17		graves.						
18		sem grande importância.						
19	… são resolvidos com a aplicação de medidas punitivas							
20	… são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de...	negociação (DT/Direção negoceiam uma proposta com as partes em conflito).						
21		conciliação (DT/Direção propõem uma hipótese de acordo entre as partes em conflito).						
22		julgamento (Conselho de Turma/Diretor decidem sem ouvir as partes em conflito).						
23		mediação (as partes em conflito chegam a acordo com a ajuda de um terceiro).						
24	A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada …	satisfatória.						
25		minimamente satisfatória.						
26		insatisfatória.						
27	As suas implicações no clima escolar são…	muito graves.						
28		graves.						
29		pouco importantes.						
XIX	**Fatores que poderão influenciar o clima escolar:**		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião	
1	O desempenho do Diretor							

2	A atitude do Diretor						
3	A qualidade da comunicação interpessoal						
4	O nível de sucesso dos alunos						
5	O grau de motivação dos alunos						
6	O desempenho das estruturas de gestão intermédia						
7	As condições físicas do equipamento escolar						
8	A formação/atualização científico-pedagógica dos professores						
9	O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente						
10	A prática quotidiana do pessoal não docente						
11	O empenho profissional dos professores						
12	Outro: _____						
XX	**O clima de escola influencia…**		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
1	… a motivação dos professores.						
2	… a formação…	… académica dos alunos.					
3		… pessoal dos alunos.					
4		… social dos alunos.					
5	… o bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativa.						

Obrigada pela sua colaboração!

1.2. Anexo Escola A

VII (a)	O Coordenador de Estabelecimento…		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… é um líder porque …	… representa o interesse da Escola.					
2		… é o agente de ligação com as restantes escolas do Agrupamento.					
3		… orienta rumo às metas da organização.					
4		… inspira vontades e motivações.					
5		… delineia, de forma clara, as estratégias definidas para a Escola.					
6		… se revela empreendedor.					
7		… sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.					
8		… consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.					
9		… é um bom negociador.					
10		… é um bom comunicador.					
11		… apela à participação.					

O Coordenador de Estabelecimento …		Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Não tenho opinião
12	… mostra-se preocupado com os alunos.					
13	… supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.					
14	… revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.					
15	… confraterniza regularmente com os alunos.					
16	… comunica eficazmente.					
17	… esforça-se para se adquirirem os recursos necessários para a Escola.					
18	… reconhece formalmente o esforço dos professores.					
19	… reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo positivo, se destacam.					
20	… aceita sugestões.					
21	… transmite as informações de forma clara.					
22	… distribui funções e tarefas equitativamente.					
23	… promove reuniões frequentes com o corpo docente.					
24	… comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.					
25	… cria laços com a comunidade envolvente.					
26	… é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.					
27	… envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.					
28	… permanece, sempre que possível, na Escola durante o período de atividades escolares.					
29	… promove eventos na/da própria Escola para/com a comunidade.					
30	… procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.					
31	… acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento.					

2. Resultados globais

2.1. Em percentagem

2.1.1. Nas duas escolas

I	O ambiente da sua escola é …	Mau		Insatisfatório		Satisfatório		Bom		Não tenho opinião	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… em termos globais	0	0	0	4,35	12,9	43,48	87,1	50	0	2,17
2	… entre docentes	0	0	0	4,35	12,9	34,78	87,1	56,52	0	4,35
3	… entre docentes e Direção	0	0	0	4,35	9,68	30,43	87,1	58,7	3,23	6,52
4	… entre docentes e alunos	0	0	0	0	9,68	39,13	90,32	56,52	0	4,35
5	… entre docentes e Assistentes Operacionais/Técnicos	0	0	0	0	16,13	43,48	77,42	50	6,45	6,54
6	… entre docentes e Encarregados de Educação	0	0	0	0	61,29	52,17	25,81	36,96	12,9	10,87
7	… entre alunos	0	0	3,23	2,17	54,84	63,04	35,48	30,43	6,45	4,35
8	… entre alunos e Direção	0	0	38,71	2,17	0	47,83	38,71	43,48	22,58	6,52
9	… entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos	0	0	3,23	10,87	41,94	67,39	45,16	10,87	9,68	10,87
10	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos	0	0	0	8,7	22,58	52,17	51,61	19,57	25,81	19,57
11	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Direção	0	0	0	4,35	32,26	45,65	41,94	30,43	25,81	19,57
12	… entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Encarregados de Educação	0	0	0	2,17	51,61	58,7	22,58	15,22	25,81	23,91
13	… entre Encarregados de Educação e Direção	0	0	0	0	45,16	50	25,81	30,43	29,03	19,57
II	**Global**	**Concordo totalmente**		**Concordo**		**Discordo**		**Discordo totalmente**		**Não tenho opinião**	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	Os professores sentem-se bem nesta escola.	45,16	6,52	51,61	73,91	0	6,52	0	2,17	3,23	10,87
2	O clima organizacional desta escola é estimulante.	19,35	2,17	74,19	65,22	3,23	15,22	0	2,17	3,23	15,22
3	Existe abertura à inovação por parte dos professores.	19,35	13,04	61,29	58,7	6,45	19,57	0	0	12,9	8,7
4	As metas do Agrupamento/Escola são partilhadas por toda a comunidade escolar.	12,9	8,7	51,61	67,39	16,13	13,04	0	0	19,35	10,87
5	O órgão de direcção revela flexibilidade na tomada de decisões.	16,13	4,35	64,52	63,04	6,45	17,39	0	4,35	12,9	10,87
6	Neste Agrupamento/Escola, existe uma liderança do orgão de gestão que apoia a inovação.	19,35	10,87	51,61	63,04	9,68	8,7	3,23	4,35	16,13	13,04
7	O Agrupamento/Escola aproveita, sempre que possível, os recursos formativos disponibilizados.	12,9	21,74	64,52	63,04	3,23	2,17	3,23	2,17	16,13	10,87
8	A melhor formação é a prática reflexiva no sentido da autoformação.	19,35	13,04	64,52	71,74	6,45	8,7	0	0	9,68	6,52
9	A formação contínua é considerada uma oportunidade para a atualização de conhecimentos.	16,13	23,91	74,19	71,74	6,45	0	0	0	3,23	4,35
10	Na escola é fundamental o papel que os Coordenadores /Delegados desempenham.	32,26	26,09	54,84	65,22	9,68	2,17	0	0	3,23	6,52
11	A orientação de tarefas é imprescindível na nossa escola.	25,81	19,57	64,52	60,87	3,23	10,87	3,23	0	3,23	8,7
12	Na nossa escola as decisões mais importantes são tomadas com o contributo de todos.	6,45	13,33	61,29	44,44	12,9	31,11	3,23	4,44	16,13	6,67

13	Nesta escola é respeitada a autonomia individual.	12,9	10,87	74,1	63,04	6,45	8,7	0	4,35	6,45	13,04
14	A autonomia de grupo (Conselho de Turma/Disciplinar,...) é considerada uma mais-valia.	16,13	15,22	64,52	58,7	9,68	10,87	3,23	2,17	6,45	13,04
15	A relação entre o Conselho Geral e a Direção tem-se pautado pelo consenso.	6,45	2,17	54,84	52,17	0	8,7	0	2,17	38,71	34,78
16	Na nossa escola, os momentos de reflexão informais são importantes contributos.	12,9	23,91	61,29	47,83	9,68	6,52	3,23	2,17	12,9	19,57
17	O clima vivido na escola é autoritário.	0	0	0	26,09	61,29	58,7	35,48	6,52	3,23	8,7
18	Existe desconfiança.	0	0	9,68	26,09	58,06	43,46	29,03	15,22	3,23	15,22
19	Não se fomenta o diálogo.	0	0	9,68	21,74	51,61	58,7	32,26	13,04	6,45	6,52
20	O processo de tomada de decisão é verdadeiramente democrático.	3,23	4,35	61,29	41,3	12,9	28,26	6,45	4,35	16,13	21,74
21	A Direção do Agrupamento/Escola raramente delega o poder.	3,23	0	9,68	28,26	41,94	47,83	19,35	2,17	25,81	21,74
22	Os objetivos da escola são alcançados através da motivação de todos.	6,45	4,35	67,74	58,7	16,13	19,57	3,23	4,35	6,45	13,04
23	Não há partilha de poder.	3,23	0	16,13	36,96	38,71	36,96	19,35	6,52	22,58	19,57
24	A preocupação com a equidade e a justiça está sempre presente.	6,45	8,7	67,74	45,65	9,68	19,57	0	6,52	16,13	19,57
25	A Direção promove a confrontação.	0	0	29,03	17,39	32,26	50	19,35	4,35	19,35	38,26
26	A abertura à mudança é apenas aparente.	3,23	2,17	12,9	28,26	45,16	52,17	22,58	4,35	16,13	13,04
III	**A comunicação…**	**Nunca**		**Raramente**		**Muitas vezes**		**Sempre**		**Não tenho opinião**	
		A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	…. com o Diretor é facilitada.	0	0	0	13,04	38,71	65,22	58,06	19,57	3,23	2,17
2	… entre os professores é eficiente.	0	0	3,23	6,52	61,29	67,39	32,26	23,91	3,23	2,17
3	… entre professores e alunos não apresenta dificuldades.	3,23	0	6,45	17,39	58,06	63,04	29,03	17,39	3,23	2,17
4	… entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos é eficaz.	3,23	0	0	10,87	45,16	67,39	38,71	10,87	12,9	10,87
5	… com os Encarregados de Educação é oportunamente realizada.	0	0	3,23	4,35	54,84	56,52	22,58	28,26	19,35	10,87
6	… com a restante comunidade é satisfatória.	3,23	0	9,68	6,52	61,29	58,7	12,9	21,74	12,9	13,04
IV	**A relação interpessoal é agradável…**	**Nunca**		**Raramente**		**Muitas vezes**		**Sempre**		**Não tenho opinião**	
		A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	… entre os professores.	0	0	0	6,52	41,94	71,74	54,84	19,57	3,23	2,17
2	… entre os professores e o Diretor.	0	0	0	17,39	51,61	63,04	45,16	10,87	3,23	8,7
3	… entre os alunos.	0	0	3,23	0	87,1	86,96	6,45	6,52	3,23	6,52
4	… entre os professores e os Encarregados de Educação.	0	0	3,23	2,17	77,42	80,43	3,23	4,35	16,13	13,04
5	… entre a escola e a restante comunidade.	0	0	6,45	2,17	70,97	65,22	6,45	10,87	16,13	21,74
V	**O Regulamento Interno e outras normas internas…**	**Concordo totalmente**		**Concordo**		**Discordo**		**Discordo totalmente**		**Não tenho opinião**	
		A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	… são resultado de uma elaboração conjunta.	9,68	8,7	64,52	67,39	9,68	8,7	0	0	16,13	15,22

2	… são códigos de conduta conhecidos de todos.	6,45	8,7	58,06	65,22	29,03	15,22	0	0	6,45	10,87
3	… são cumpridos e respeitados por todos.	0	2,17	41,94	43,48	45,16	43,48	0	2,17	12,9	8,7
4	… contêm procedimentos disciplinares de fácil aplicação.	0	6,52	70,97	63,04	16,13	15,22	0	0	12,9	15,22
5	… estimulam e reforçam o comportamento positivo.	6,45	6,52	67,74	67,39	16,13	15,22	0	0	9,68	10,87
VI	**Infraestruturas e Equipamentos**	**Concordo totalmente**		**Concordo**		**Discordo**		**Discordo totalmente**		**Não tenho opinião**	
		A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	As salas de aula são amplas, arejadas e satisfatoriamente confortáveis.	0	0	25,81	36,96	58,06	52,17	12,9	8,7	3,23	2,17
2	A escola está decorada com trabalhos dos alunos.	0	6,52	64,52	69,57	25,81	19,57	3,23	2,17	6,45	2,17
3	Os espaços exteriores são cuidados.	0	2,17	51,61	50	35,48	36,96	9,68	6,52	3,23	4,35
4	Existe material didático adequado.	0	2,17	70,97	73,91	22,58	17,39	0	2,17	6,45	4,35
5	O equipamento desportivo é mantido em boas condições.	0	2,17	41,94	45,65	6,45	0	0	0	51,61	52,17
6	O equipamento musical permite uma formação cabal nas respetivas atividades letivas.	3,23	0	22,58	26,09	9,68	4,35	0	0	64,52	69,57
7	São habitualmente adquiridos livros para a Biblioteca Escolar.	6,45	13,04	48,39	54,35	6,45	4,35	0	0	38,71	28,26
8	O equipamento informático é atual.	16,13	2,17	64,52	58,7	6,45	26,09	0	4,35	12,9	8,7
9	O equipamento informático é acessível a todos.	16,13	2,17	70,97	65,22	6,45	21,74	0	4,35	6,45	6,52
10	As instalações, de um modo geral, mantêm-se limpas e asseadas.	3,23	2,17	64,52	71,74	19,35	17,39	6,45	4,35	6,45	4,35
11	O equipamento lúdico para os alunos é mantido em boas condições.	0	0	41,94	63,04	19,35	10,87	6,45	4,35	32,26	21,74
12	Existe uma Sala de Convívio para os alunos.	0	0	29,03	43,48	22,58	26,09	38,71	15,22	9,68	15,22
13	Os Assistentes Operacionais/Técnicos dispõem de uma sala própria.	12,9	13,04	61,29	67,39	0	4,35	3,23	0	22,58	15,22
14	A Sala de Professores é agradável.	9,68	4,35	83,87	84,78	0	6,52	3,23	2,17	3,23	2,17
VII	**O Diretor…**	**Concordo totalmente**		**Concordo**		**Discordo**		**Discordo totalmente**		**Não tenho opinião**	
		A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	… representa o interesse da organização.	12,9	10,87	64,52	78,26	6,45	4,35	0	0	16,13	6,52
2	… é o agente de ligação com o exterior.	12,9	13,04	58,06	76,09	3,23	6,52	0	0	25,81	4,35
3	… orienta rumo às metas da organização.	19,35	8,7	61,29	73,91	0	10,87	3,23	0	16,13	6,52
4	… inspira vontades e motivações.	12,9	6,52	51,61	54,35	12,9	23,91	0	0	22,58	15,22
5	… delineia, de forma clara, as estratégias a adotar para a instituição.	12,9	8,7	54,84	63,04	6,45	10,87	6,45	0	19,35	17,39
6	… se revela empreendedor.	16,13	13,04	41,94	60,87	12,9	13,04	3,23	0	25,81	13,04
7	… sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.	16,13	8,7	51,61	60,87	6,45	13,04	0	0	25,81	17,39
8	… consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.	12,9	13,04	61,29	63,04	3,23	8,7	0	0	22,58	15,22
9	… é um bom negociador.	9,68	10,87	45,16	54,35	9,68	15,22	0	0	35,48	19,57
10	… é um bom comunicador.	25,81	17,39	51,61	60,87	3,23	10,87	3,23	0	16,13	10,87
11	… apela à participação.	16,13	13,04	58,06	78,26	0	2,17	3,23	0	22,58	6,52

… é um líder porque…

O Diretor…		Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sempre		Não tenho opinião	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
12	… mostra-se preocupado com os alunos.	0	0	0	0	35,48	36,96	48,39	52,17	16,13	10,87
13	… supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.	0	0	9,68	8,7	54,84	65,22	12,9	13,04	22,58	13,04
14	… revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.	0	0	0	6,52	45,16	60,87	35,48	21,74	19,35	10,87
15	… confraterniza regularmente com os alunos.	3,23	2,17	25,81	26,09	35,48	43,48	0	6,52	35,48	21,74
16	… comunica eficazmente.	0	0	6,45	10,87	58,06	58,7	25,81	21,74	9,68	8,7
17	… esforça-se por adquirir os recursos necessários para o Agrupamento/Escola.	0	0	3,23	4,35	41,94	45,65	29,03	34,78	25,81	15,22
18	… reconhece formalmente o esforço dos professores.	0	0	6,45	15,22	38,71	52,17	29,03	19,57	25,81	13,04
19	… reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo positivo, se destacam.	0	2,17	16,13	2,17	38,71	56,52	22,58	23,91	22,58	15,22
20	… aceita sugestões.	0	0	6,45	19,57	38,71	60,87	35,48	8,7	19,35	10,87
21	… transmite as informações de forma clara.	0	0	6,45	6,52	38,71	67,39	45,16	19,57	9,68	6,52
22	… distribui funções e tarefas equitativamente.	0	2,17	6,45	13,04	58,06	58,7	16,13	6,52	19,35	19,57
23	… promove reuniões frequentes com o corpo docente.	0	0	29,03	6,52	41,94	69,57	16,13	10,87	12,9	13,04
24	… comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.	0	0	3,23	2,17	35,46	45,65	9,68	21,74	51,61	30,43
25	… cria laços com a comunidade envolvente.	0	0	9,68	10,87	38,71	47,83	9,68	17,39	41,94	23,91
26	… é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.	0	0	9,68	8,7	51,61	63,04	25,81	19,57	12,9	8,7
27	… envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.	3,23	0	6,45	6,52	35,48	41,3	16,13	30,43	38,71	21,74
28	… permanece, sempre que possível, na escola/Agrupamento, durante o período de atividades escolares.	0	0	0	2,17	32,26	36,96	51,61	52,17	16,13	8,7
29	… promove eventos na/da própria Escola/Agrupamento para/com a comunidade.	3,23	0	22,58	6,52	29,03	58,7	6,45	23,91	38,71	10,87
30	… procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria do Agrupamento/Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.	3,23	0	19,35	2,17	32,26	52,17	3,23	28,26	41,94	17,39
31	… acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento/Agrupamento.	6,45	0	12,9	6,52	51,61	54,35	12,9	30,43	16,13	8,7
VIII	**A Equipa de Direção…**	**Nunca**		**Raramente**		**Muitas vezes**		**Sempre**		**Não tenho opinião**	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… promove a reflexão.	35,46	0	54,84	15,22	0	60,87	0	6,52	9,68	17,39
2	… resolve eficazmente os problemas apresentados.	19,35	0	70,97	4,35	0	69,57	0	15,22	9,68	10,87
3	… revela coordenação nas decisões tomadas.	12,9	0	77,42	6,52	0	58,7	0	17,39	9,68	17,39
4	… partilha ideias com as restantes estruturas de gestão escolar.	25,81	0	64,52	8,7	0	56,52	0	13,04	9,68	21,74
5	… fomenta um clima de partilha.	12,9	0	64,52	6,52	9,68	58,7	0	26,09	12,9	8,7

IX	Os professores…		Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sempre		Não tenho opinião	
			A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… gostam da sua atividade docente.		29,03	0	61,29	2,17	0	52,17	0	34,78	9,68	10,87
2	…. reconhecem que o trabalho é distribuído equitativamente.		38,71	2,17	48,39	30,43	3,23	47,83	0	6,52	9,68	13,04
3	… assumem o papel de líderes quando necessário.		35,48	0	51,61	10,87	3,23	67,39	0	15,22	9,68	6,52
4	… frequentam ações de formação com regularidade.		22,58	0	54,84	6,52	3,23	69,57	3,23	10,87	16,13	13,04
5	… queixam-se de falta de tempo para a preparação dos materiais didáticos.		22,58	0	58,06	4,35	6,45	52,17	3,23	32,61	9,68	10,87
6	… acreditam que todos os alunos conseguem ter sucesso.		25,81	2,17	61,29	15,22	0	60,87	3,23	13,04	9,68	8,7
7	… trabalham em equipa.		0	0	0	10,87	32,26	67,39	58,06	15,22	9,68	6,52
8	… saem da escola logo que terminam o cumprimento do seu horário.		0	8,7	0	45,65	61,29	32,61	29,03	0	9,68	13,04
9	… mostram-se satisfeitos com o equipamento escolar disponível.		0	0	3,23	23,91	38,71	60,87	48,39	0	9,68	15,22
10	… geralmente concordam com as decisões dos órgãos de gestão.		0	0	9,68	15,22	51,61	60,87	19,35	2,17	19,35	21,74
11	… usam um leque variado de estratégias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos.		0	0	6,45	2,17	45,16	52,17	41,96	39,13	6,45	6,52
12	… recorrem ao Diretor para se aconselharem.		0	2,17	3,23	23,91	38,71	41,3	38,71	4,35	19,35	28,26
13	… mostram resistência às inovações e às mudanças.		0	6,52	6,45	50	45,16	23,91	38,71	0	9,68	19,57
14	… assistem às aulas uns dos outros.		0	21,74	6,45	56,52	54,84	10,87	16,13	0	22,58	10,87
15	… são encorajados a experimentar/ implementar novas práticas pedagógicas.		0	0	3,23	21,74	51,61	54,35	32,26	10,87	12,9	13,04
16	… partilham o trabalho de forma …	… sistemática.	0	4,35	3,23	19,57	48,39	58,7	41,94	4,35	6,45	13,04
17		… ocasional.	0	6,52	3,23	36,96	54,84	39,13	25,81	0	16,13	17,39
18		… obrigatória.	12,9	10,87	35,48	41,3	22,58	19,57	12,9	2,17	16,13	26,09
19		… voluntária.	0	0	0	10,87	41,94	54,35	25,81	17,39	32,26	17,39
X	O processo de ensino é…		Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sempre		Não tenho opinião	
			A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… planeado de forma cooperativa.		0	2,17	3,23	8,7	38,71	69,57	25,81	15,22	32,26	4,35
2	… planificado com objetivos claros.		0	0	0	6,52	41,94	50	48,39	36,96	9,68	6,52
3	… estabelecido de acordo com o ritmo de cada grupo-turma.		0	0	3,23	10,87	51,61	50	12,9	34,78	32,26	4,35
4	… promotor apenas das Competências Essenciais.		0	8,7	0	41,3	29,03	30,43	61,29	2,17	9,68	17,39
5	… impulsionador do desenvolvimento das capacidades de todos.		3,23	0	12,9	2,17	41,94	52,17	6,45	39,13	35,48	6,52
6	… estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.		0	0	6,45	6,52	51,61	52,17	3,23	32,61	38,71	8,7
7	… promotor dos direitos da criança.		0	0	6,45	2,17	41,94	30,43	41,94	58,7	9,68	8,7

XI	O ambiente de ensino e de aprendizagem é…	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… organizado.	0	8,7	19,35	82,61	48,39	2,17	12,9	0	19,35	6,52
2	… calmo.	0	4,35	3,23	47,83	67,74	36,96	19,35	2,17	9,68	8,7
3	… agradável.	0	4,35	9,68	73,91	54,84	13,04	25,81	0	9,68	8,7
4	… atrativo.	0	2,17	16,13	54,35	35,48	34,78	29,03	0	19,35	8,7
5	… gerador de confiança.	0	4,35	12,9	60,87	38,71	23,91	32,26	0	16,13	10,87
6	… criativo.	0	2,17	0	69,57	77,42	19,57	16,13	0	6,45	8,7
7	… motivador.	0	2,17	16,13	60,87	67,74	26,09	6,45	0	9,68	10,87
XII	As atividades pedagógicas são…	Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sempre		Não tenho opinião	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… adequadas.	0	0	6,45	0	61,29	54,35	22,58	36,96	9,68	8,7
2	… diversificadas.	0	0	6,45	2,17	58,06	56,52	19,35	32,61	16,13	8,7
3	… diferenciadas, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos.	0	0	6,45	2,17	51,61	58,7	29,03	32,61	12,9	6,52
4	… estruturadas, tendo em consideração o nível de aprendizagem de cada grupo/aluno.	0	0	25,81	2,17	48,39	52,17	12,9	36,96	12,9	8,7
XIII	Os recursos educativos são…	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… em quantidade adequada.	0	0	16,13	60,87	74,19	34,78	3,23	0	6,45	4,35
2	… distribuídos de forma eficaz.	0	0	38,71	67,39	22,58	26,09	16,13	0	22,58	6,52
3	… disponibilizados eficiente e oportunamente.	0	0	41,94	73,91	41,94	21,74	3,23	0	12,9	4,35
XIV	O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente…	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não tenho opinião	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… é sentido como uma oportunidade de reflexão.	0	2,17	3,23	28,26	87,1	32,61	0	19,57	9,68	17,39
2	… tem contribuído para a melhoria das práticas docentes.	0	0	6,45	19,57	64,52	28,26	16,13	26,09	12,9	26,09
3	… tem revelado consequências negativas no clima sentido na escola.	0	17,39	29,03	54,35	45,16	6,52	0	0	25,81	21,74
XV	Os alunos…	Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sempre		Não tenho opinião	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	… demonstram comportamentos responsáveis, assumindo a autoria dos seus atos.	0	4,35	54,84	39,13	29,03	52,17	0	0	16,13	4,35
2	… revelam respeito pelos professores, cumprindo as indicações dadas.	29,03	4,35	51,61	10,87	3,23	82,61	0	0	16,13	2,17
3	… demonstram respeitar os funcionários, obedecendo e não contestando.	3,23	4,35	19,35	41,3	48,39	50	9,68	0	19,35	4,35
4	… têm o seu progresso monitorizado.	3,23	0	25,81	19,57	45,16	50	6,45	6,52	19,35	23,91
5	… têm, como uma das principais prioridades, obter bons resultados escolares, quer a nível académico, quer a nível da sua integração na respetiva comunidade.	3,23	0	29,03	36,96	35,48	52,17	9,68	0	22,58	10,87
6	… ajudam-se uns aos outros.	9,68	0	45,16	28,26	6,45	63,04	12,9	0	25,81	8,7
7	… sabem tomar iniciativa.	0	0	16,13	45,65	58,06	47,83	9,68	0	16,13	6,52

8	… revelam autoestima.		3,23	0	12,9	21,74	74,19	69,57	3,23	0	6,45	8,7
9	… gostam da escola.		0	2,17	0	13,04	74,19	65,22	19,35	8,7	6,45	10,87
10	… gostam das aulas.		0	0	9,68	30,43	61,29	58,7	19,35	2,17	9,68	8,7
11	… vêem reconhecidos os seus esforços, mediante a passagem de diplomas/certificados/ louvores.		6,45	0	48,39	10,87	29,03	65,22	6,45	15,22	9,68	8,7
12	… os que já finalizaram os estudos nesta escola visitam-na com frequência.		0	0	9,68	21,74	54,84	52,17	29,03	10,87	6,45	15,22
XVI	**Os Assistentes (Operacionais e Técnicos)…**		**Nunca**		**Raramente**		**Muitas vezes**		**Sempre**		**Não tenho opinião**	
			A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	… acham a escola um bom local de trabalho.		0	0	9,68	19,57	61,29	13,04	19,35	0	9,68	67,39
2	… queixam-se de falta de condições de trabalho.		0	0	0	10,87	45,16	26,09	48,39	6,52	6,45	56,52
3	… trabalham em colaboração com os colegas.		12,9	0	74,19	15,22	3,23	26,09	3,23	0	6,45	58,7
4	… mostram-se disponíveis no relacionamento com os alunos.		0	0	58,06	17,39	32,26	39,13	3,23	0	6,45	43,46
5	… sabem assumir a iniciativa, se necessário.		3,23	0	87,1	30,43	6,45	26,09	0	0	3,23	43,48
6	… revelam abertura à participação em ações de formação.		3,23	0	48,39	8,7	41,94	17,39	0	0	6,45	73,91
XVII	**Os pais/Encarregados de Educação…**		**Nunca**		**Raramente**		**Muitas vezes**		**Sempre**		**Não tenho opinião**	
			A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	… deslocam-se à escola quando os seus educandos apresentam algum problema.		9,68	0	61,29	26,09	19,35	56,52	0	6,52	9,68	10,87
2	… participam nas reuniões para que são convocados.		3,23	0	64,52	21,74	22,58	67,39	0	0	9,68	10,87
3	… elogiam a escola.		3,23	0	67,74	32,61	19,35	34,78	0	0	9,68	32,61
4	… comunicam frequentemente com a escola.		0	0	0	30,43	80,65	54,35	16,13	0	3,23	15,22
5	… mostram-se disponíveis para colaborar nas atividades escolares, aceitando o convite para participar em algumas atividades.		0	0	9,68	28,26	77,42	50	9,68	0	3,23	21,74
6	… apoiam a aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os em casa, por exemplo.		0	2,17	6,45	56,52	70,97	23,91	19,35	0	3,23	17,39
XVIII	**Os conflitos …**		**Nunca**		**Raramente**		**Muitas vezes**		**Sempre**		**Não tenho opinião**	
			A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	… são do tipo…	verbal.	3,23	2,17	3,23	6,52	67,74	67,39	22,58	10,87	3,23	13,04
2		físico.	0	2,17	64,52	36,96	29,03	43,48	0	2,17	6,45	15,22
3		psicológico.	0	0	61,29	36,96	29,03	36,96	3,23	0	6,45	26,09
4	… acontecem…	entre rapazes.	6,45	0	61,29	6,52	19,35	65,22	3,23	4,35	9,68	23,91
5		entre raparigas.	0	0	25,81	19,57	35,48	56,52	22,58	0	16,13	23,91
6		entre rapazes e raparigas.	0	0	16,13	30,43	41,94	50	25,81	2,17	16,13	17,39
7	… ocorrem…	intragrupo.	12,9	0	51,61	28,26	9,68	36,96	3,23	0	22,58	34,78
8		entre grupos.	0	0	25,81	28,26	67,74	41,3	0	2,17	6,45	28,26
9		individualmente.	0	0	3,23	19,57	90,32	47,83	3,23	0	3,23	32,61

10	… existem especialmente entre…	alunos.	0	0	22,58	6,52	67,74	73,91	3,23	8,7	6,45	10,87
11		alunos e professores.	0	6,52	19,35	54,35	61,29	23,91	6,45	0	12,9	15,22
12		alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos.	0	6,52	29,03	32,61	54,84	36,96	0	2,17	16,13	21,74
13		professores.	0	28,26	16,13	47,83	74,19	8,7	3,23	0	6,45	15,22
14		professores e Assistentes Operacionais/Técnicos.	0	15,22	25,81	54,35	64,52	10,87	3,23	0	6,45	19,57
15		Assistentes Operacionais/Técnicos.	0	13,04	19,35	23,91	70,97	15,22	0	0	9,68	47,83
16	… são devidos a situações, normalmente consideradas…	muito graves.	0	8,7	3,23	43,48	80,65	15,22	3,23	0	12,9	32,61
17		graves.	0	0	12,9	54,35	77,42	28,26	0	0	9,68	17,39
18		sem grande importância.	0	2,17	19,35	21,74	58,06	41,3	6,45	8,7	16,13	26,09
19	… são resolvidos com a aplicação de medidas punitivas		0	0	9,68	26,09	48,39	47,83	0	2,17	41,94	23,91
20	… são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de...	negociação	0	0	6,45	10,87	35,48	52,17	3,23	2,17	54,84	34,78
21		conciliação	3,23	0	25,81	10,87	32,26	45,65	0	6,52	38,71	36,96
22		julgamento	0	8,7	3,23	30,43	51,61	19,57	6,45	0	38,71	41,3
23		mediação	0	4,35	3,23	26,09	64,52	30,43	16,13	0	16,13	39,13
24	A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada …	satisfatória.	0	0	0	6,52	58,06	52,17	9,68	4,35	32,26	36,96
25		minimamente satisfatória.	0	0	0	21,74	35,48	34,78	6,45	2,17	58,06	41,3
26		insatisfatória.	0	8,7	3,23	36,96	67,74	2,17	9,68	2,17	19,35	50
27	As suas implicações no clima escolar são…	muito graves.	0	10,87	0	34,78	77,42	4,35	3,23	0	19,35	50
28		graves.	0	0	48,39	21,74	29,03	34,78	3,23	0	19,35	43,48
29		pouco importantes.	0	4,35	16,13	15,22	64,52	36,96	0	6,52	19,35	36,96

XIX	Fatores que poderão influenciar o clima escolar:	Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sempre		Não tenho opinião	
		A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1	O desempenho do Diretor	0	0	35,48	6,52	41,94	47,83	0	41,3	22,58	4,35
2	A atitude do Diretor	0	2,17	29,03	2,17	51,61	47,83	0	43,48	19,35	4,35
3	A qualidade da comunicação interpessoal	3,23	0	16,13	4,35	64,52	45,65	3,23	47,83	12,9	2,17
4	O nível de sucesso dos alunos	3,23	0	54,84	6,52	29,03	65,22	0	26,09	12,9	2,17
5	O grau de motivação dos alunos	0	0	38,71	0	38,71	58,7	0	41,3	22,58	0
6	O desempenho das estruturas de gestão intermédia	0	0	12,9	2,17	67,74	65,22	0	26,09	19,35	6,52
7	As condições físicas do equipamento escolar	0	0	25,81	4,35	54,84	67,39	0	19,57	19,35	8,7
8	A formação/atualização científico-pedagógica dos professores	0	0	41,94	13,04	35,48	45,65	0	32,61	22,58	8,7
9	O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente	0	2,17	35,48	13,04	32,26	60,87	0	17,39	32,26	6,52
10	A prática quotidiana do pessoal não docente	0	0	32,26	6,52	41,94	60,87	0	19,57	25,81	13,04
11	O empenho profissional dos professores	0	0	25,81	8,7	45,16	50	3,23	41,3	25,81	0

12	Outro: *_____		-	-	-	-	-	-	6,45*[1]	2,17*[3]	3,22*[2]	2,17*[4]
XX	**O clima de escola influencia…**		**Nunca**		**Raramente**		**Muitas vezes**		**Sempre**		**Não tenho opinião**	
			A	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**	**A**	**C**
1	… a motivação dos professores.		3,23	4,35	58,06	0	12,9	43,48	6,45	50	19,35	2,17
2	… a formação…	… académica dos alunos.	6,45	0	51,61	4,35	16,13	47,83	6,45	45,65	19,35	2,17
3		… pessoal dos alunos.	41,94	0	32,26	13,04	3,23	52,17	3,23	32,61	19,35	2,17
4		… social dos alunos.	45,16	0	25,81	6,52	3,23	56,52	3,23	34,78	22,58	2,17
5	… o bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativa.		35,48	0	19,35	8,7	3,23	52,17	3,23	34,78	38,71	4,35

A azul - os valores mais altos na Escola A

A verde – os valores mais altos na Escola C

*[1] O grau de motivação dos professores; Conversas dos Encarregados de Educação com os alunos
*[2] Não é especificado o fator
*[3] Participação nas atividades extracurriculares (concursos, etc)
*[4] Não é especificado o fator

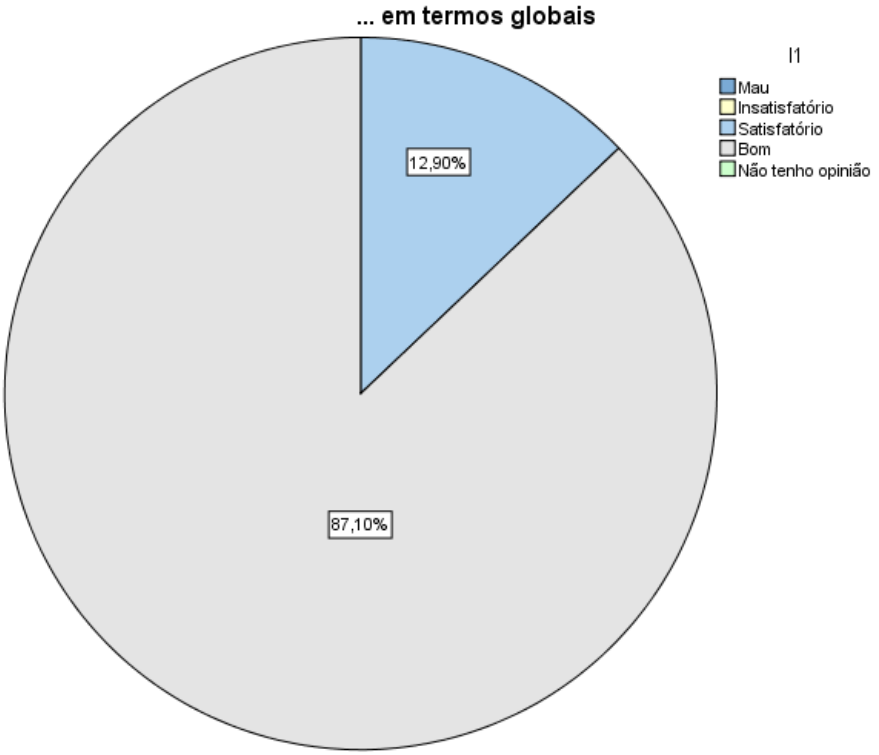
2.1.2. Anexo Escola A

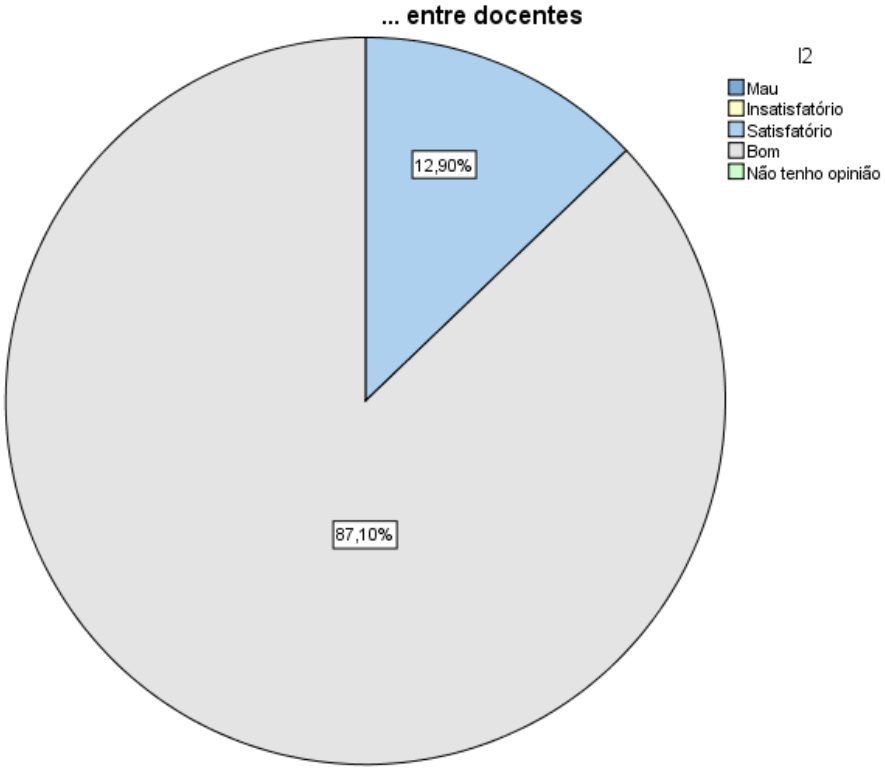
VII(a)	O Coordenador de Estabelecimento…		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1	… é um líder porque …	… representa o interesse da Escola.	35,48	54,84	0	0	9,68
2		… é o agente de ligação com as restantes escolas do Agrupamento.	19,35	70,97	0	0	9,68
3		… orienta rumo às metas da organização.	12,9	77,42	0	0	9,68
4		… inspira vontades e motivações.	25,81	64,52	0	0	9,68
5		… delineia, de forma clara, as estratégias definidas para a Escola.	12,9	64,52	9,68	0	12,9
6		… se revela empreendedor.	29,03	61,29	0	0	9,68
7		… sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.	38,71	48,39	3,23	0	9,68
8		… consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.	35,48	51,61	3,23	0	9,68
9		… é um bom negociador.	22,58	54,84	3,23	3,23	16,13
10		… é um bom comunicador.	22,58	58,06	6,45	3,23	9,68
11		… apela à participação.	25,81	61,29	0	3,23	9,68
O Coordenador de Estabelecimento …			**Nunca**	**Raramente**	**Muitas vezes**	**Sempre**	**Não tenho opinião**
12	… mostra-se preocupado com os alunos.		0	3,23	29,03	58,06	9,68
13	… supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.		0	0	61,29	29,03	9,68
14	… revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.		0	3,23	38,71	48,39	9,68
15	… confraterniza regularmente com os alunos.		0	9,68	51,61	19,35	19,35
16	… comunica eficazmente.		0	6,45	45,16	41,94	6,45
17	… esforça-se para se adquirirem os recursos necessários para a Escola.		0	3,23	35,48	41,94	19,35
18	… reconhece formalmente o esforço dos professores.		0	6,45	48,39	35,48	9,68
19	… reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo positivo, se destacam.		0	6,45	54,84	16,13	22,58
20	… aceita sugestões.		0	3,23	48,39	35,48	12,9
21	… transmite as informações de forma clara.		0	3,23	51,61	38,71	6,45
22	… distribui funções e tarefas equitativamente.		0	6,45	51,61	25,81	16,13
23	… promove reuniões frequentes com o corpo docente.		12,9	29,03	29,03	12,9	16,13
24	… comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.		0	3,23	38,71	25,81	32,26
25	… cria laços com a comunidade envolvente.		0	3,23	38,71	25,81	32,26
26	… é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.		0	0	41,94	48,39	9,68
27	… envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.		0	3,23	51,61	12,9	32,26
28	… permanece, sempre que possível, na Escola durante o período de atividades escolares.		0	0	29,03	61,29	9,68
29	… promove eventos na/da própria Escola para/com a comunidade.		3,23	12,9	41,94	6,45	35,48
30	… procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.		0	6,45	51,61	3,23	38,71
31	… acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento.		0	6,45	45,16	38,71	9,68

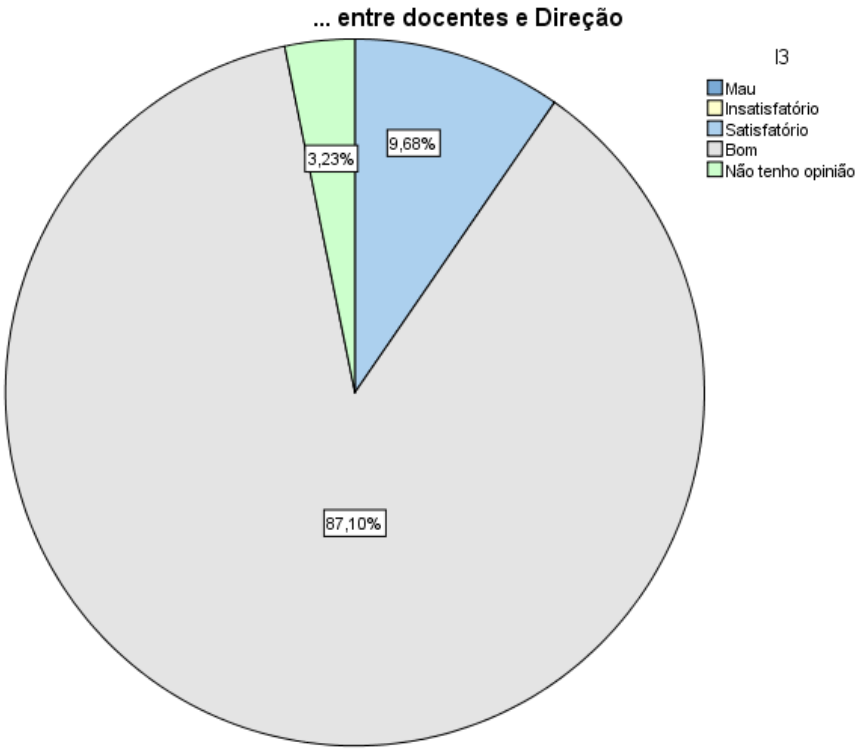
2.2. Gráficos

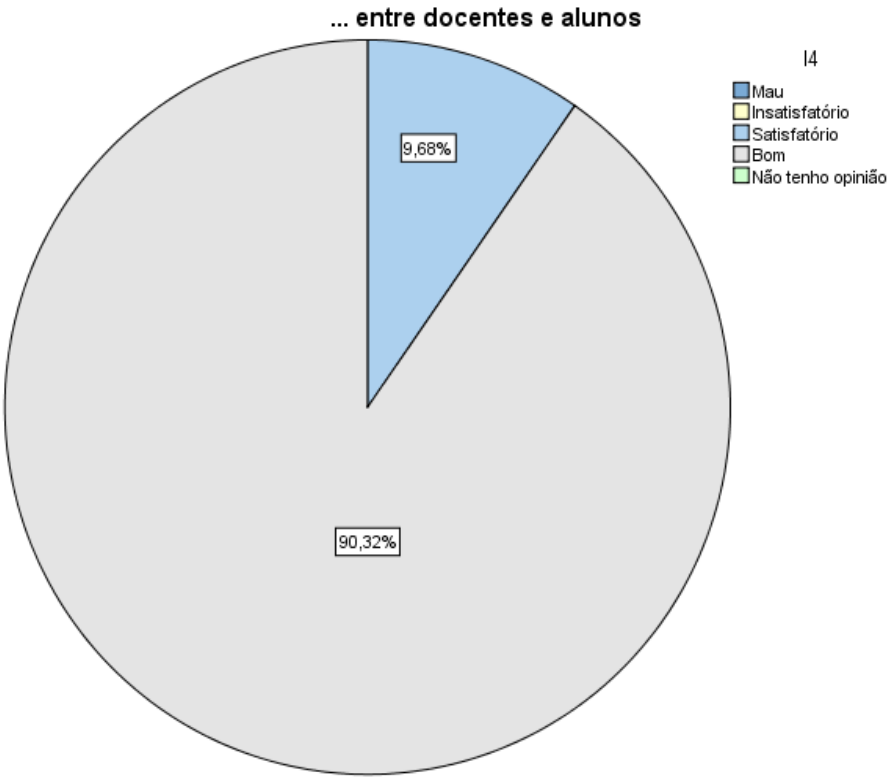
2.2.1. Respostas Escola A

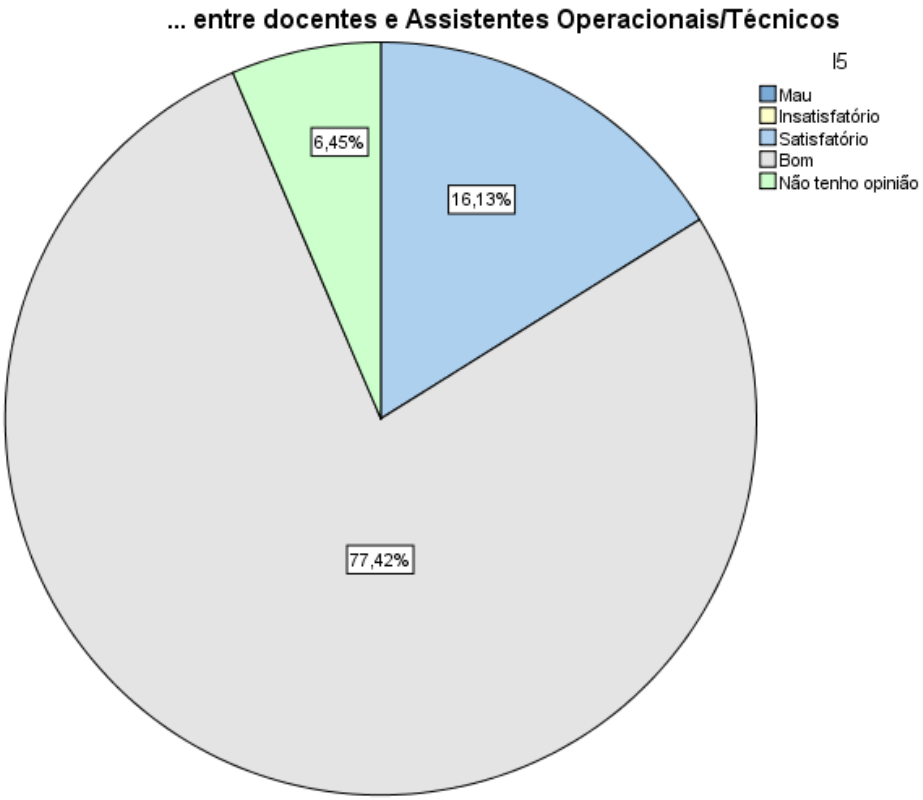
I. O ambiente da sua escola é...

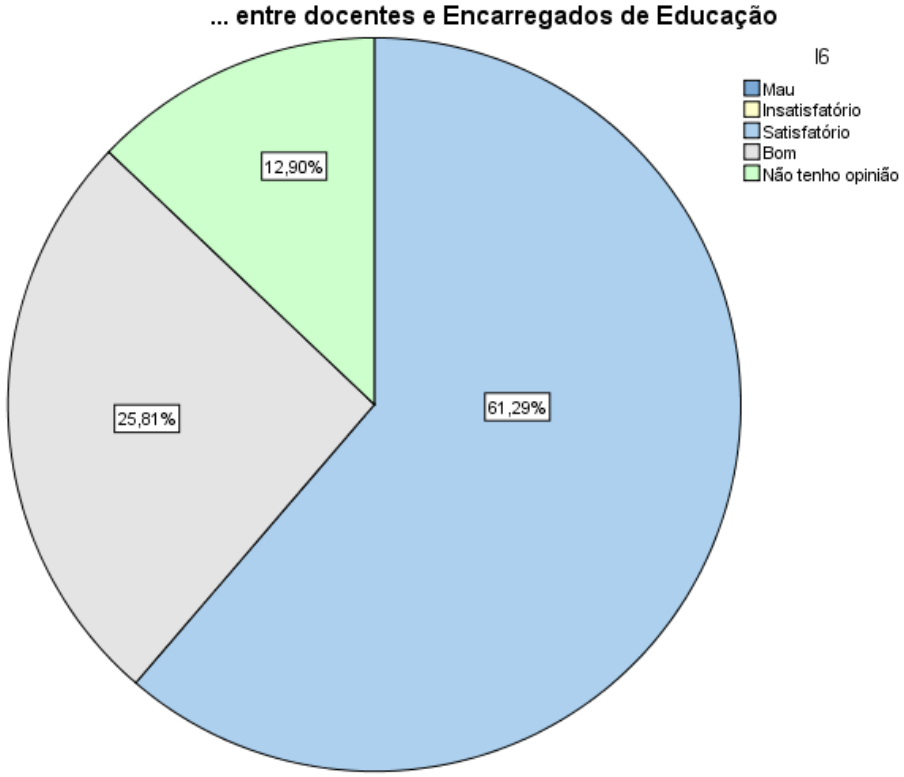


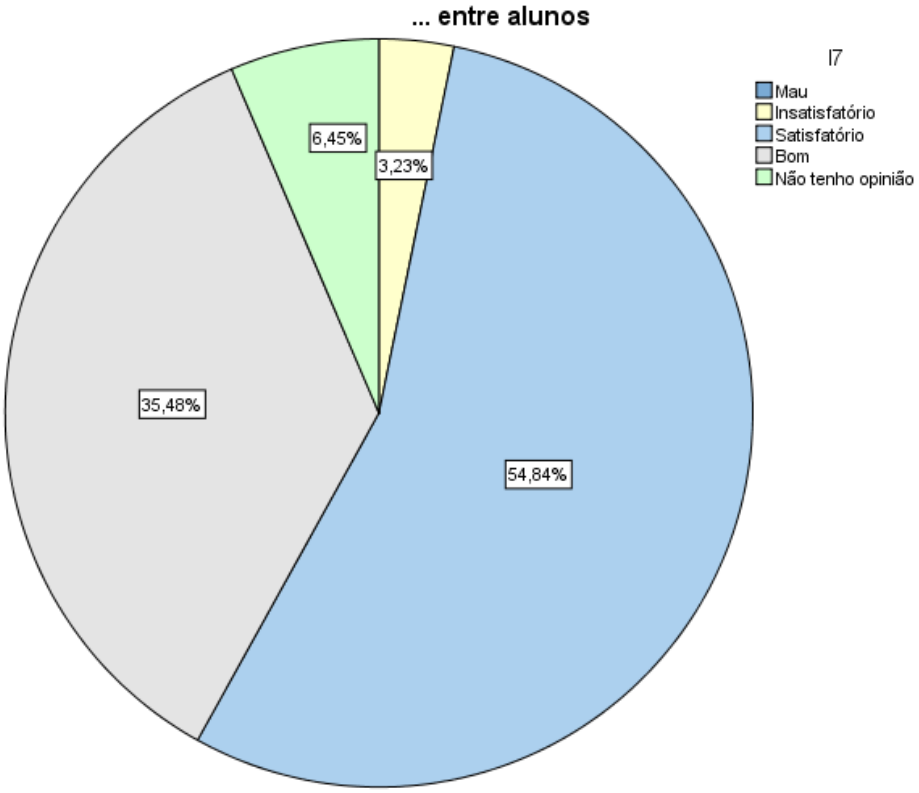


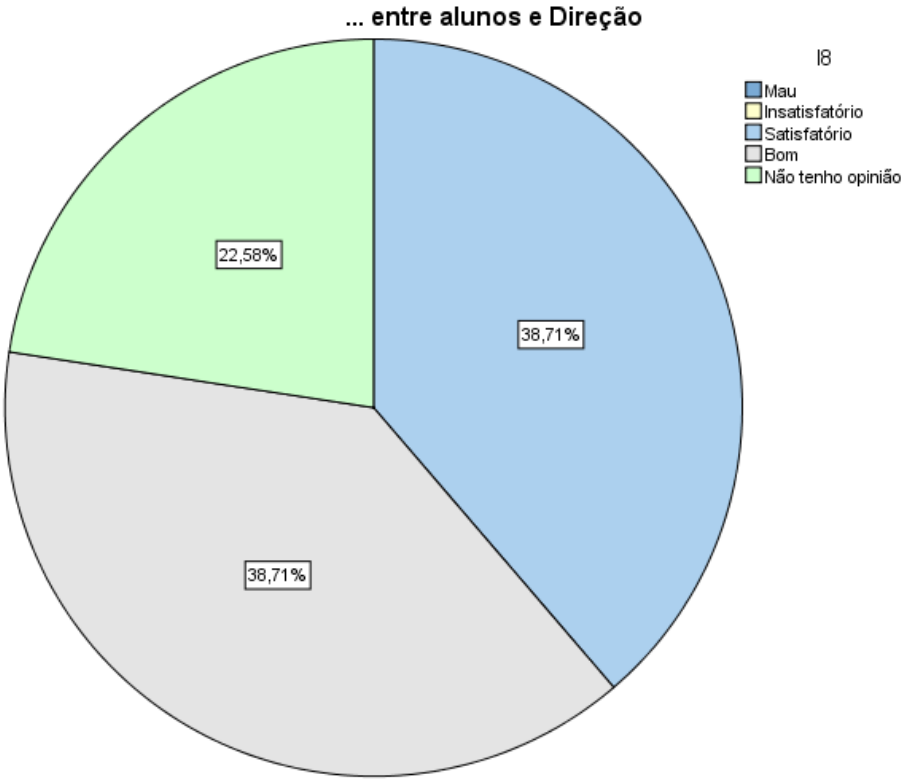

... entre docentes e Direção
I3
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
9,68%
3,23%
87,10%

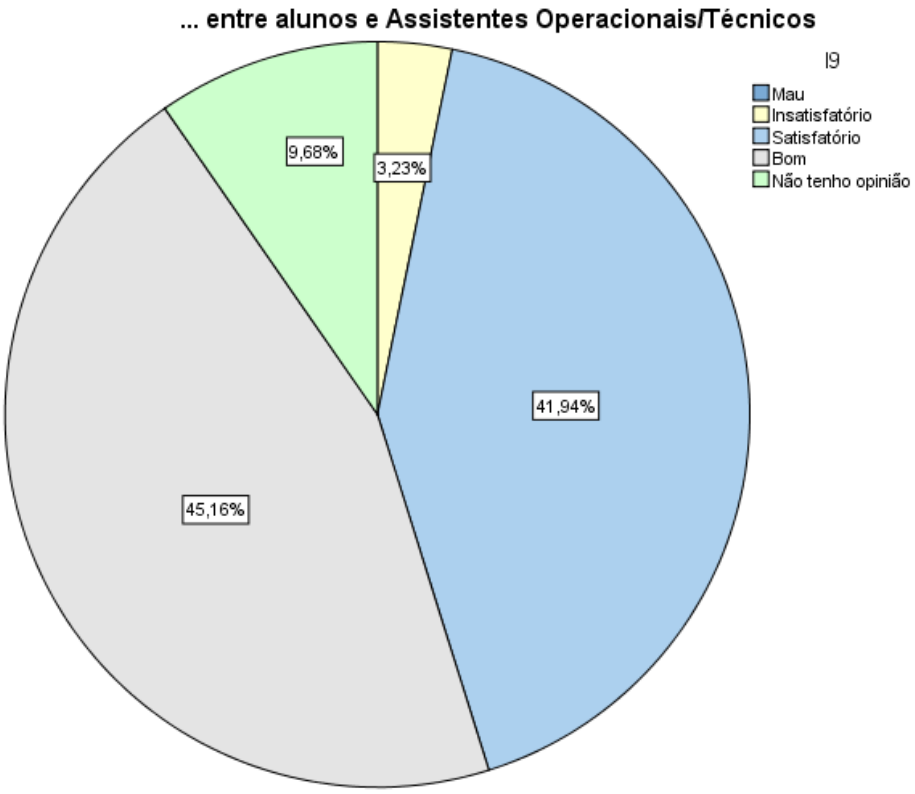

... entre docentes e alunos
I4
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
9,68%
90,32%

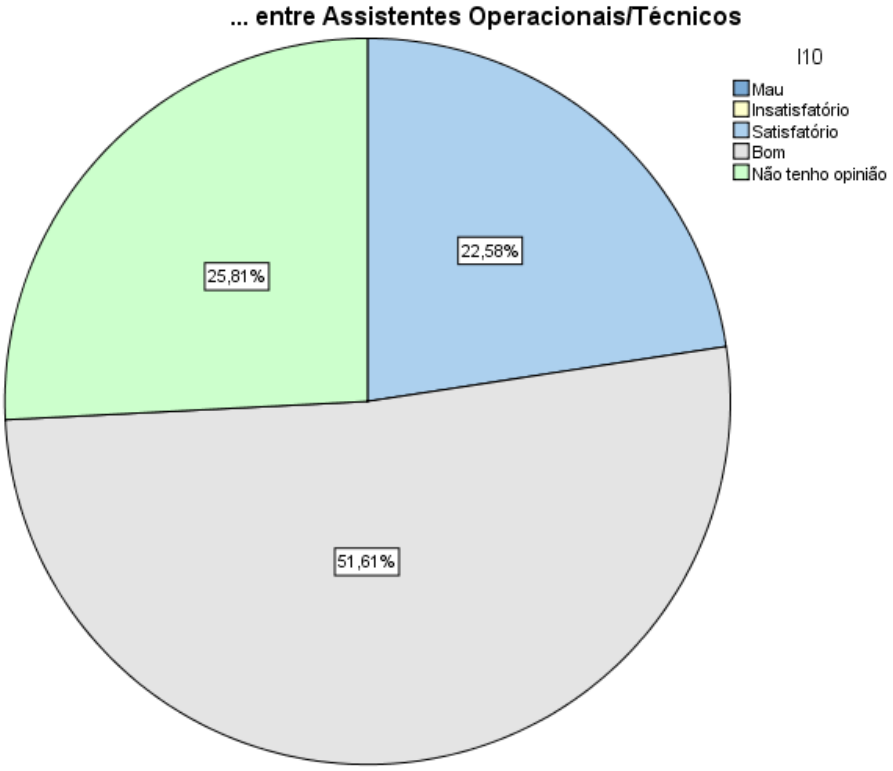

... entre docentes e Assistentes Operacionais/Técnicos
I5
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
6,45%
16,13%
77,42%


... entre docentes e Encarregados de Educação
I6
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
12,90%
25,81%
61,29%

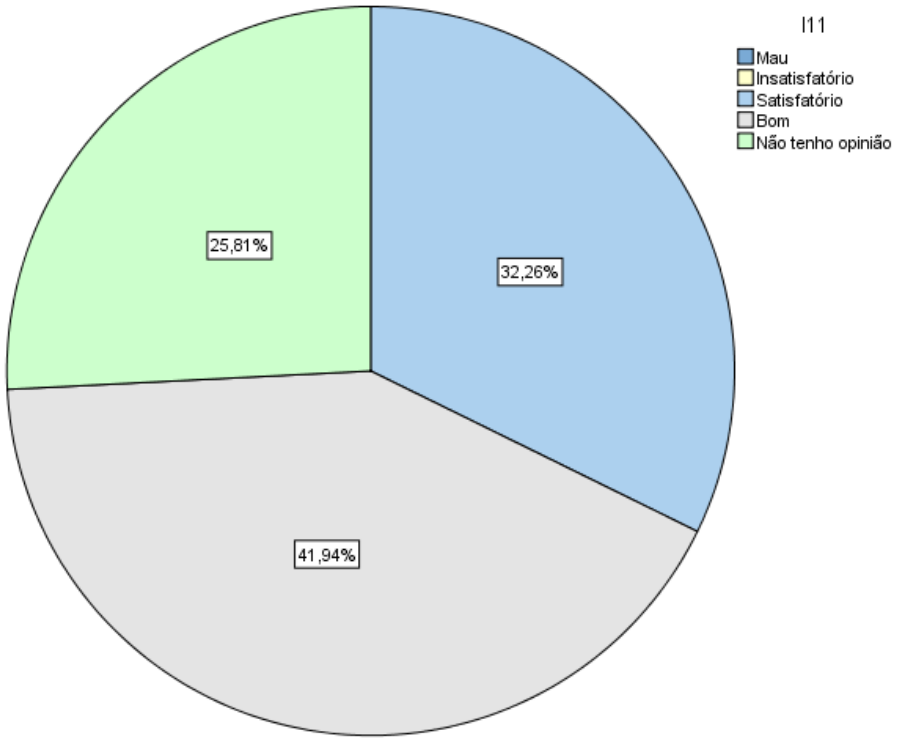

... entre alunos
I7
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
6,45%
3,23%
35,48%
54,84%


... entre alunos e Direção
I8
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
22,58%
38,71%
38,71%

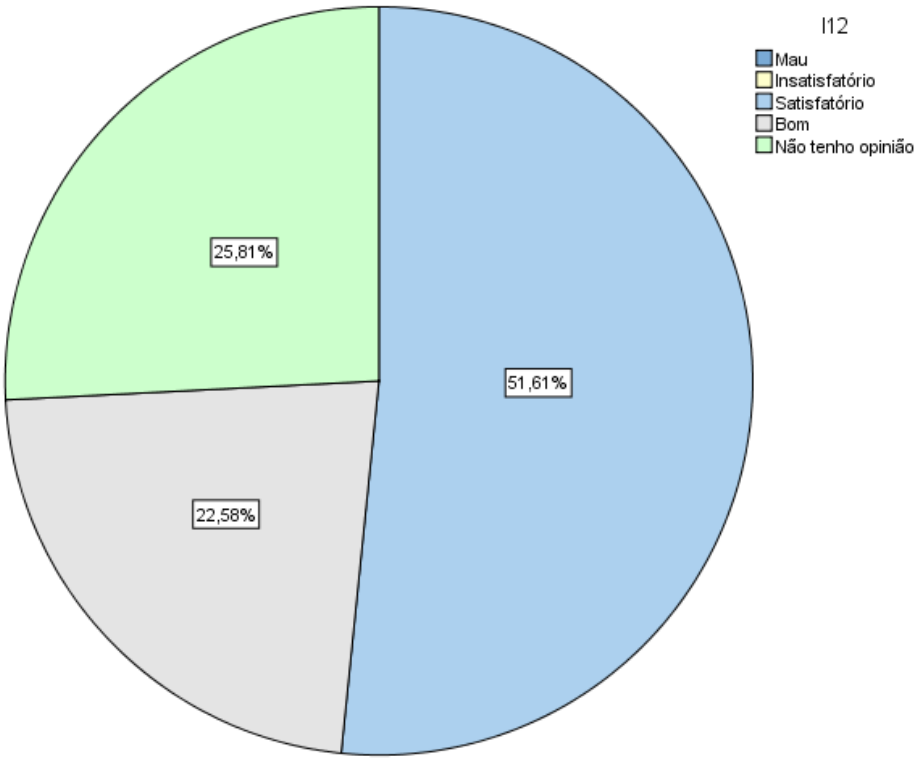

... entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos
I9
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
9,68%
3,23%
41,94%
45,16%

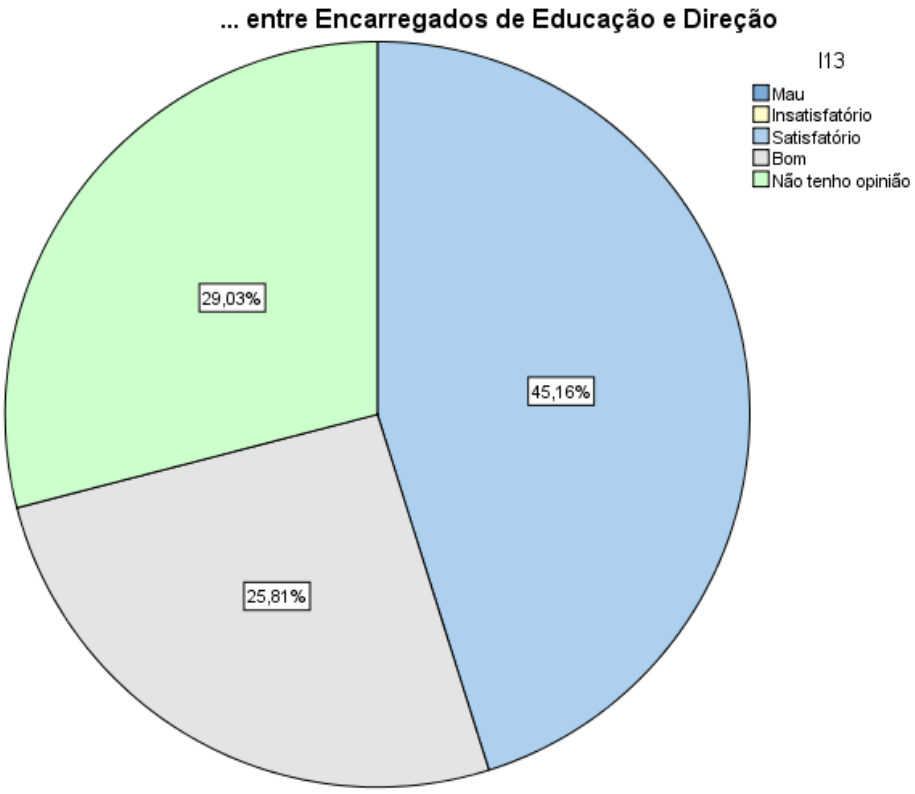

... entre Assistentes Operacionais/Técnicos
I10
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
22,58%
25,81%
51,61%

... entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Direção

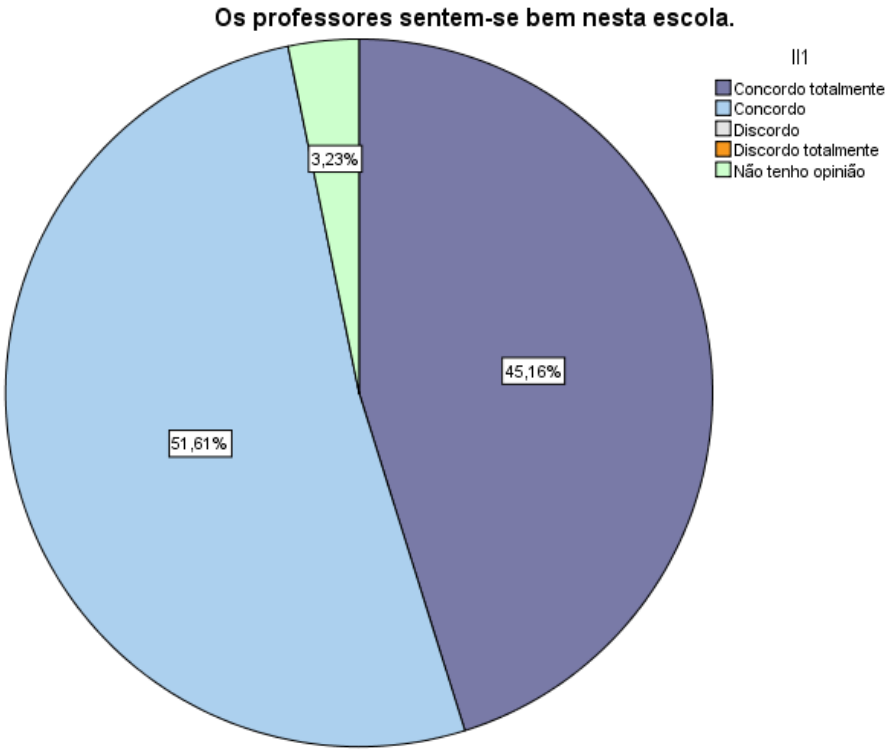


... entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Encarregados de Educação

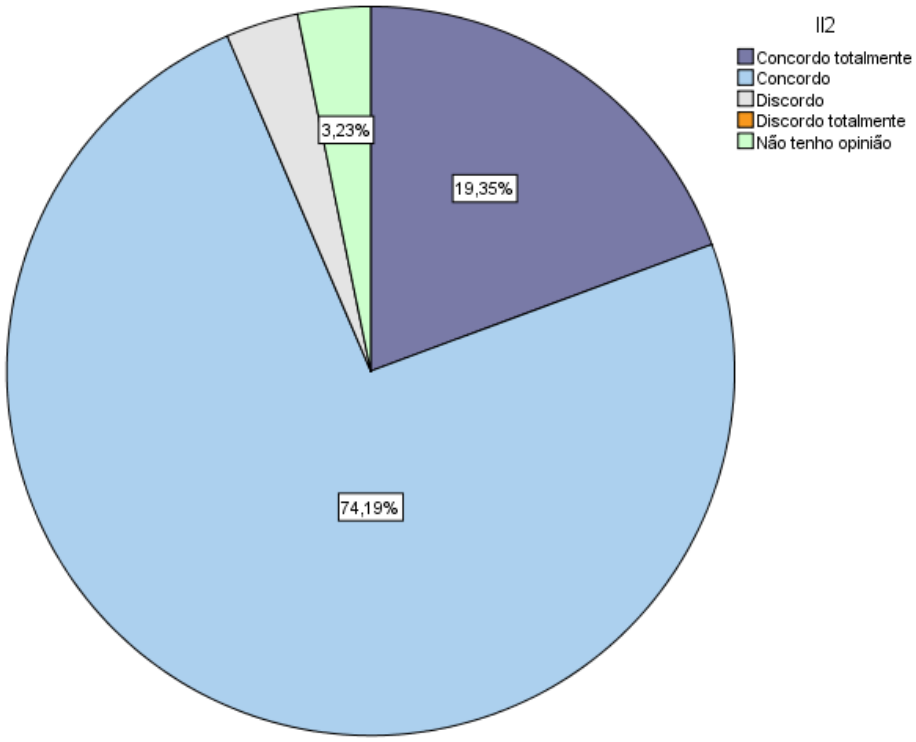



... entre Encarregados de Educação e Direção
I13
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
29,03%
45,16%
25,81%

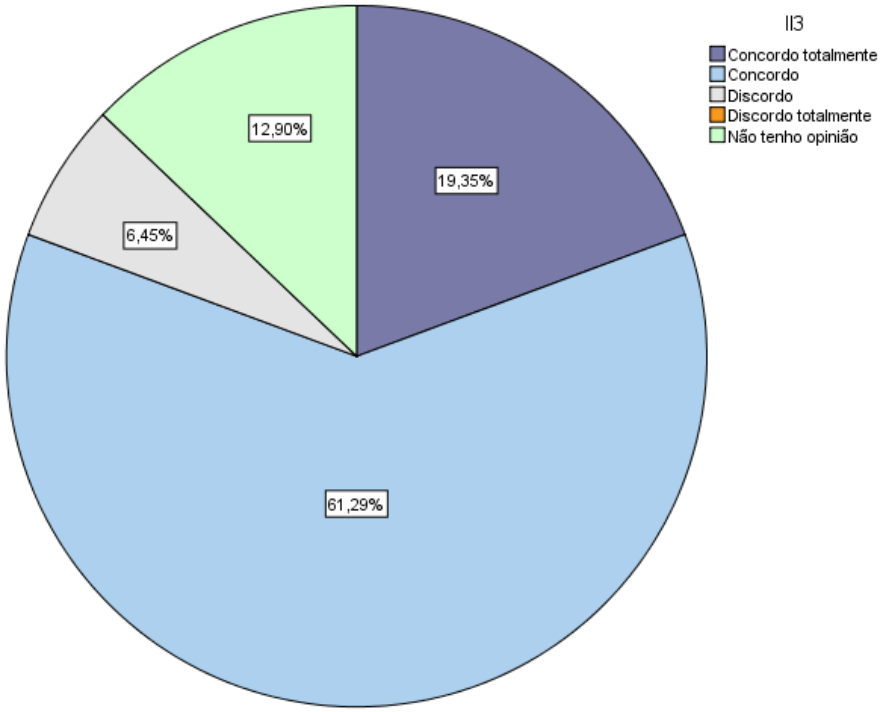
II. Global


Os professores sentem-se bem nesta escola.
II1
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
3,23%
45,16%
51,61%

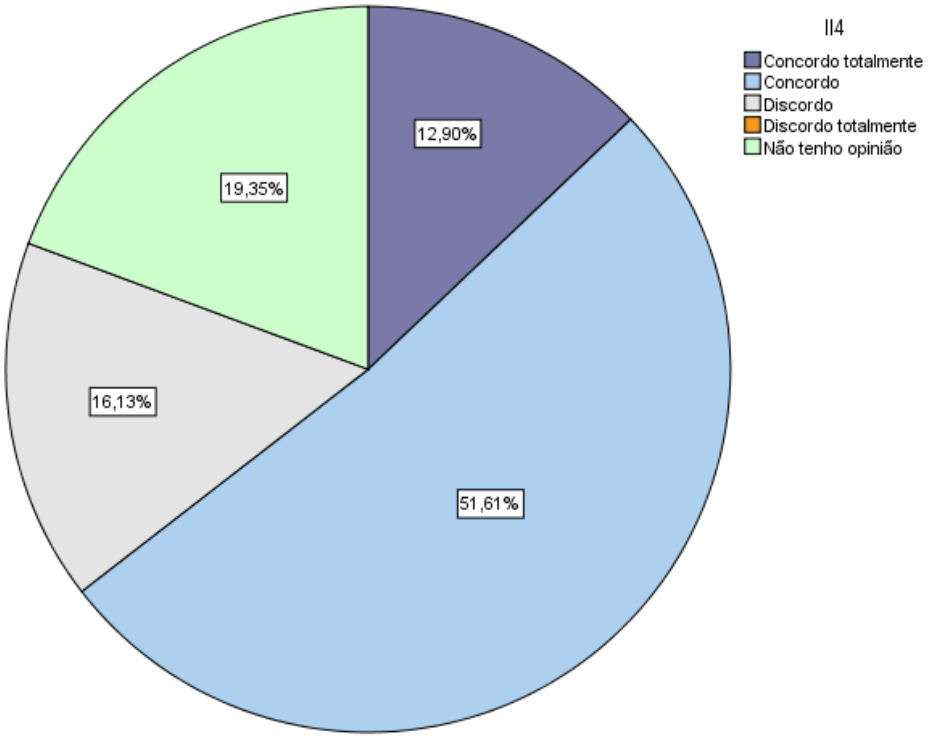
O clima organizacional desta escola é estimulante.



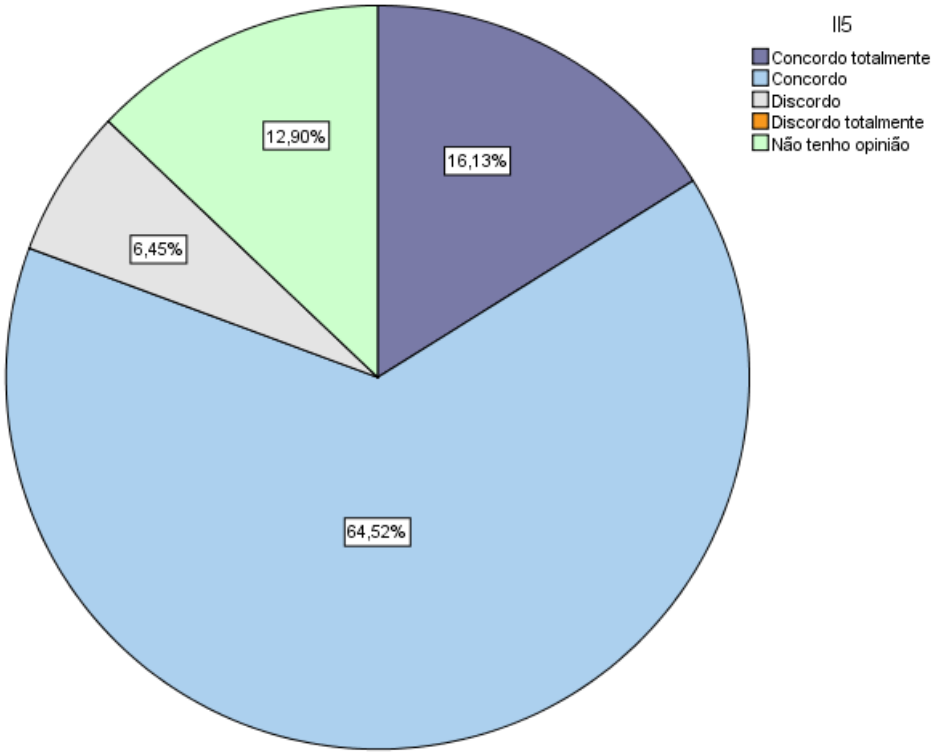
Existe abertura à inovação por parte dos professores.



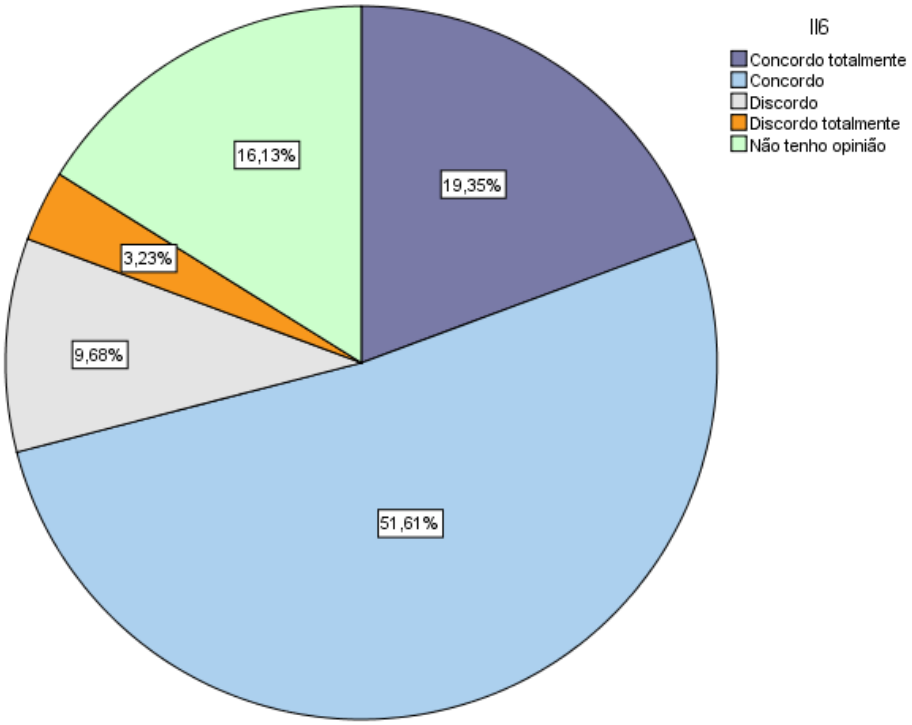
As metas do Agrupamento/Escola são partilhadas por toda a comunidade escolar.



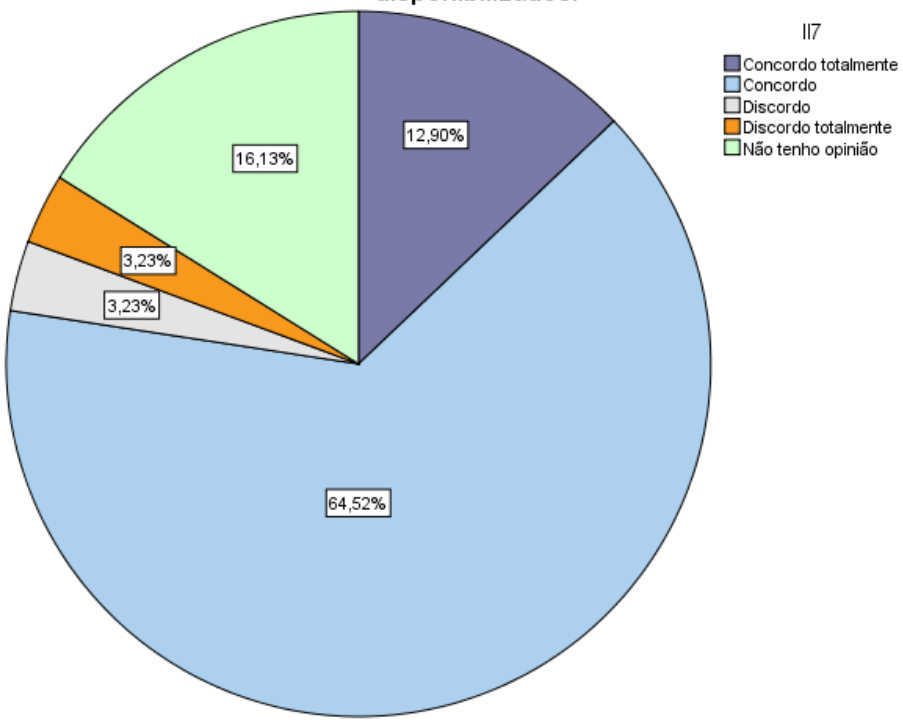
O órgão de direção revela flexibilidade na tomada de decisões.



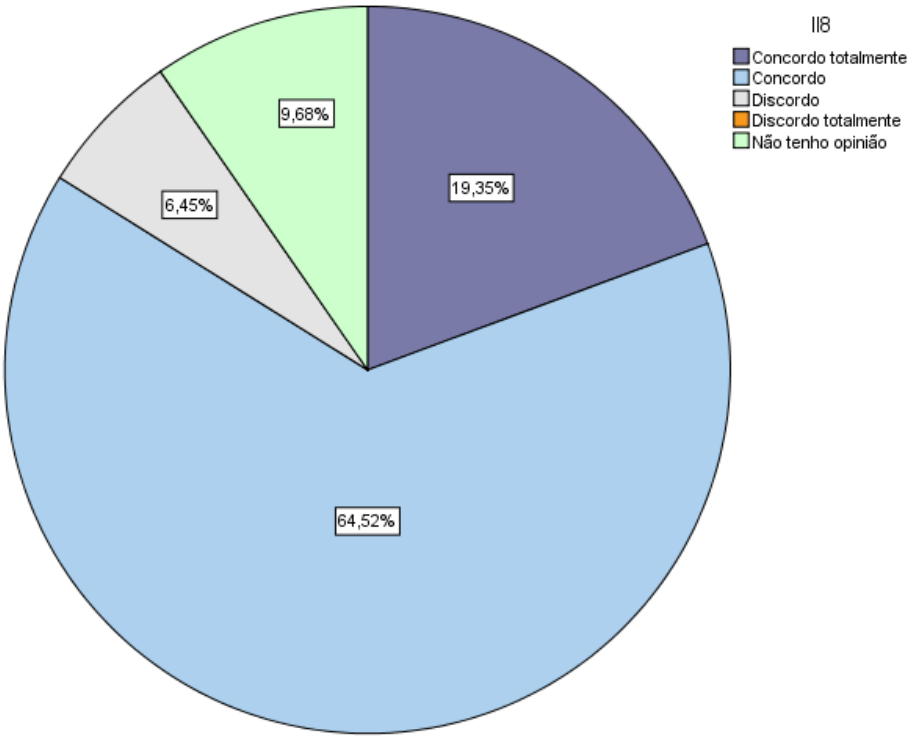
Neste Agrupamento/Escola, existe uma liderança do órgão de gestão que apoia a inovação.



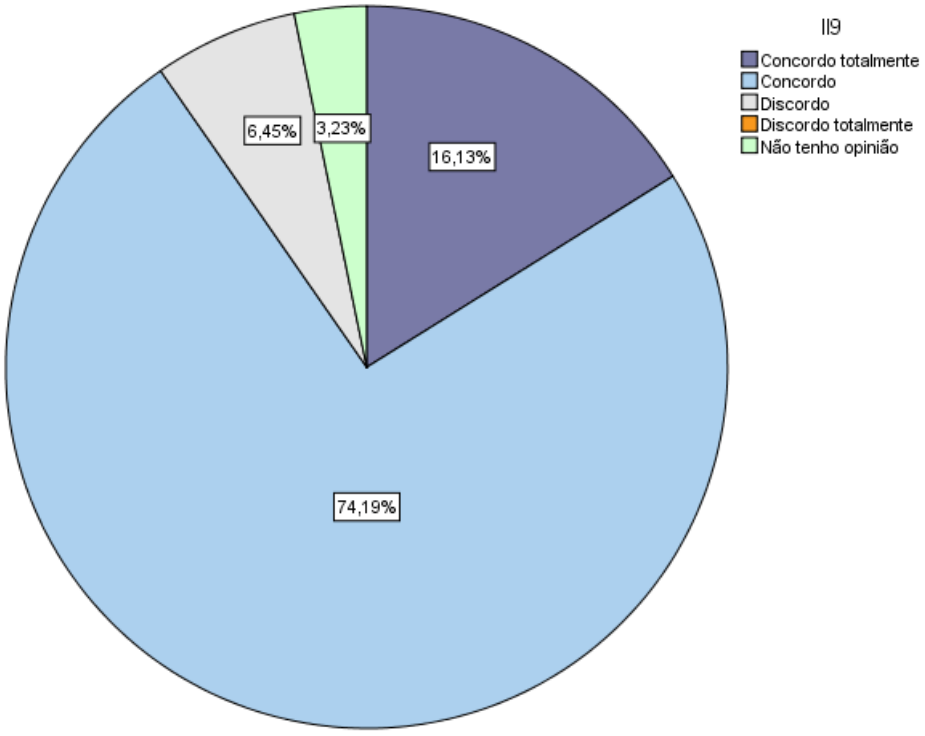
O Agrupamento/Escola aproveita, sempre que possível, os recursos formativos disponibilizados.



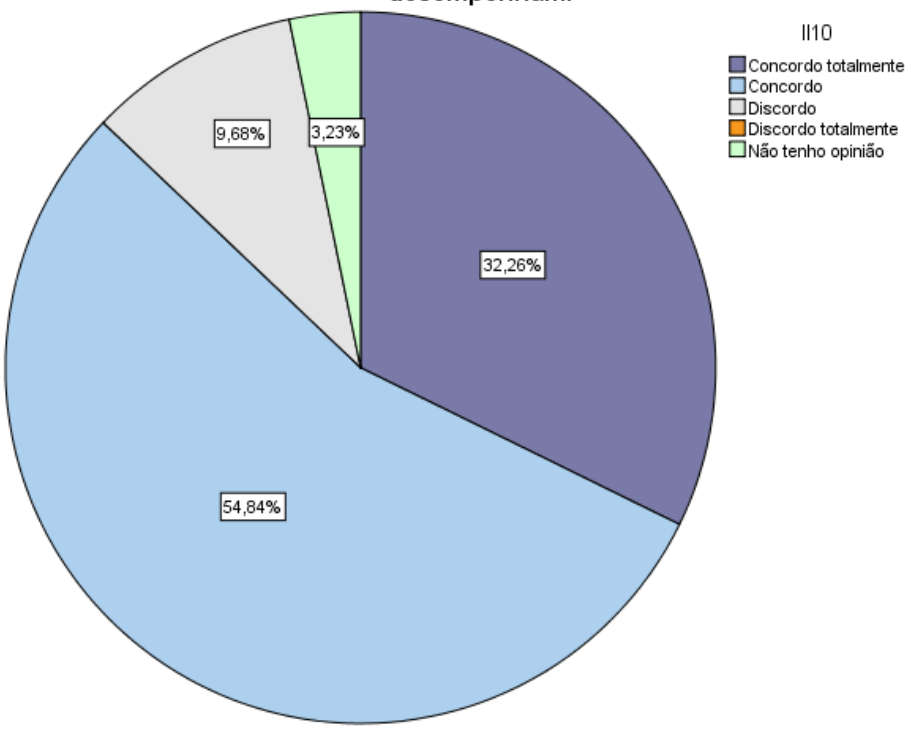
A melhor formação é a prática reflexiva no sentido da autoformação.



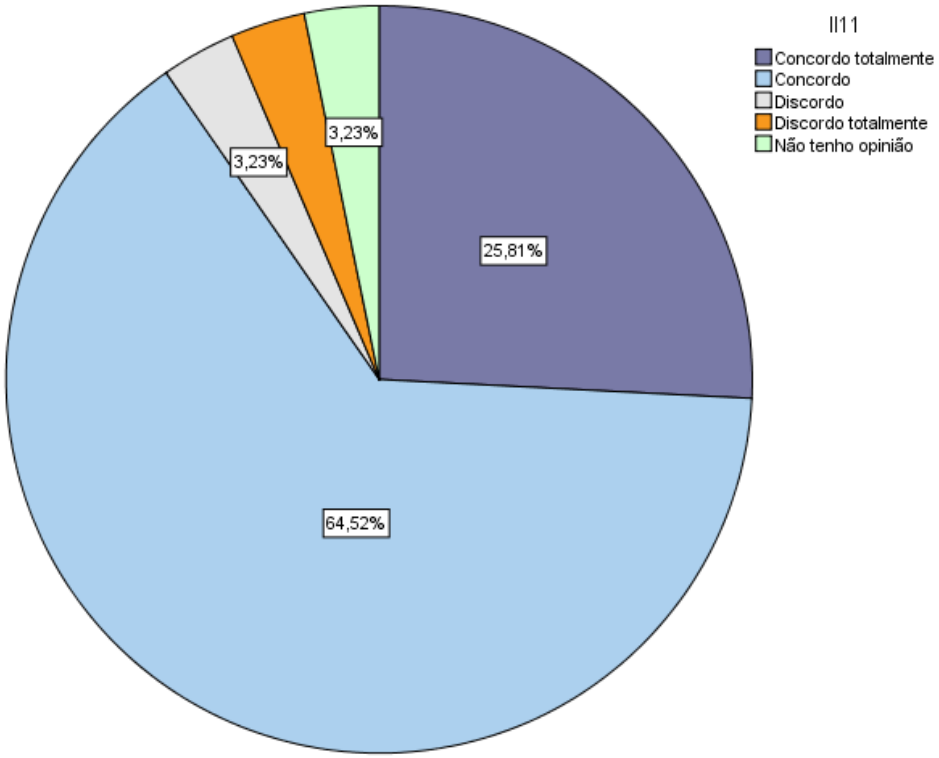
A formação contínua é considerada uma oportunidade para a atualização de conhecimentos.



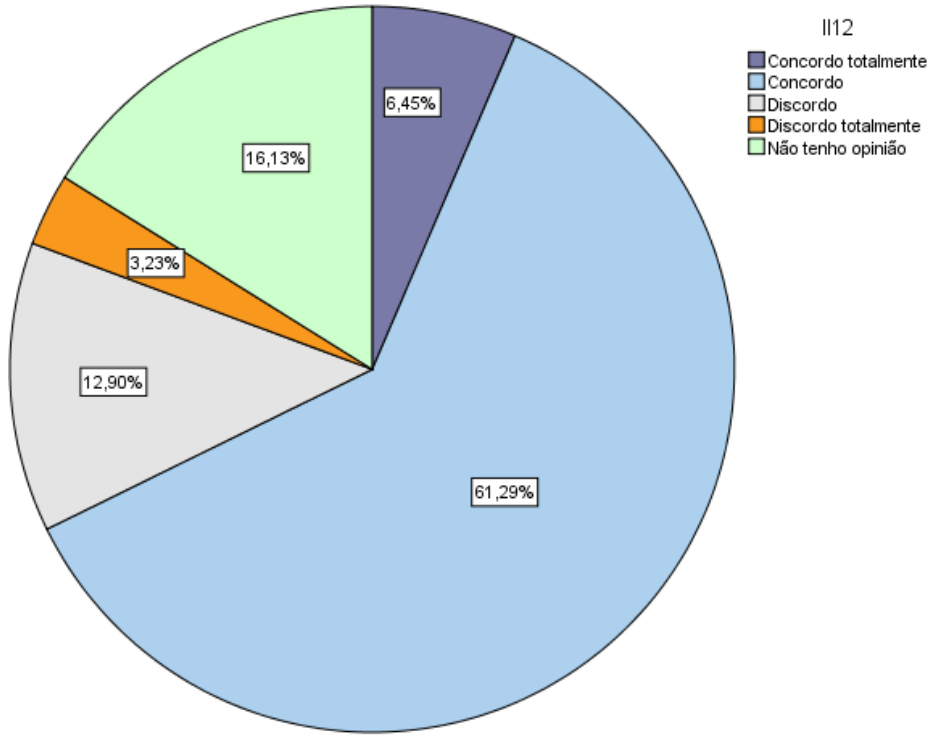
Na escola é fundamental o papel que os Coordenadores/Delegados desempenham.



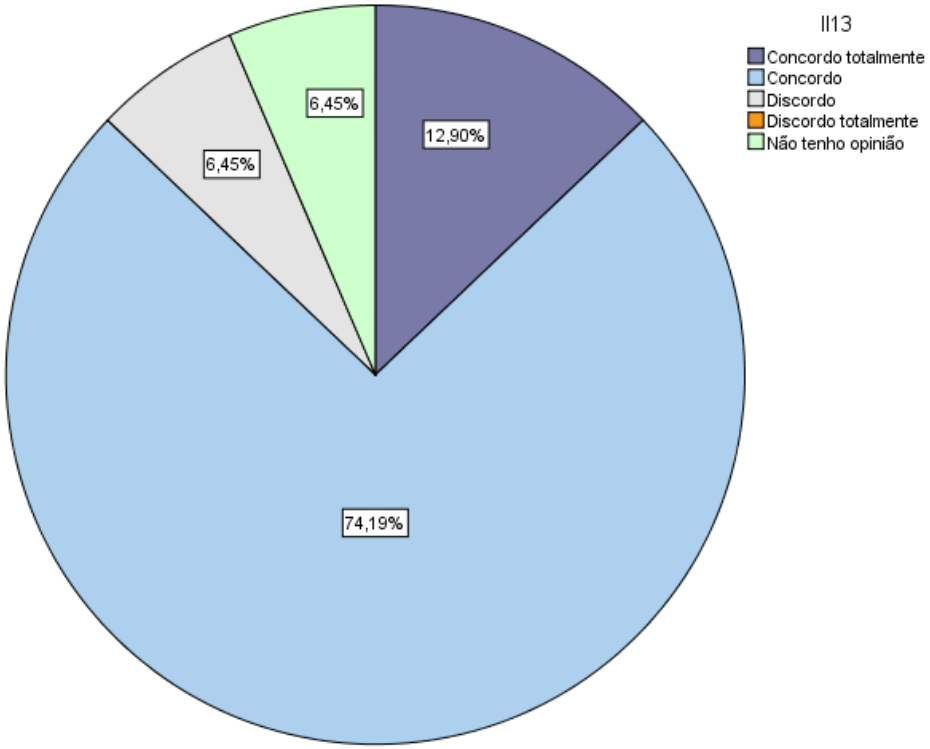
A orientação de tarefas é imprescindível na nossa escola.



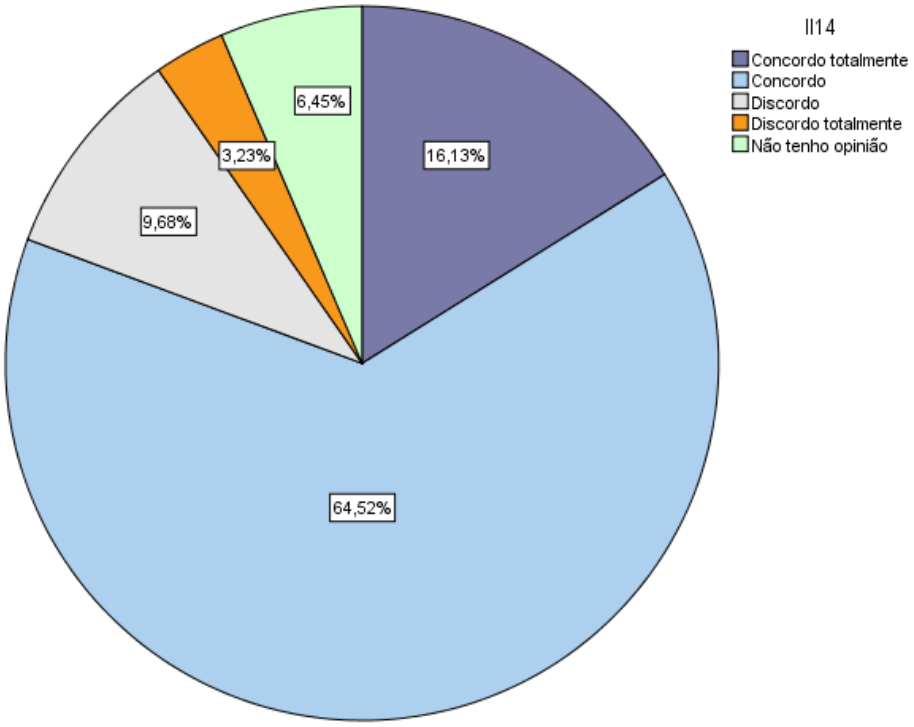
Na nossa escola as decisões mais importantes são tomadas com o contributo de todos.



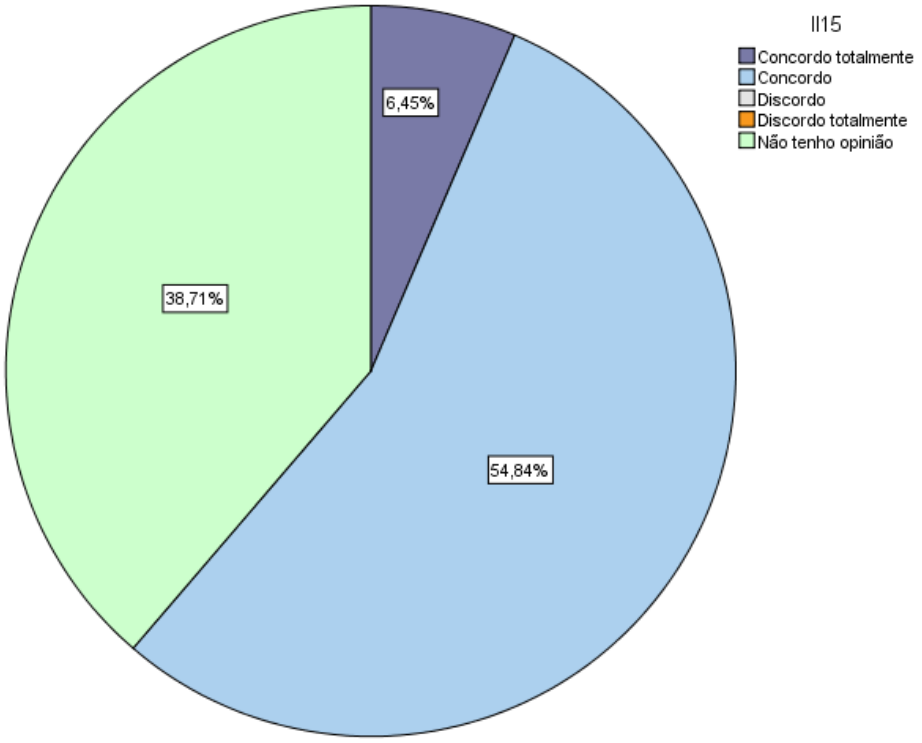
Nesta escola é respeitada a autonomia individual.



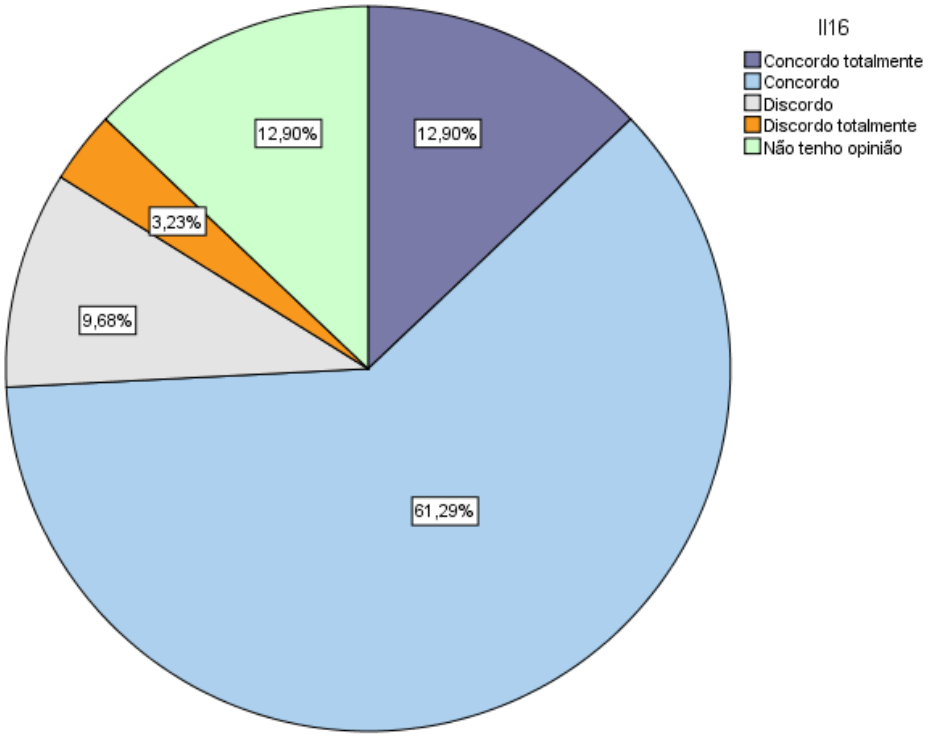
A autonomia de grupo (Conselho de Turma/Disciplinar,...) é considerada uma mais-valia.



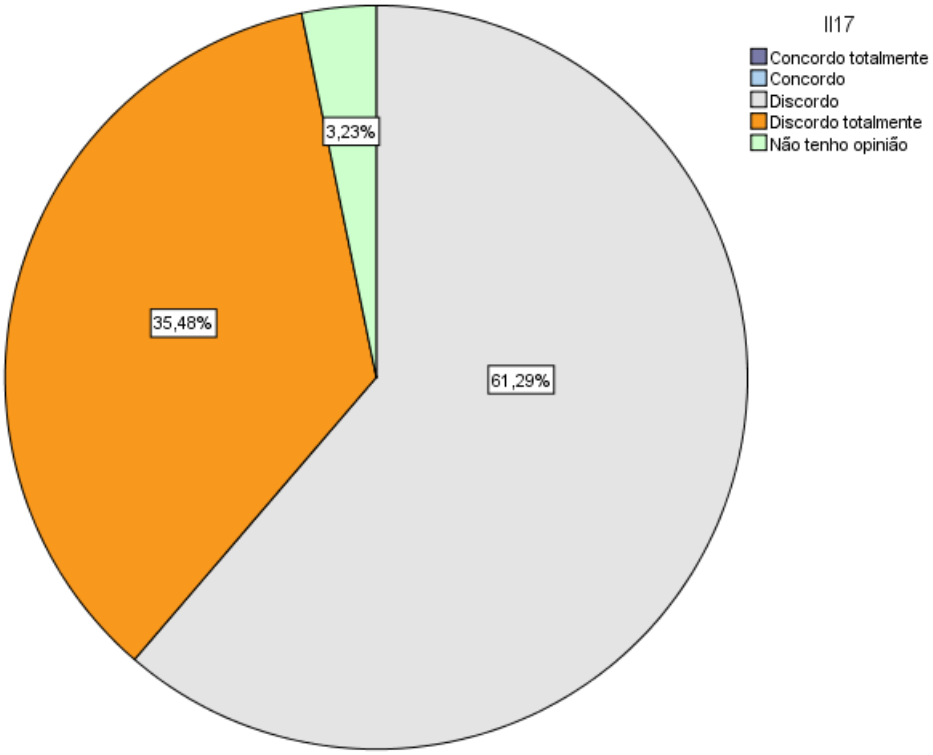
A relação entre o Conselho Geral e a Direção tem-se pautado pelo consenso.

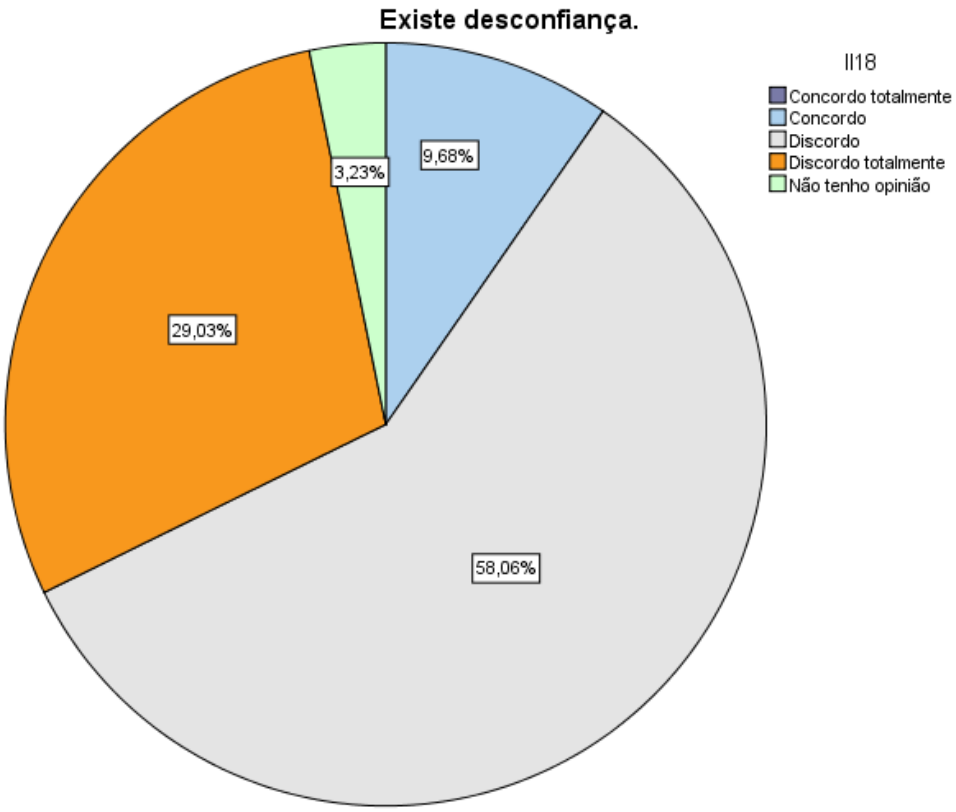


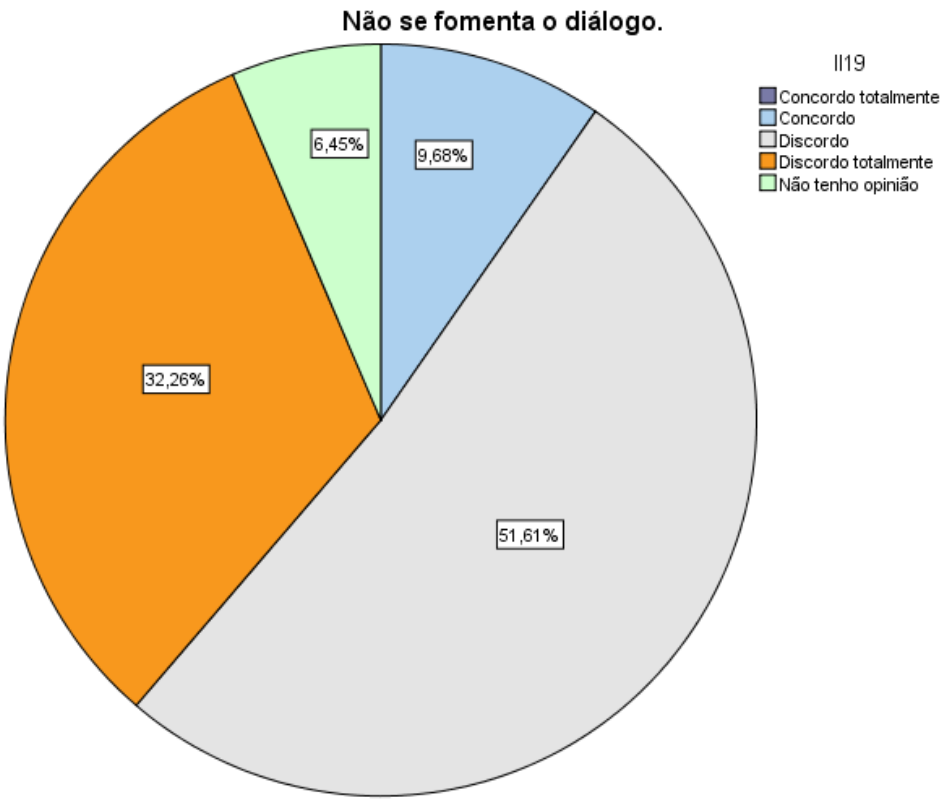
Na nossa escola, os momentos de reflexão informais são importantes contributos.



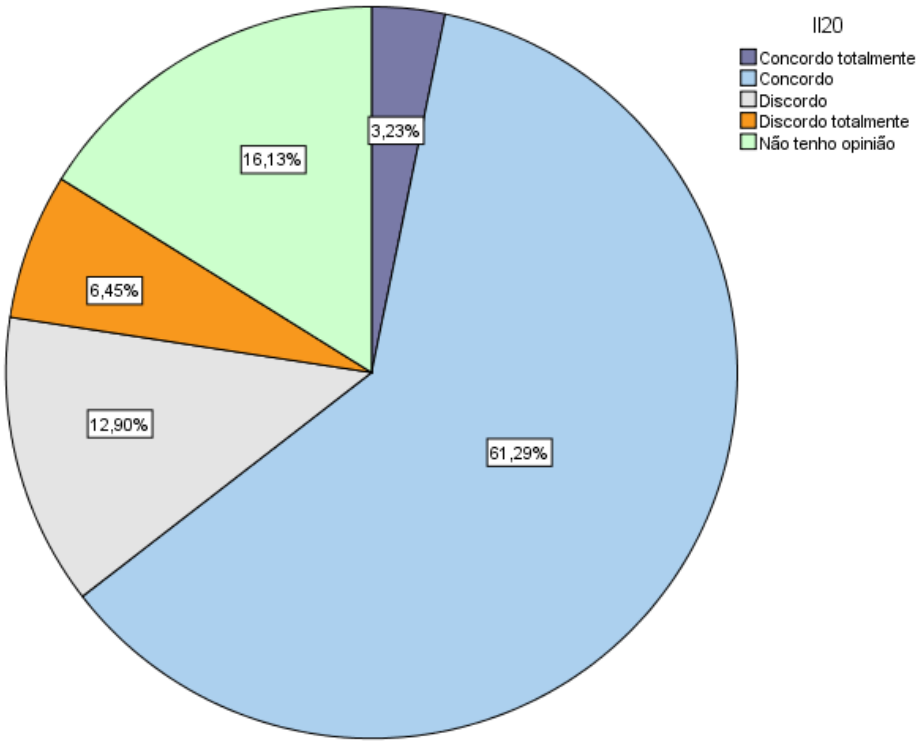
O clima vivido na escola é autoritário.



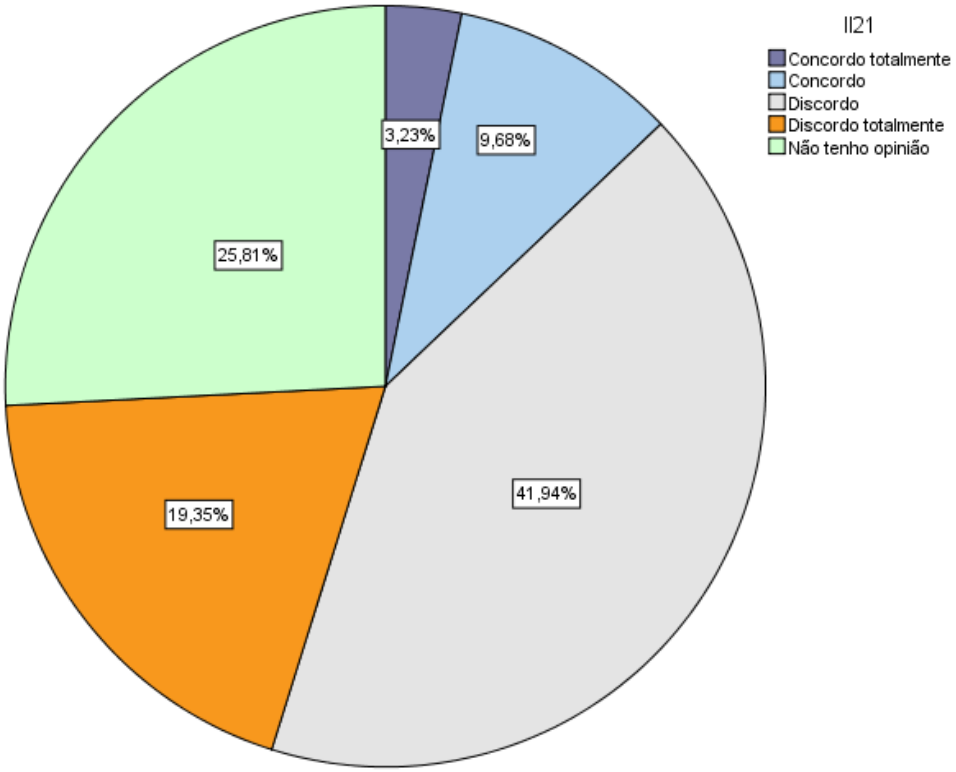

Existe desconfiança.
II18
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
9,68%
3,23%
29,03%
58,06%

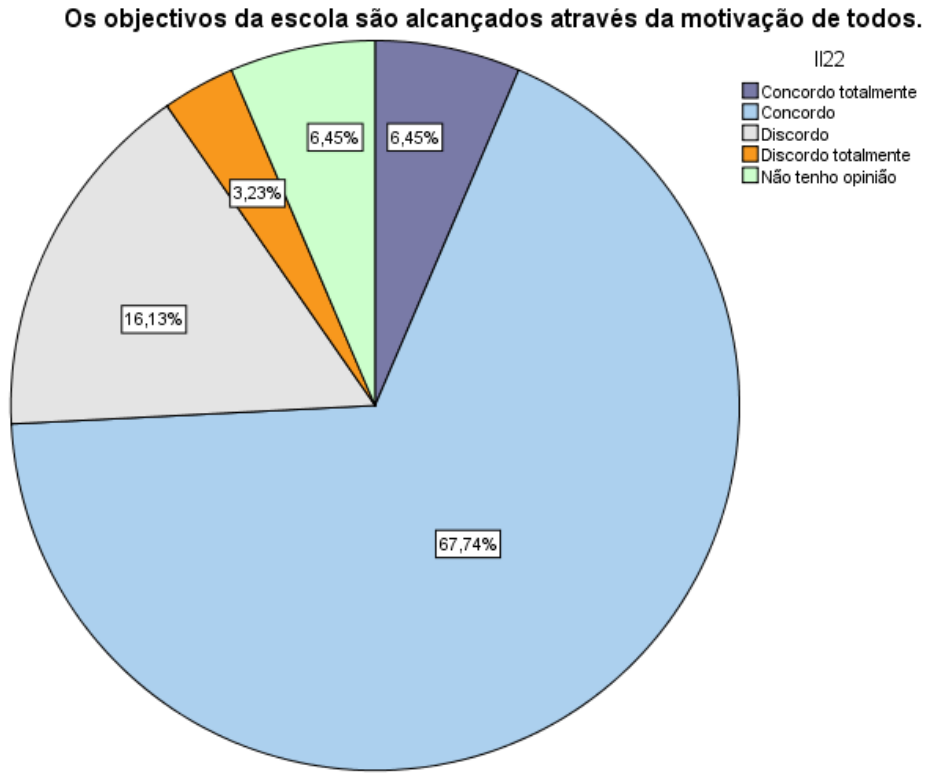

Não se fomenta o diálogo.
II19
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,45%
9,68%
32,26%
51,61%

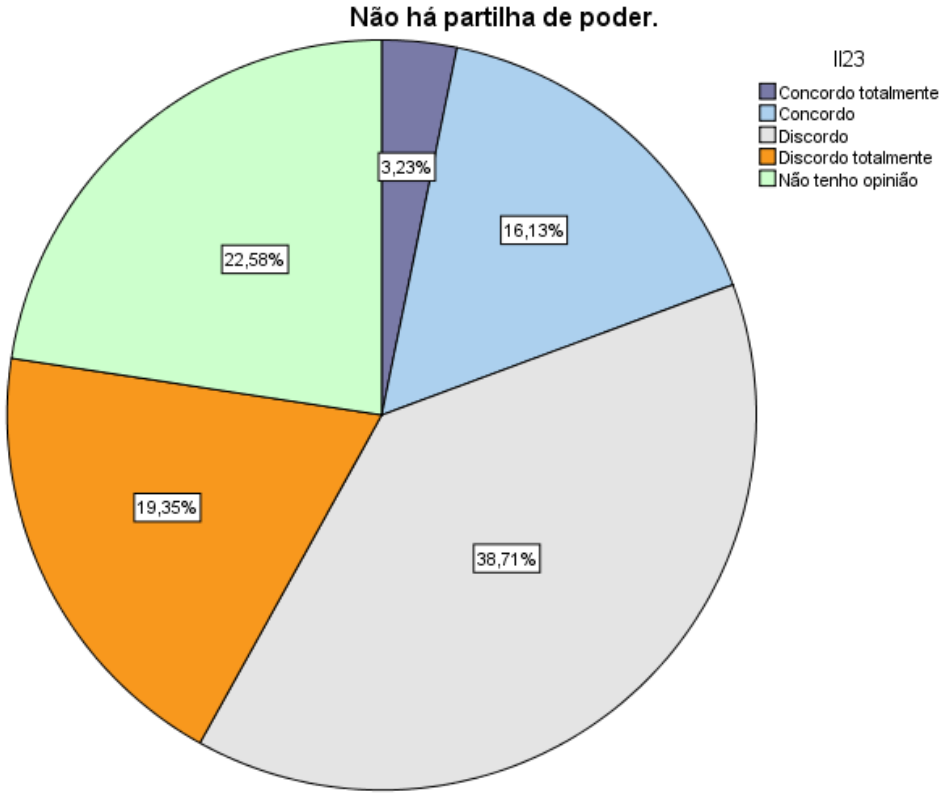
O processo de tomada de decisão é verdadeiramente democrático.



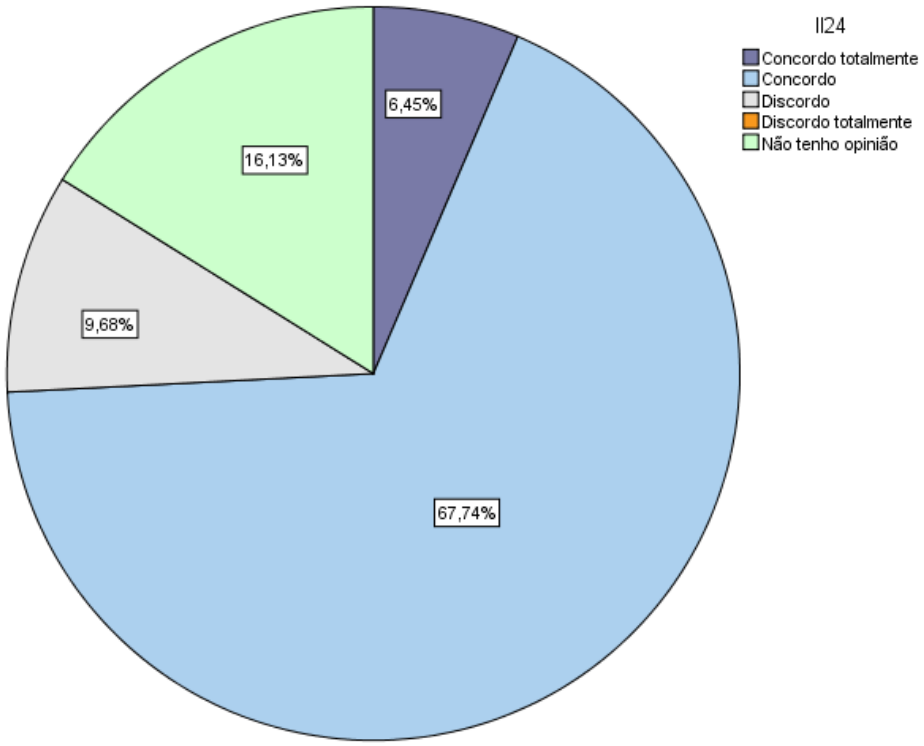
A Direção do Agrupamento/Escola raramente delega o poder.



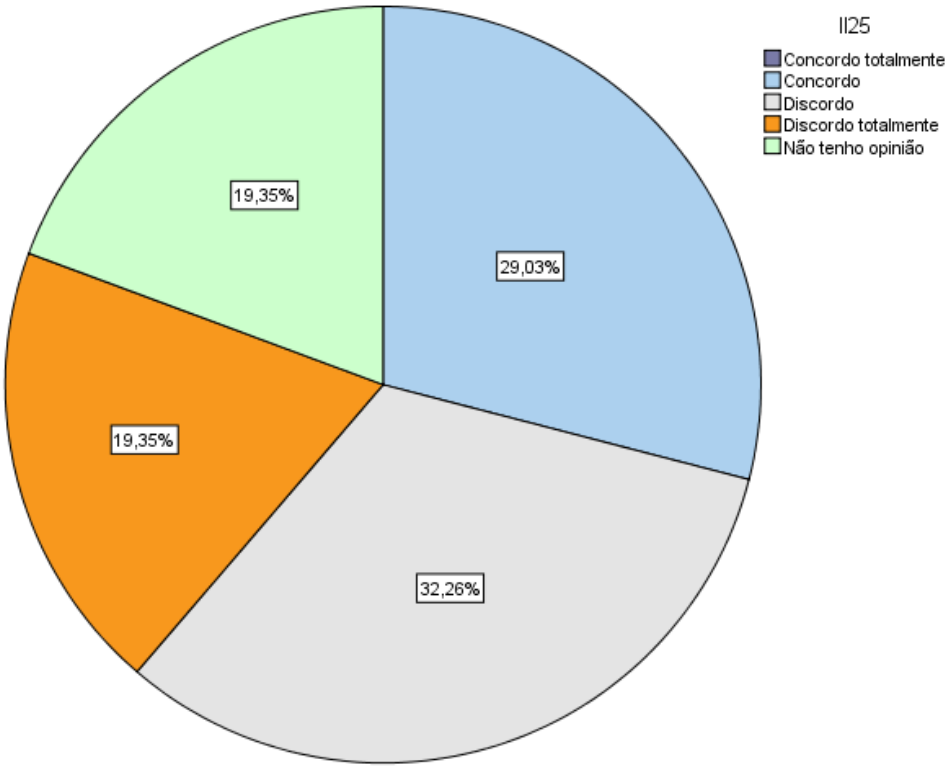

Os objectivos da escola são alcançados através da motivação de todos.
II22
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,45%
6,45%
3,23%
16,13%
67,74%

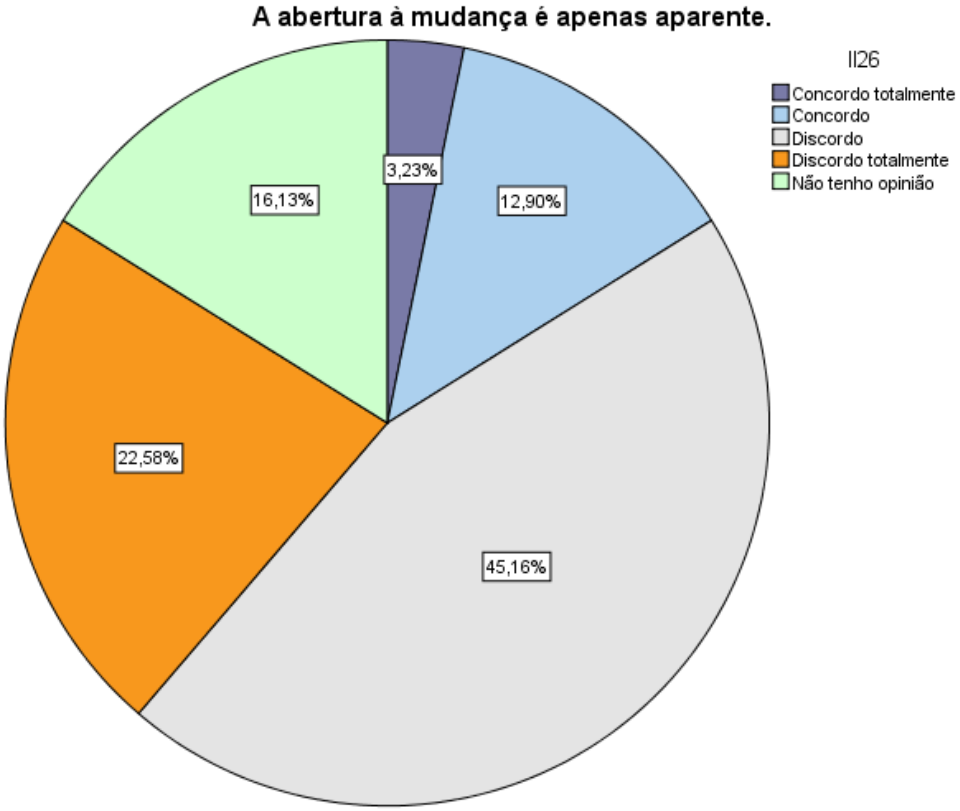

Não há partilha de poder.
II23
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
3,23%
16,13%
22,58%
19,35%
38,71%

A preocupação com a equidade e a justiça está sempre presente.

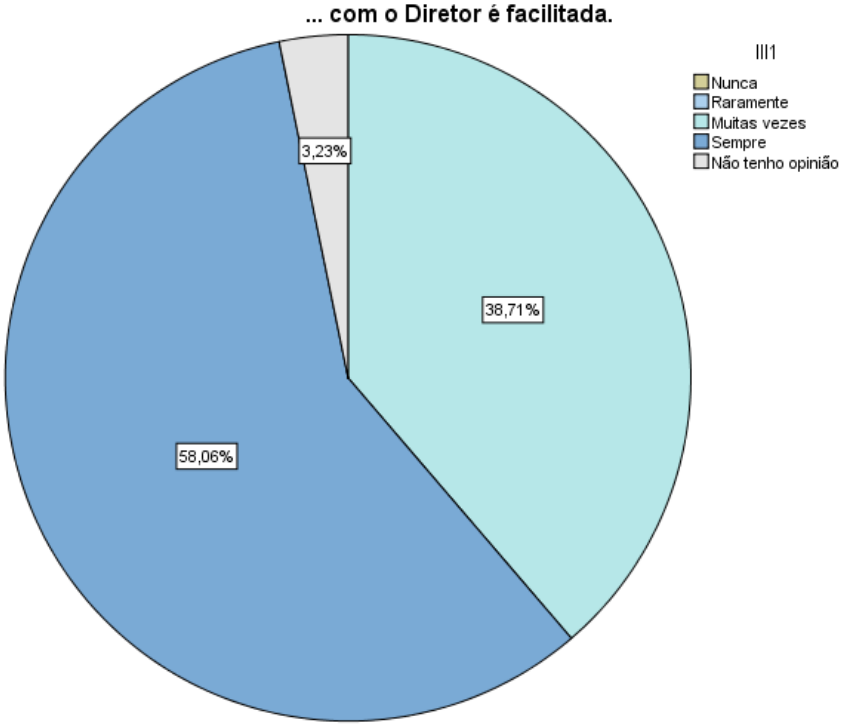


A Direção promove a confrontação.

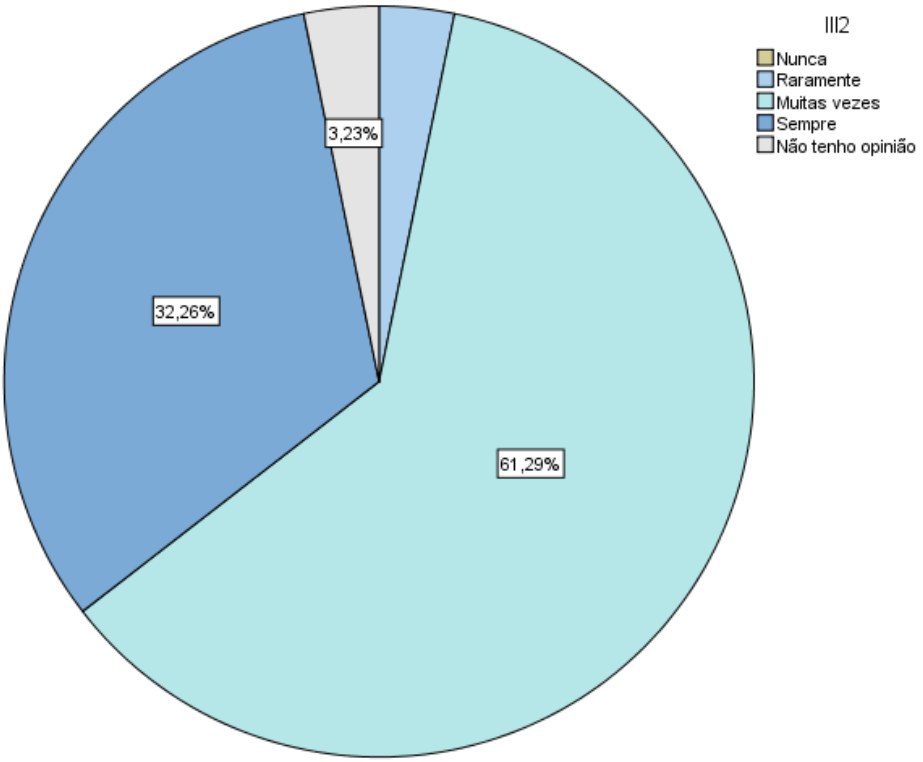




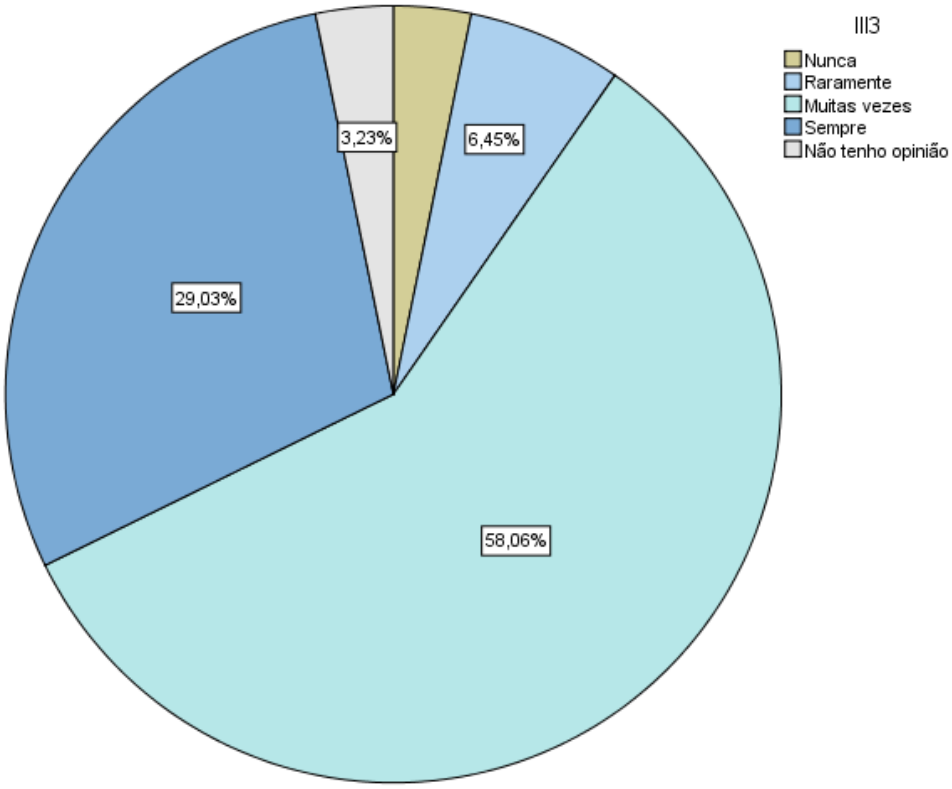
III. A comunicação...



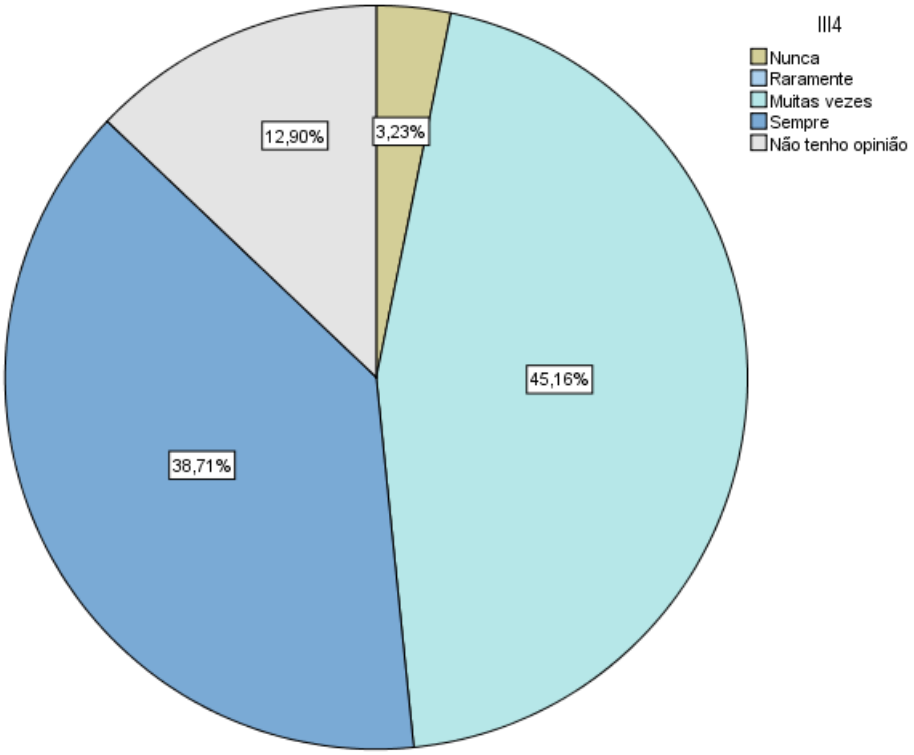
... entre os professores é eficiente.



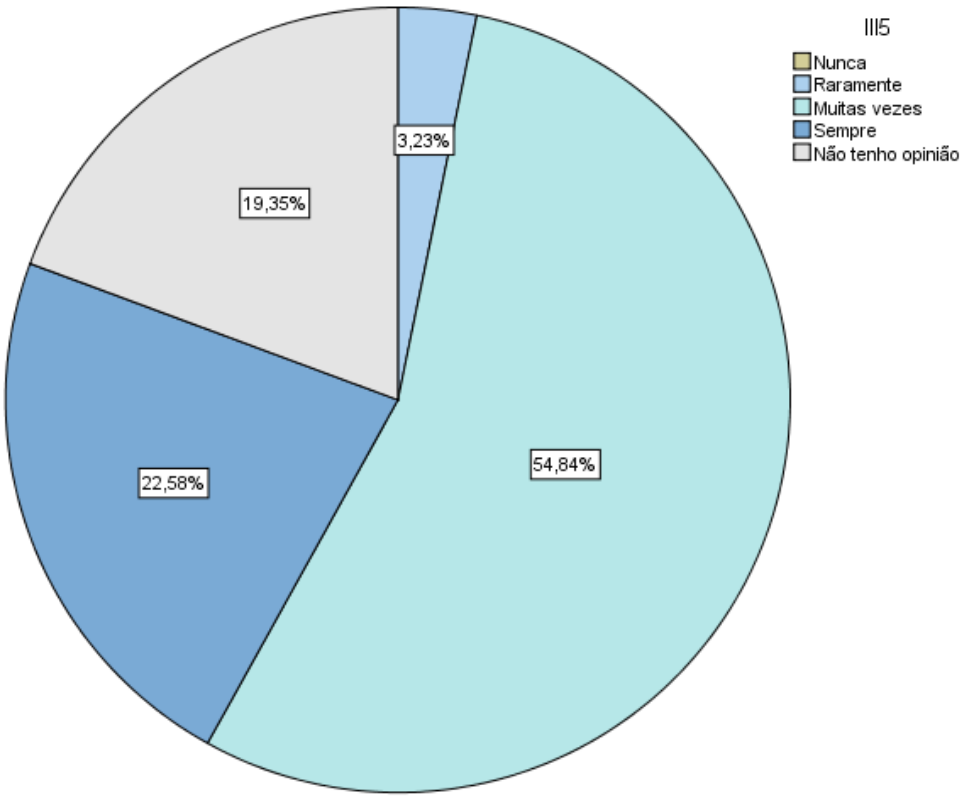
... entre professores e alunos não apresenta dificuldades.

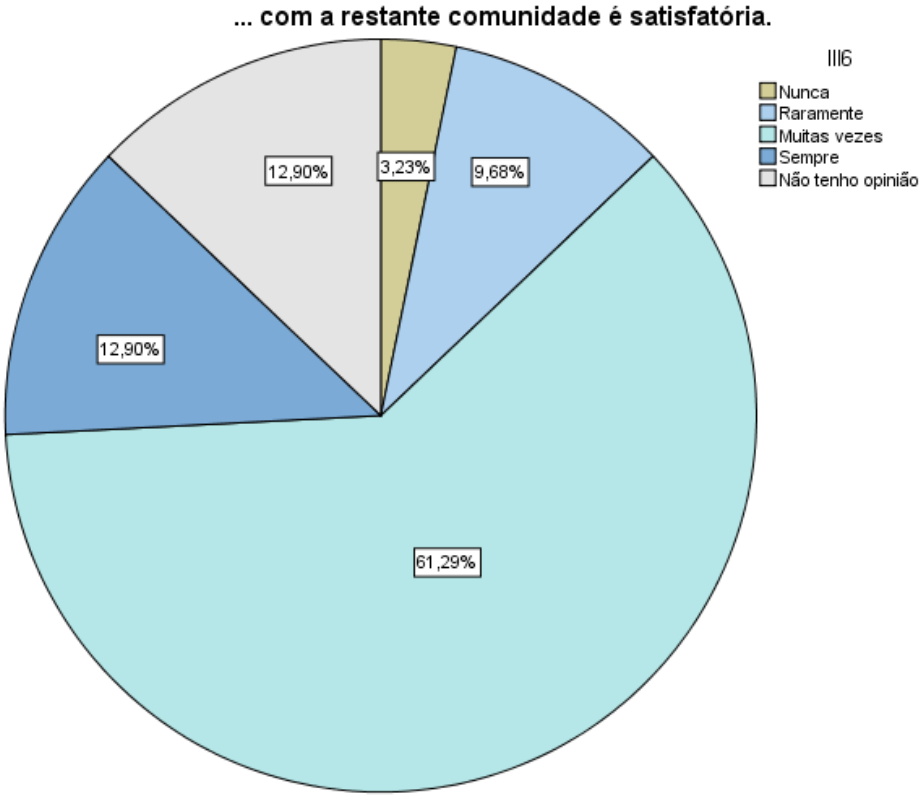


... entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos é eficaz.

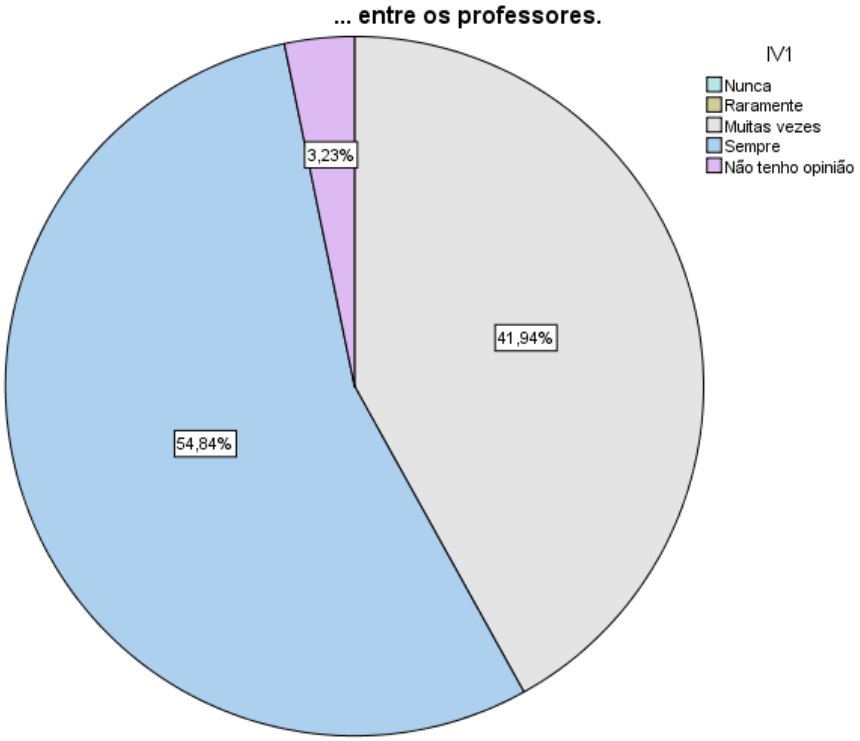


... com os Encarregados de Educação é oportunamente realizada.

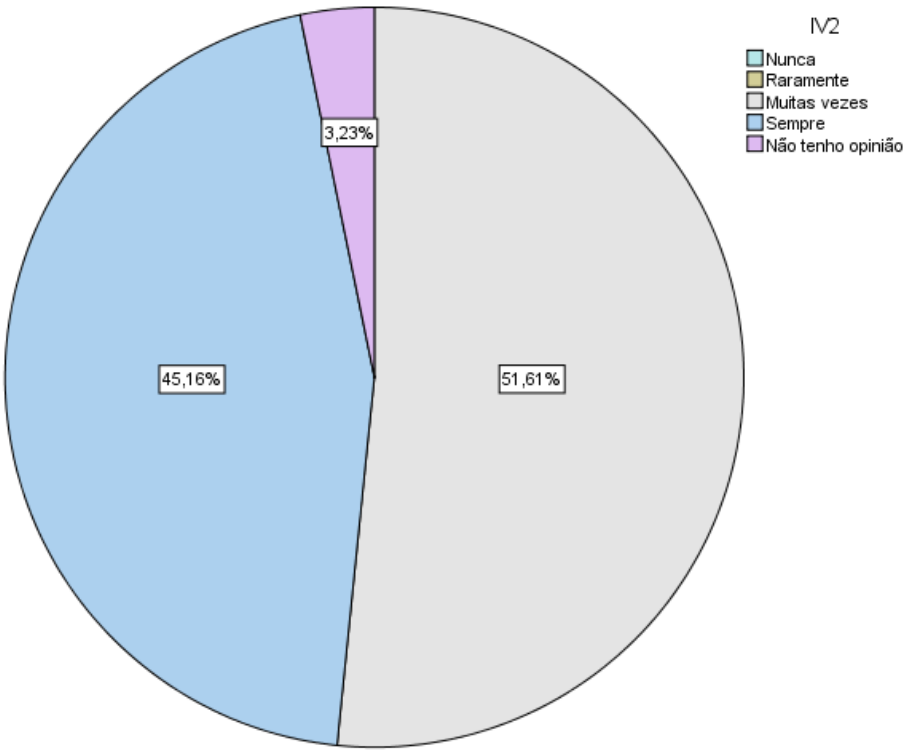




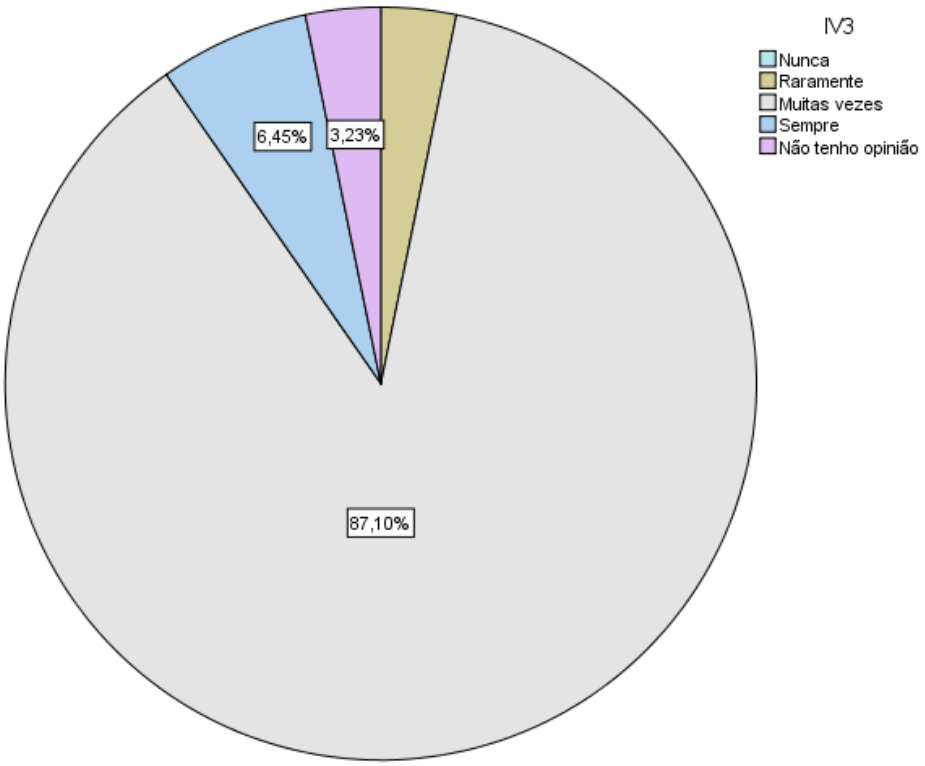
IV. A relação interpessoal é agradável...



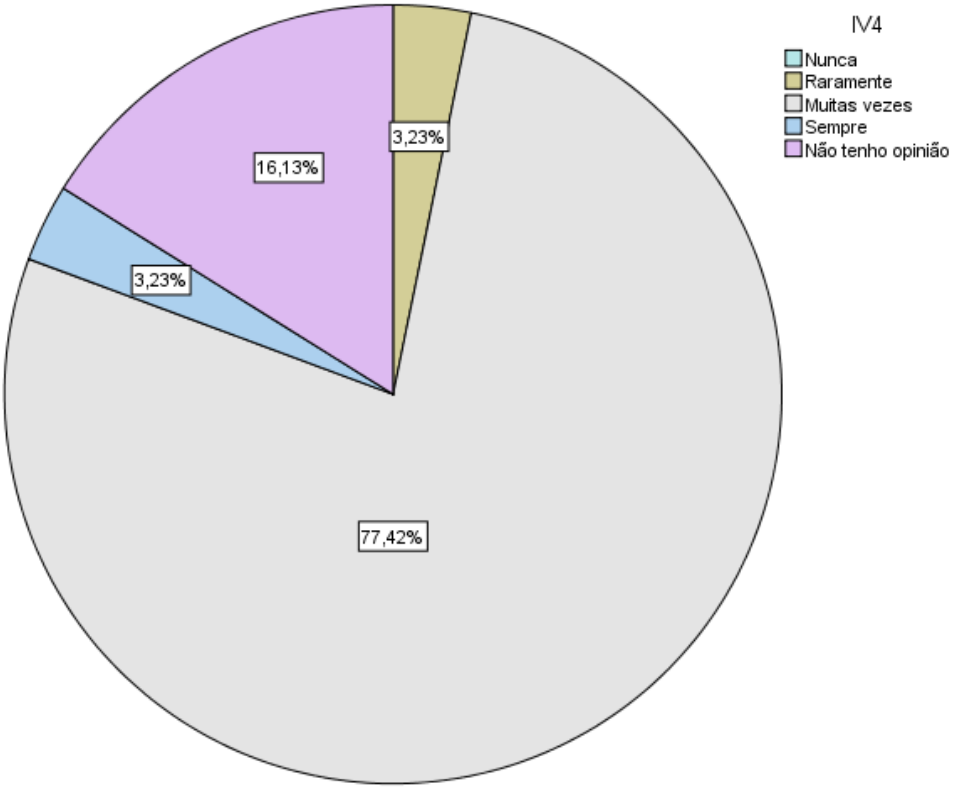
... entre os professores e o Diretor.



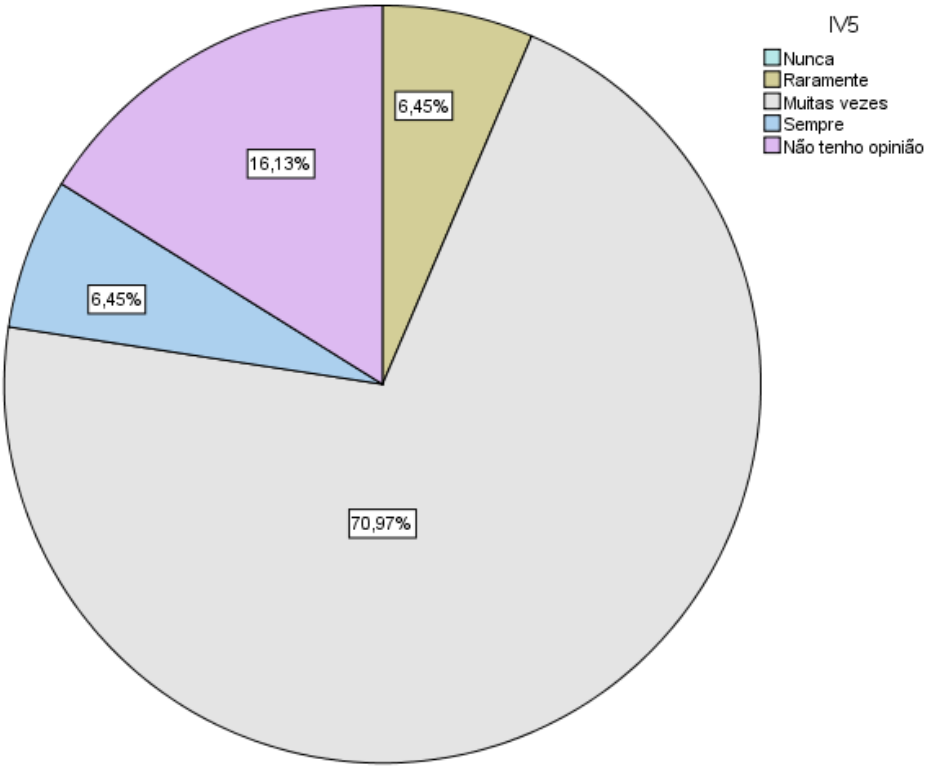
... entre os alunos.



... entre os professores e os Encarregados de Educação.

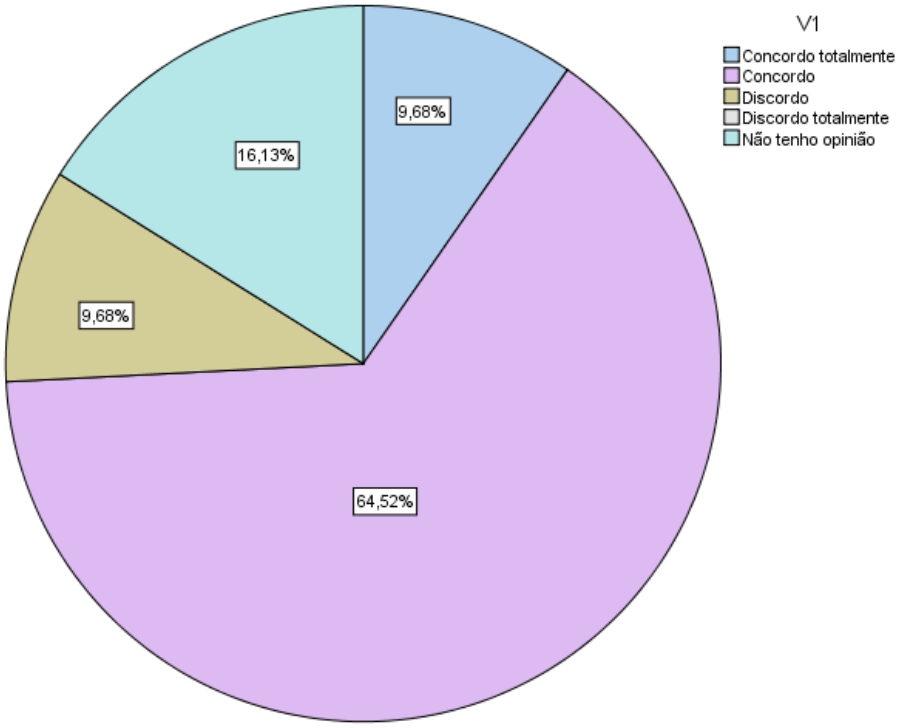


... entre a escola e a restante comunidade.

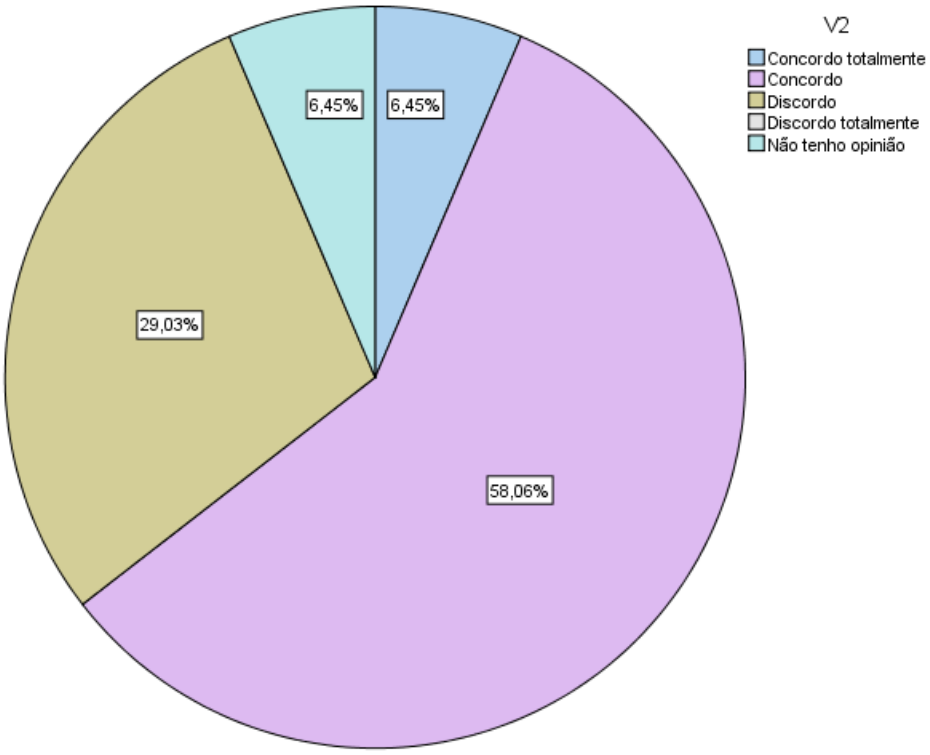


V. O Regulamento Interno e outras normas internas...

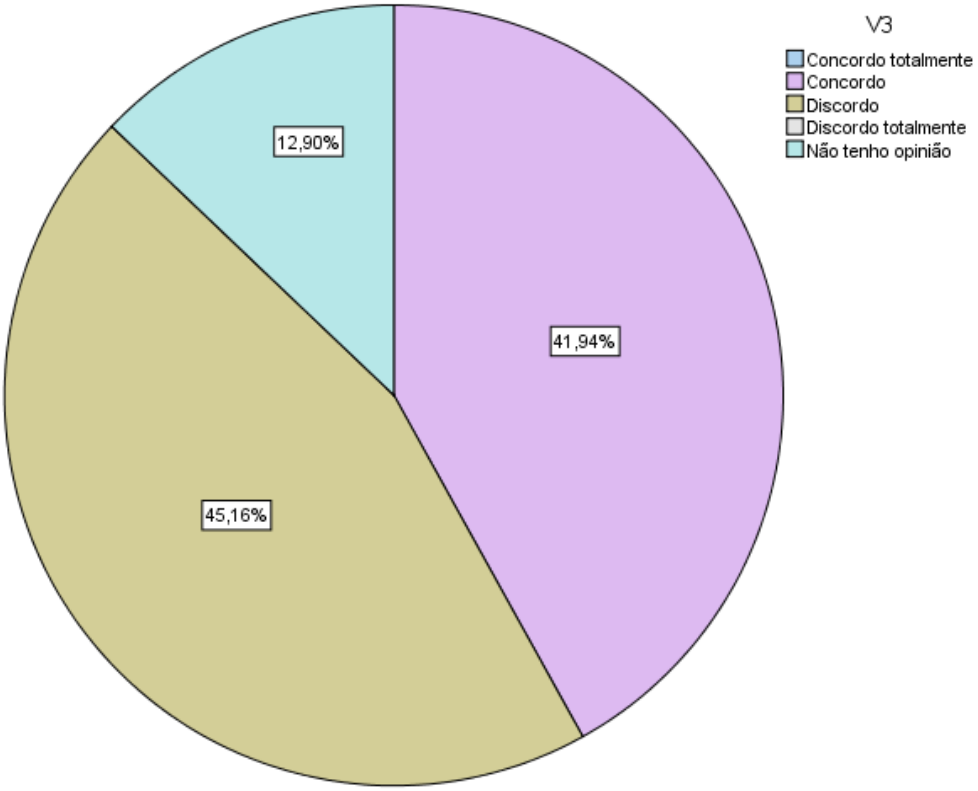
... são resultado de uma elaboração conjunta.



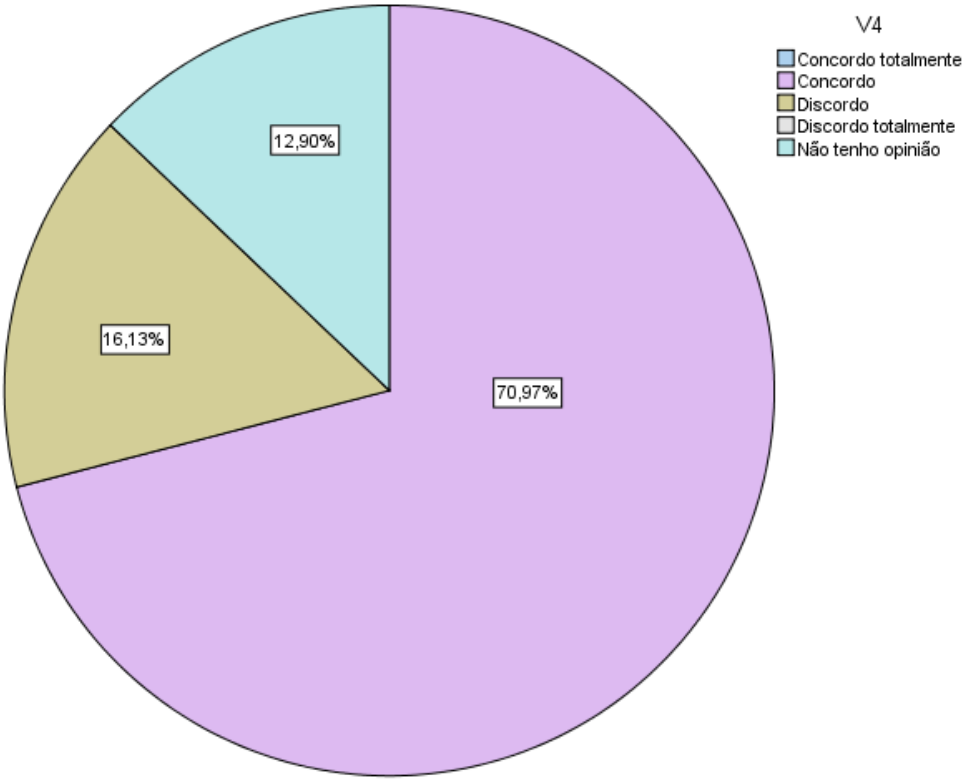
... são códigos de conduta conhecidos de todos.



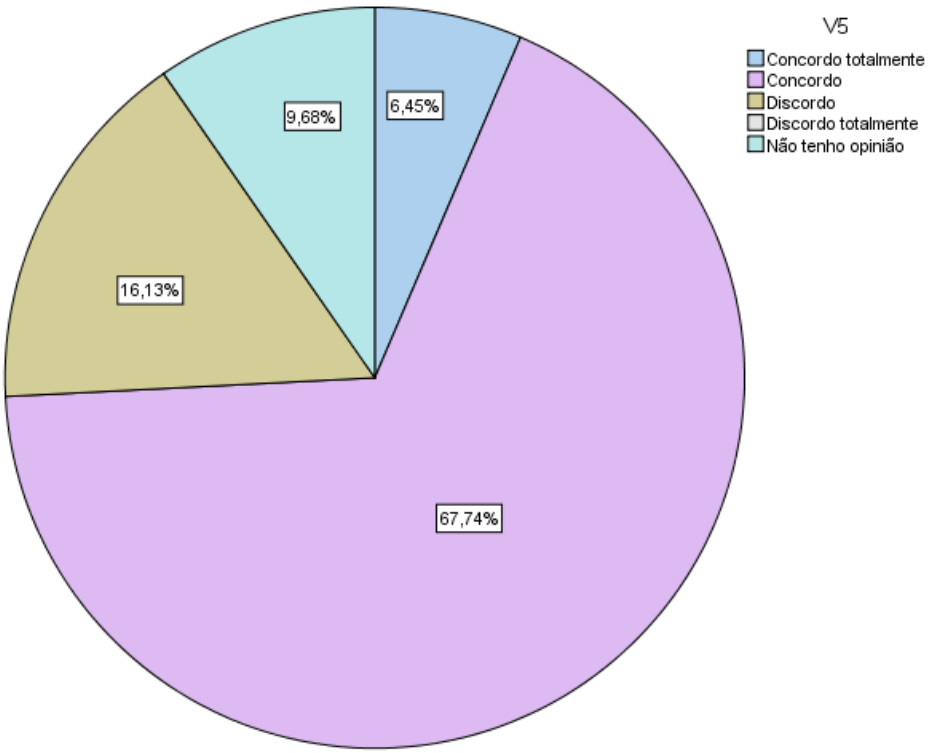
... são cumpridos e respeitados por todos.



... contêm procedimentos disciplinares de fácil aplicação.

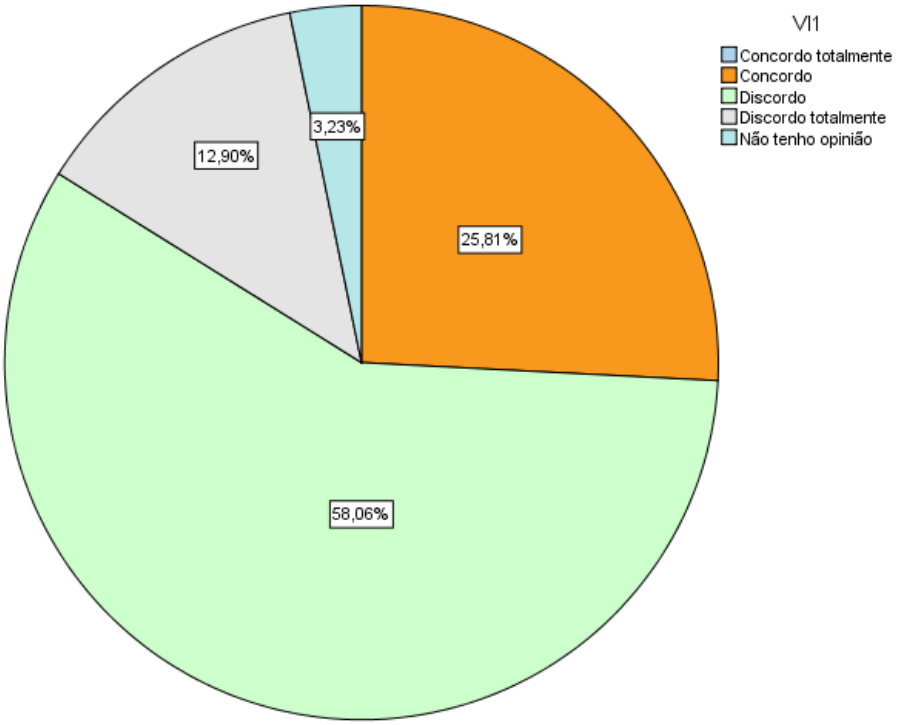


... estimulam e reforçam o comportamento positivo.

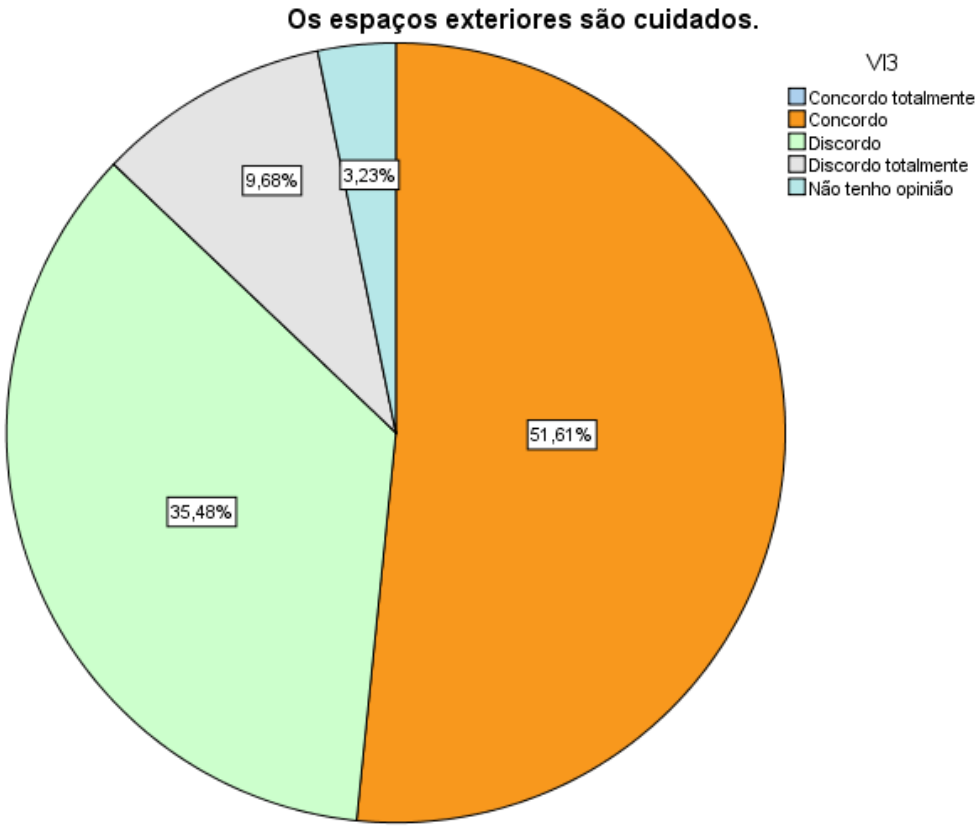


VI. Infraestruturas e equipamentos

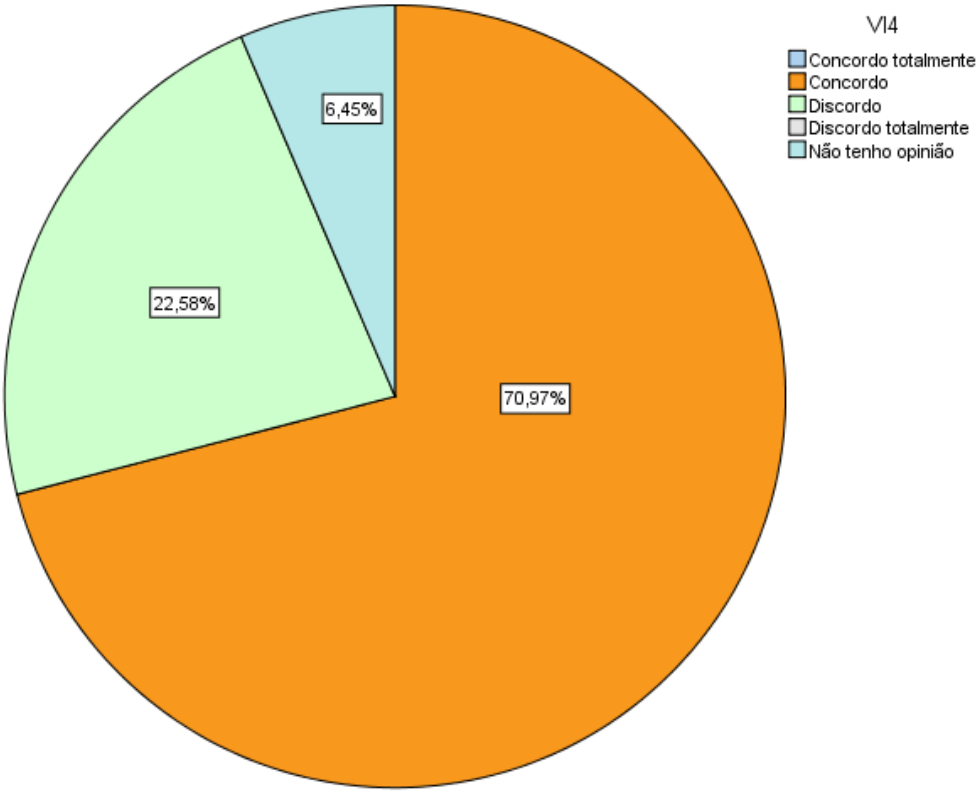
As salas de aula são amplas, arejadas e satisfatoriamente confortáveis.



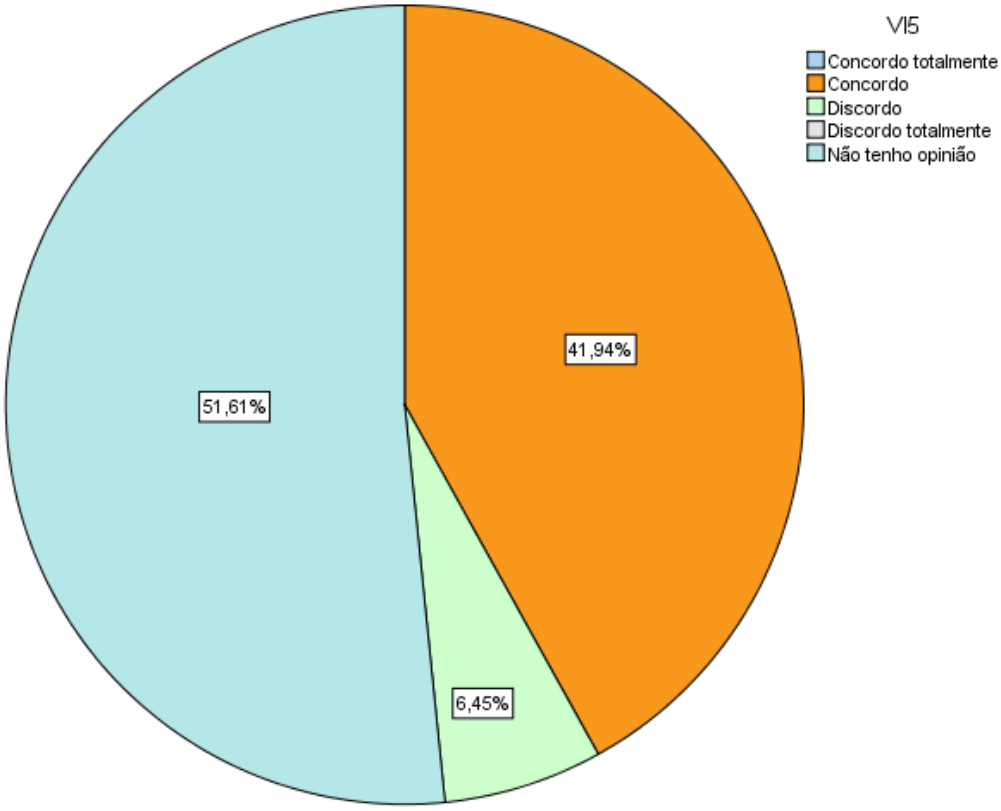

A escola está decorada com trabalhos dos alunos.
VI2
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,45%
3,23%
25,81%
64,52%


Os espaços exteriores são cuidados.
VI3
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
9,68%
3,23%
51,61%
35,48%

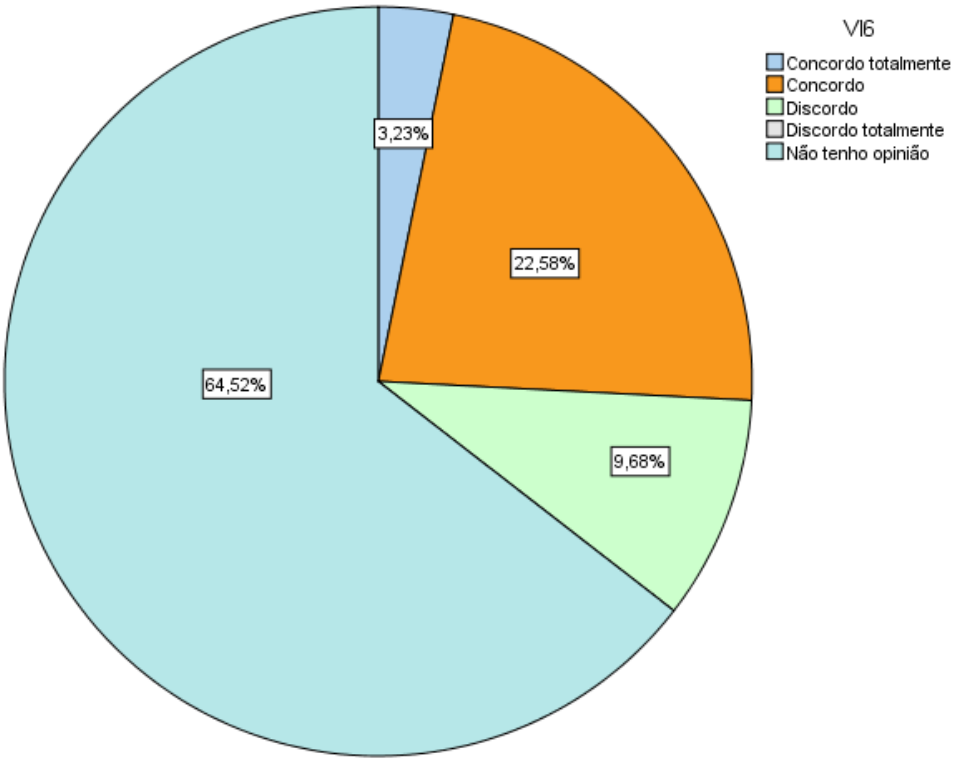
Existe material didático adequado.



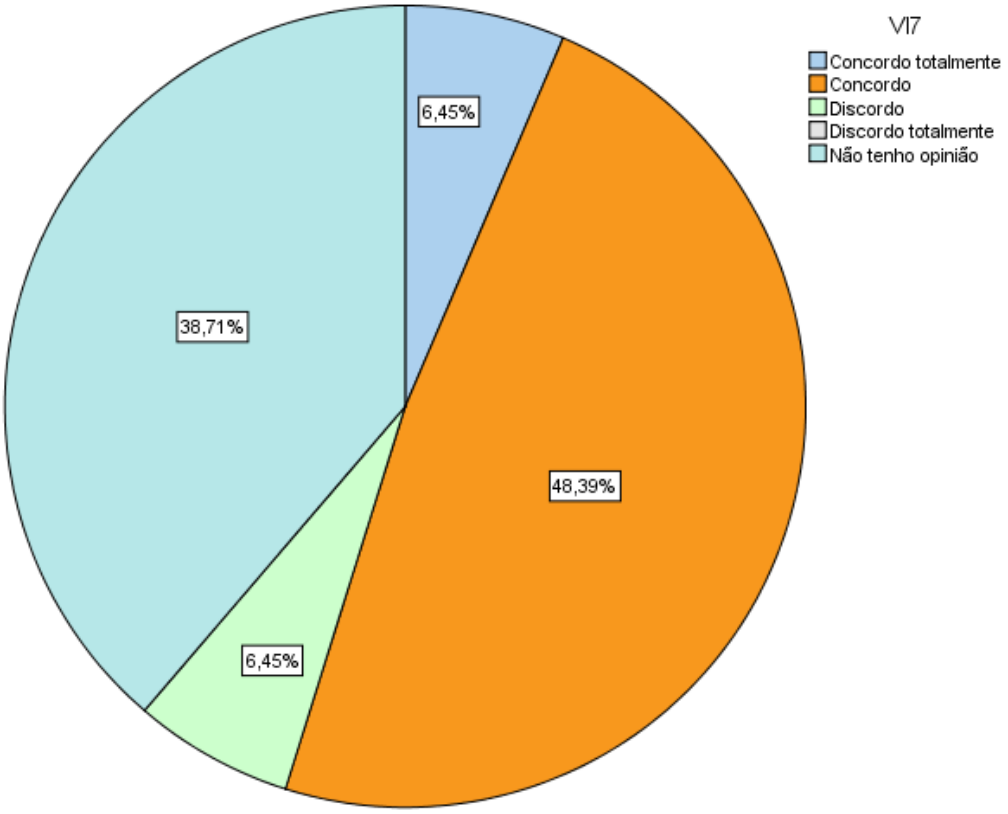
O equipamento desportivo é mantido em boas condições.

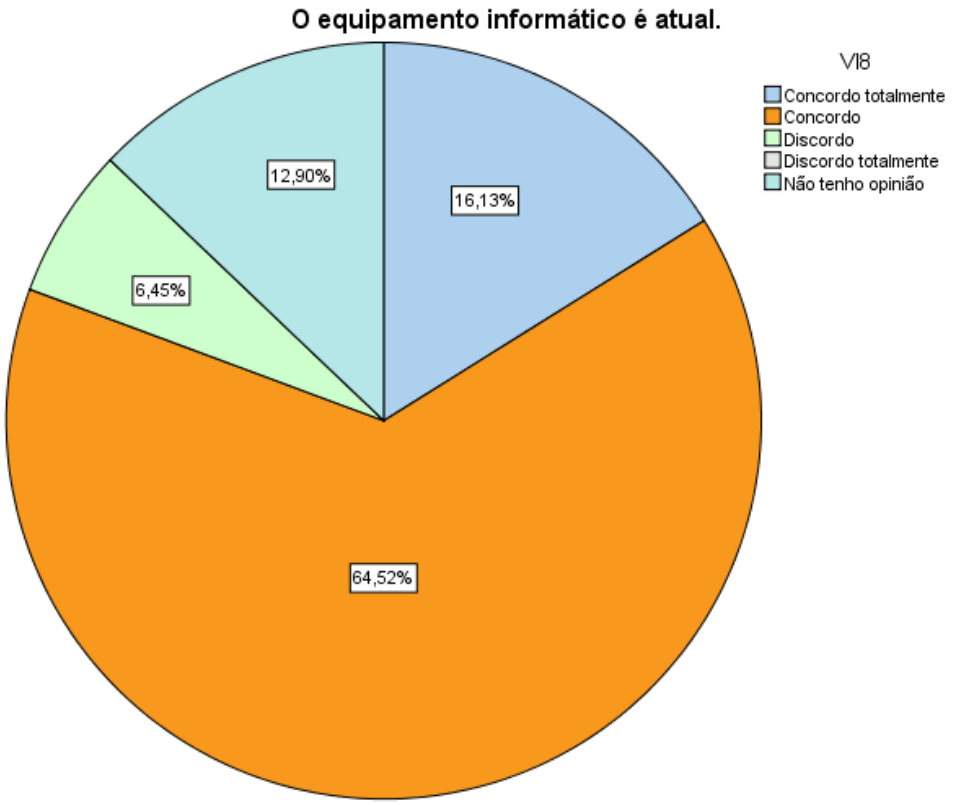


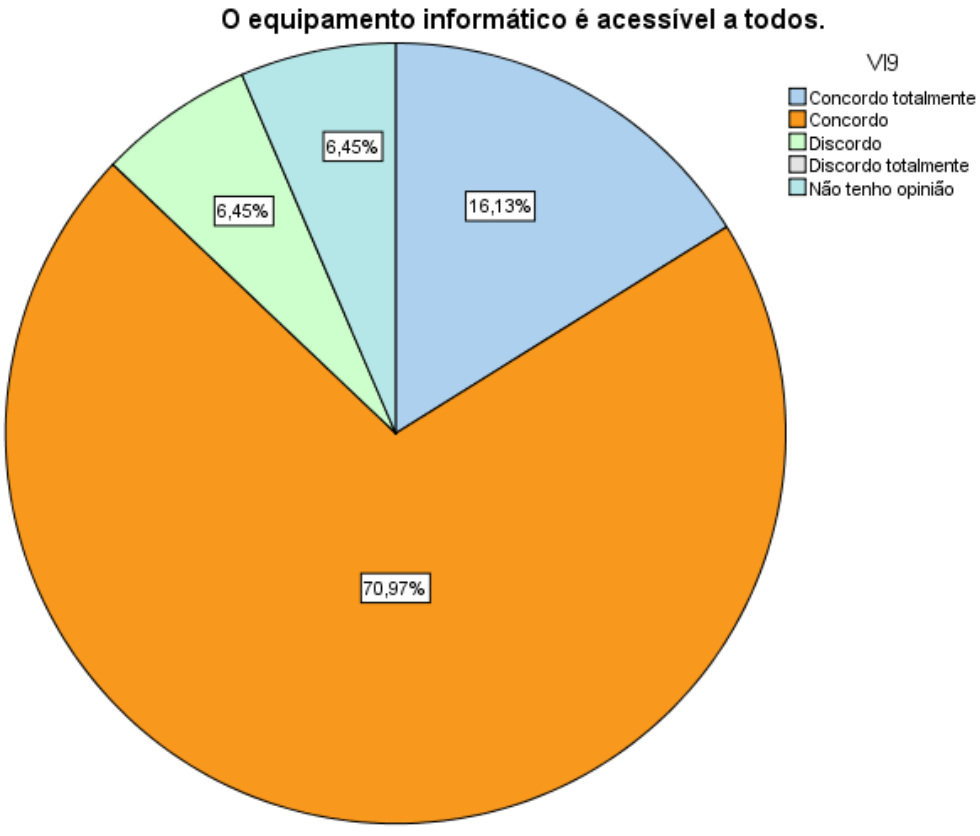
O equipamento musical permite uma formação cabal nas respetivas atividades letivas.



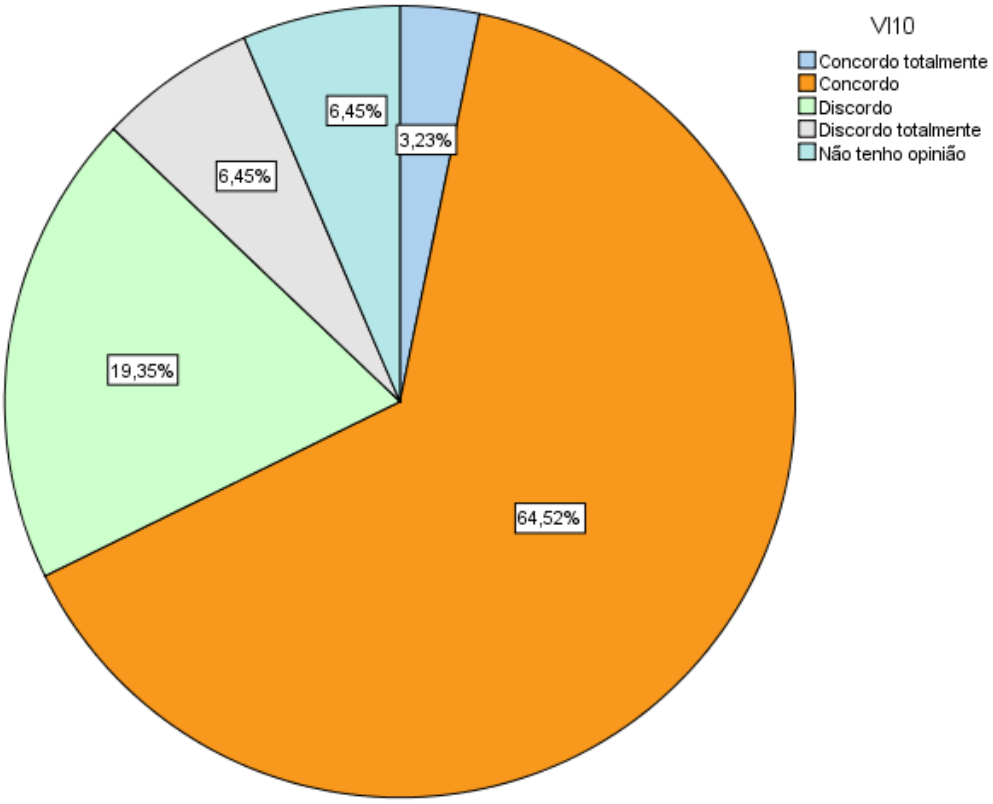
São habitualmente adquiridos livros para a Biblioteca Escolar.



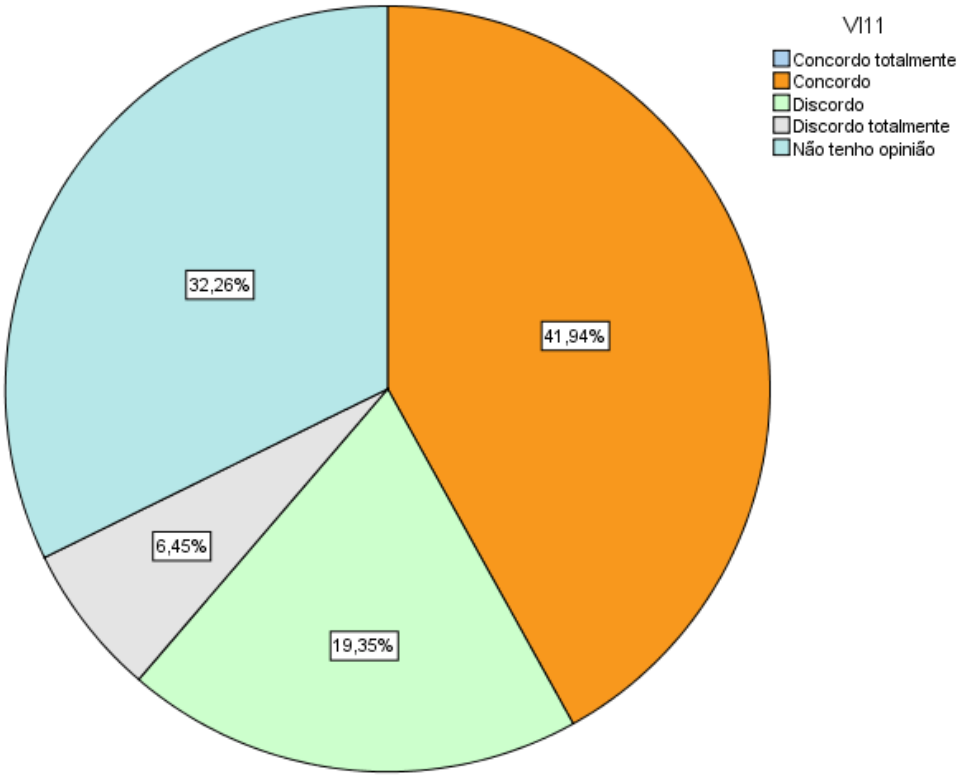

O equipamento informático é atual.
VI8
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
12,90%
16,13%
6,45%
64,52%


O equipamento informático é acessível a todos.
VI9
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,45%
6,45%
16,13%
70,97%

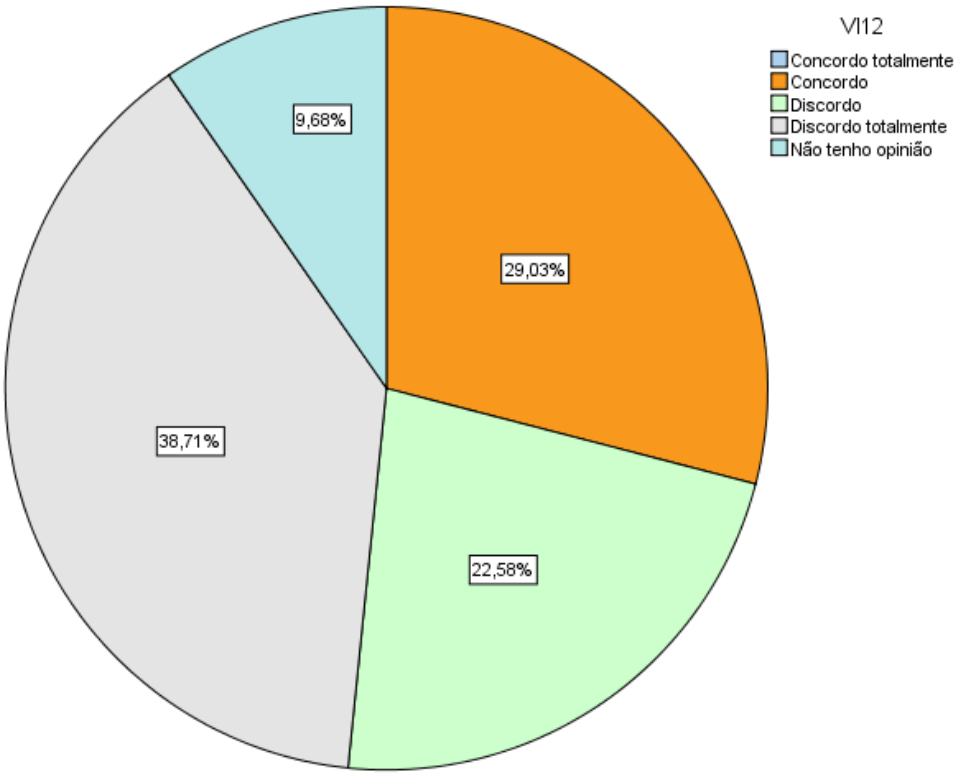
As instalações, de um modo geral, mantêm-se limpas e asseadas.



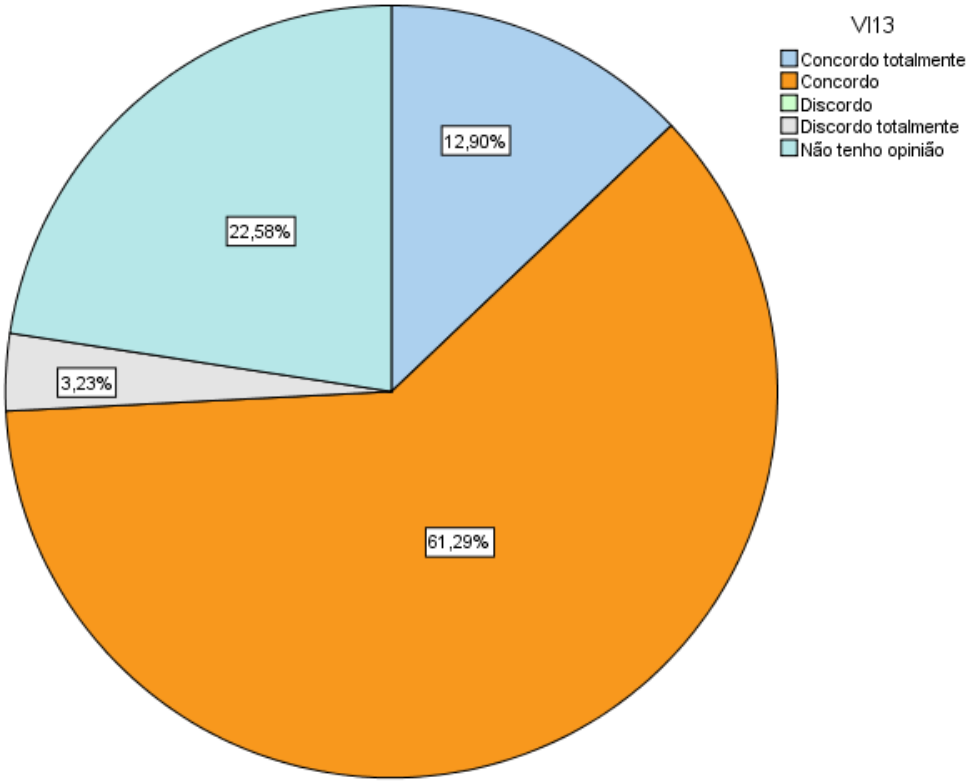
O equipamento lúdico para os alunos é mantido em boas condições.

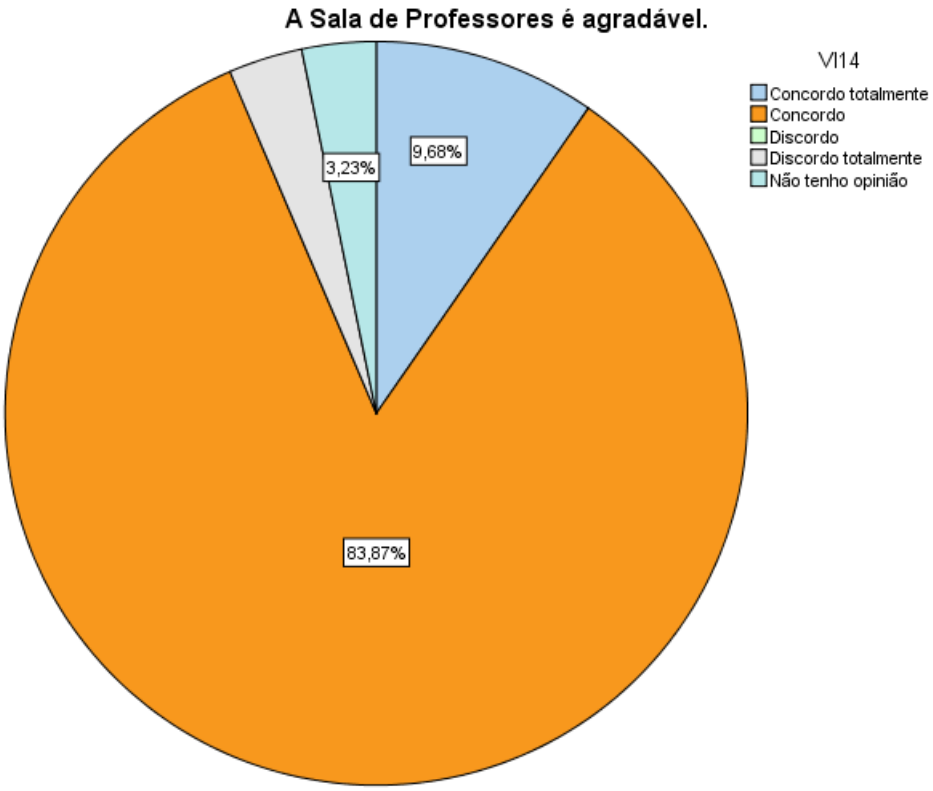


Existe uma sala de convívio para os alunos.

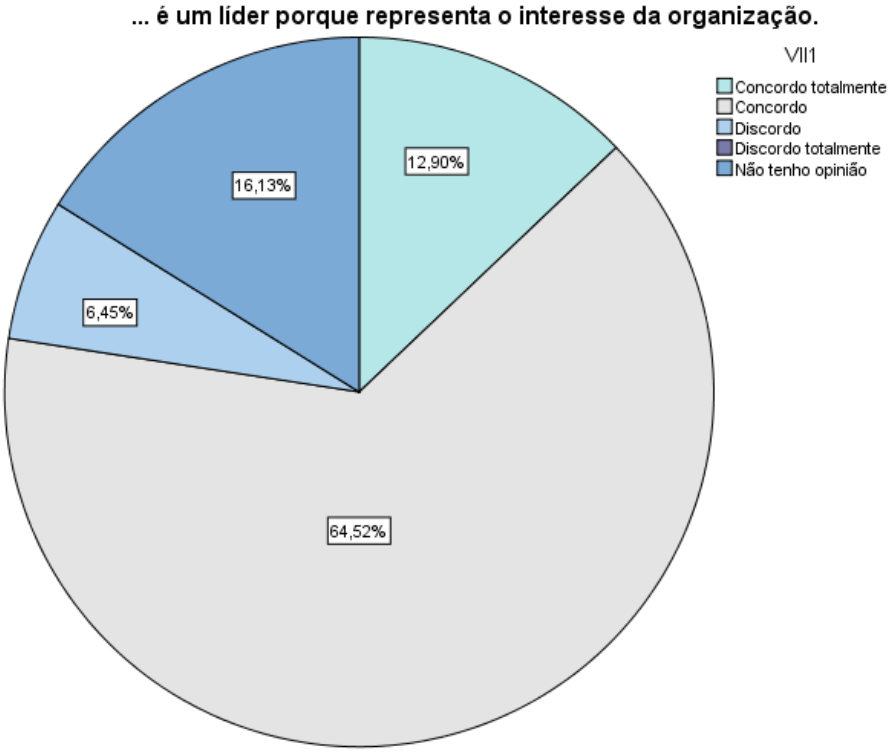


Os Assistentes Operacionais/Técnicos dispõem de uma sala própria.

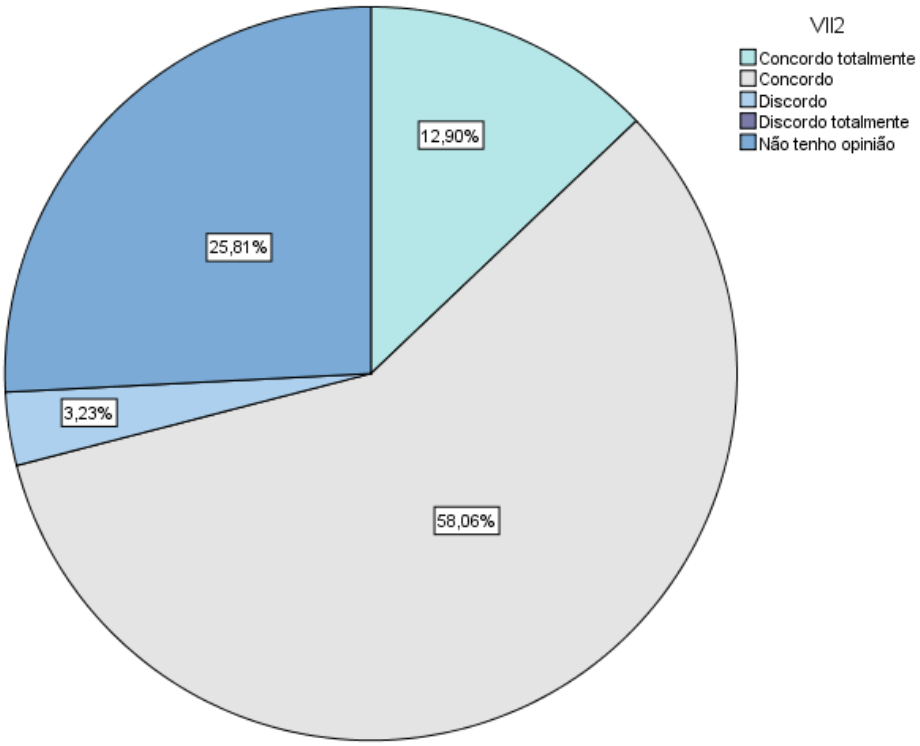




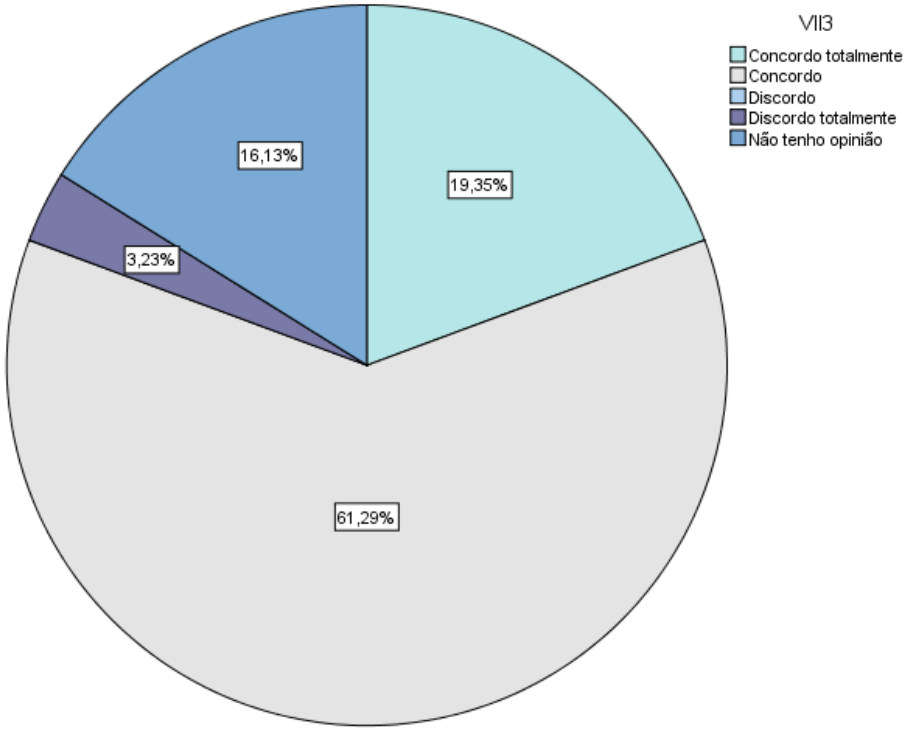
VII. O Diretor...



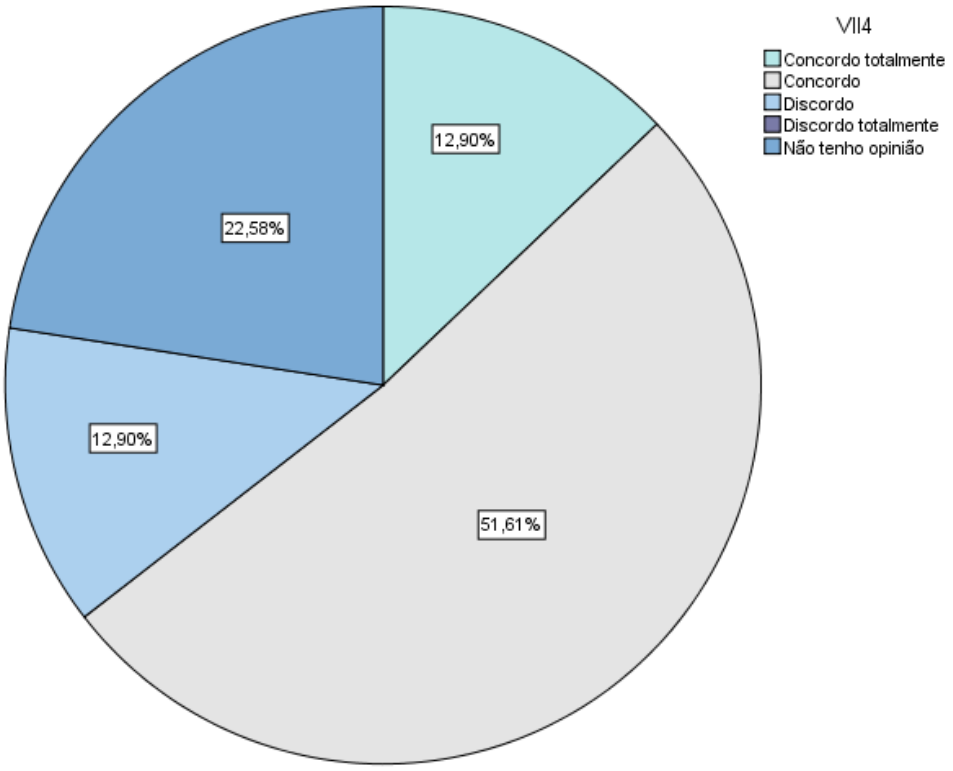
... é um líder porque é o agente de ligação com o exterior.



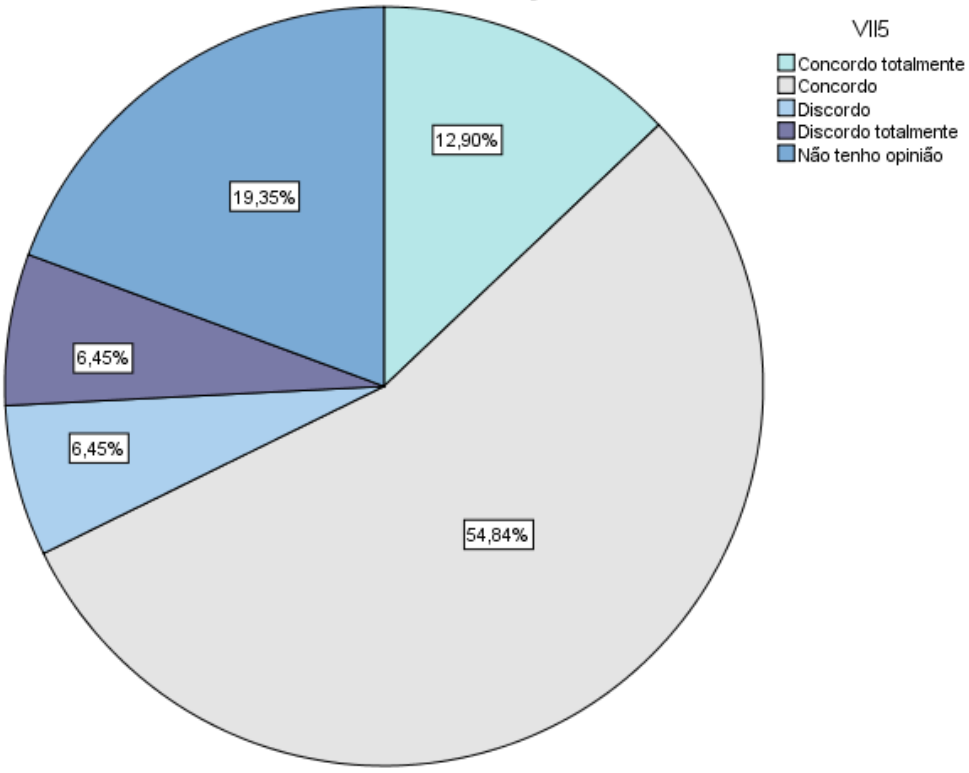
... é um líder porque orienta rumo às metas da organização.



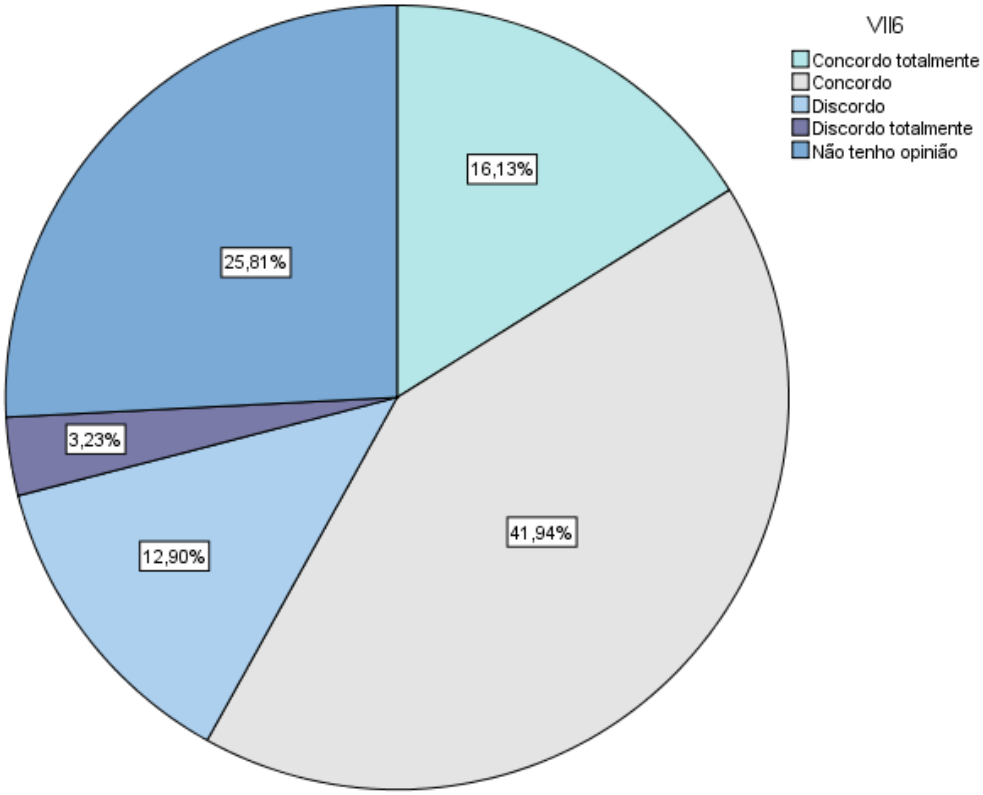
... é um líder porque inspira vontades e motivações.



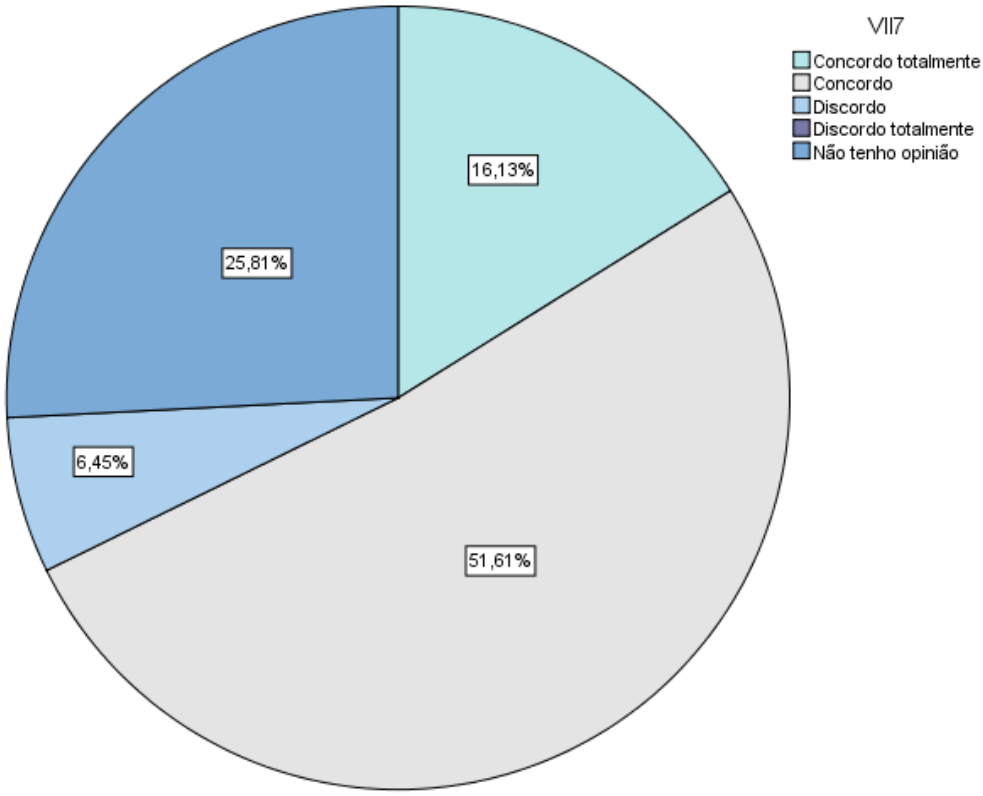
... é um líder porque delineia, de forma clara, as estratégias a adotar para a instituição.



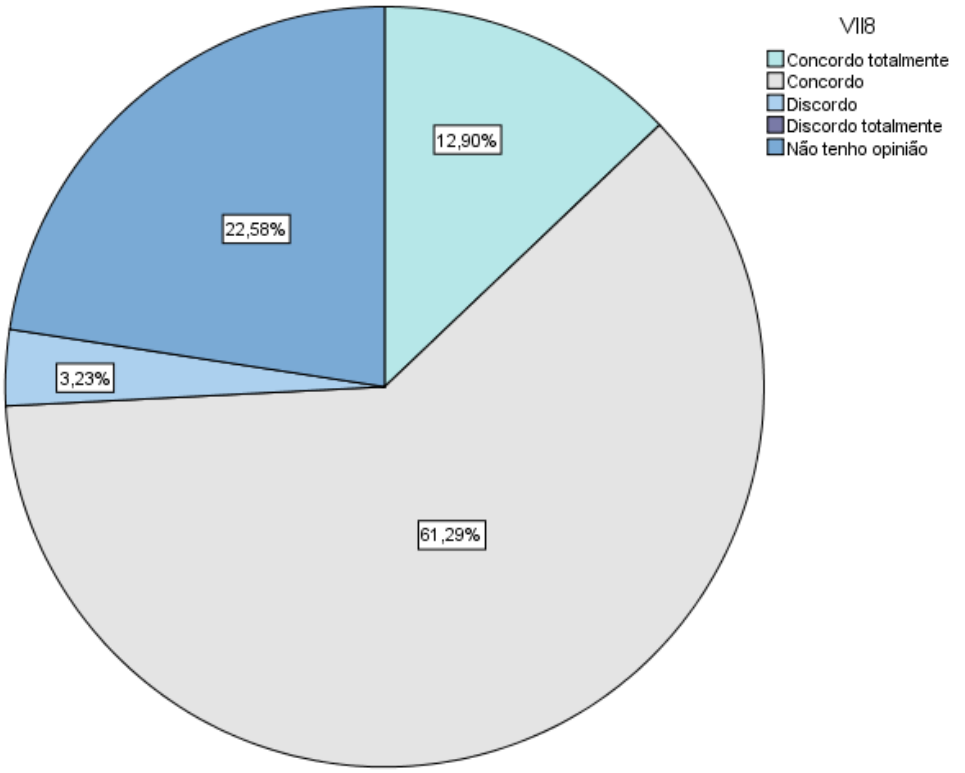
... é um líder porque se revela empreendedor.



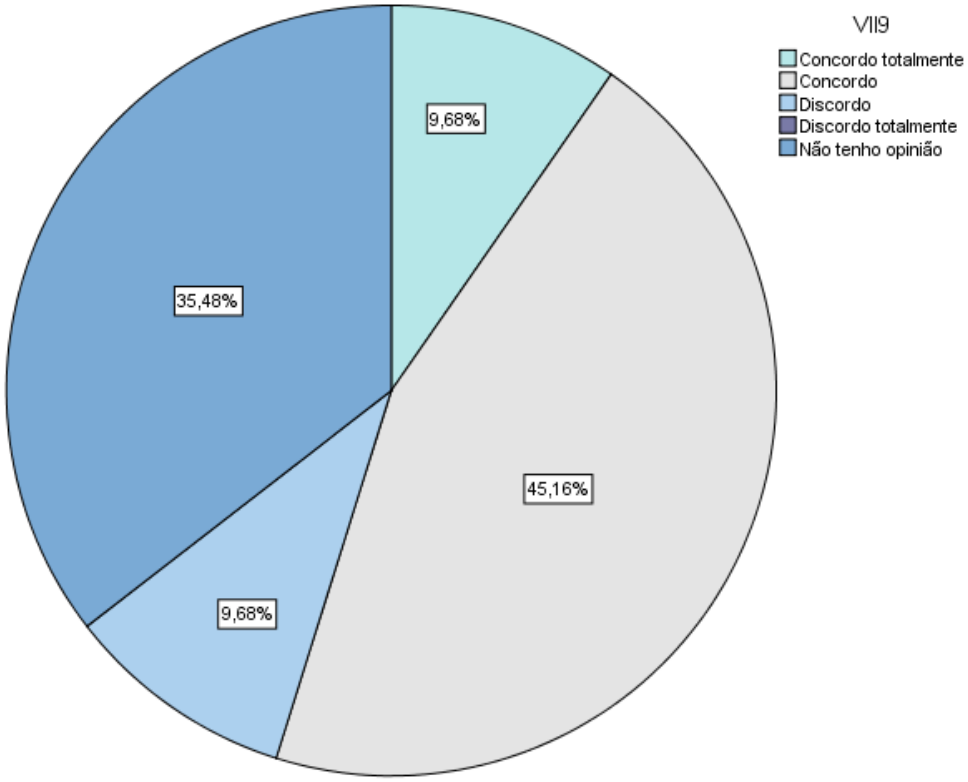
... é um líder porque sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.

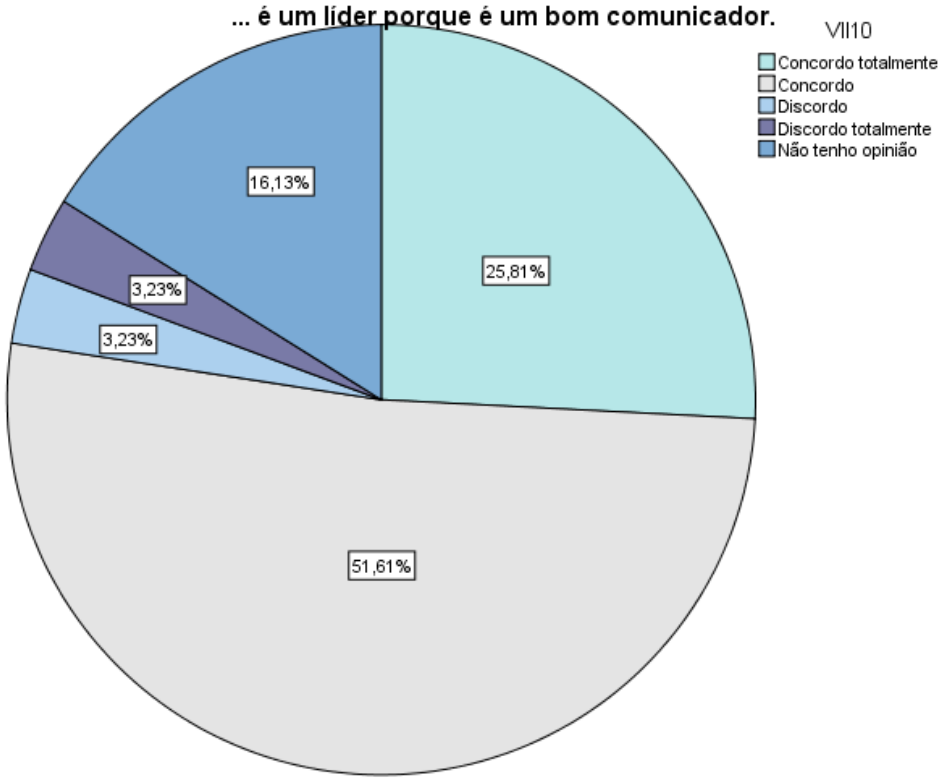


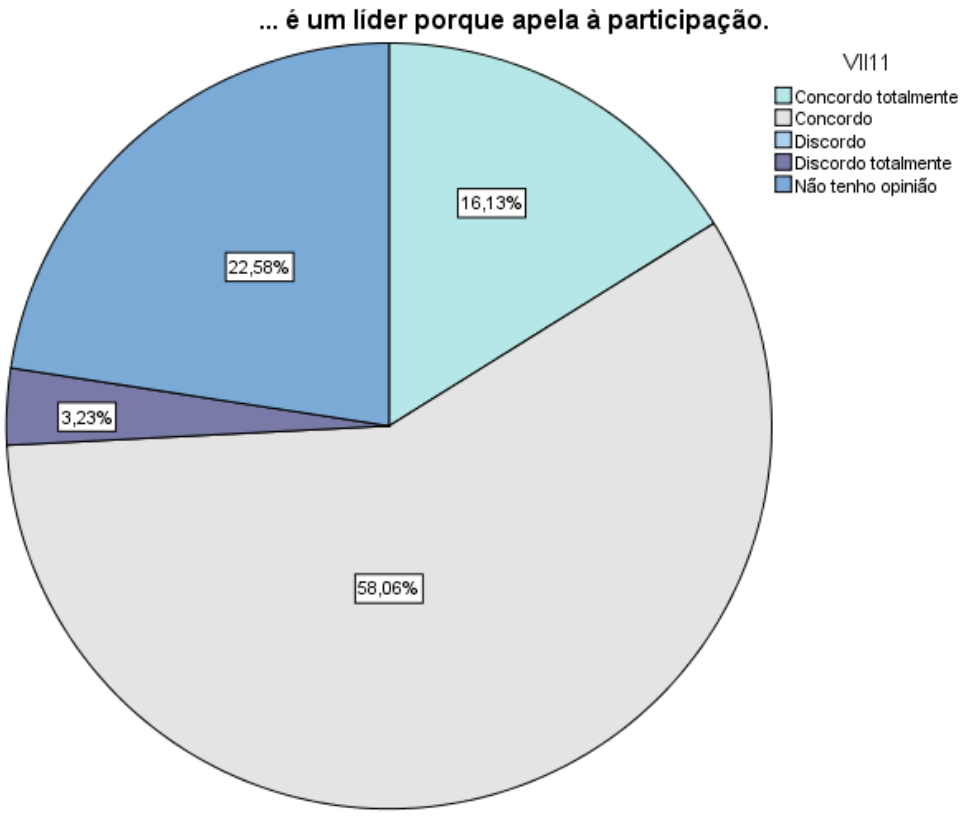
... é um líder porque consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.



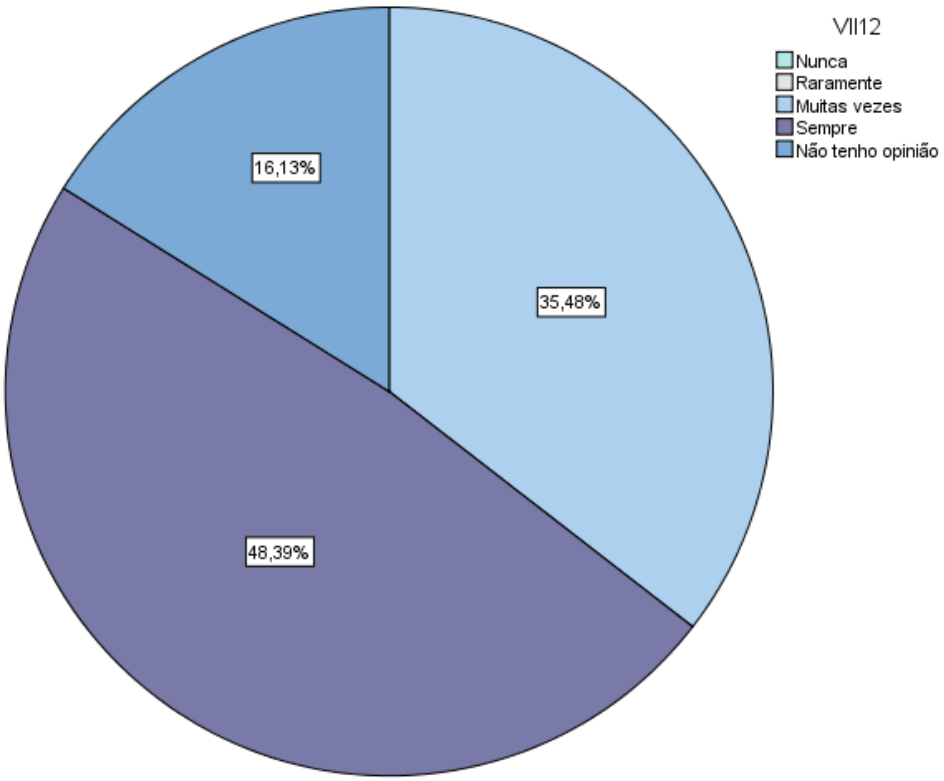
... é um líder porque é um bom negociador.



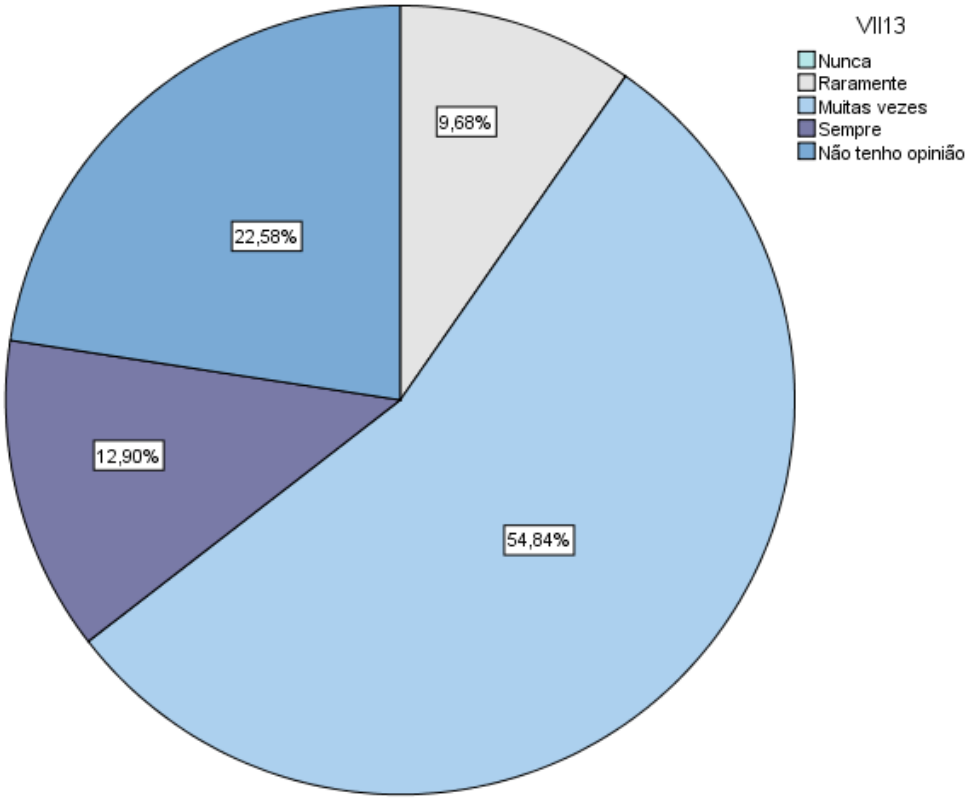

... é um líder porque é um bom comunicador.
VII10
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
16,13%
25,81%
3,23%
3,23%
51,61%


... é um líder porque apela à participação.
VII11
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
16,13%
22,58%
3,23%
58,06%

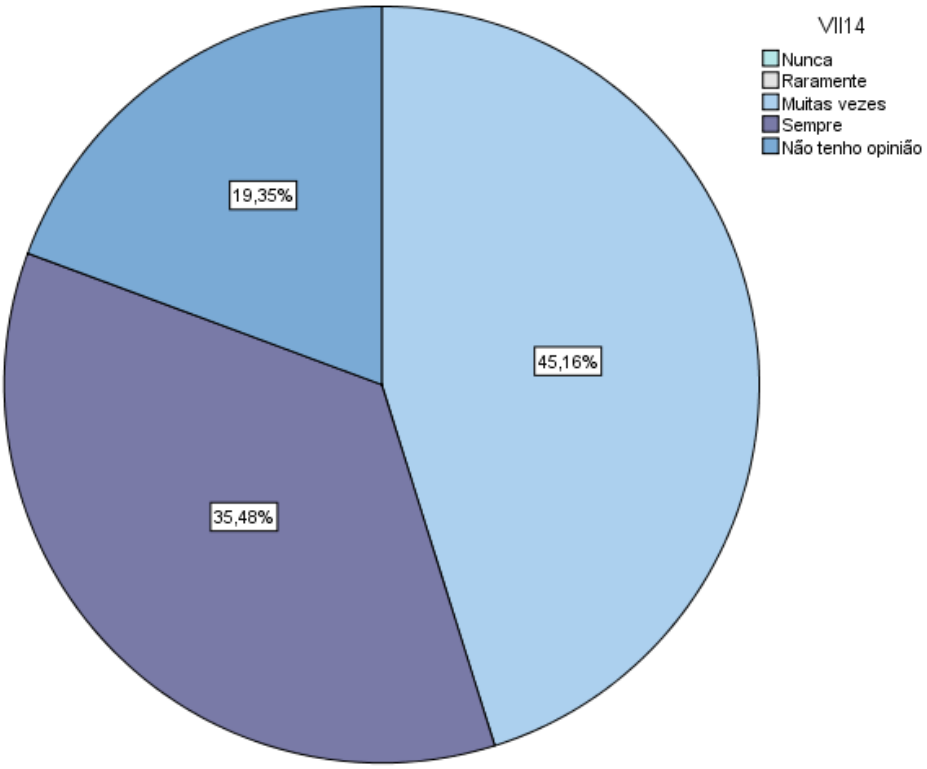
... mostra-se preocupado com os alunos.



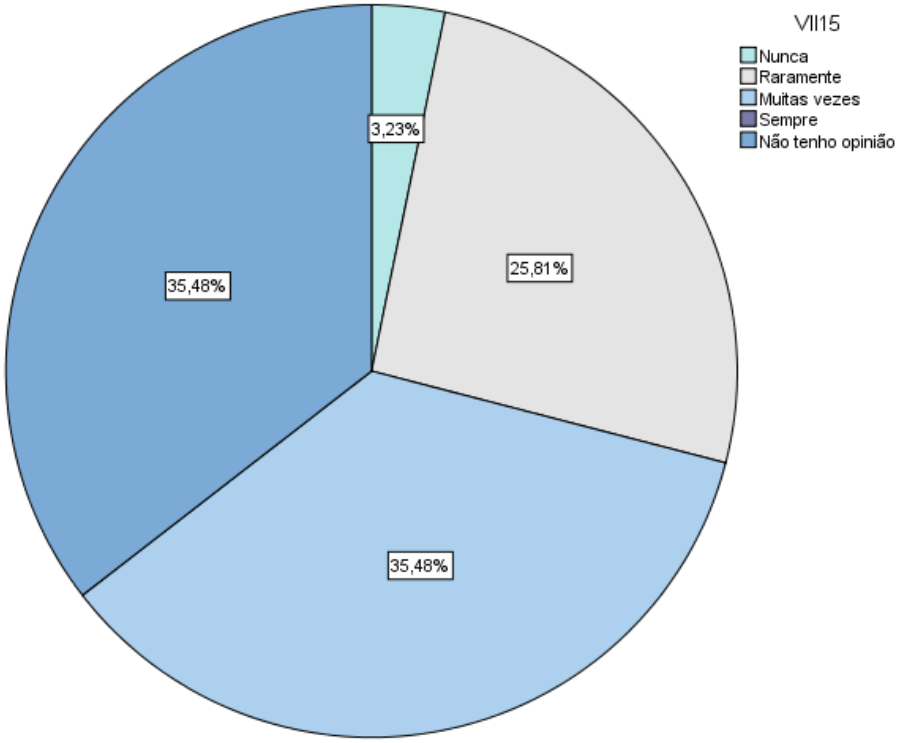
... supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.



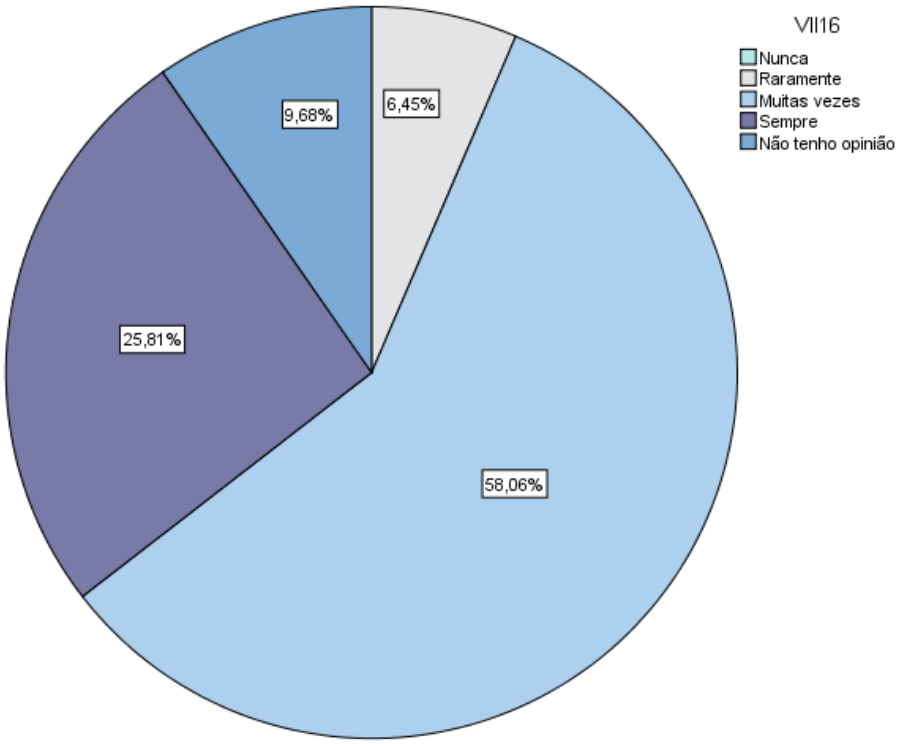
... revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.



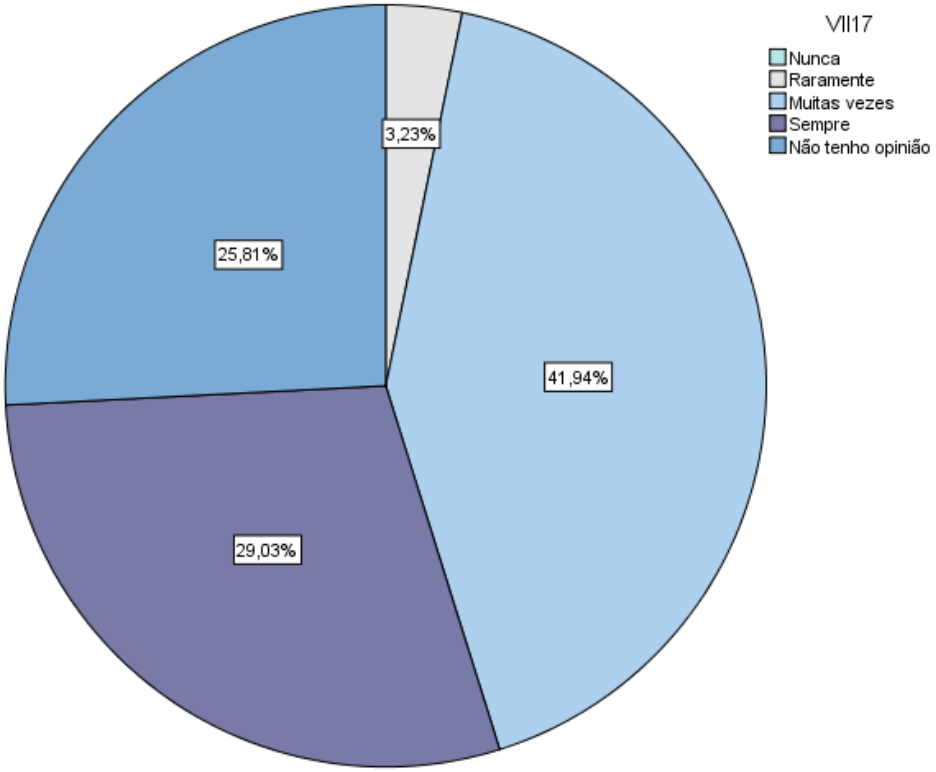
... confraterniza regularmente com os alunos.



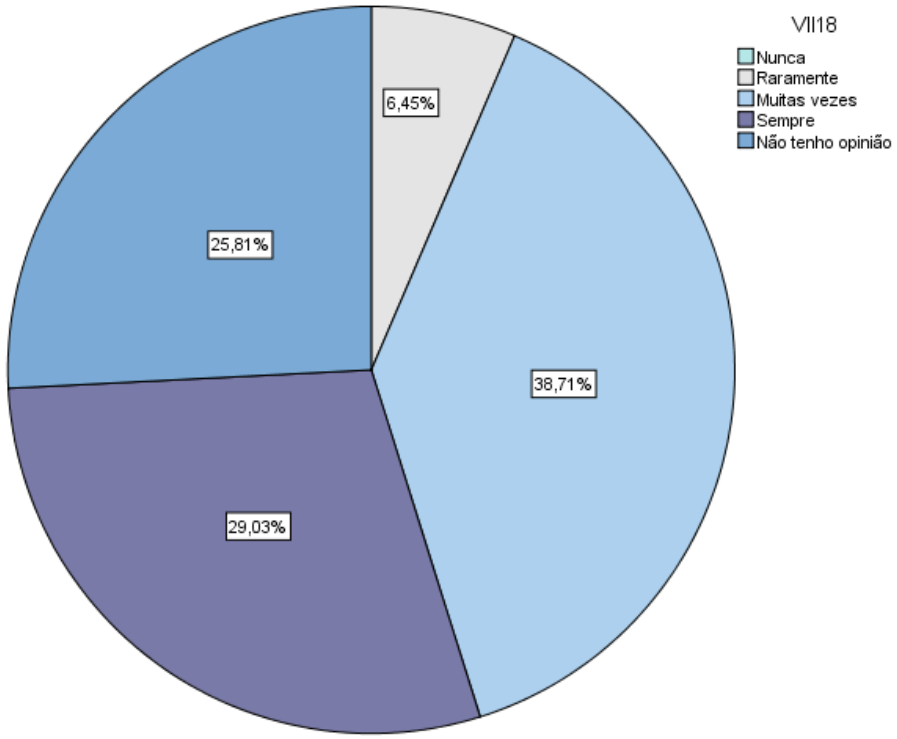
... comunica eficazmente.



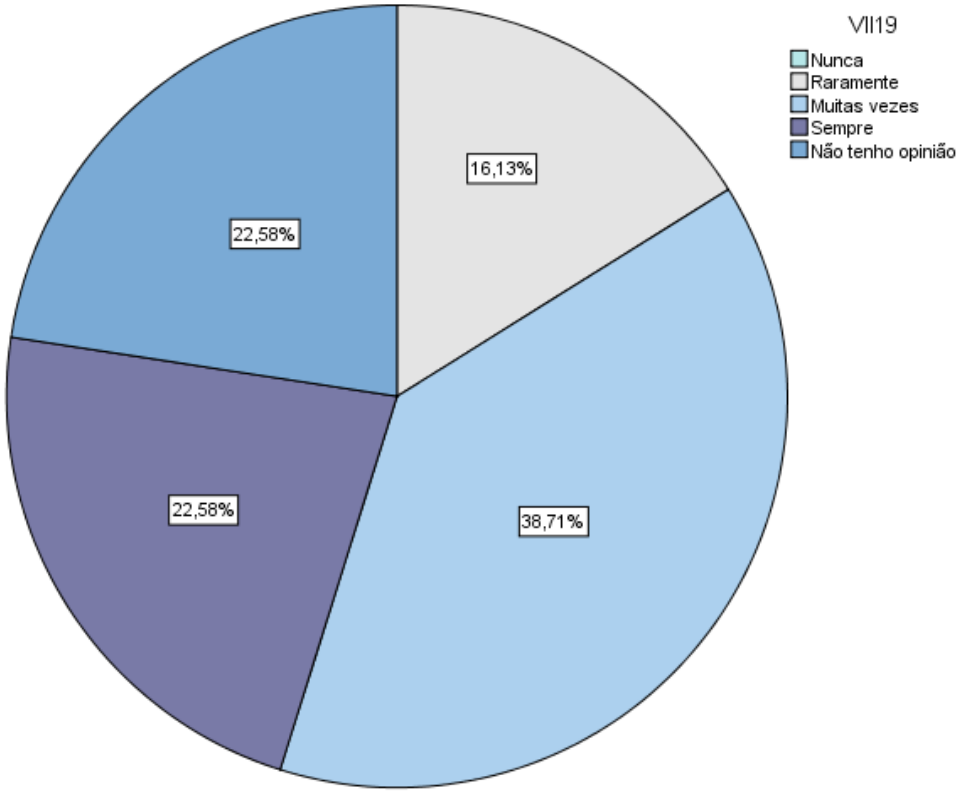
... esforça-se por adquirir os recursos necessários para o Agrupamento/Escola.



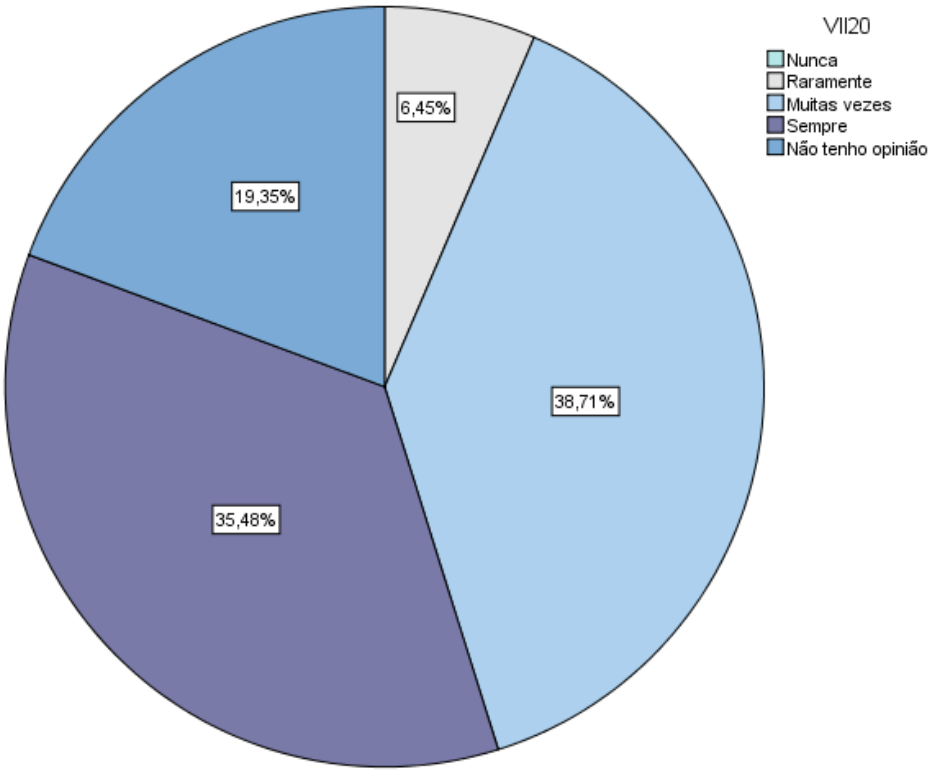
... reconhece formalmente o esforço dos professores.



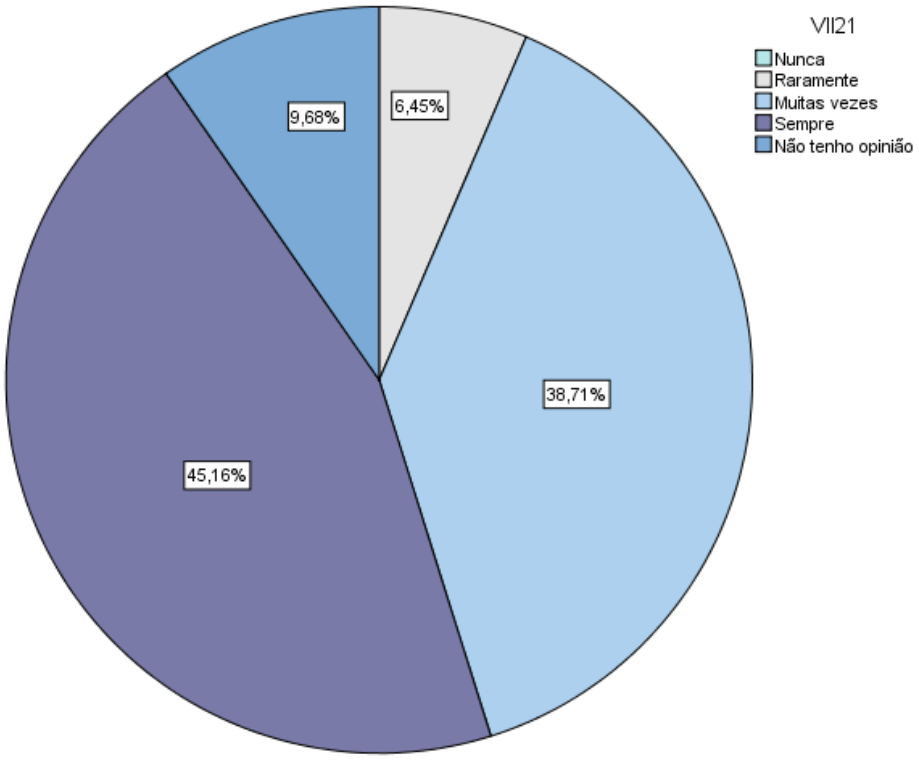
... reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo, se destacam.



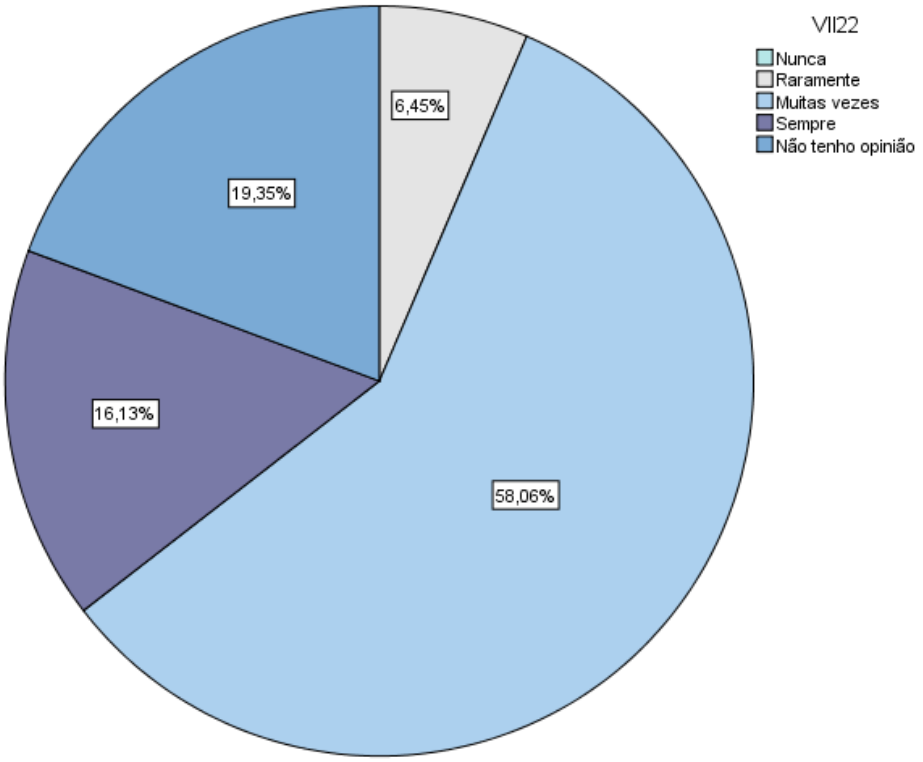
... aceita sugestões.



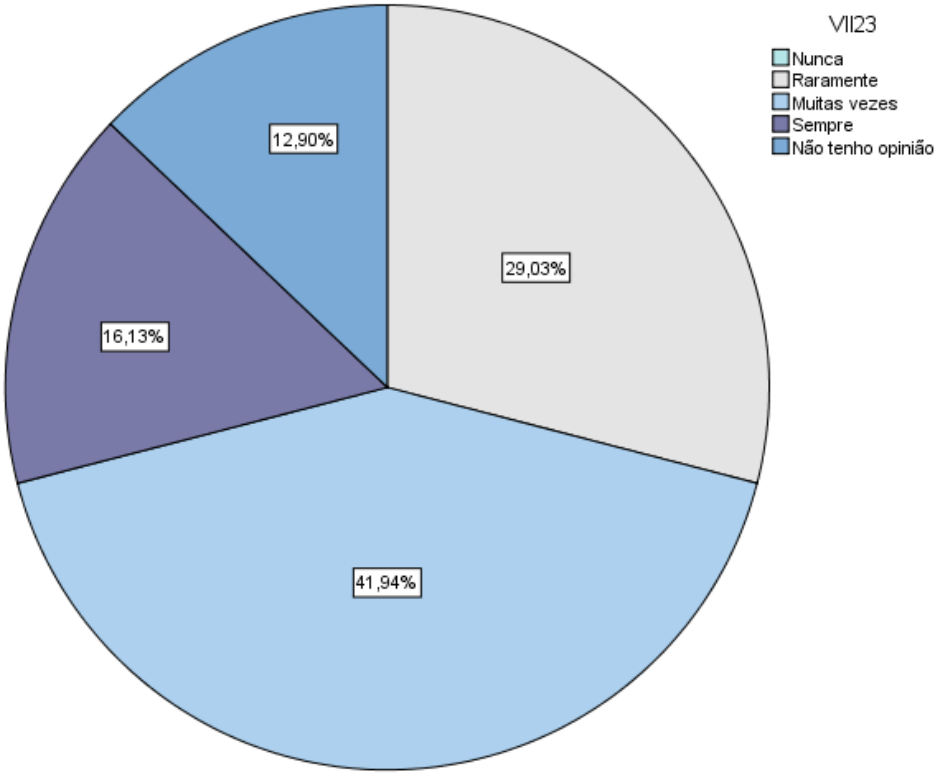
... transmite as informações de forma clara.



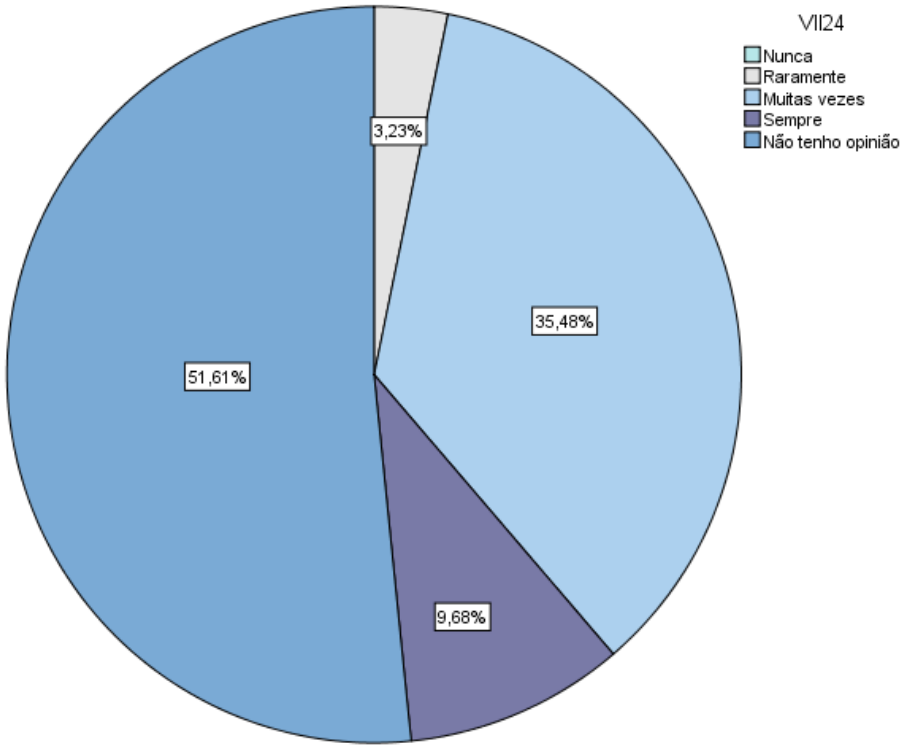
... distribui funções e tarefas equitativamente.



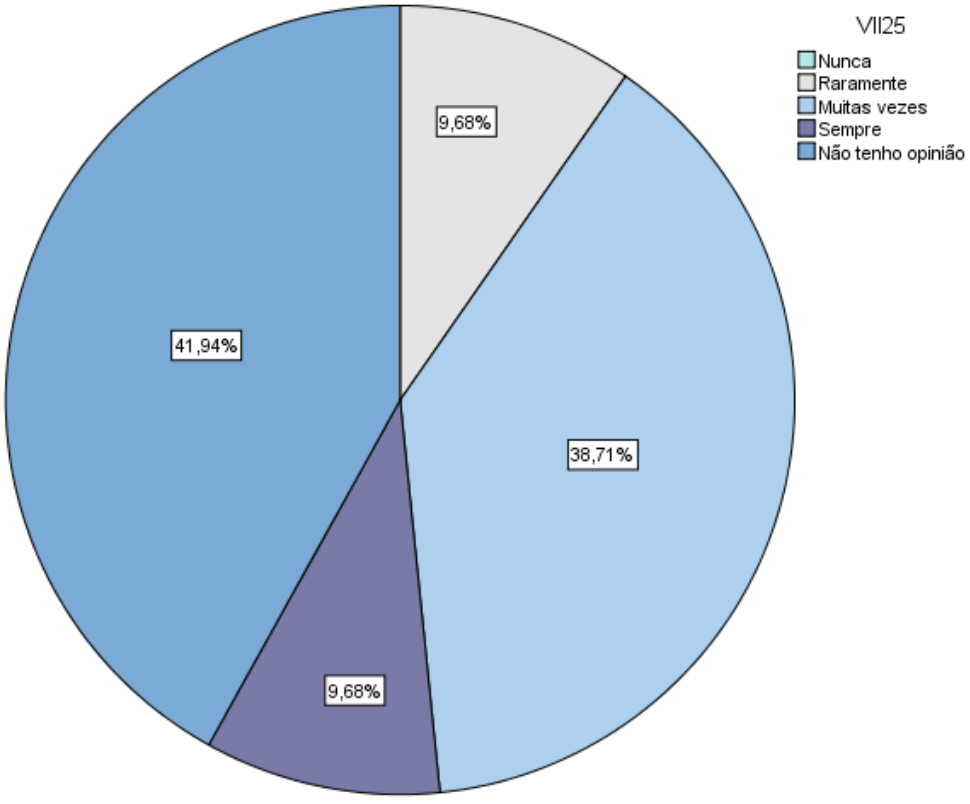
... promove reuniões frequentes com o corpo docente.



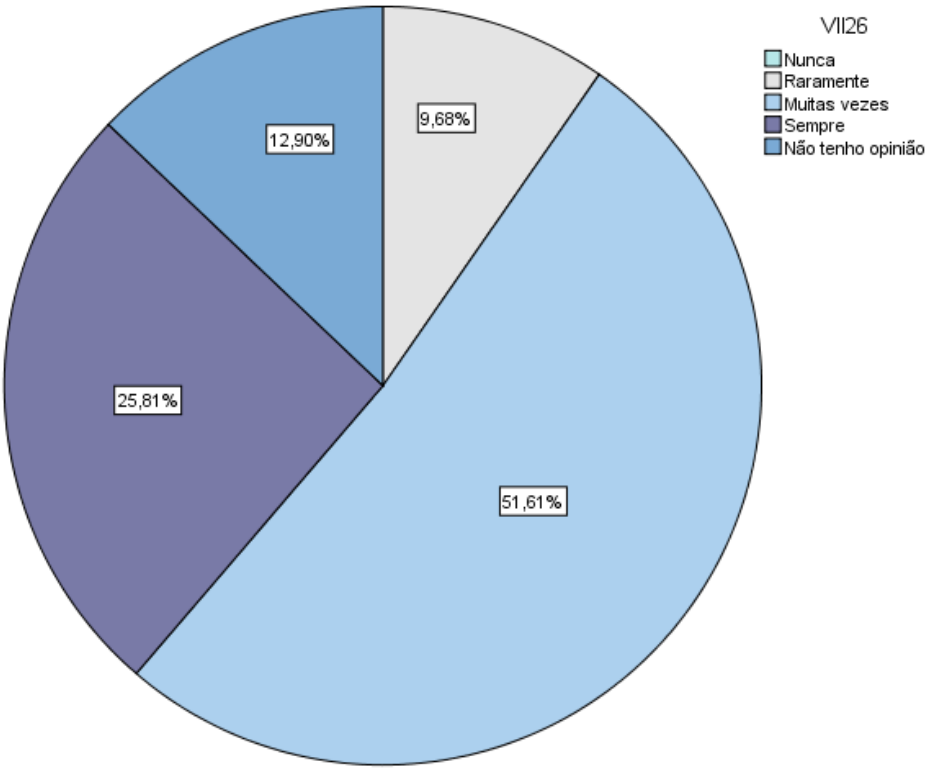
... comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.



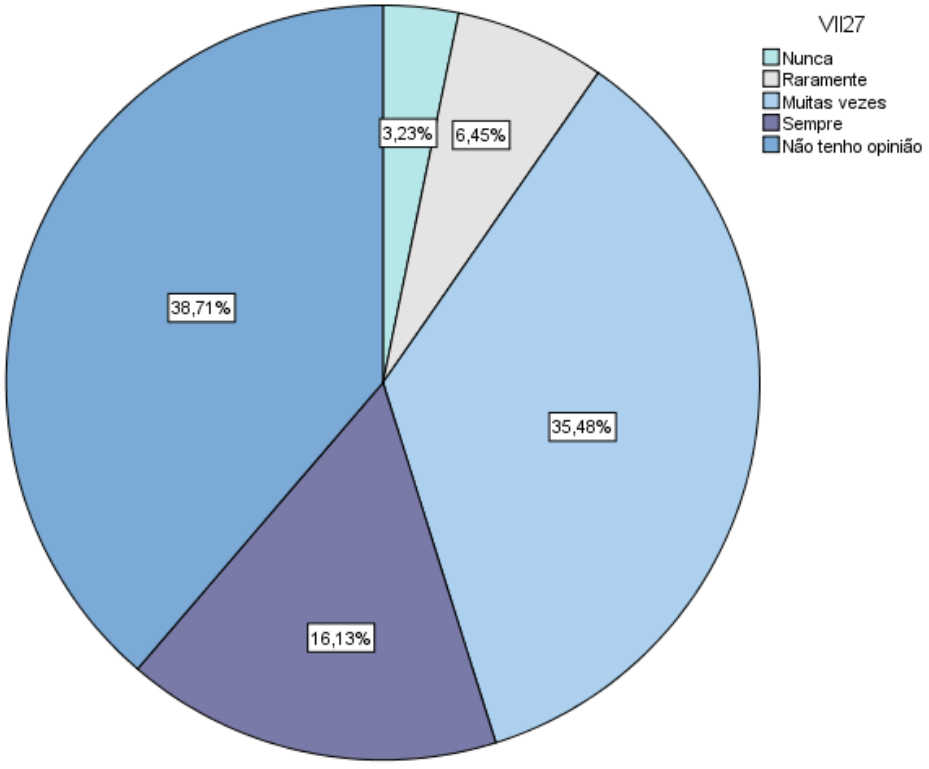
... cria laços com a comunidade envolvente.



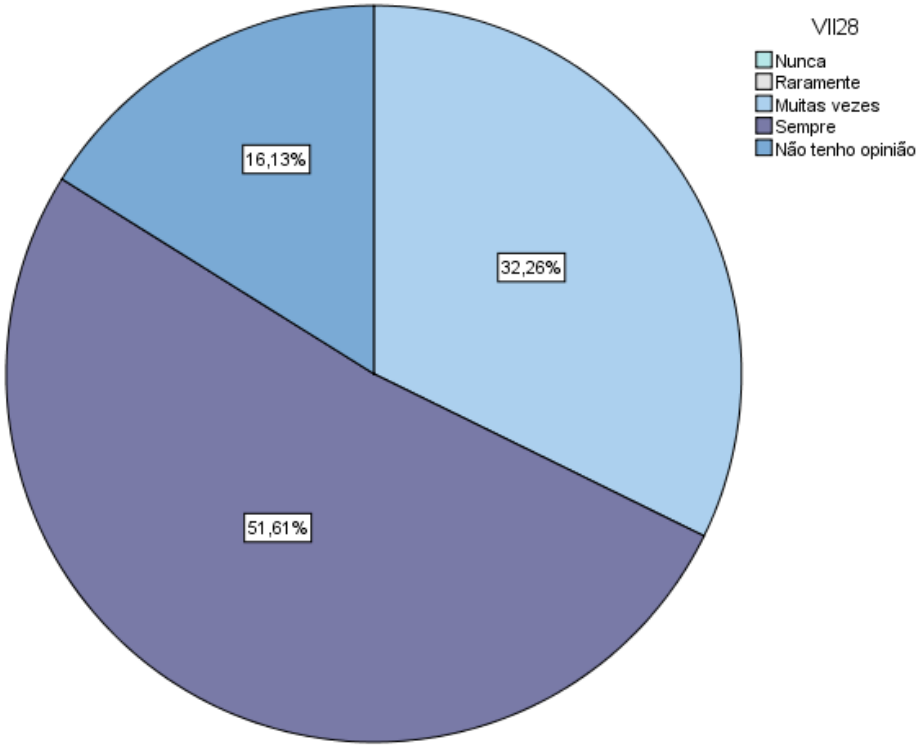
... é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.



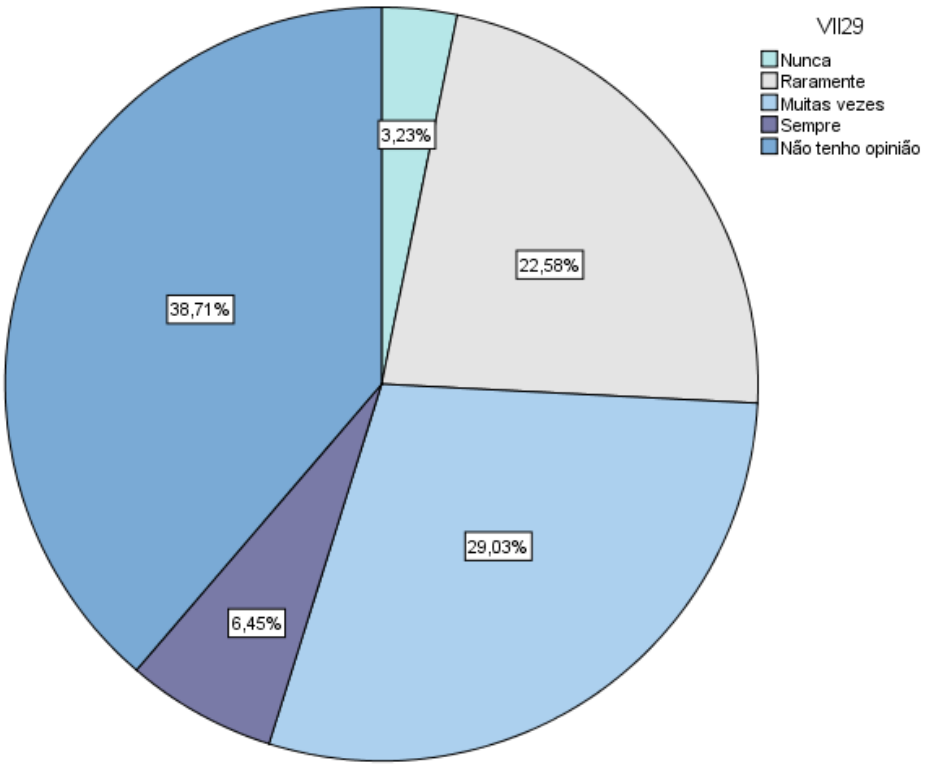
... envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.



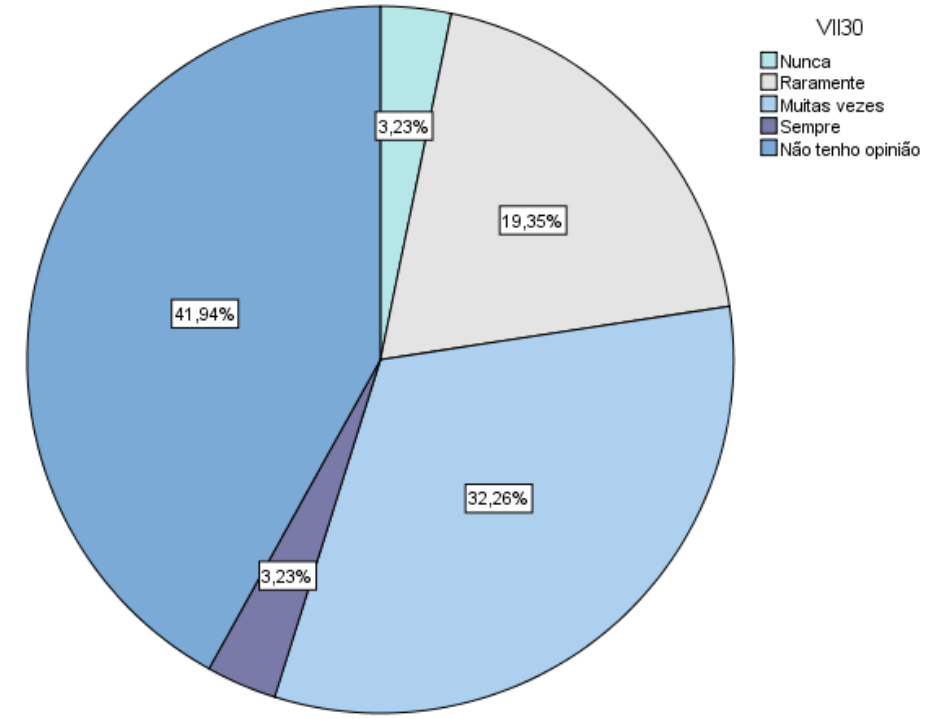
... permanece, sempre que possível, na Escola/Agrupamento, durante o período de atividades escolares.



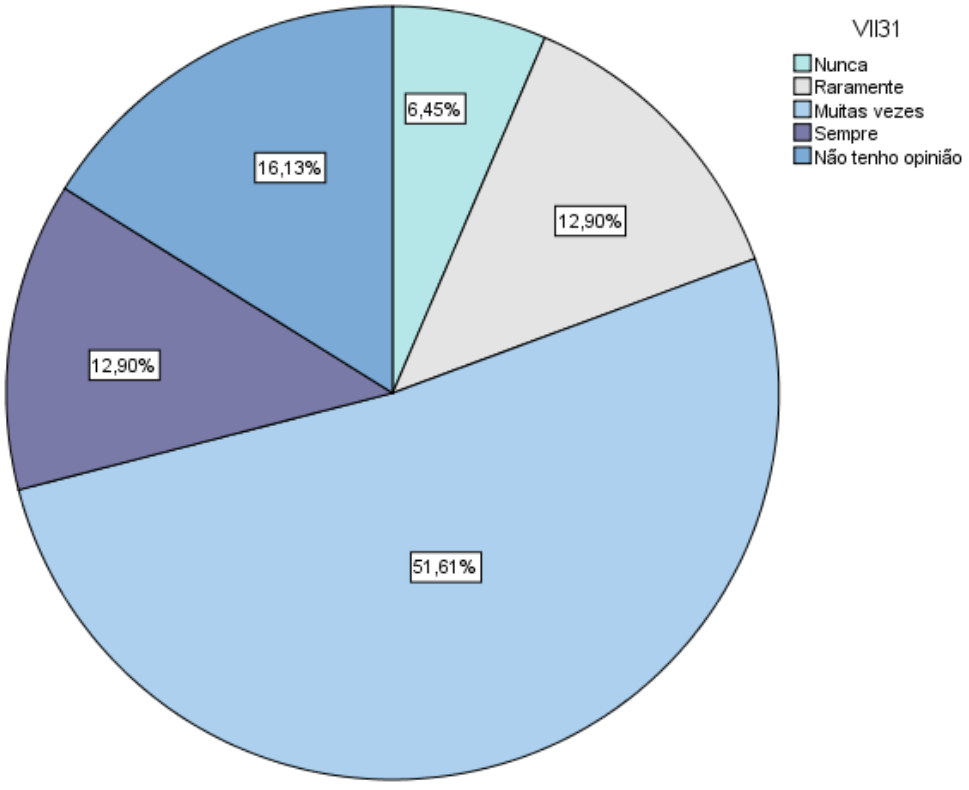
... promove eventos na/da própria Escola/Agrupamento para/com a comunidade.



... procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria do Agrupamento/Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.

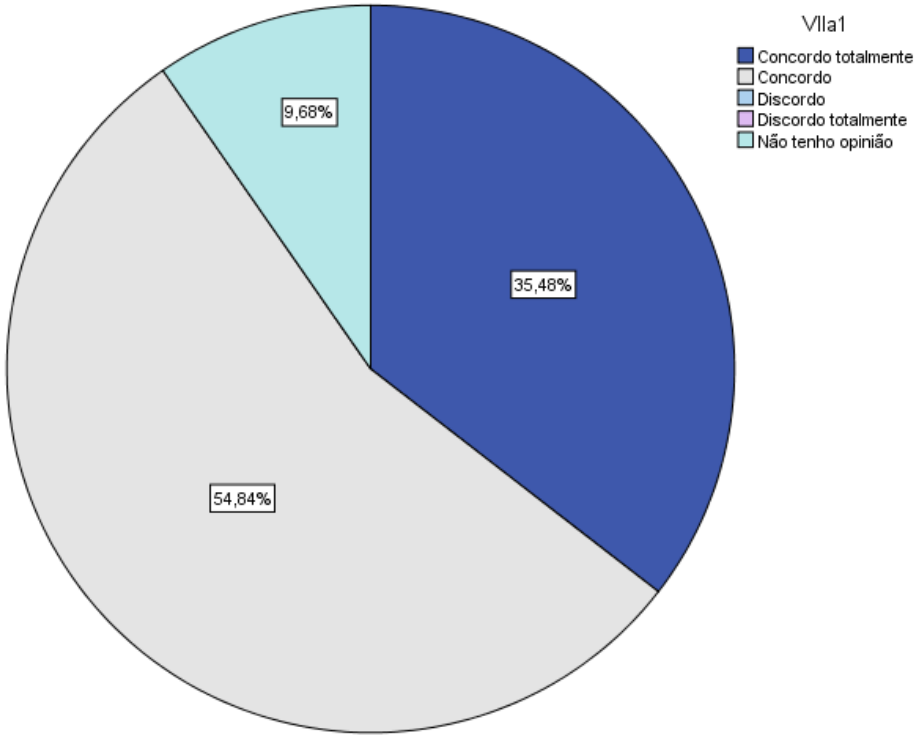


... acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento/Agrupamento.

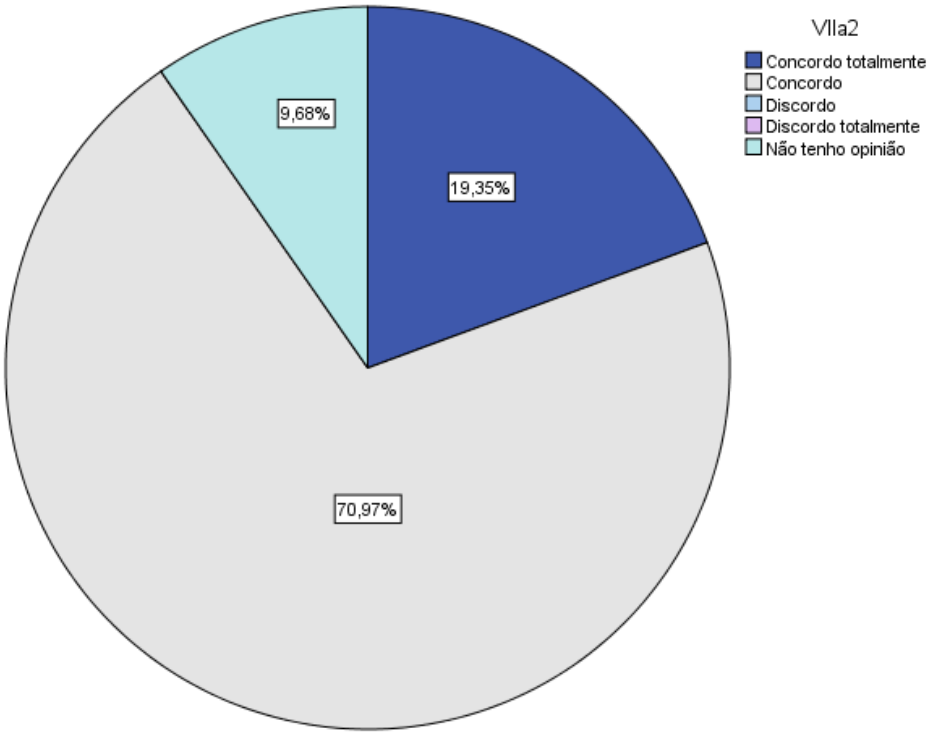


VIIa O Coordenador de Estabelecimento...

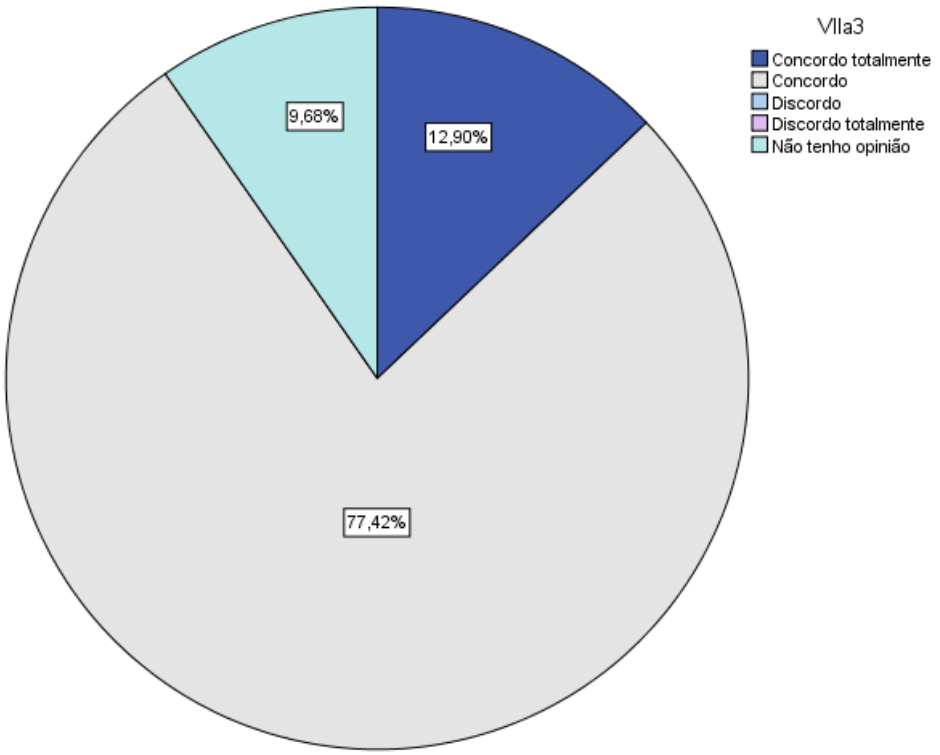
... é um líder porque representa o interesse da Escola.



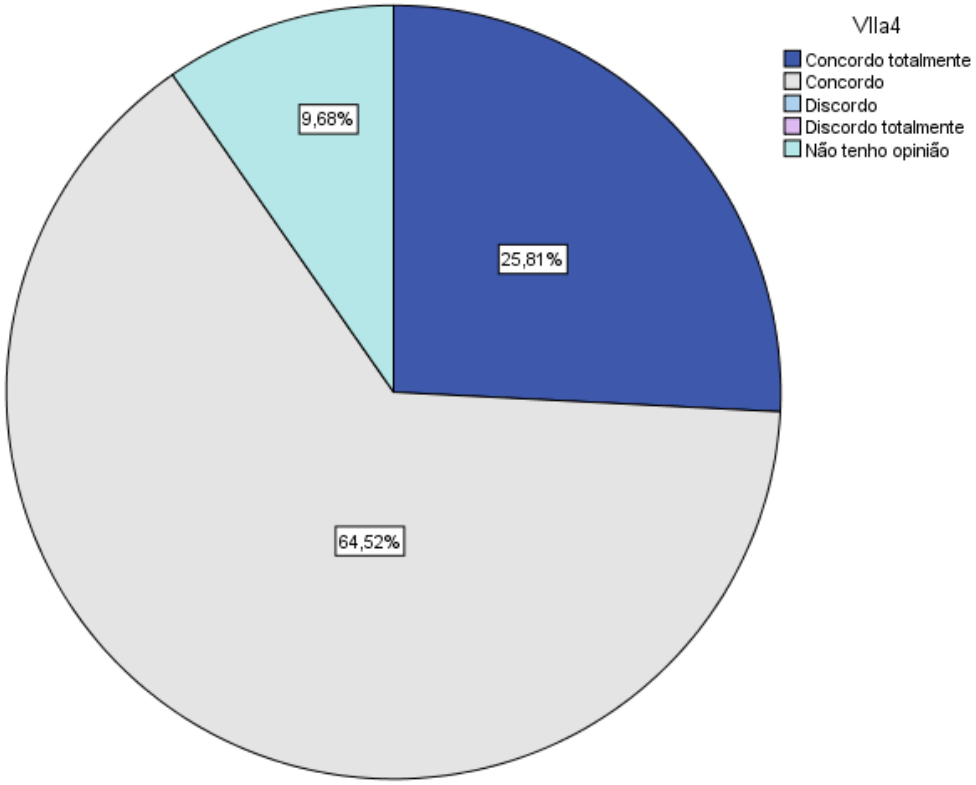
... é um líder porque é o agente de ligação com as restantes escolas do Agrupamento.



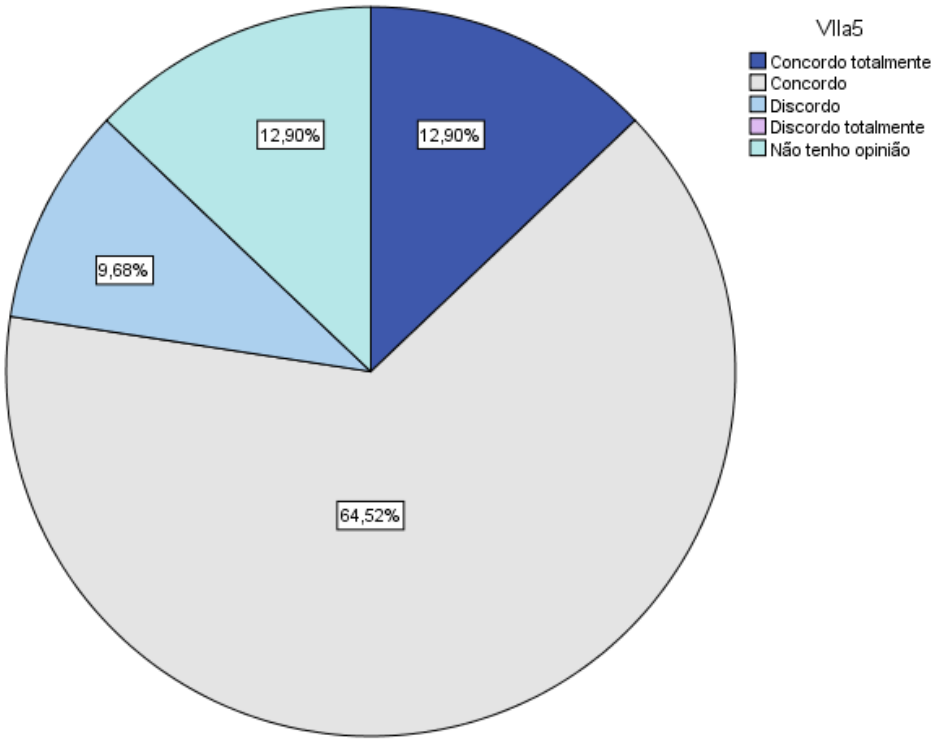
... é um líder porque orienta rumo às metas da organização.



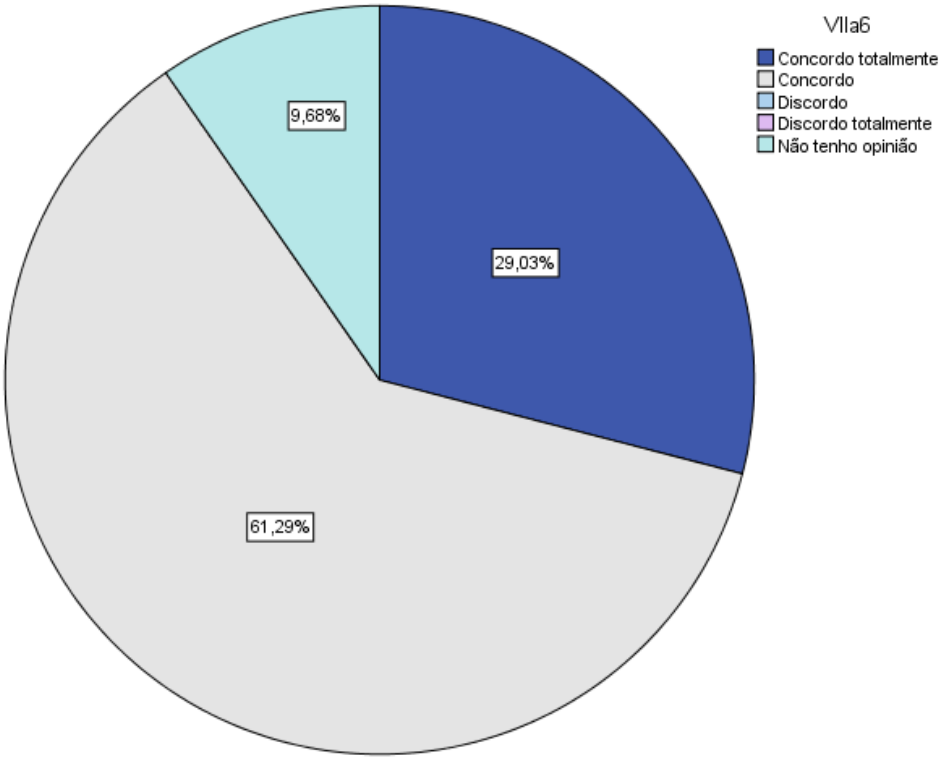
... é um líder porque inspira vontades e motivações.



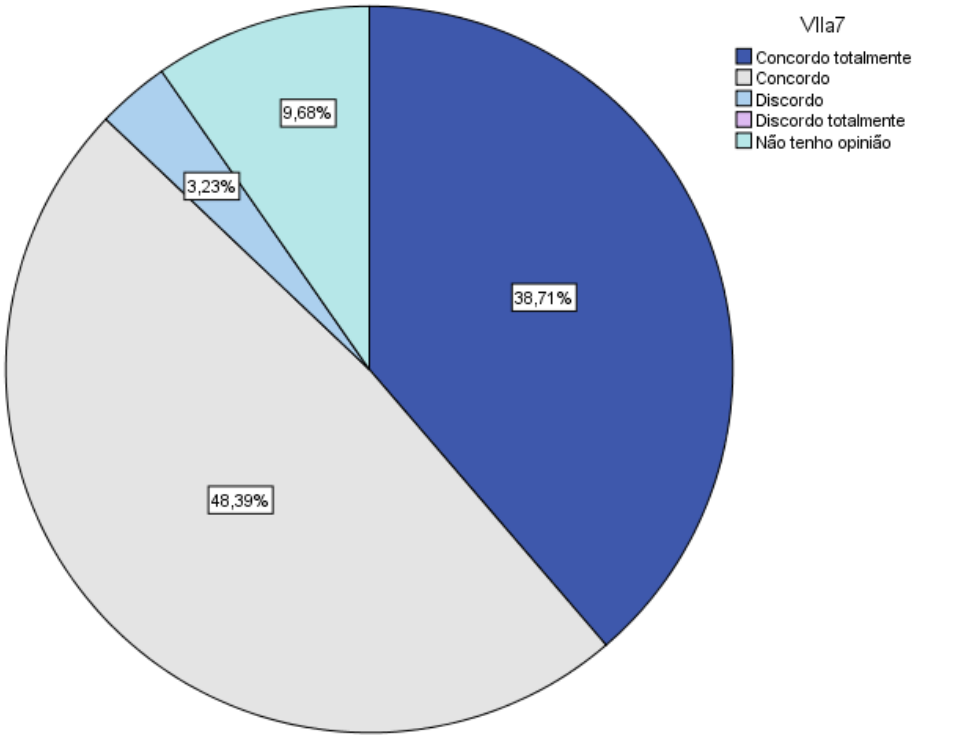
... é um líder porque delineia, de forma clara, as estratégias definidas para a Escola.



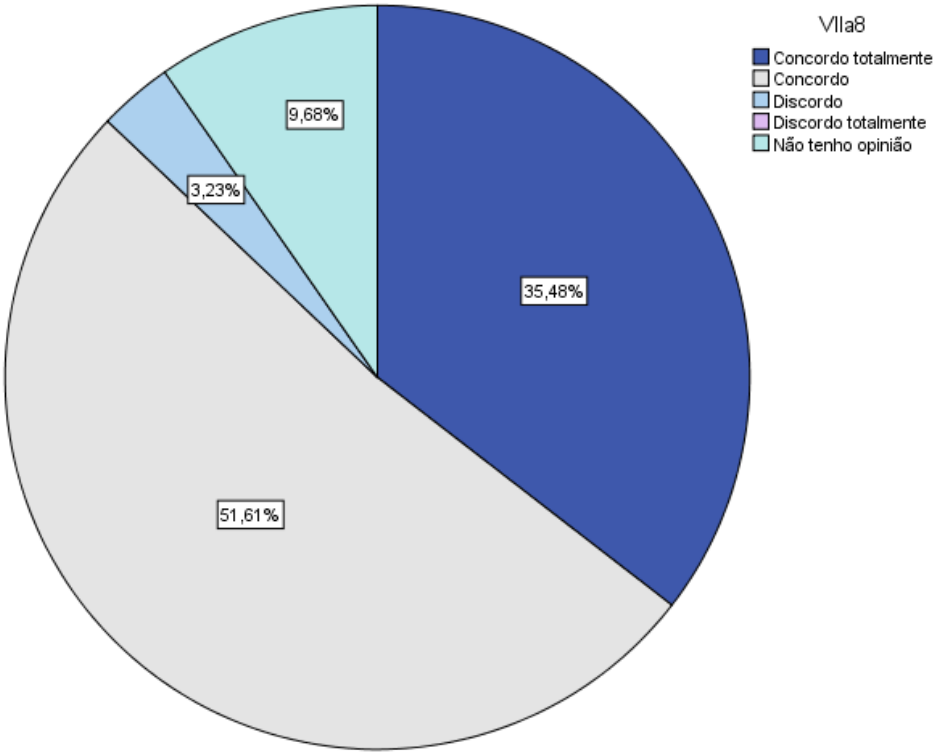
... é um líder porque se revela empreendedor.



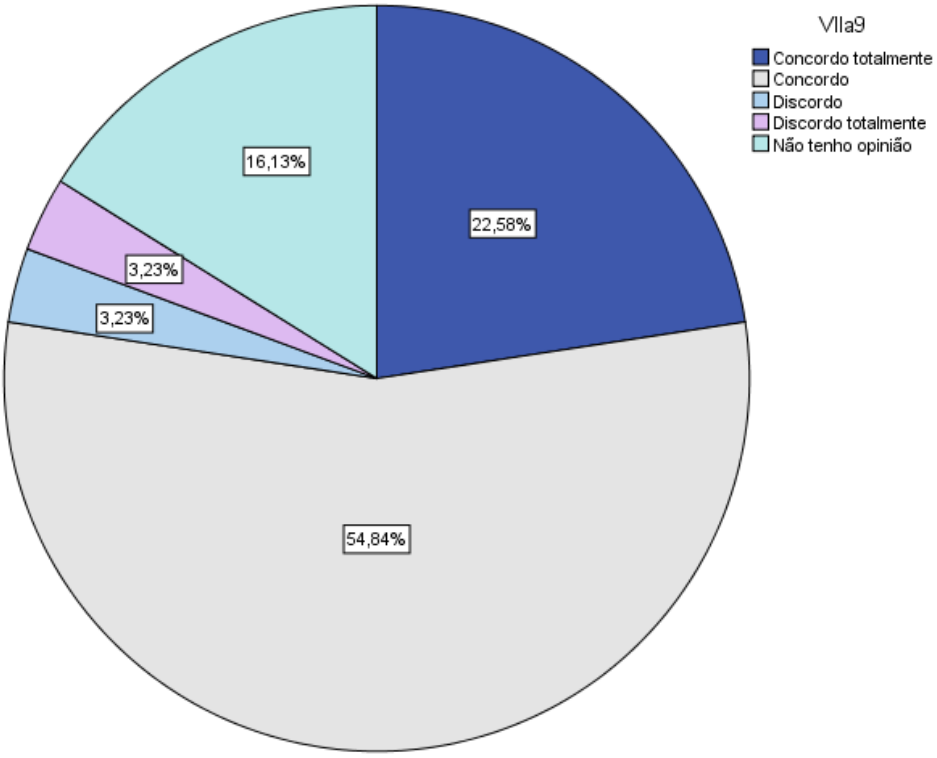
... é um líder porque sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.



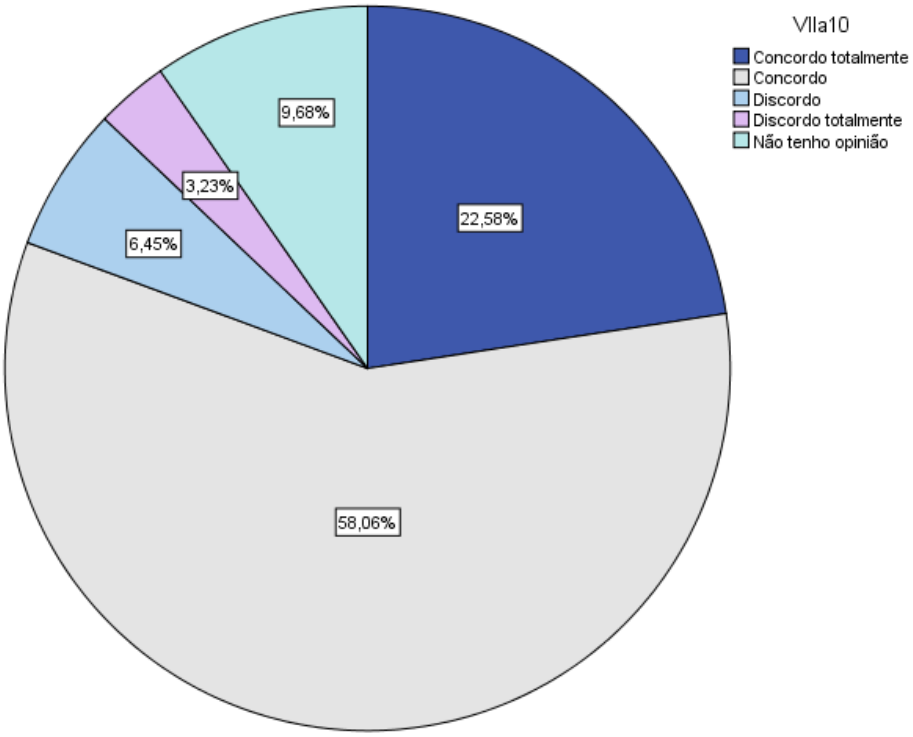
... é um líder porque consegue uma boa gestão dos recursos.



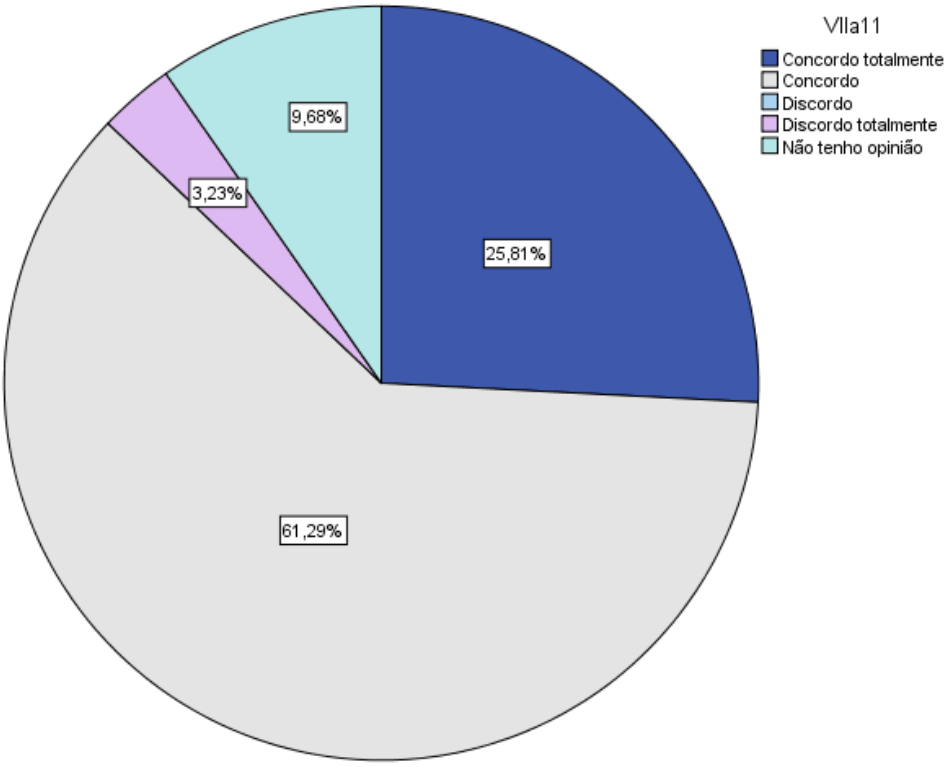
... é um líder porque é um bom negociador.



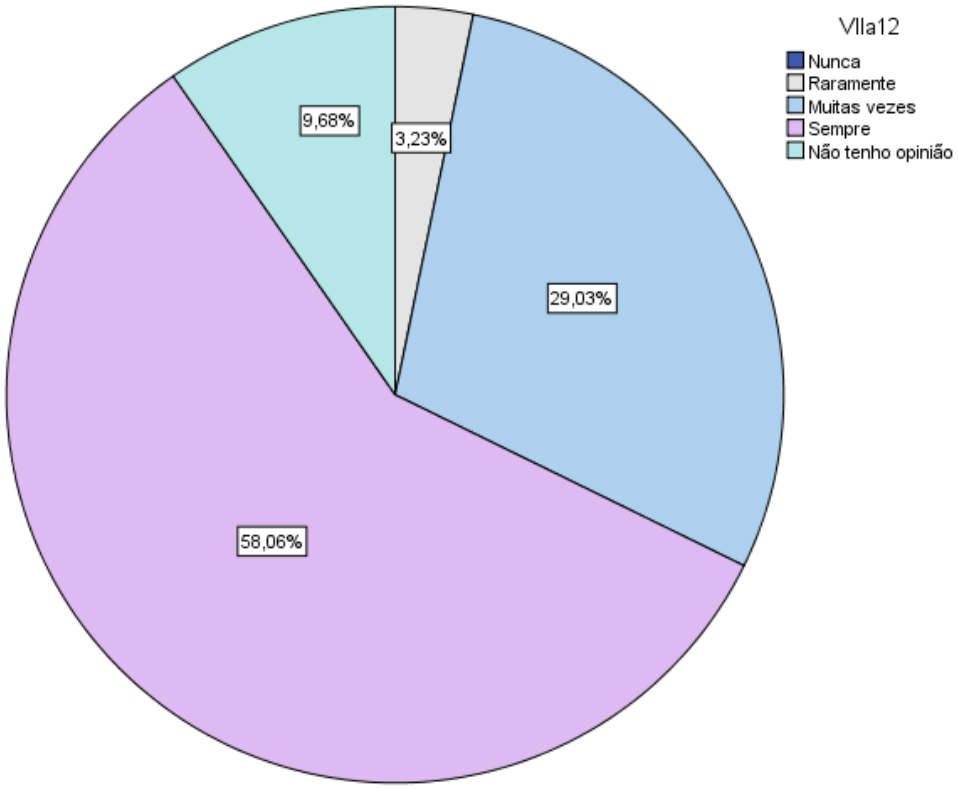
... é um líder porque é um bom comunicador.



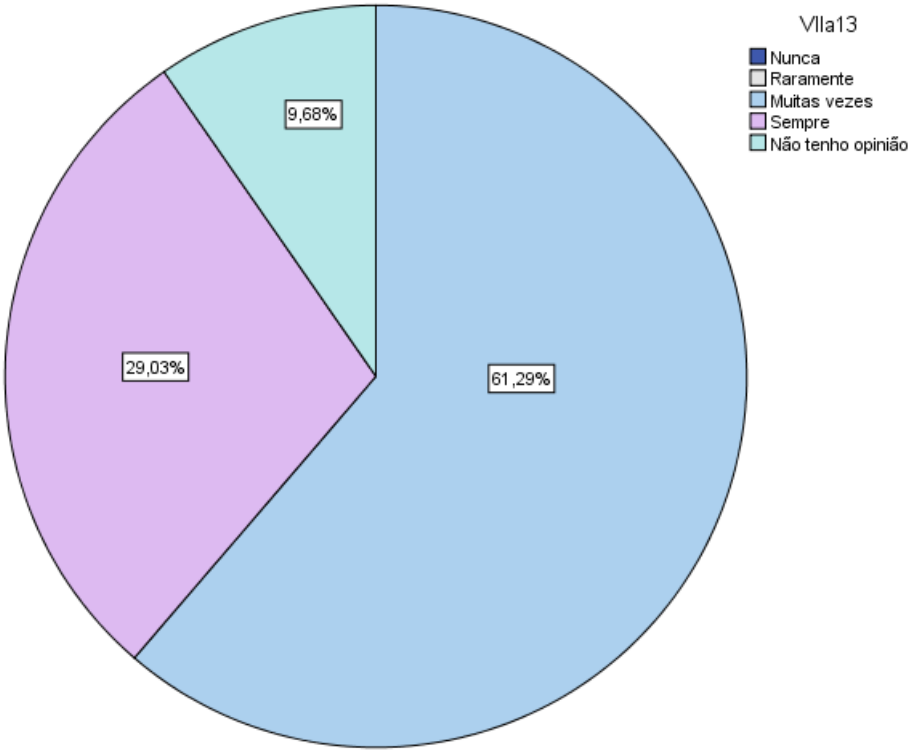
... é um líder porque apela à participação.



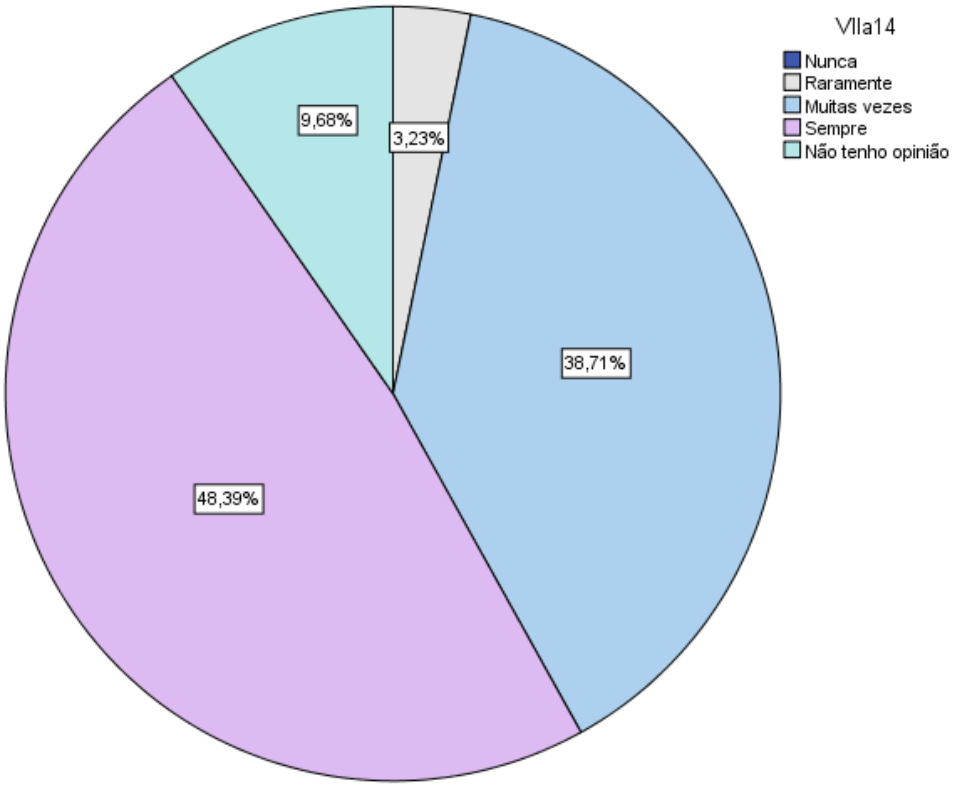
... mostra-se preocupado com os alunos.

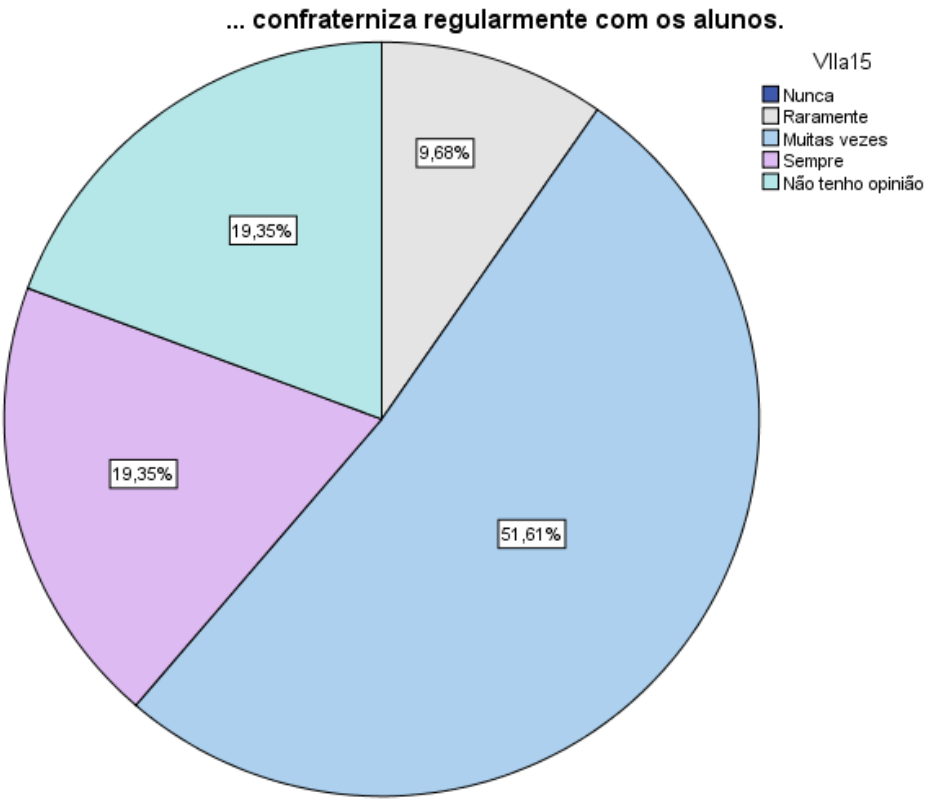


... supervisiona a actividade dos professores de forma próxima.



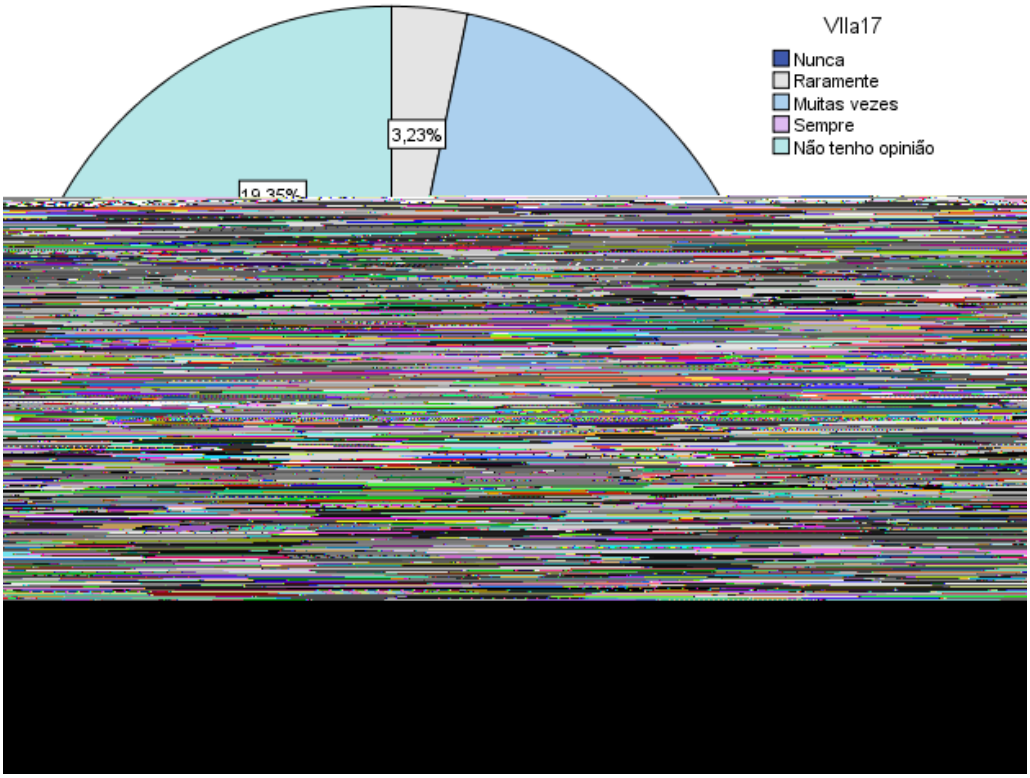
... revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.



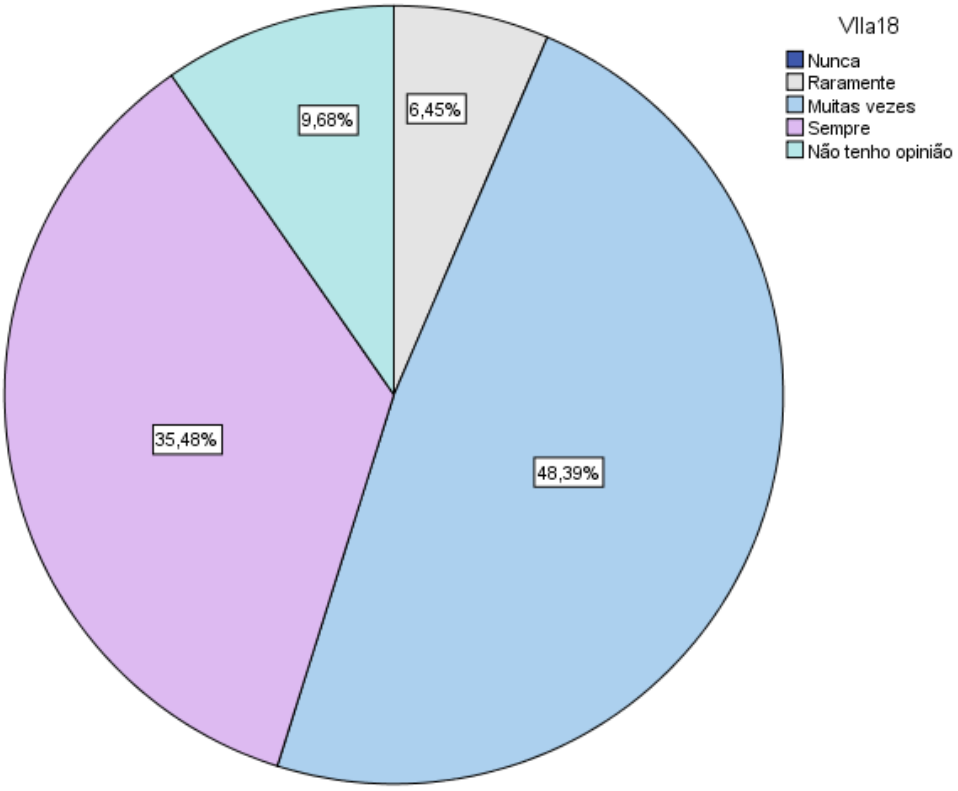

... confraterniza regularmente com os alunos.
VIIa15
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
9,68%
19,35%
19,35%
51,61%



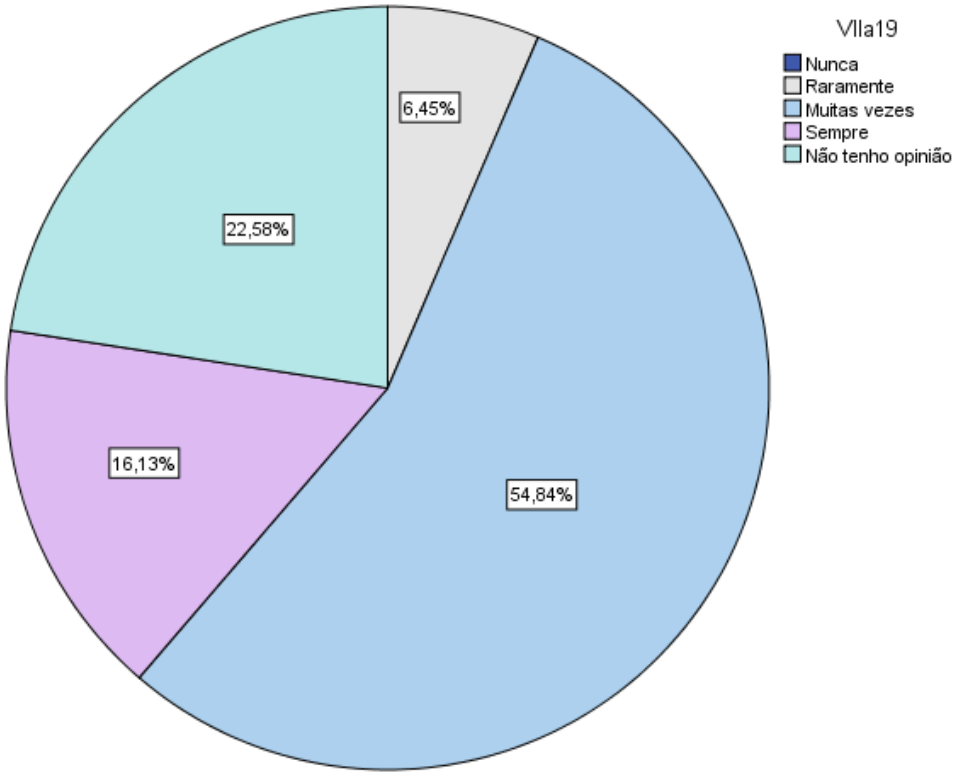
... esforça-se para se afquirirem os recursos necessários para a Escola.



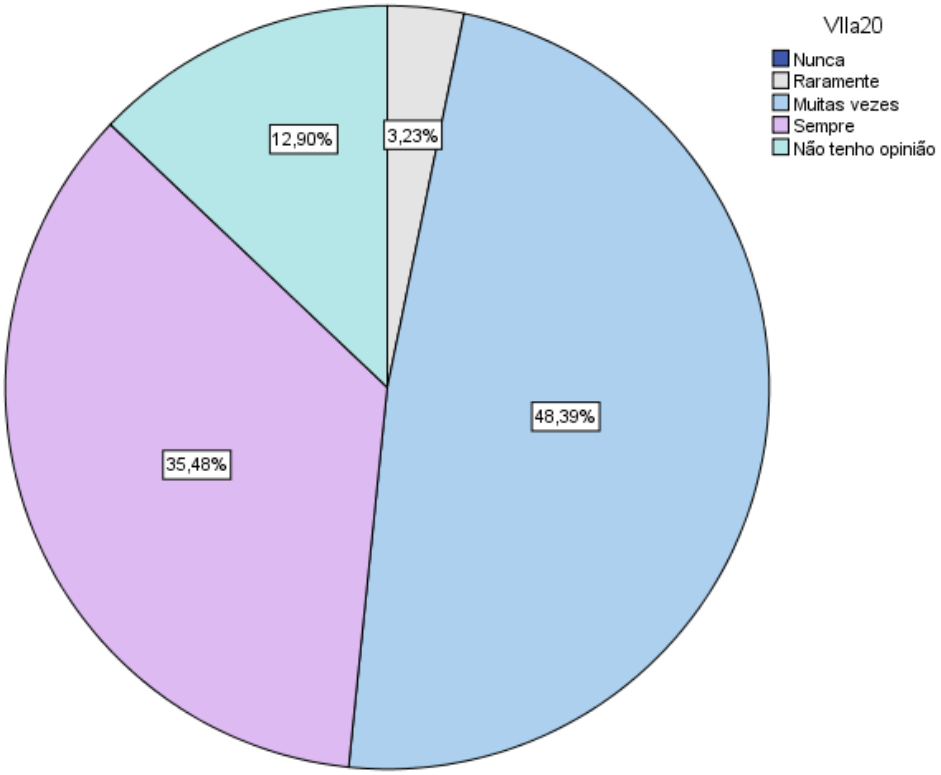
... reconhece formalmente o esforço dos professores.



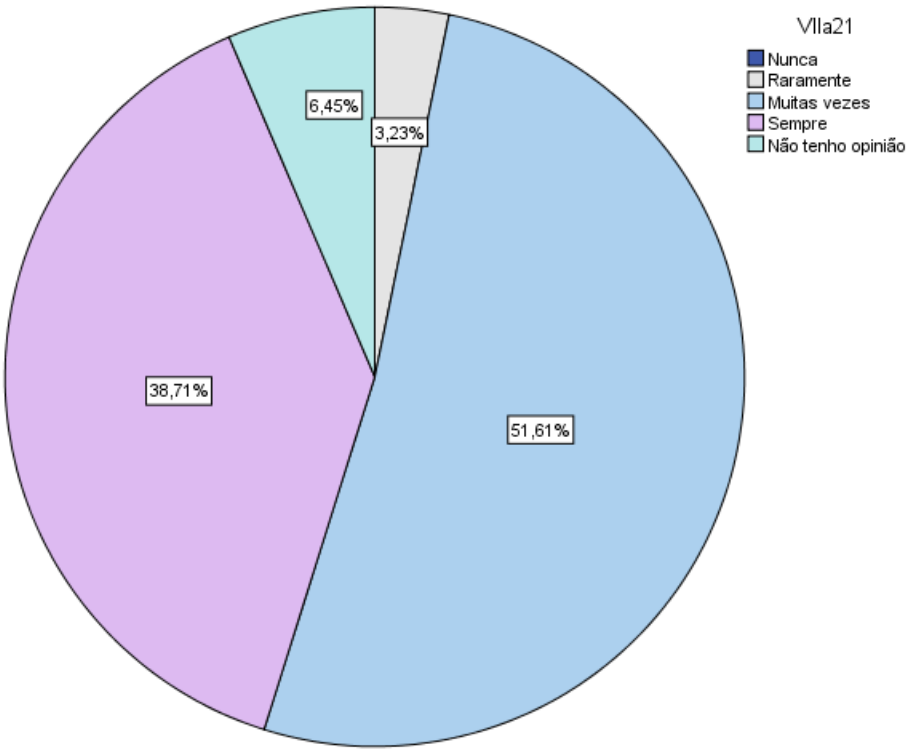
... reconhece formalmente o esforço dos alunos que, por algum motivo, se destacam.



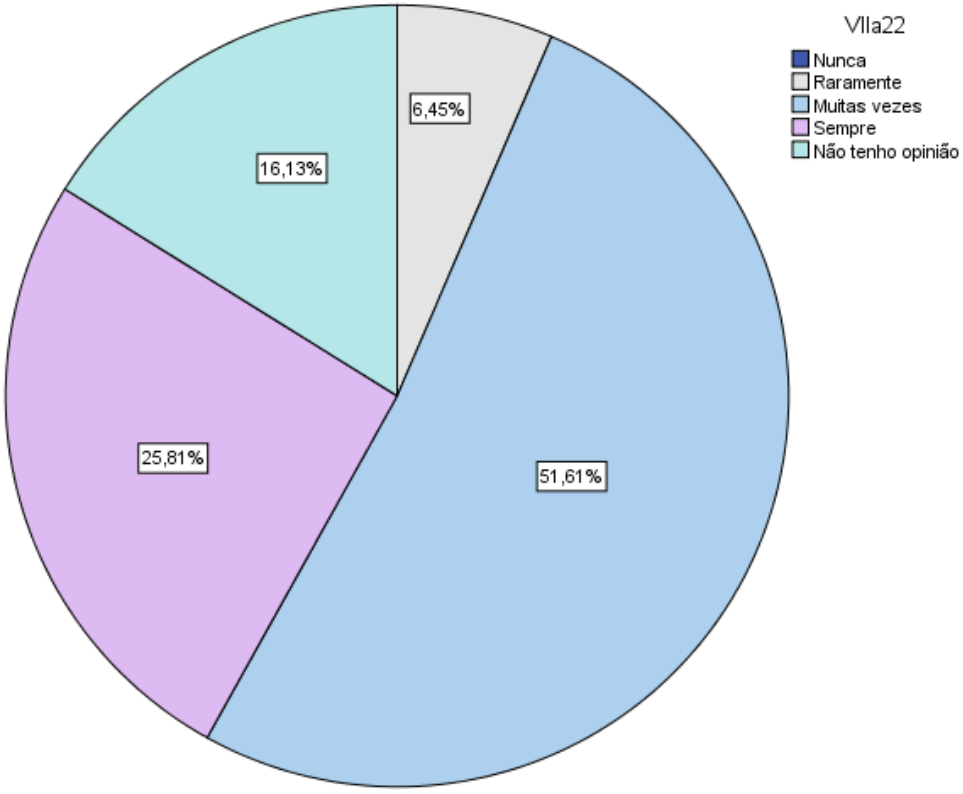
... aceita sugestões.



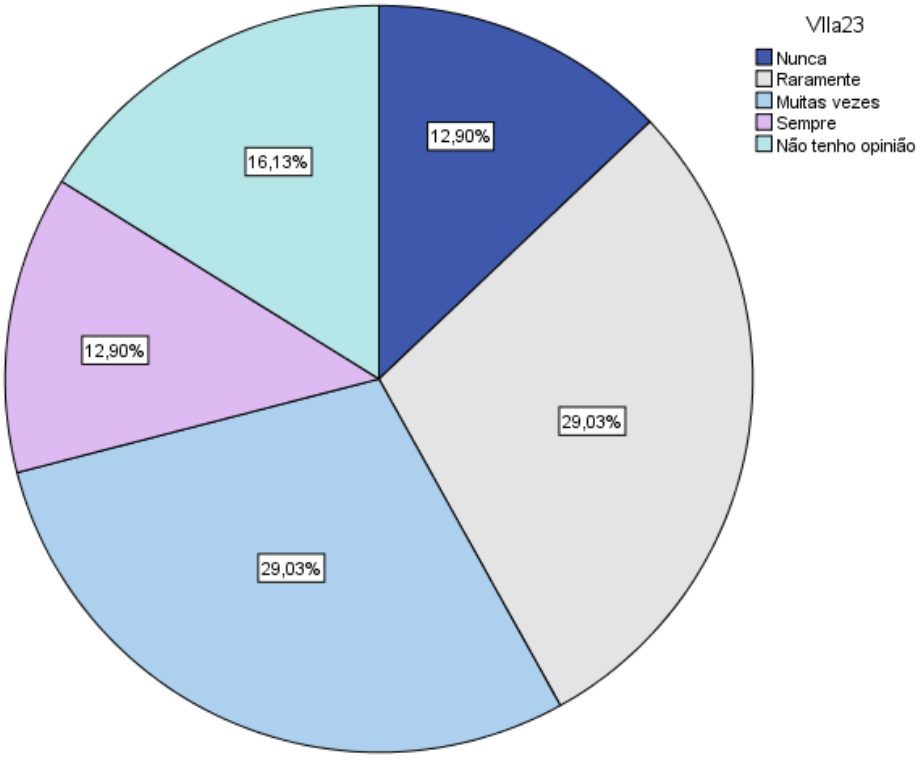
... transmite as informações de forma clara.



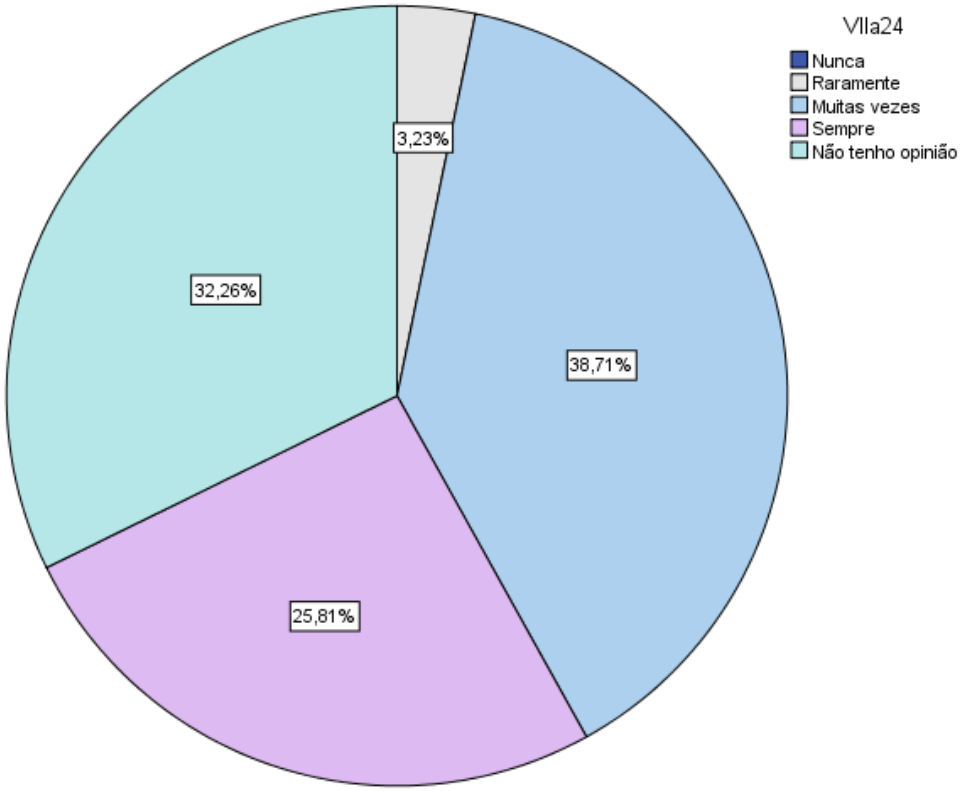
... distribui funções e tarefas equitativamente.



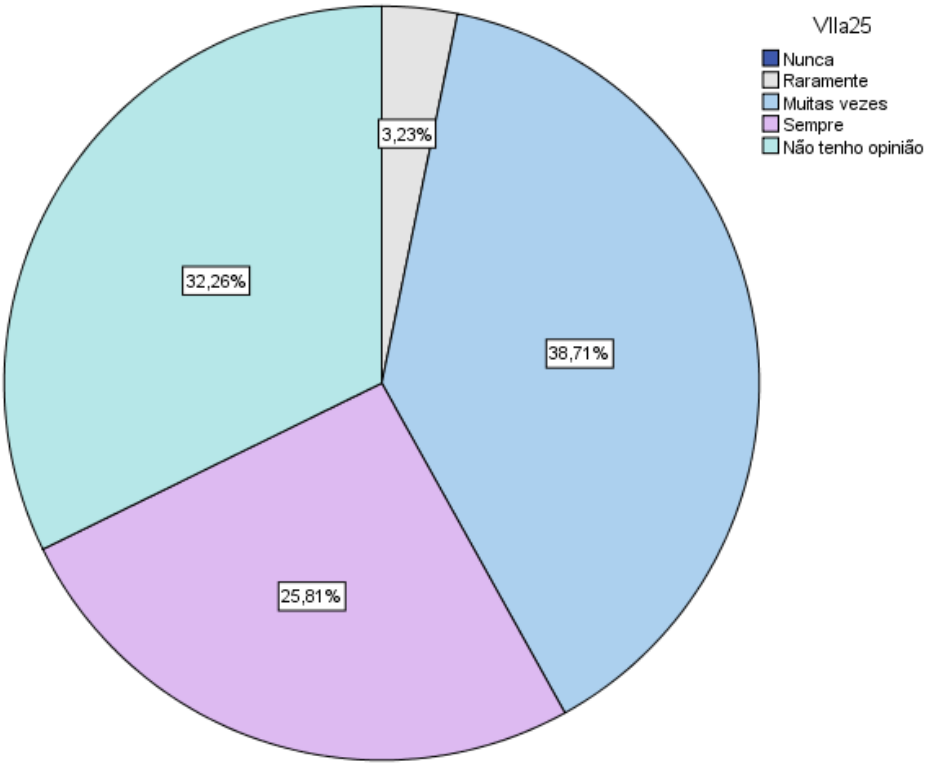
... promove reuniões frequentes com o corpo docente.



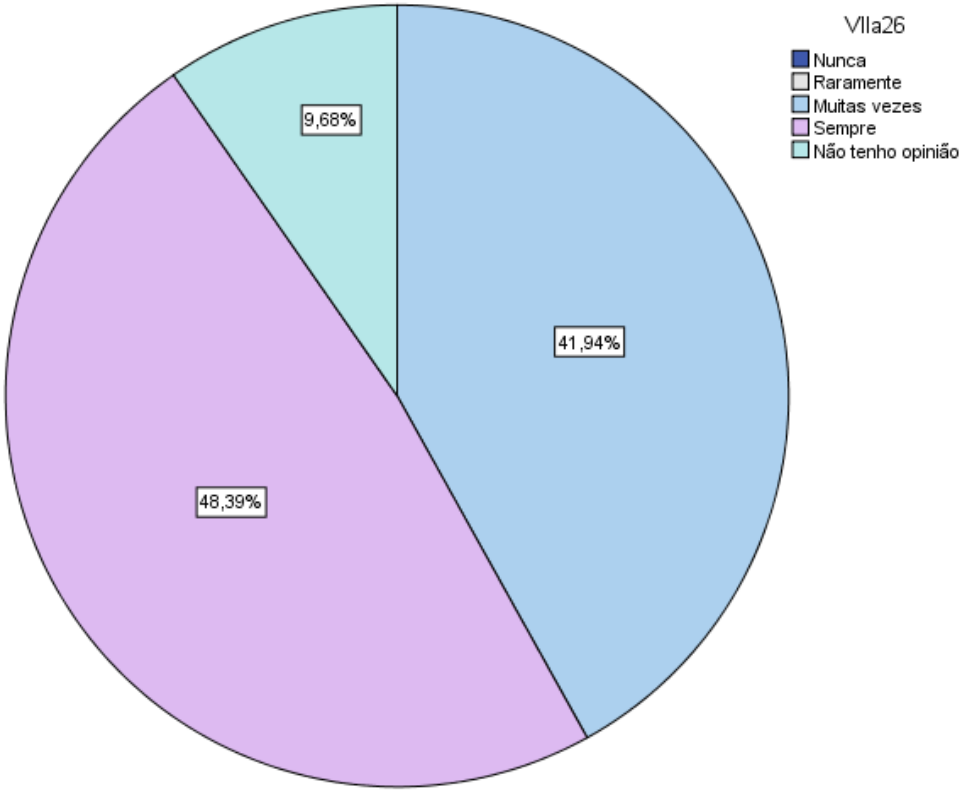
... comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.



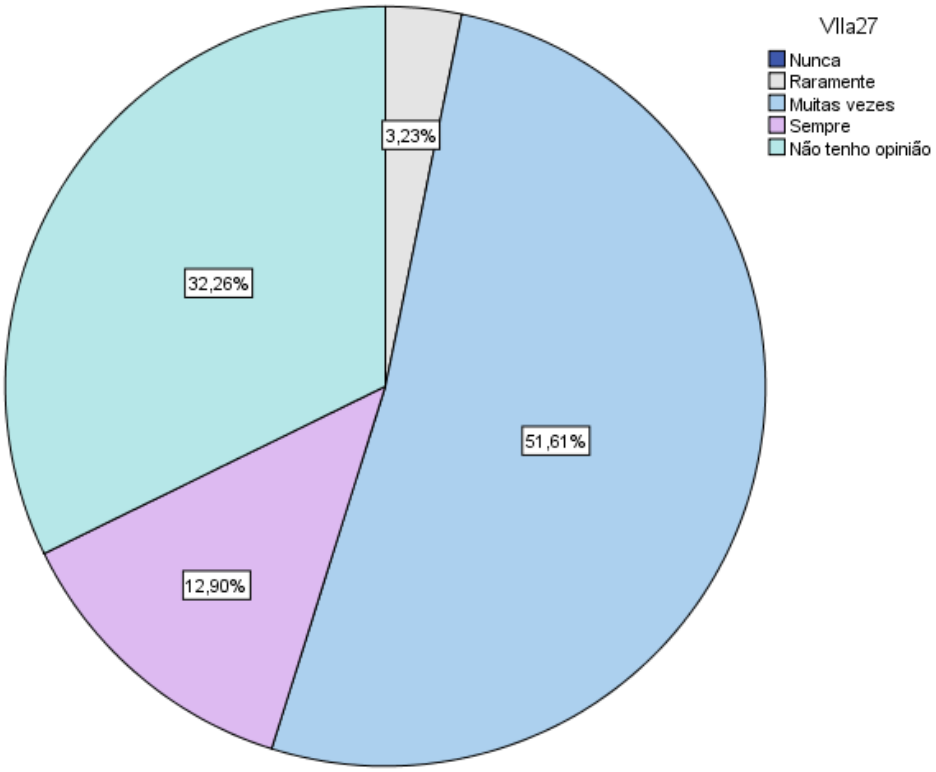
... cria laços com a comunidade envolvente.



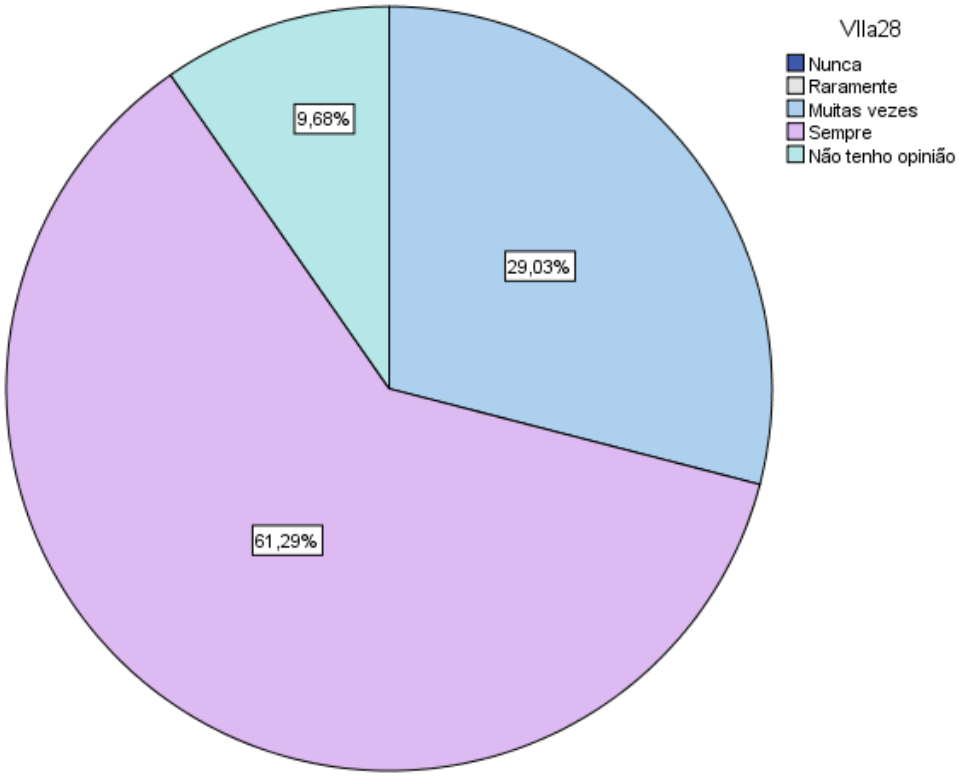
... é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.



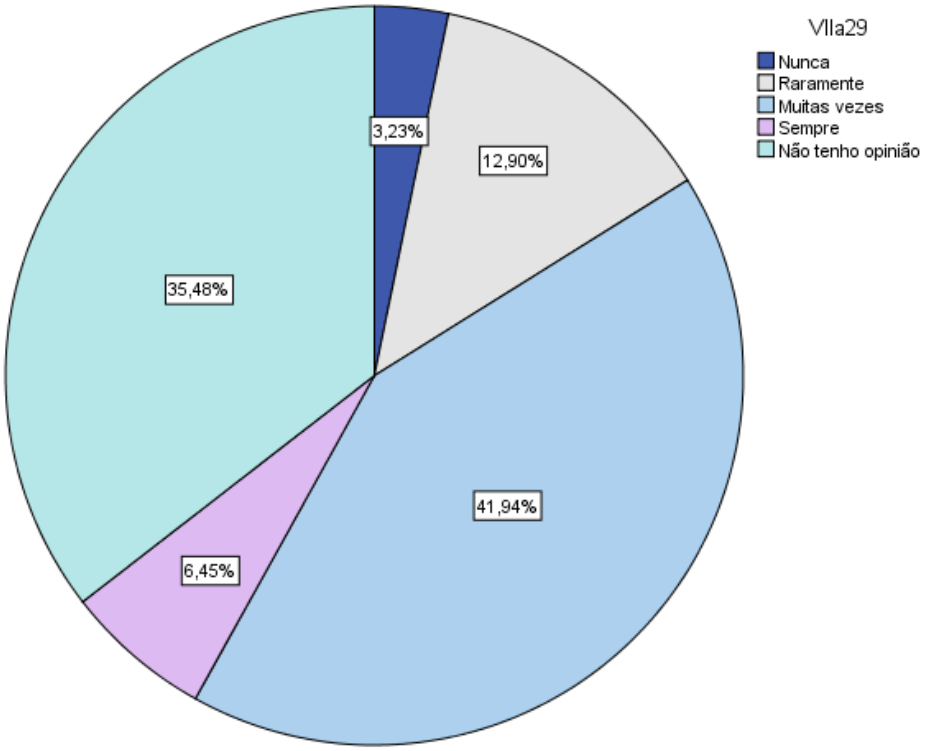
... envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.



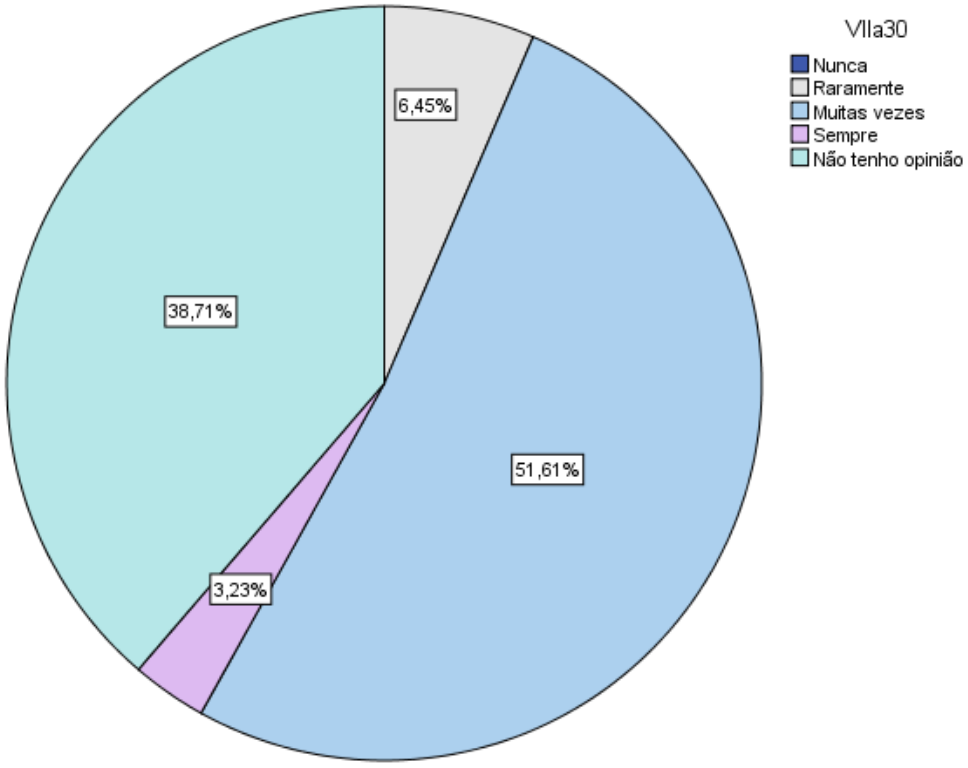
... permanece, sempre que possível, na Escola durante o período de atividades escolares.



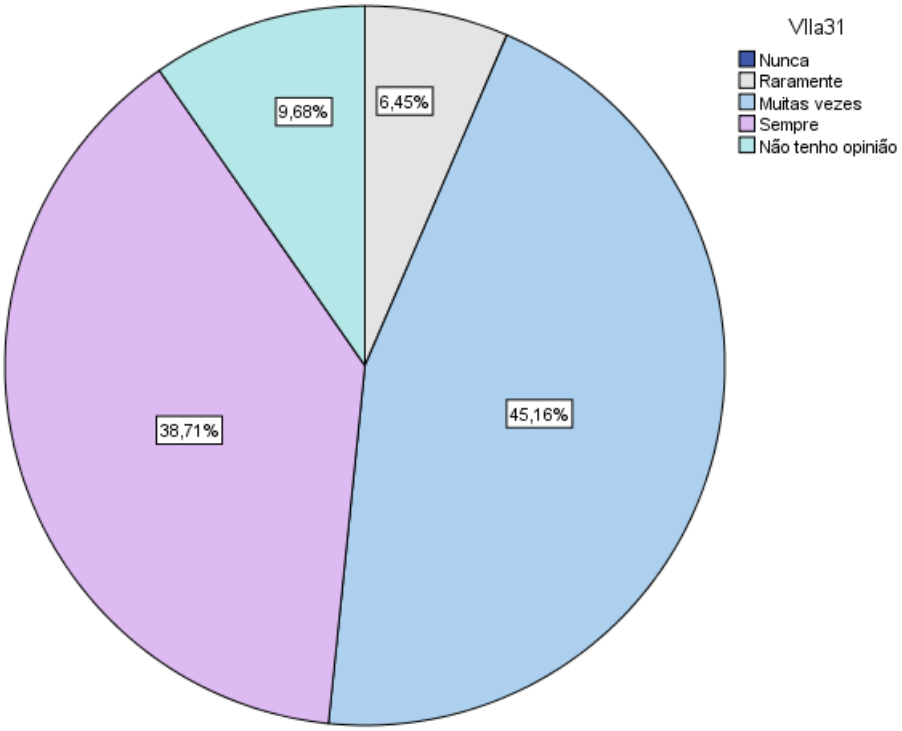
… promove eventos na/da própria escola para/com a comunidade



... procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.

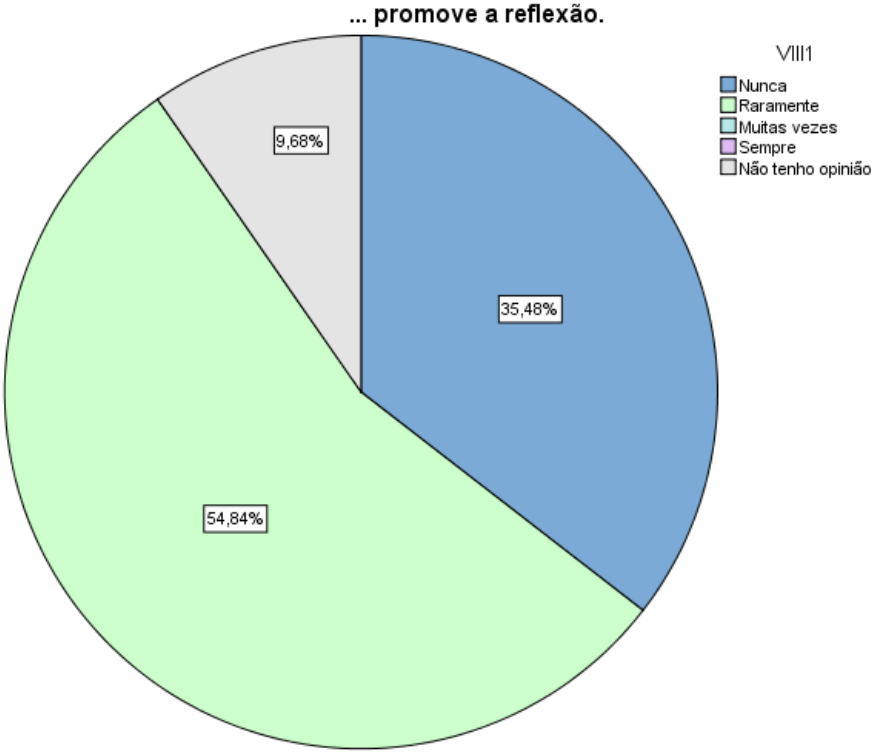


... acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento.

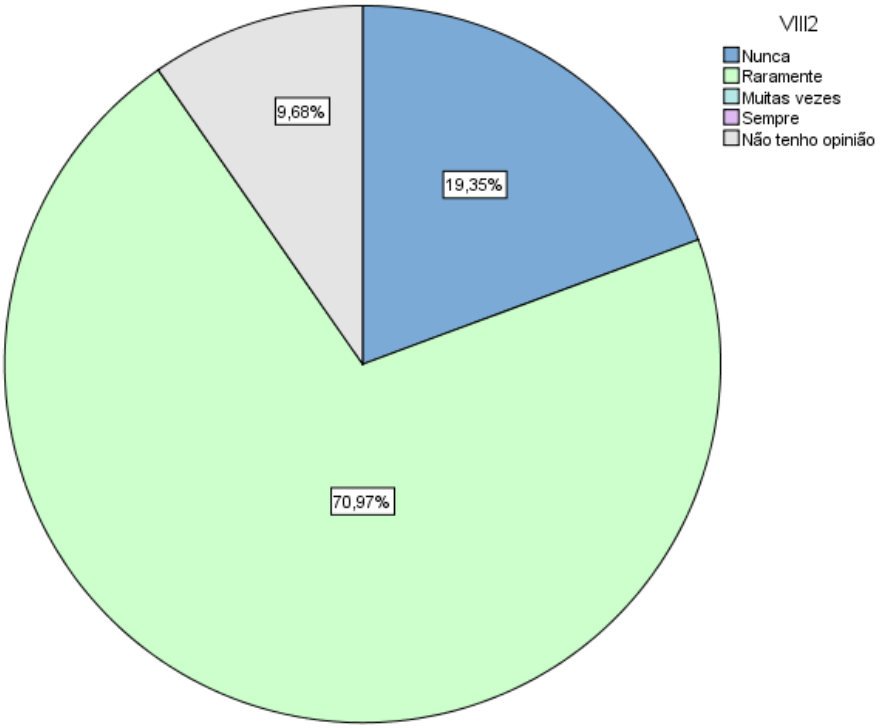


VIII. A Equipa de Direção...

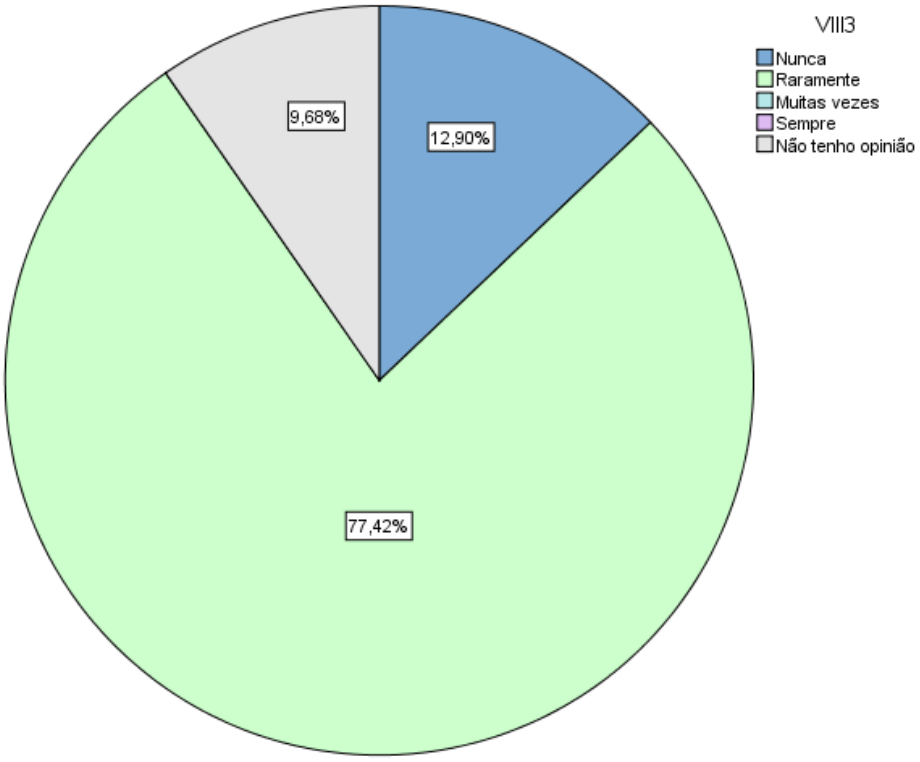
... promove a reflexão.



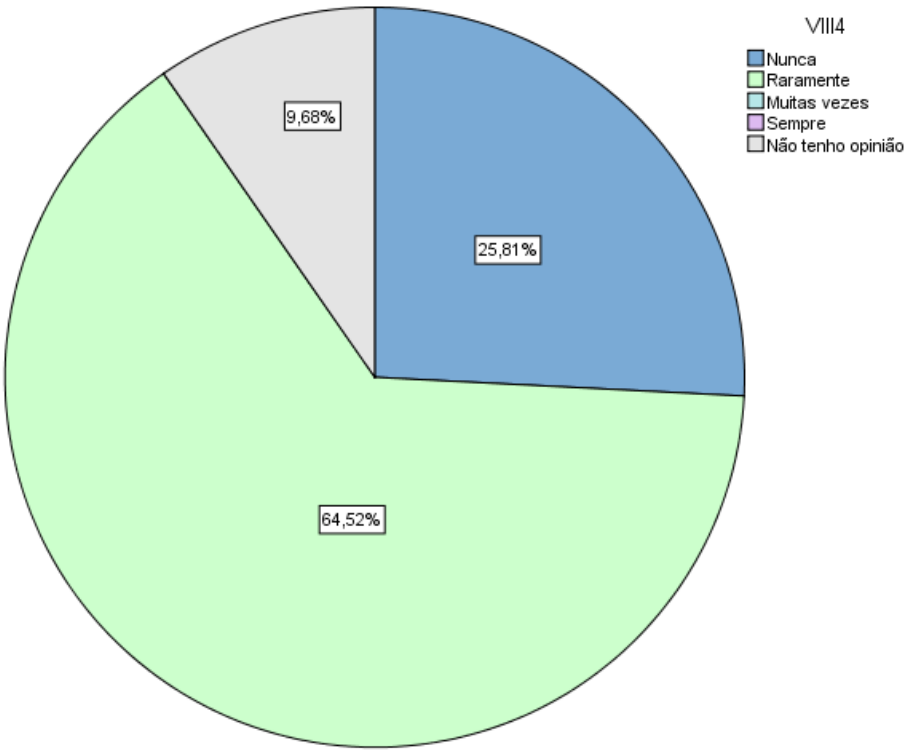
... resolve eficazmente os problemas apresentados.



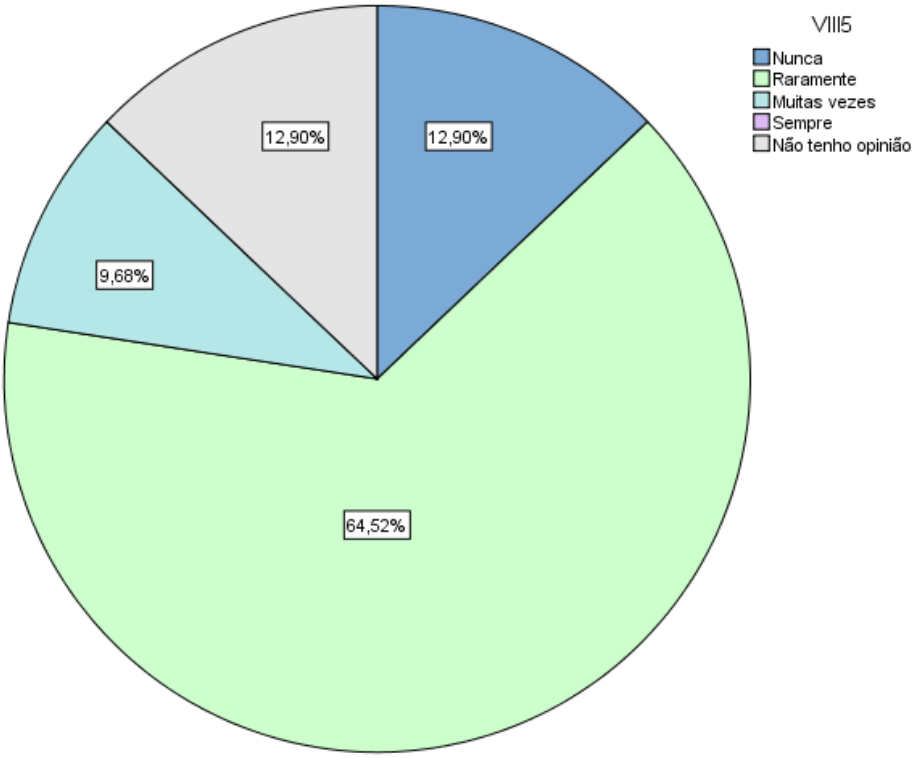
... revela coordenação nas decisões tomadas.



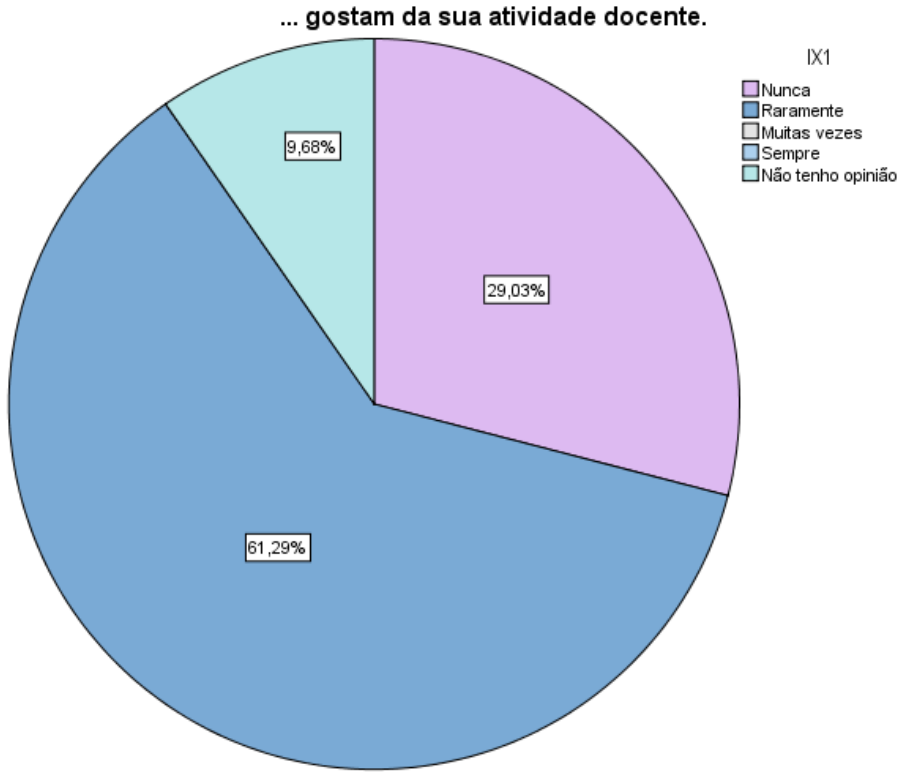
... partilha ideias com as restantes estruturas de gestão escolar.

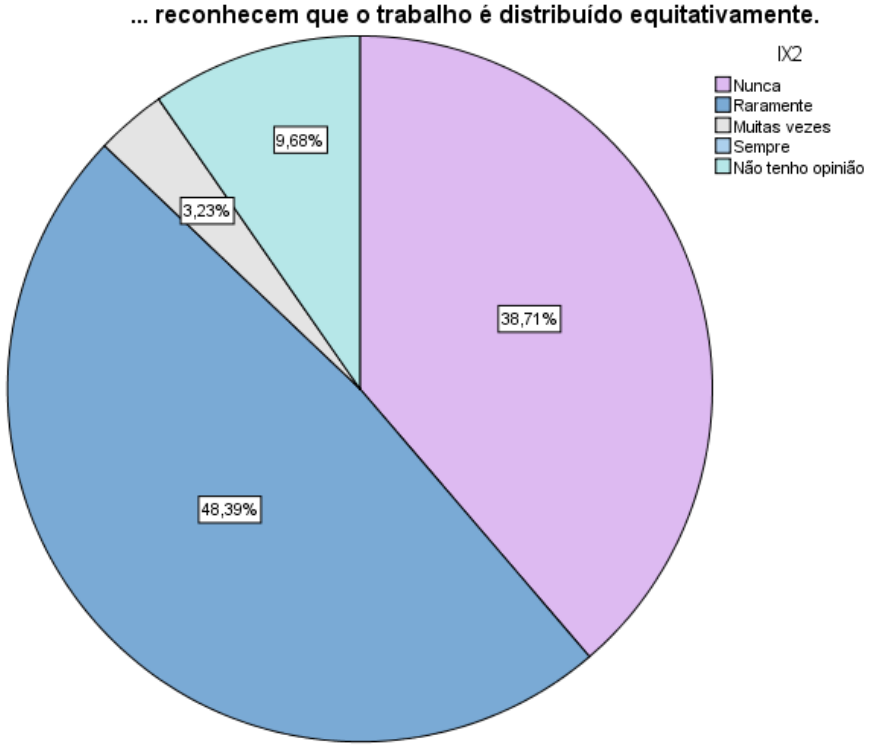


... fomenta um clima de partilha.

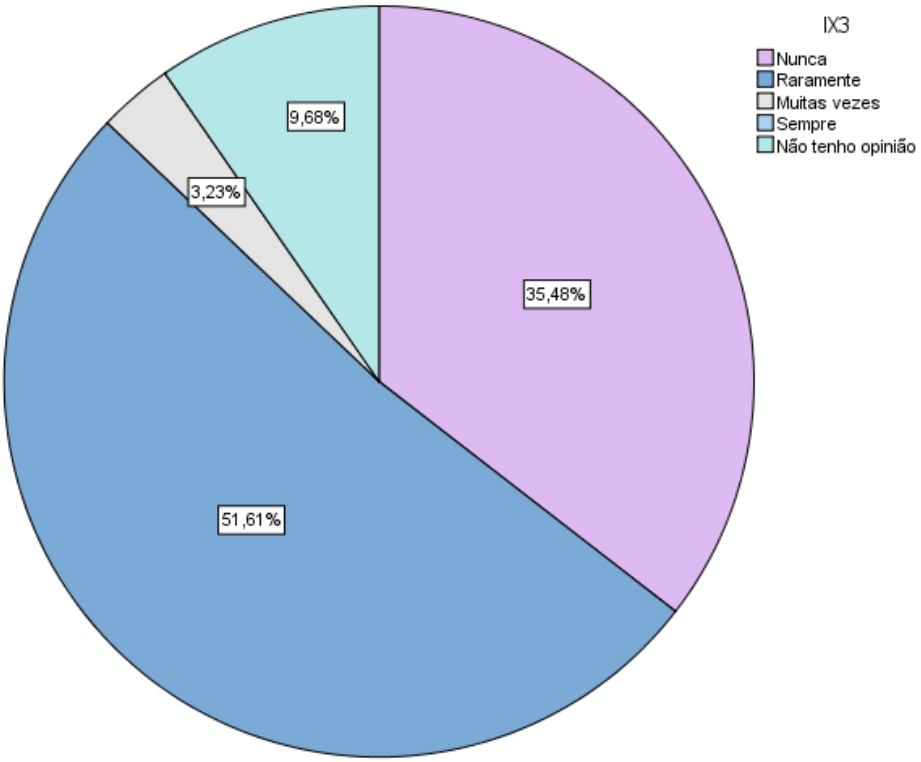


IX. Os professores...

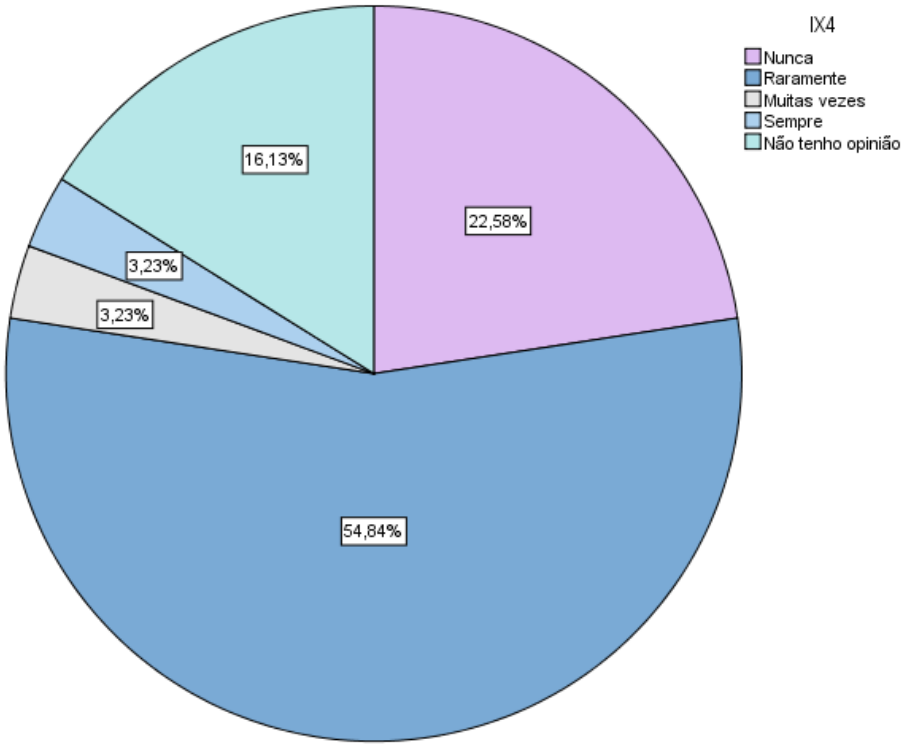




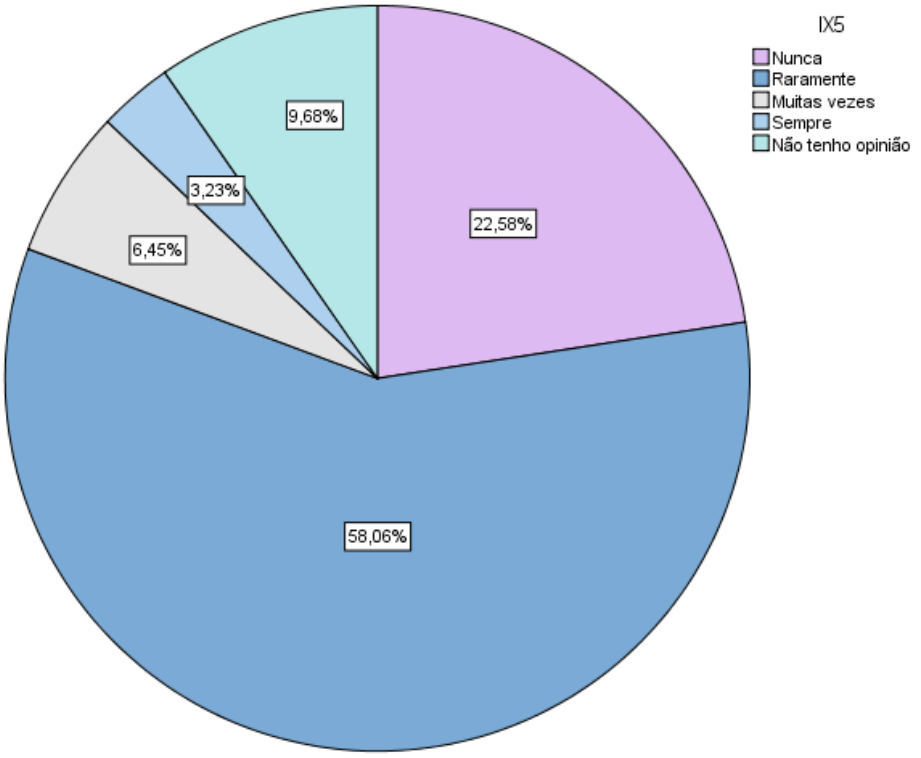
... assumem o papel de líderes quando necessário.



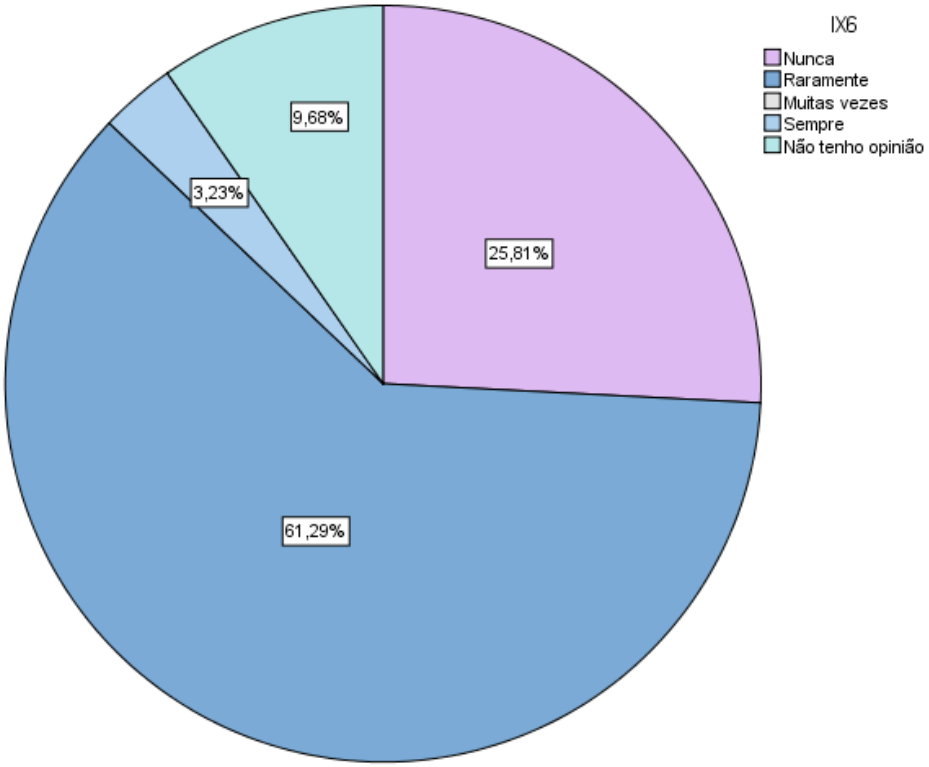
... frequentam ações de formação com regularidade.



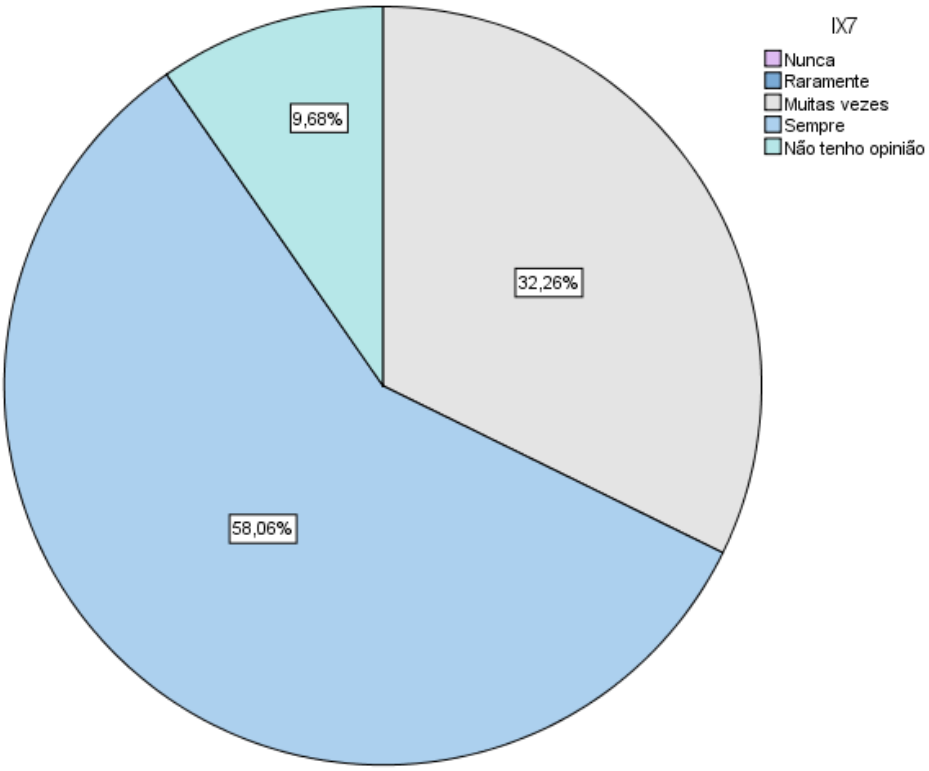
... queixam-se de falta de tempo para a preparação dos materiais didáticos.



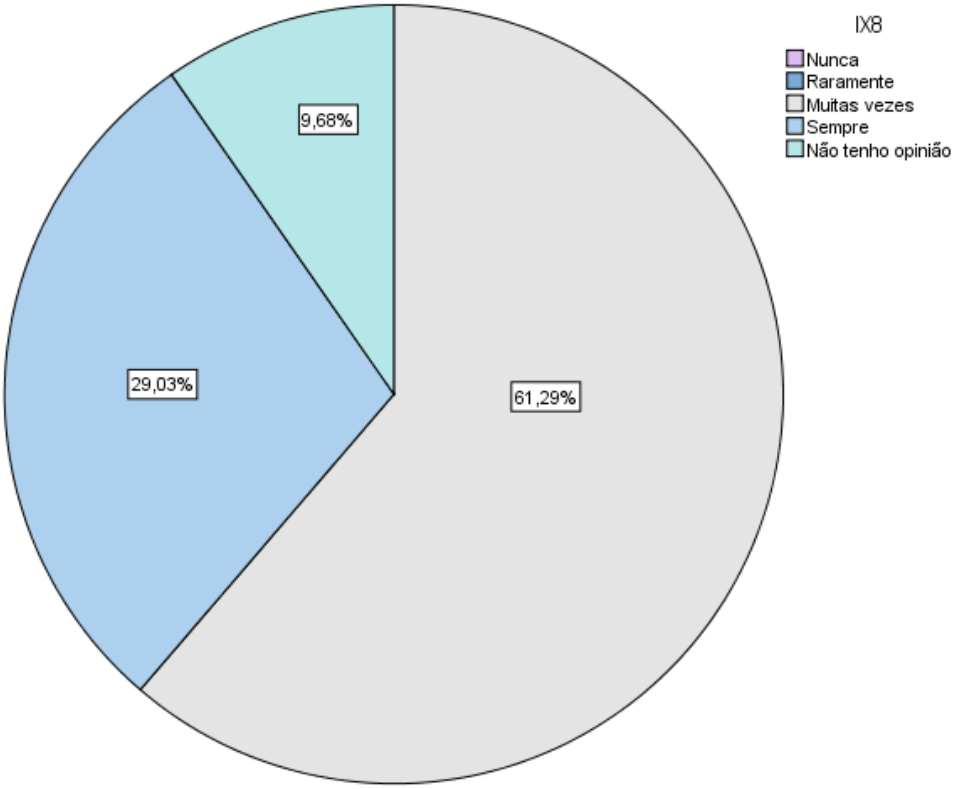
... acreditam que todos os alunos conseguem ter sucesso.



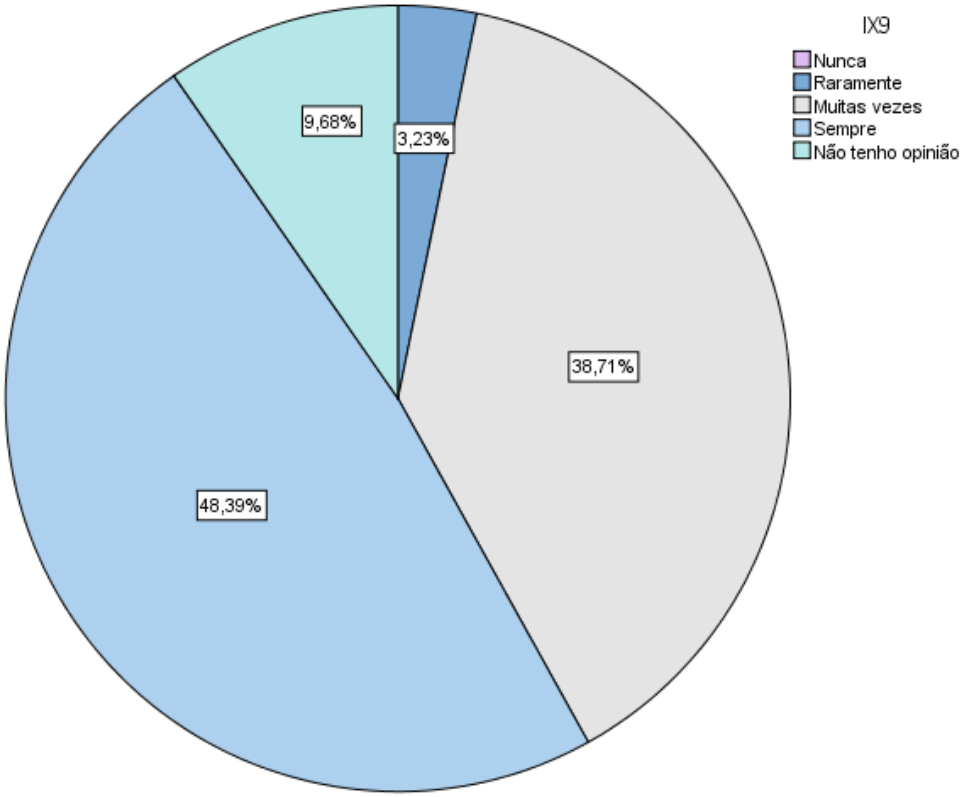
... trabalham em equipa.



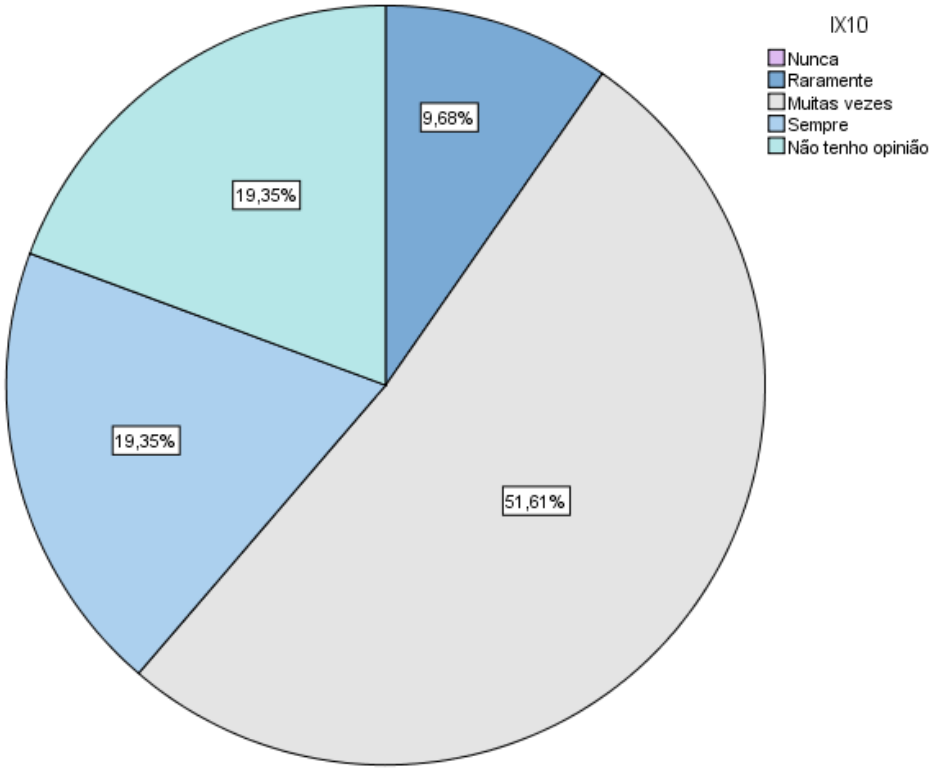
... saem da escola logo que terminam o cumprimento do seu horário.



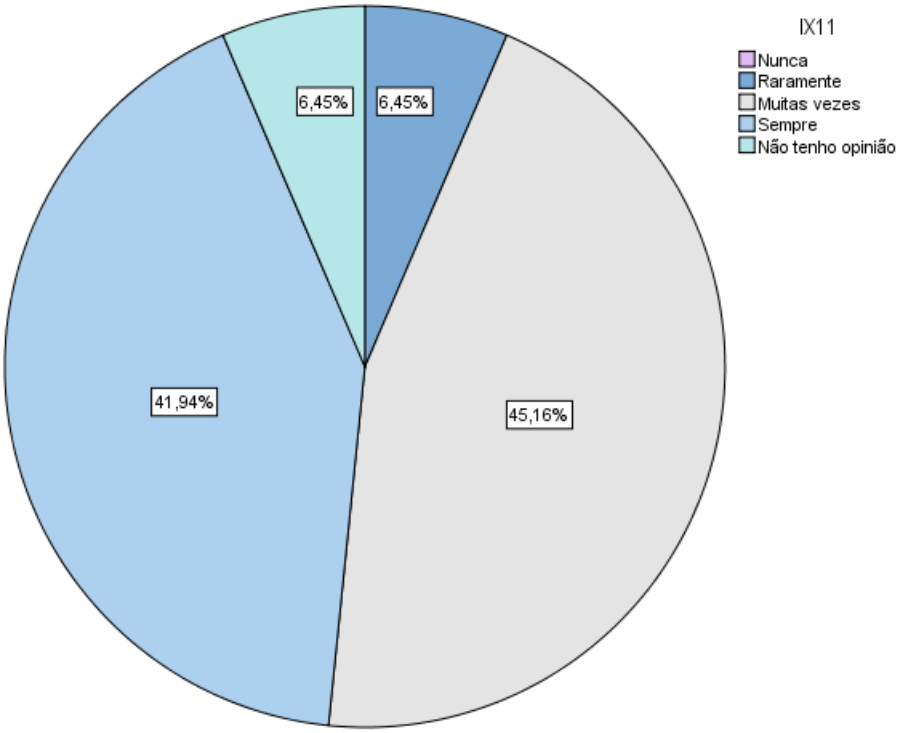
... mostram-se satisfeitos com o equipamento escolar disponível.



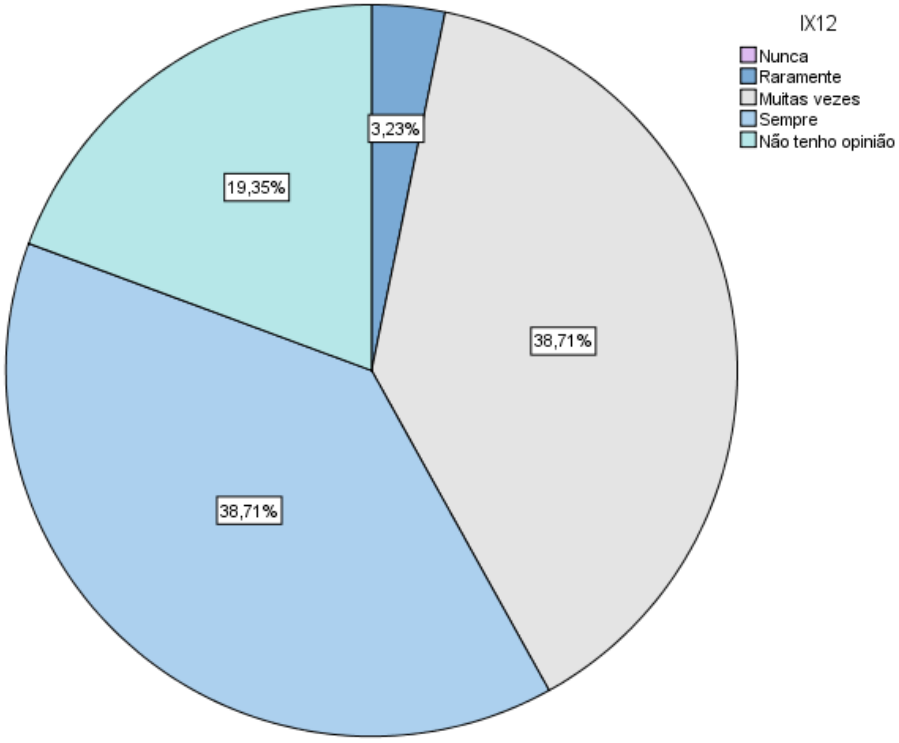
... geralmente concordam com as decisões dos órgãos de gestão.



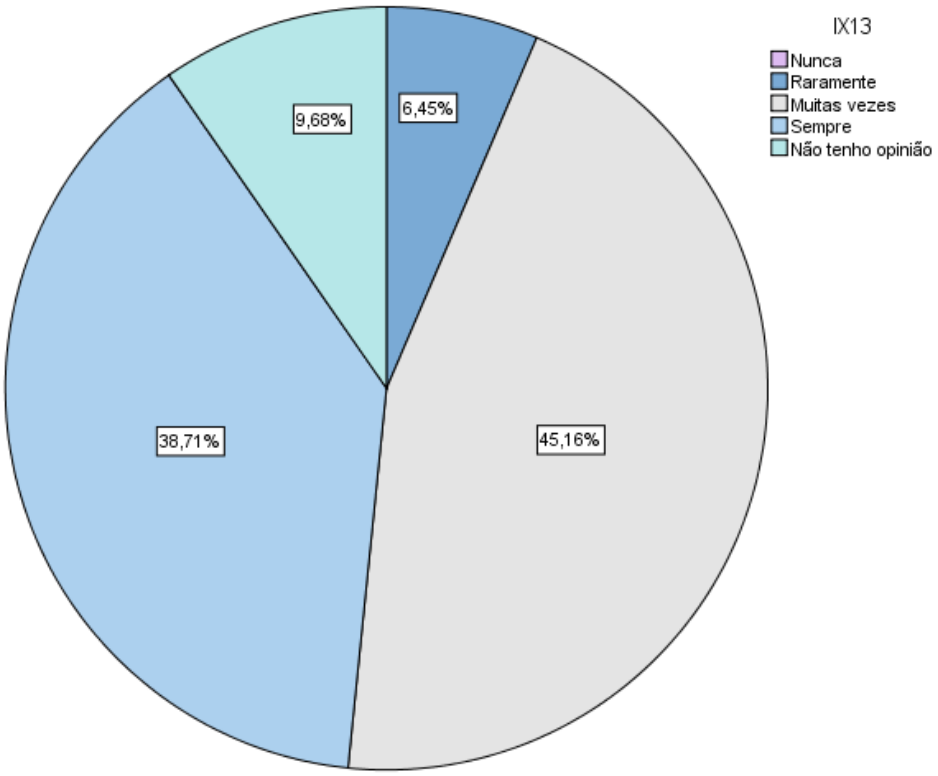
... usam um leque variado de estratégias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos.



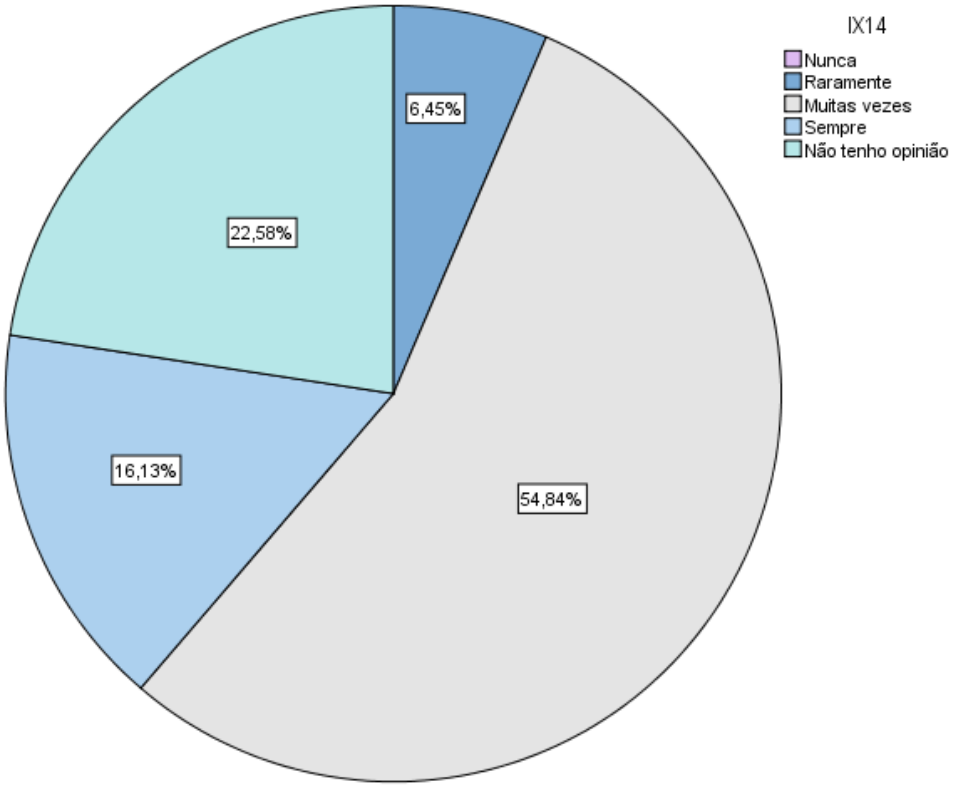
... recorrem ao Diretor para se aconselharem.



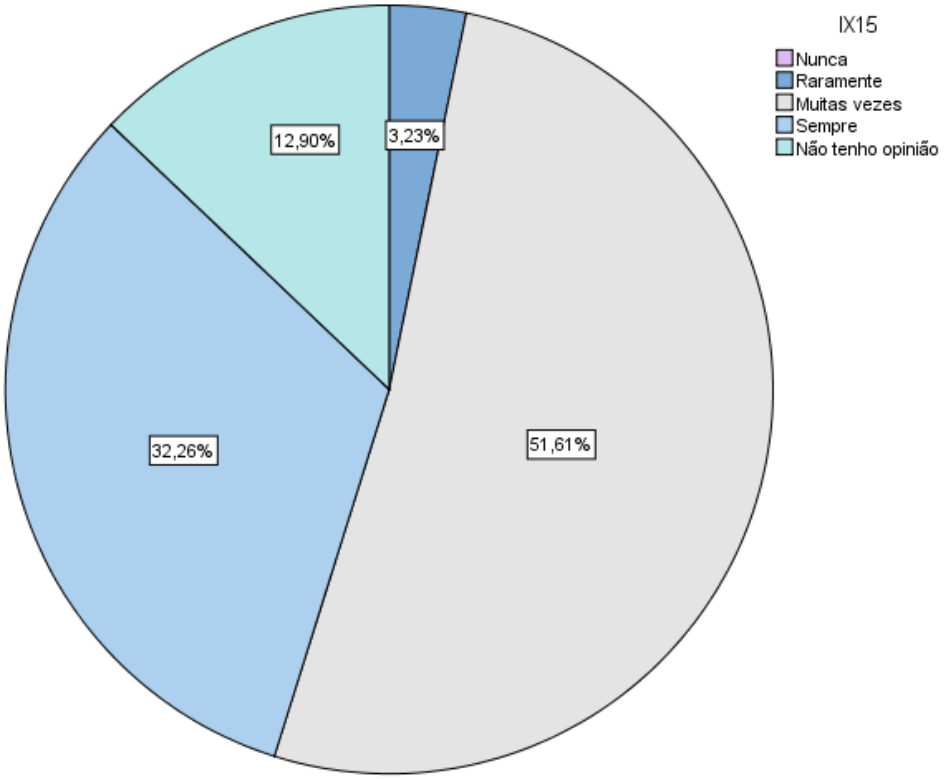
... mostram resistência às inovações e às mudanças.



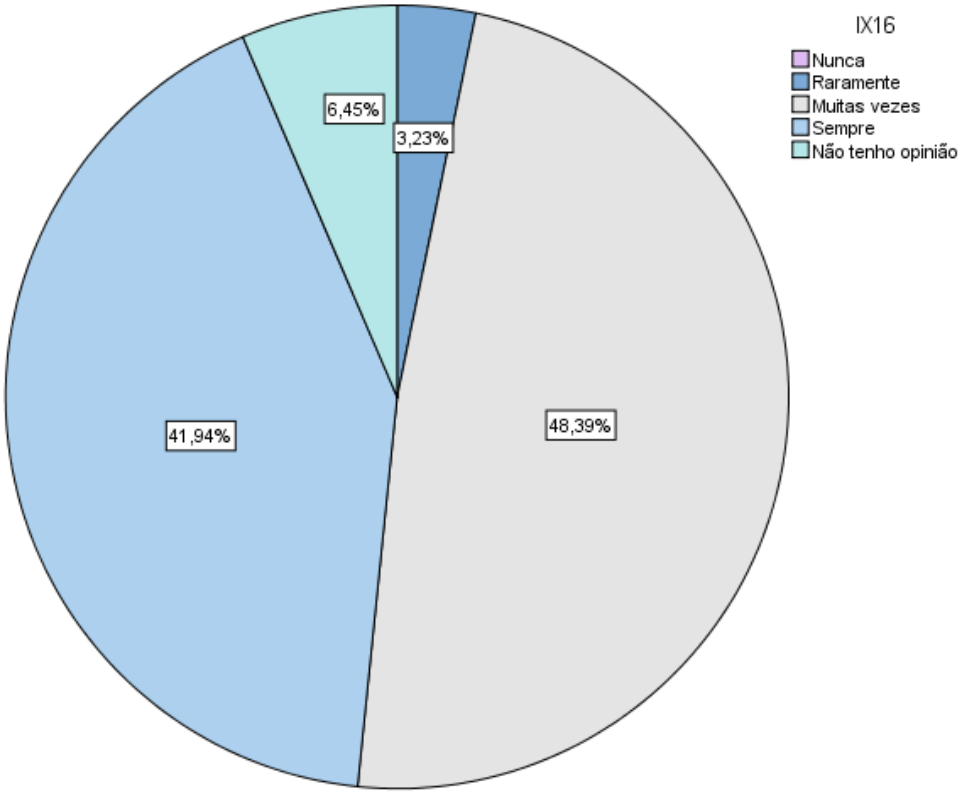
... assistem às aulas uns dos outros.



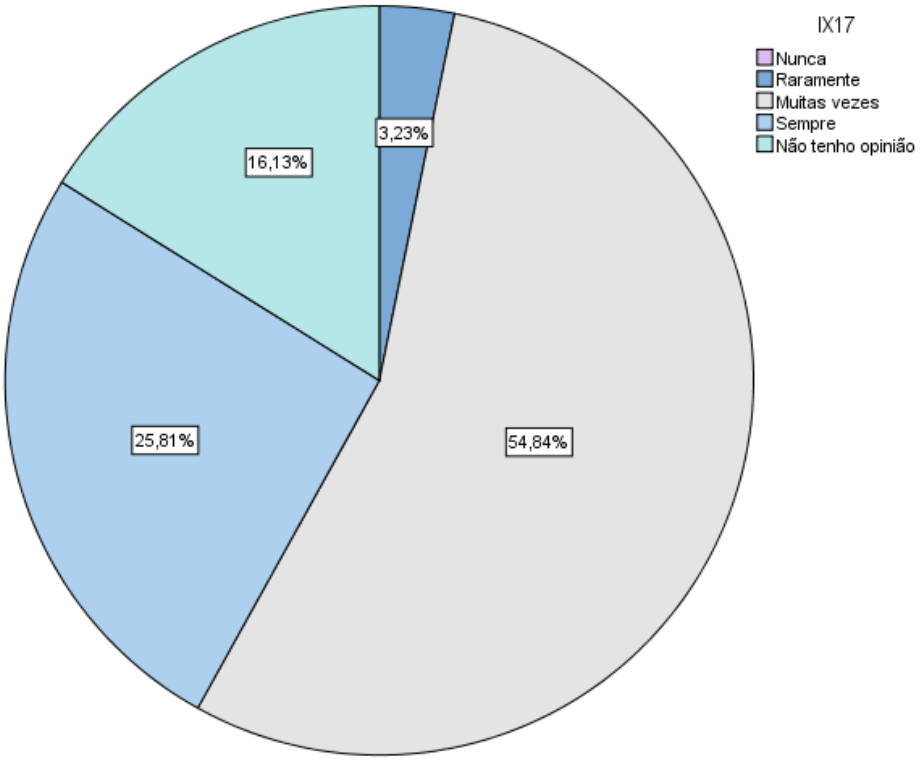
... são encorajados a experimentar/implementar novas práticas pedagógicas.



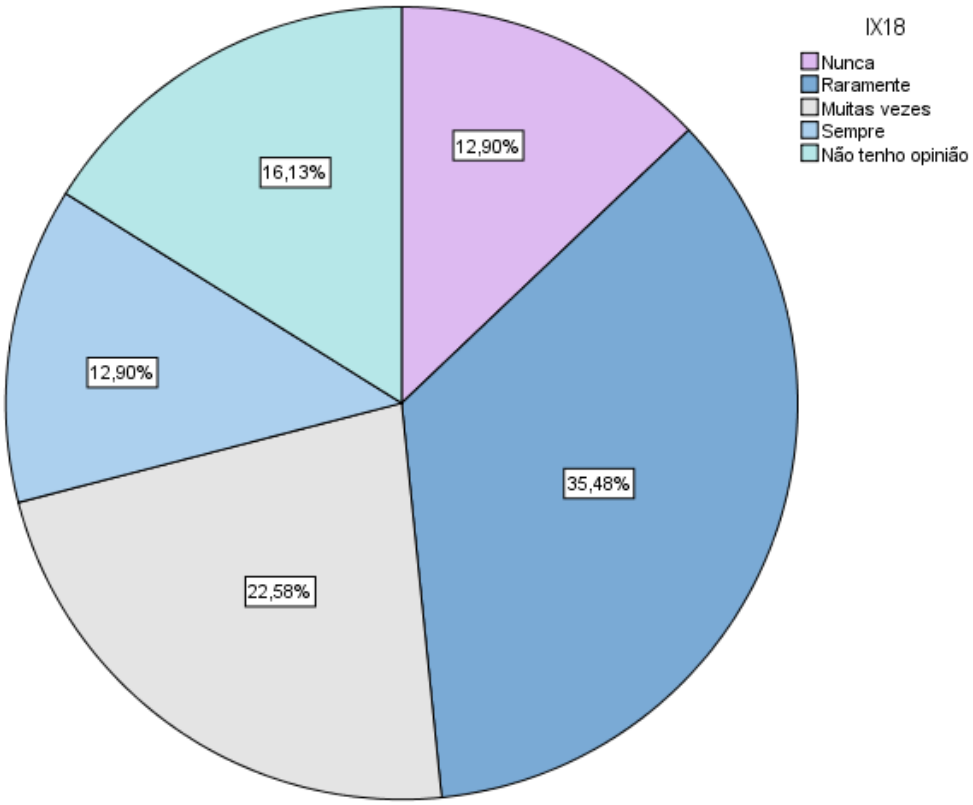
... partilham o trabalho de forma sistemática.

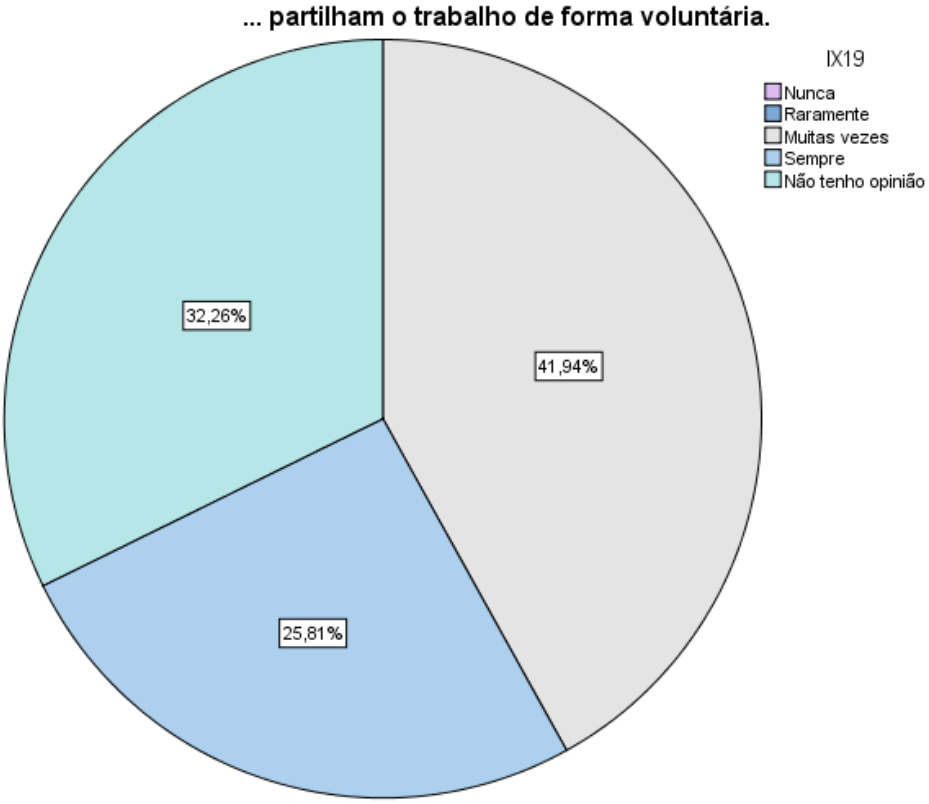


... partilham o trabalho de forma ocasional.

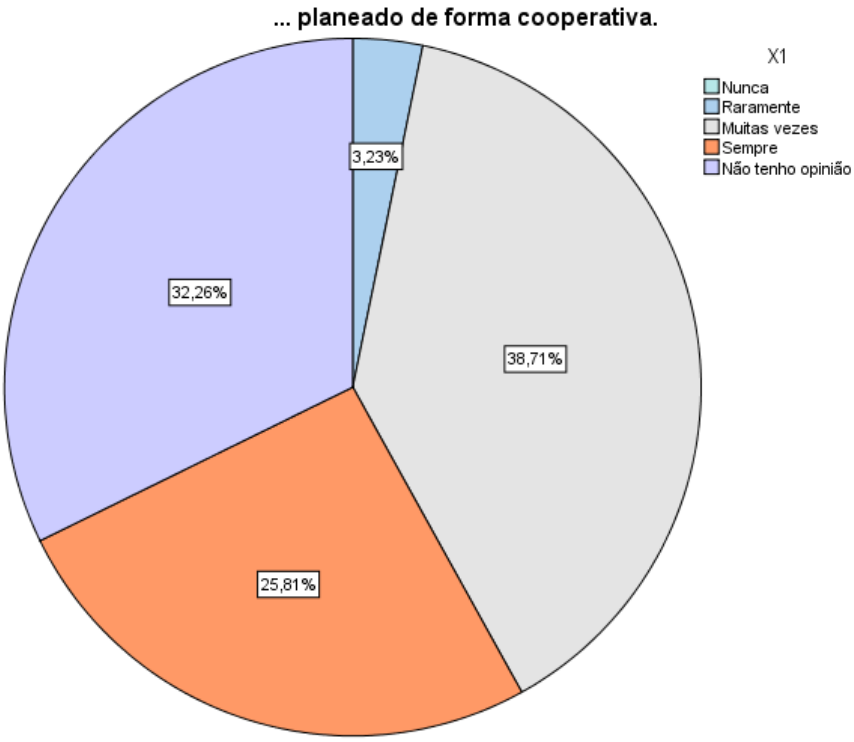


... partilham o trabalho de forma obrigatória.

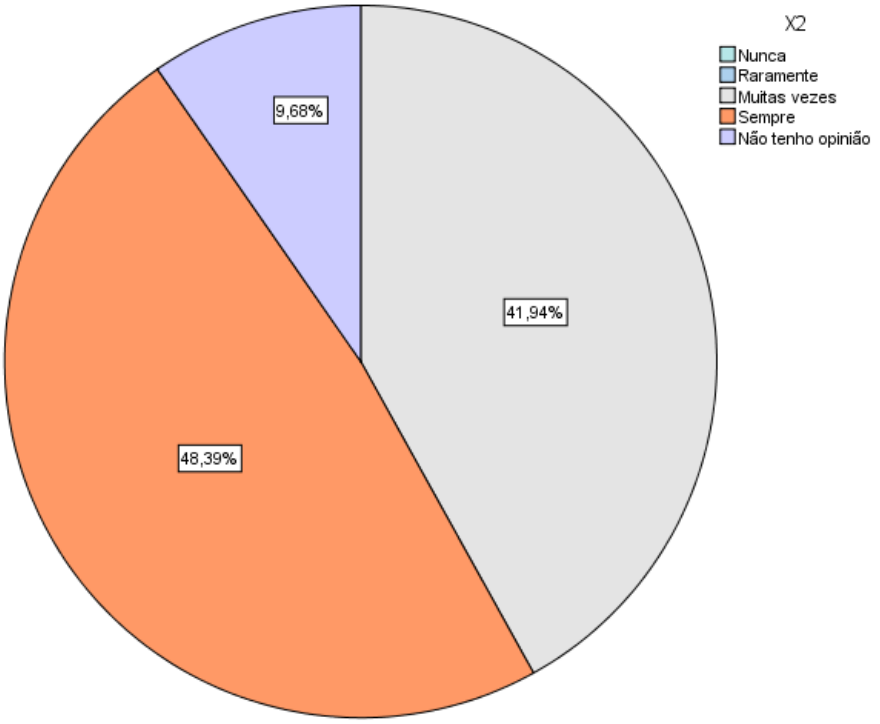




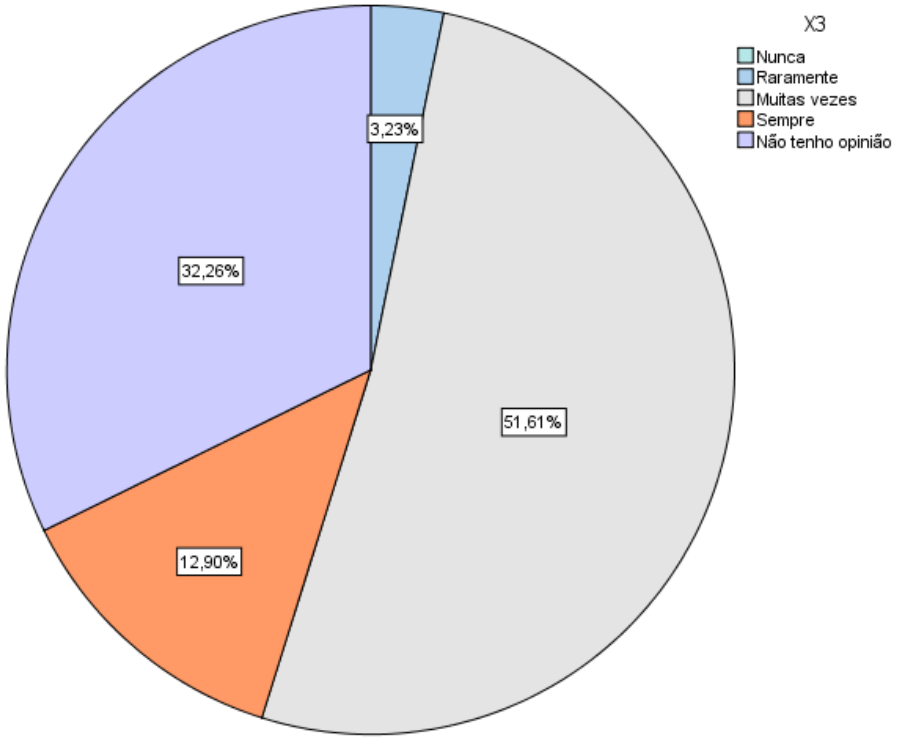
X. O processo de ensino é...



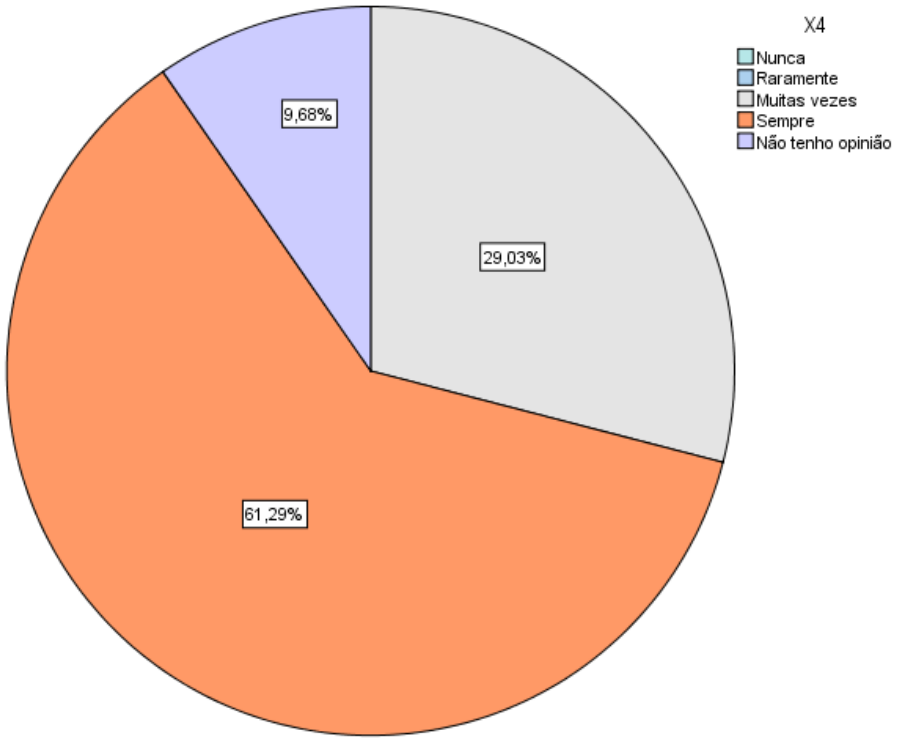
... planificado com objectivos claros.



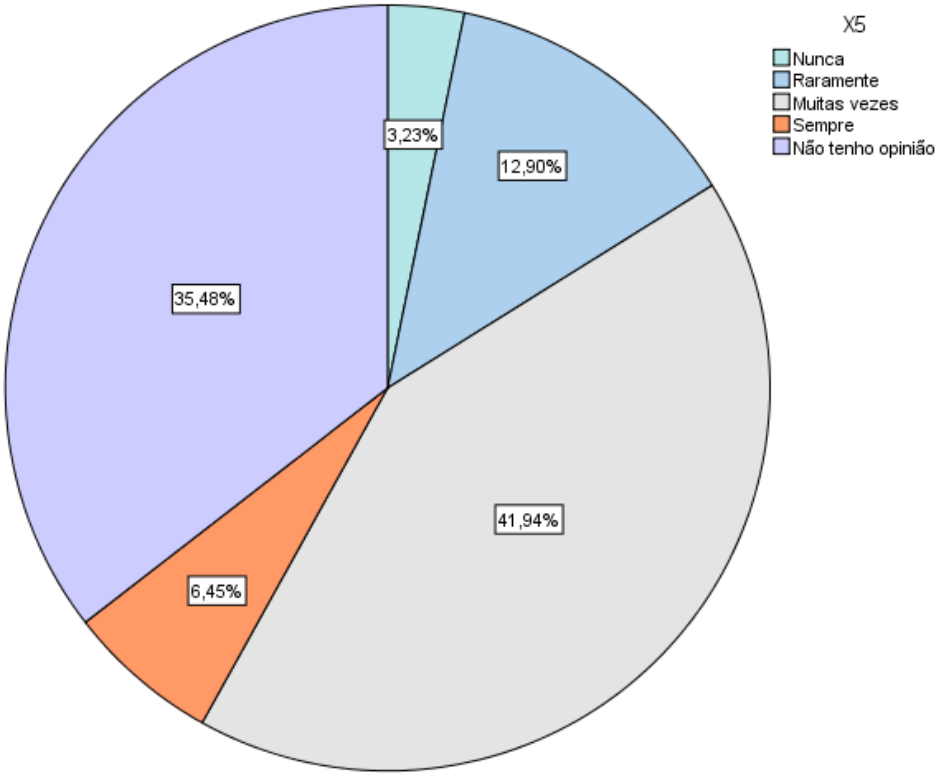
... estabelecido de acordo com o ritmo de cada grupo-turma.



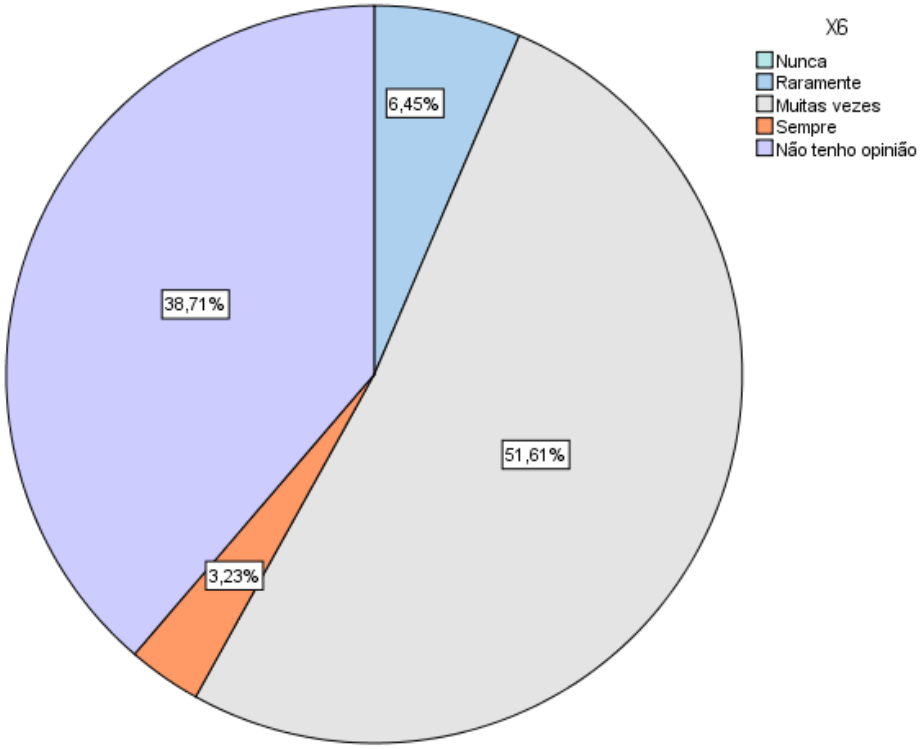
... promotor apenas das Competências Essenciais.



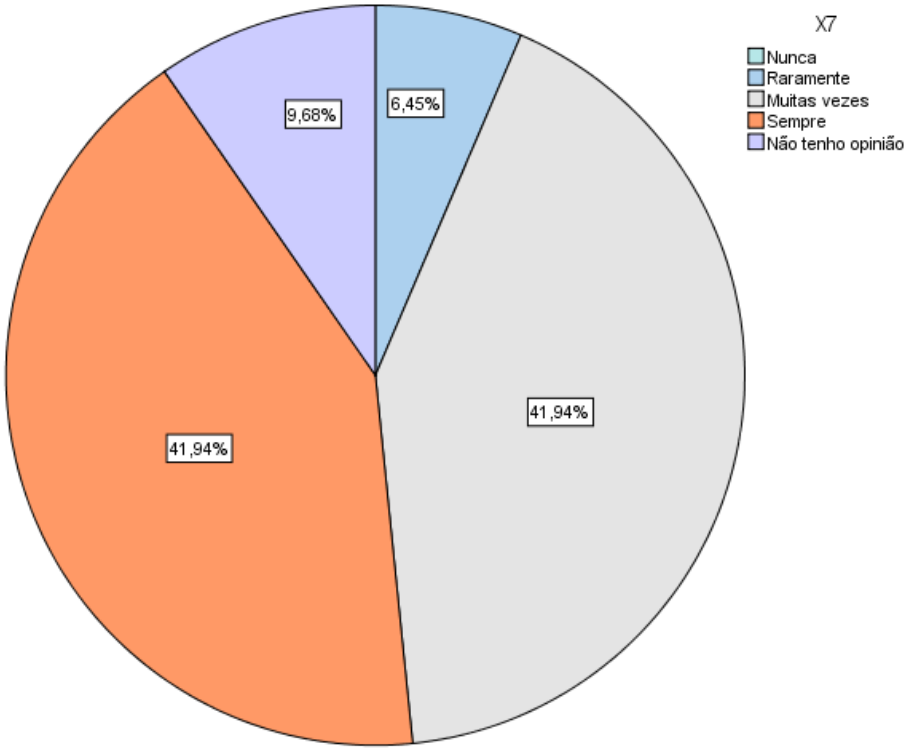
... impulsionador do desenvolvimento das capacidades de todos.



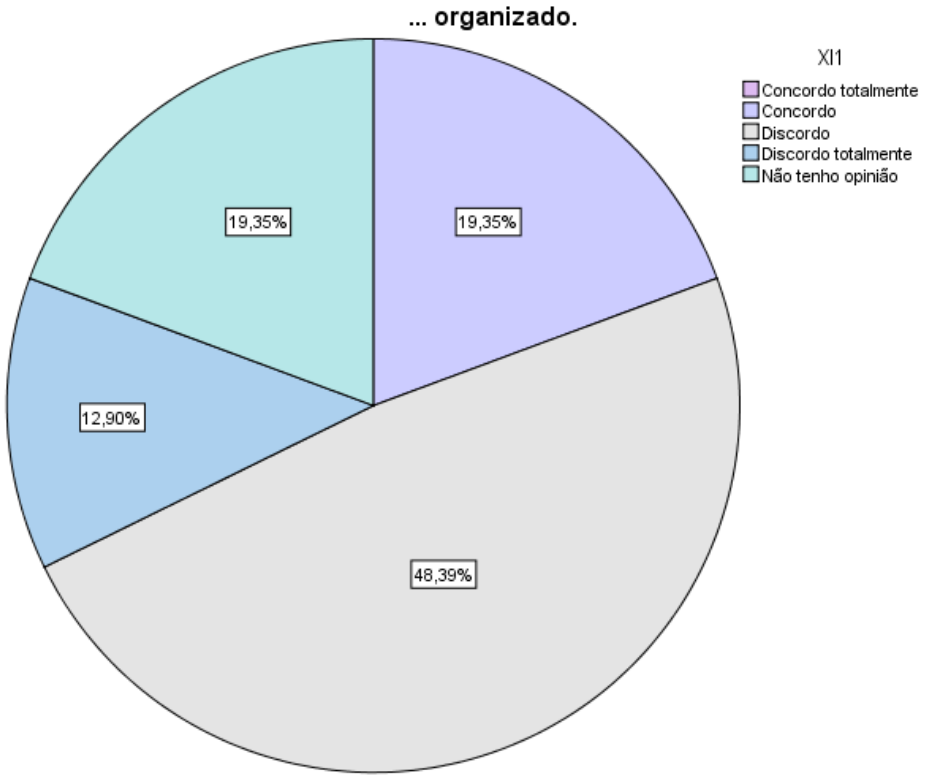
... estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.

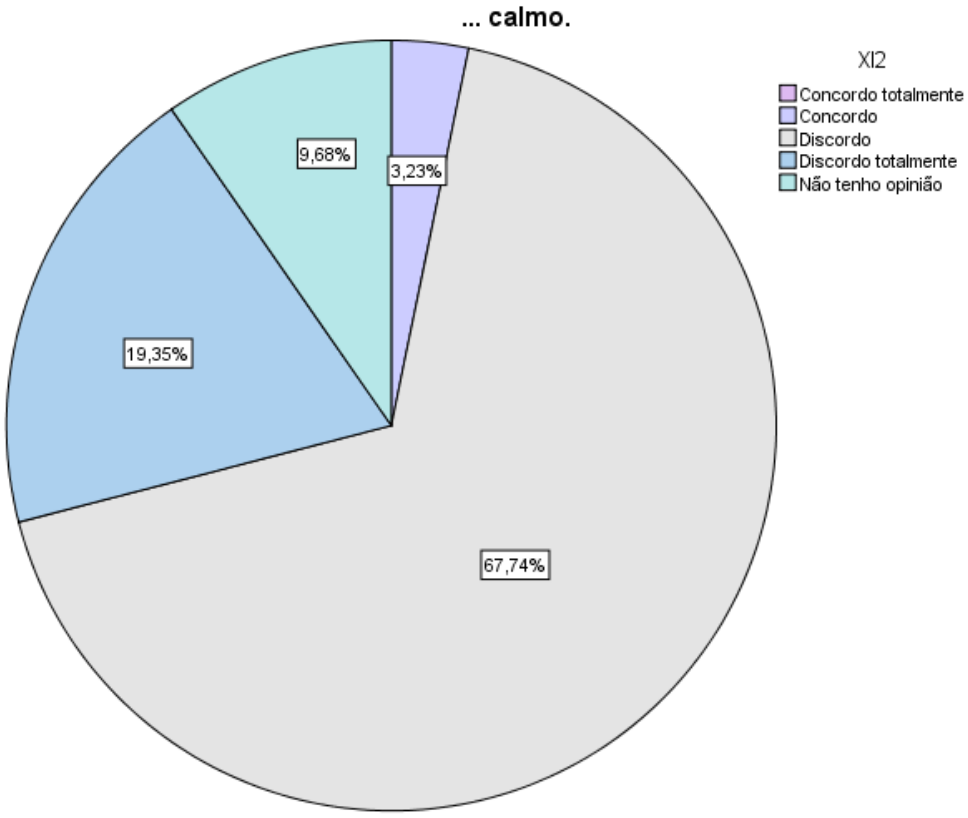


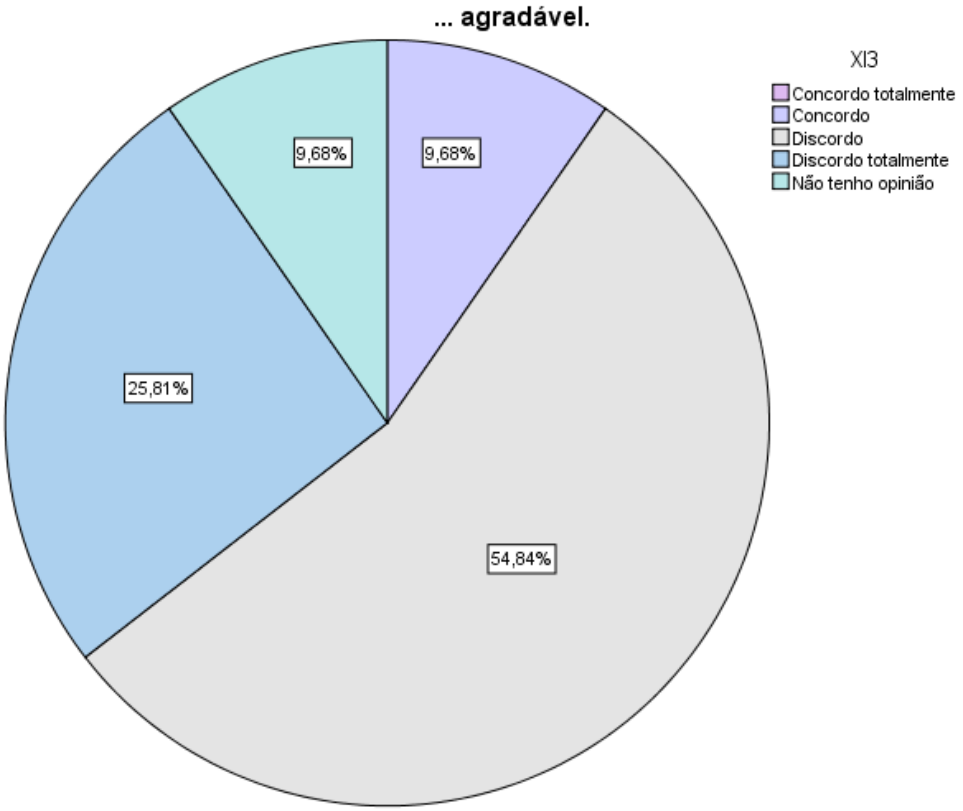
... promotor dos direitos da criança.

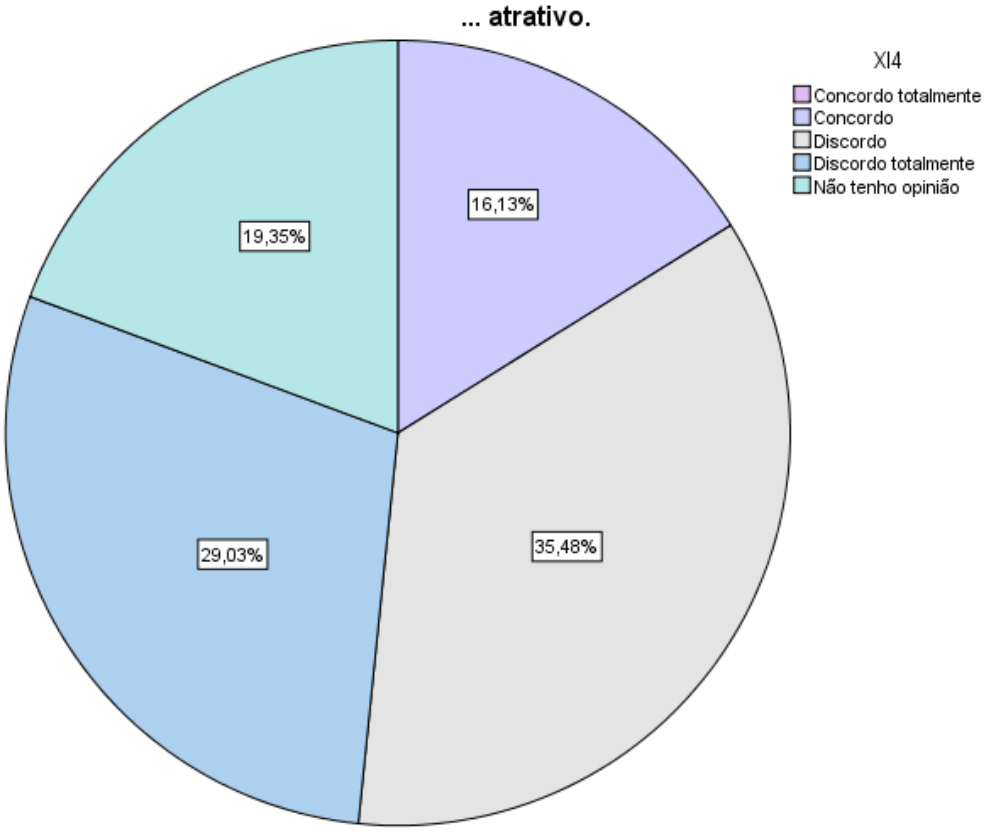


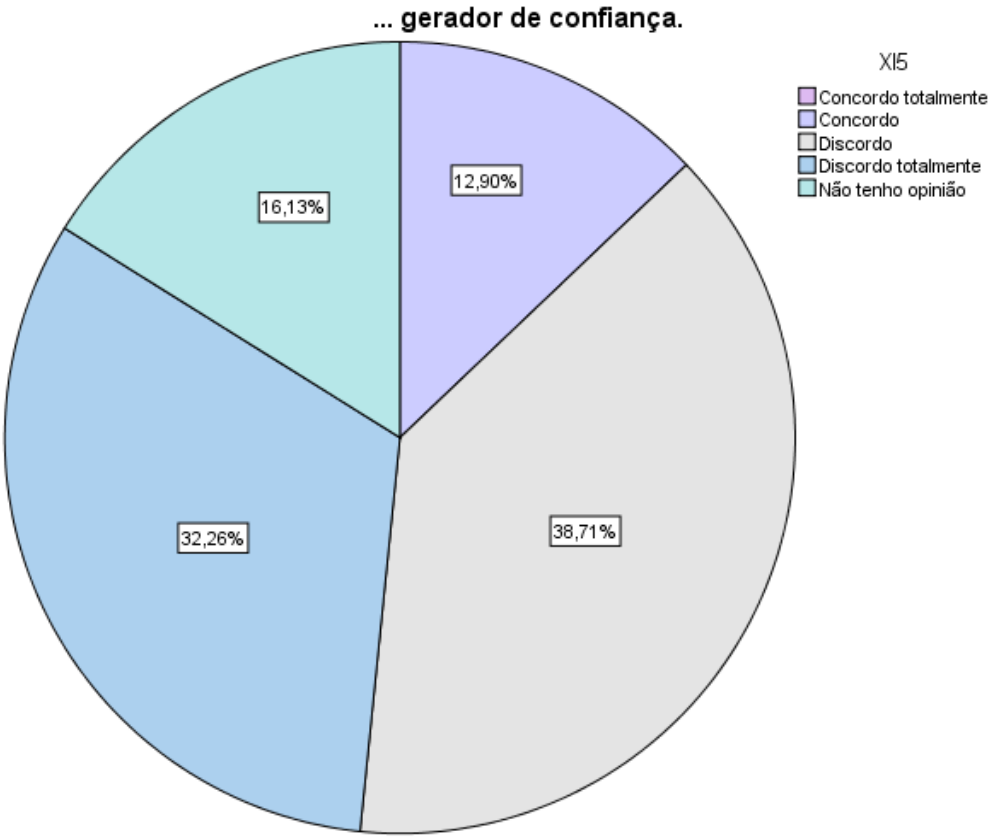
XI. O ambiente de ensino e de aprendizagem é...

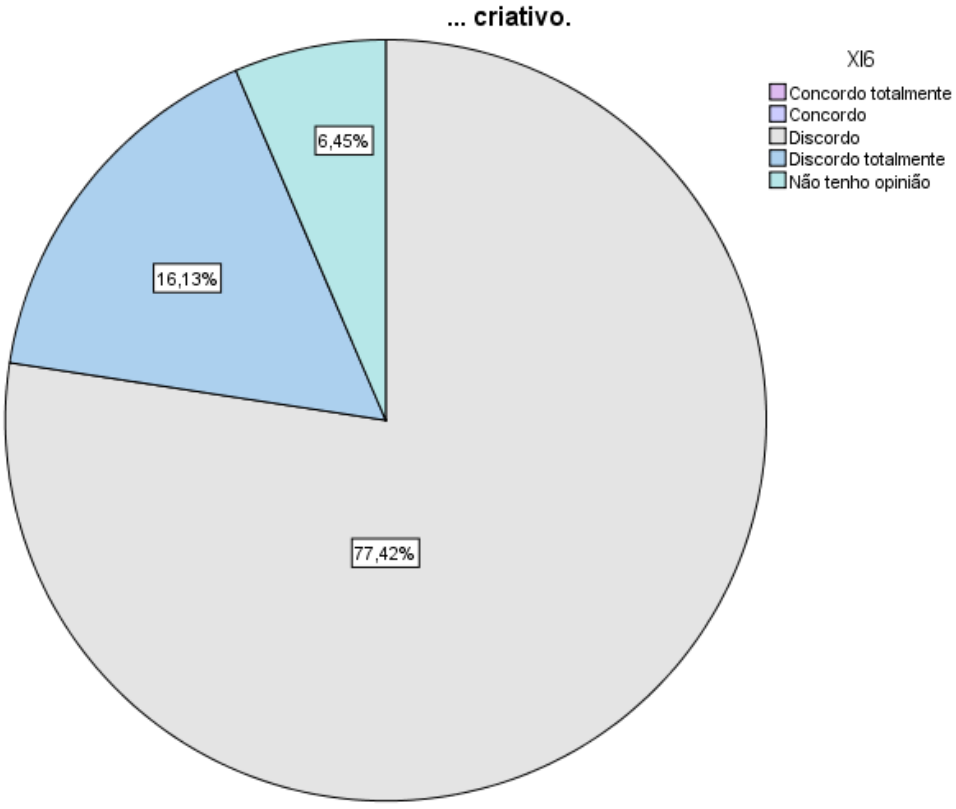


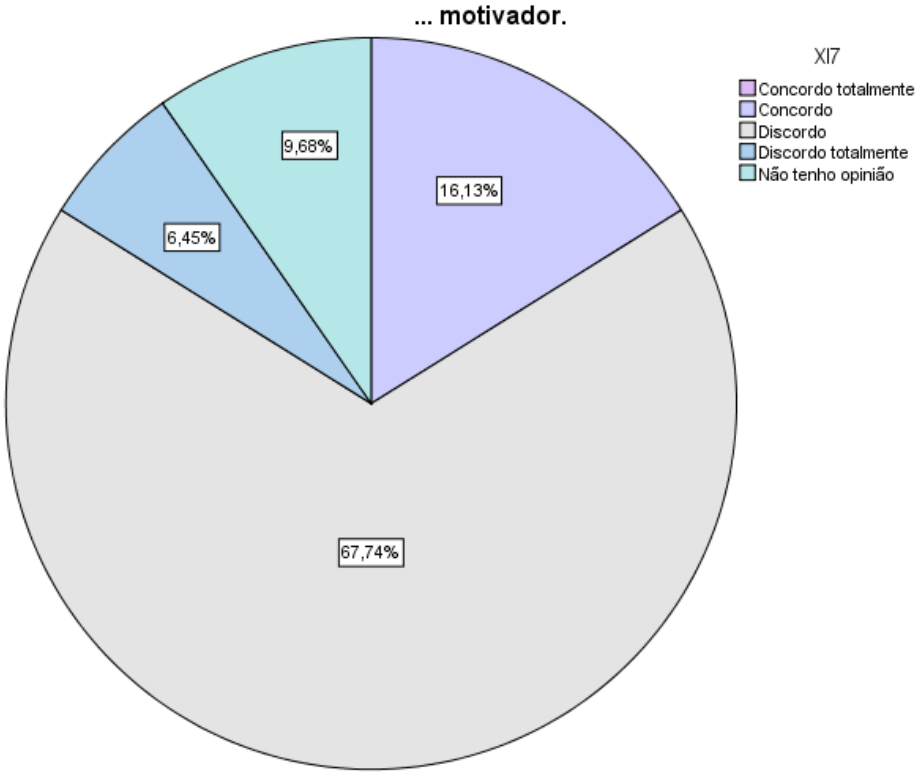



... agradável.
XI3
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
9,68%
9,68%
25,81%
54,84%

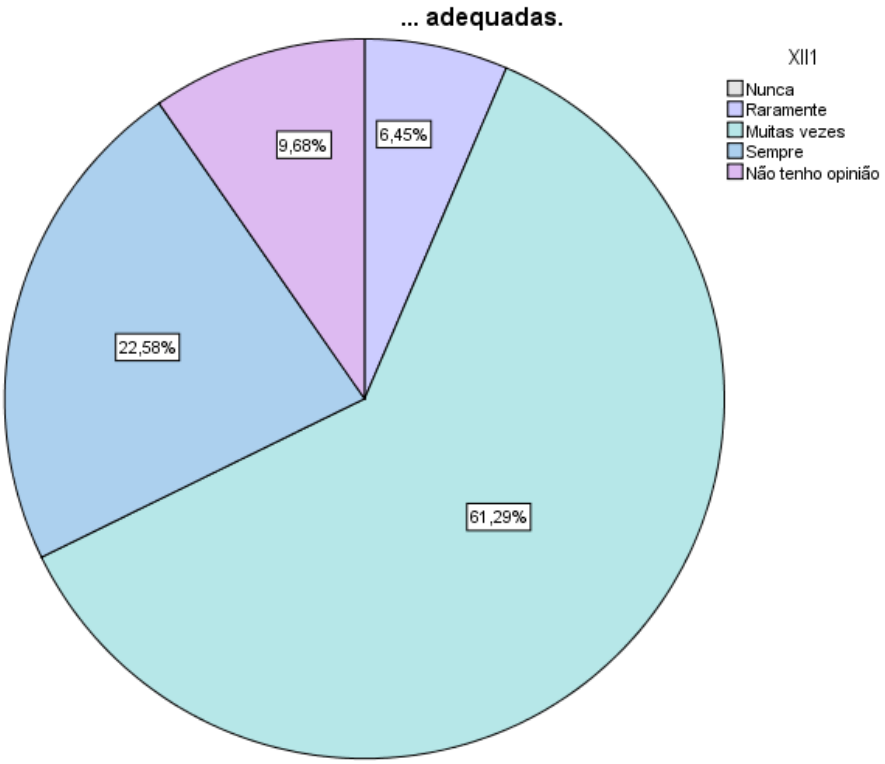

... atrativo.
XI4
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
16,13%
19,35%
29,03%
35,48%


... gerador de confiança.
XI5
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
12,90%
38,71%
32,26%
16,13%

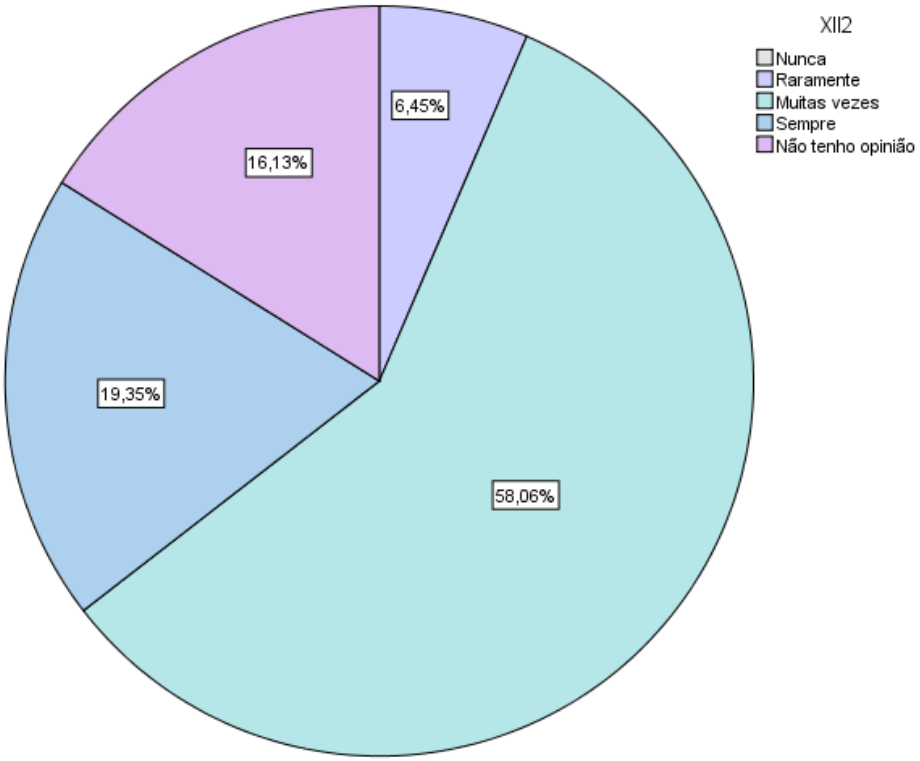

... criativo.
XI6
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,45%
16,13%
77,42%



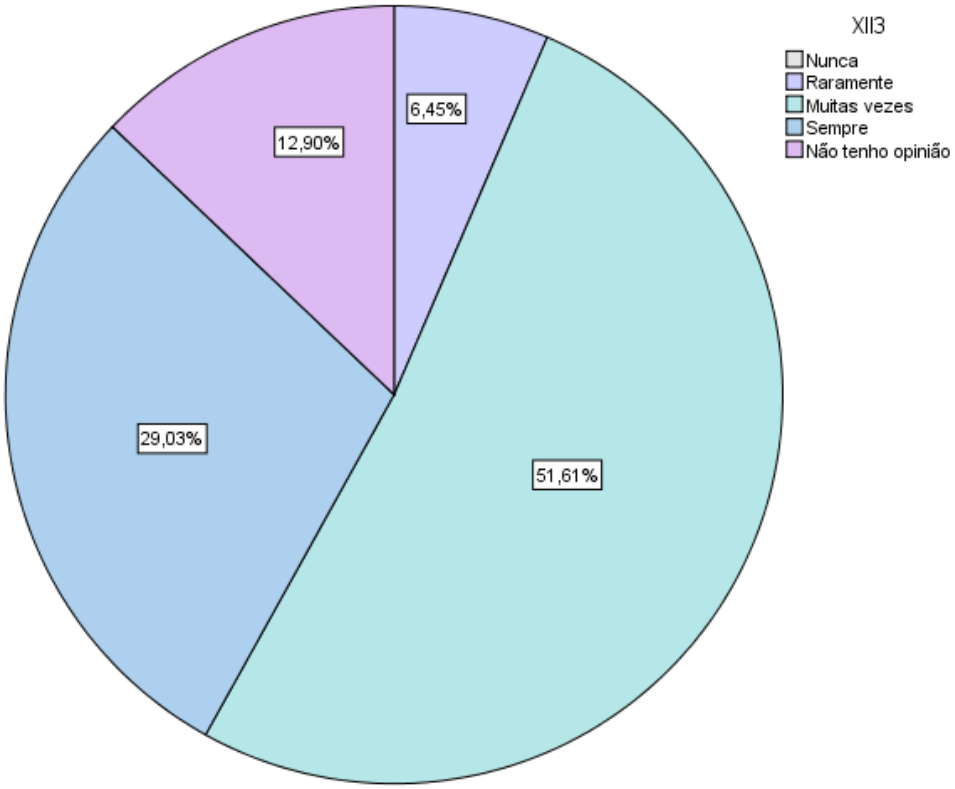
XII. As atividades pedagógicas são...



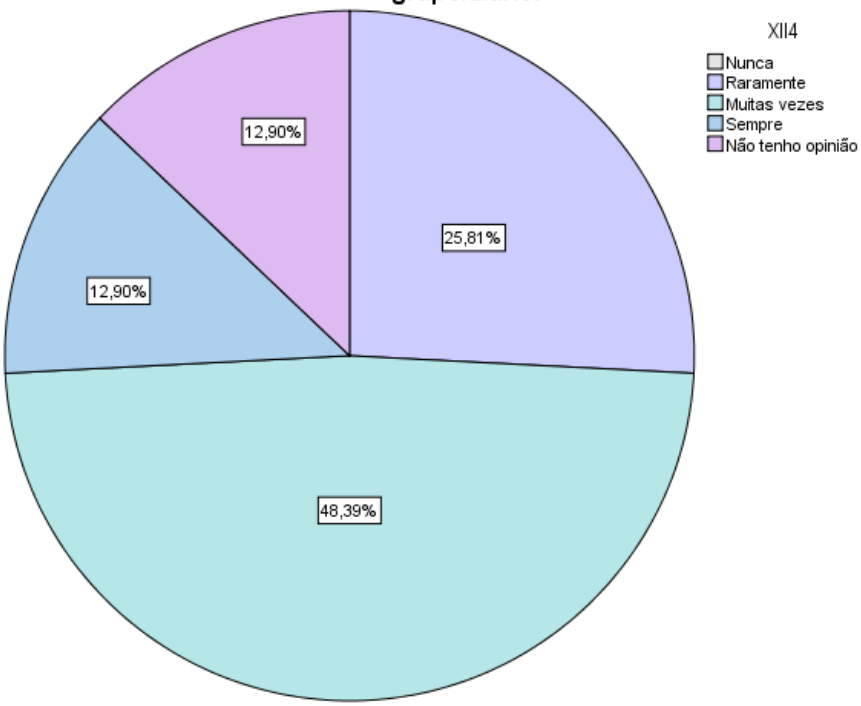
... diversificadas.



... diferenciadas, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos.

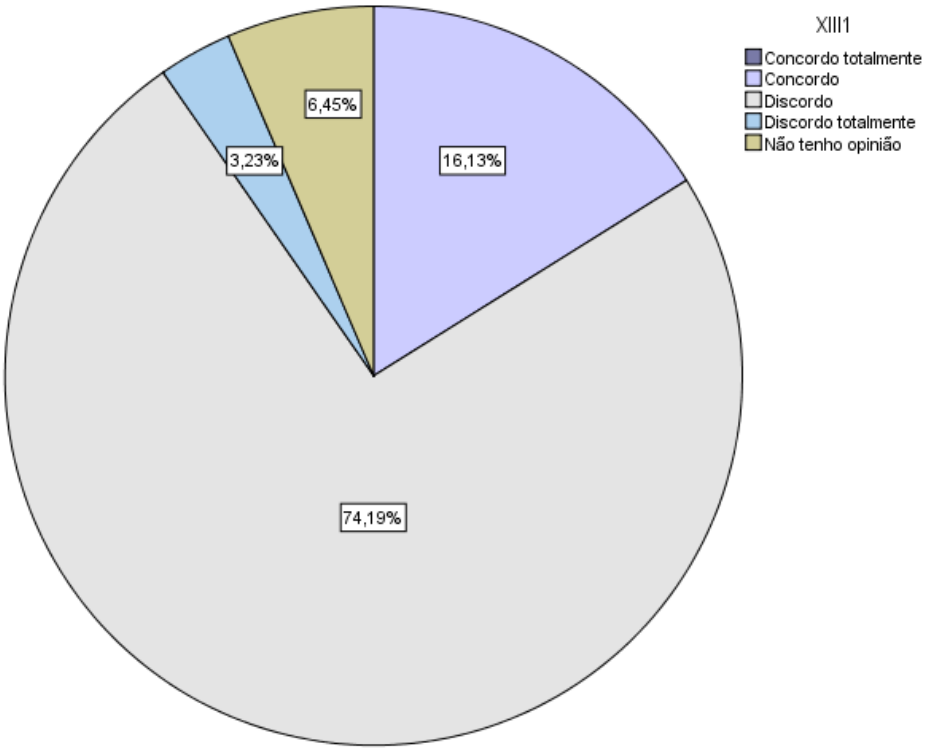


... estruturadas, tendo em consideração o nível de aprendizagem de cada grupo/aluno.

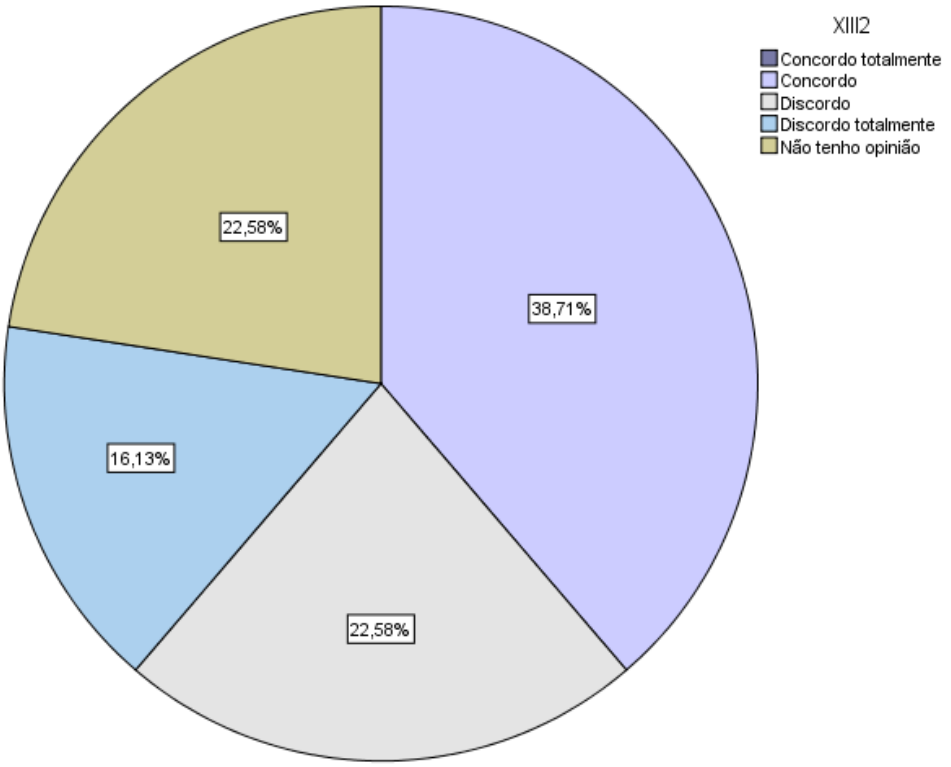


XIII. Os recursos educativos...

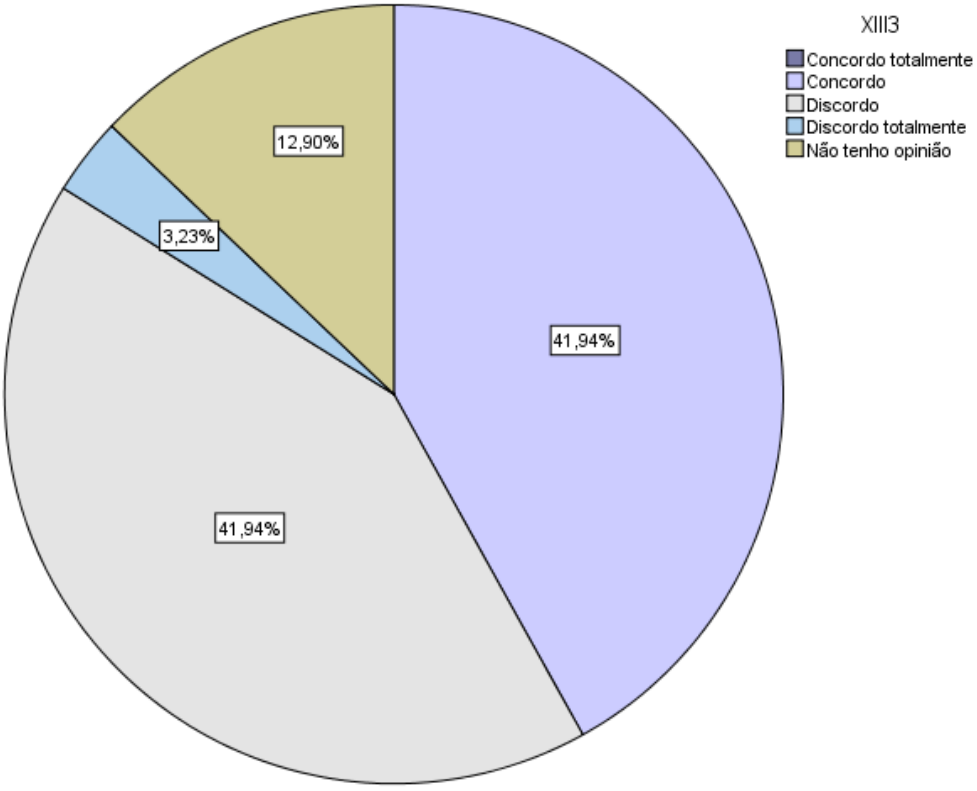
... em quantidade adequada.



... distribuídos de forma eficaz.

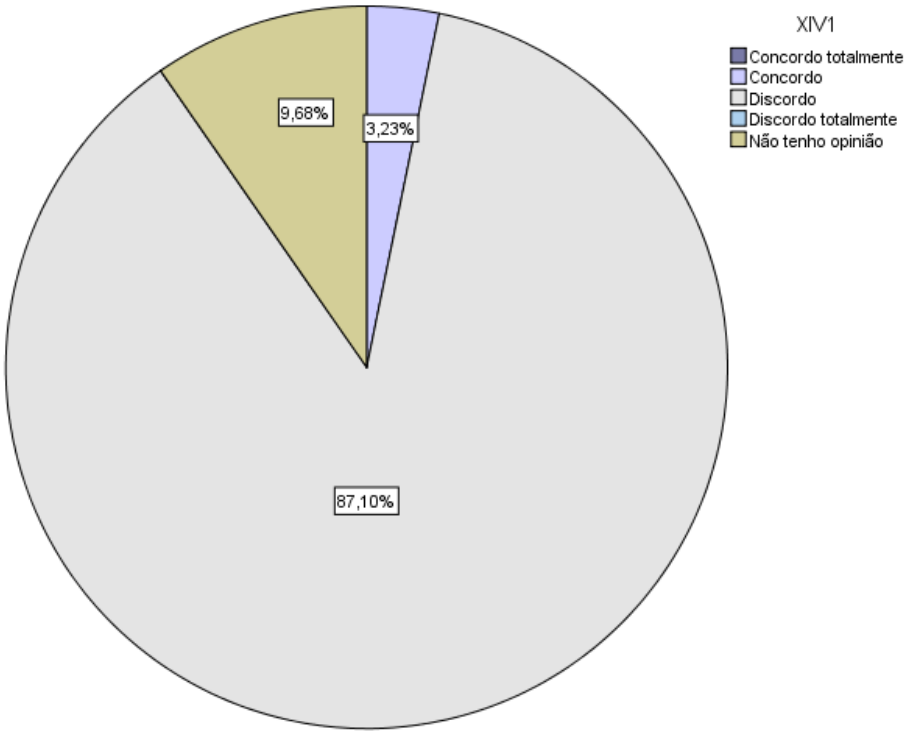


... disponibilizados eficiente e oportunamente.

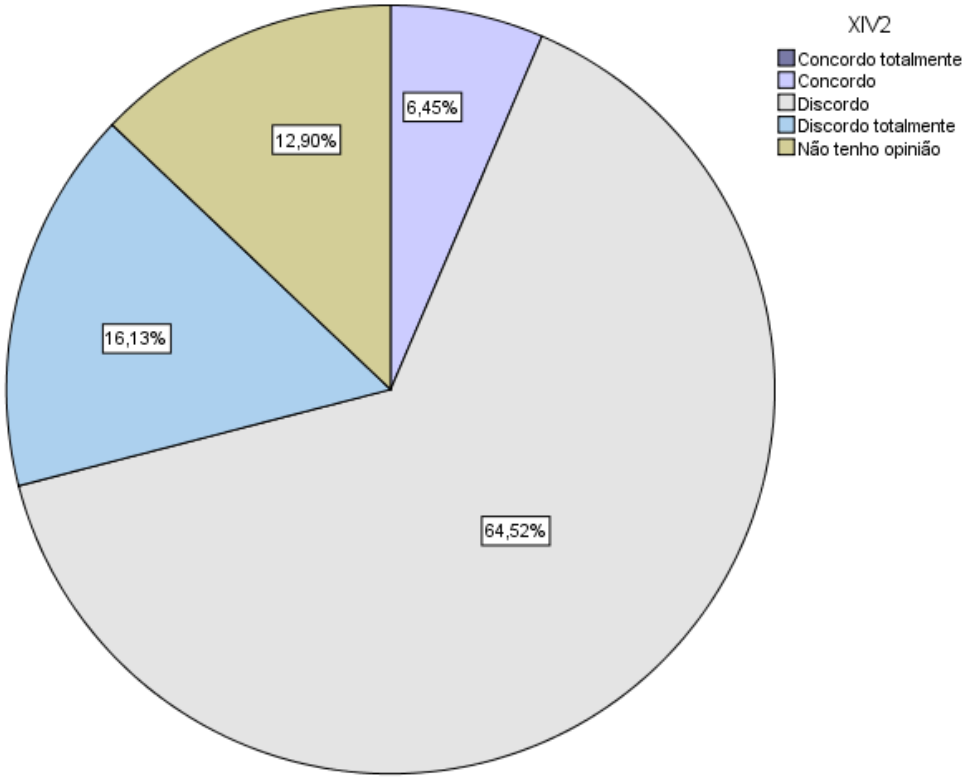


XIV. O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente...

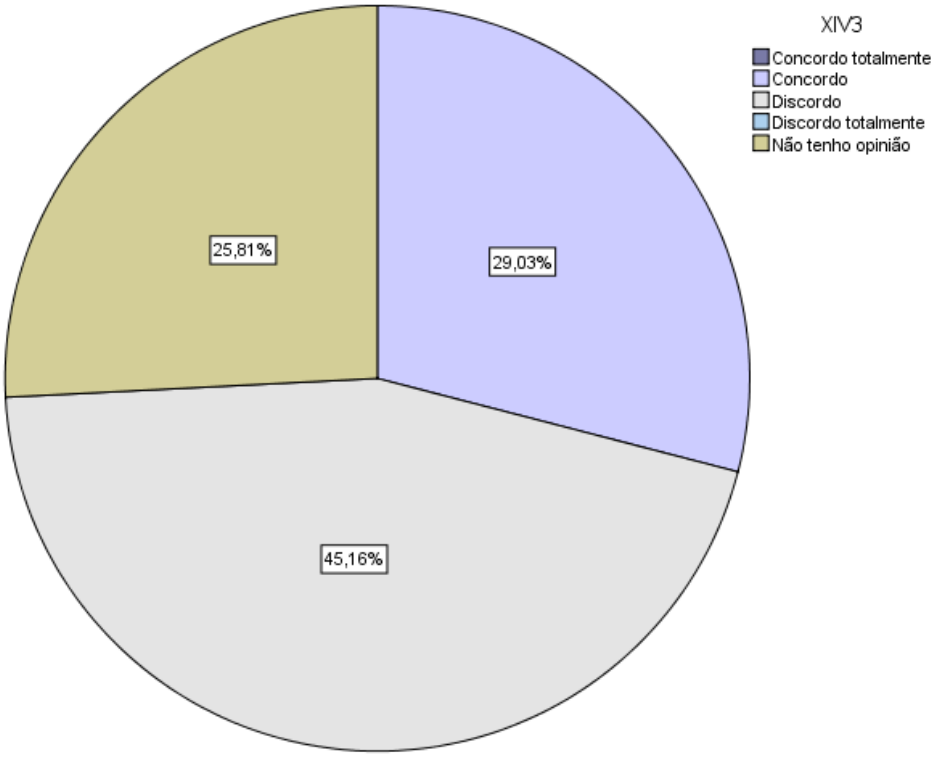
... é sentido como uma oportunidade de reflexão.



... tem contribuído para a melhoria das práticas docentes.

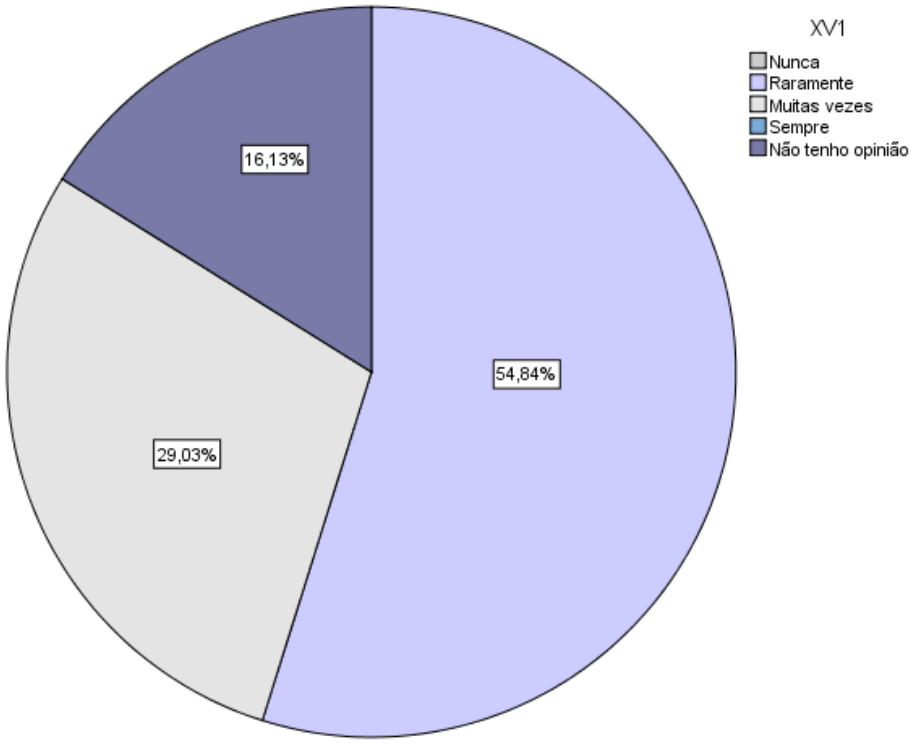


... tem revelado consequências negativas no clima sentido na escola.

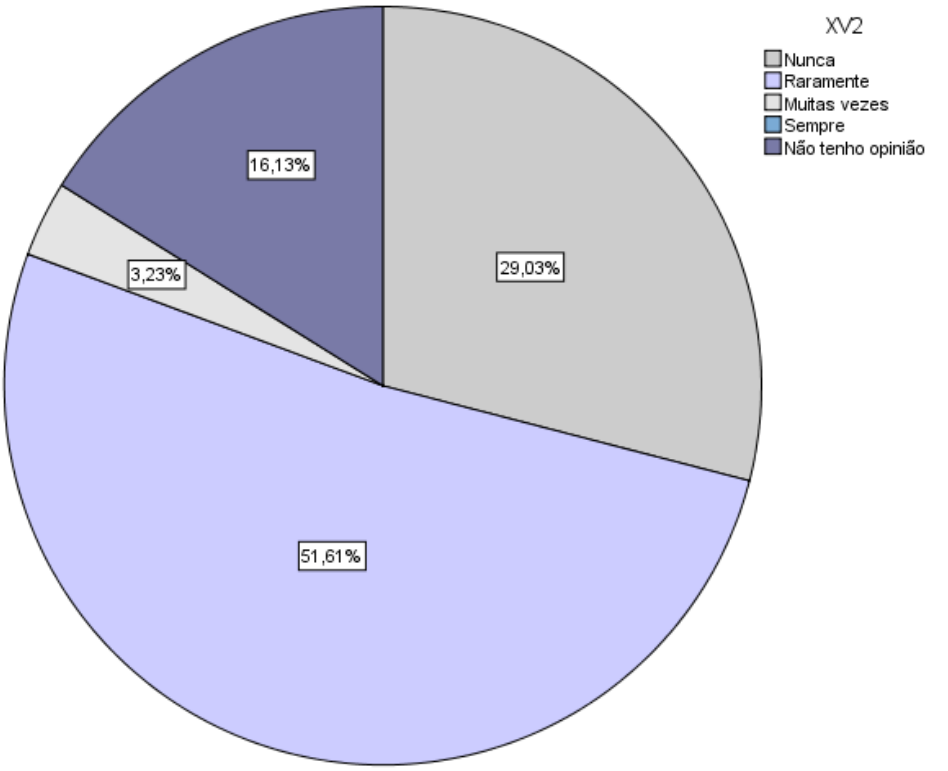


XV. Os alunos...

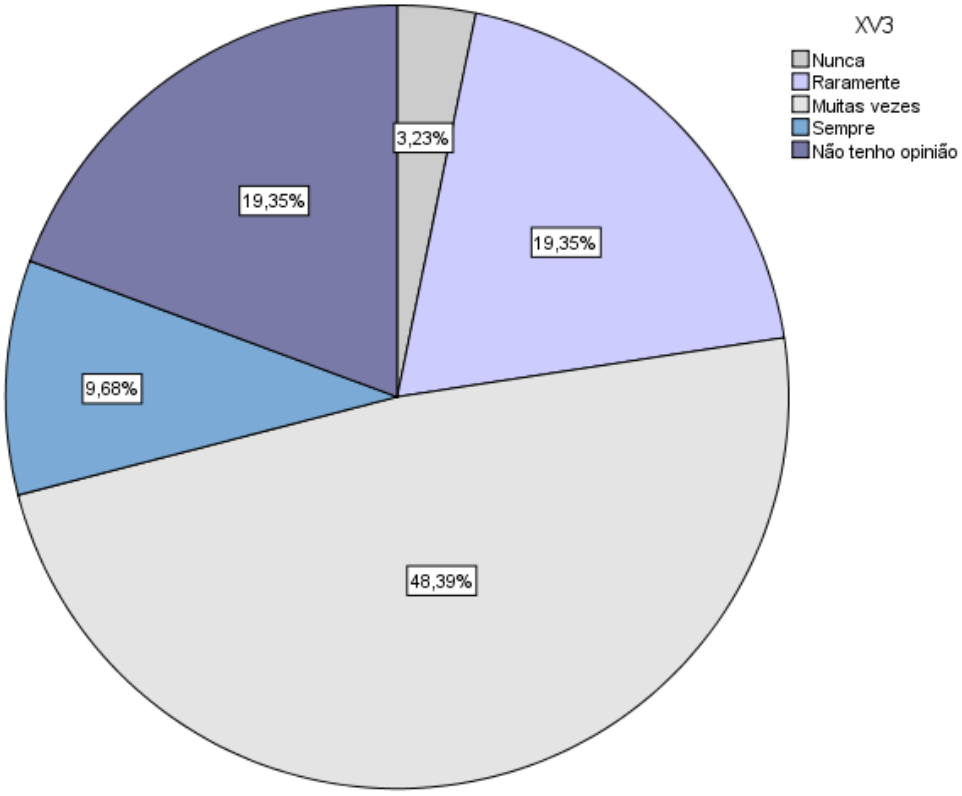
... demonstram comportamentos responsáveis, assumindo a autoria dos seus atos.



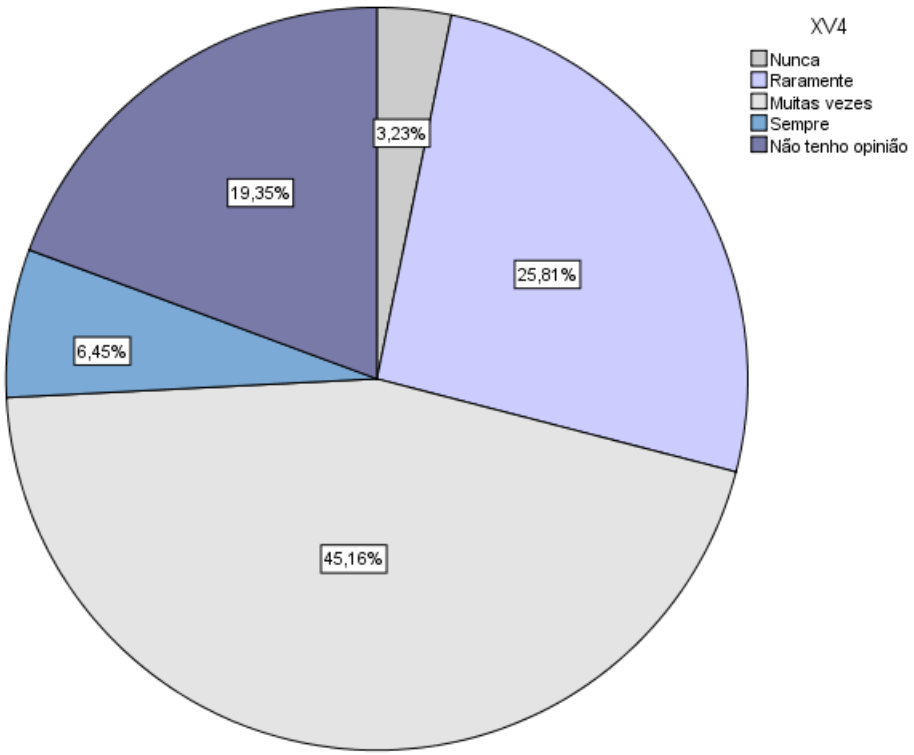
... revelam respeito pelos professores, cumprindo as indicações dadas.



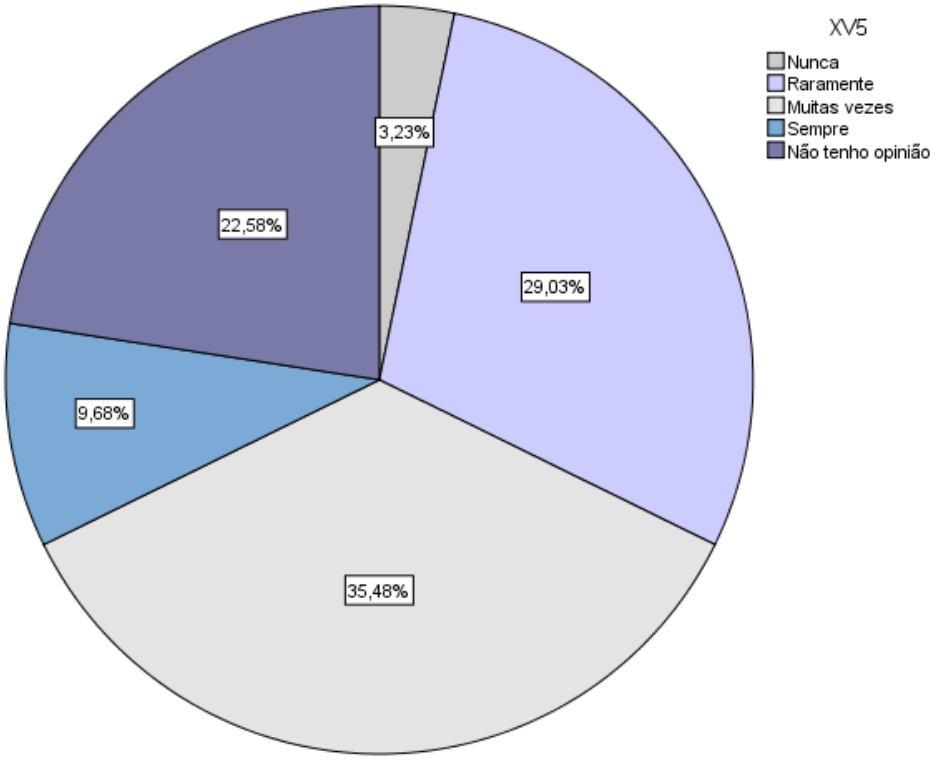
... demonstram respeitar os funcionários, obedecendo e não contestando.



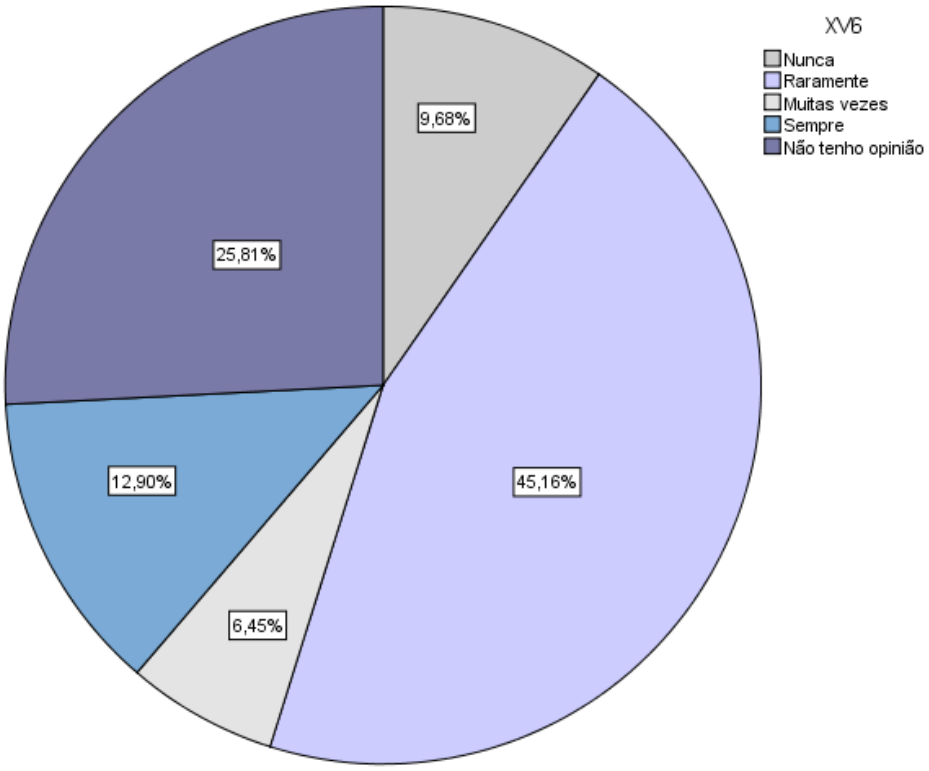
... têm o seu progresso monitorizado.



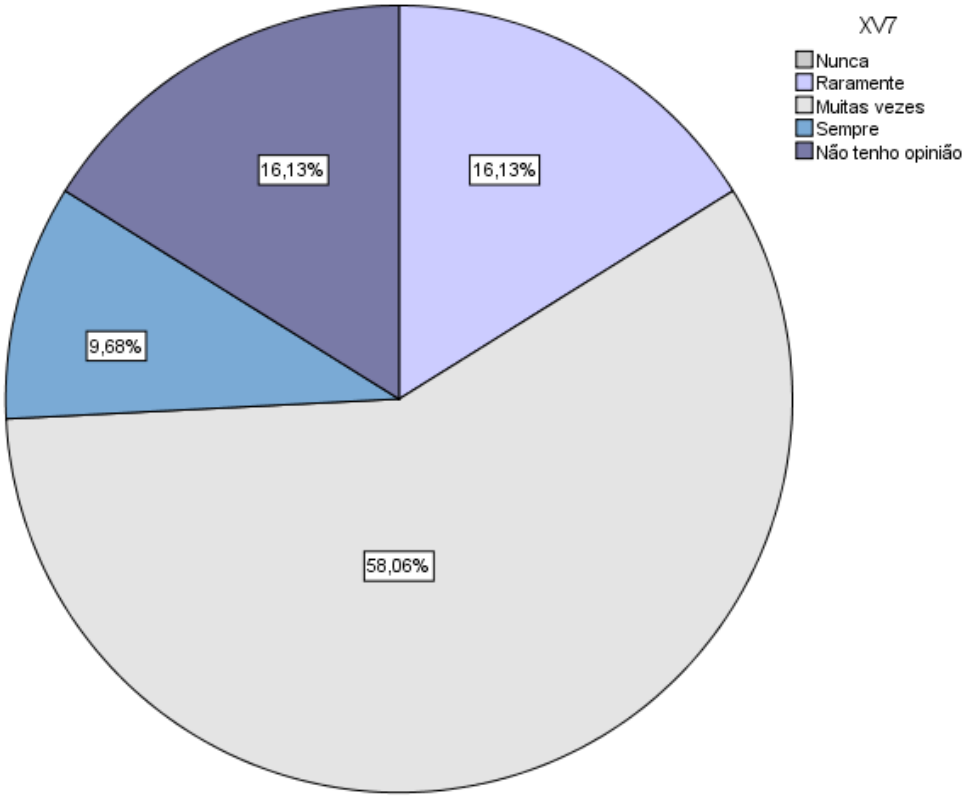
... têm, como uma das principais prioridades, obter bons resultados escolares, quer a nível académico, quer a nível da sua integração na respetiva comunidade.

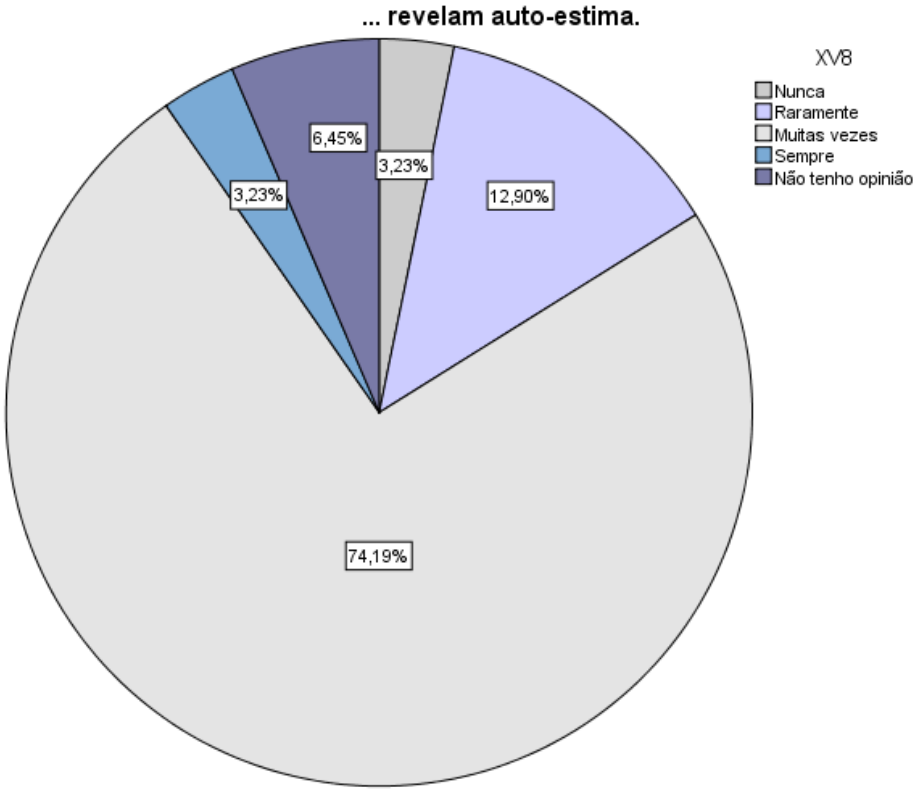


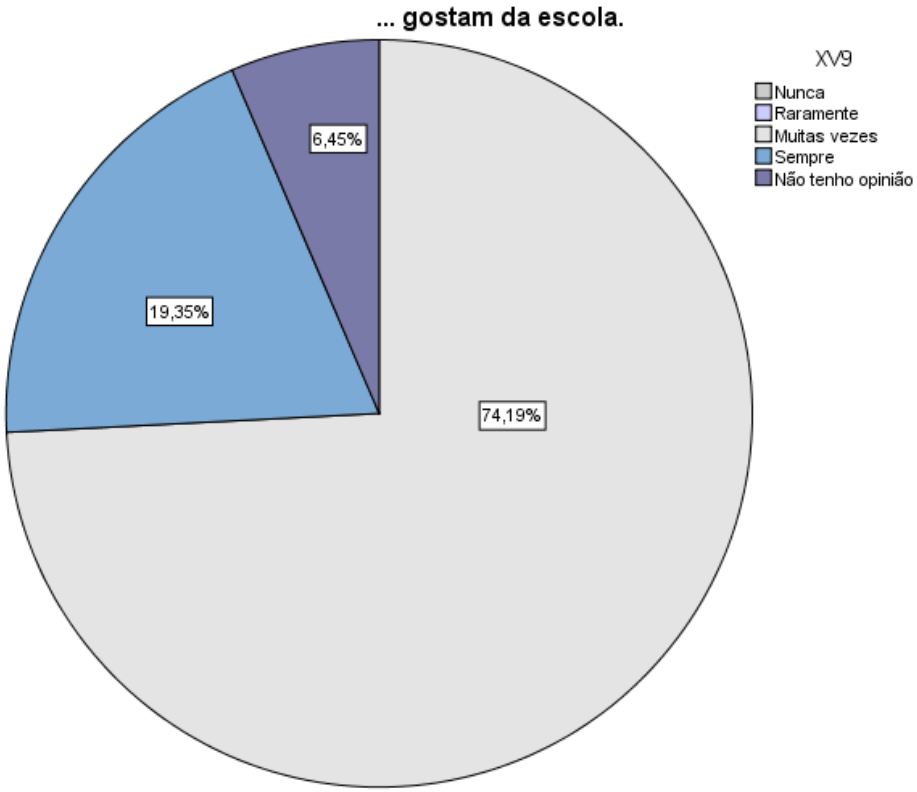
... ajudam-se uns aos outros.



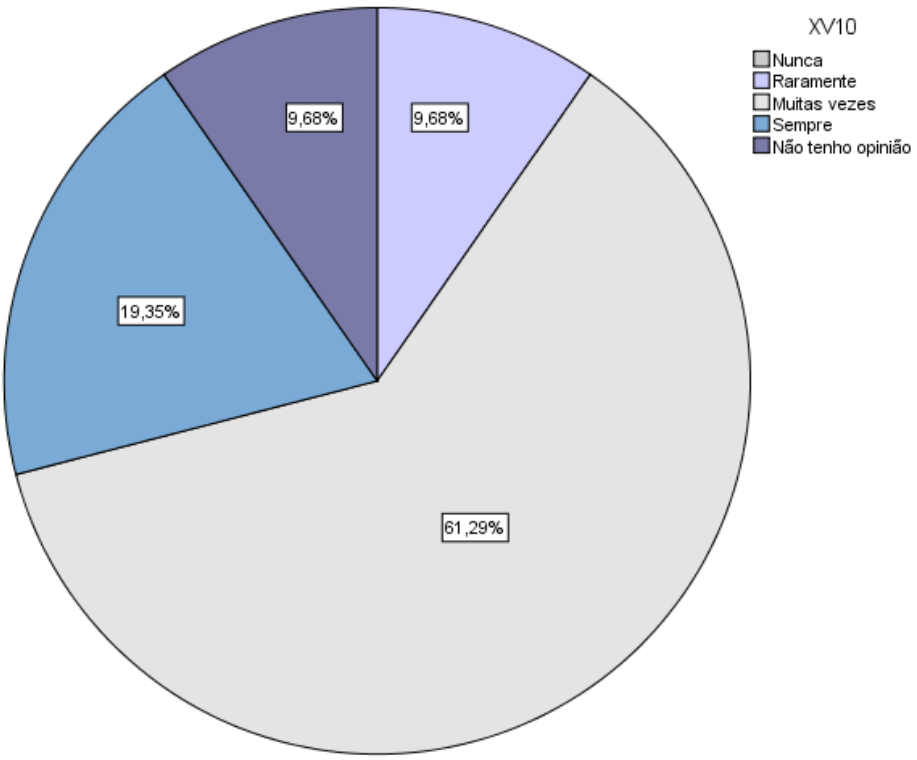
... sabem tomar iniciativa.



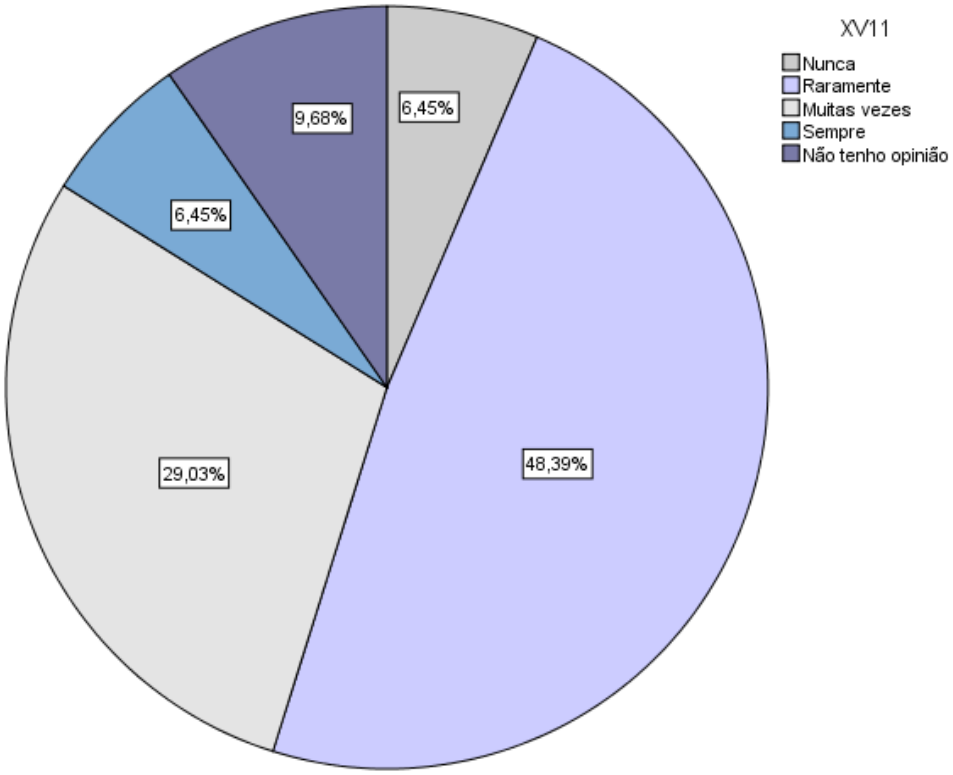

... revelam auto-estima.
XV8
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,45%
3,23%
12,90%
3,23%
74,19%


... gostam da escola.
XV9
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,45%
19,35%
74,19%

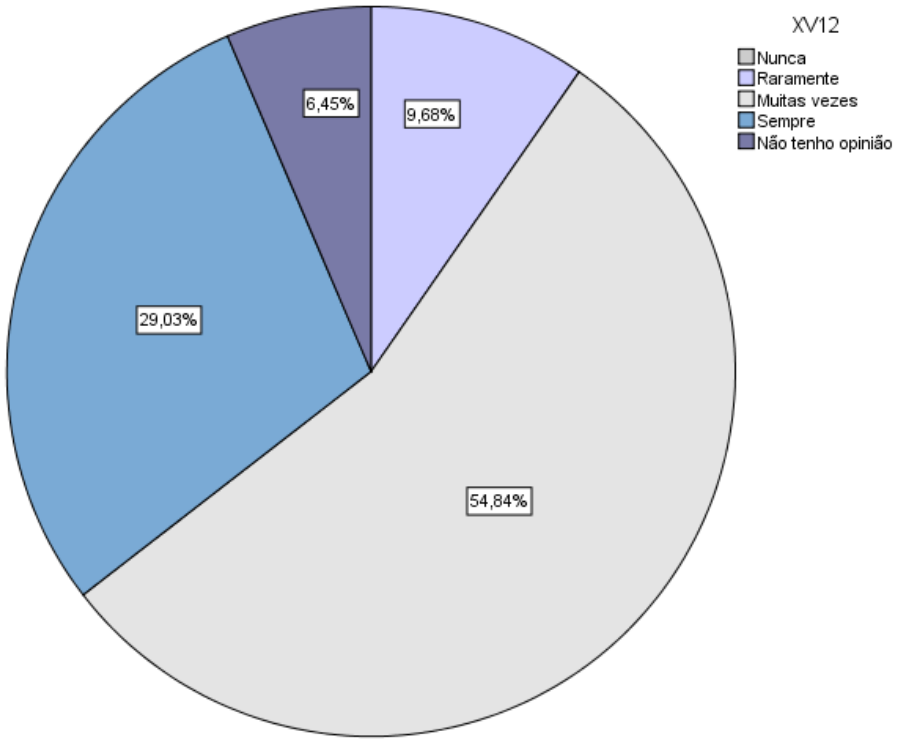
... gostam das aulas.



... vêem reconhecidos os seus esforços, mediante a passagem de diplomas/certificados/louvores.

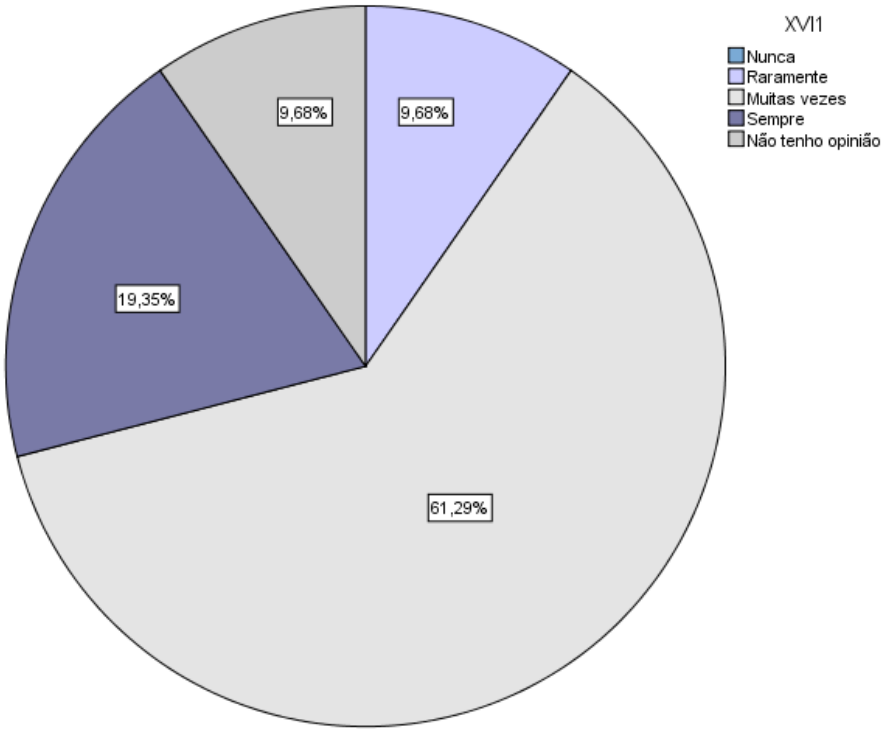


... os que já finalizaram os estudos nesta escola visitam-na com frequência.

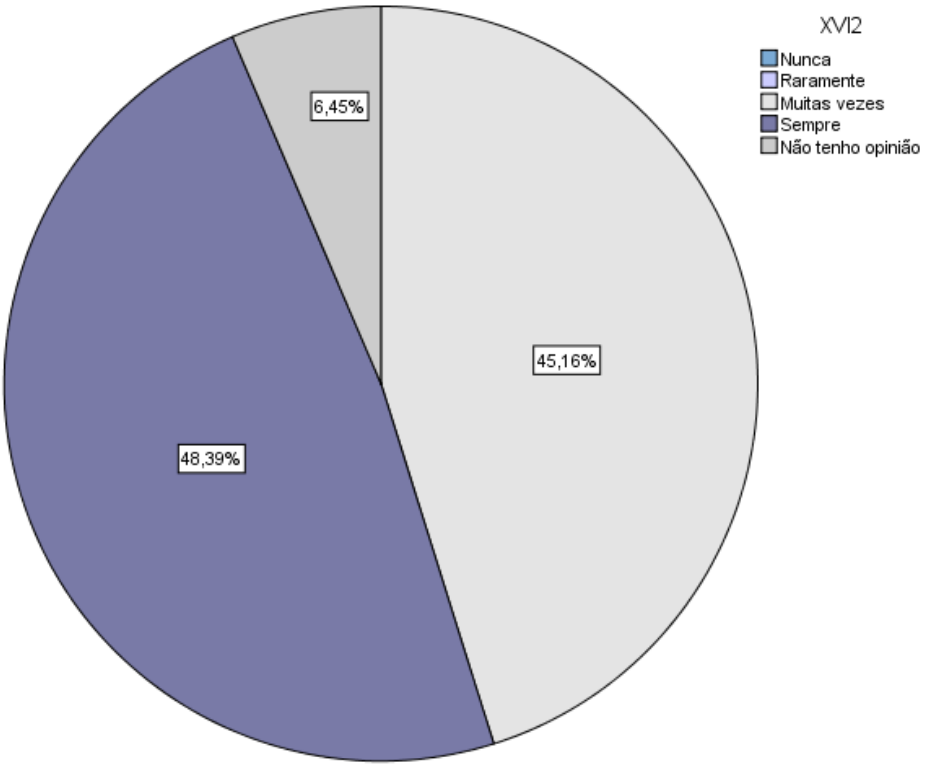


XVI. Os Assistentes (Operacionais e Técnicos)...

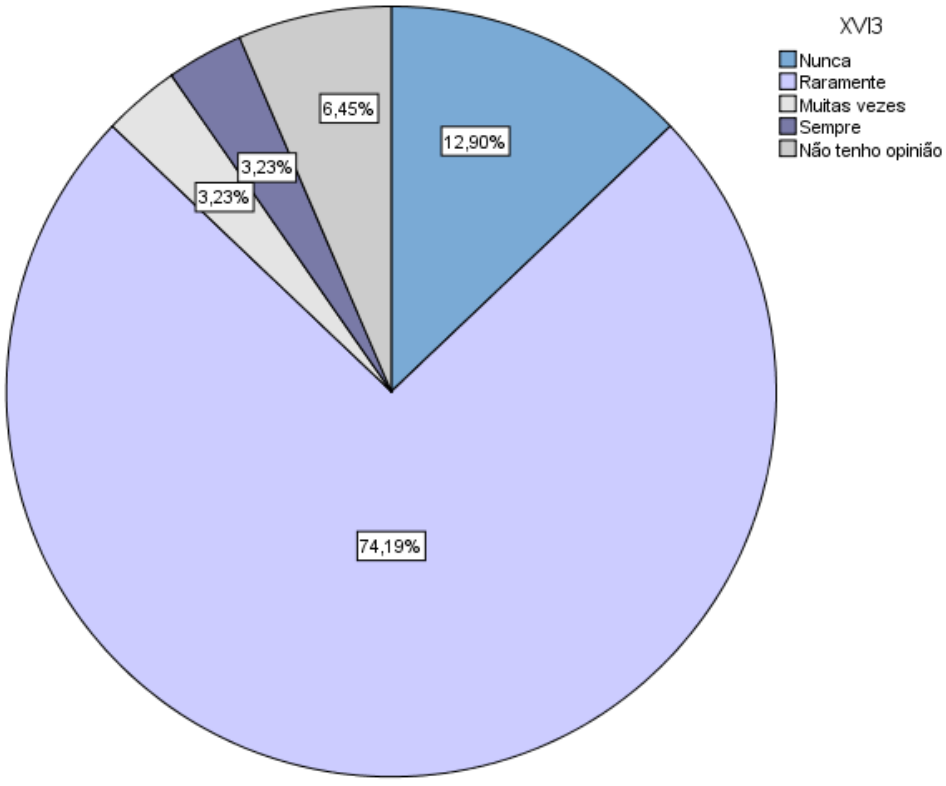
... acham a escola um bom local de trabalho.



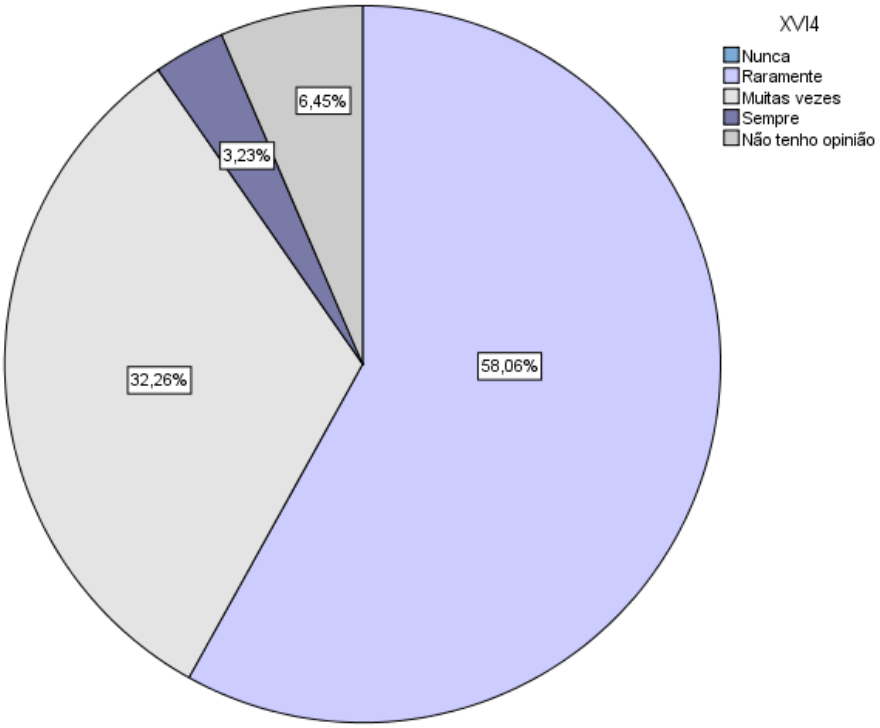
... queixam-se da falta de condições de trabalho.



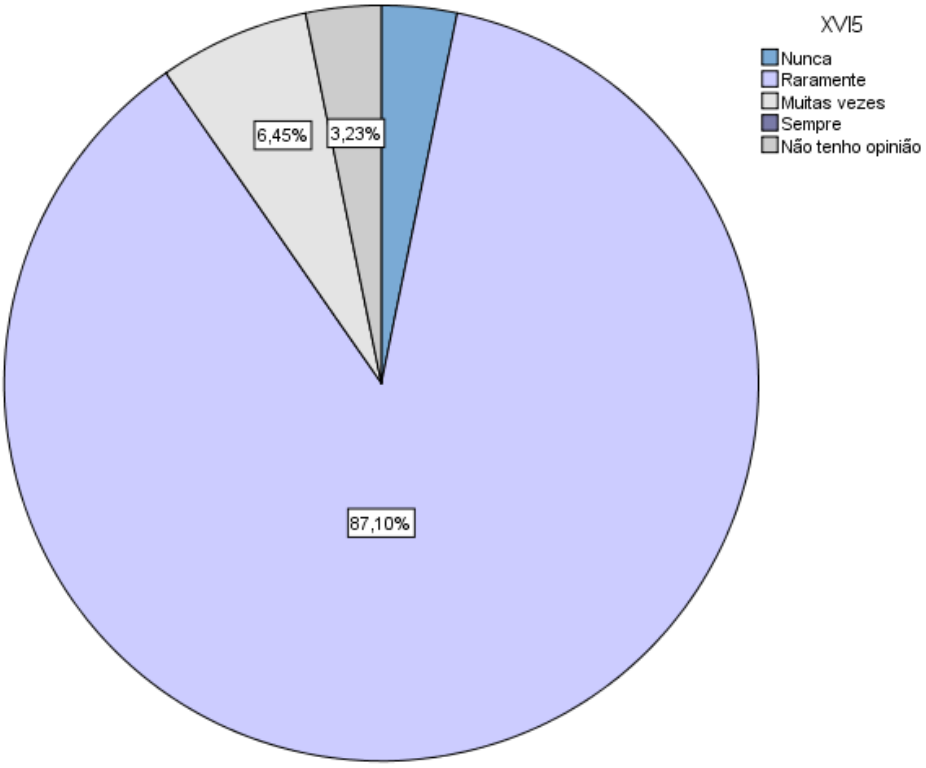
... trabalham em colaboração com os colegas.



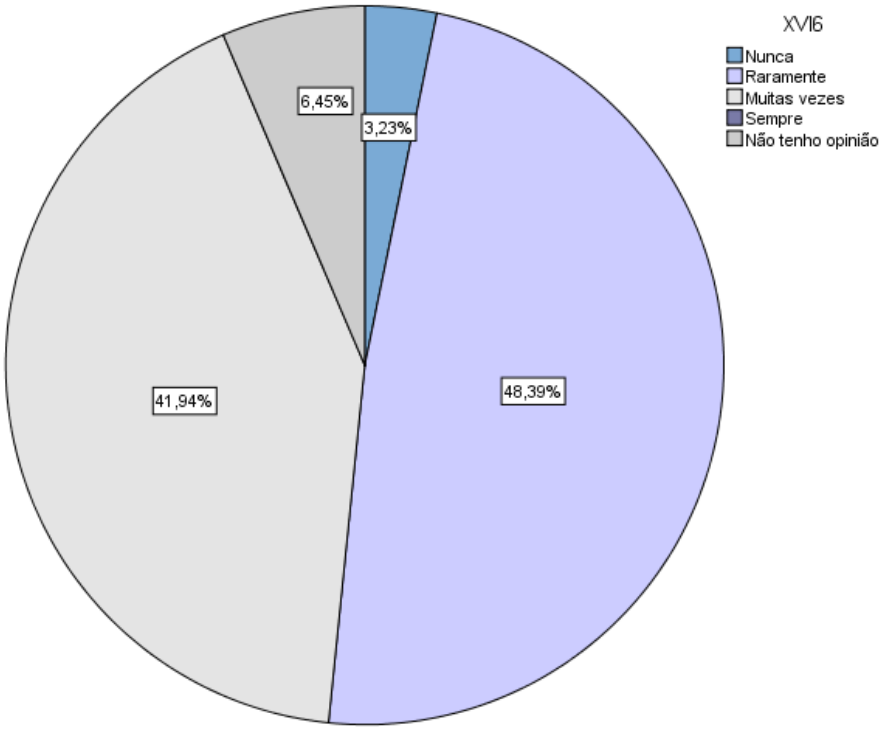
... mostram-se disponíveis no relacionamento com os alunos.



... sabem assumir a iniciativa, se necessário.

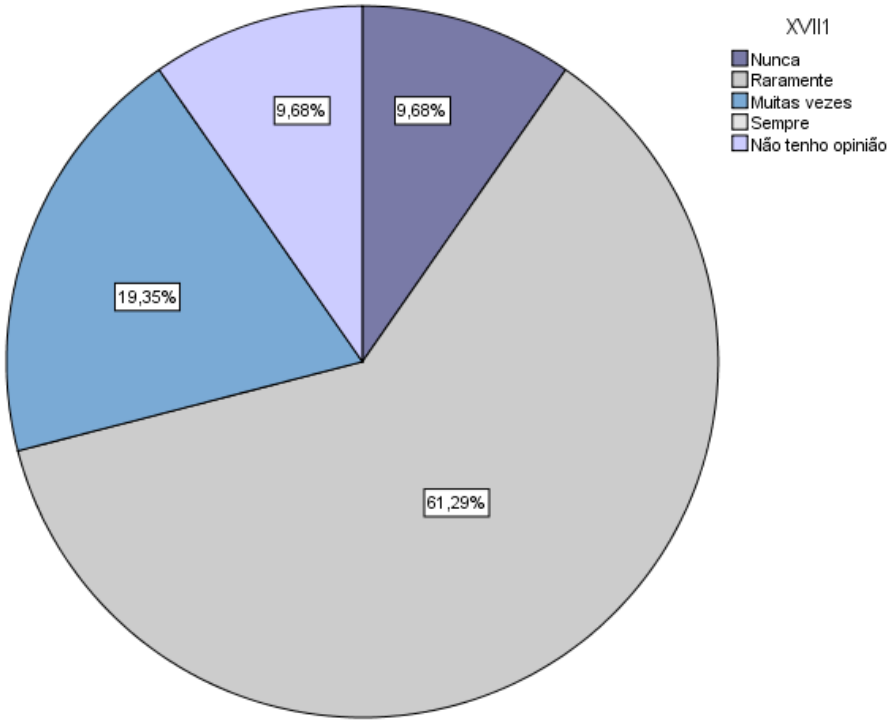


... revelam abertura à participação em ações de formação.

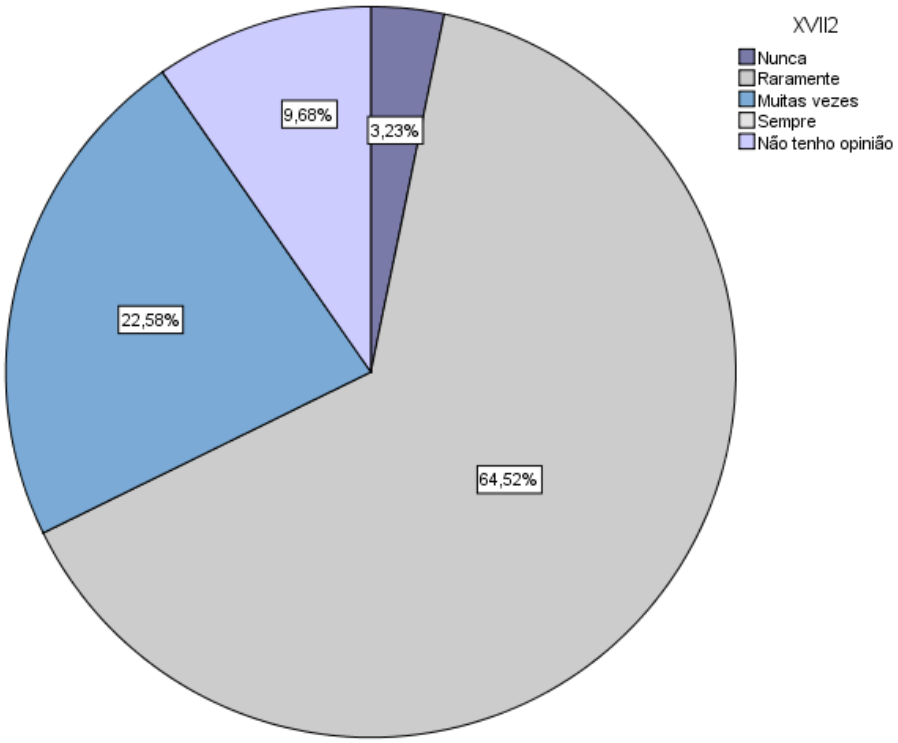


XVII. Os pais/Encarregados de Educação...

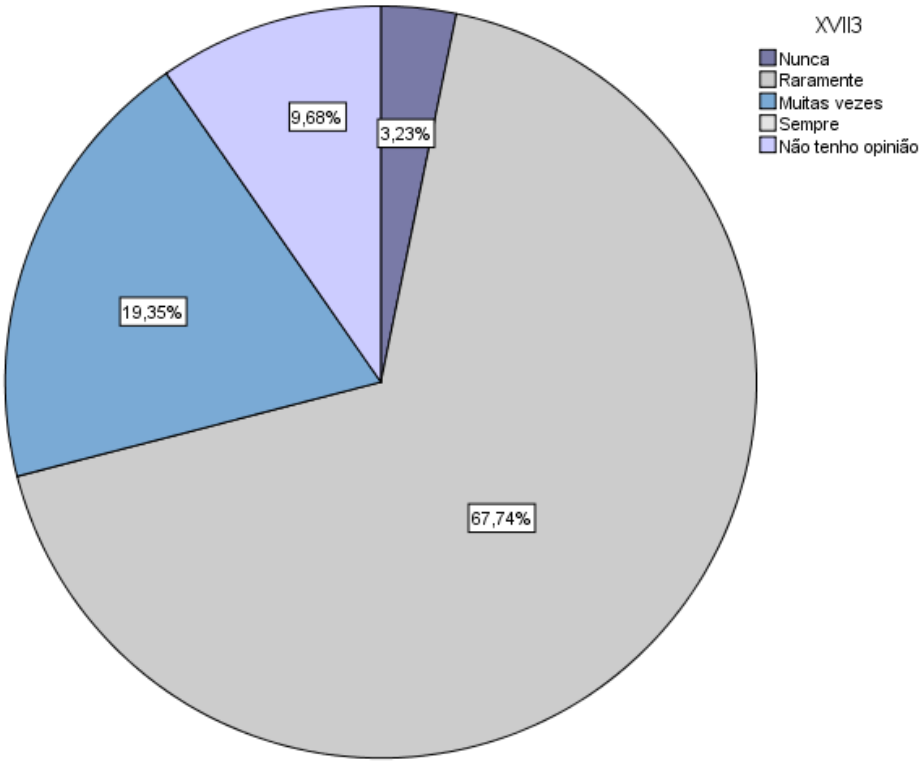
... deslocam-se à escola quando os seus educandos apresentam algum problema.



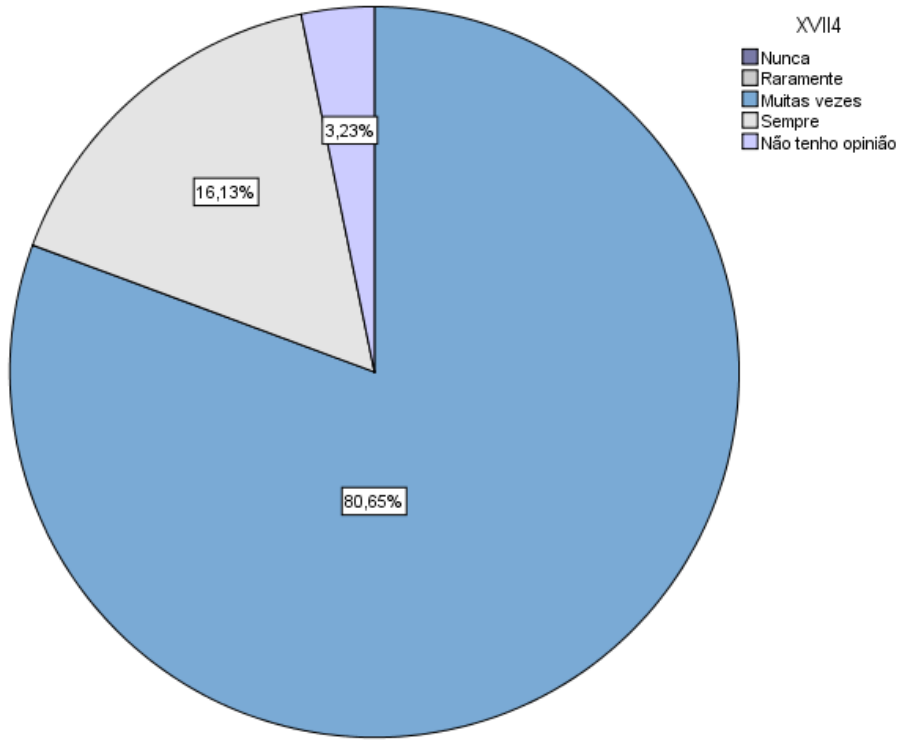
... participam nas reuniões para que são convocados.



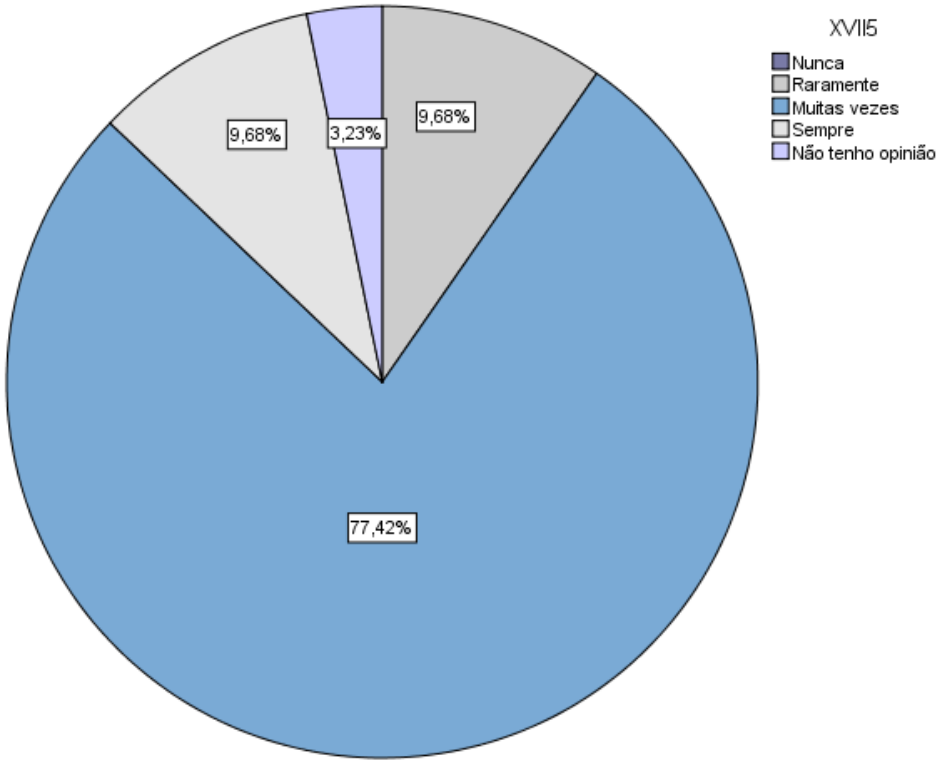
... elogiam a escola.



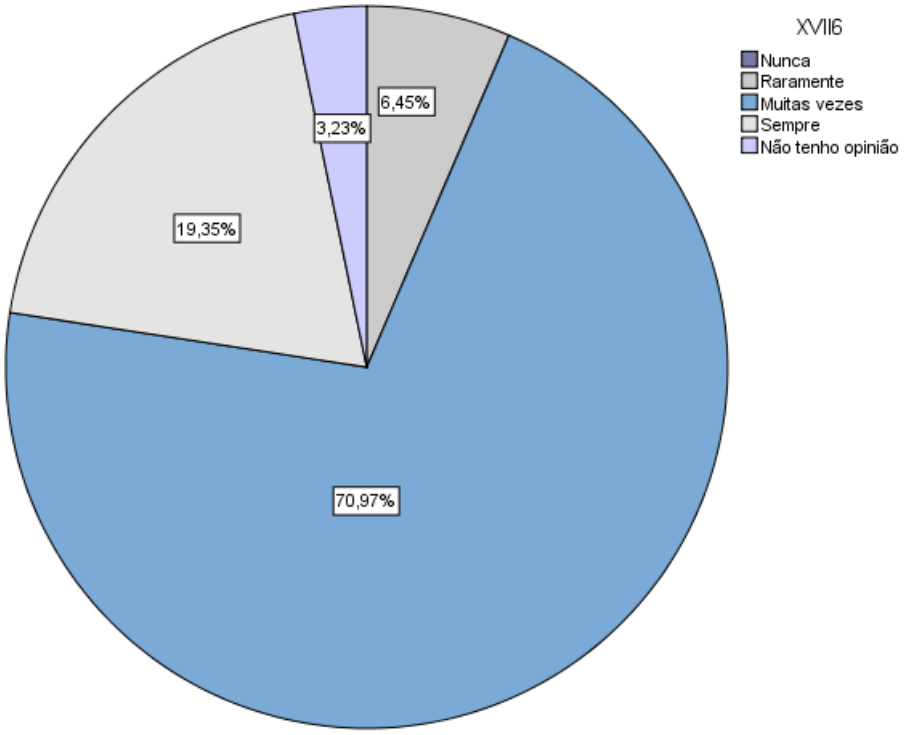
... comunicam frequentemente com a escola.



... mostram-se disponíveis para colaborar nas atividades escolares, aceitando o convite para participar em algumas atividades.

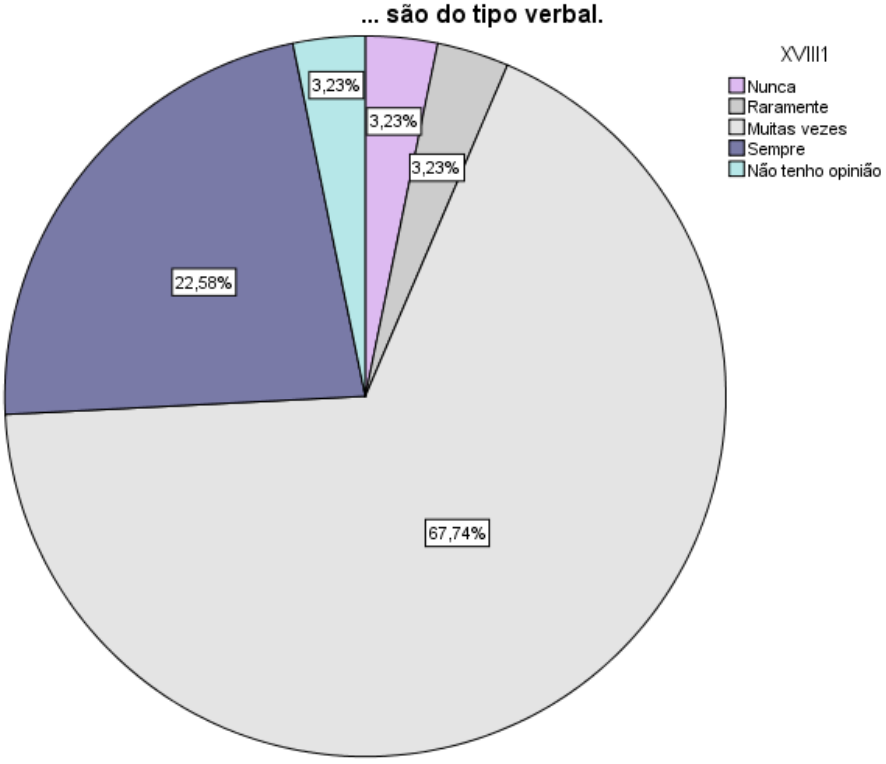


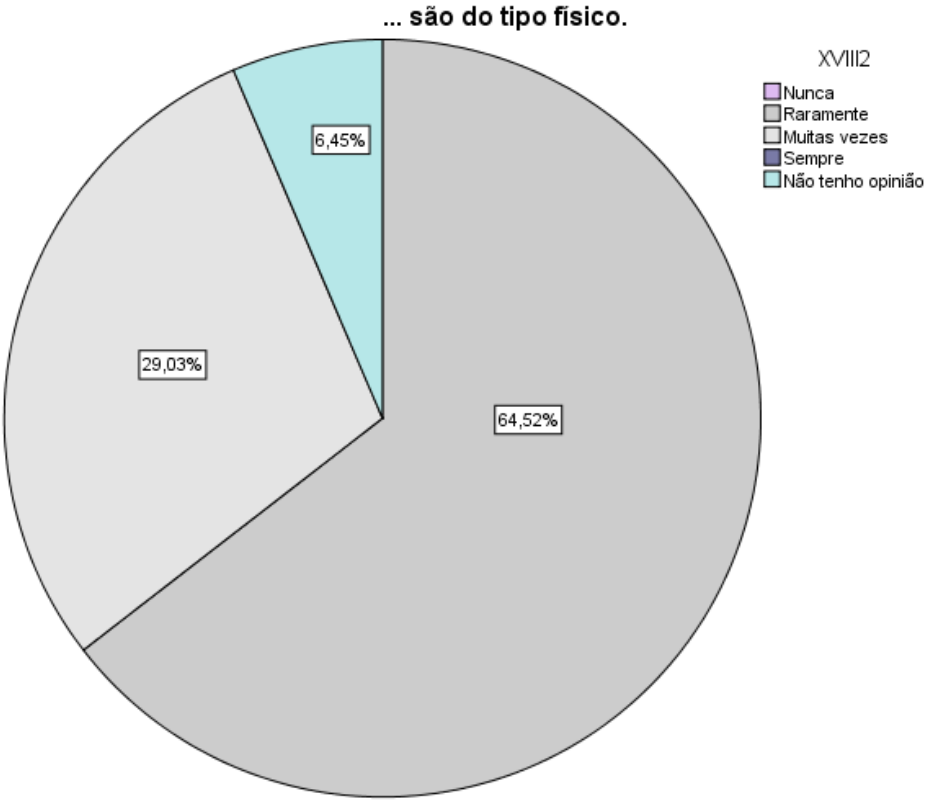
... apoiam a aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os em casa, por exemplo.

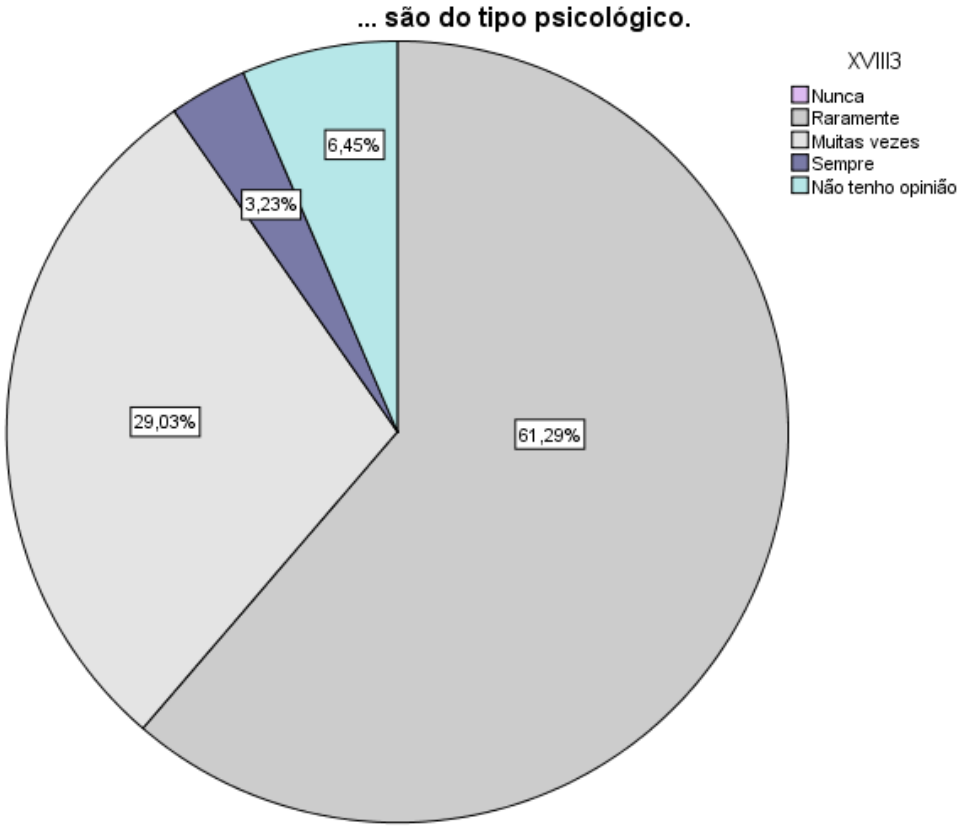


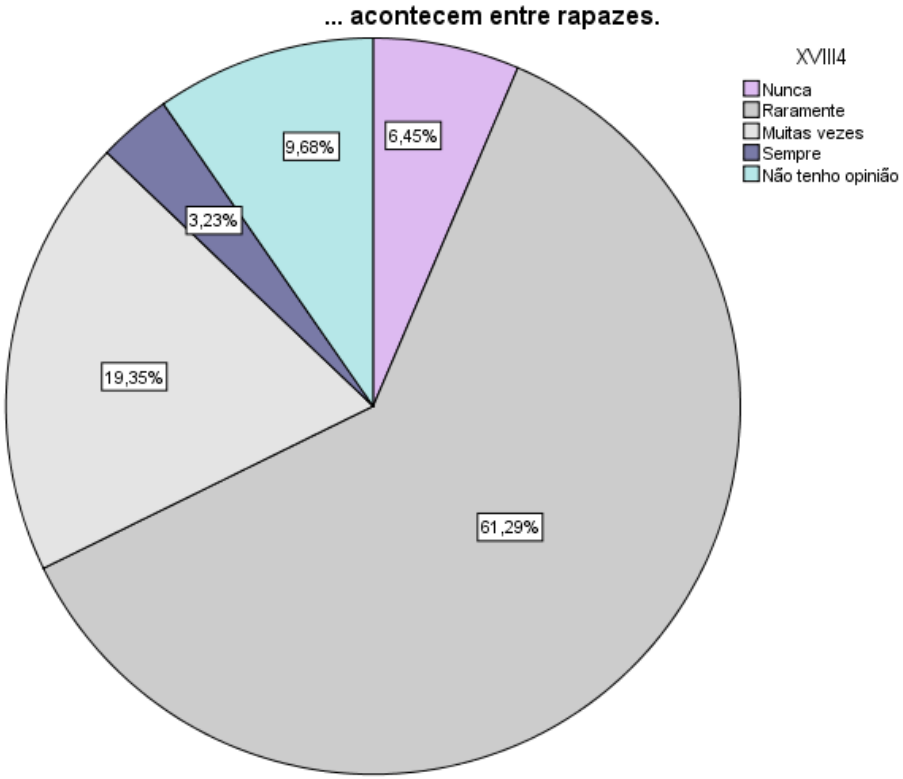
XVIII. Os conflitos...

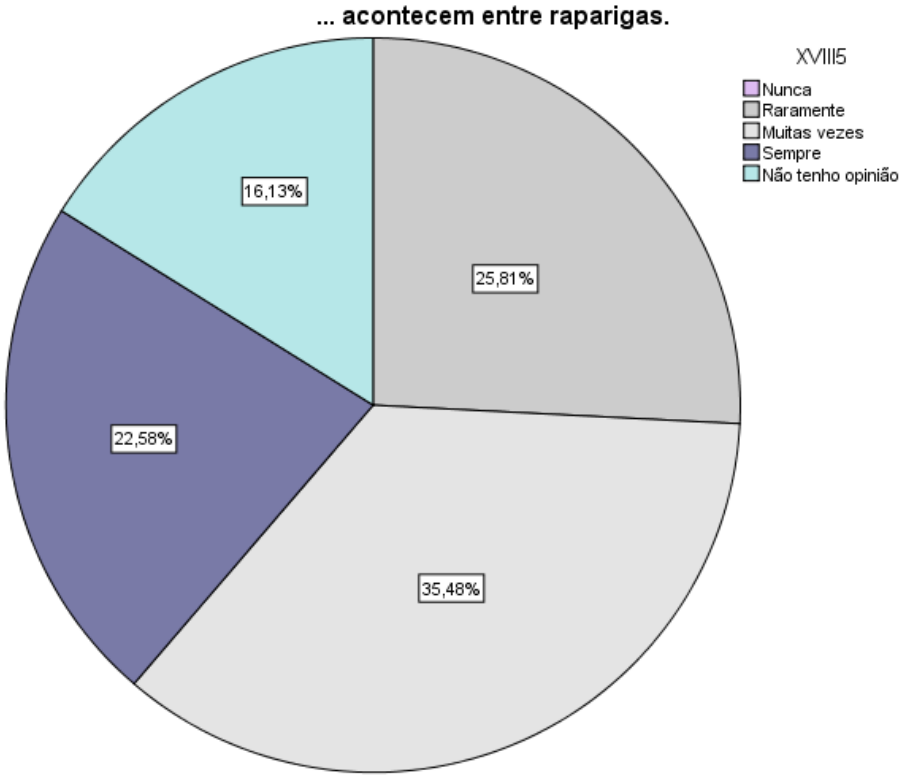
... são do tipo verbal.



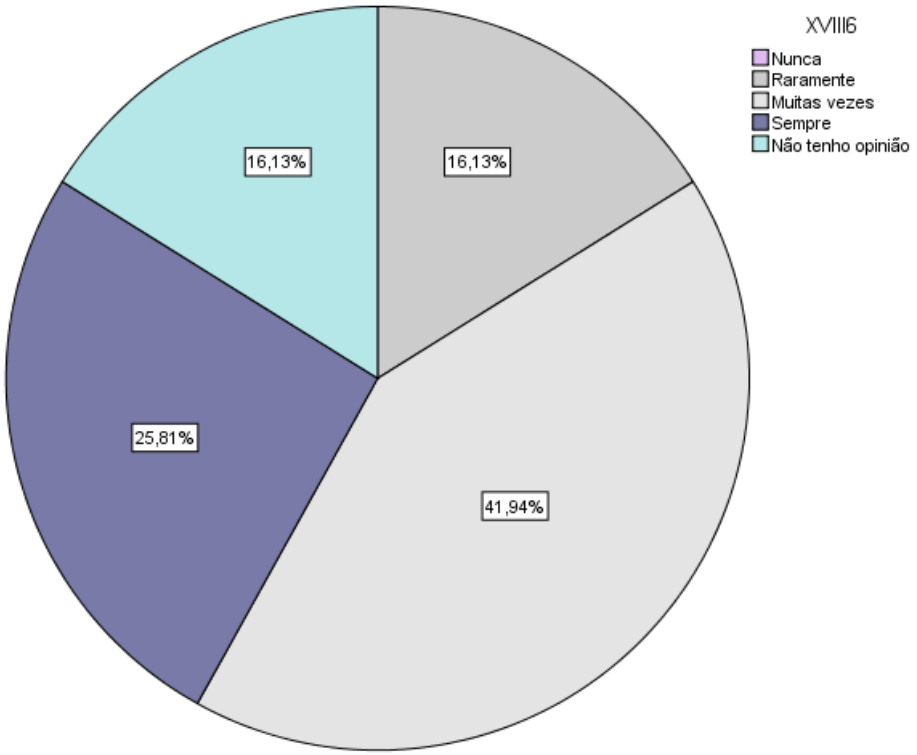

... são do tipo físico.
XVIII2
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,45%
29,03%
64,52%


... são do tipo psicológico.
XVIII3
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,45%
3,23%
29,03%
61,29%

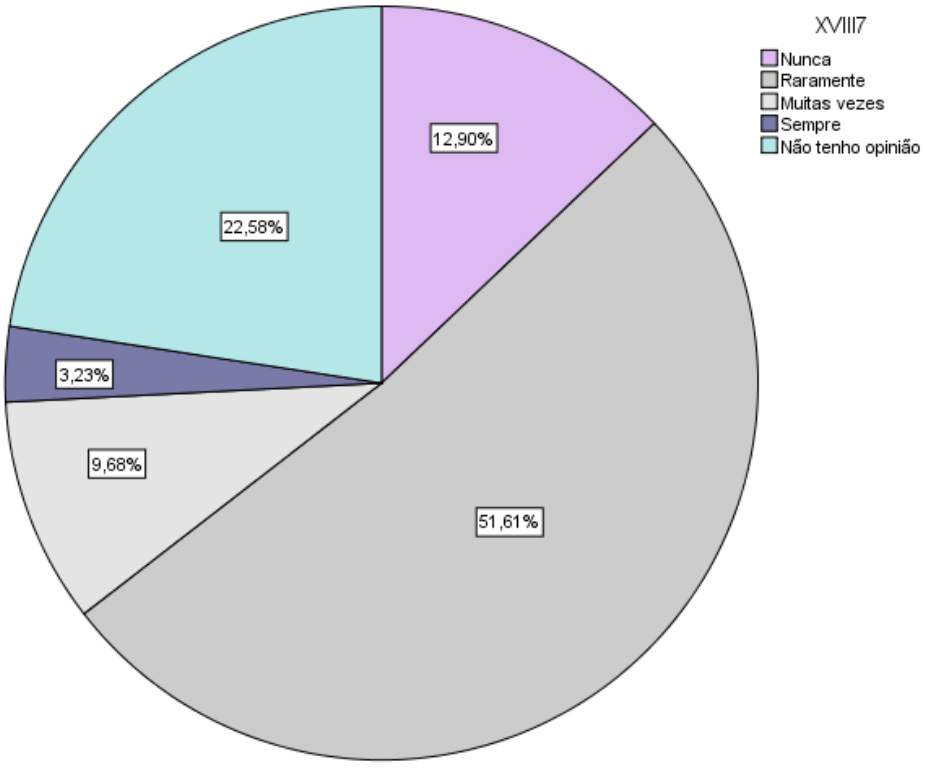

... acontecem entre rapazes.
XVIII4
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,45%
61,29%
19,35%
3,23%
9,68%

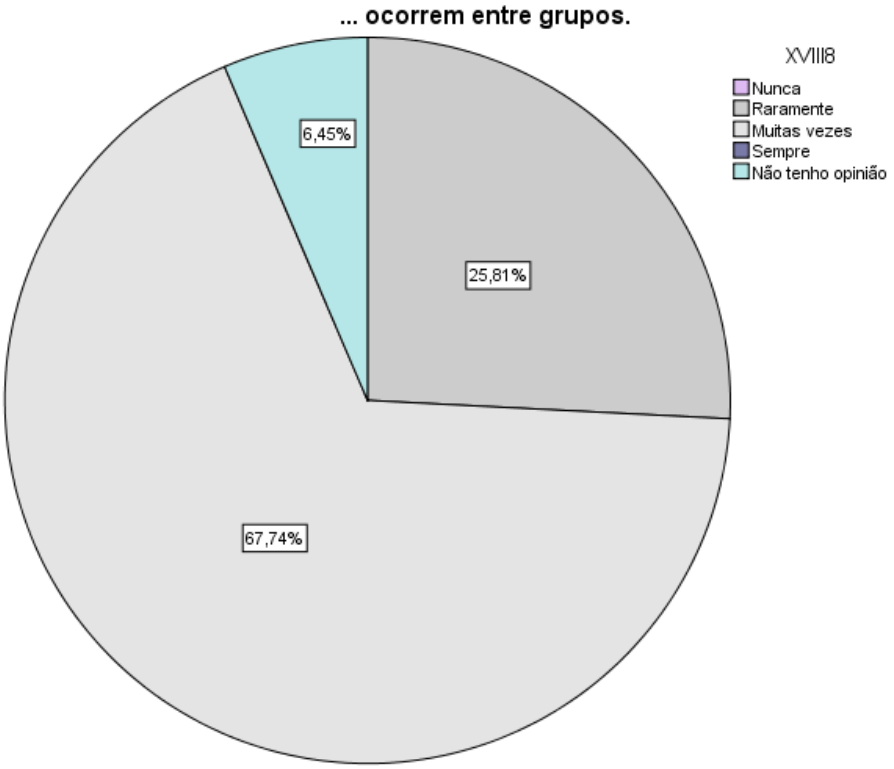

... acontecem entre raparigas.
XVIII5
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
25,81%
35,48%
22,58%
16,13%

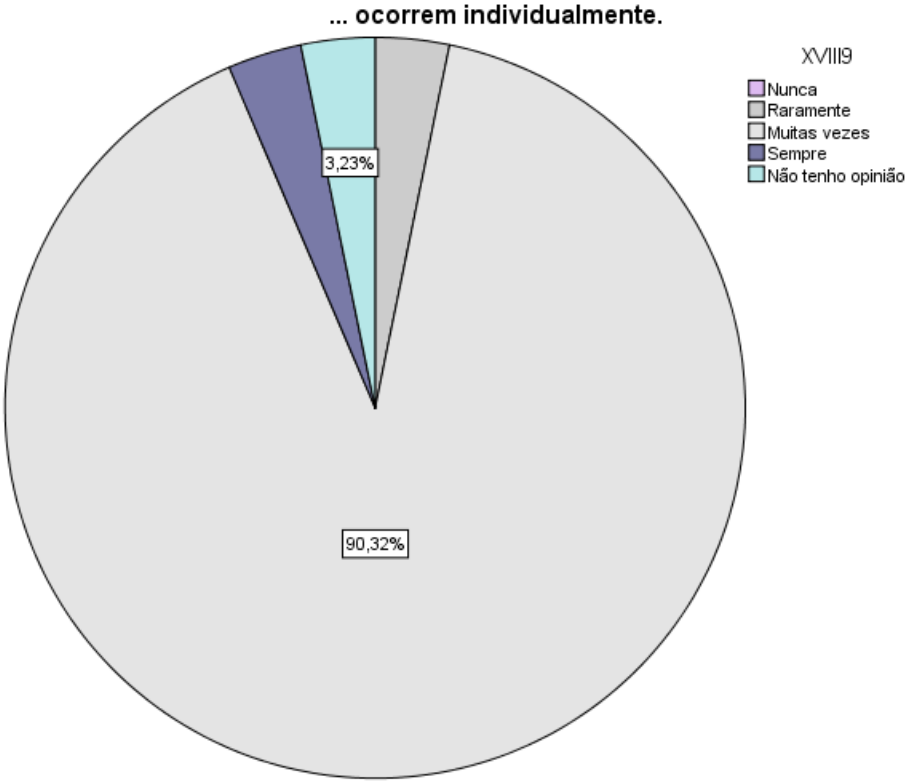
... acontecem entre rapazes e raparigas.

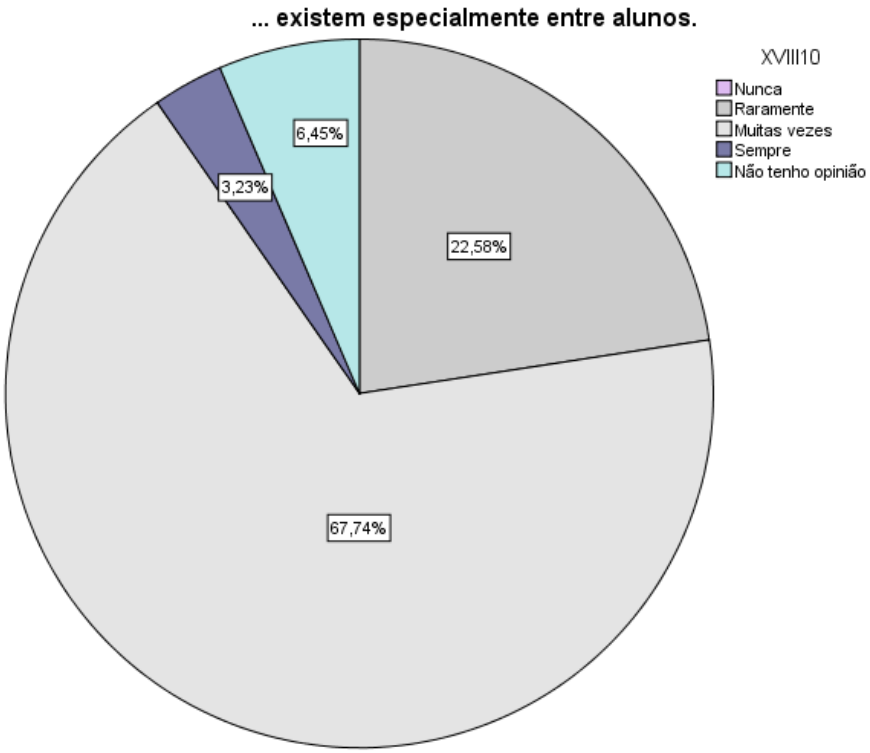


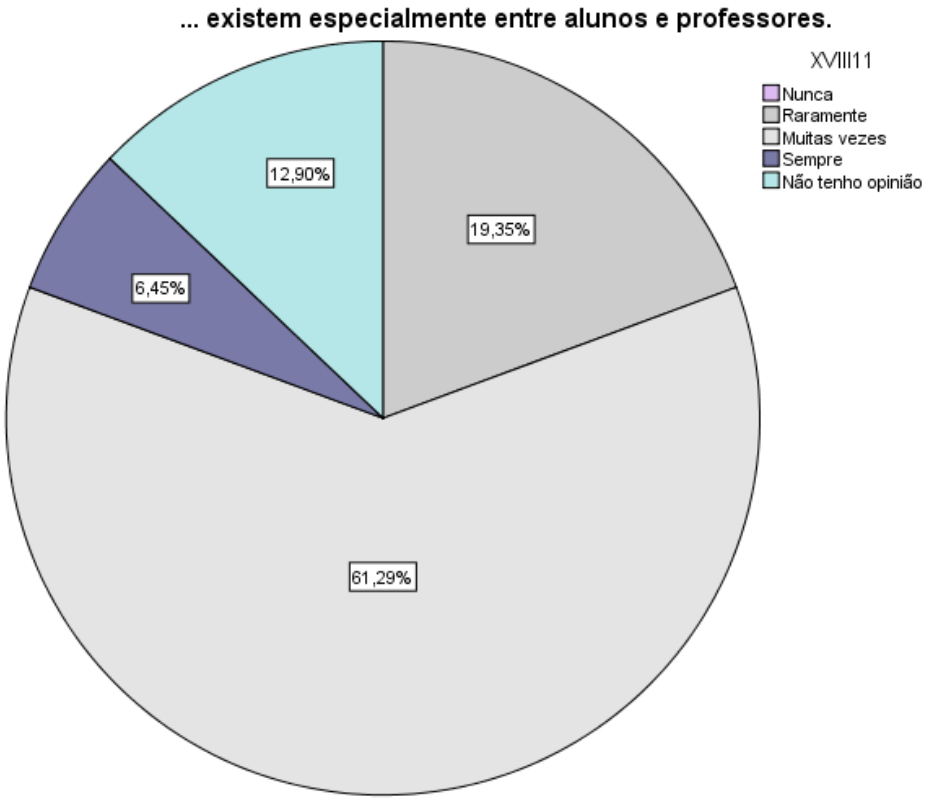
... ocorrem intragrupo.



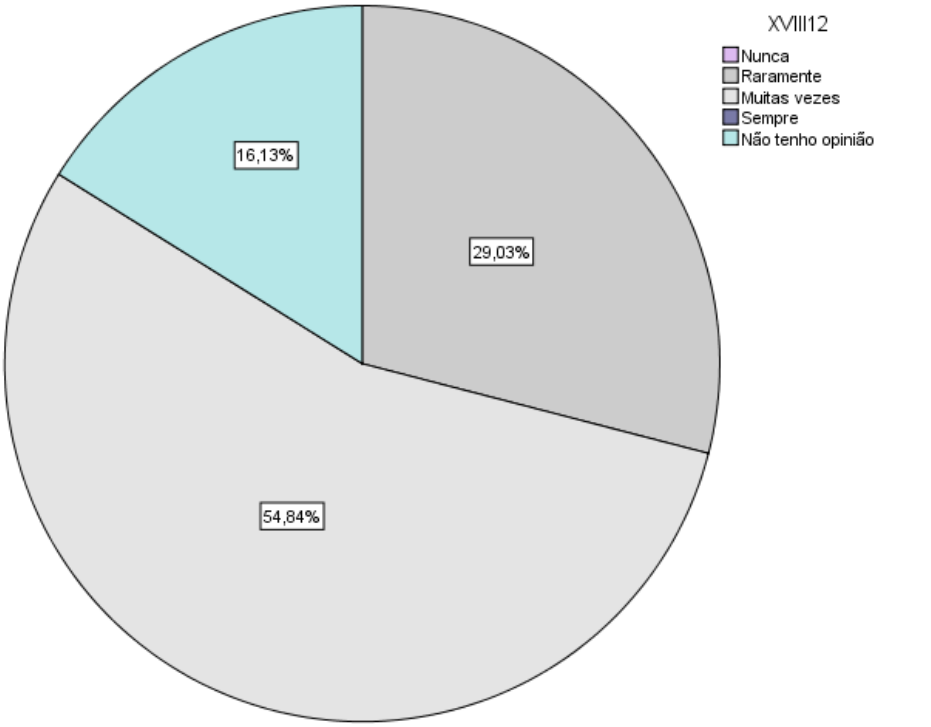

... ocorrem entre grupos.
XVIII8
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,45%
25,81%
67,74%


... ocorrem individualmente.
XVIII9
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
3,23%
90,32%

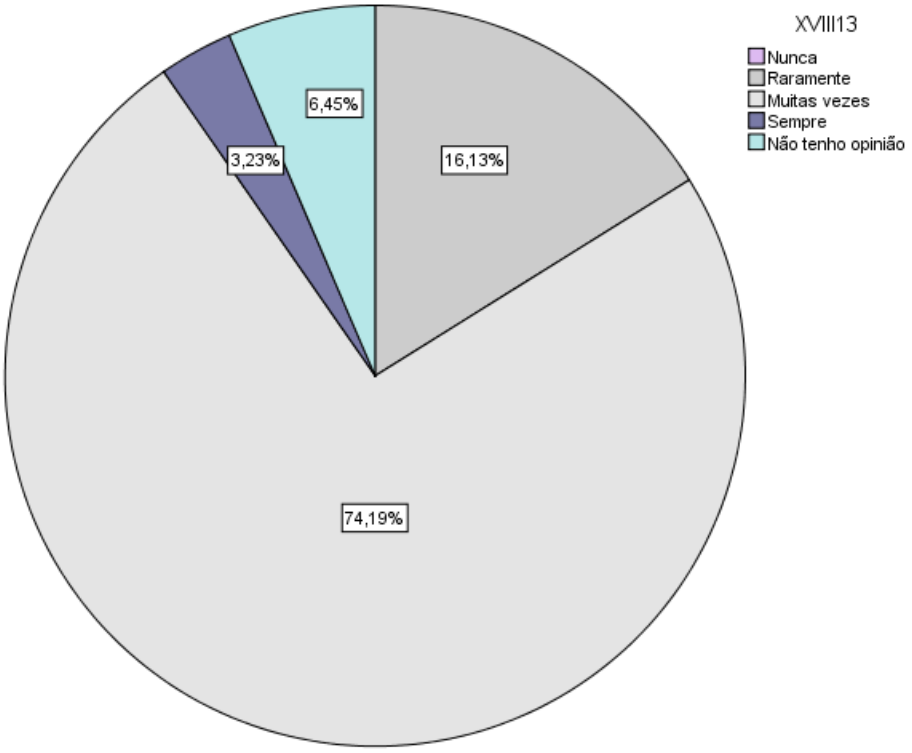

... existem especialmente entre alunos.
XVIII10
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,45%
3,23%
22,58%
67,74%


... existem especialmente entre alunos e professores.
XVIII11
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
12,90%
19,35%
6,45%
61,29%

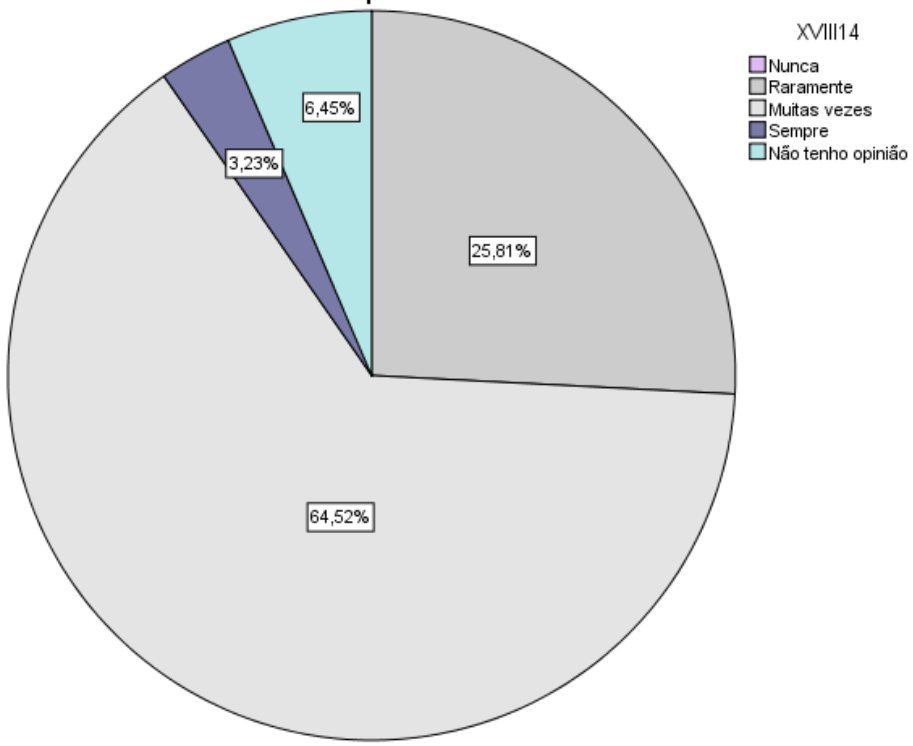
... existem especialmente entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos.



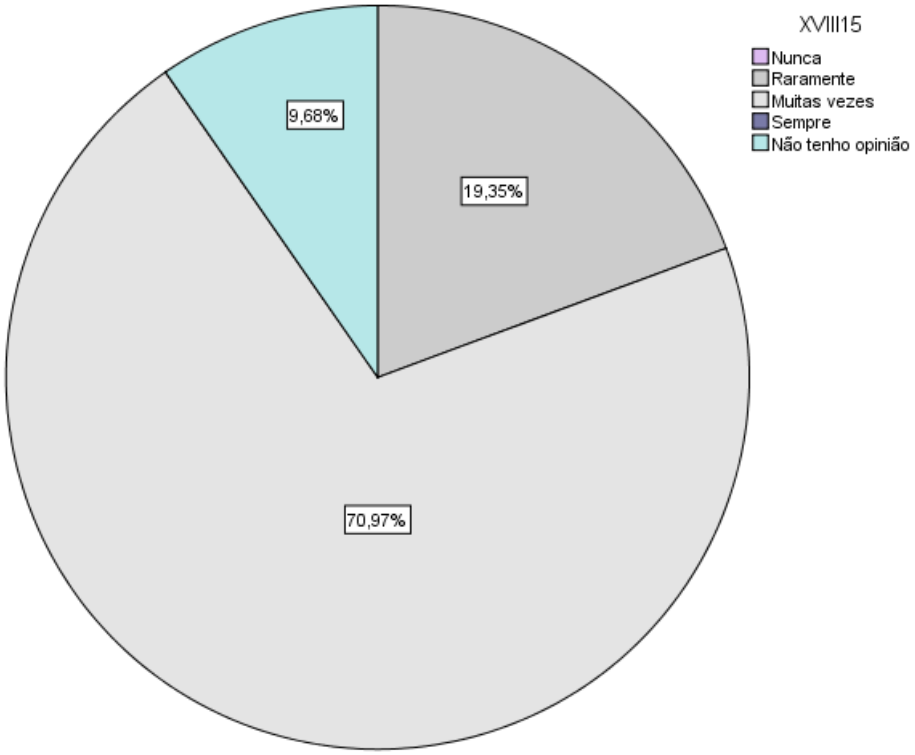
... existem especialmente entre professores.



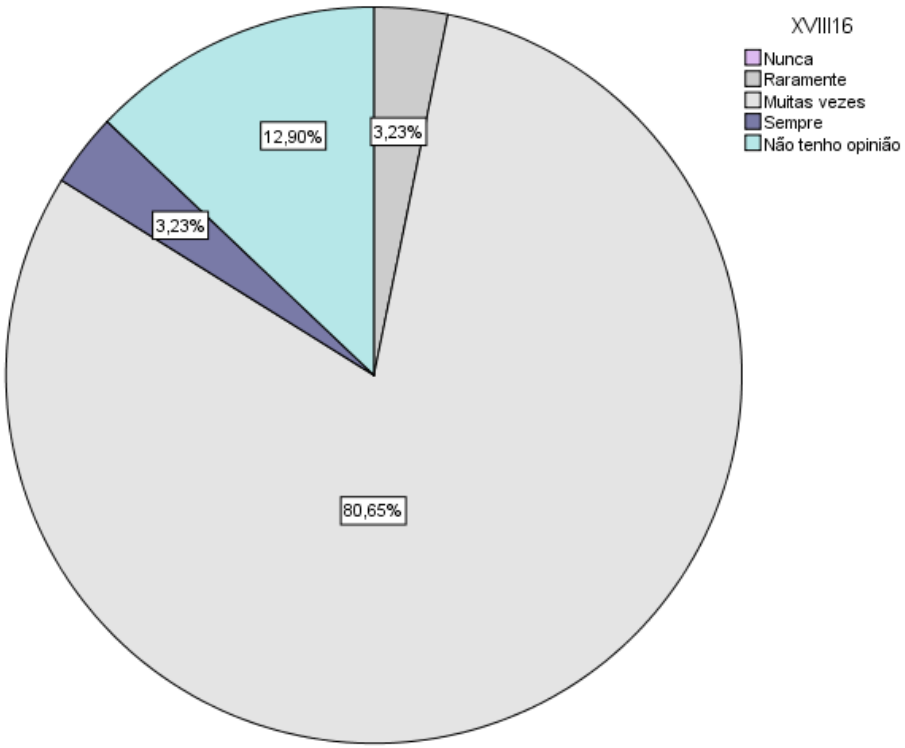
... existem especialmente entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos..



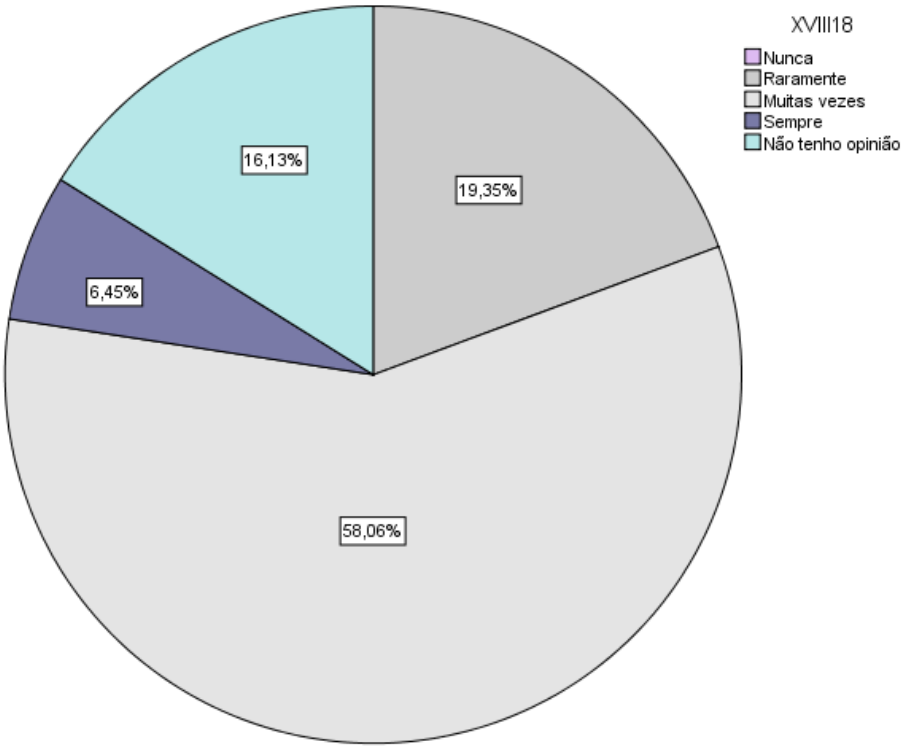
... existem especialmente entre Assistentes Operacionais/Técnicos.



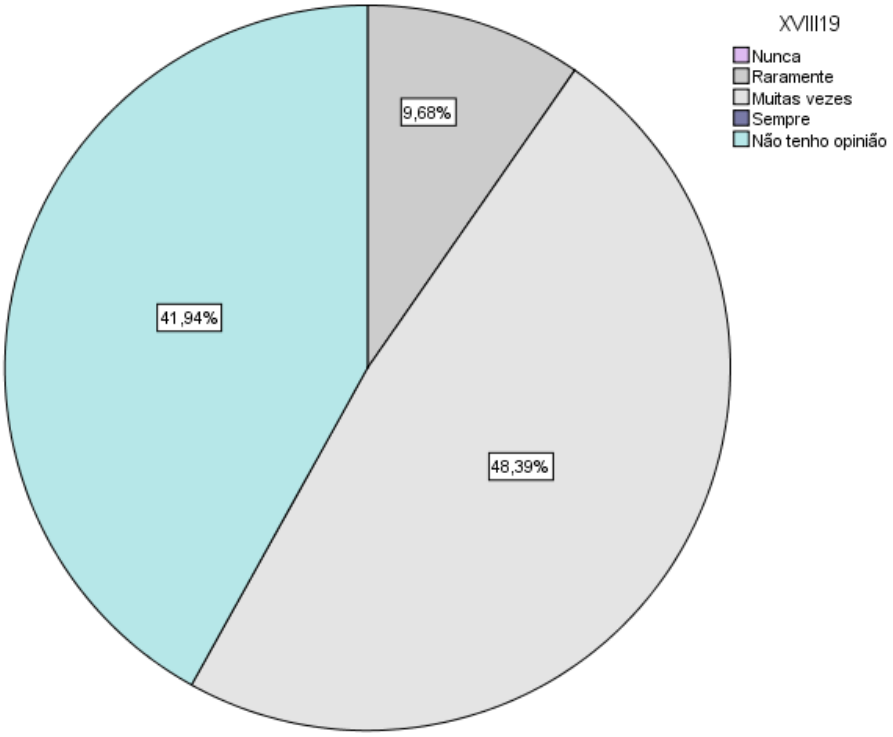
... são devidos a situações, normalmente consideradas muito graves.



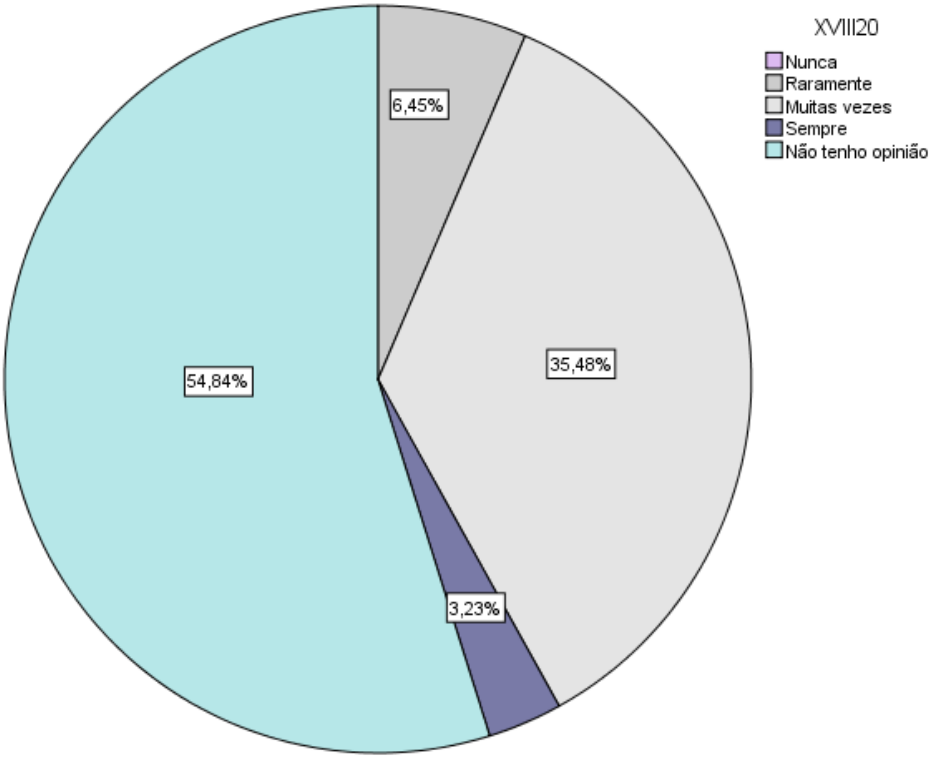
... são devidos a situações, normalmente consideradas sem grande importância.



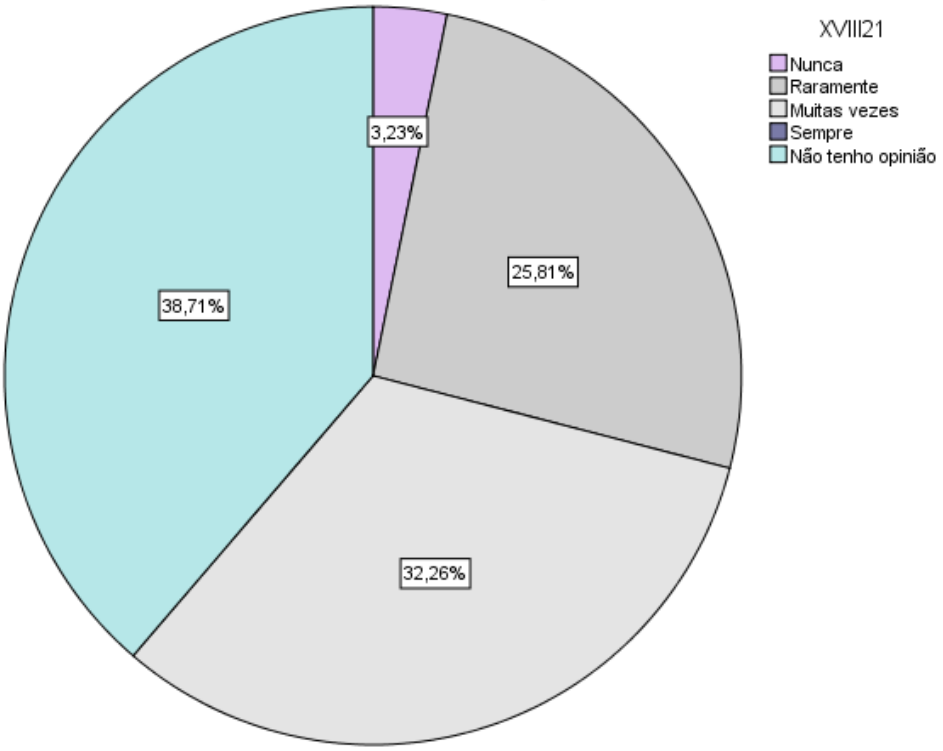
... são resolvidos com a aplicação de medidas punitivas.



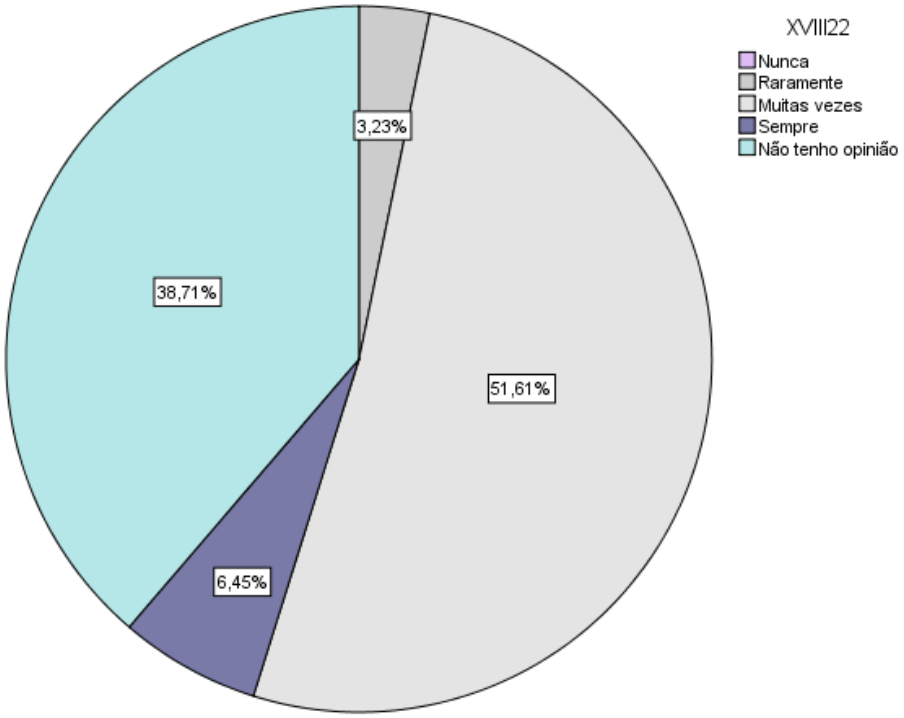
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de negociação (DT/Direção negoceiam uma proposta com as partes em conflito).



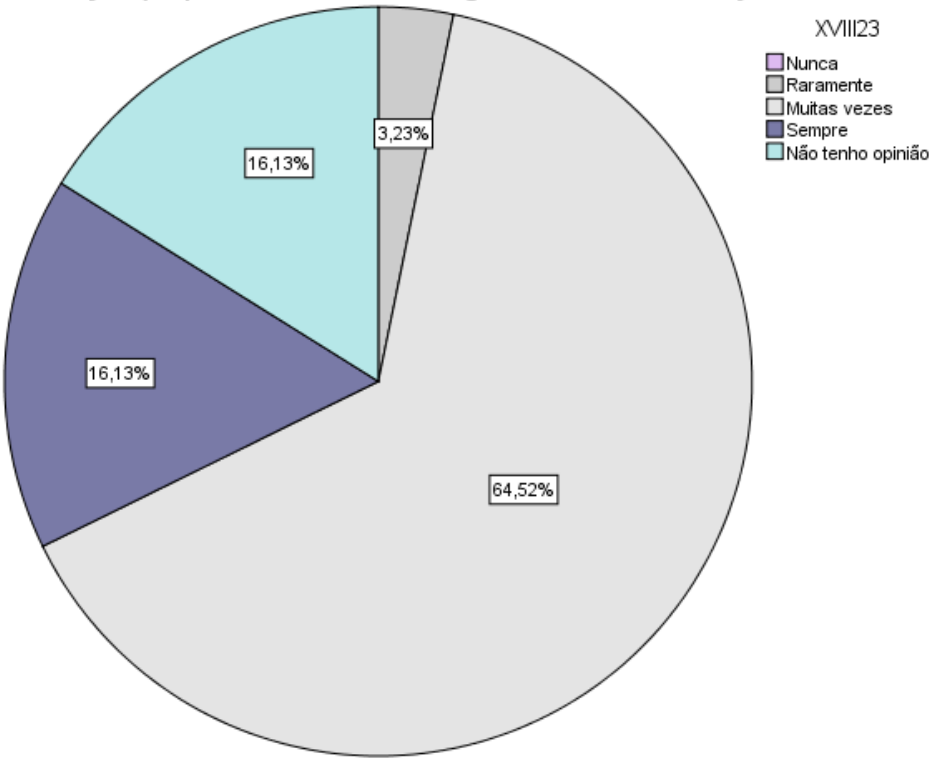
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de conciliação (DT/Direção propõem uma hipótese de acordo entre as partes em conflito).



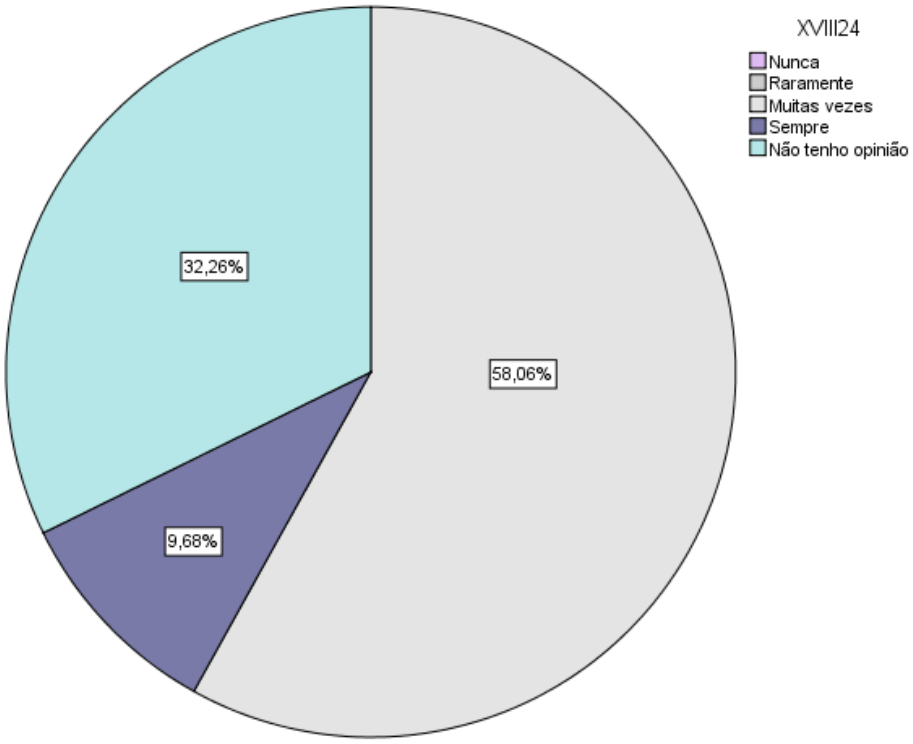
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de julgamento (Conselho de Turma/Diretor decidem sem ouvir as partes em conflito).



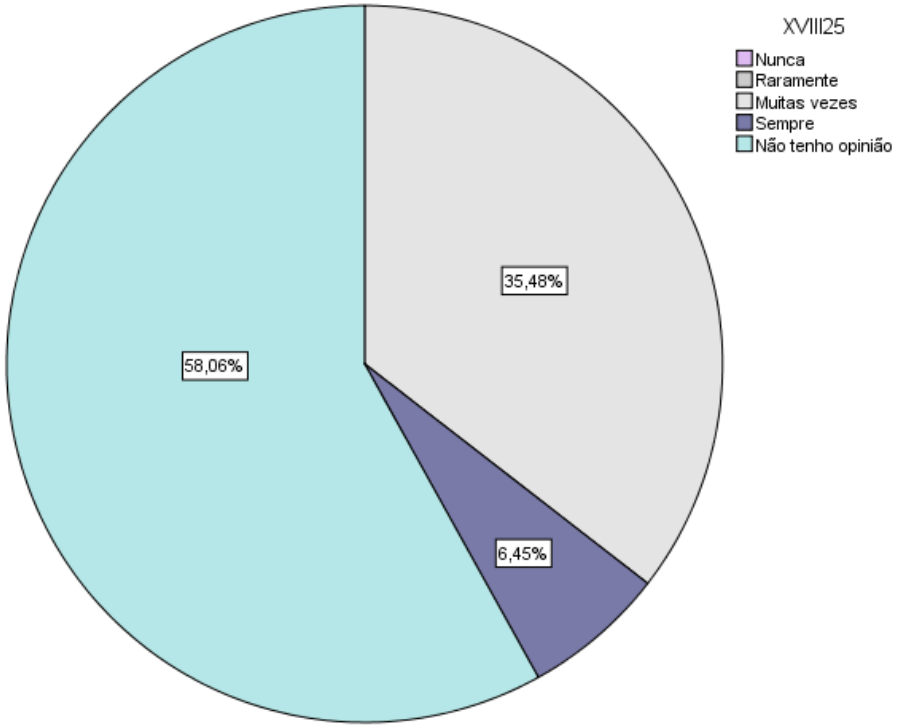
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de mediação (as partes em conflito chegam a acordo sem a ajuda de um terceiro).



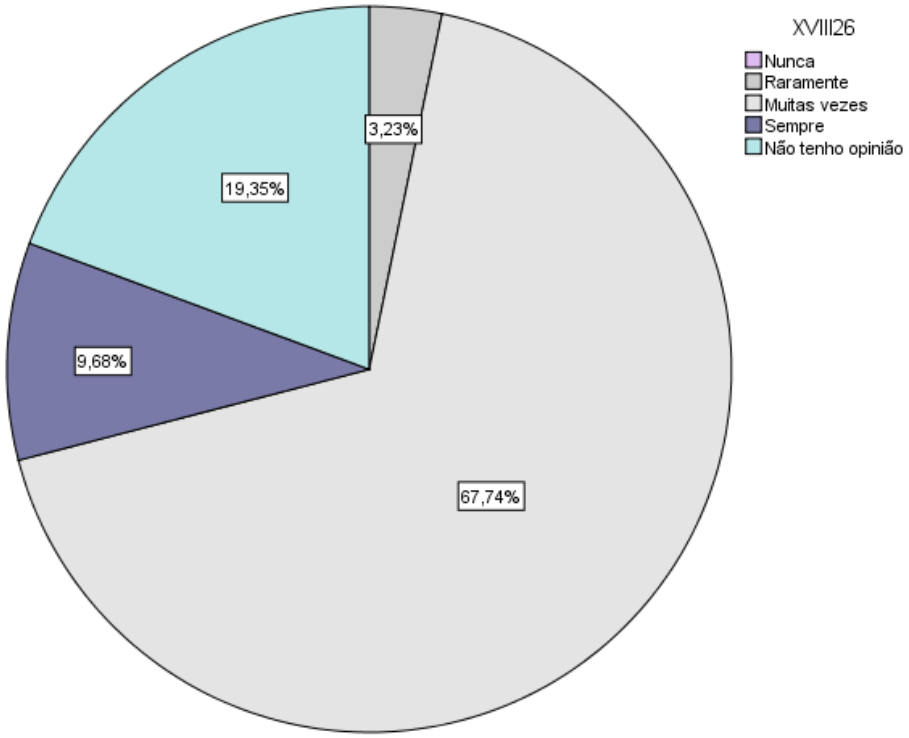
A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada satisfatória.



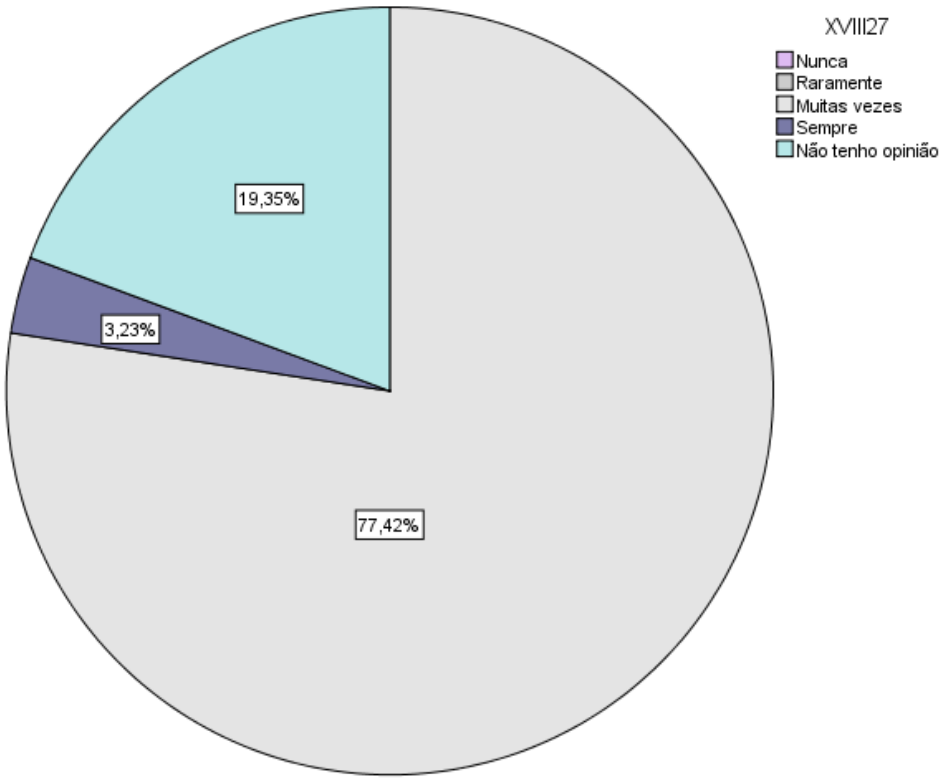
A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada minimamente satisfatória.



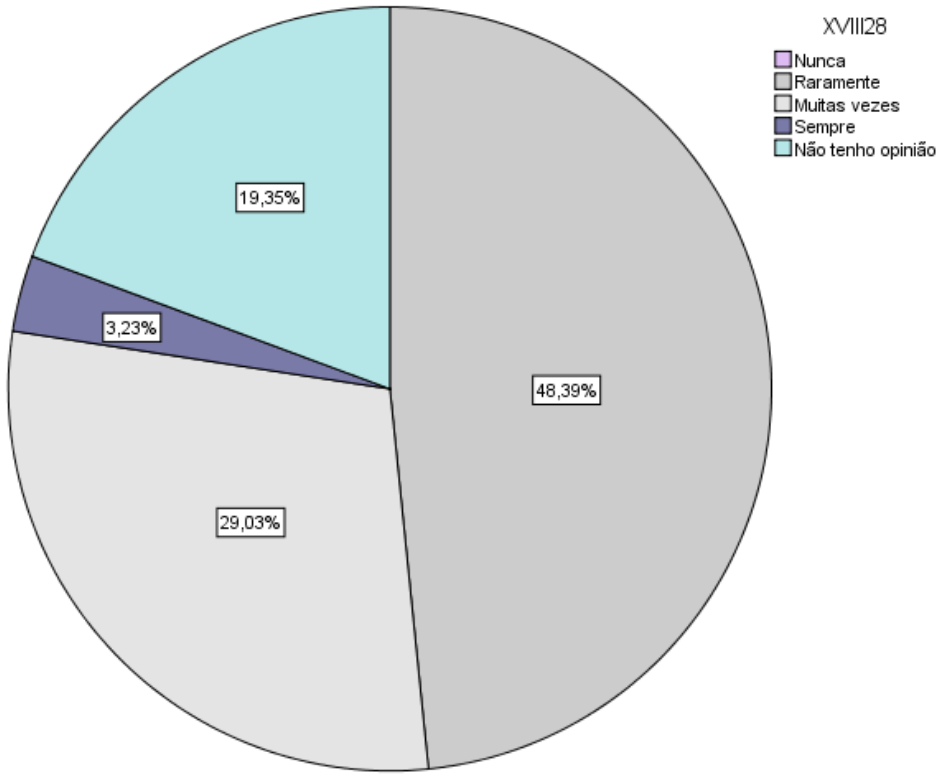
A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada insatisfatória.

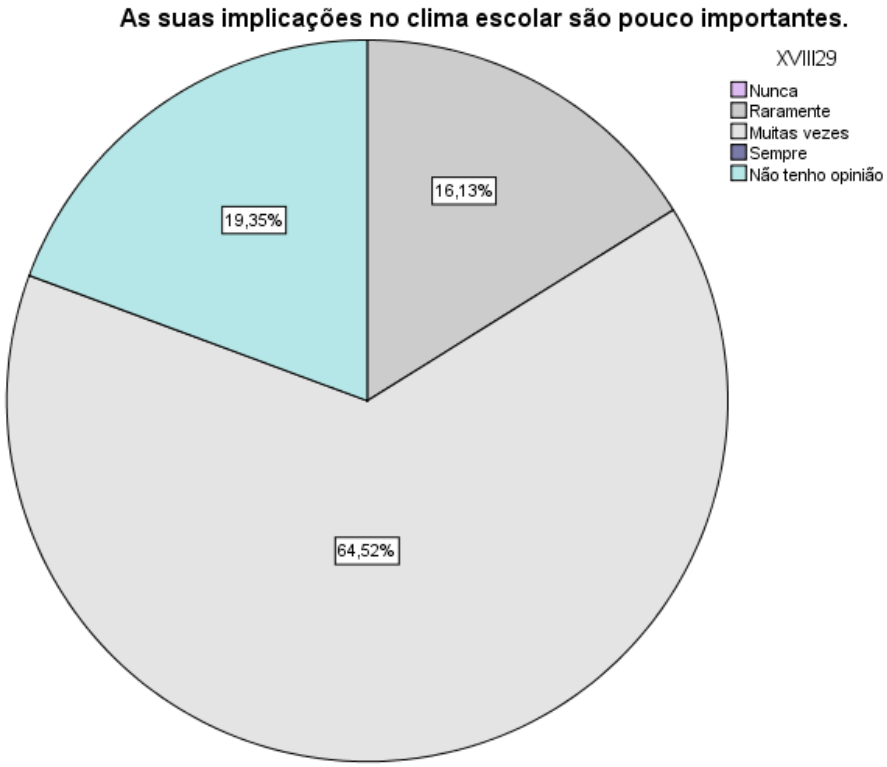


As suas implicações no clima escolar são muito graves.

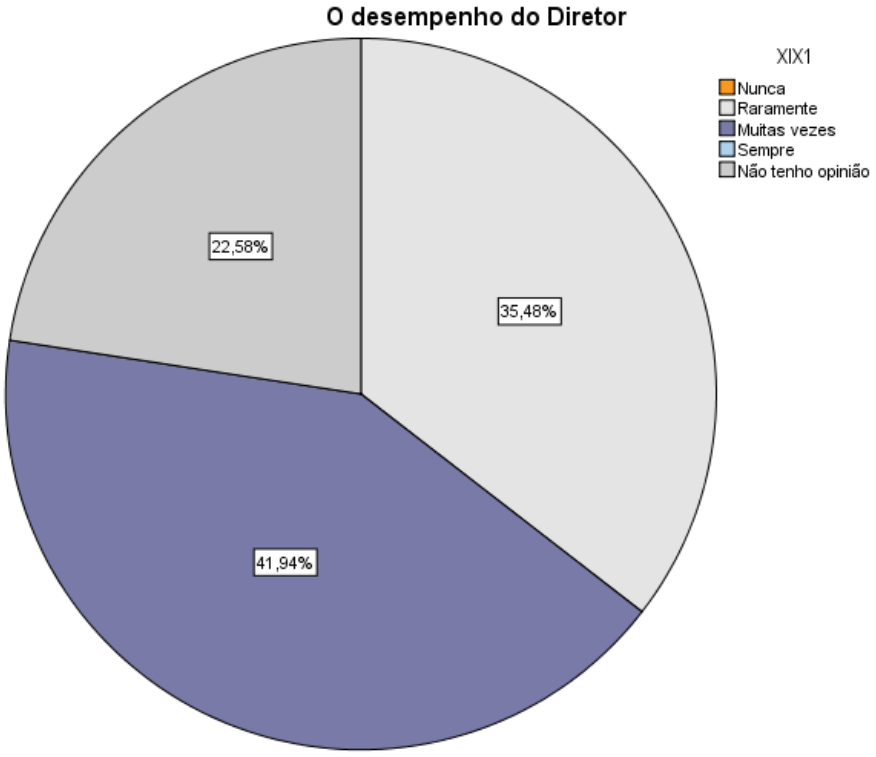


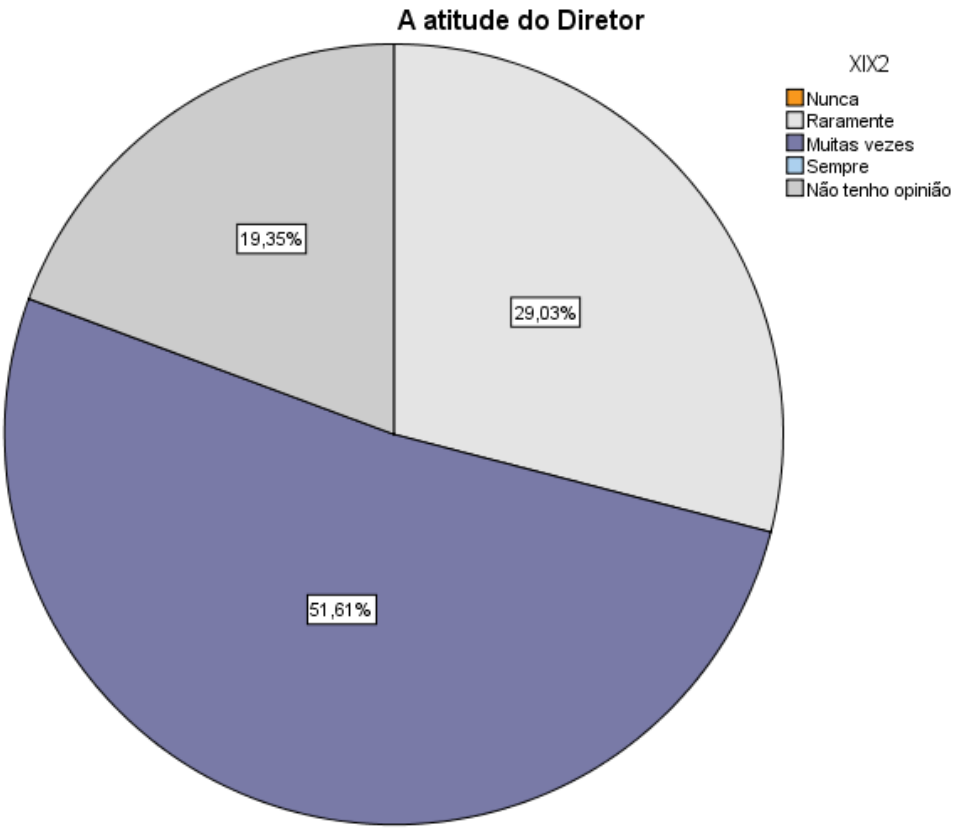
As suas implicações no clima escolar são graves.

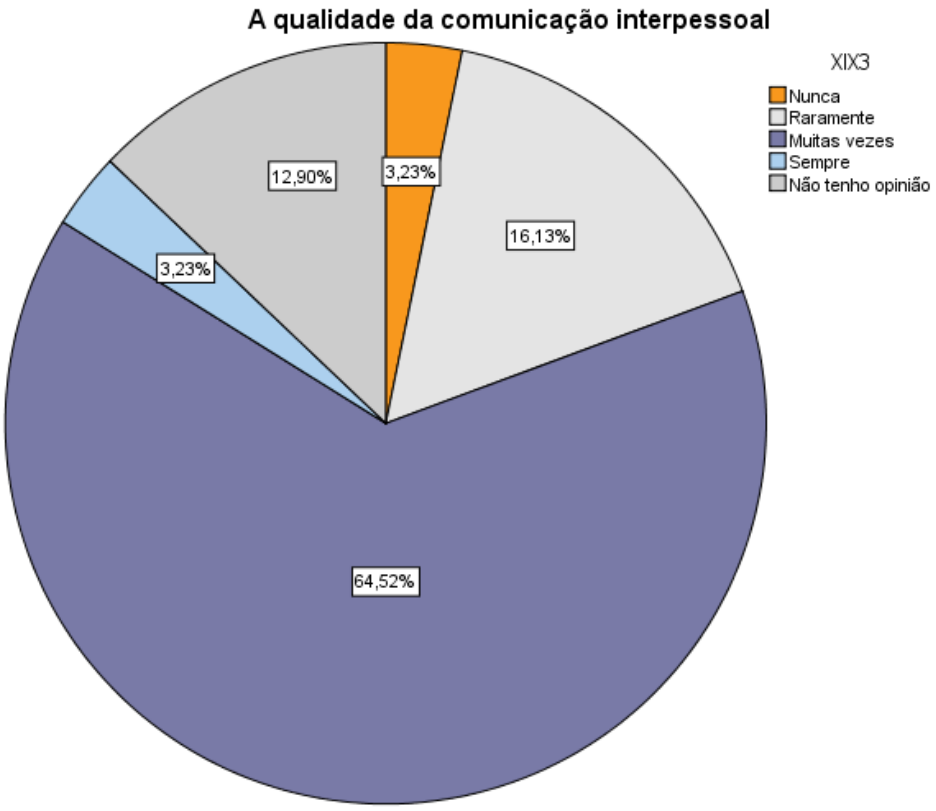


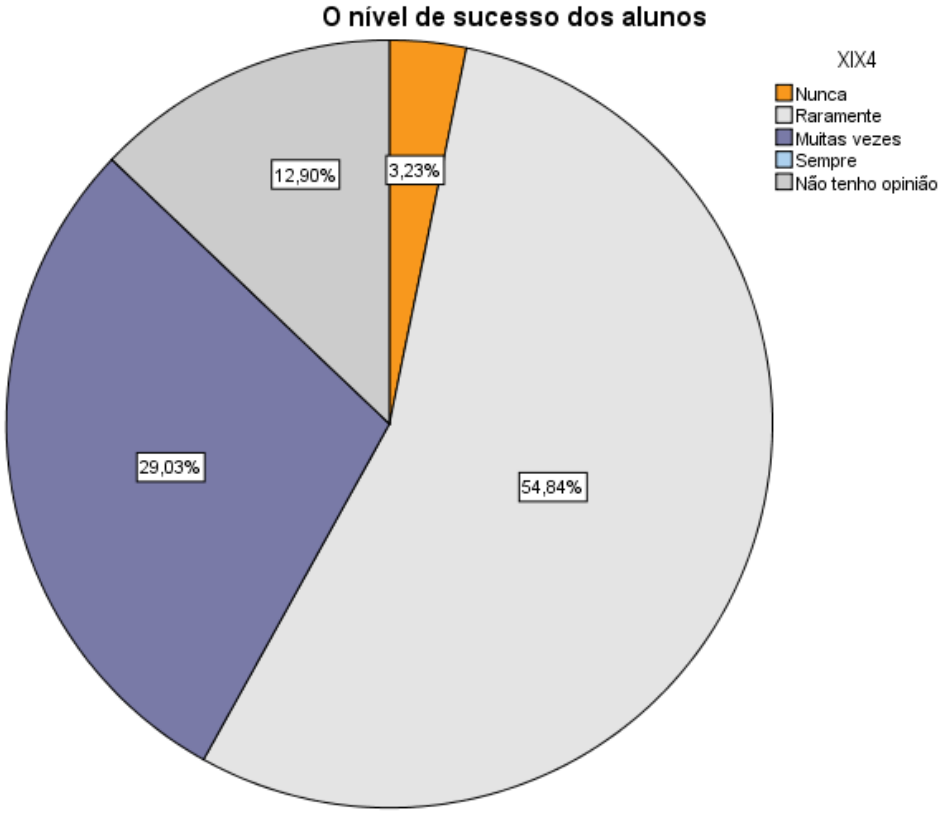


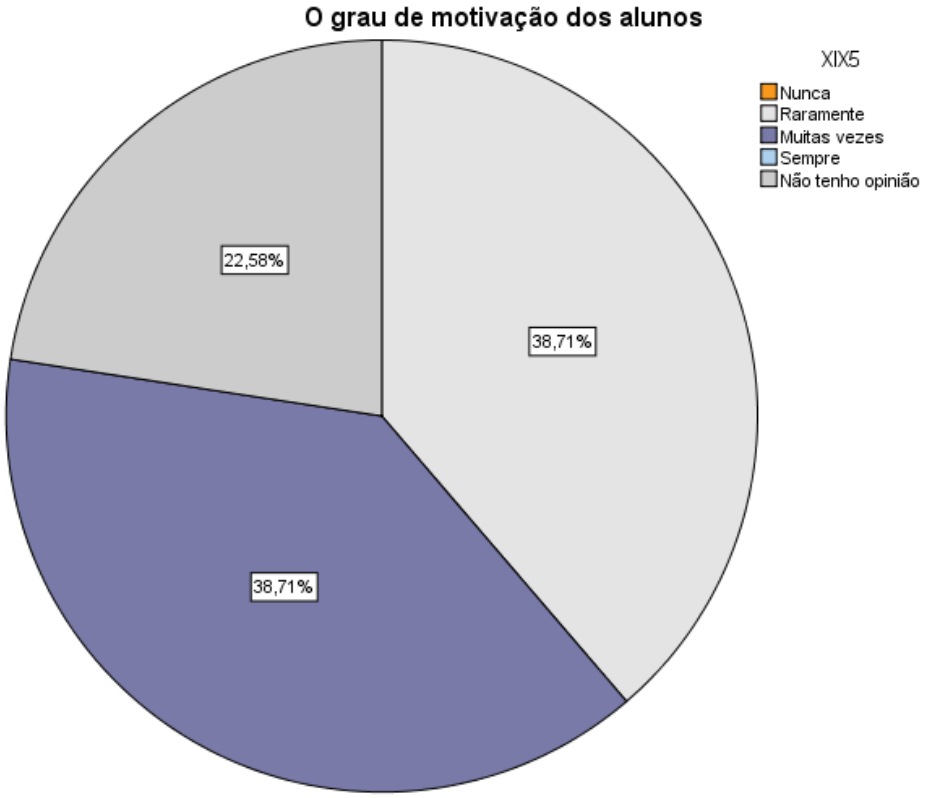
XIX. Fatores que poderão influenciar o clima escolar:

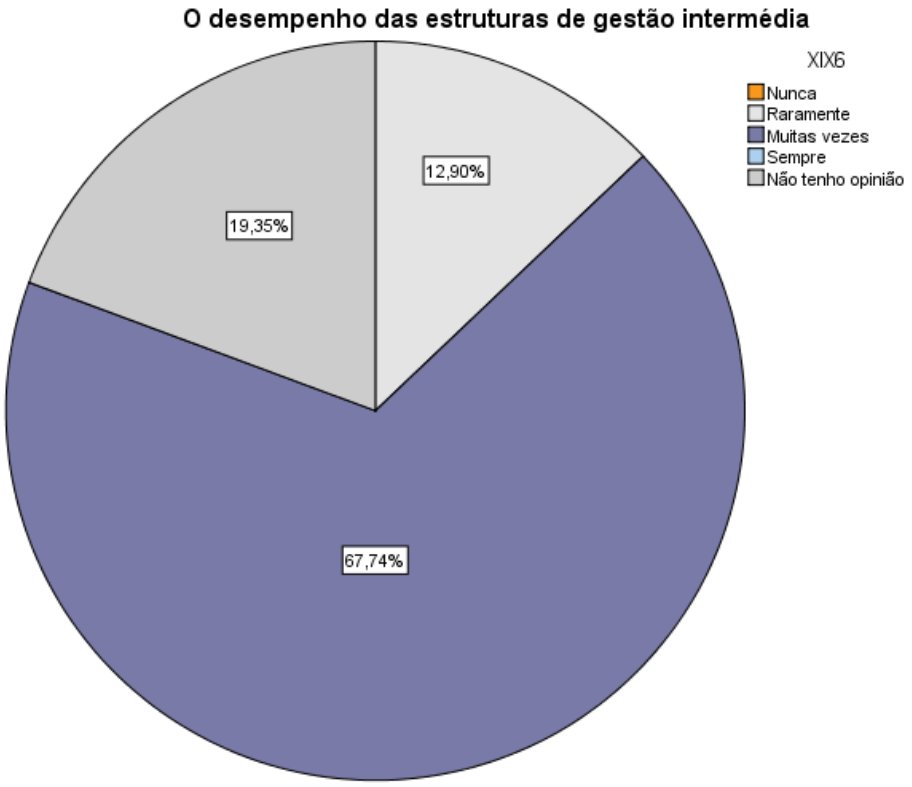


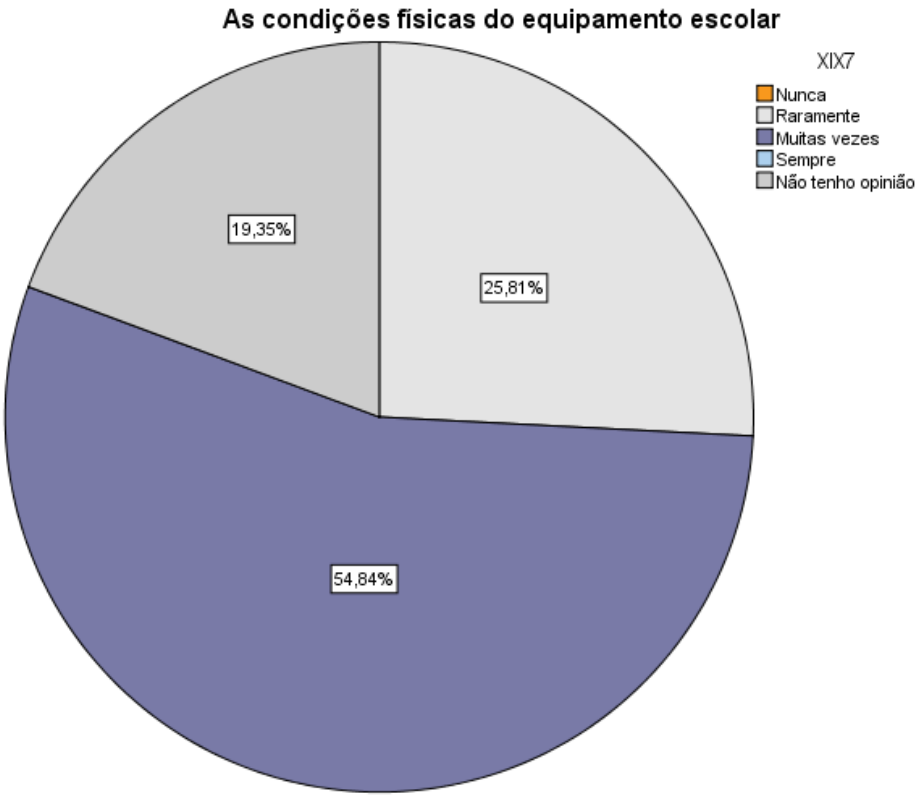

A atitude do Diretor
XIX2
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
19,35%
29,03%
51,61%


A qualidade da comunicação interpessoal
XIX3
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
12,90%
3,23%
16,13%
3,23%
64,52%

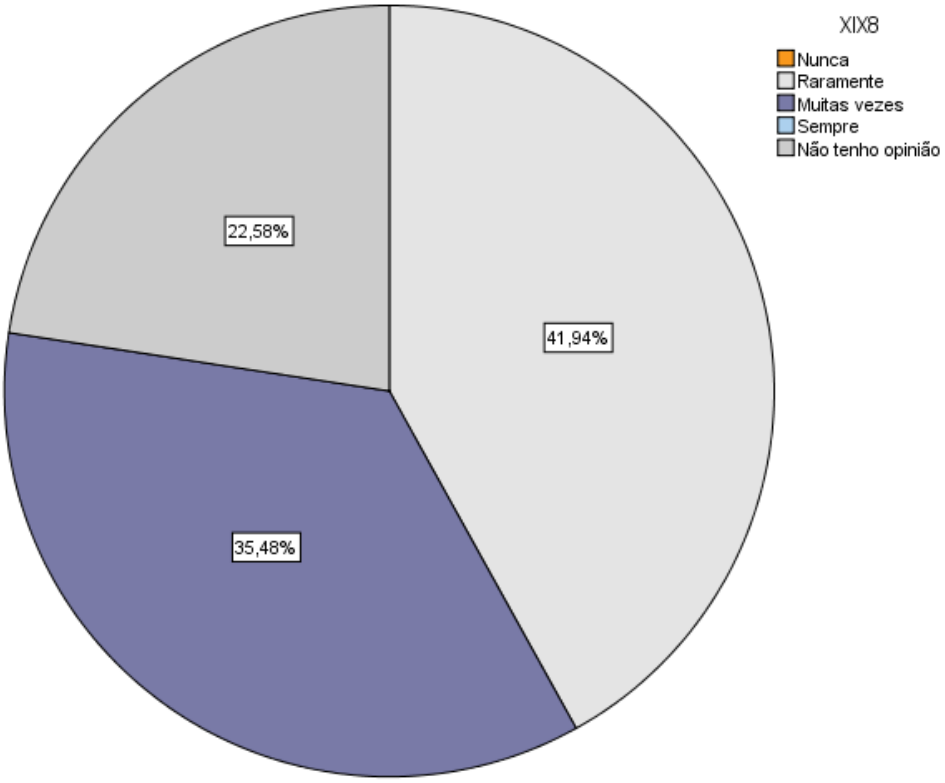

O nível de sucesso dos alunos
XIX4
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
12,90%
3,23%
29,03%
54,84%


O grau de motivação dos alunos
XIX5
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
22,58%
38,71%
38,71%

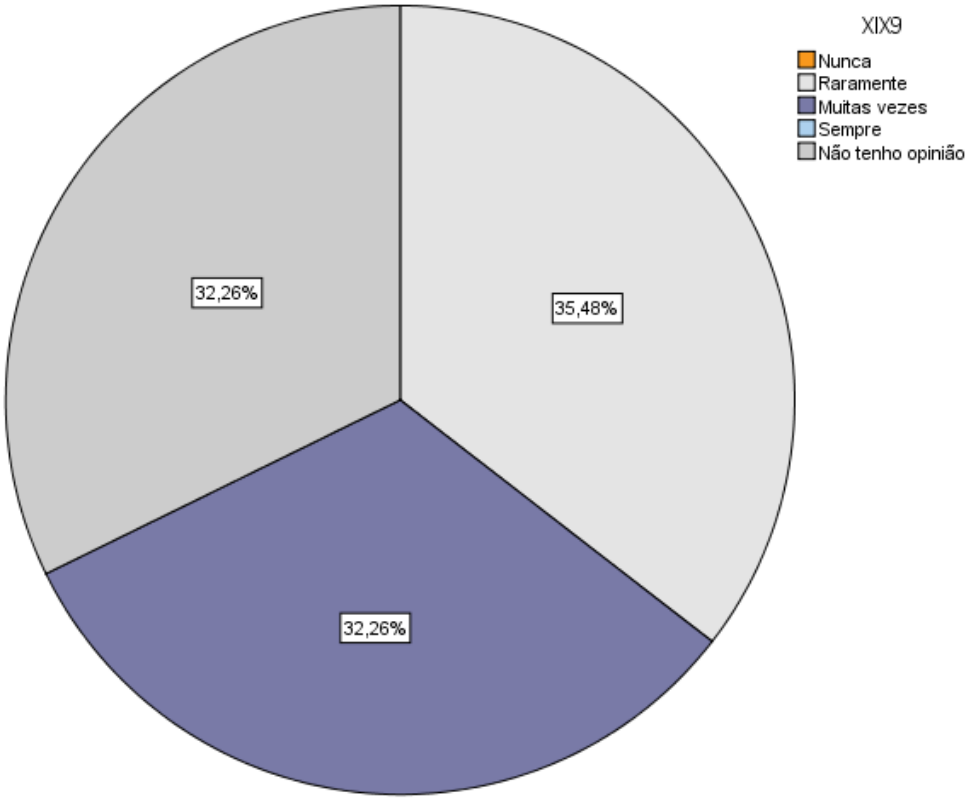

O desempenho das estruturas de gestão intermédia
XIX6
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
12,90%
19,35%
67,74%


As condições físicas do equipamento escolar
XIX7
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
19,35%
25,81%
54,84%

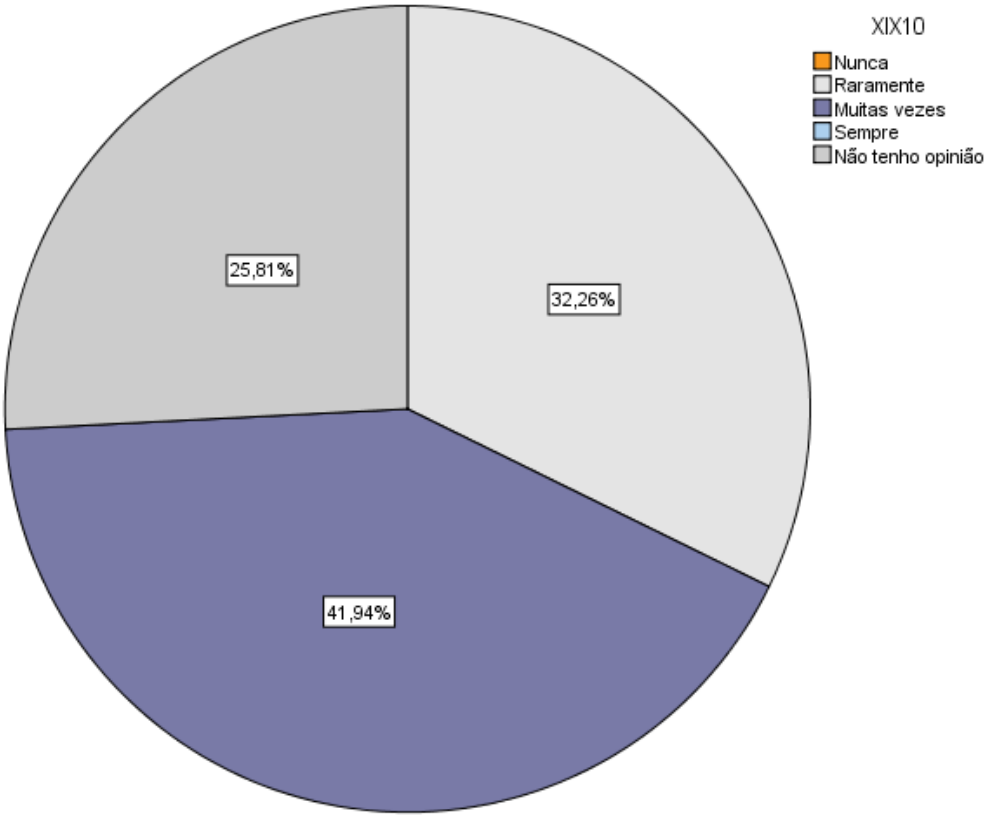
A formação/atualização científico-pedagógica dos professores.



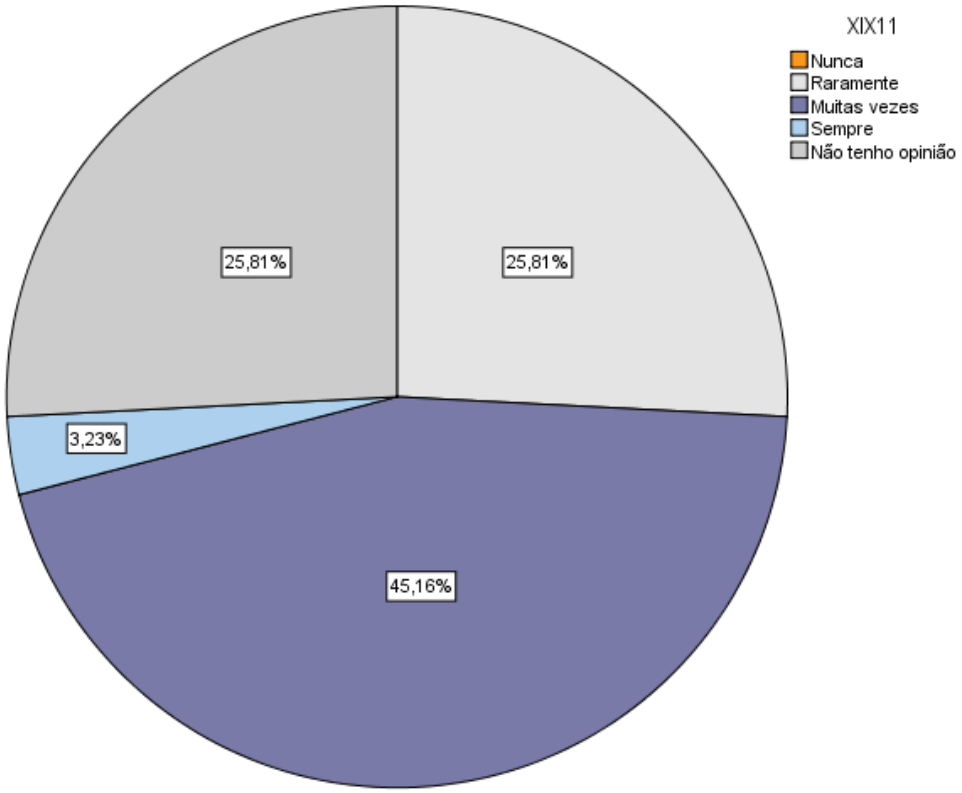
O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente



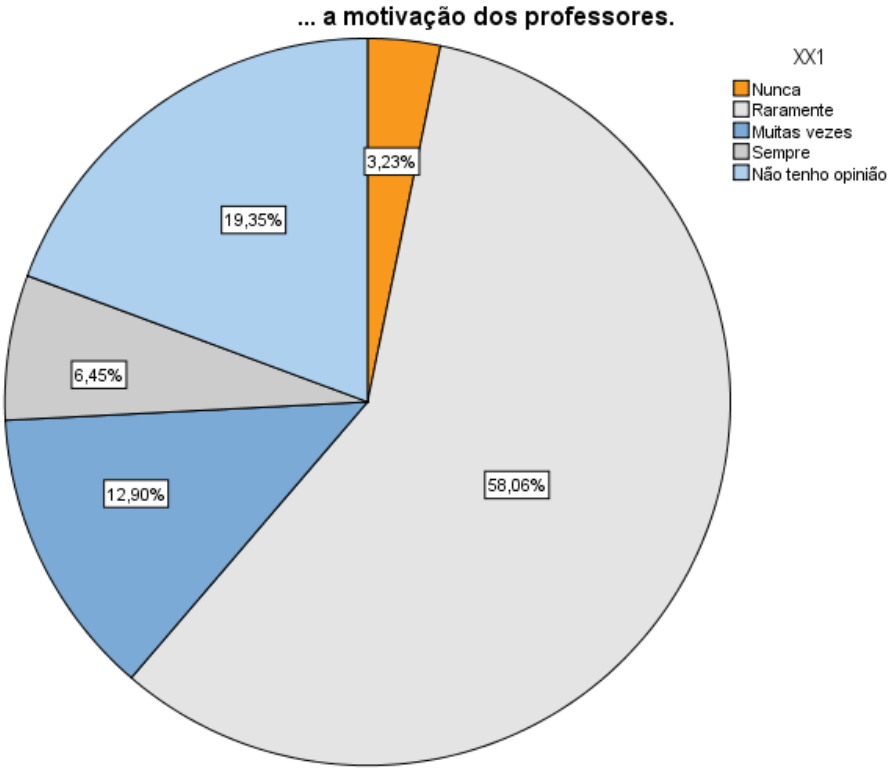
A prática quotidiana do pessoal não docente

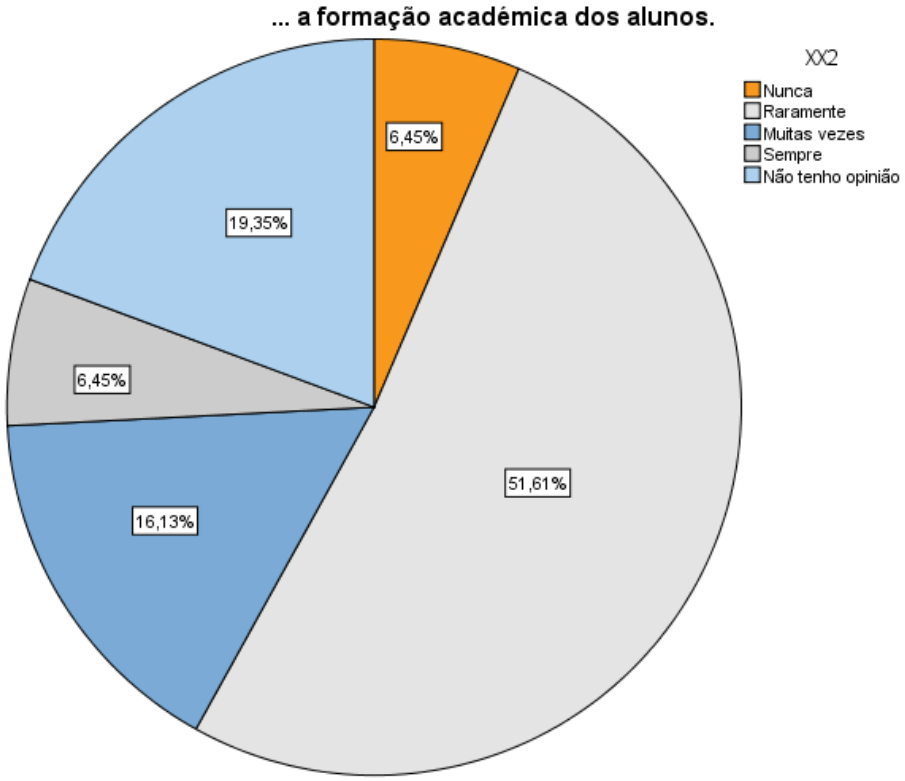


O empenho profissional dos professores

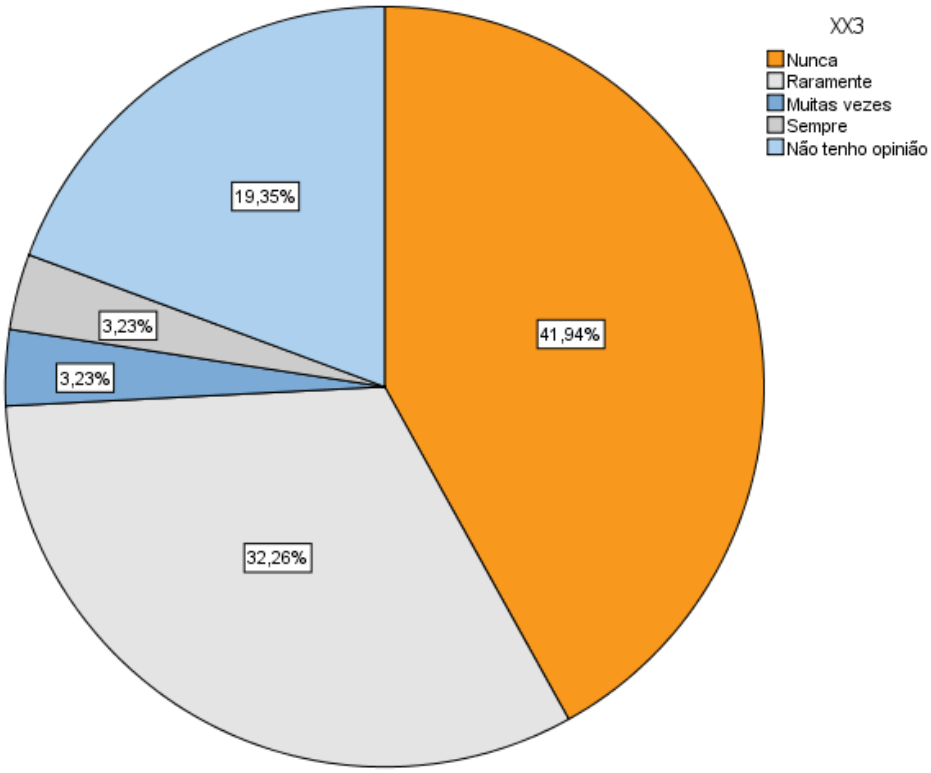


XX. O clima de escola influencia...

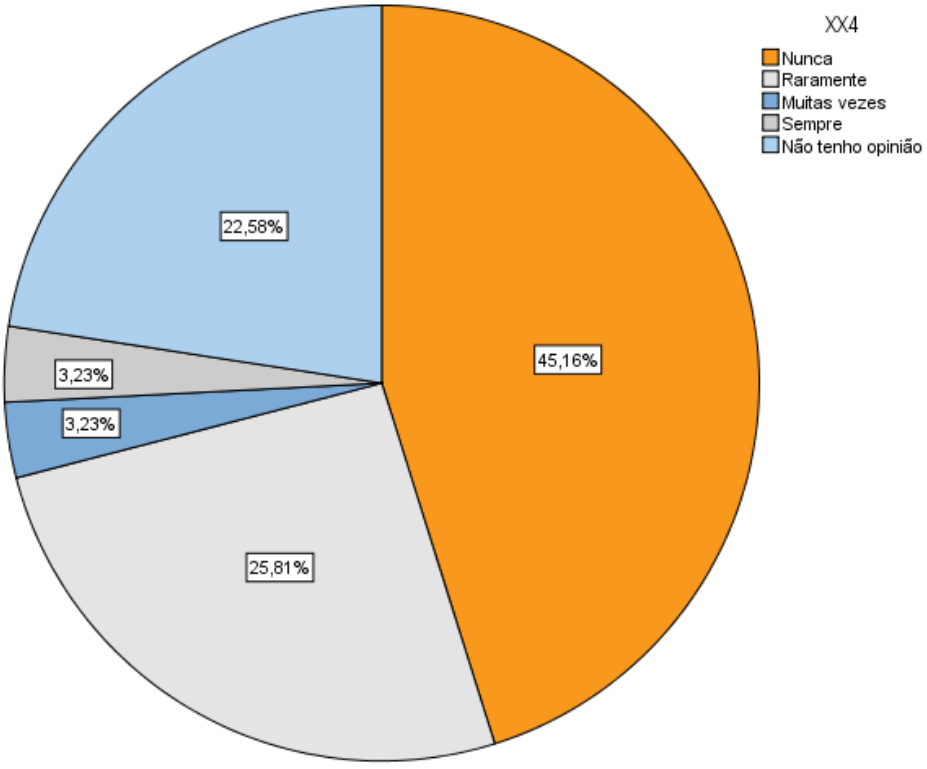




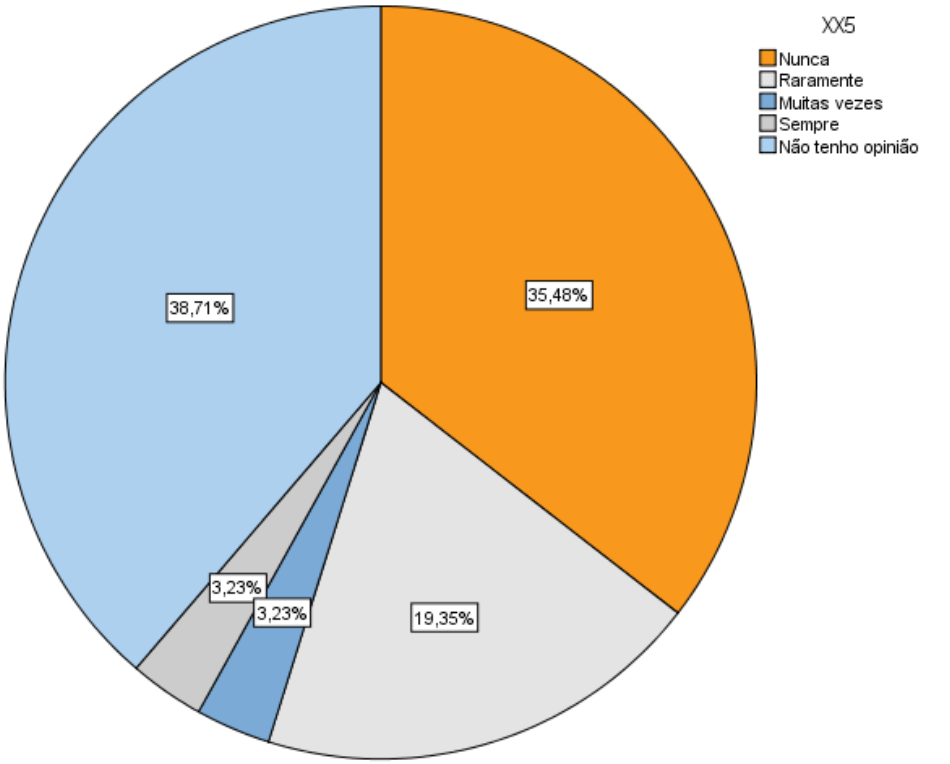
... a formação pessoal dos alunos.



... a formação social dos alunos.

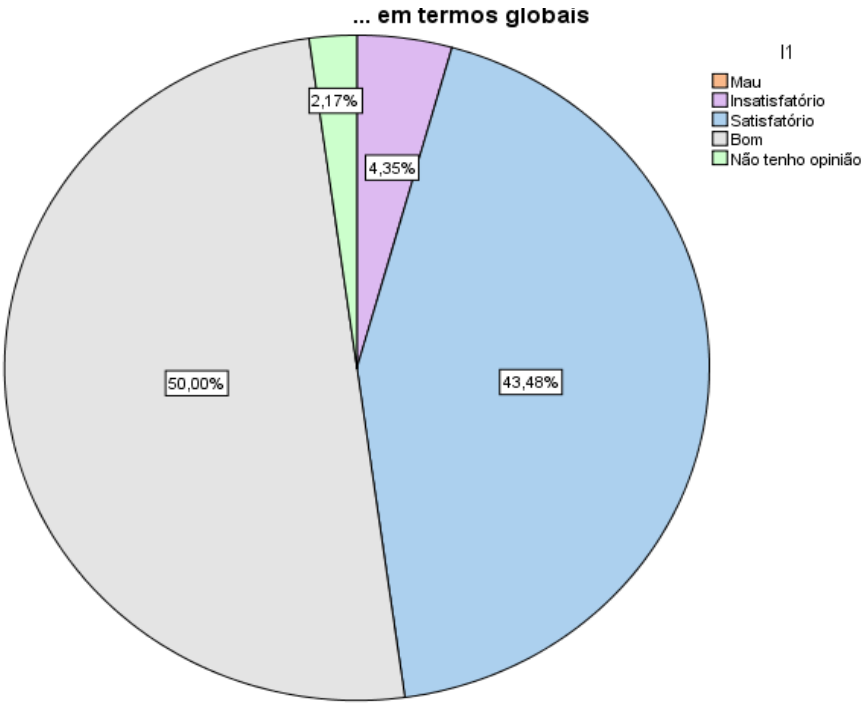


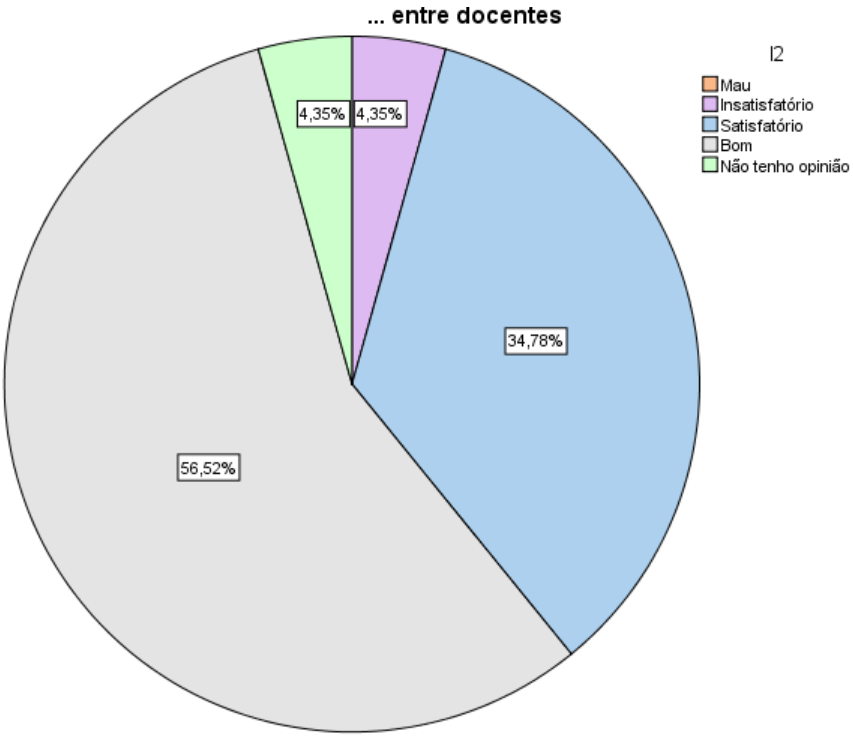
... o bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativa.

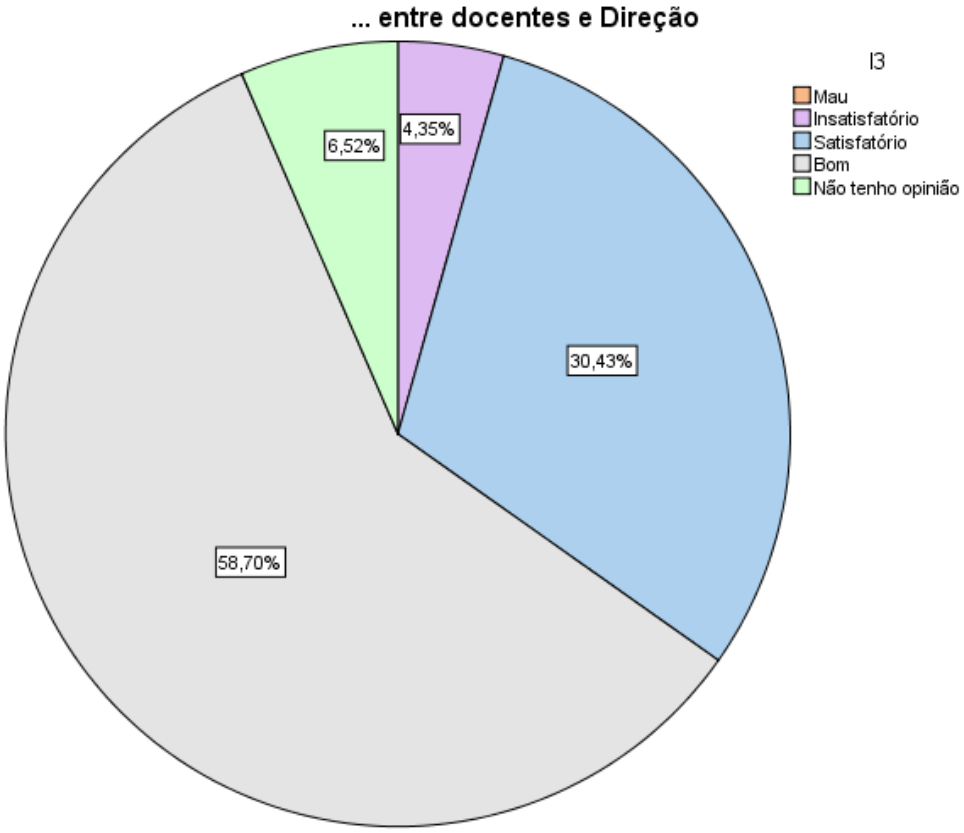


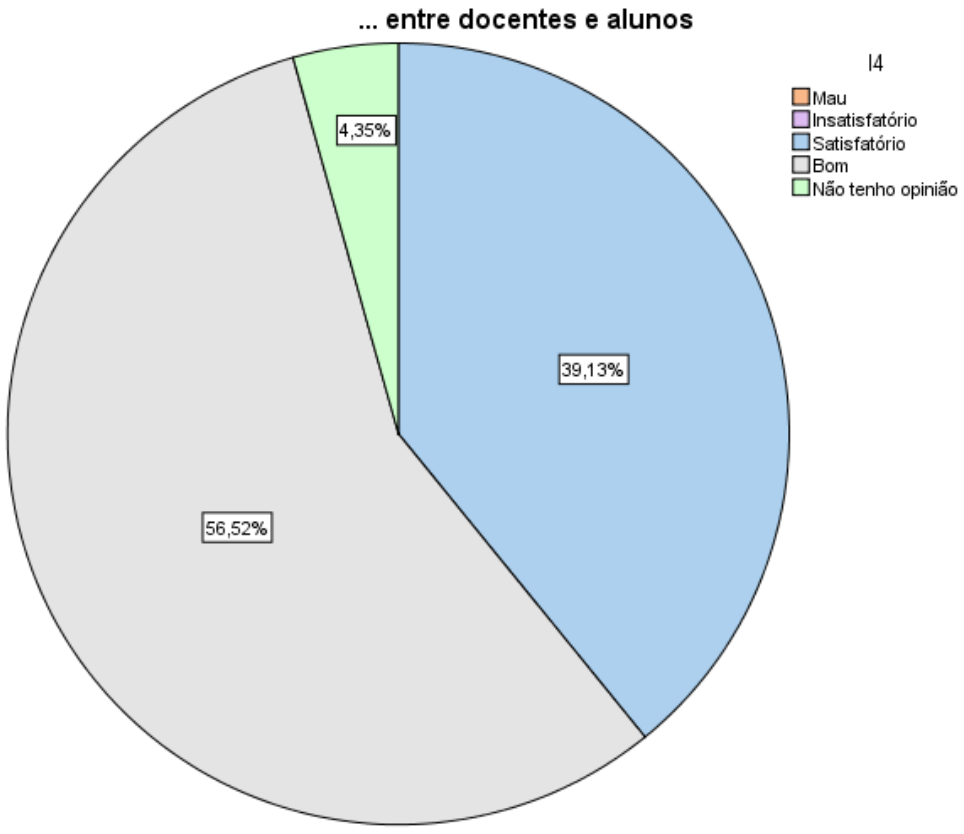
2.2.2. Respostas Escola C

I. O ambiente da sua escola é...

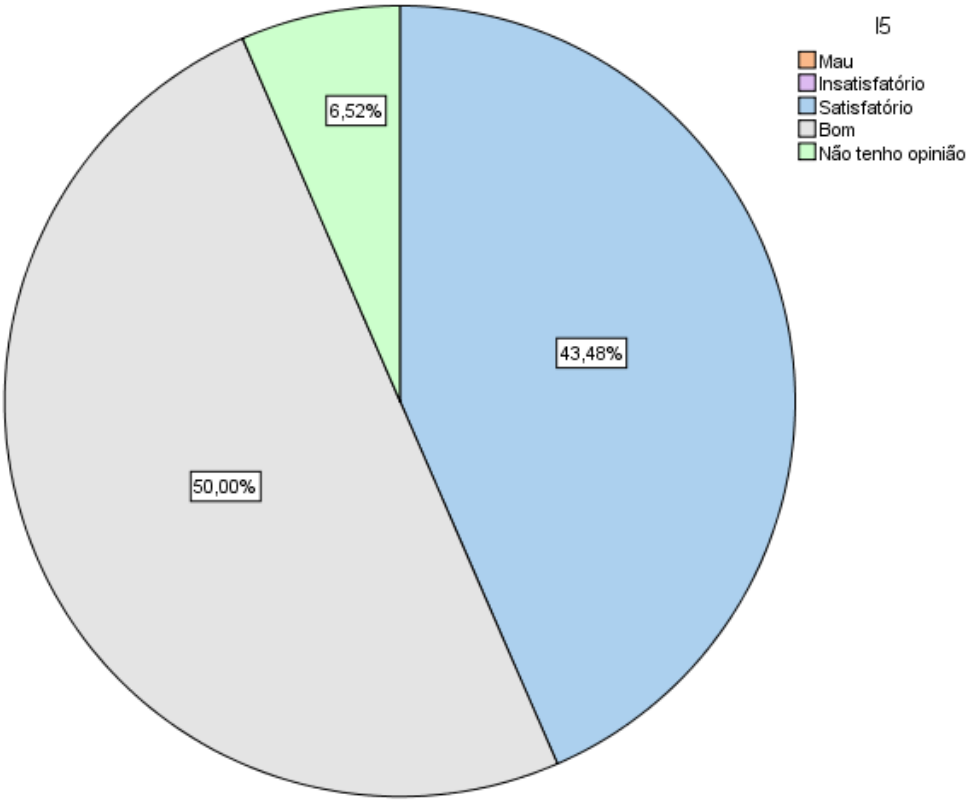




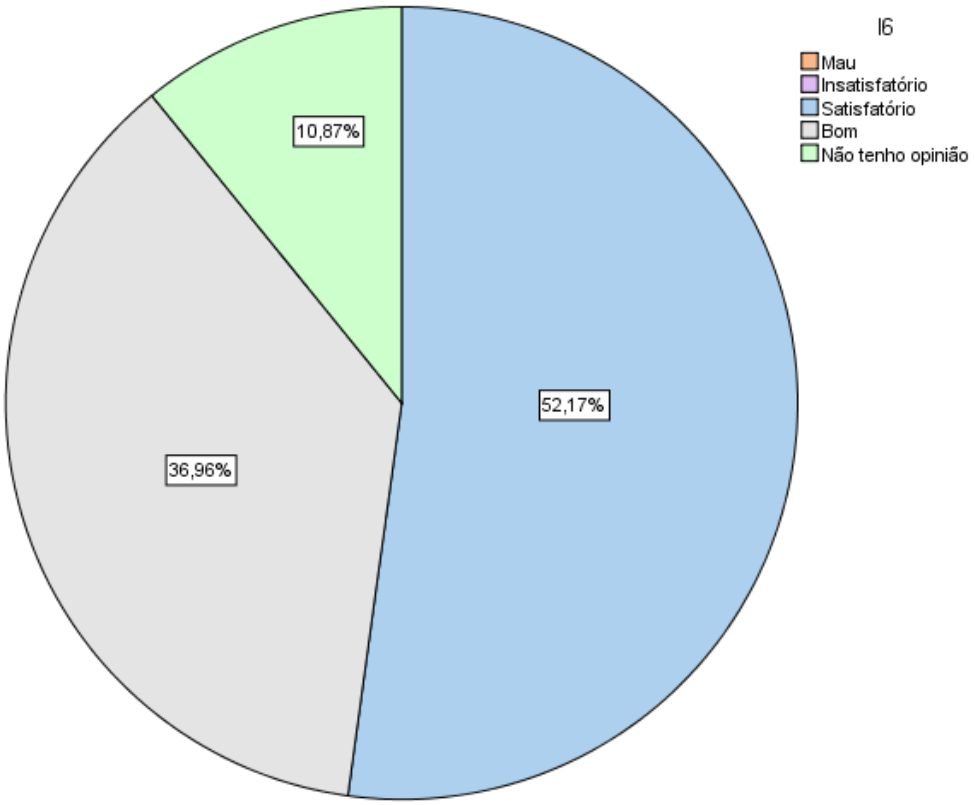

... entre docentes e Direção
I3
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
4,35%
6,52%
30,43%
58,70%

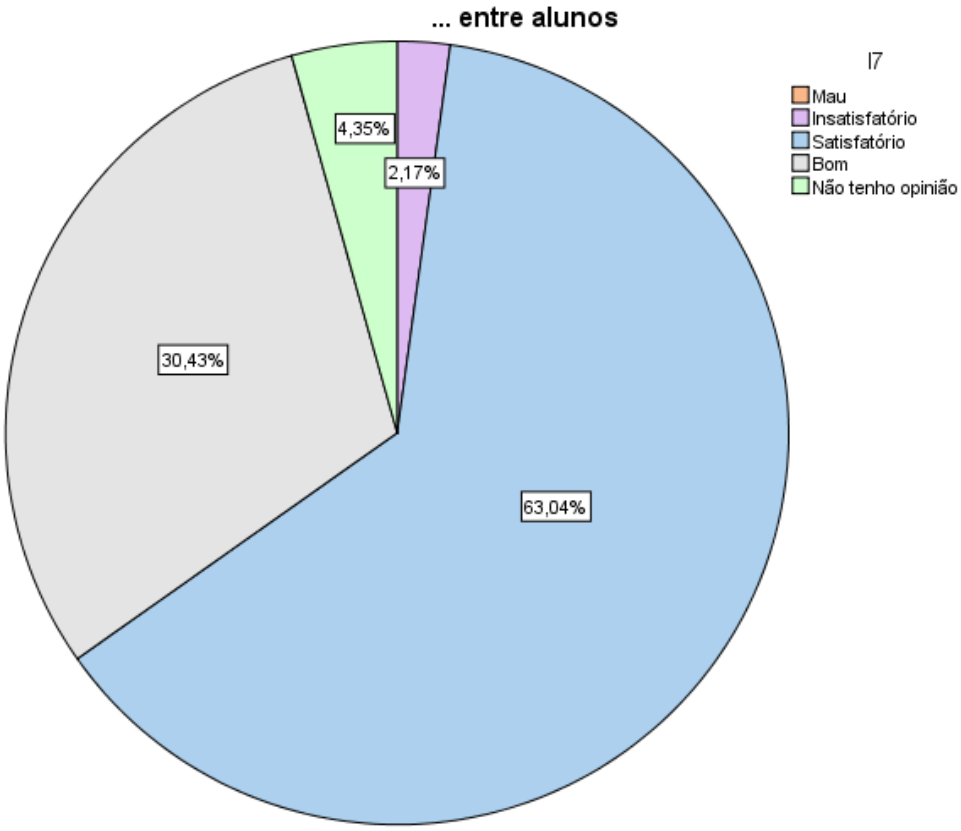

... entre docentes e alunos
I4
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
4,35%
39,13%
56,52%

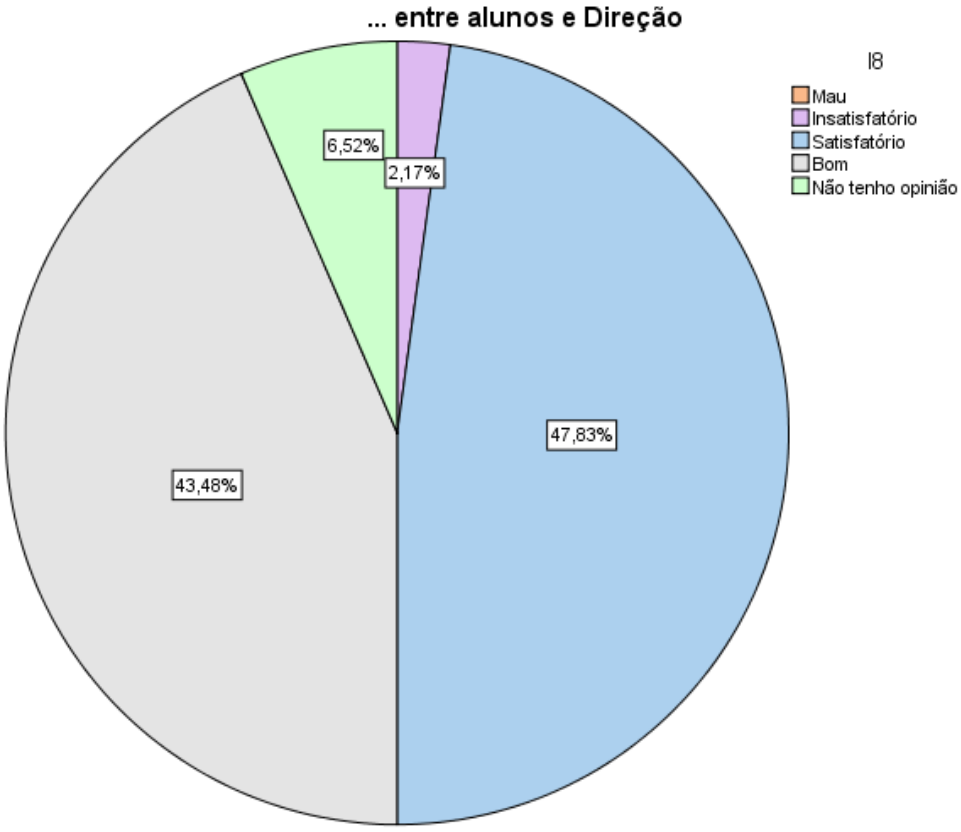
... entre docentes e Assistentes Operacionais/Técnicos



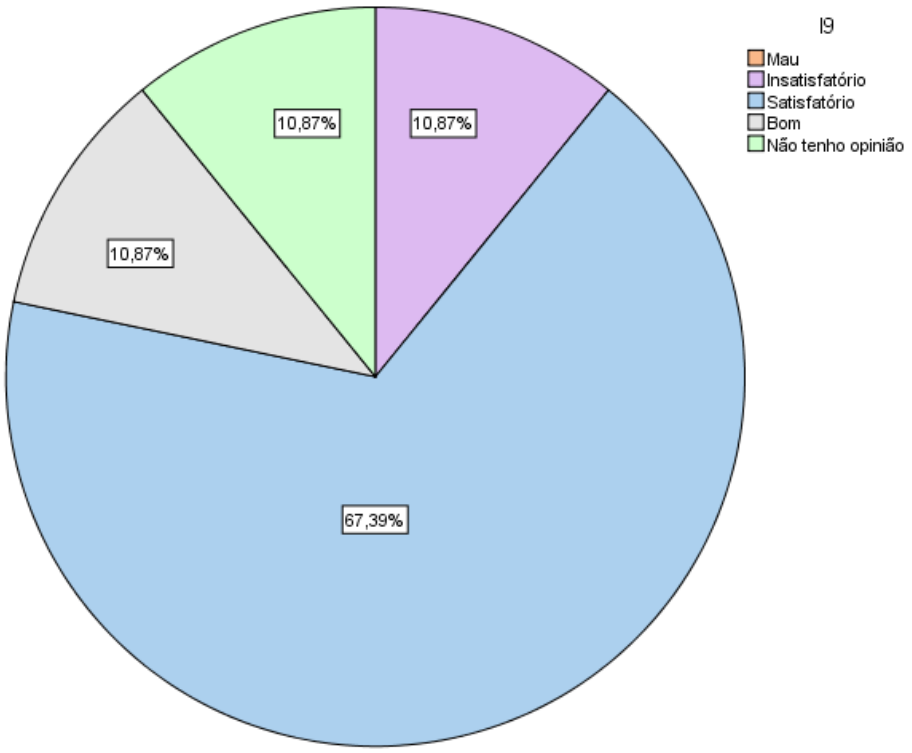
... entre docentes e Encarregados de Educação



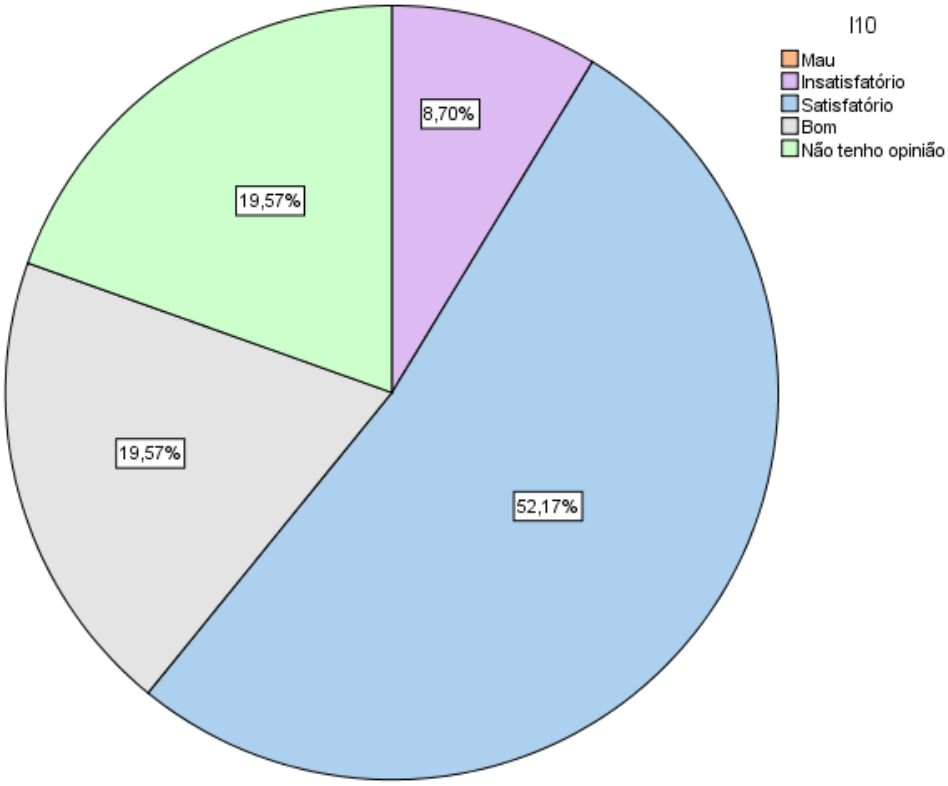

... entre alunos
I7
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
4,35%
2,17%
30,43%
63,04%


... entre alunos e Direção
I8
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
6,52%
2,17%
47,83%
43,48%

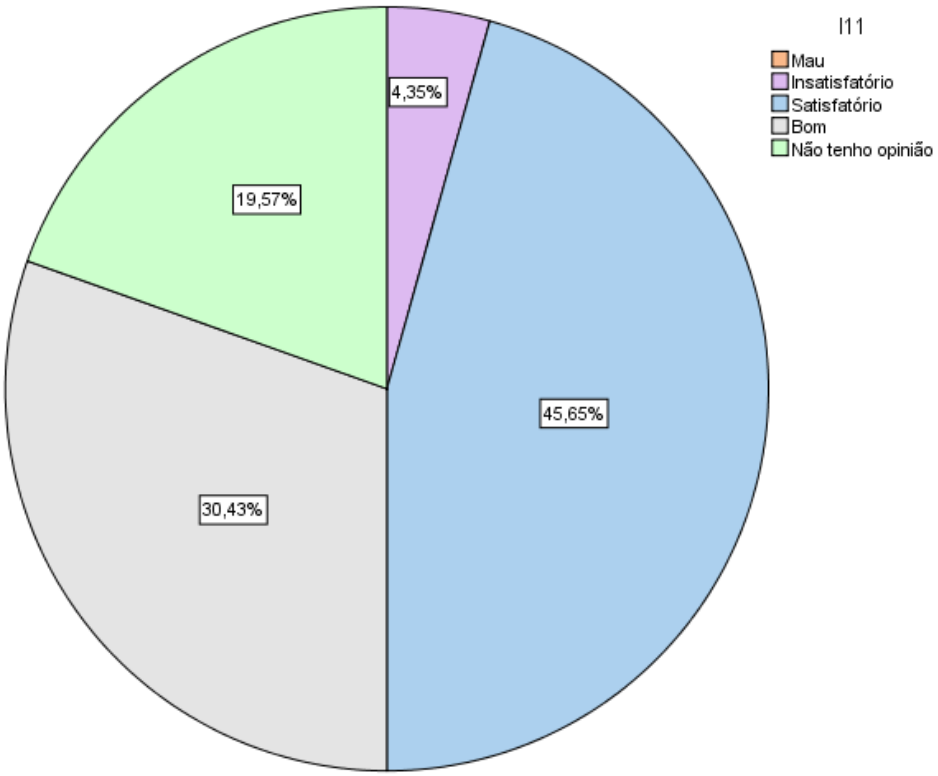
... entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos



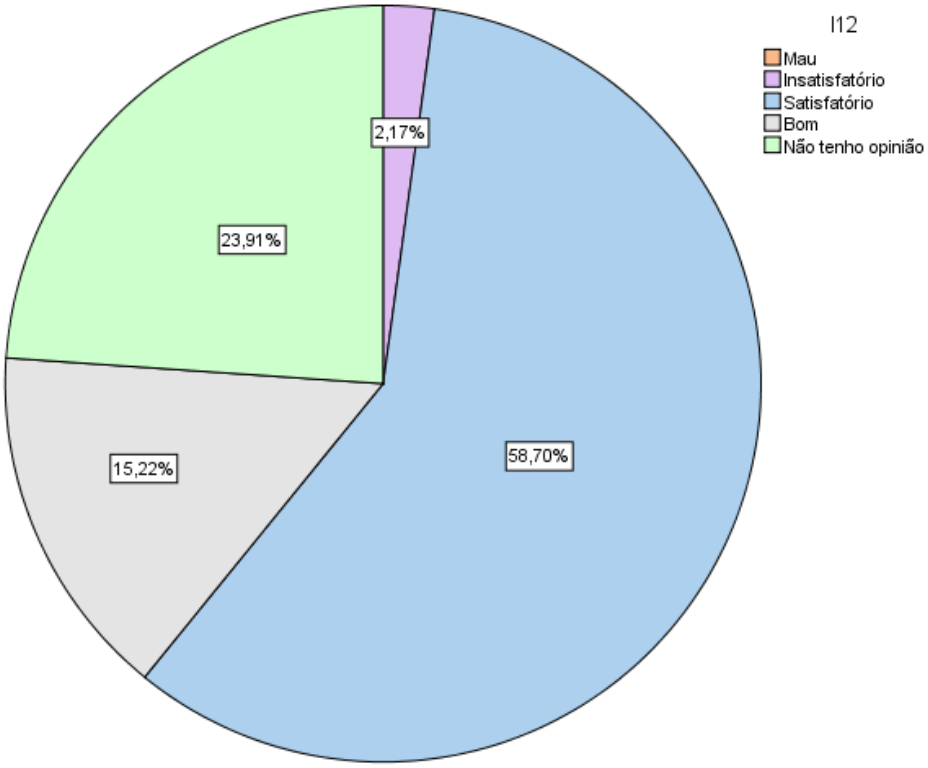
... entre Assistentes Operacionais/Técnicos

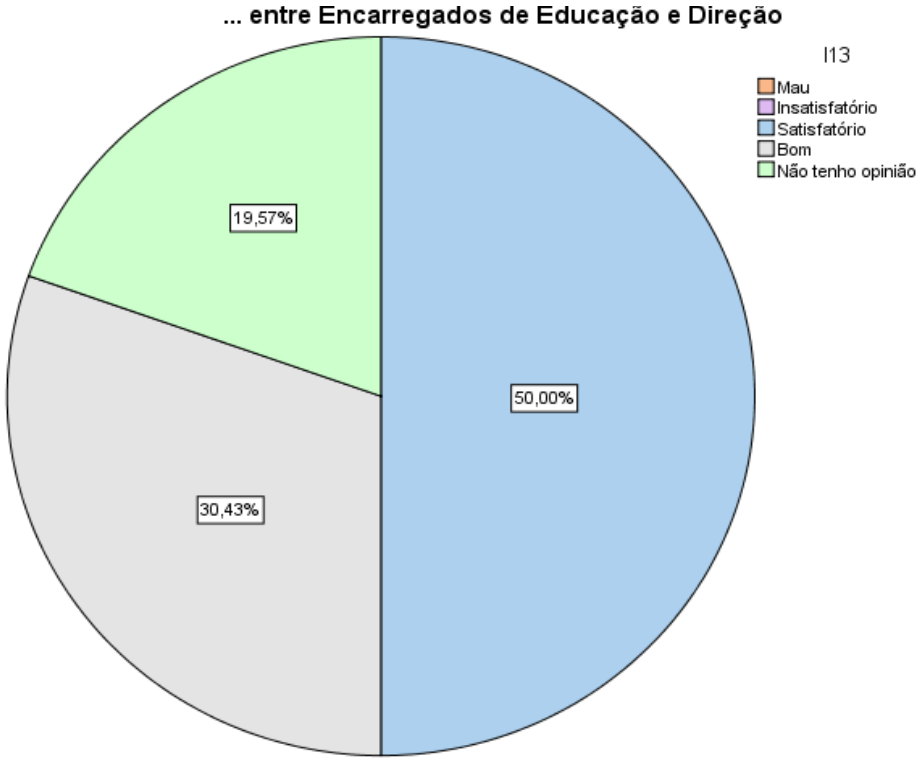


... entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Direção

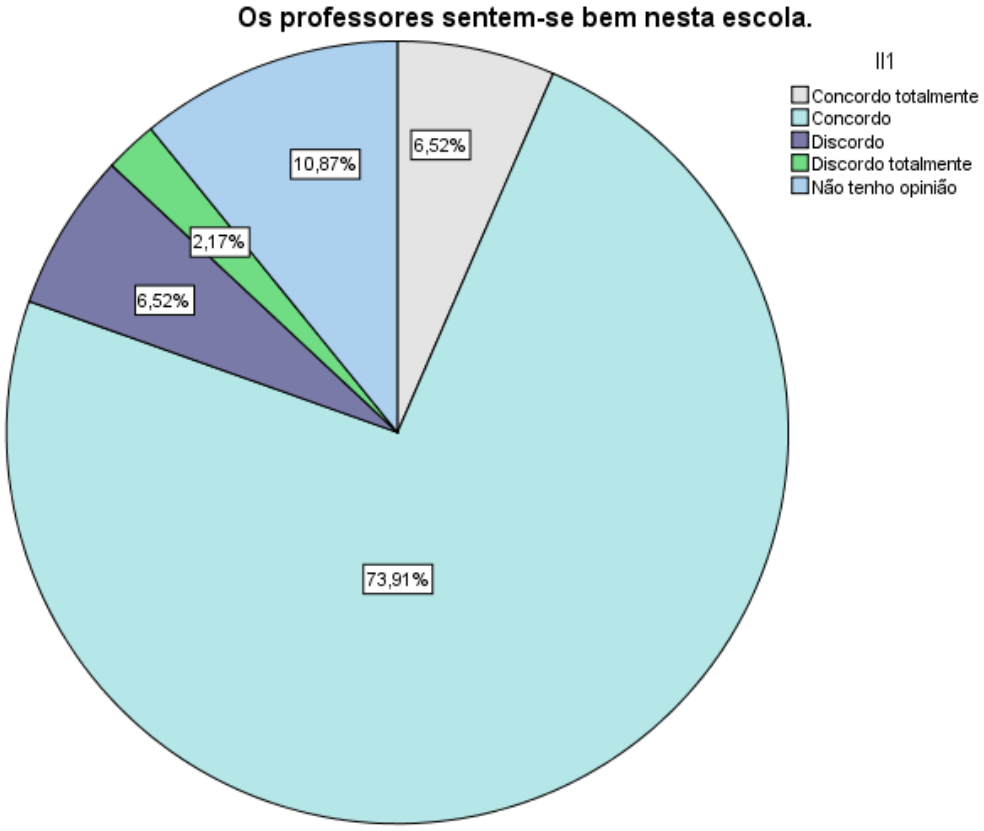


... entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Encarregados de Educação

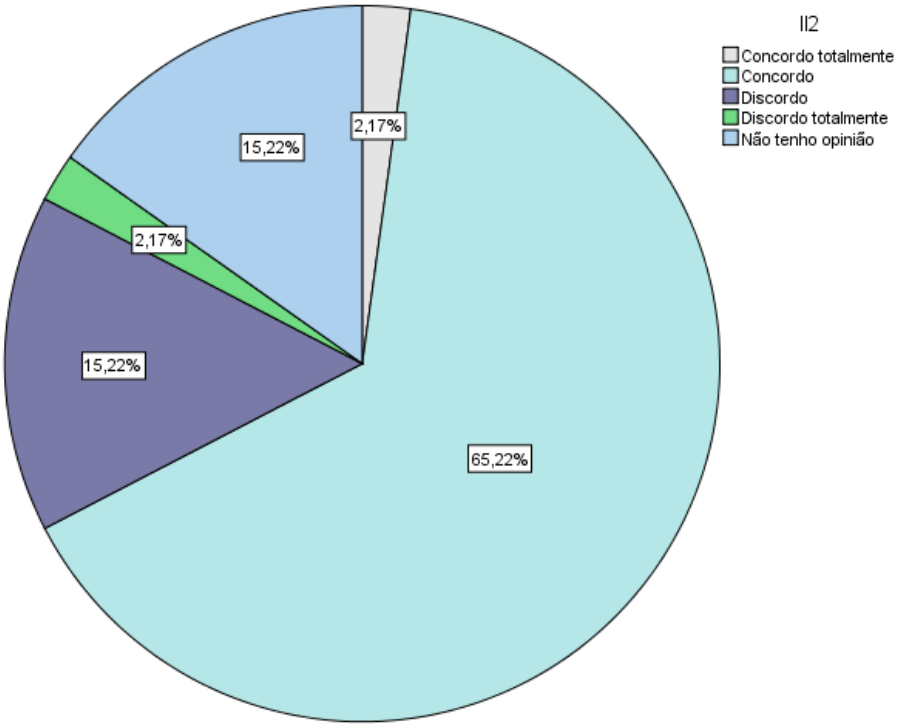



... entre Encarregados de Educação e Direção
I13
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
19,57%
50,00%
30,43%

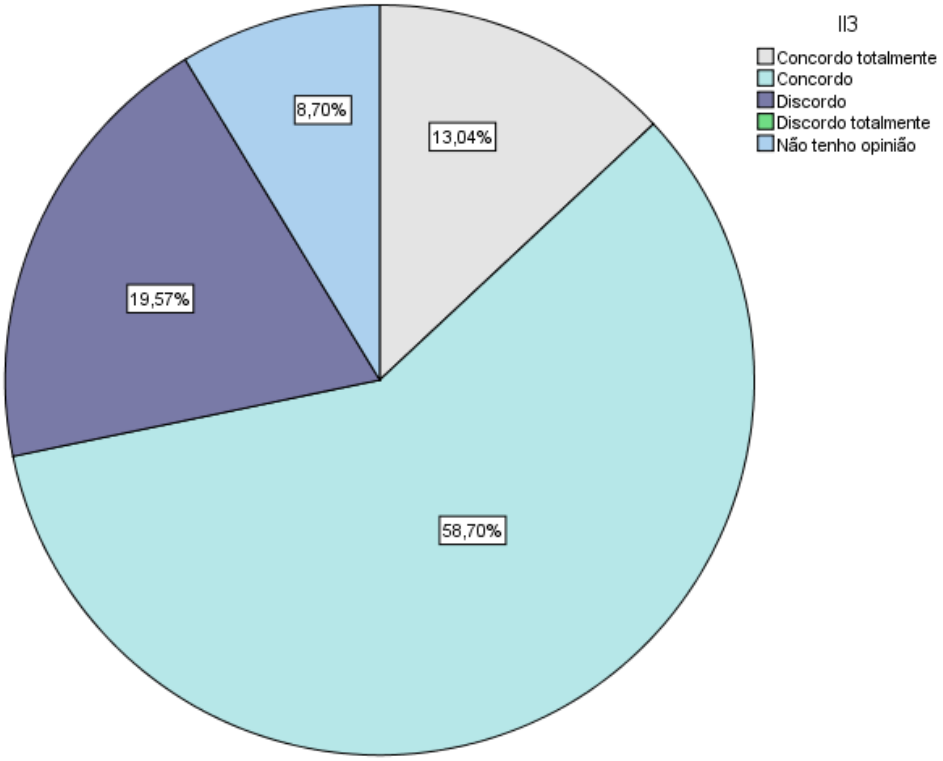
II. Global


Os professores sentem-se bem nesta escola.
II1
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,52%
10,87%
2,17%
6,52%
73,91%

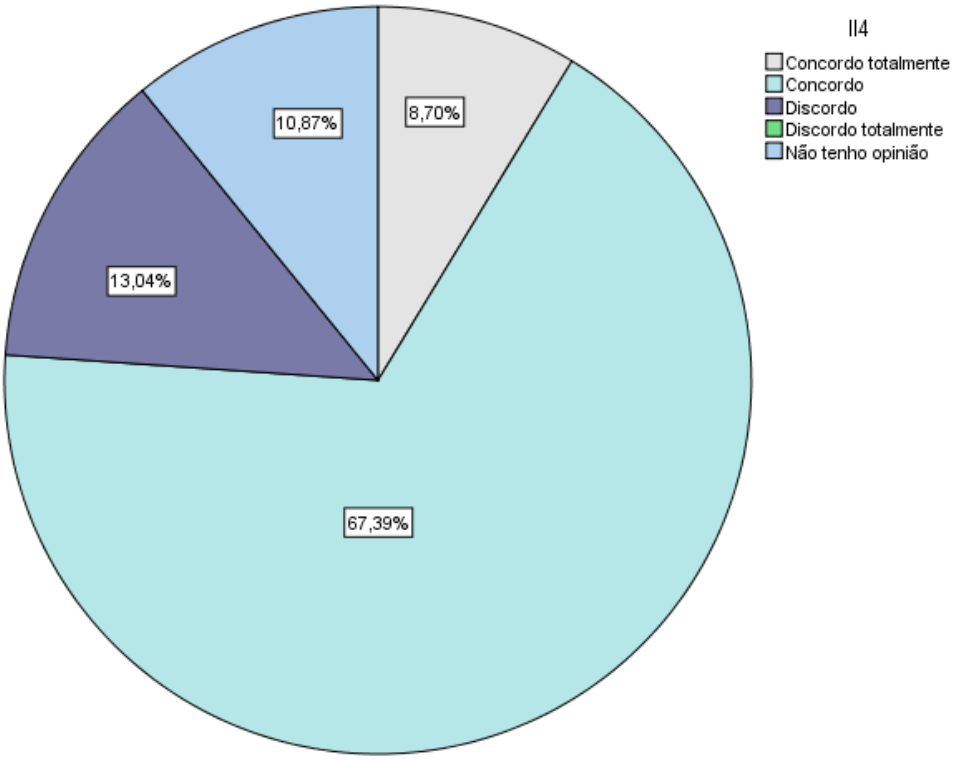
O clima organizacional desta escola é estimulante.



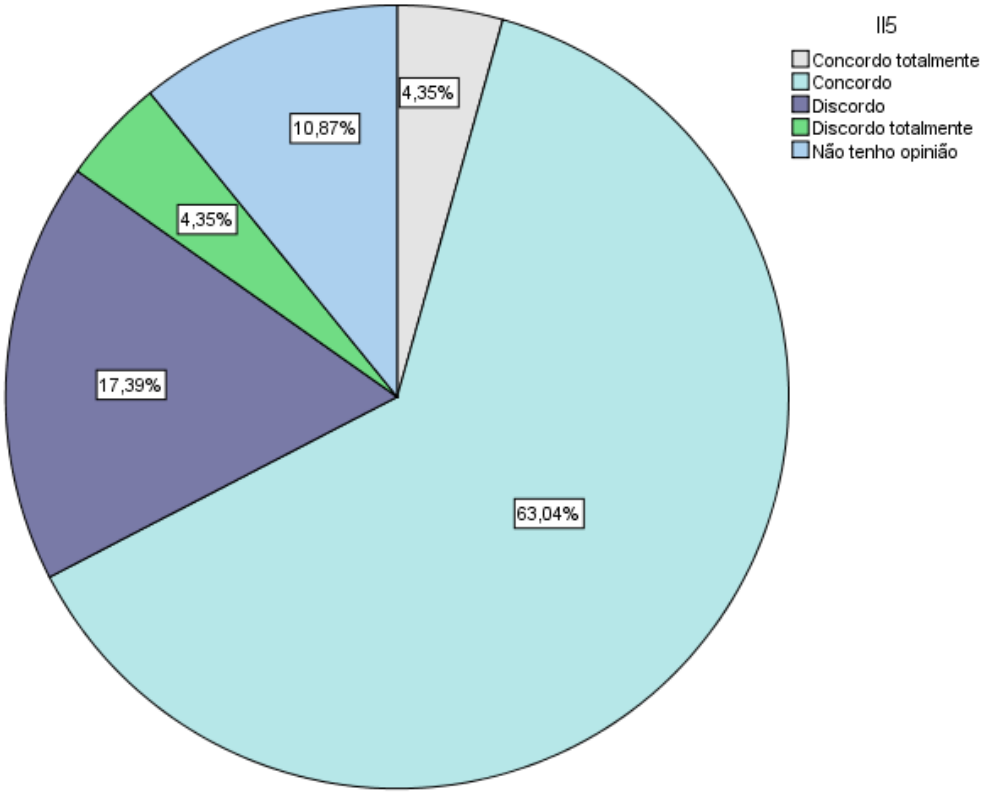
Existe abertura à inovação por parte dos professores.



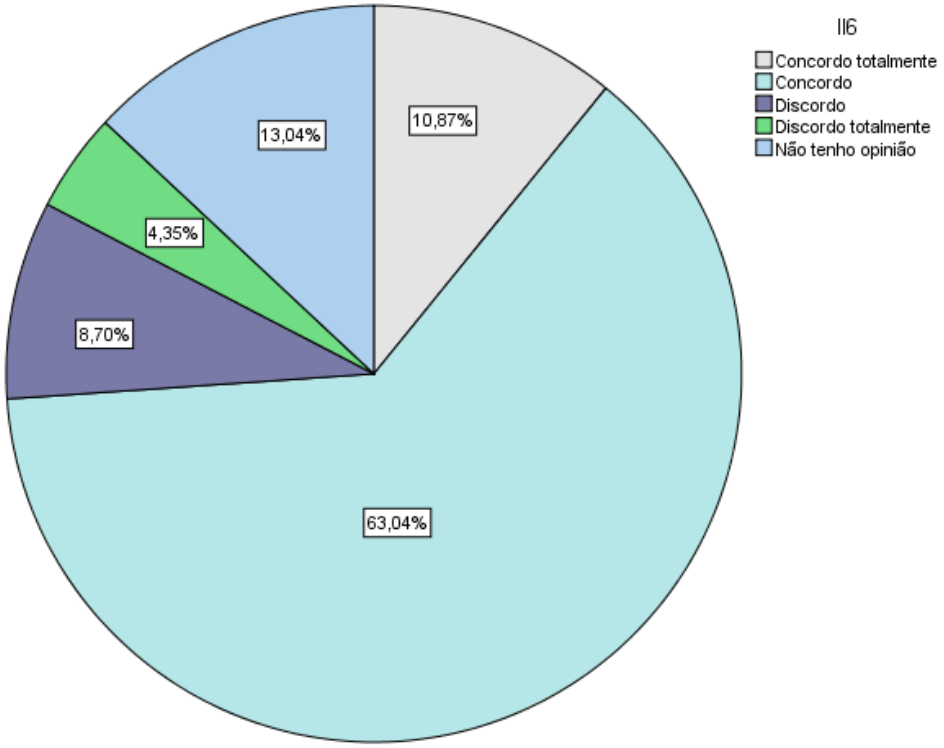
As metas do Agrupamento/Escola são partilhadas por toda a comunidade escolar.



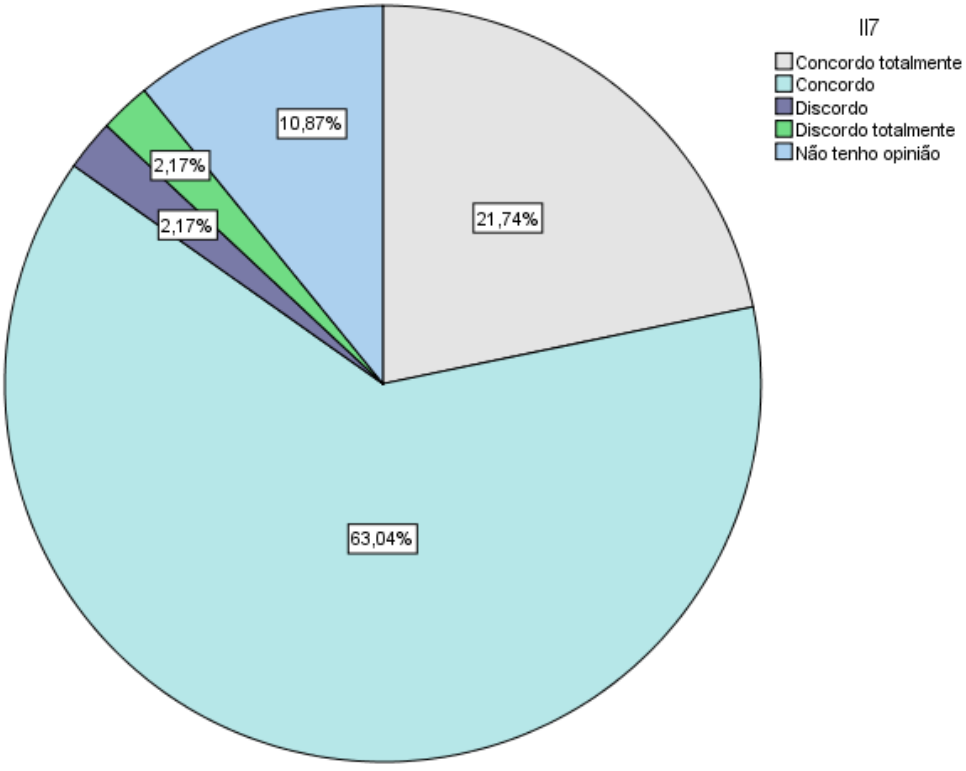
O órgão de Direção revela flexibilidade na tomada de decisões.



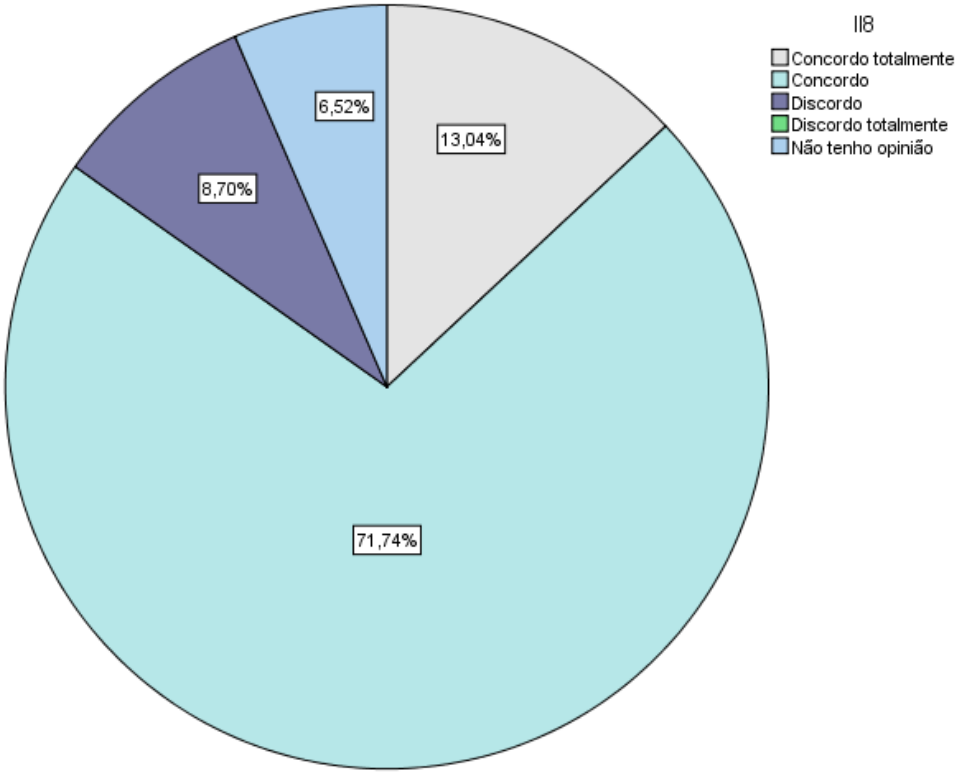
Neste Agrupamento/Escola, existe uma liderança do órgão de Gestão que apoia a inovação.



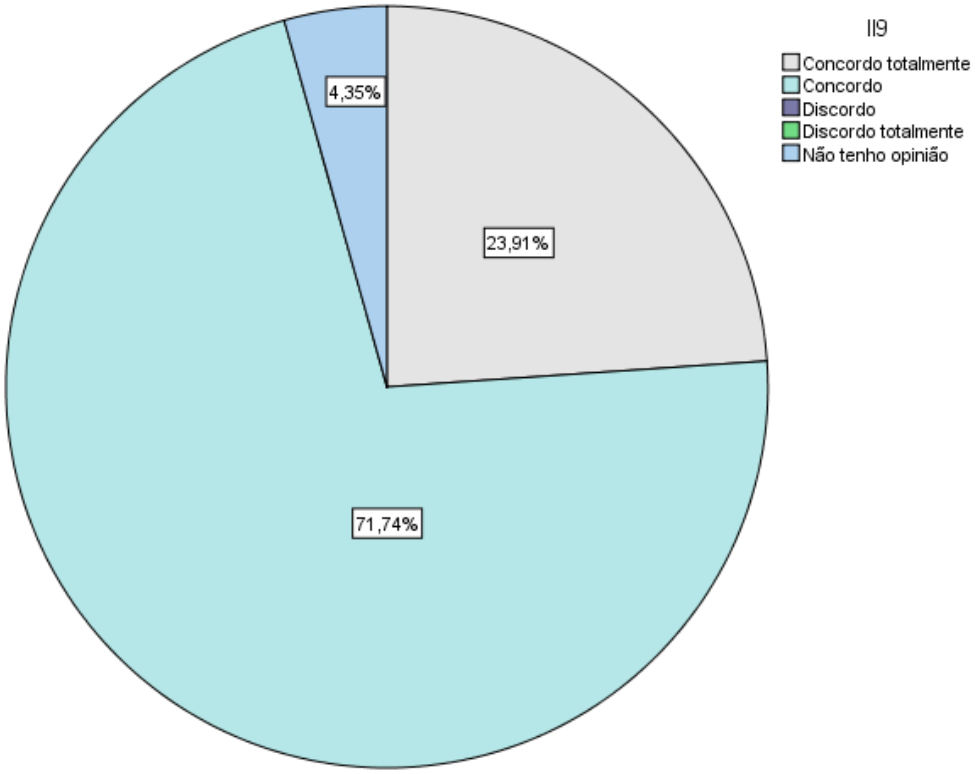
O Agrupamento/Escola aproveita, sempre que possível, os recursos formativos disponibilizados.



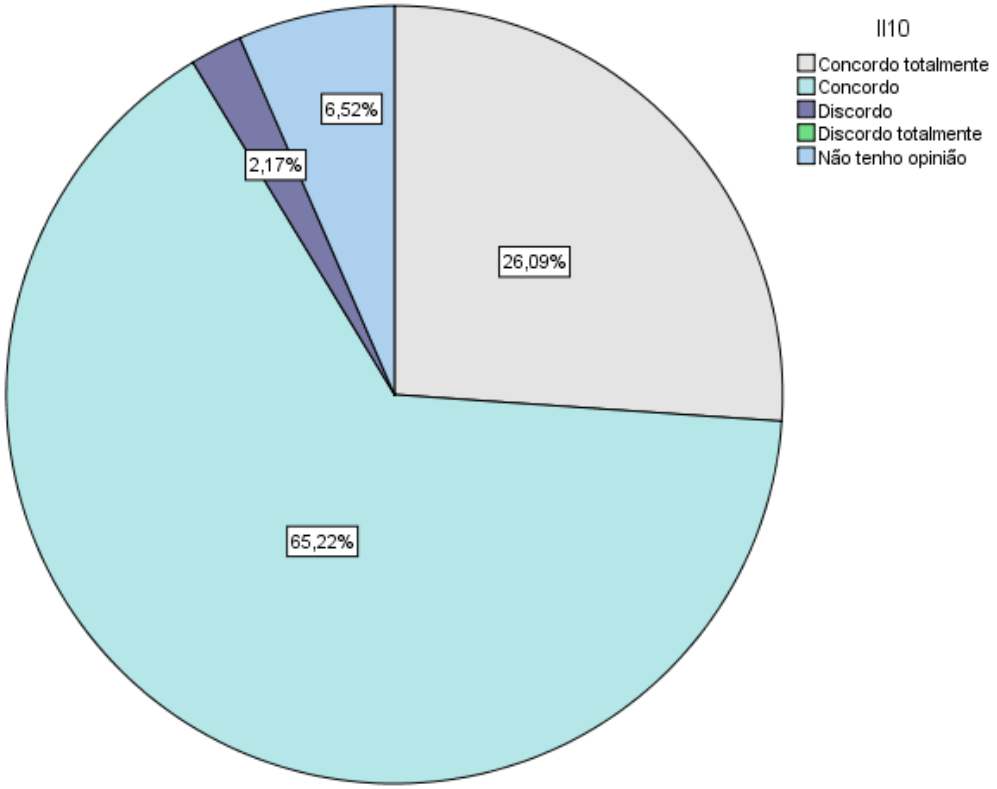
A melhor formação é a prática reflexiva no sentido da autoformação.



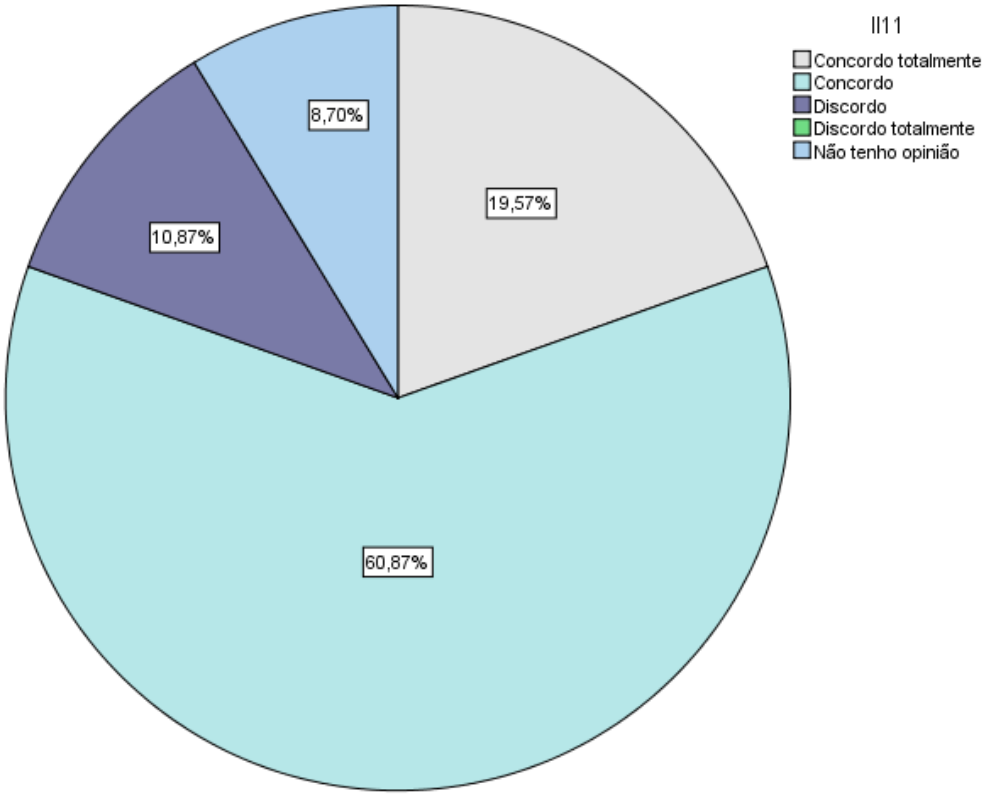
A formação contínua é considerada uma oportunidade para a atualização de conhecimentos.



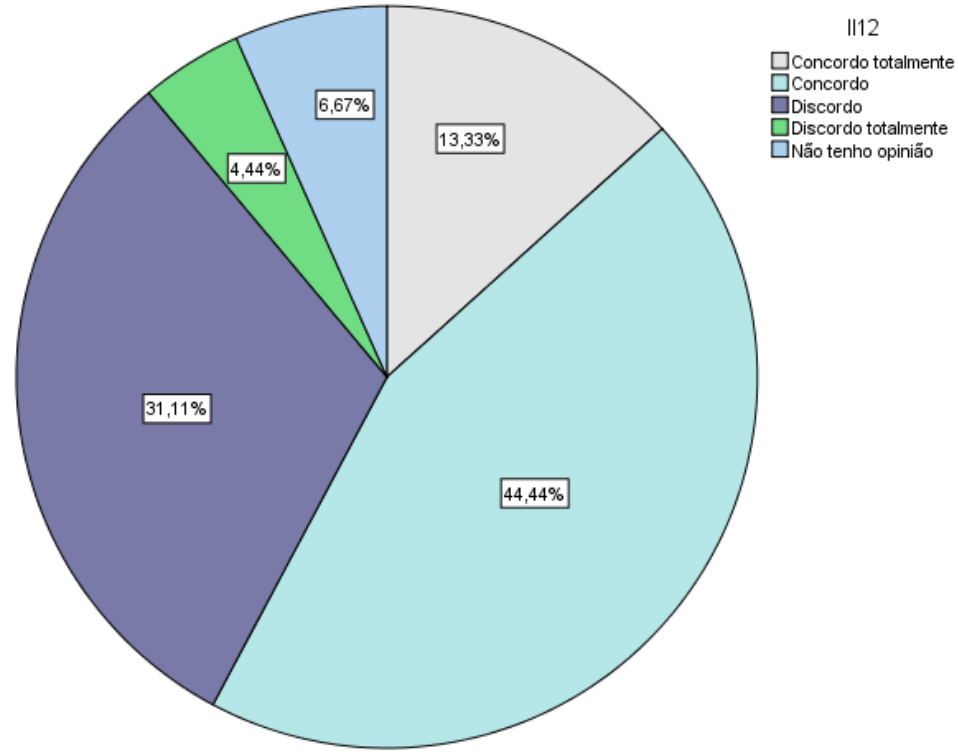
Na escola é fundamental o papel que os Coordenadores/Delegados desempenham.



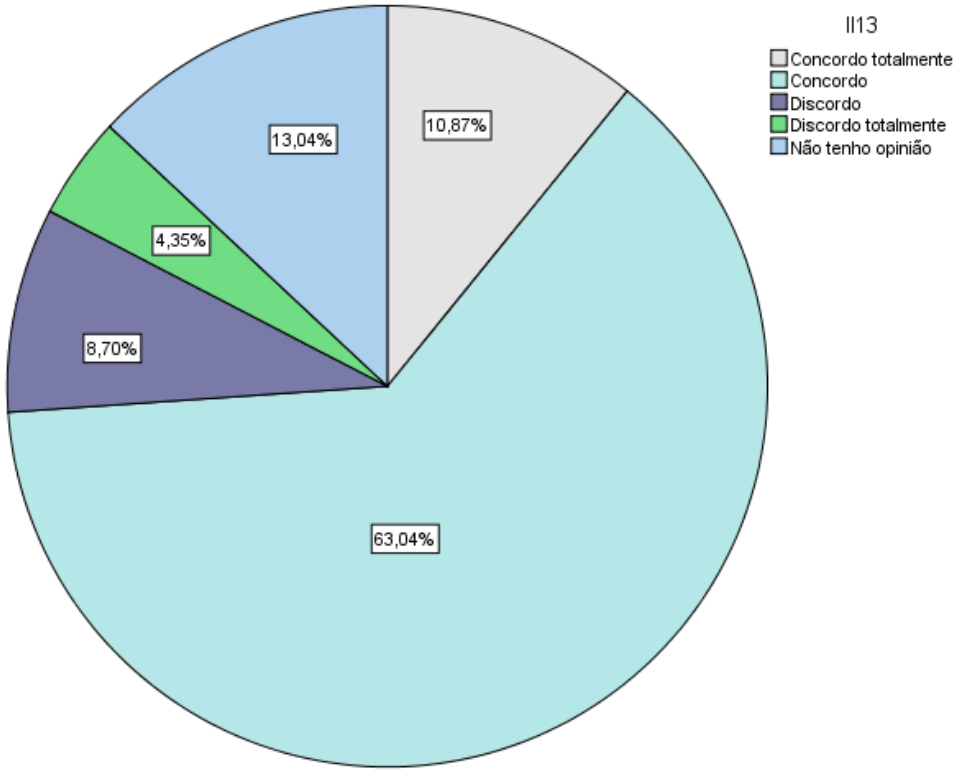
A orientação de tarefas é imprescindível na nossa escola.



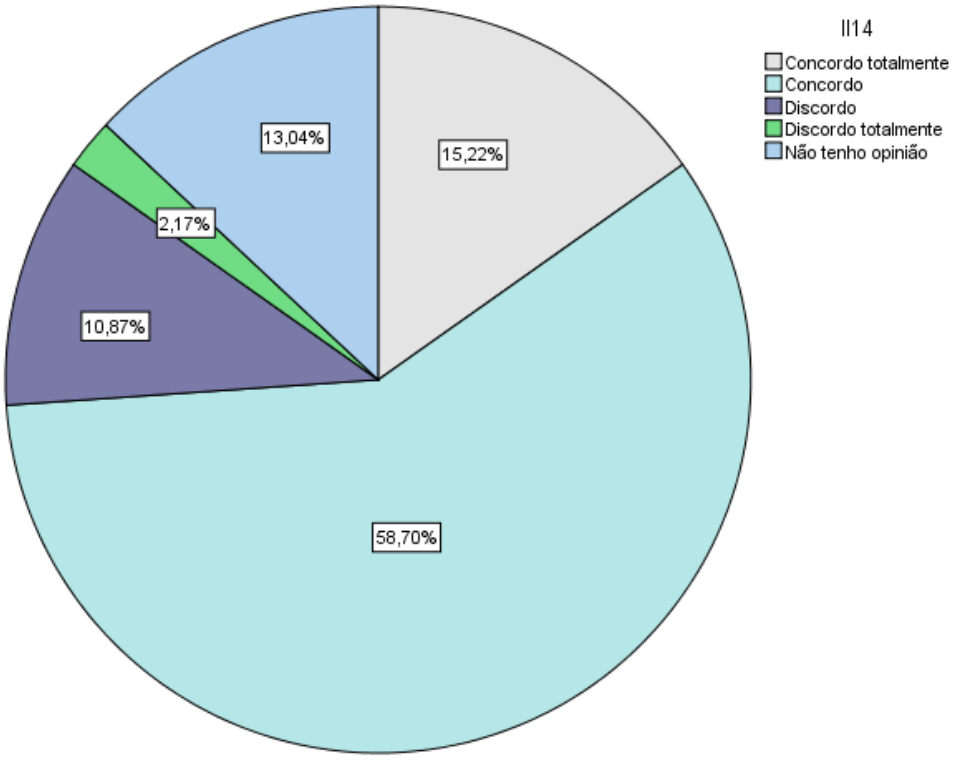
Na nossa escola as decisões mais importantes são tomadas com o contributo de todos.



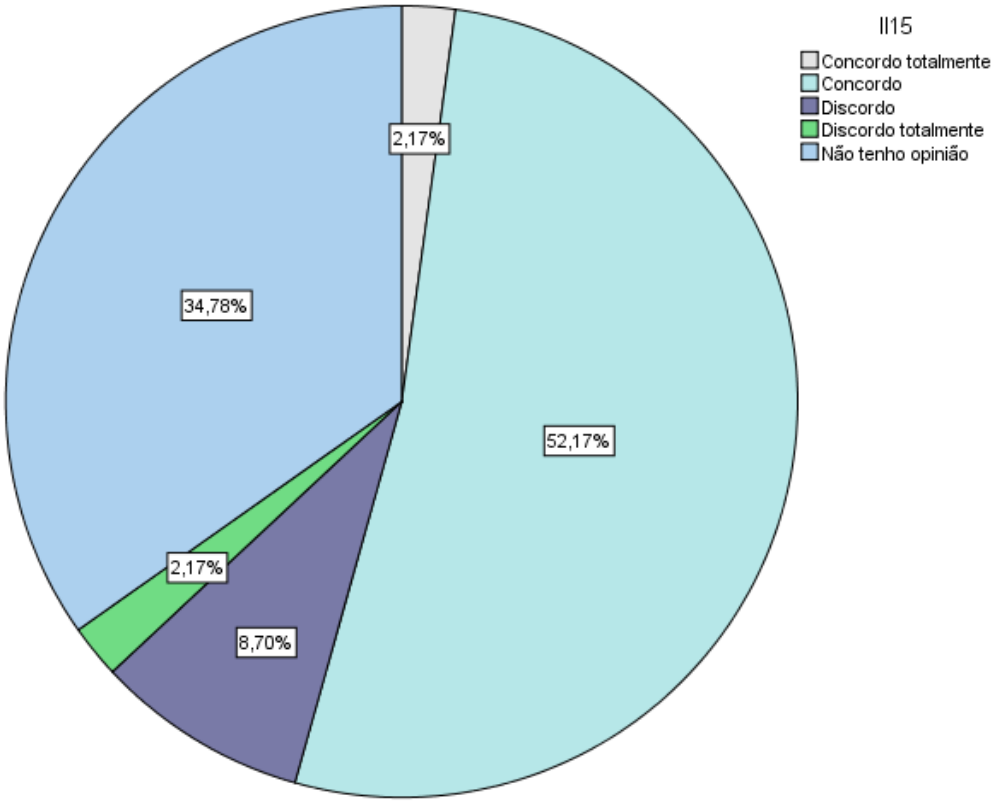
Nesta escola é respeitada a autonomia individual.



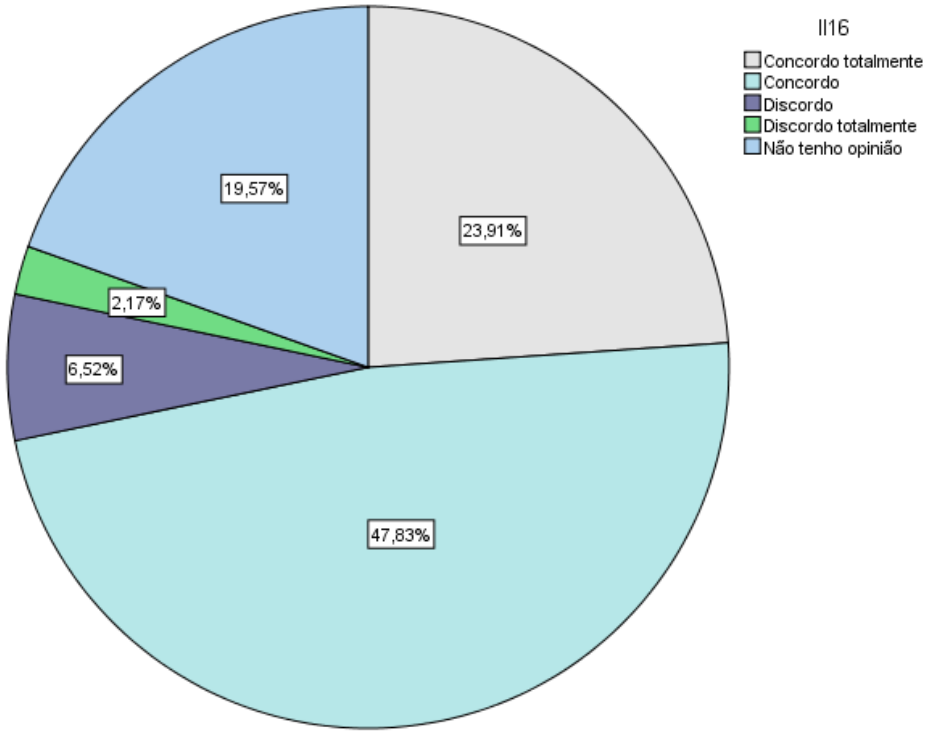
A autonomia de grupo (Conselho de Turma/Disciplinar,...) é considerada uma mais-valia.



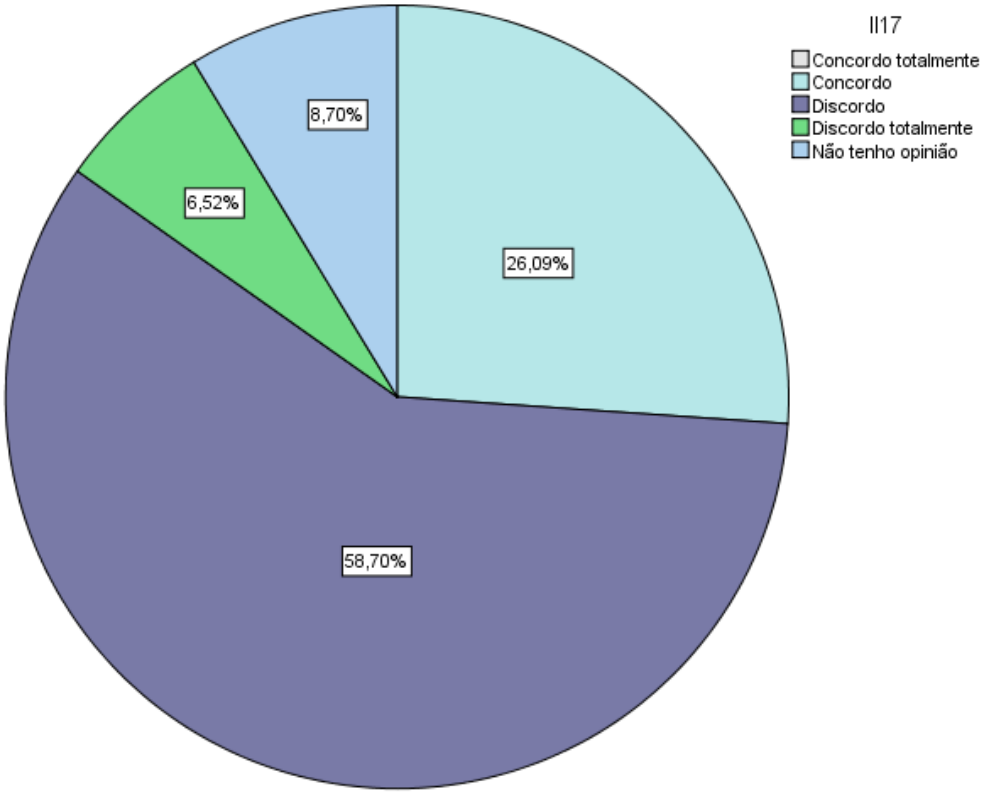
A relação entre o Conselho Geral e a Direção tem-se pautado pelo consenso.

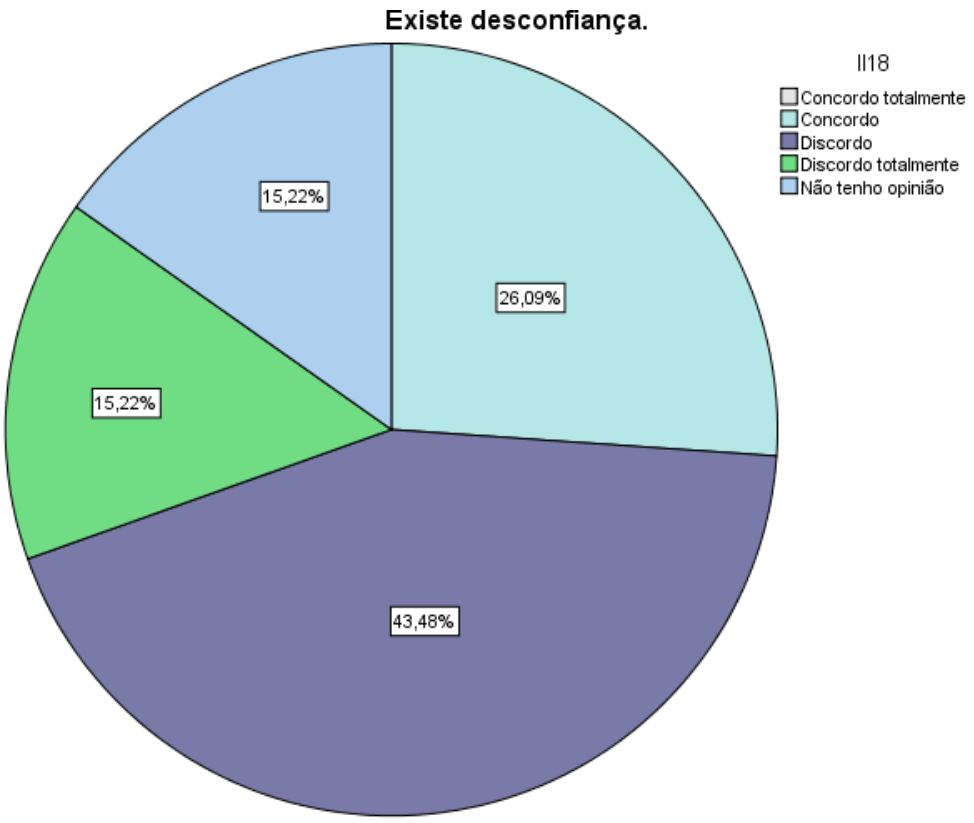


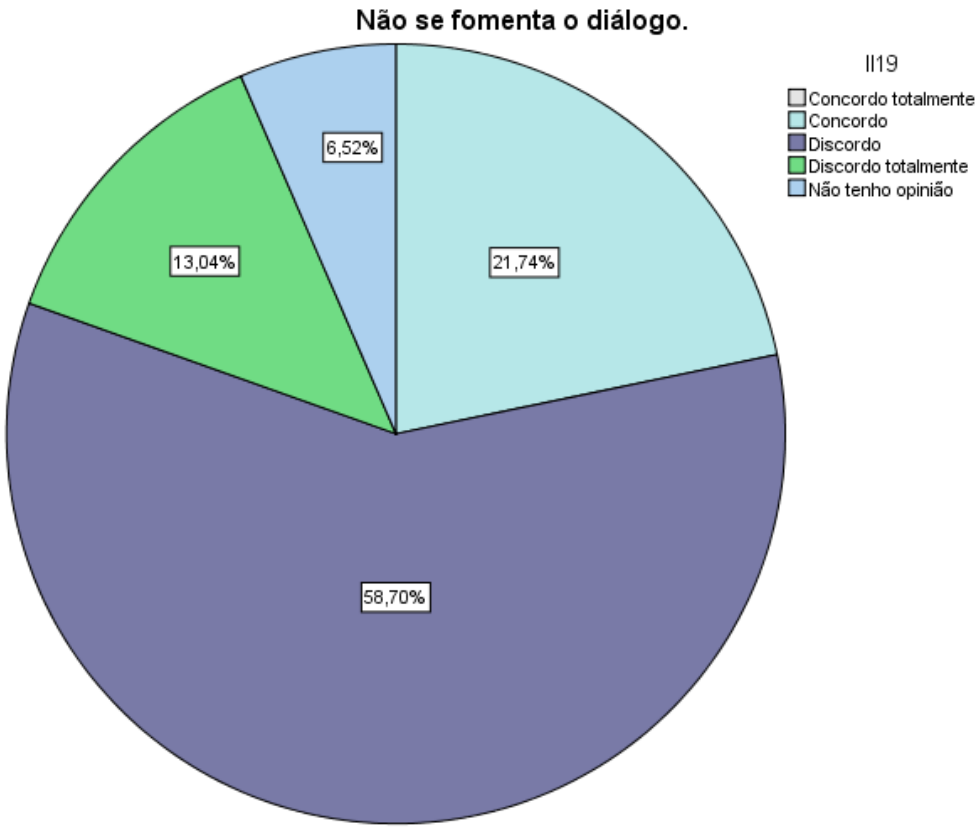
Na nossa escola, os momentos de reflexão informais são importantes contributos.



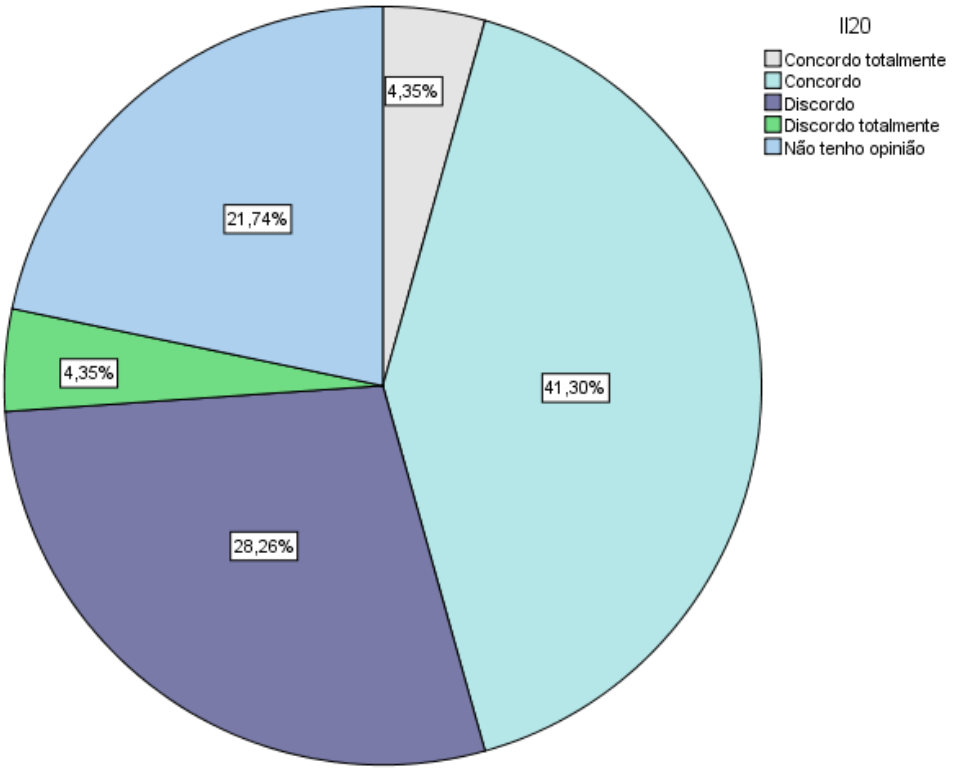
O clima vivido na escola é autoritário.



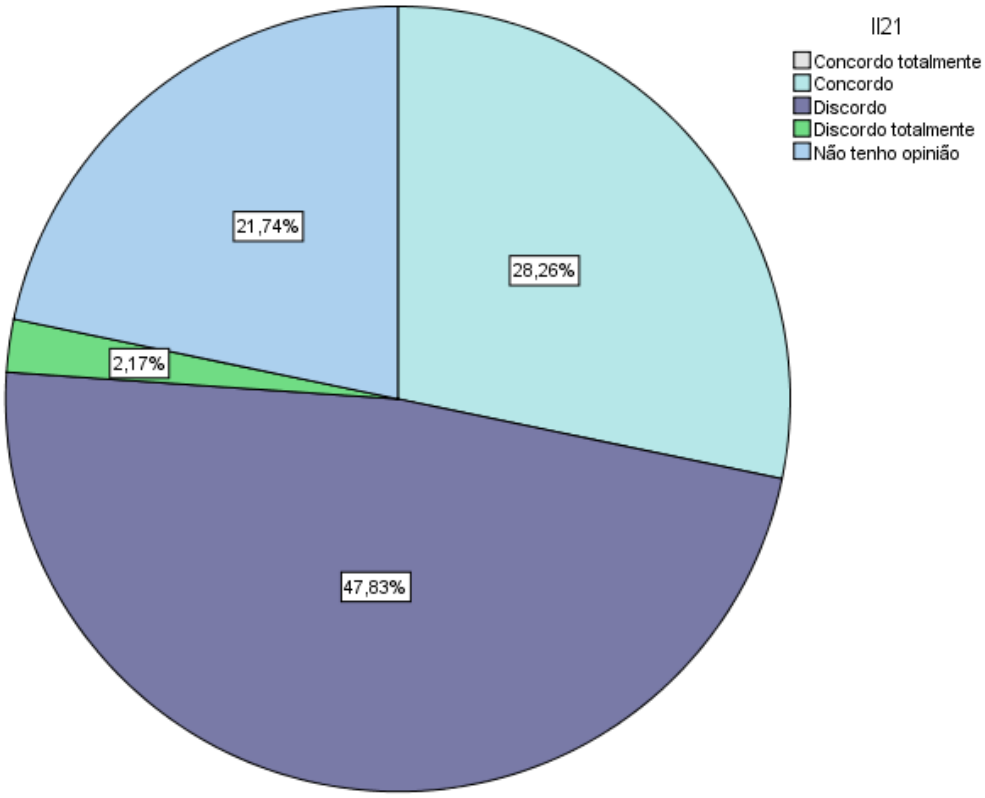

Existe desconfiança.
II18
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
15,22%
26,09%
15,22%
43,48%


Não se fomenta o diálogo.
II19
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,52%
13,04%
21,74%
58,70%

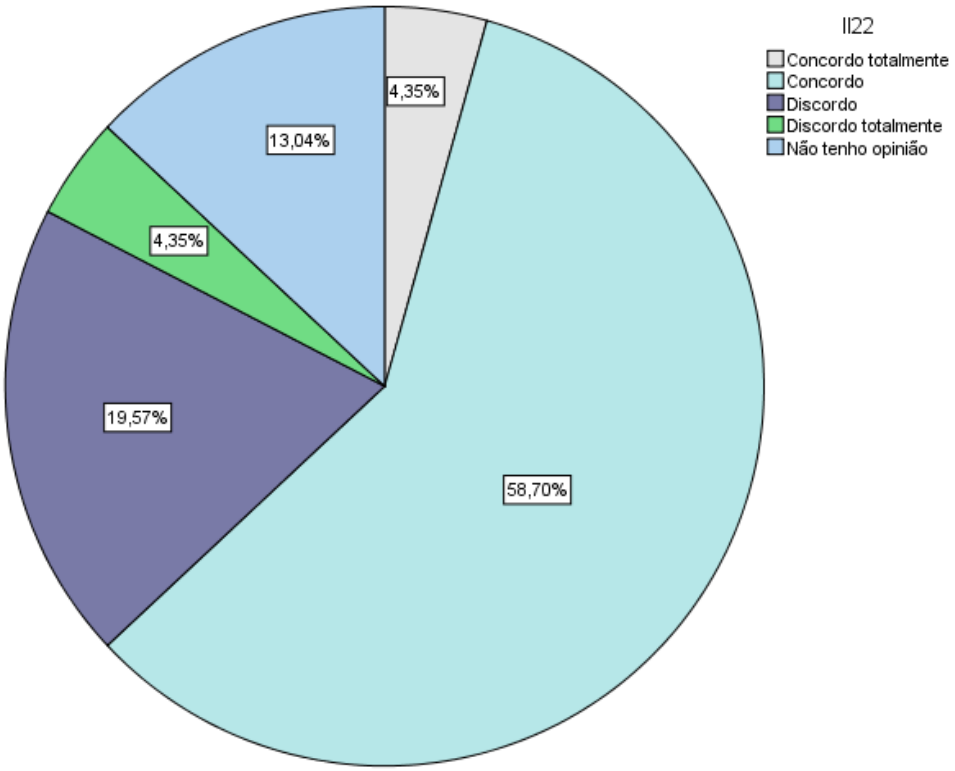
O processo de tomada de decisão é verdadeiramente democrático.



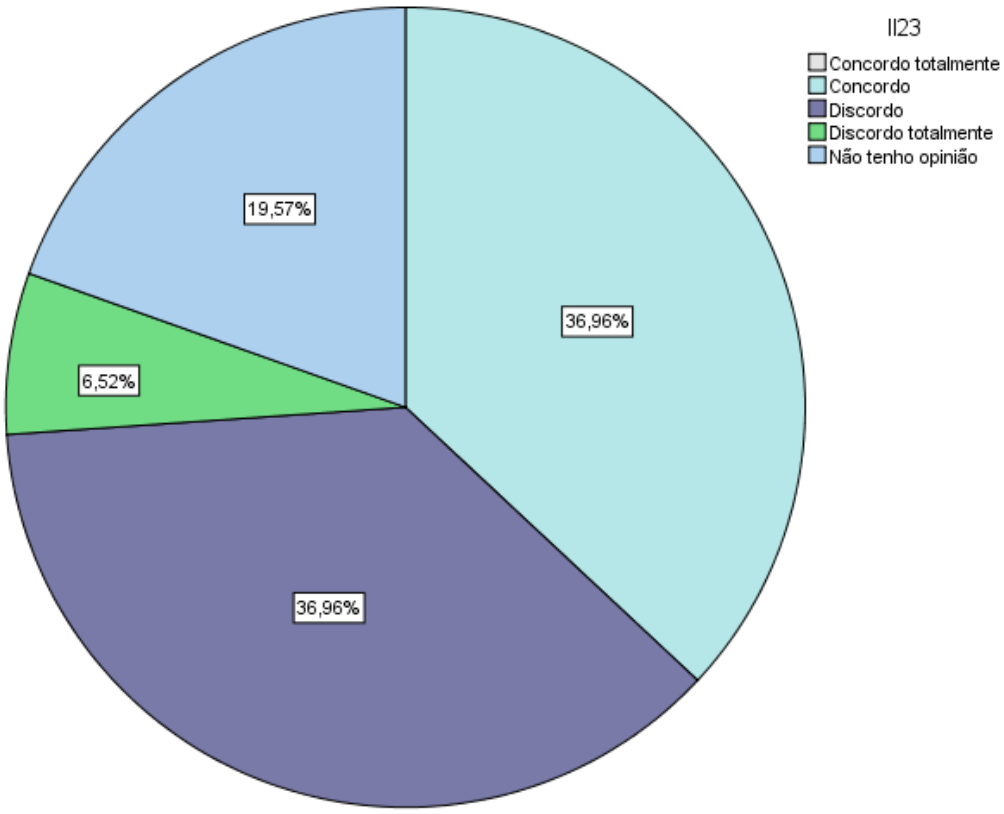
A Direção do Agrupamento/Escola raramente delega o poder.



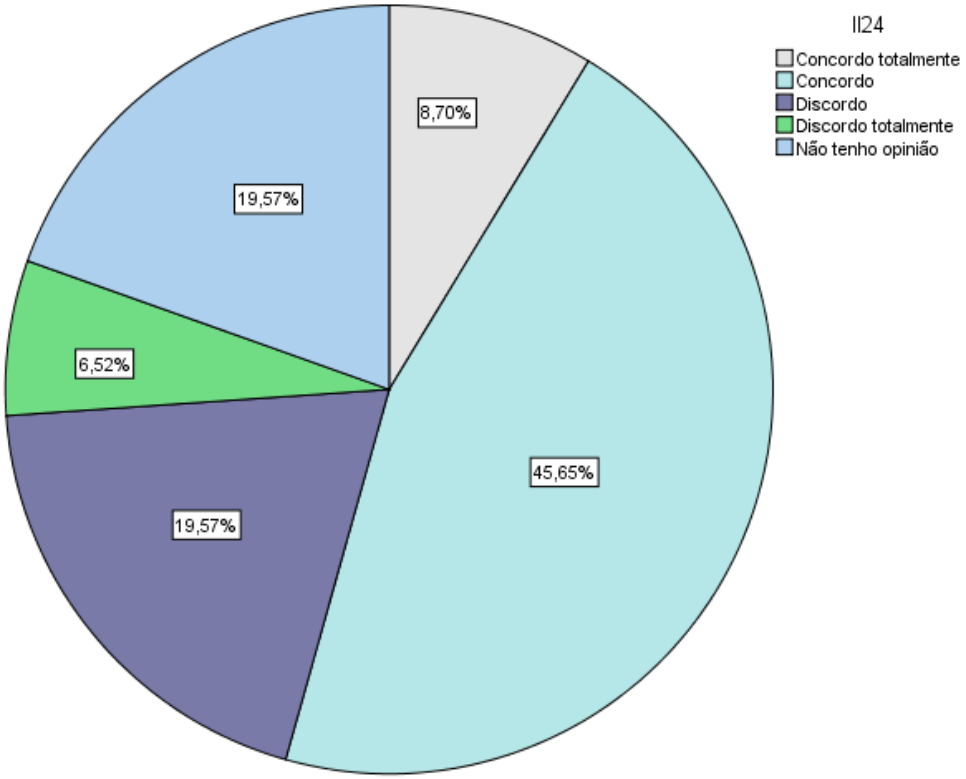
A Direção do Agrupamento/Escola raramente delega o poder.



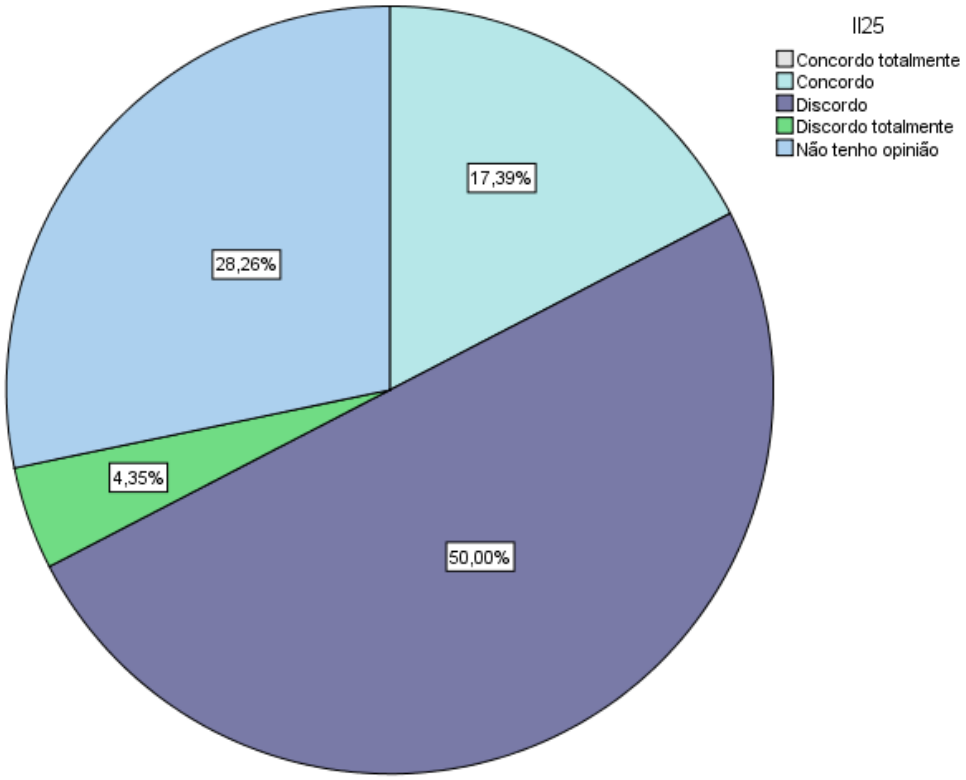
Não há partilha de poder.

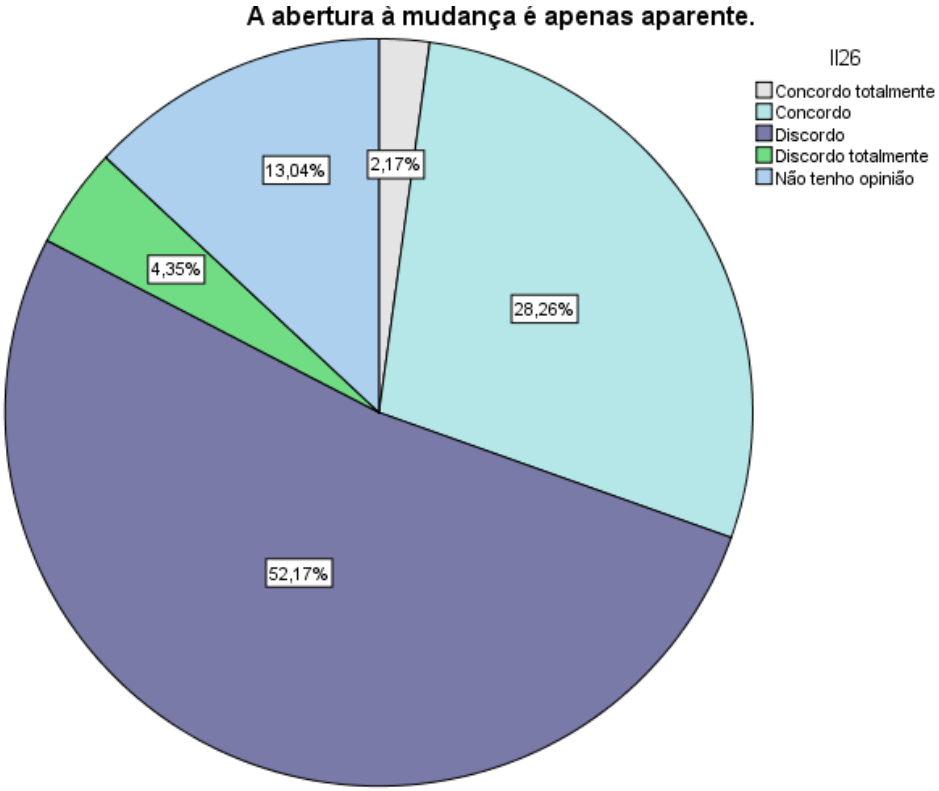


A preocupação com a equidade e a justiça está sempre presente.

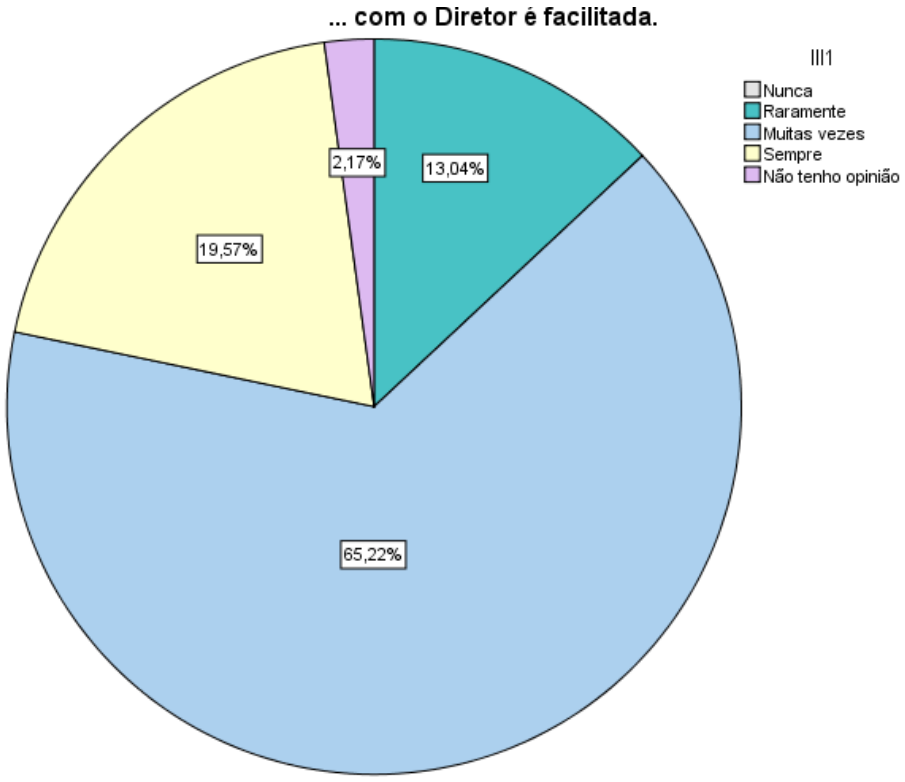


A Direção promove a confrontação.

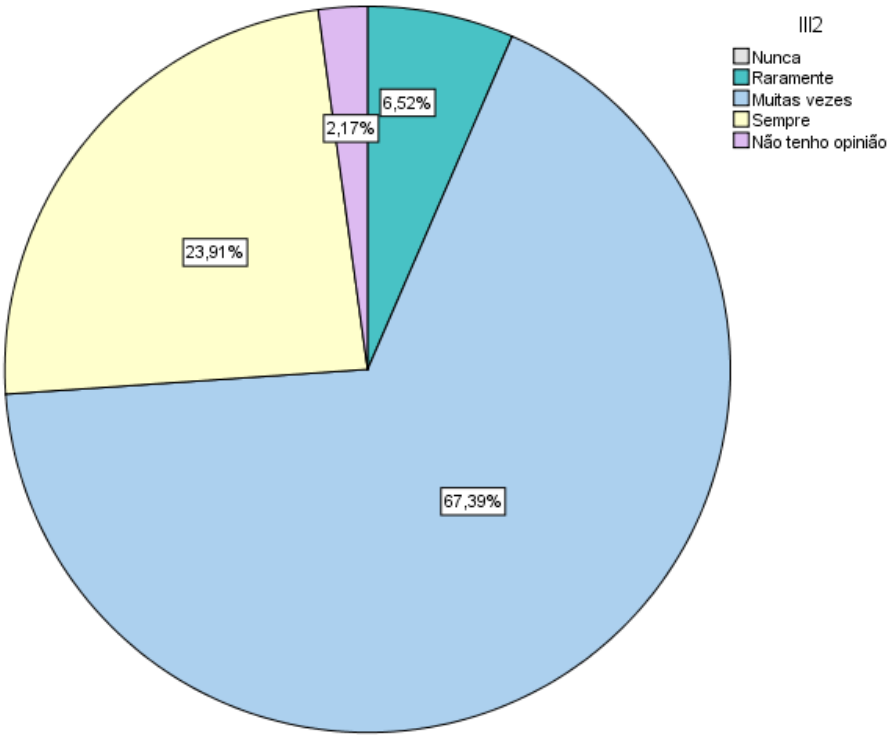




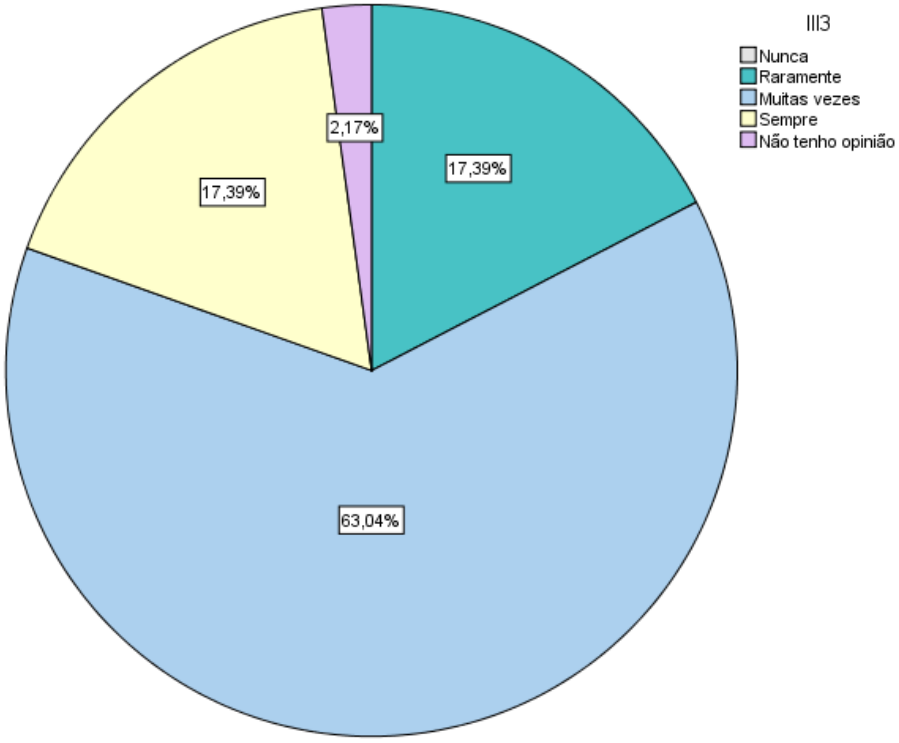
III. A comunicação...



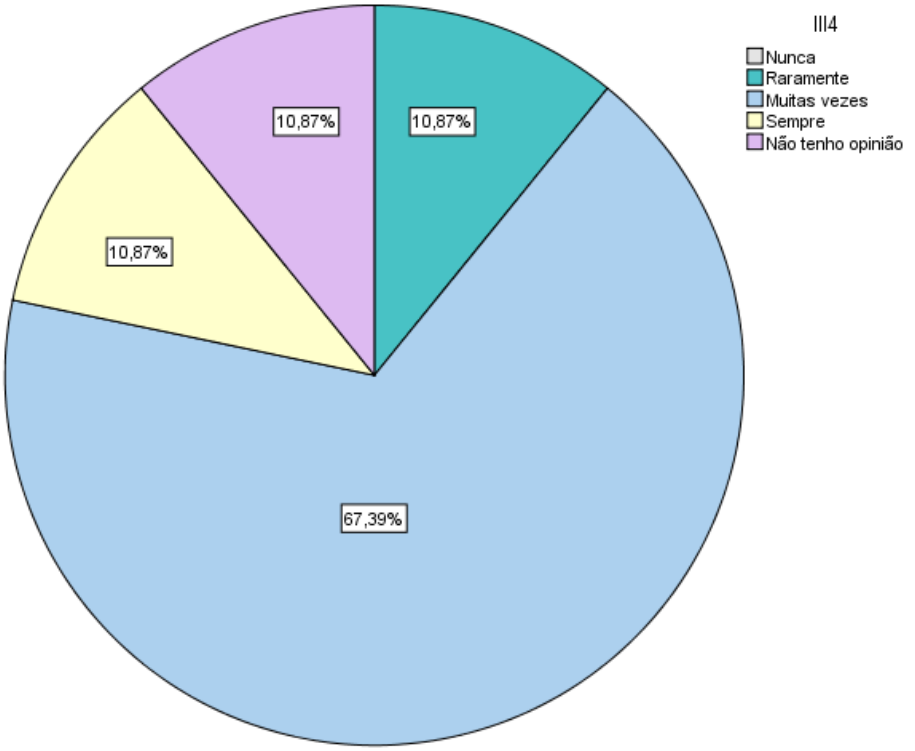
... entre os professores é eficiente.



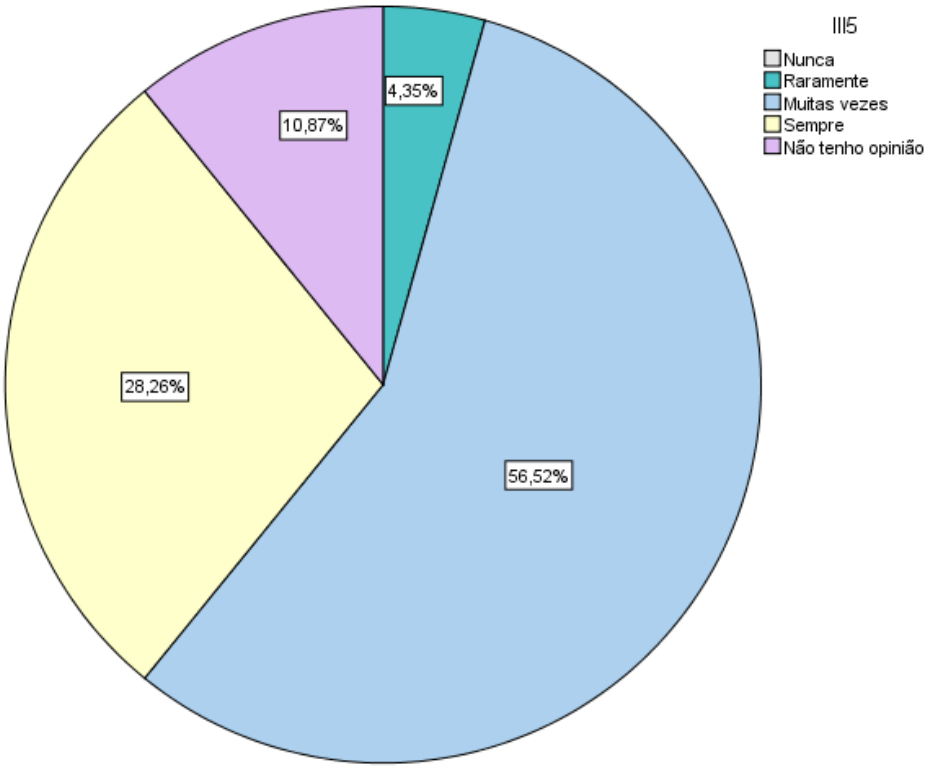
... entre os professores e os alunos não apresenta dificuldades.

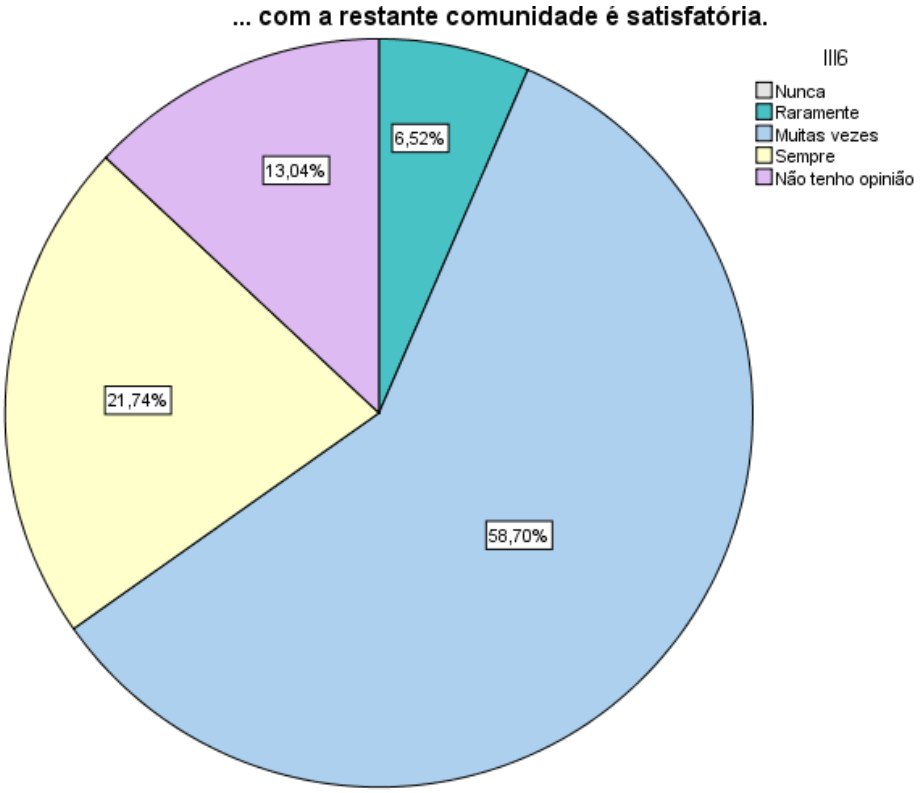


... entre os professores e Assistentes Operacionais/Técnicos é eficaz.

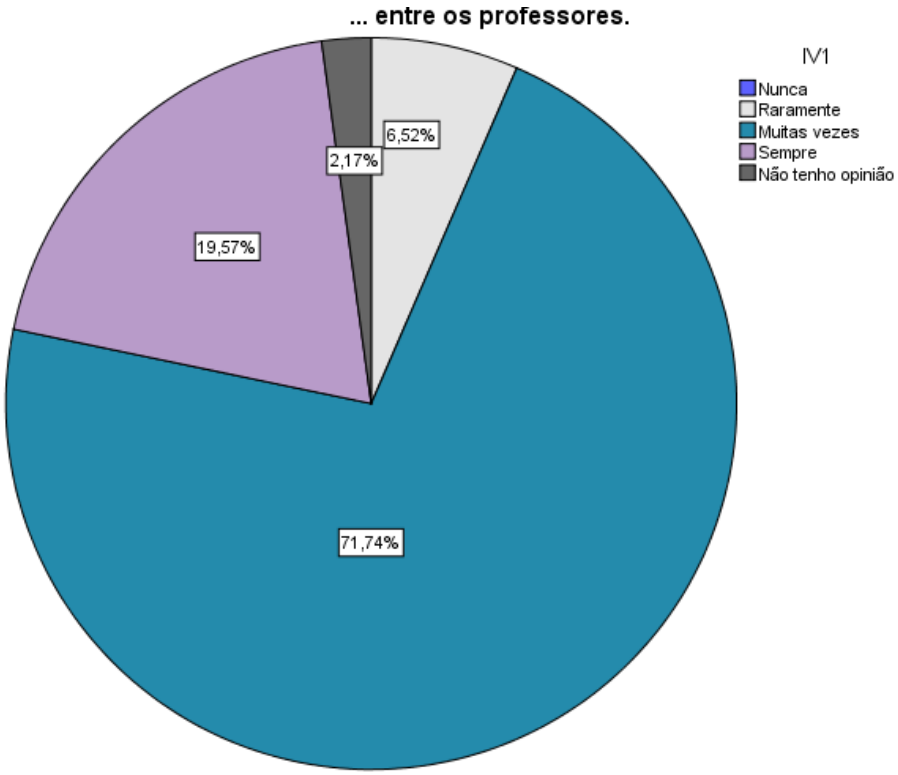


... com os Encarregados de Educação é oportunamente realizada.

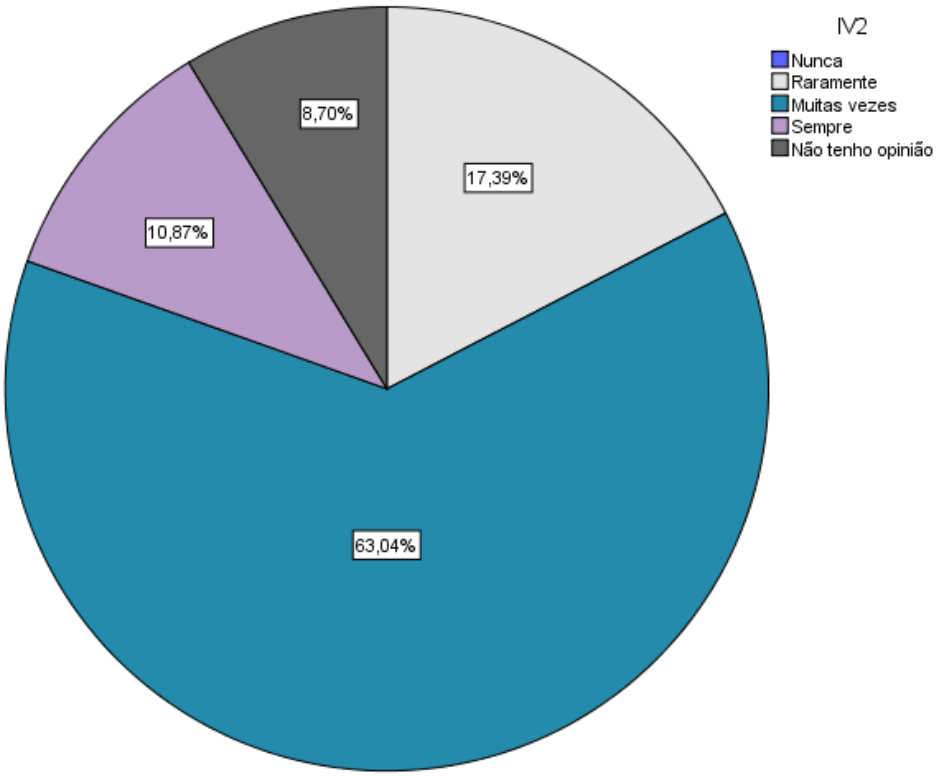




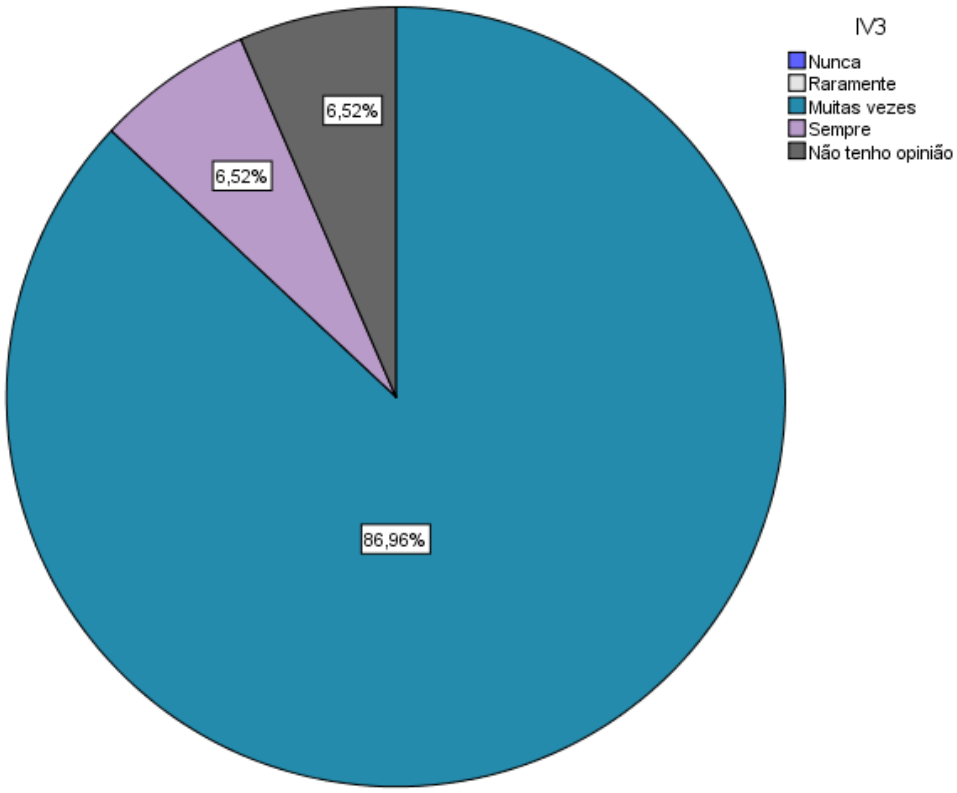
IV. A relação interpessoal é agradável...



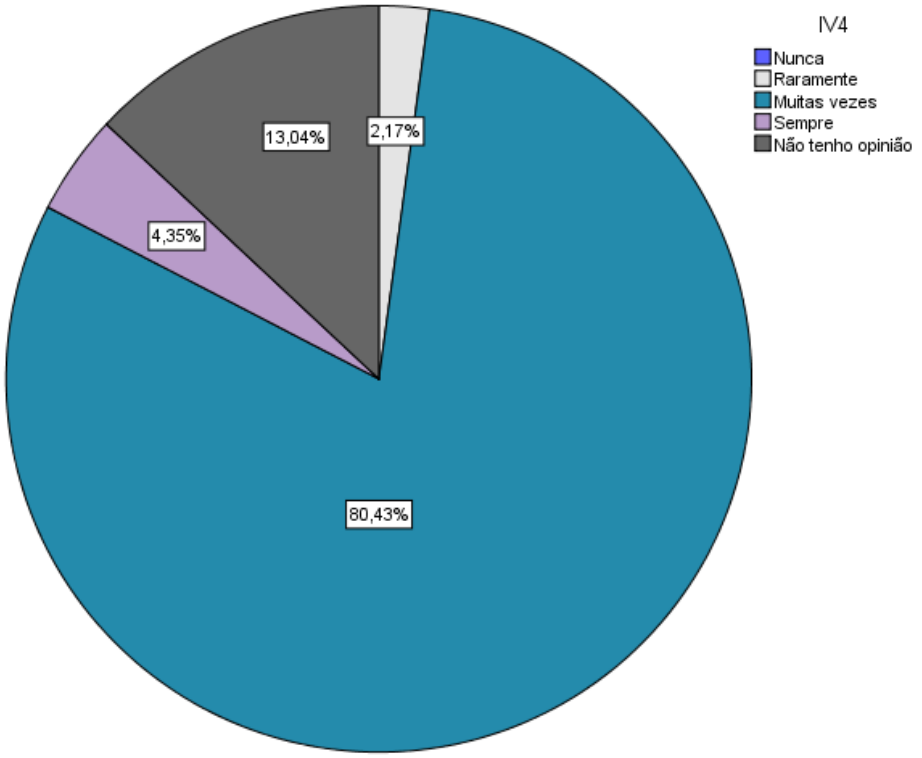
... entre os professores e o Diretor.



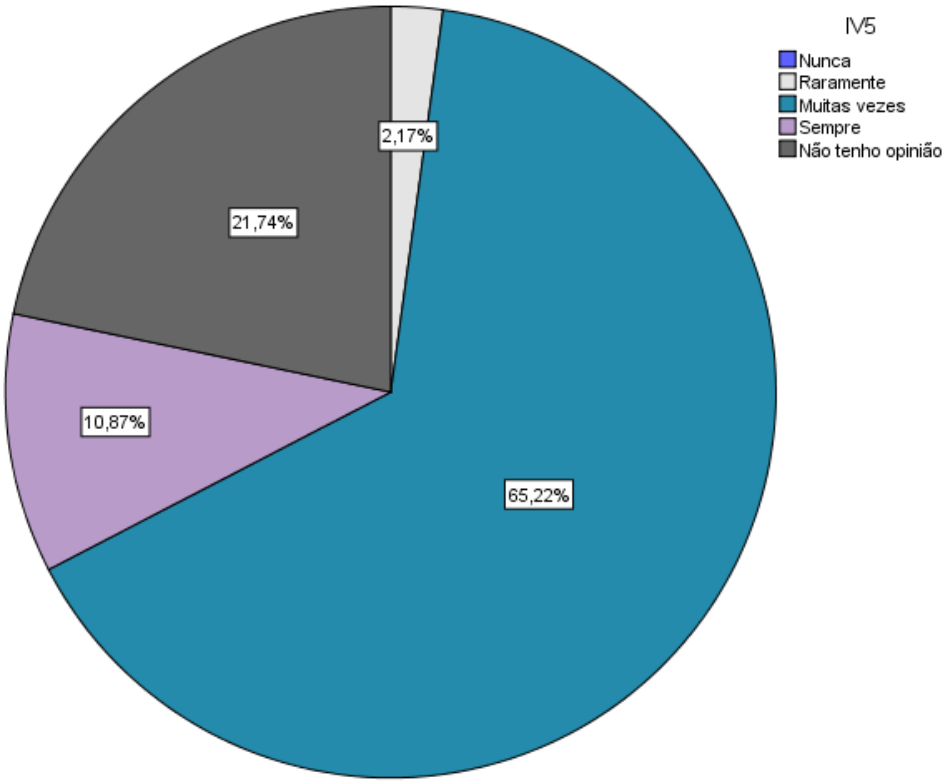
... entre os alunos.



... entre os professores e os Encarregados de Educação.

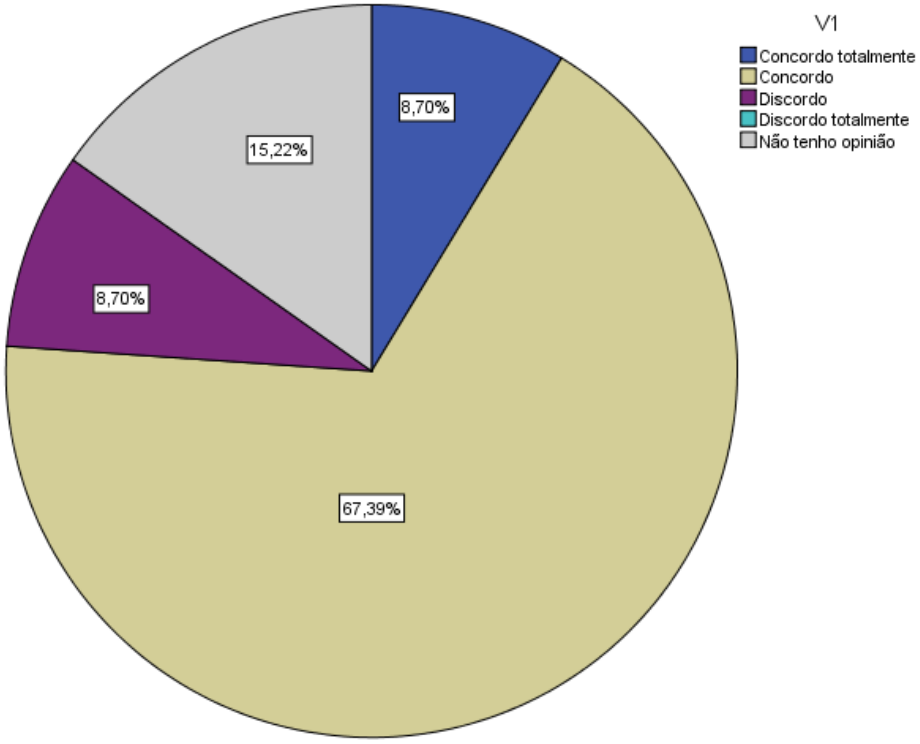


... entre a escola e a restante comunidade.

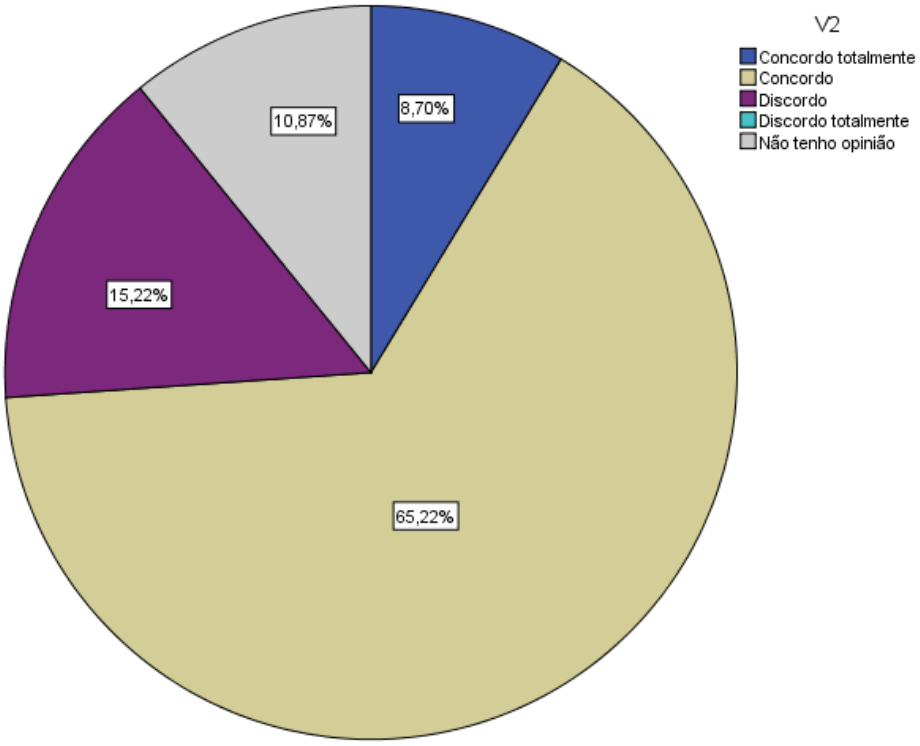


V. O Regulamento Interno e outras normas internas...

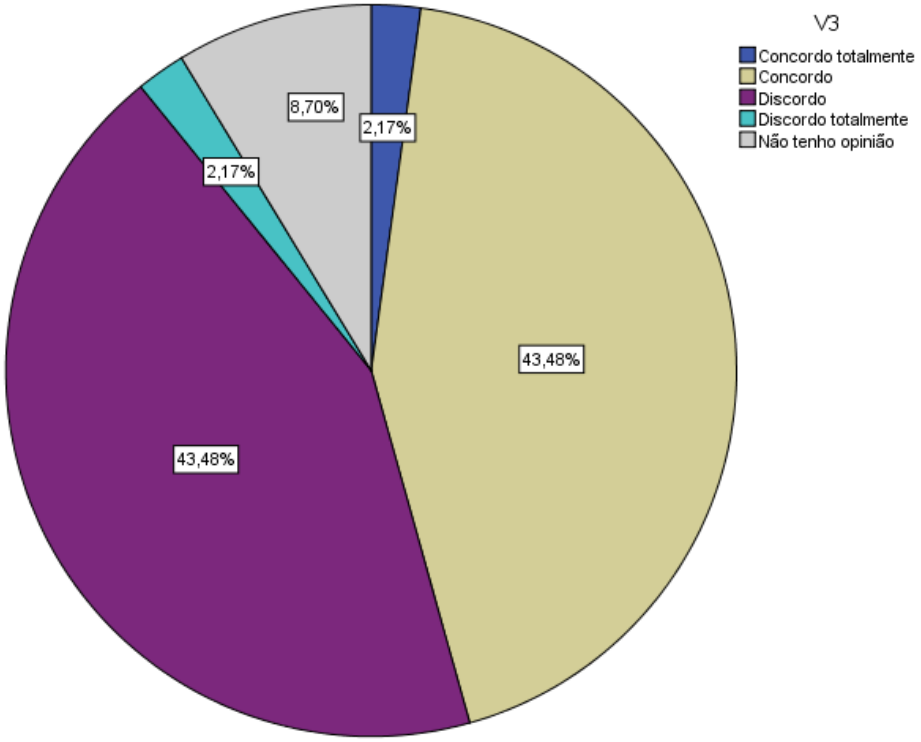
... são resultado de uma elaboração conjunta.



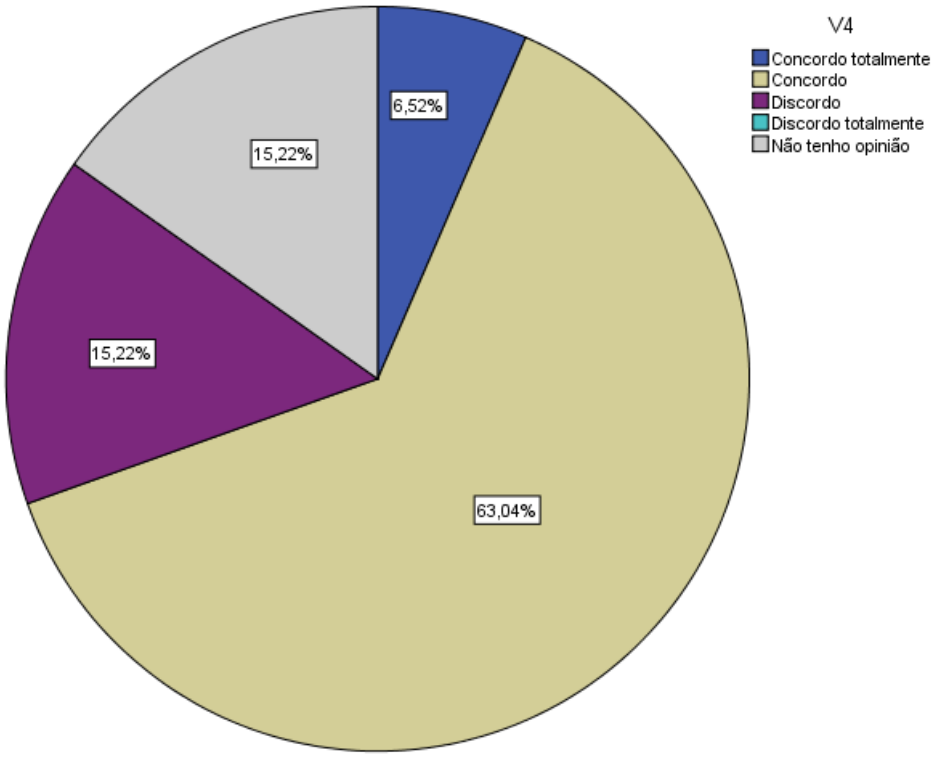
... são códigos de conduta conhecidos de todos.

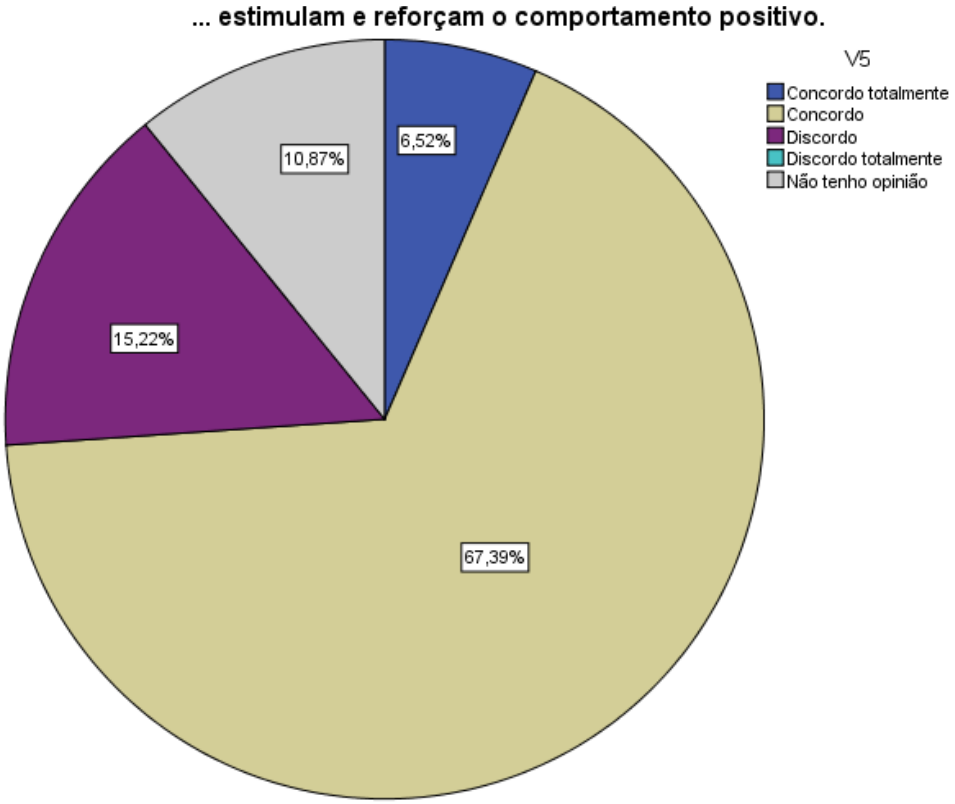


... são cumpridos e respeitados por todos.

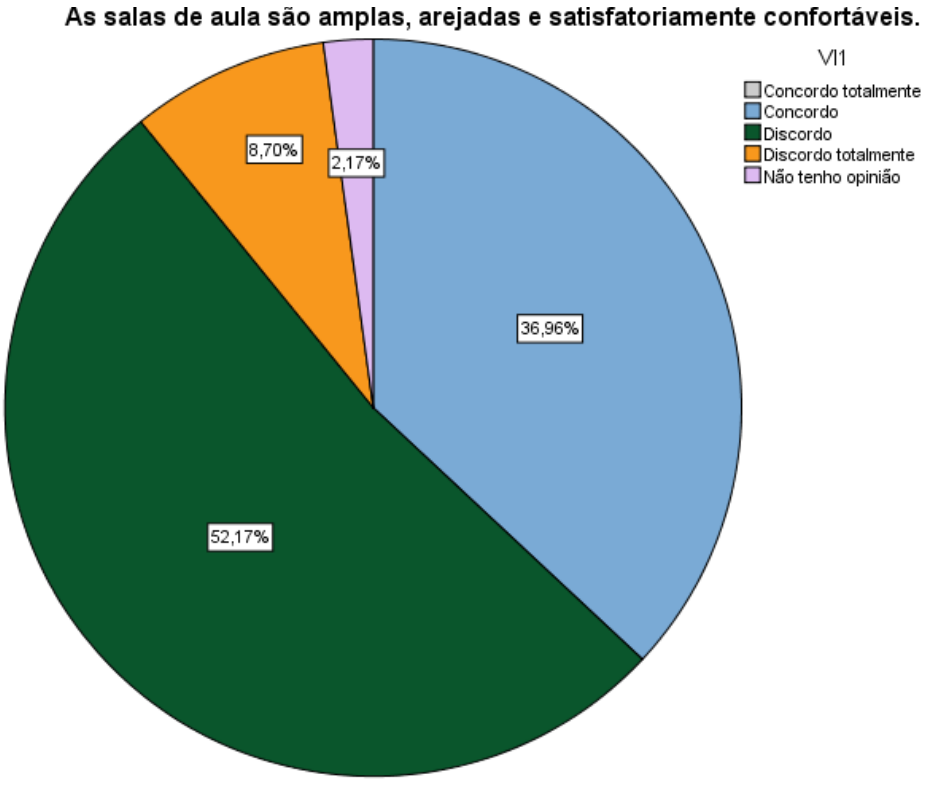


... contêm procedimentos disciplinares de fácil aplicação.

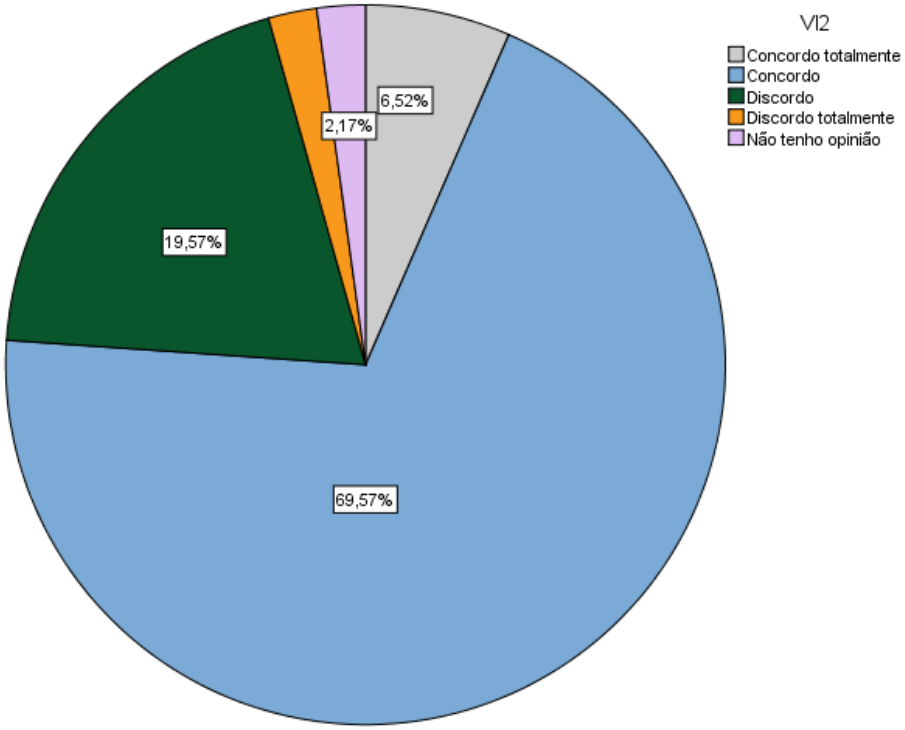




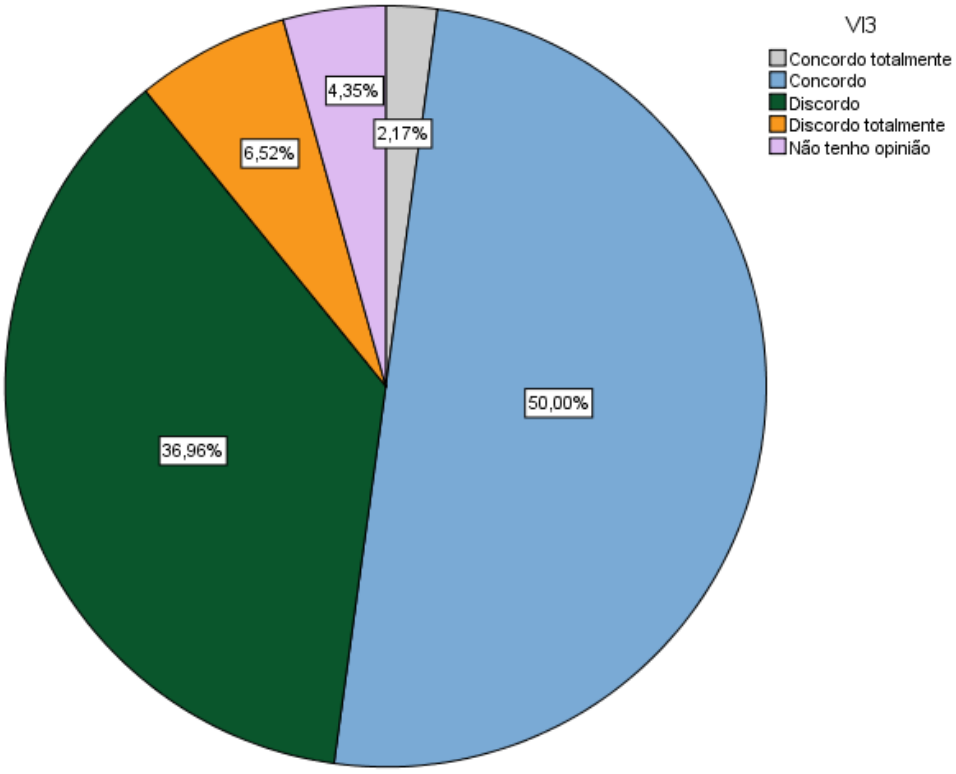
VI. Infraestruturas e Equipamentos

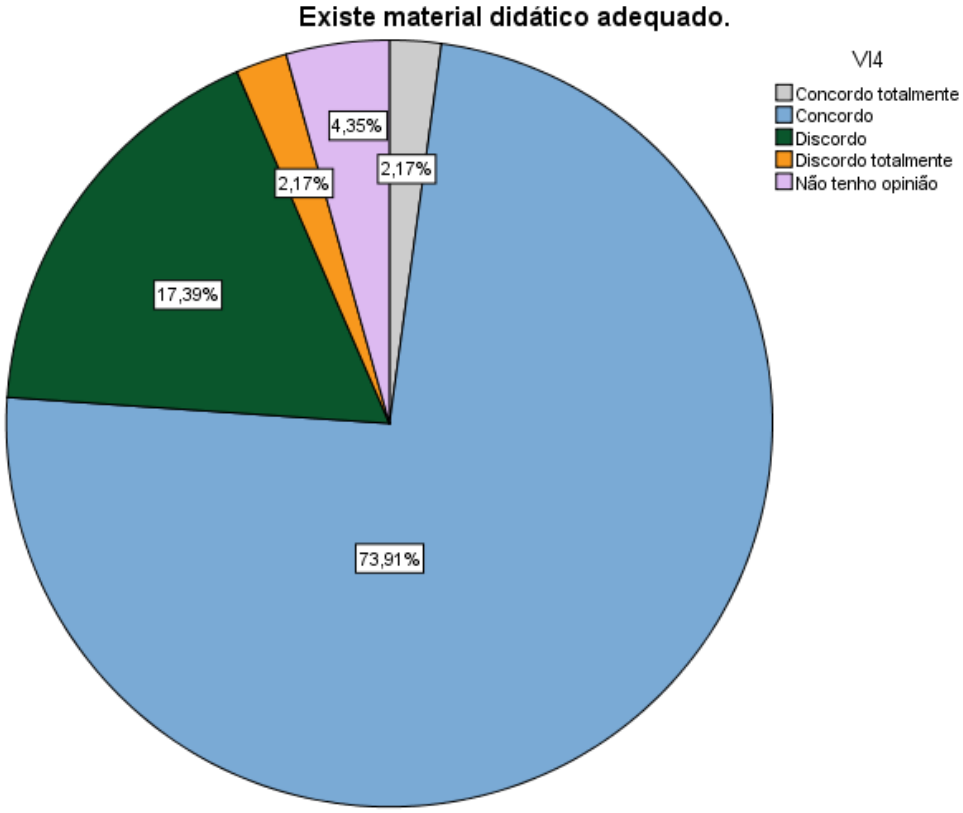


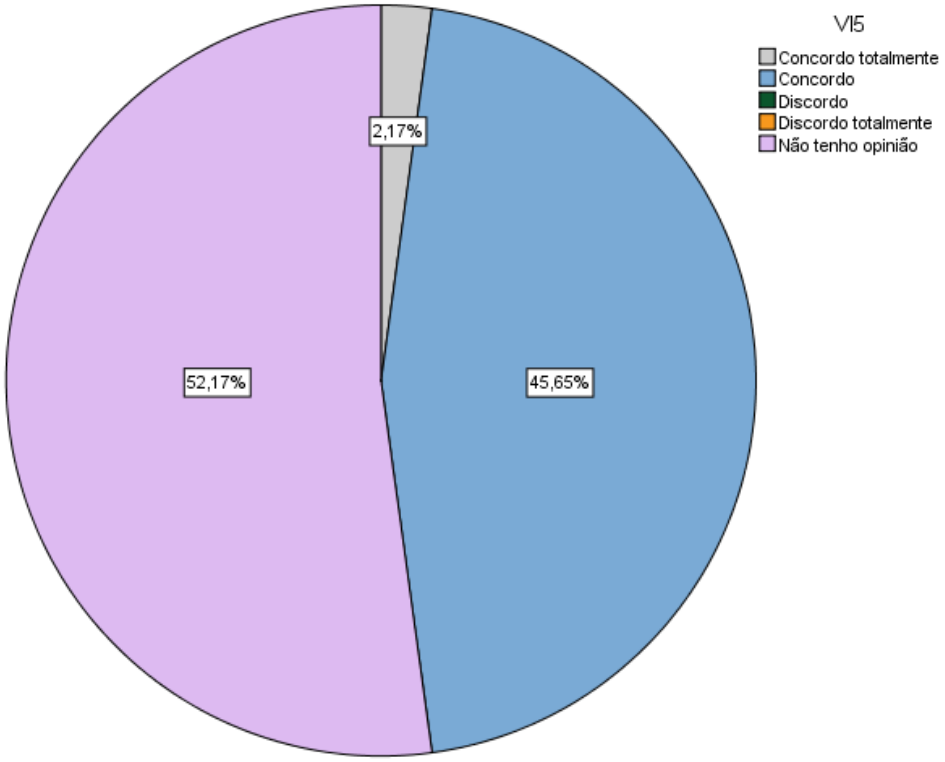
A escola está decorada com trabalhos dos alunos.



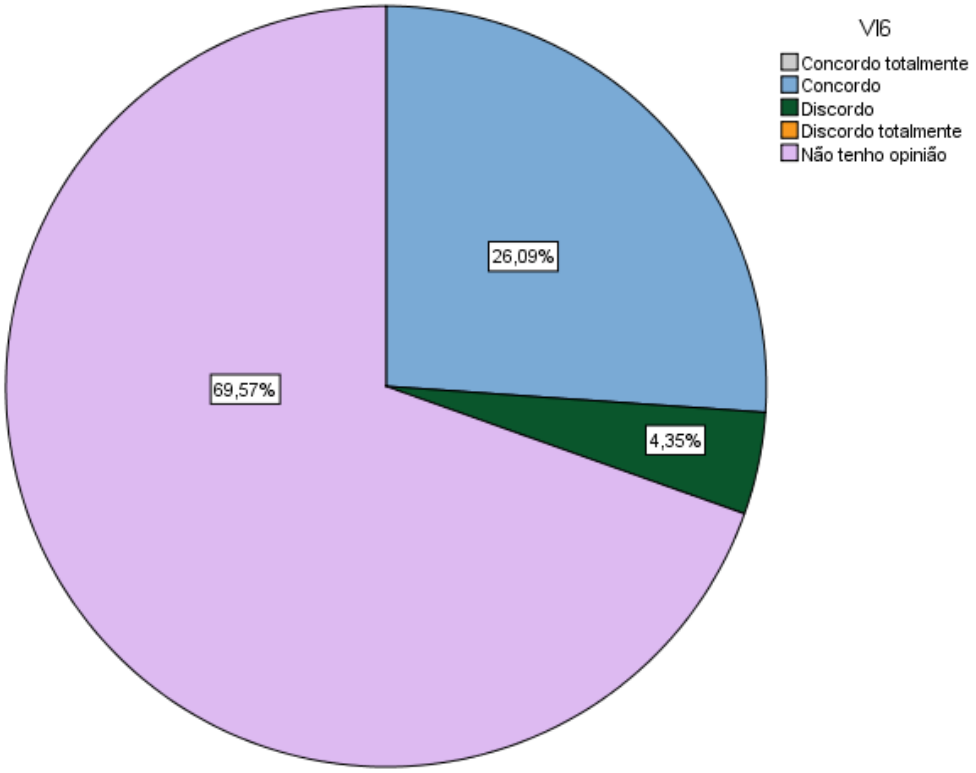
Os espaços exteriores são cuidados.



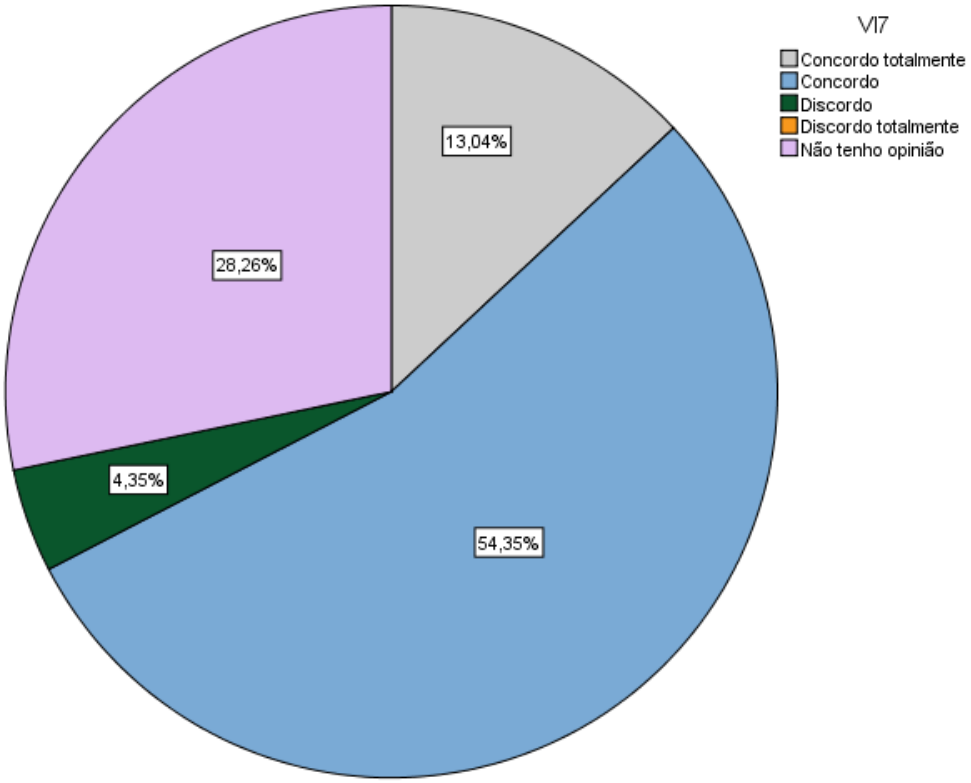

Existe material didático adequado.
VI4
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
4,35%
2,17%
2,17%
17,39%
73,91%

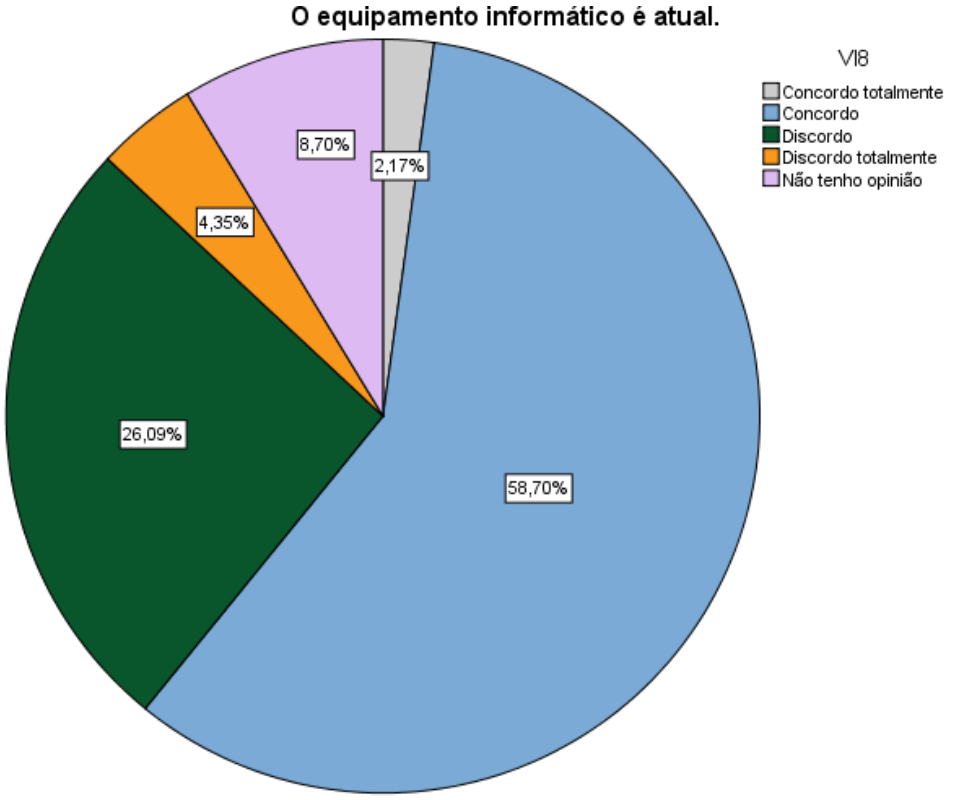

O equipamento desportivo é mantido em boas condições.
VI5
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
2,17%
52,17%
45,65%

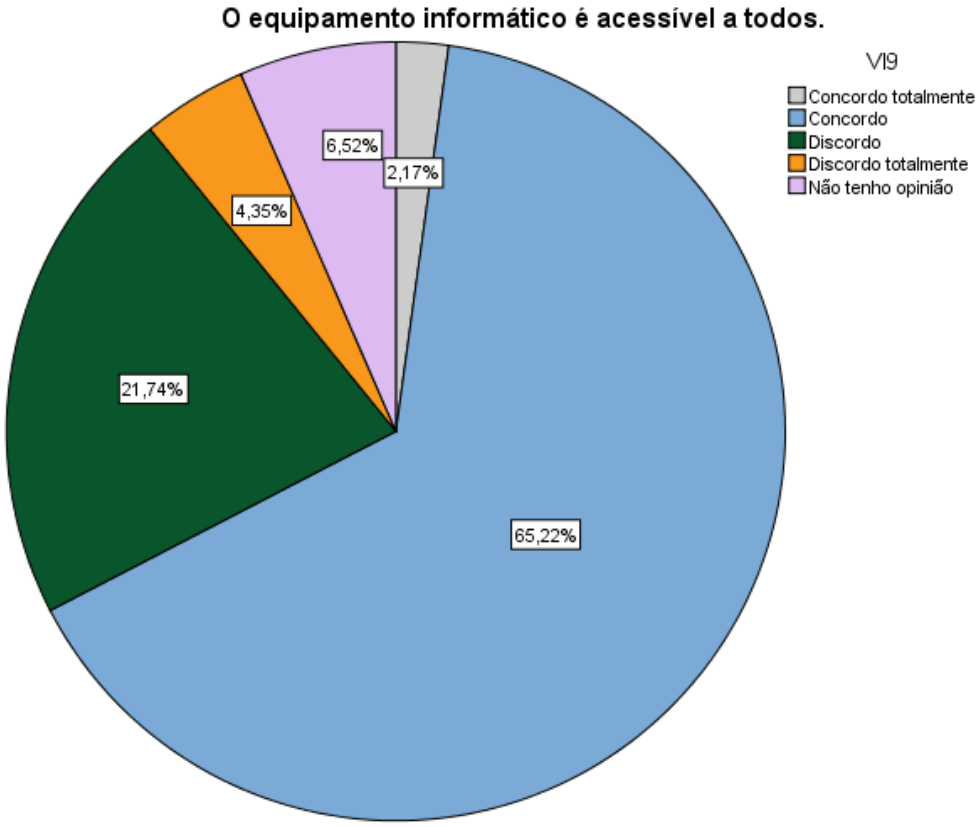
O equipamento musical permite uma formação cabal nas respetivas atividades letivas.



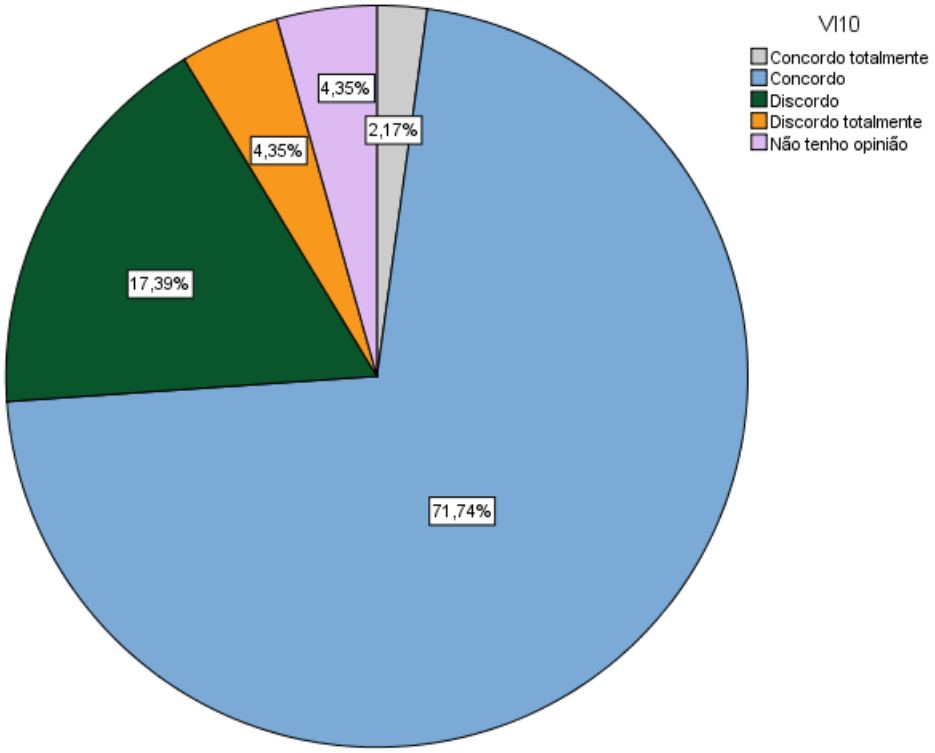
São habitualmente adquiridos livros para a Biblioteca Escolar.



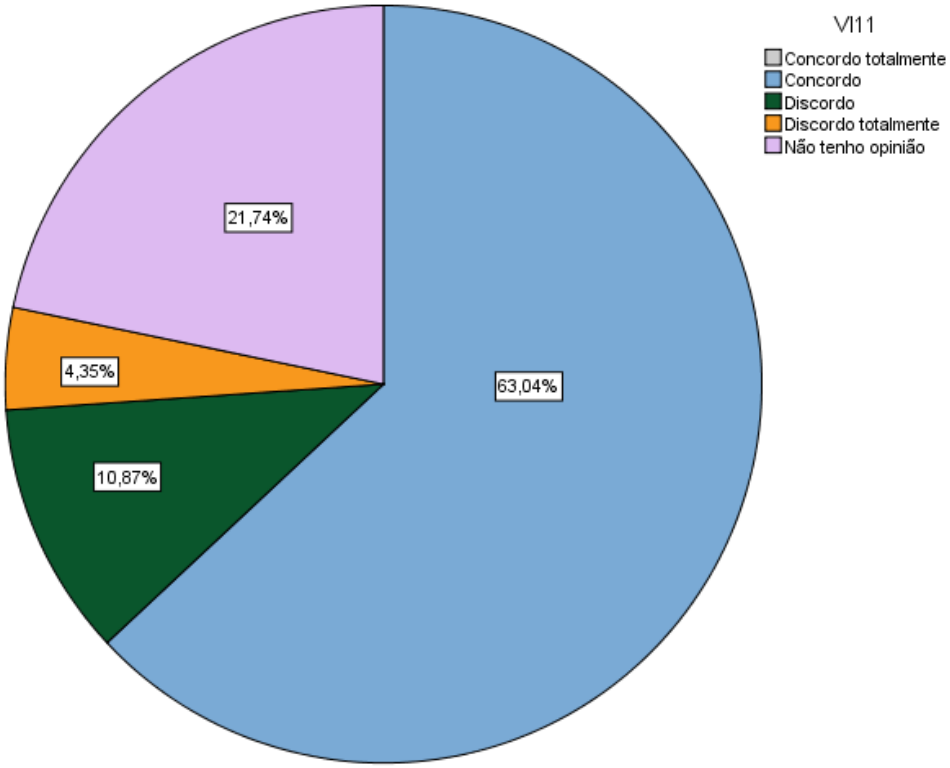

O equipamento informático é atual.
VI8
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
8,70%
2,17%
4,35%
26,09%
58,70%


O equipamento informático é acessível a todos.
VI9
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,52%
2,17%
4,35%
21,74%
65,22%

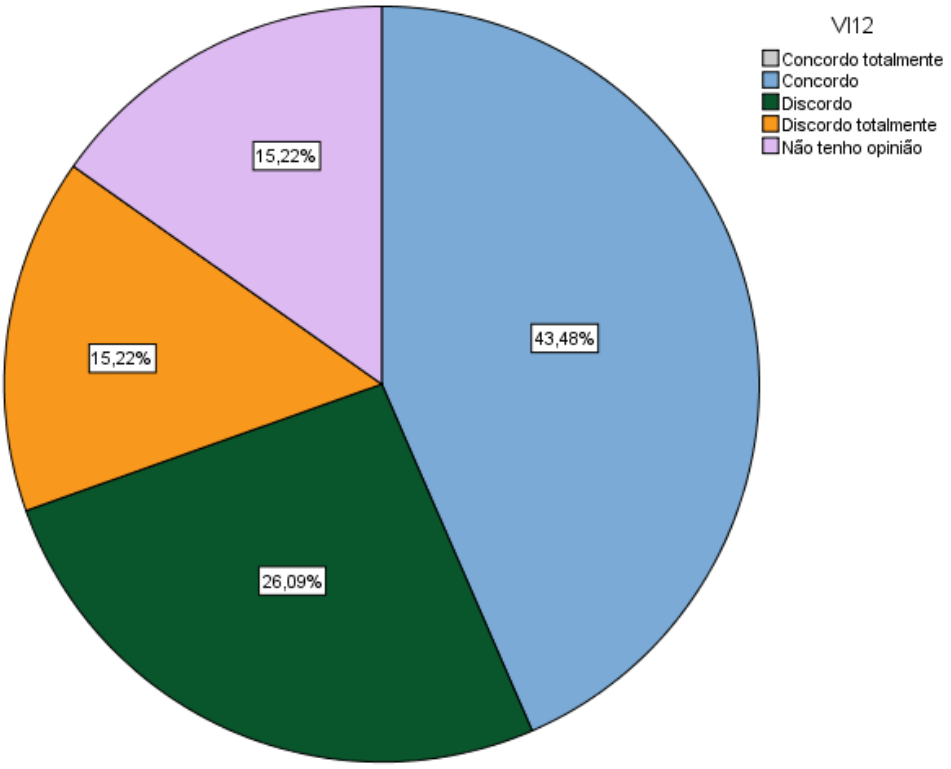
As instalações, de um modo geral, mantêm-se limpas e asseadas.



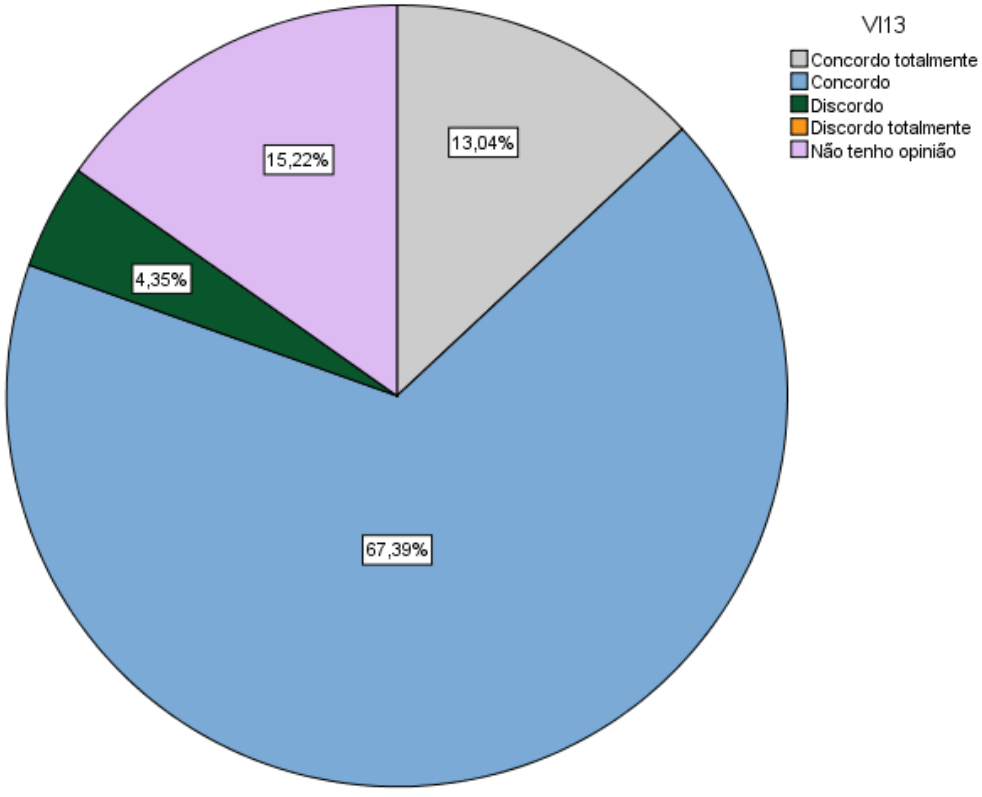
O equipamento lúdico para os alunos é mantido em boas condições.

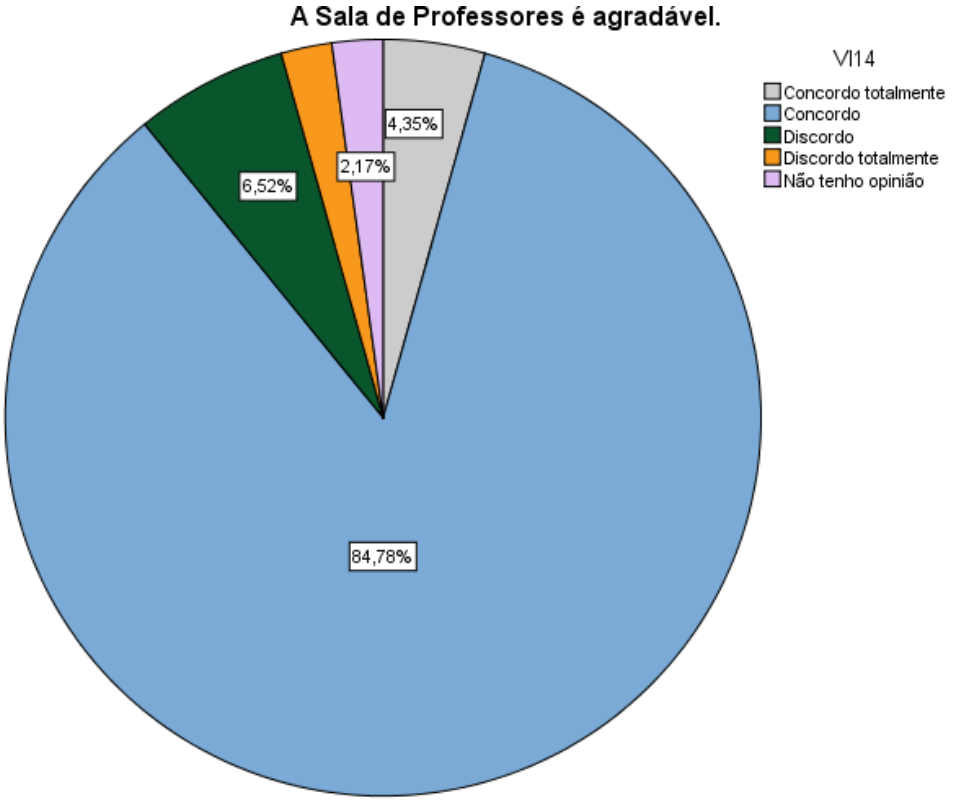


Existe uma Sala de Convívio para os alunos.

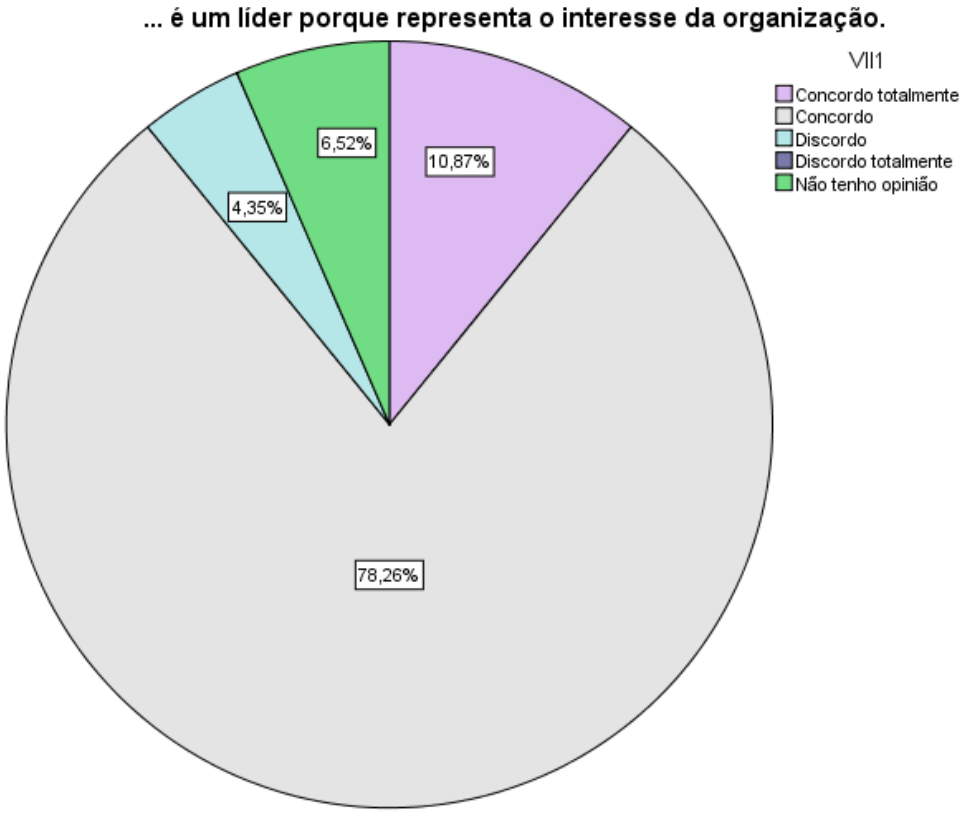


Os Assistentes Operacionais/Técnicos dispõem de uma sala própria.

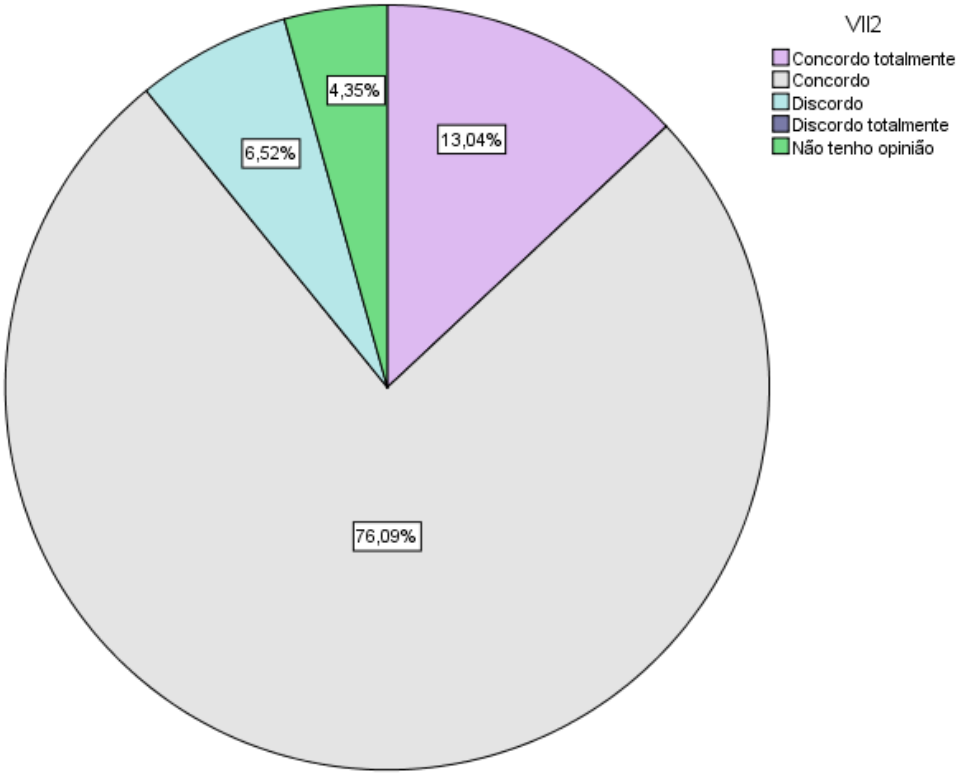




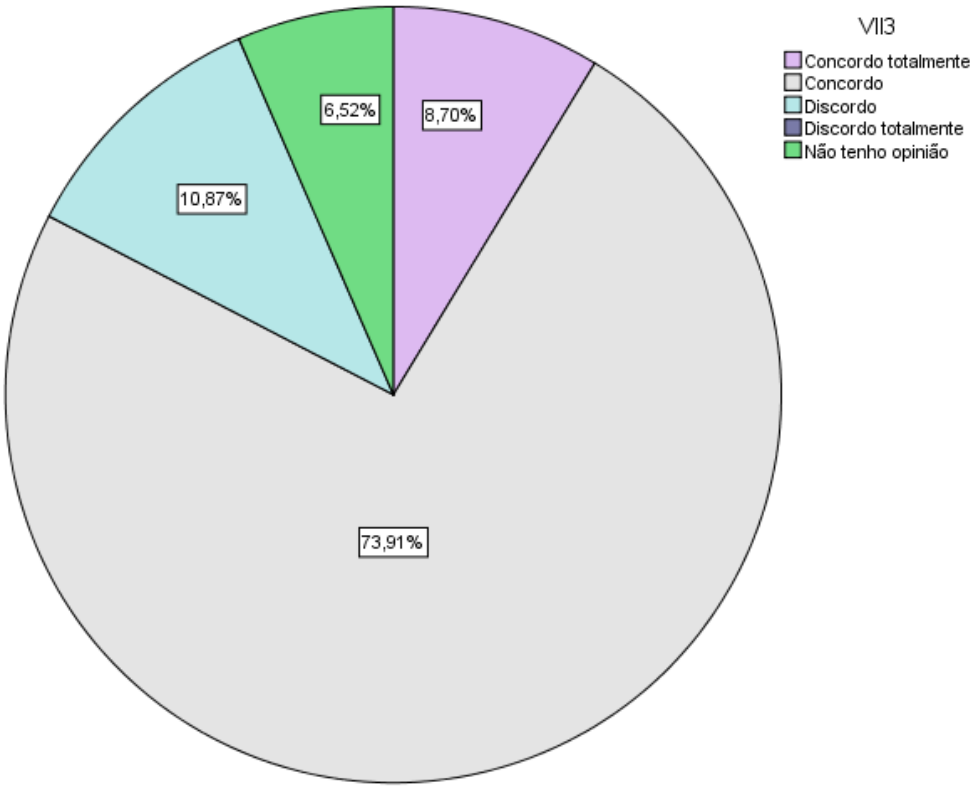
VII. O Diretor...



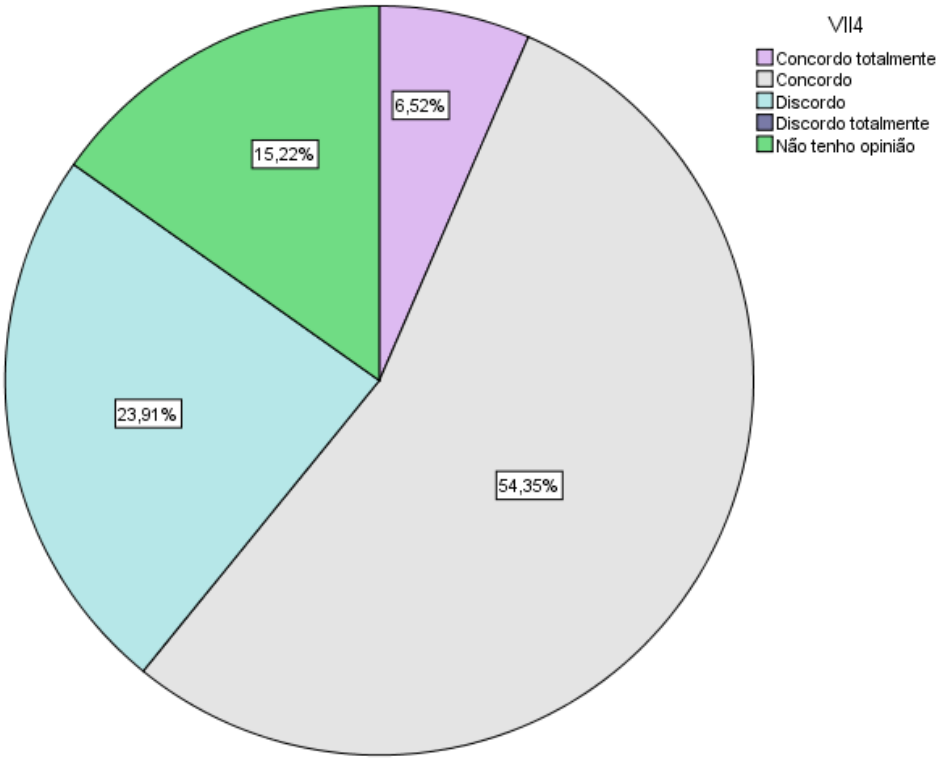
... é um líder porque é o agente de ligação com o exterior.



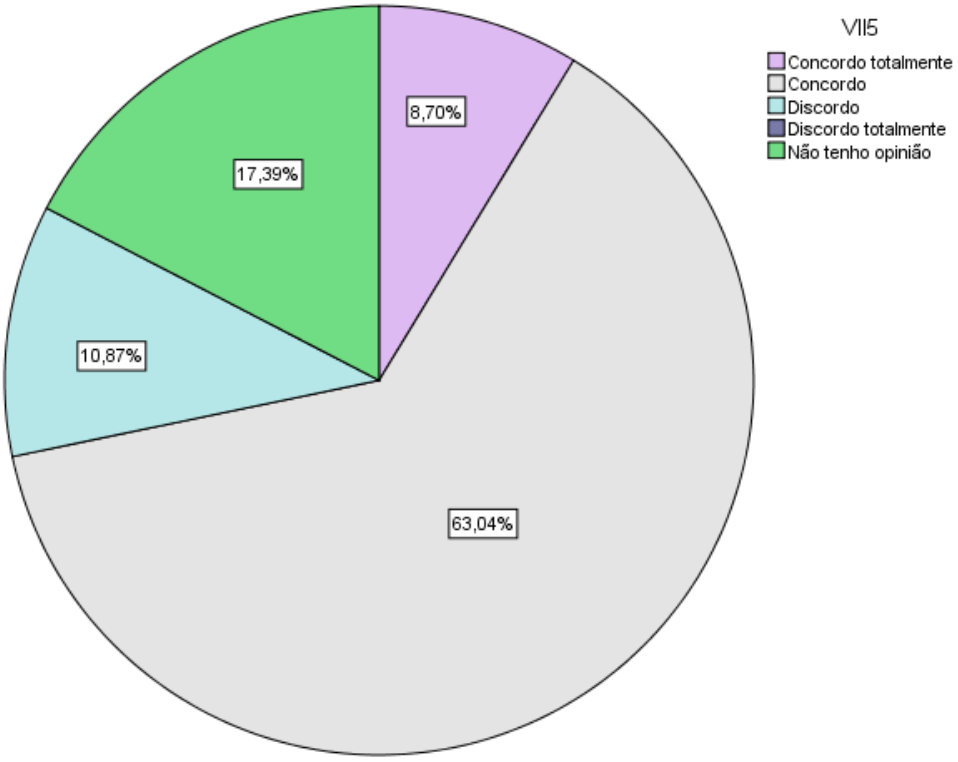
... é um líder porque orienta rumo às metas da organização.



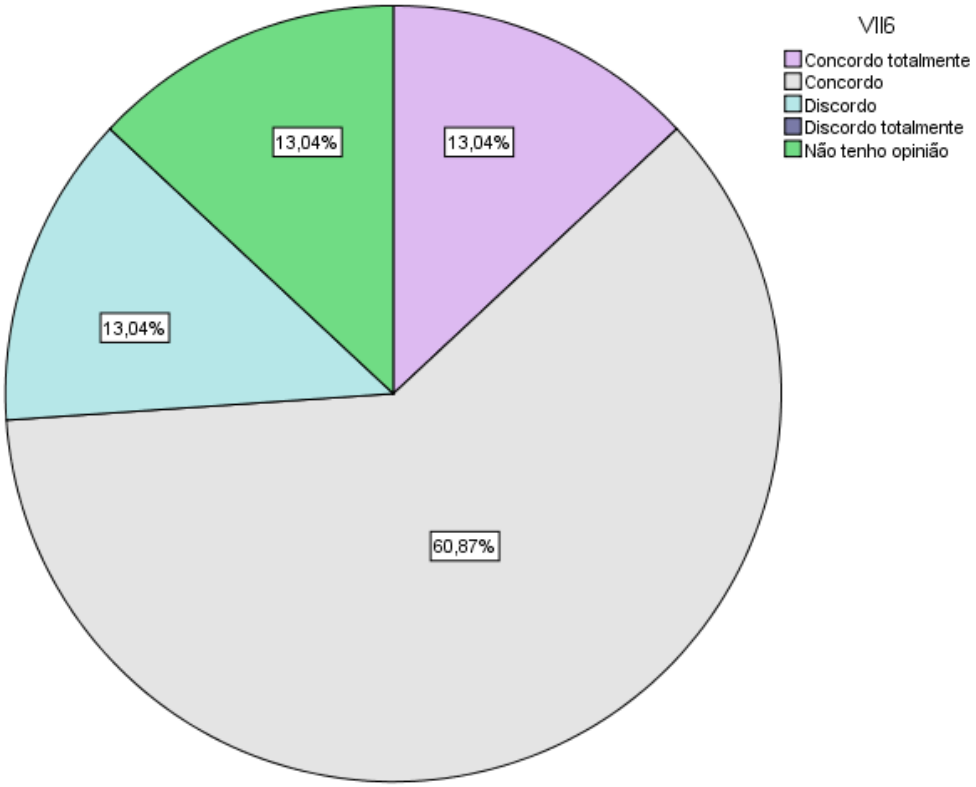
... é um líder porque inspira vontades e motivações.



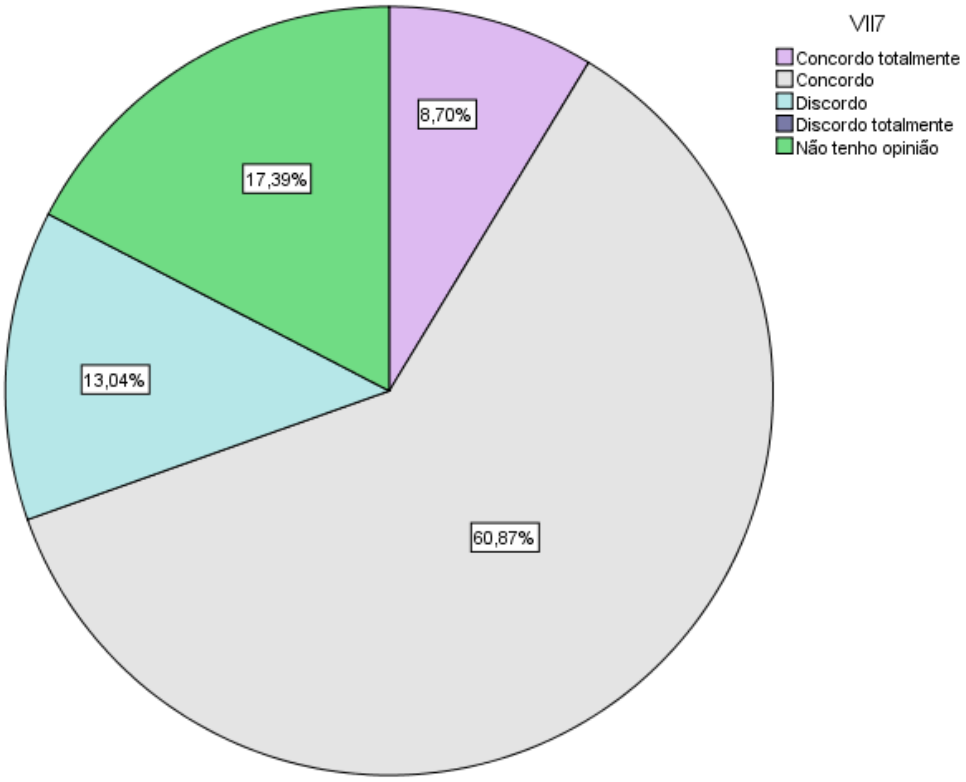
... é um líder porque delineia, de forma clara, as estratégias a adotar para a instituição.



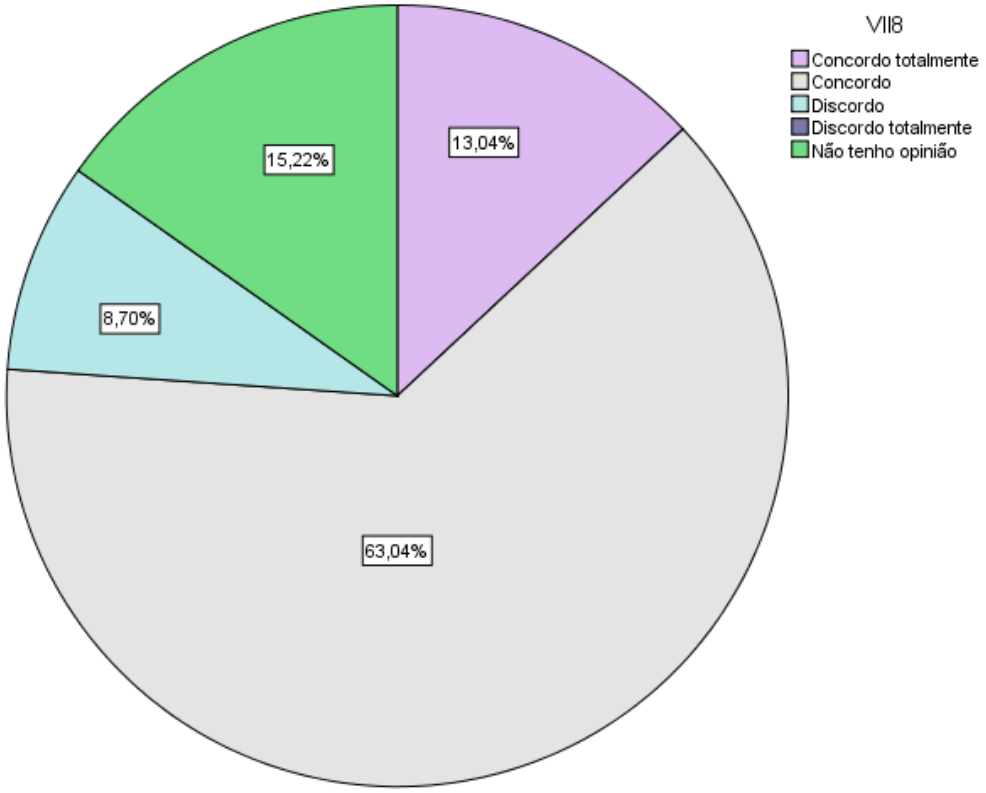
... é um líder porque se revela empreendedor.



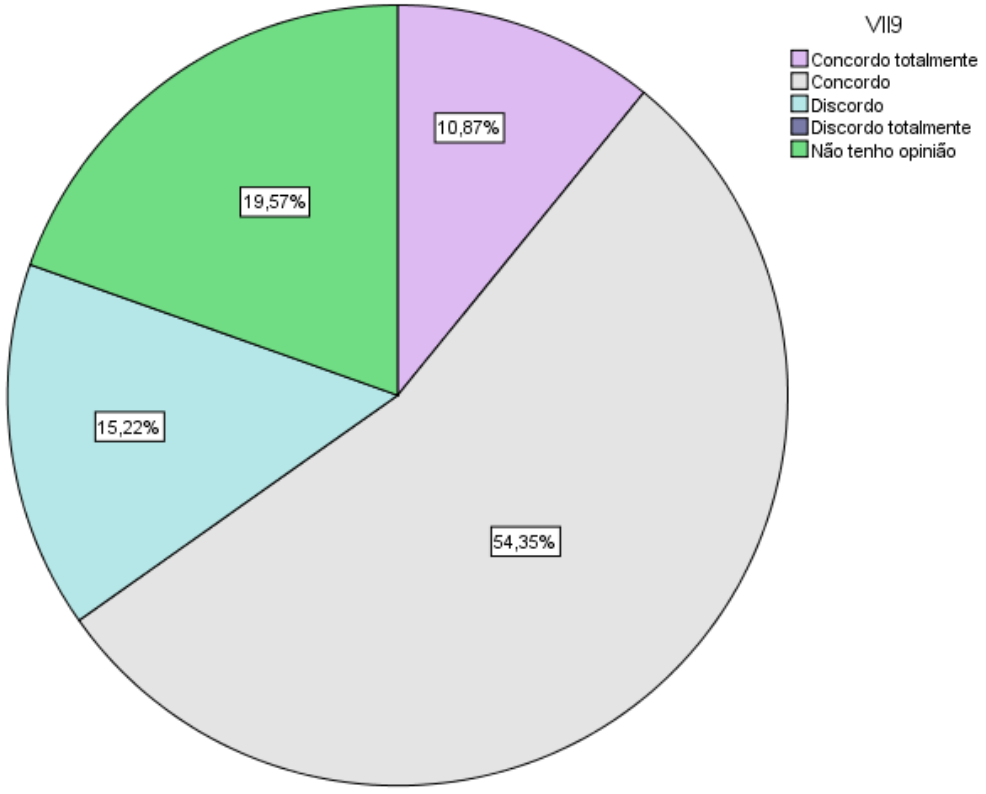
... é um líder porque sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.



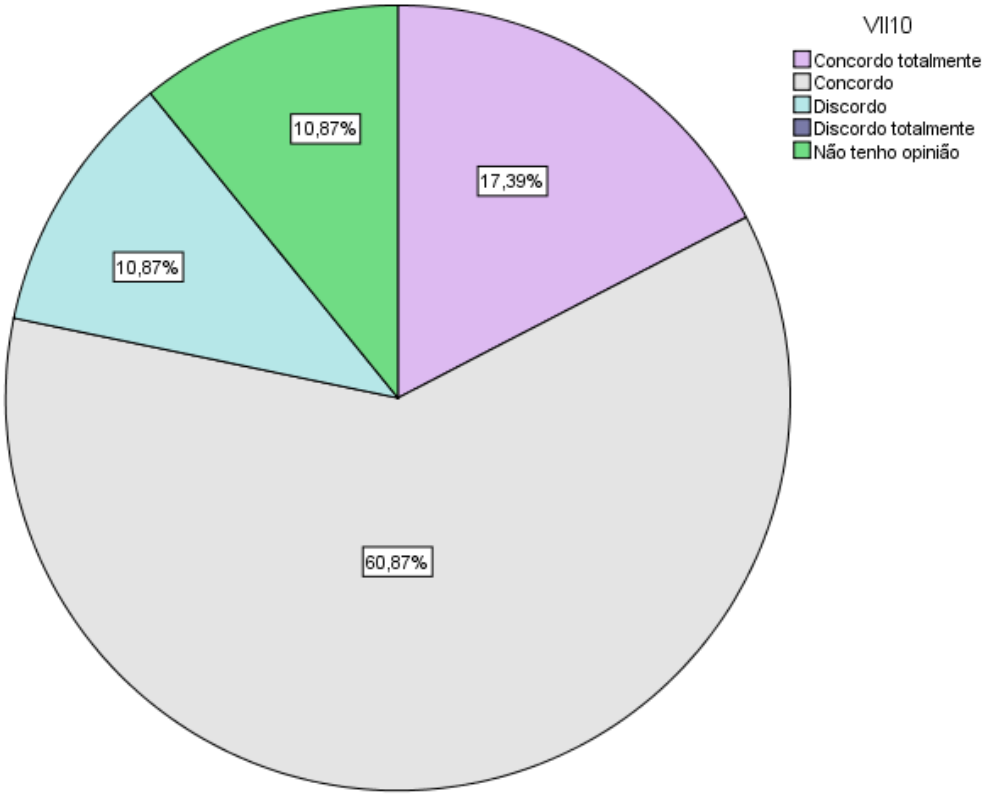
... é um líder porque consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.



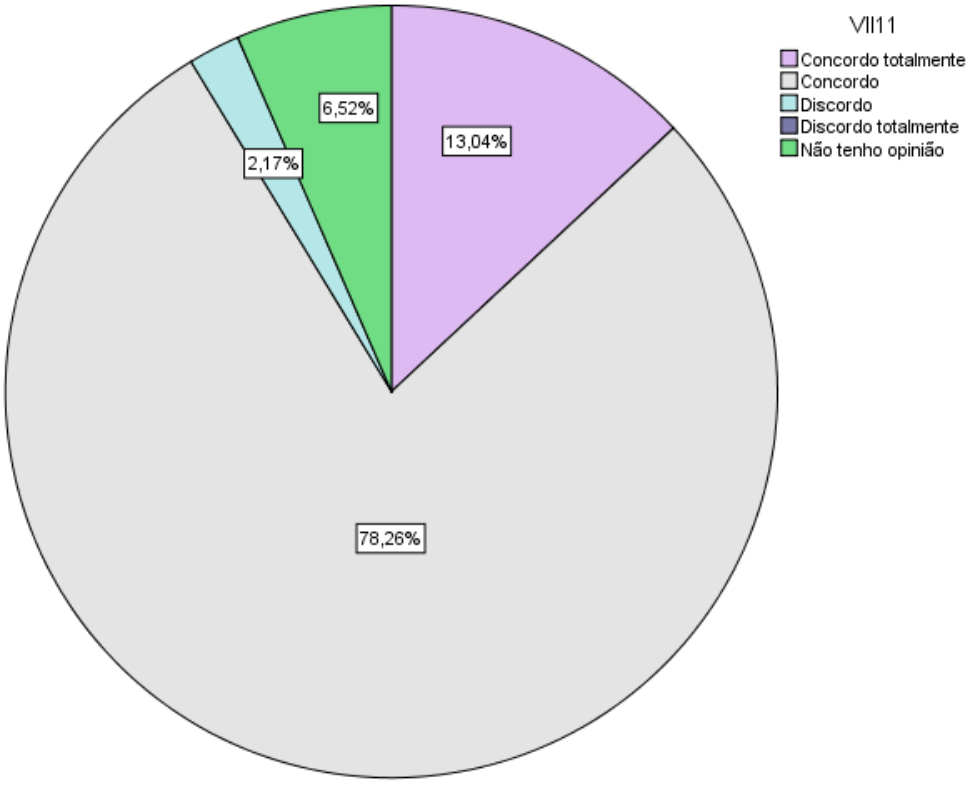
... é um líder porque é um bom negociador.



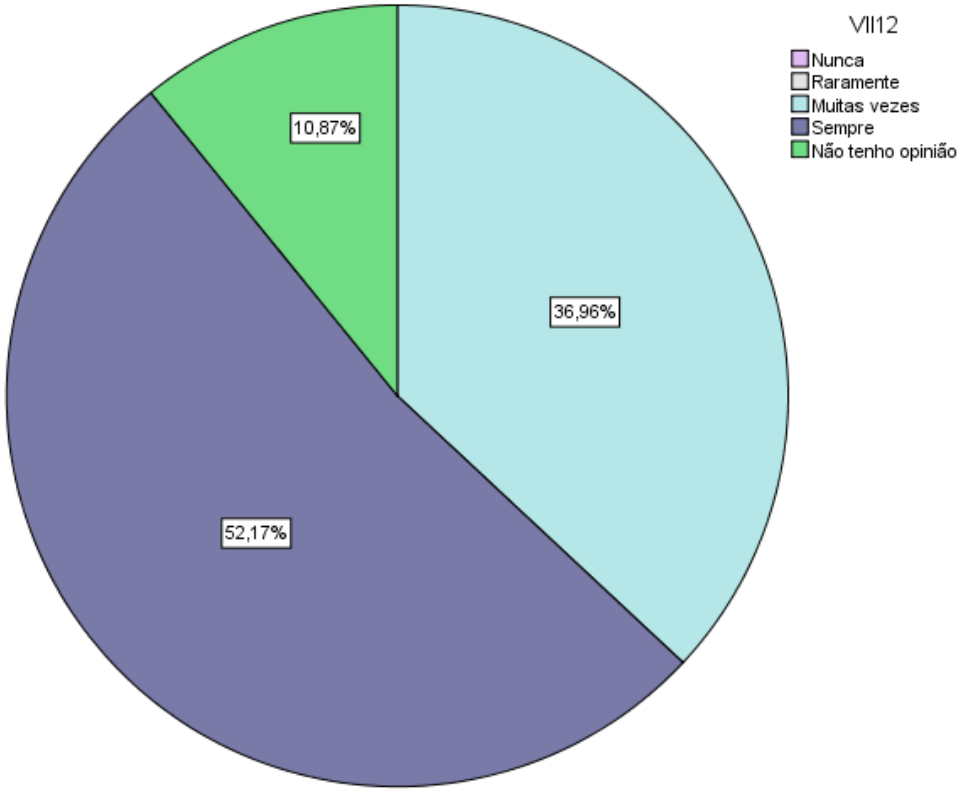
... é um líder porque é um bom comunicador.



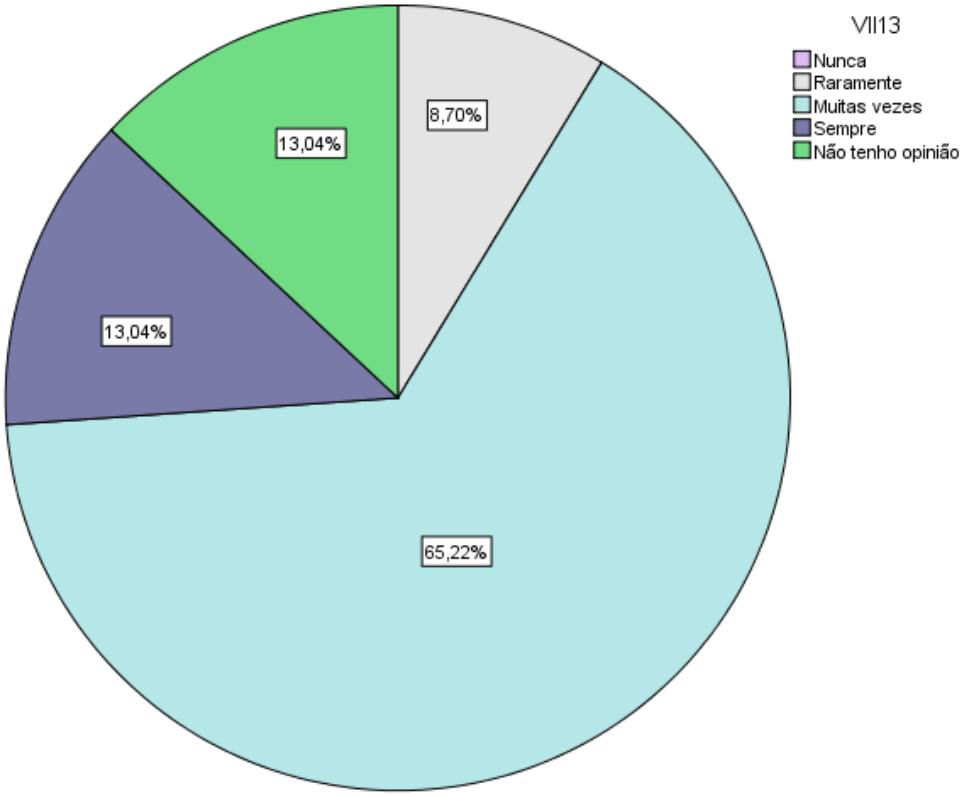
... é um líder porque apela à participação.



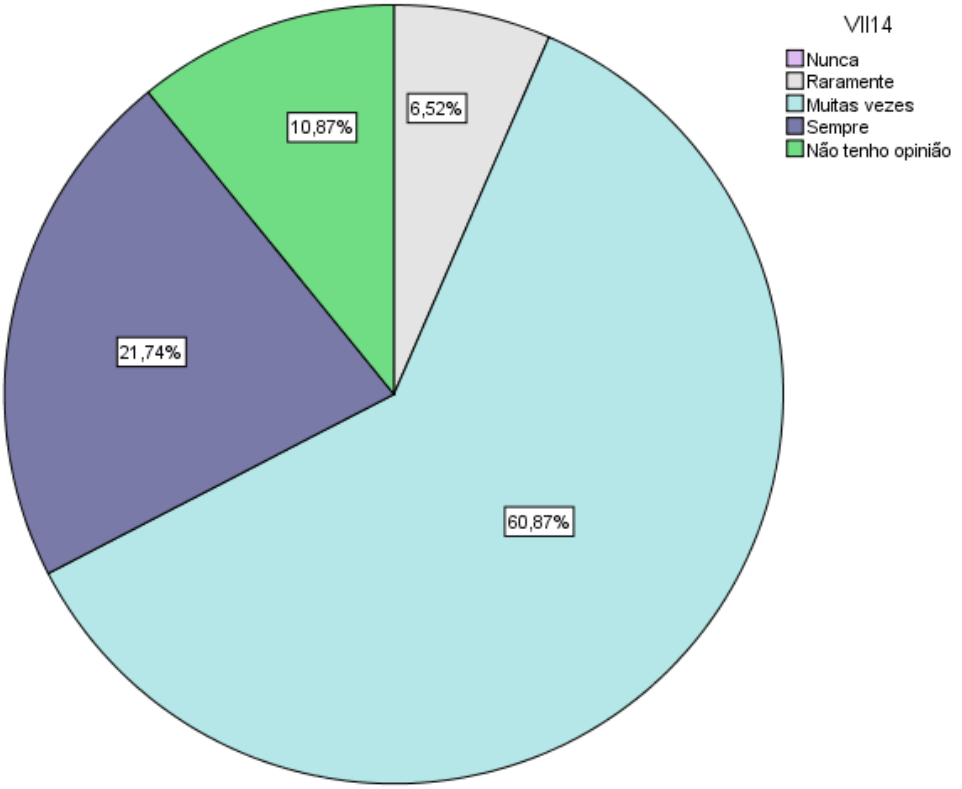
... mostra-se preocupado com os alunos.



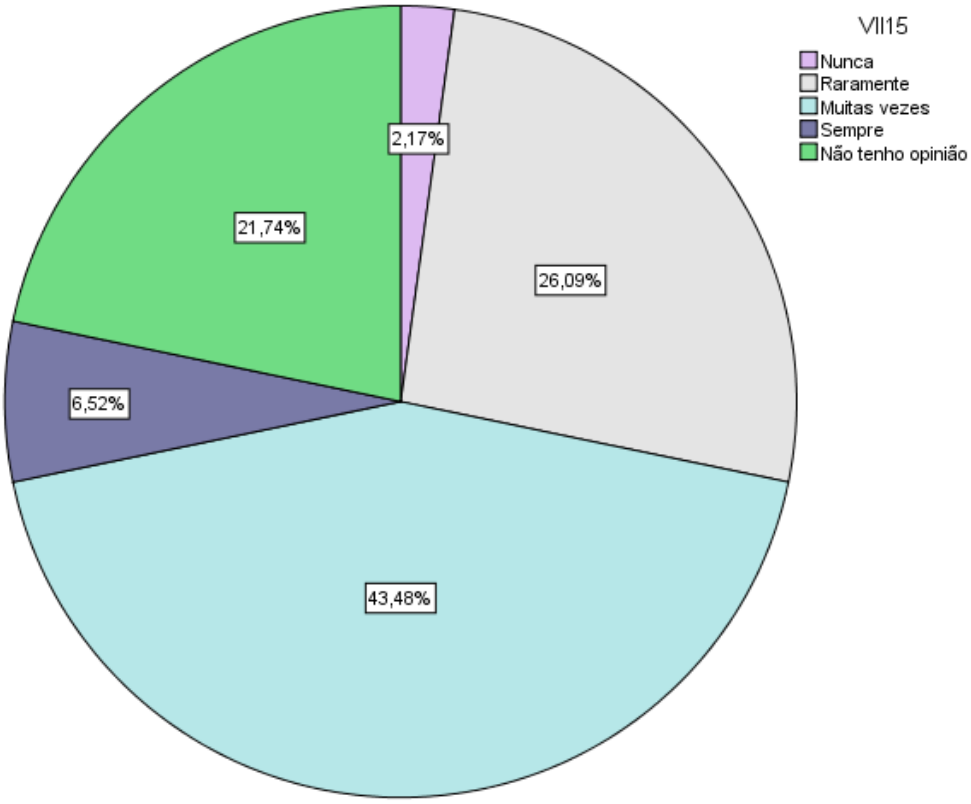
... supervisiona a atividade dos professores de forma próxima.



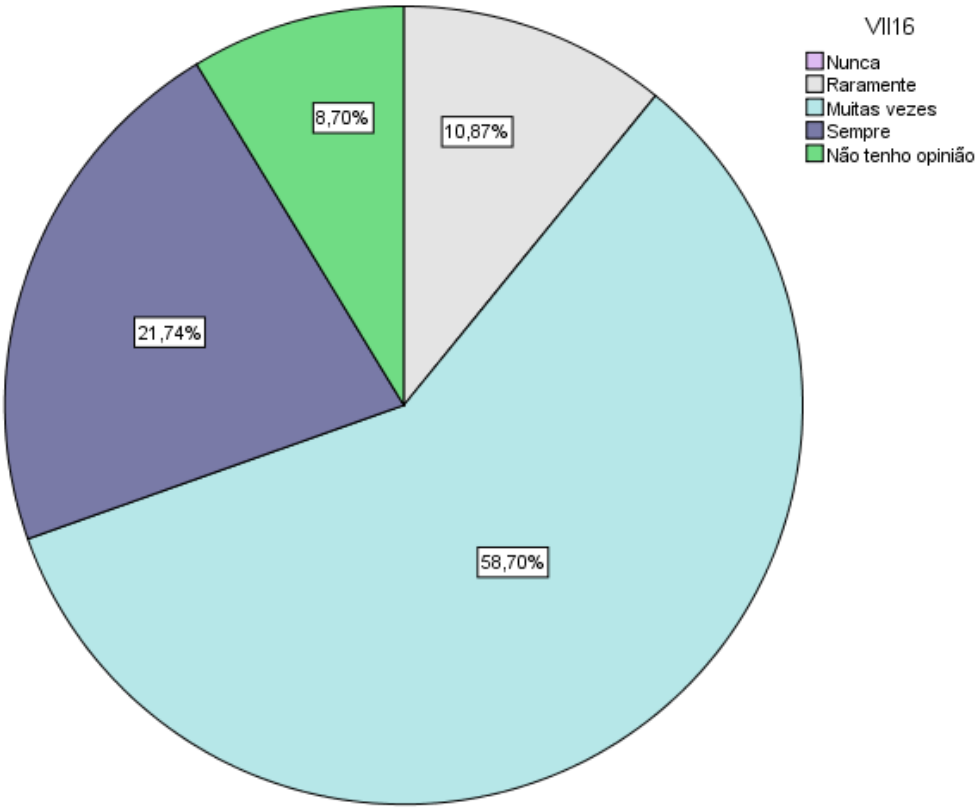
... revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.



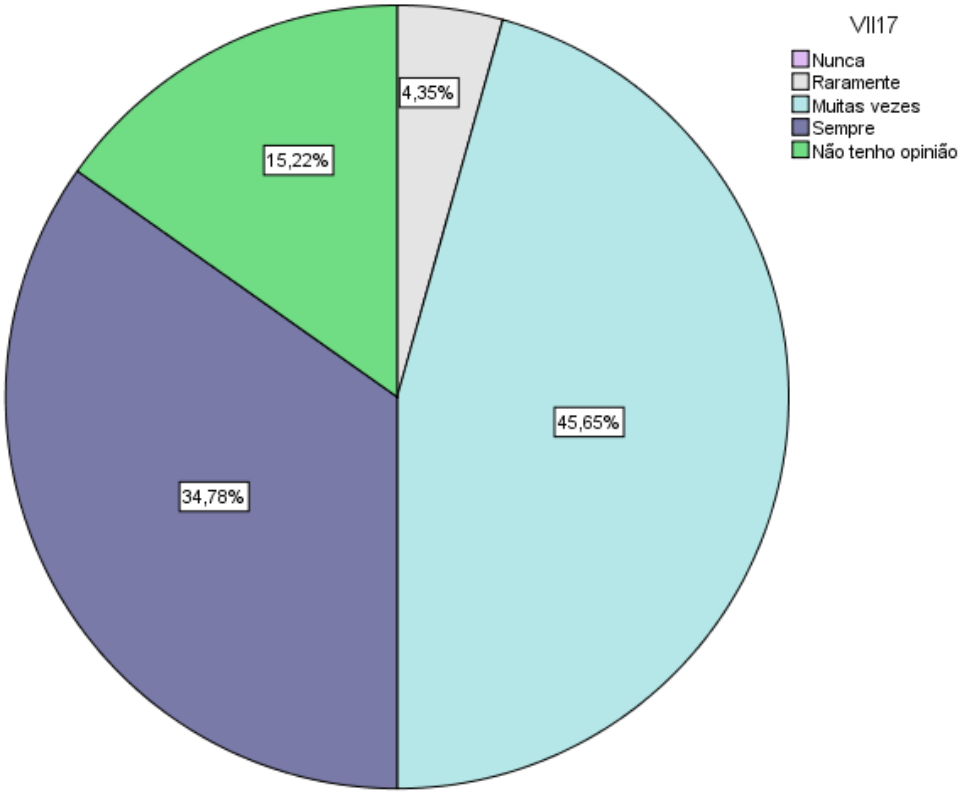
... confraterniza regularmente com os alunos.



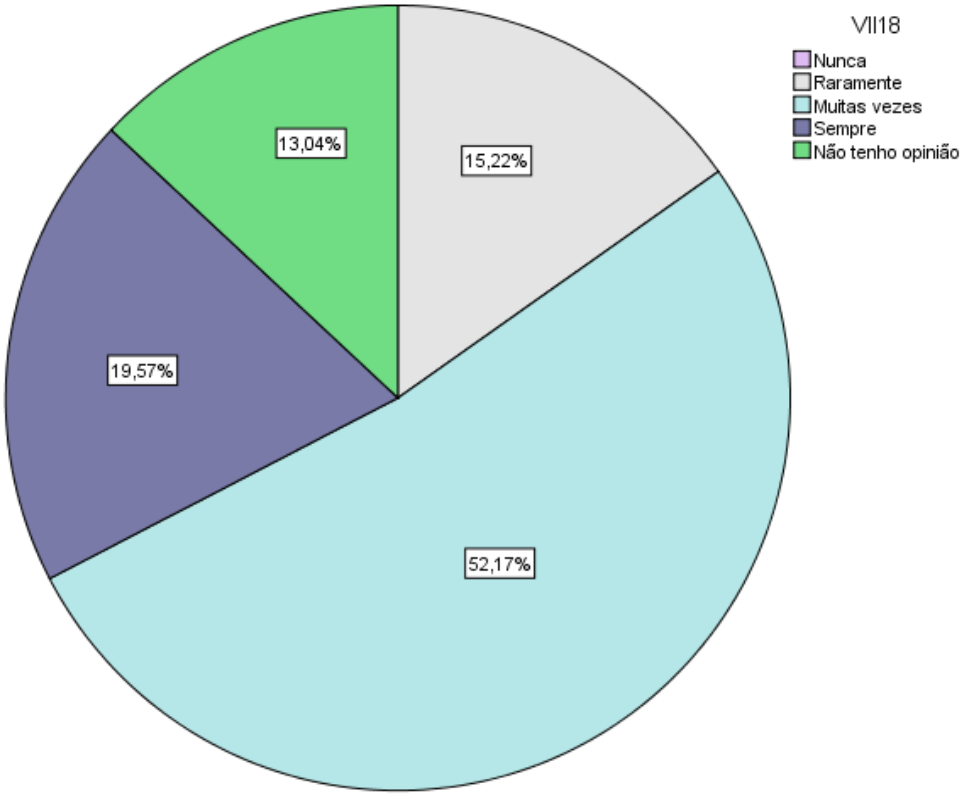
... comunica eficazmente.



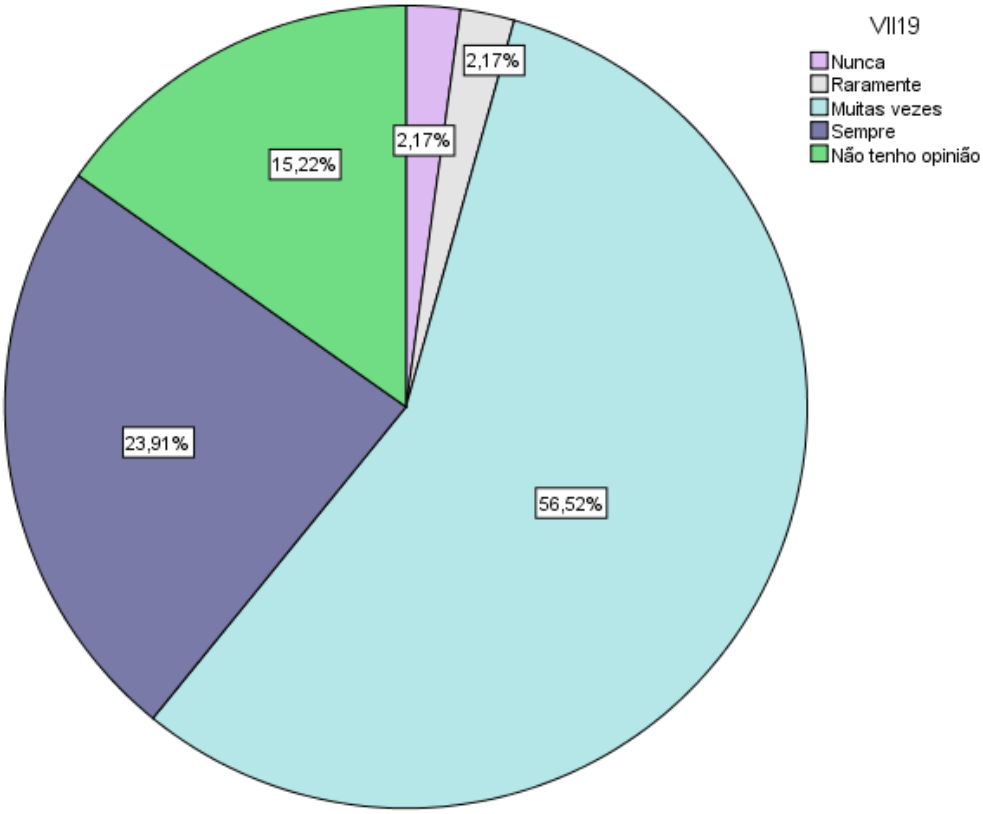
... esforça-se por adquirir os recursos necessários para o Agrupamento/Escola.

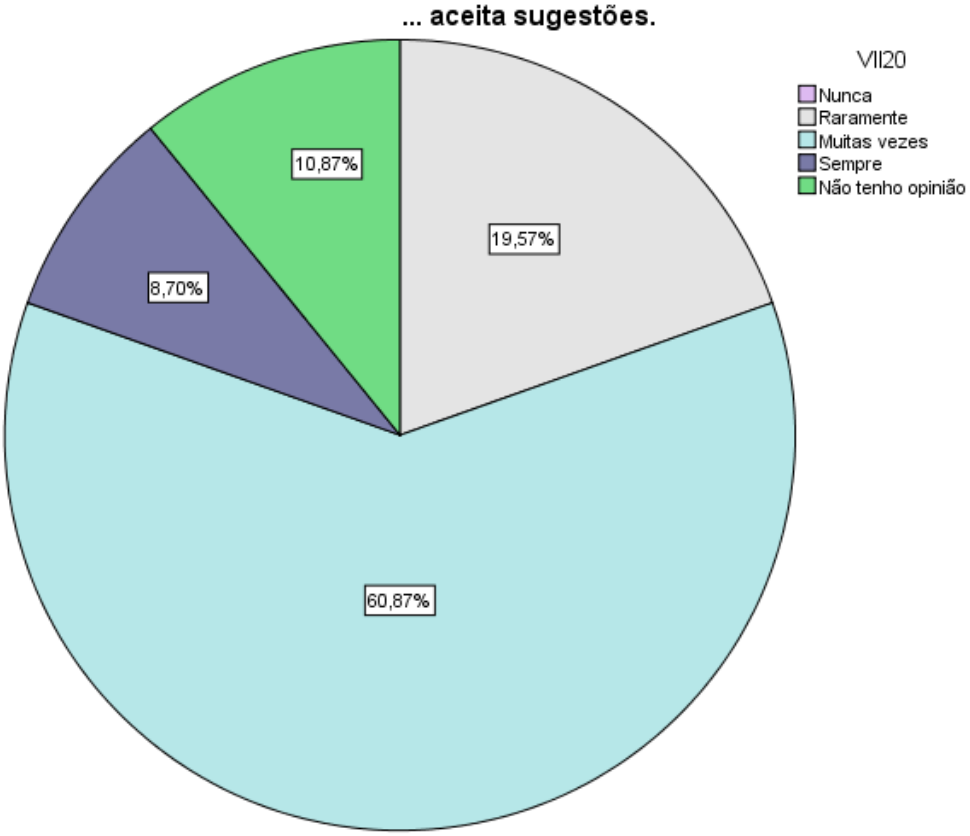


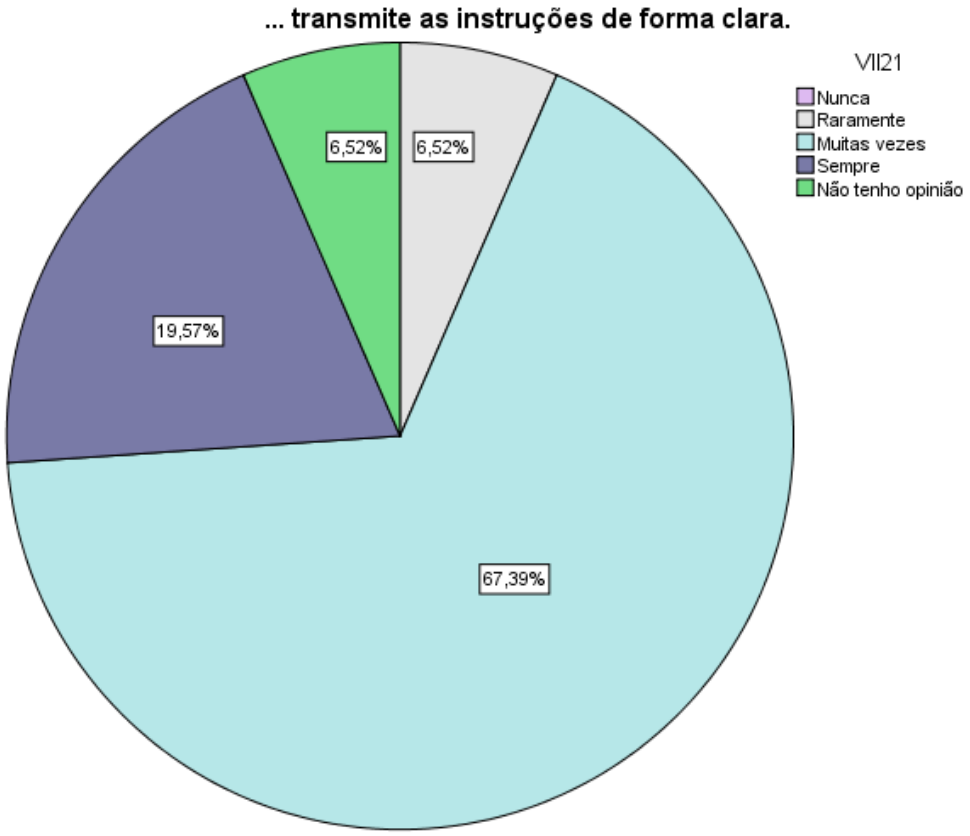
... reconhece formalmente o esforço dos professores.



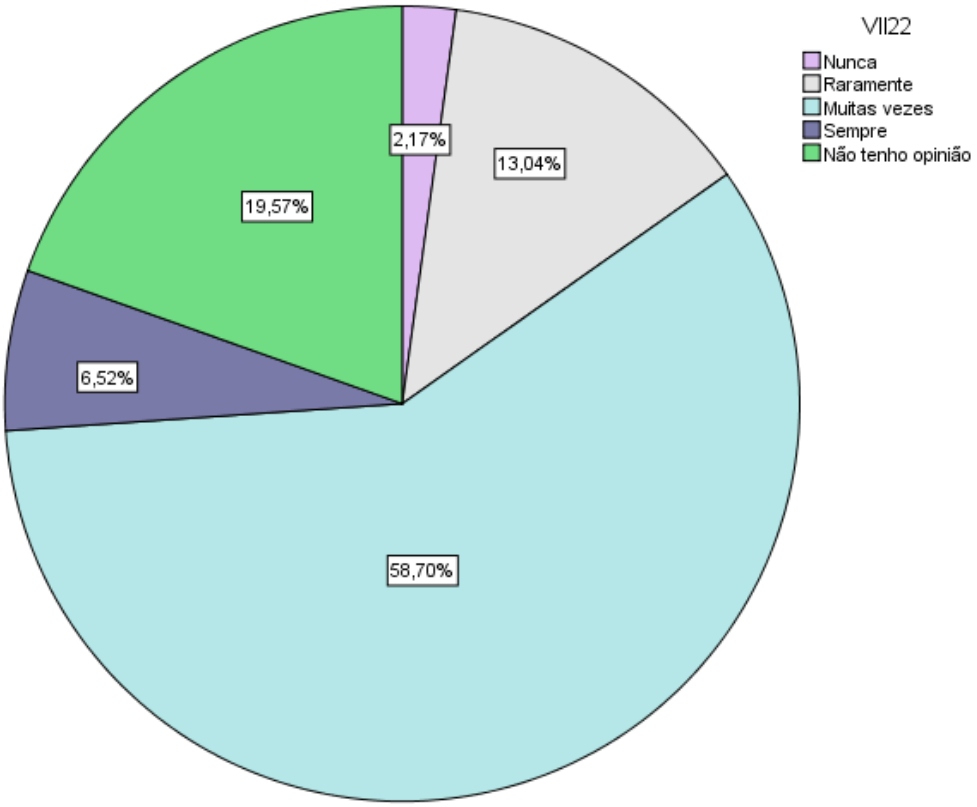
... reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo, se destacam.



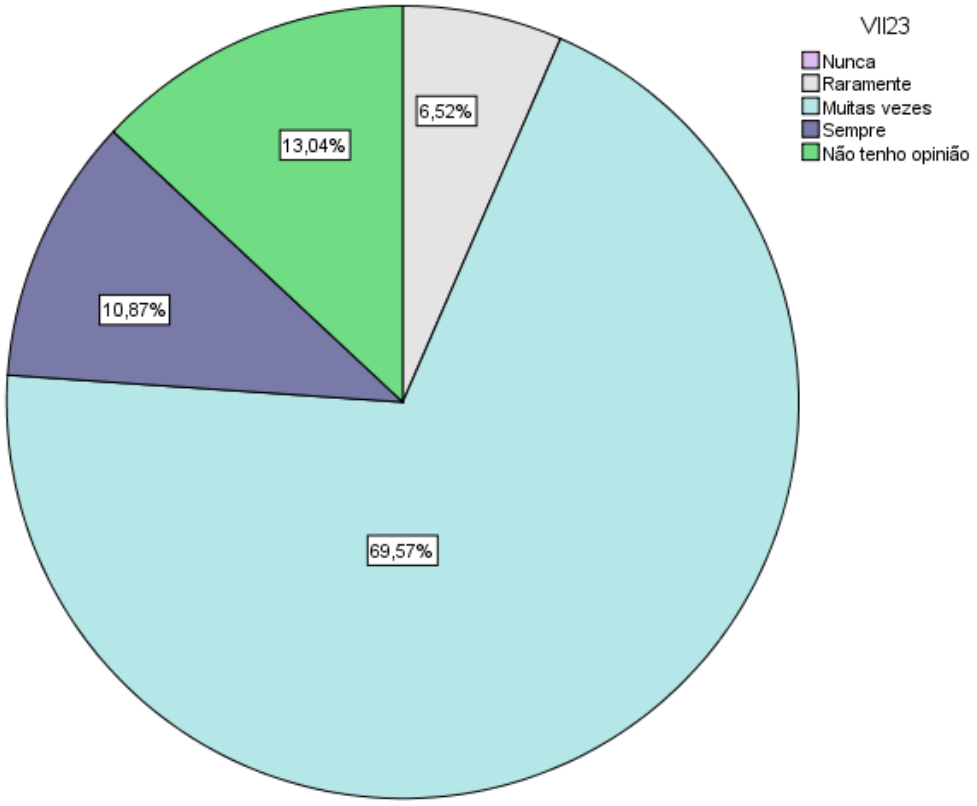

... aceita sugestões.
VII20
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
10,87%
19,57%
8,70%
60,87%


... transmite as instruções de forma clara.
VII21
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,52%
6,52%
19,57%
67,39%

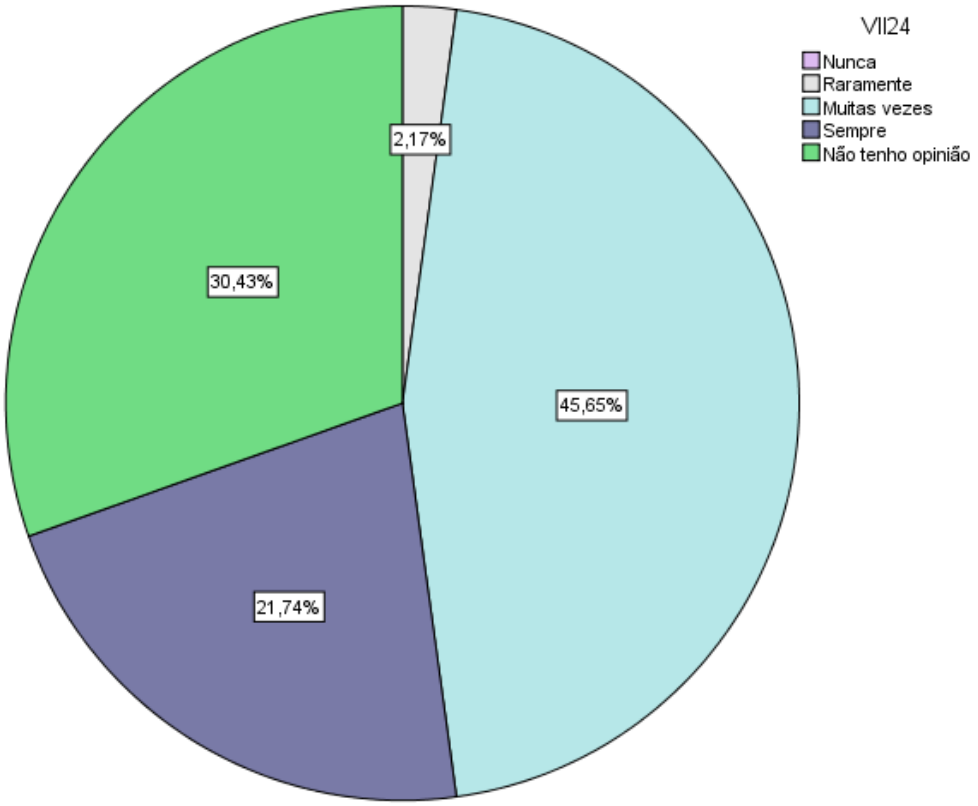
... distribui funções e tarefas equitativamente.



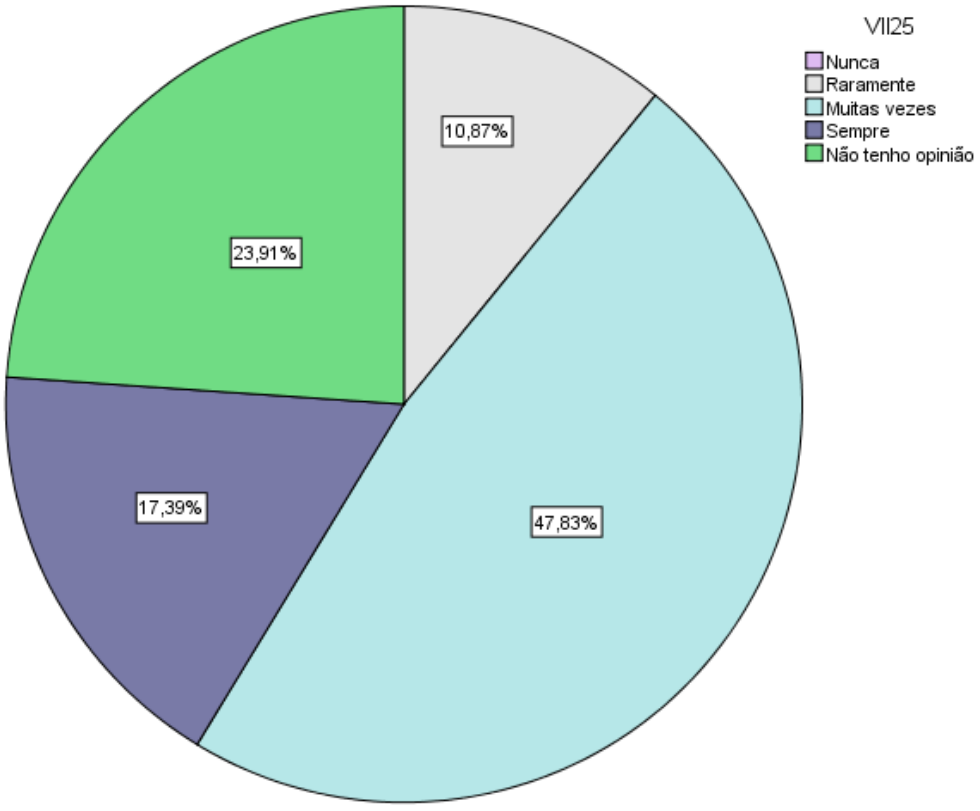
... promove reuniões frequentes com o corpo docente.



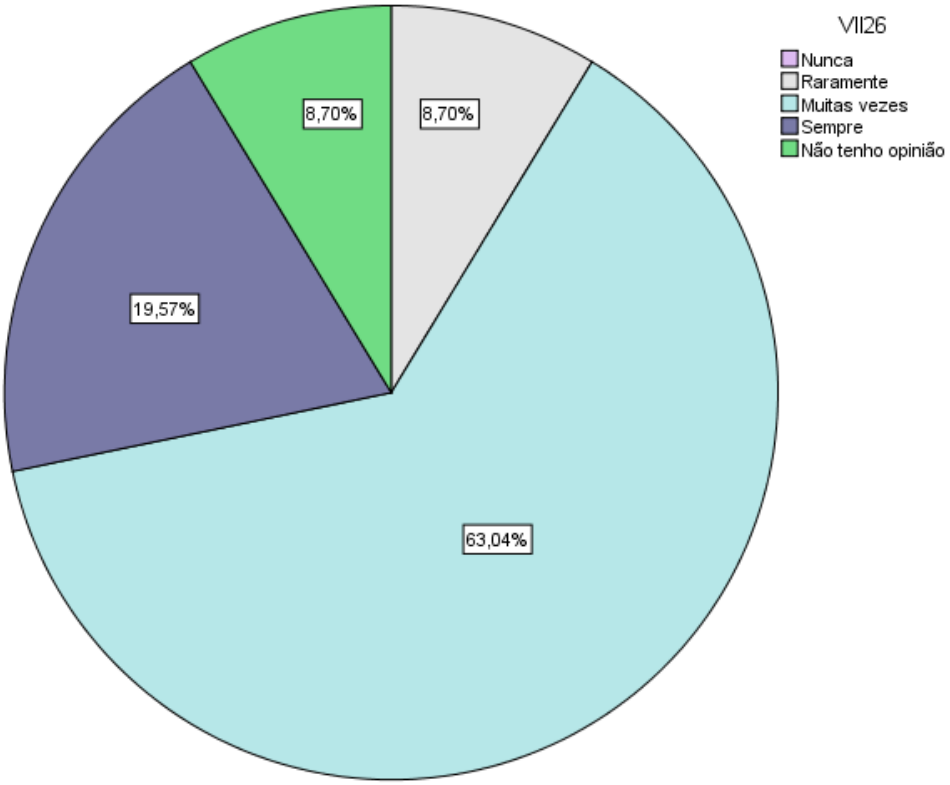
... comunica oportunamente com os pais/Encarregados de Educação.



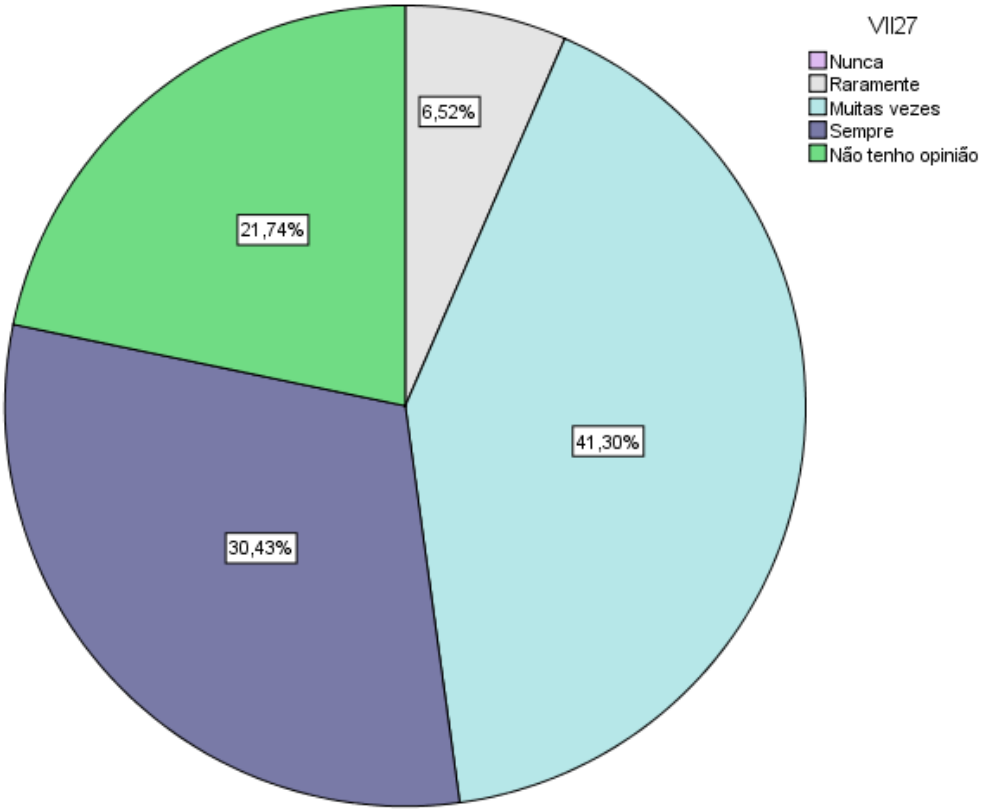
... cria laços com a comunidade envolvente.



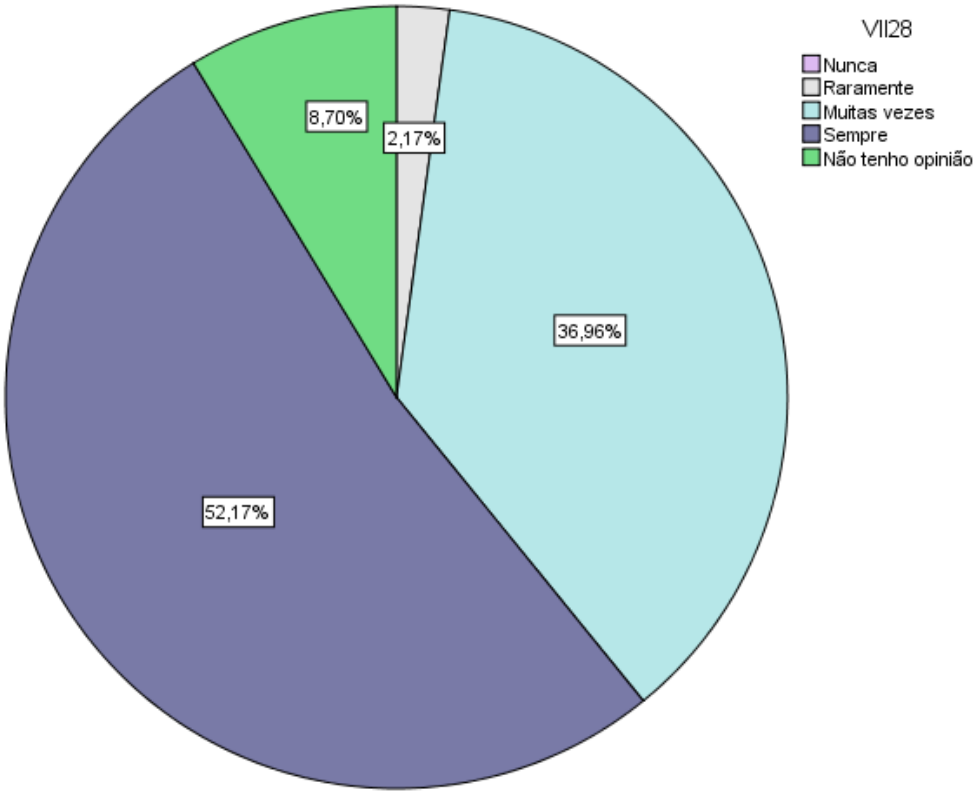
... é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.



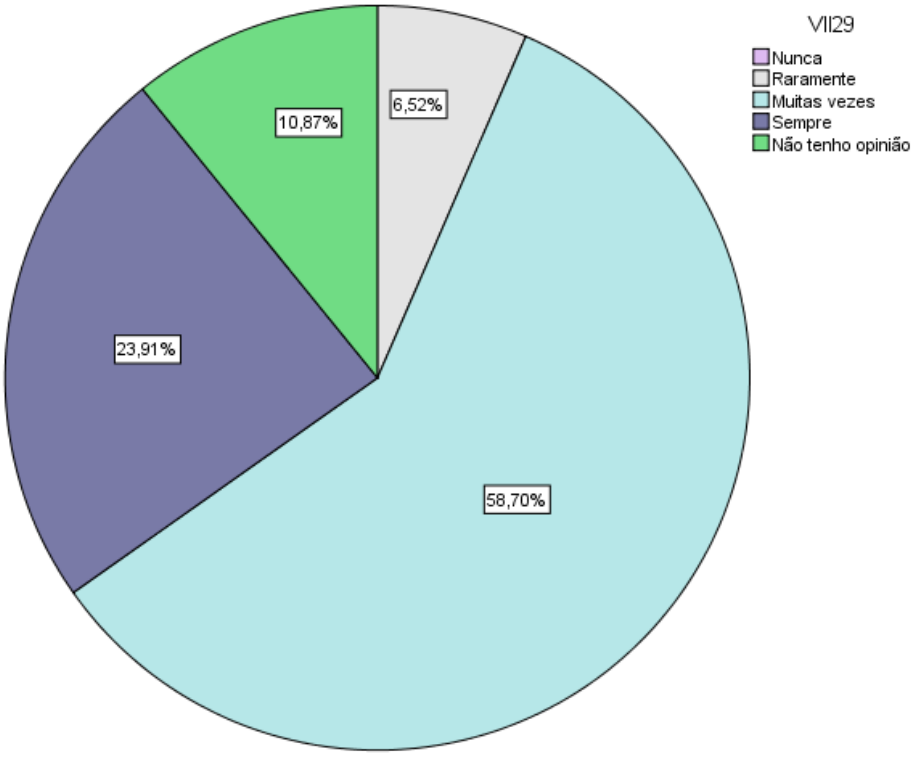
... envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.



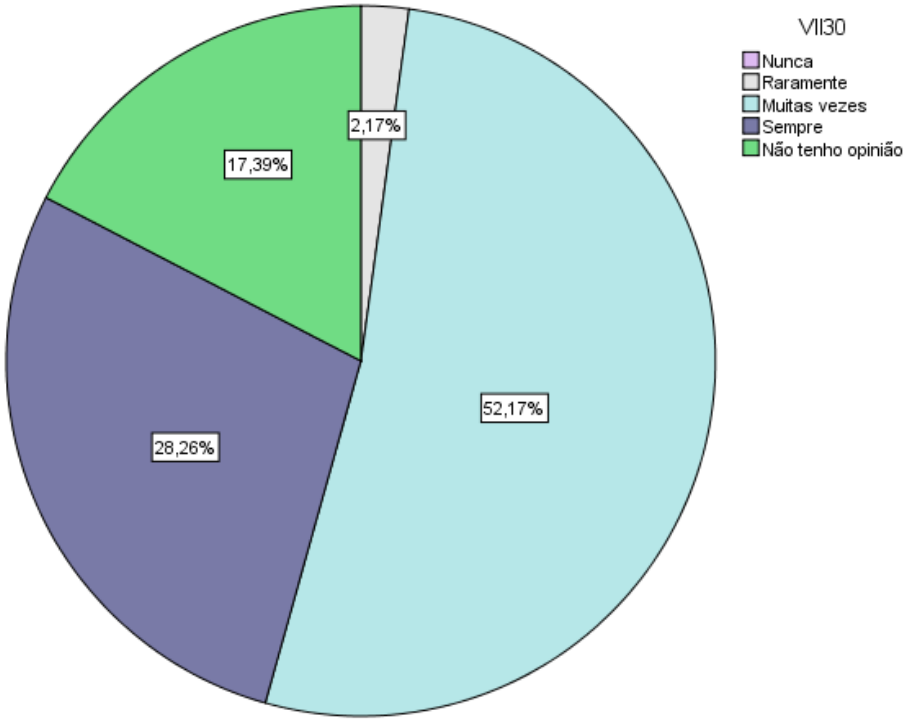
... permanece, sempre que possível, na escola/Agrupamento, durante o período de atividades escolares.



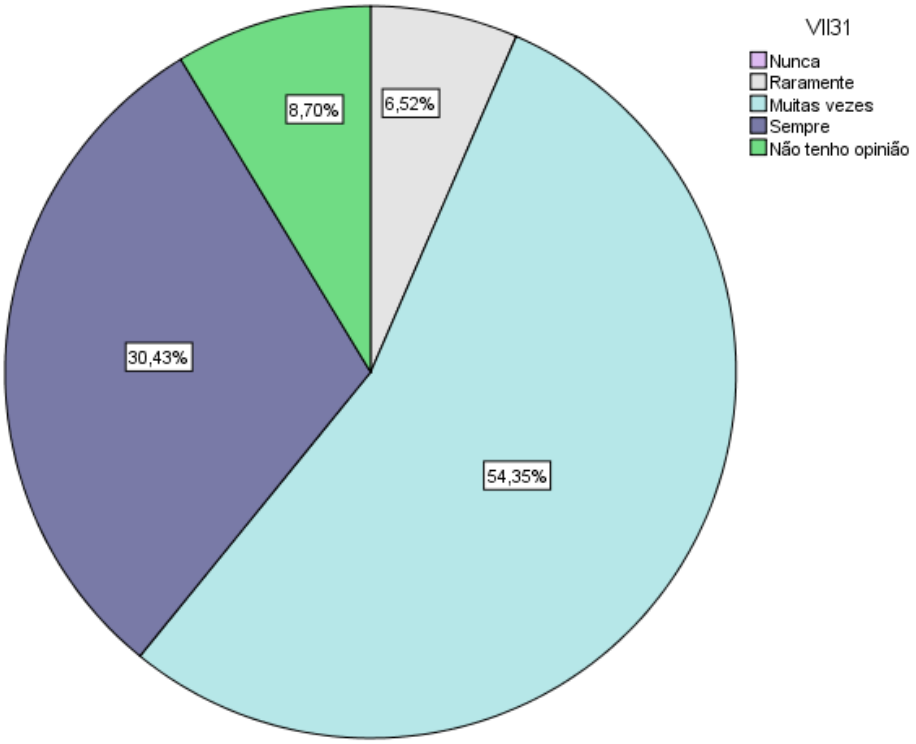
... promove eventos na/da própria escola/Agrupamento para/com a comunidade.



... procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria do Agrupamento/Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.

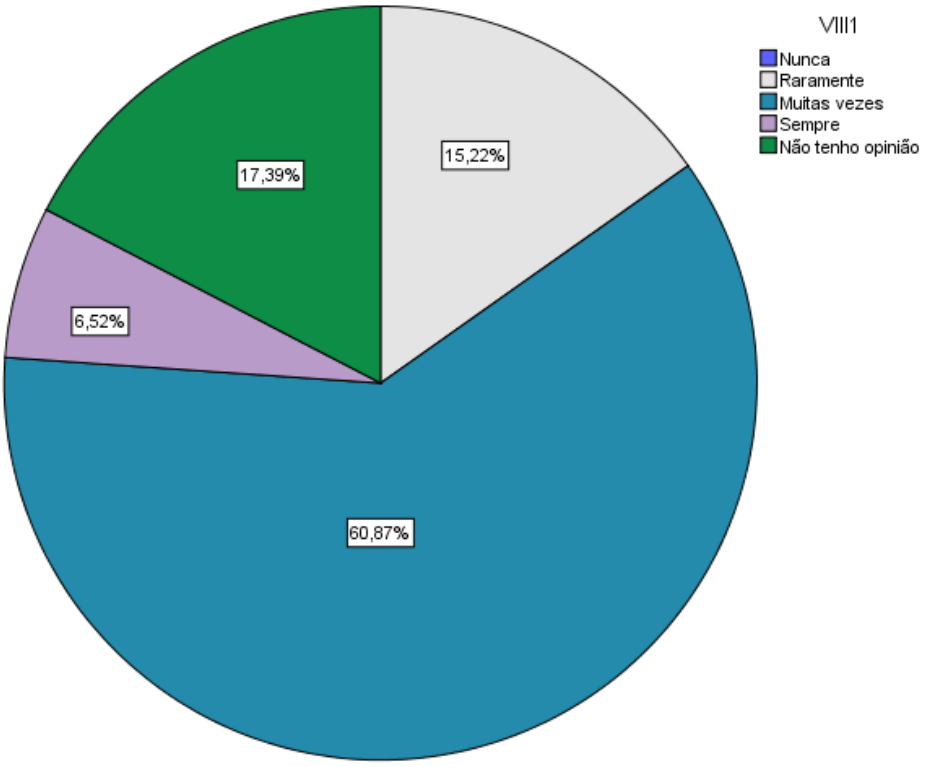


... acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento/Agrupamento.

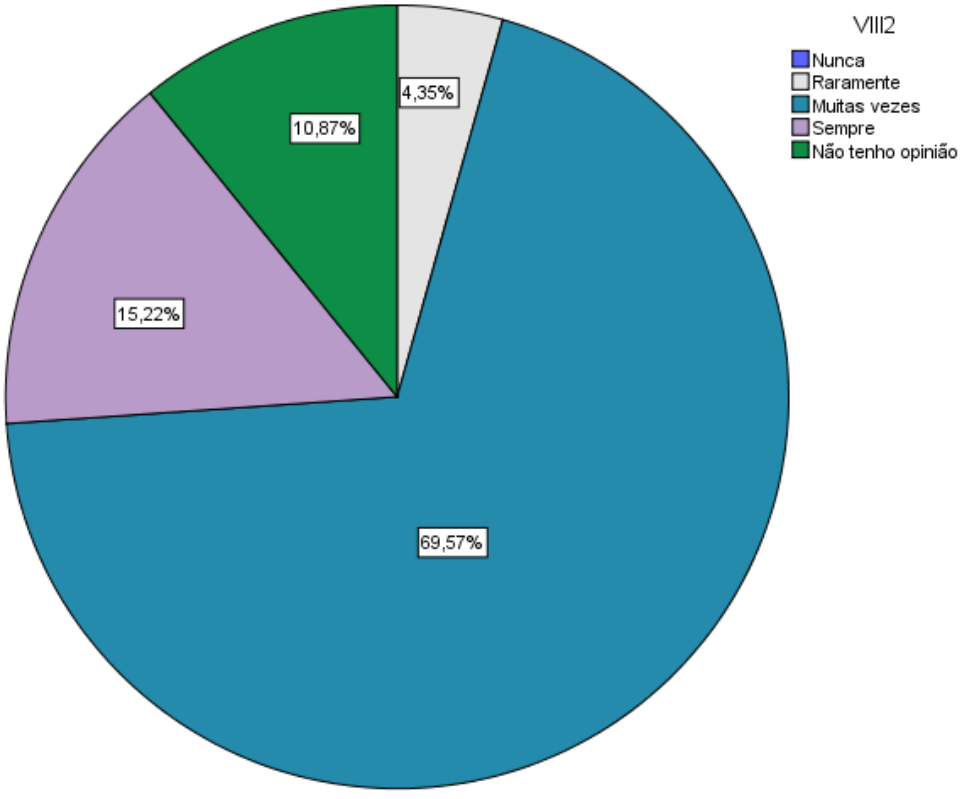


VIII. A Equipa de Direção...

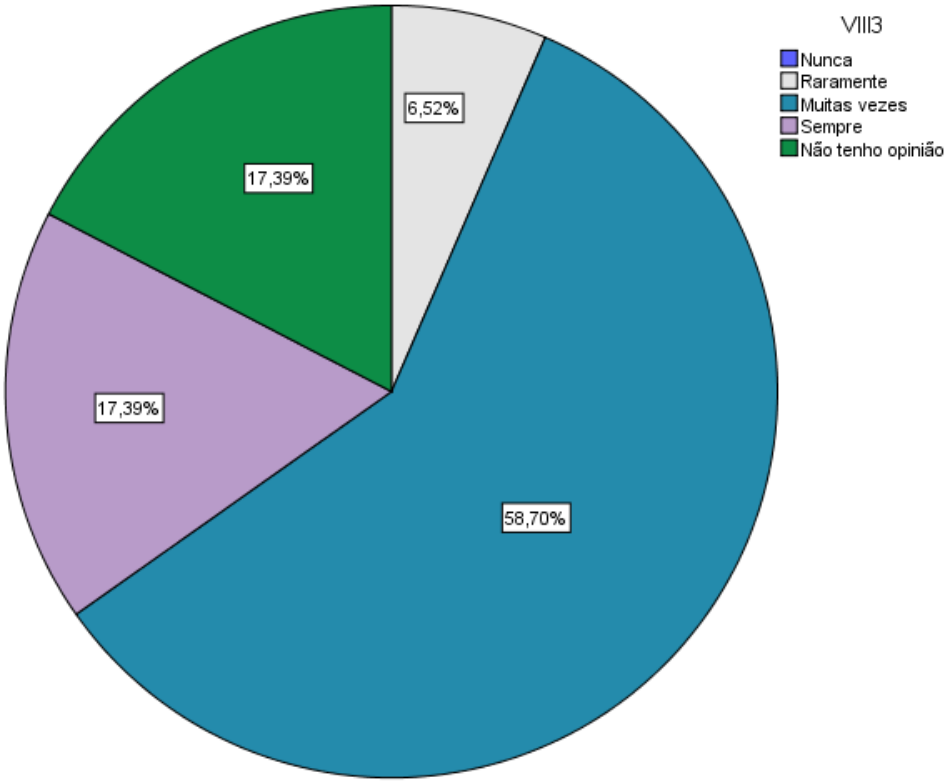
... promove a reflexão.



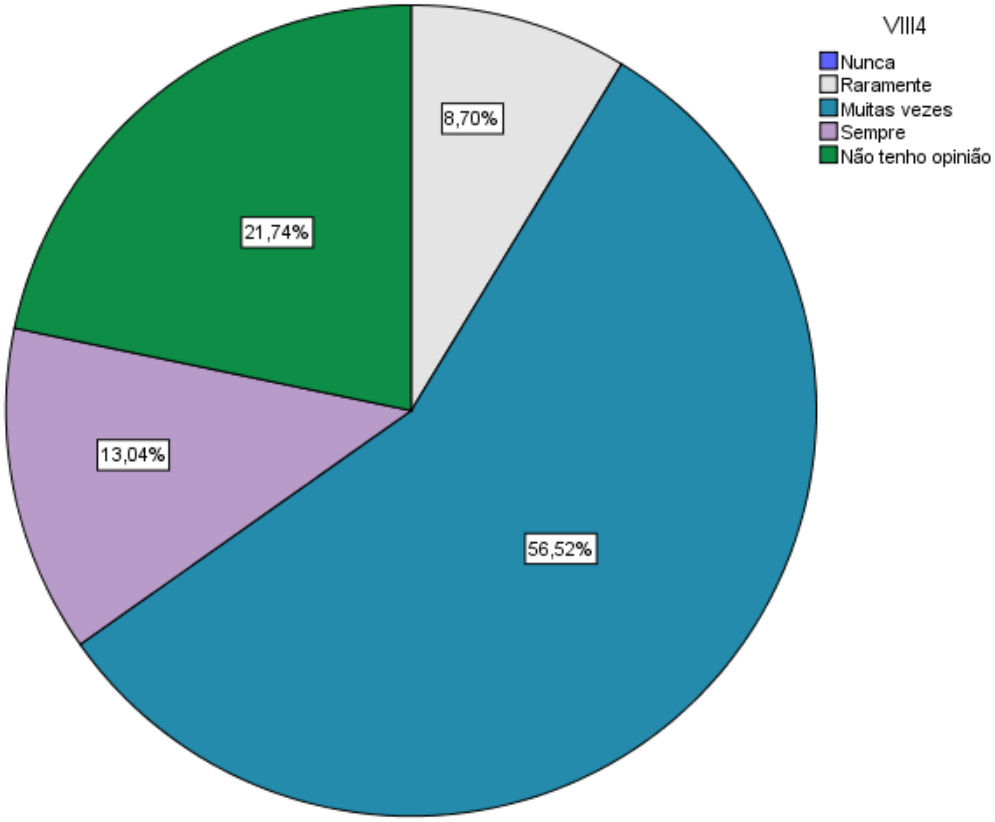
... resolve eficazmente os problemas apresentados.

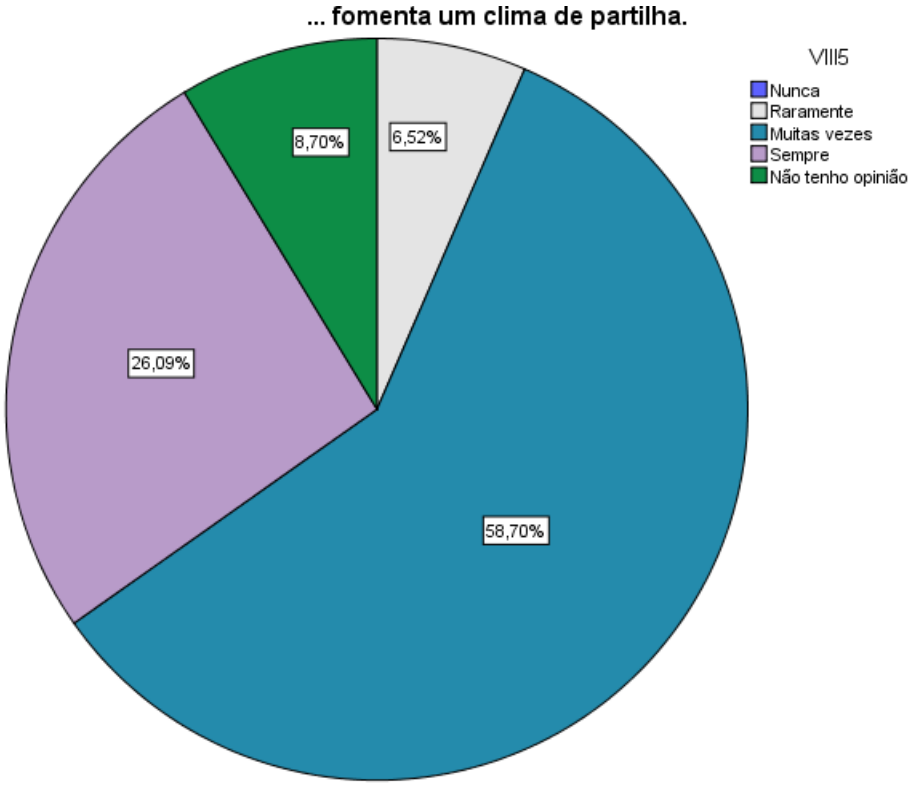


... revela coordenação nas decisões tomadas.

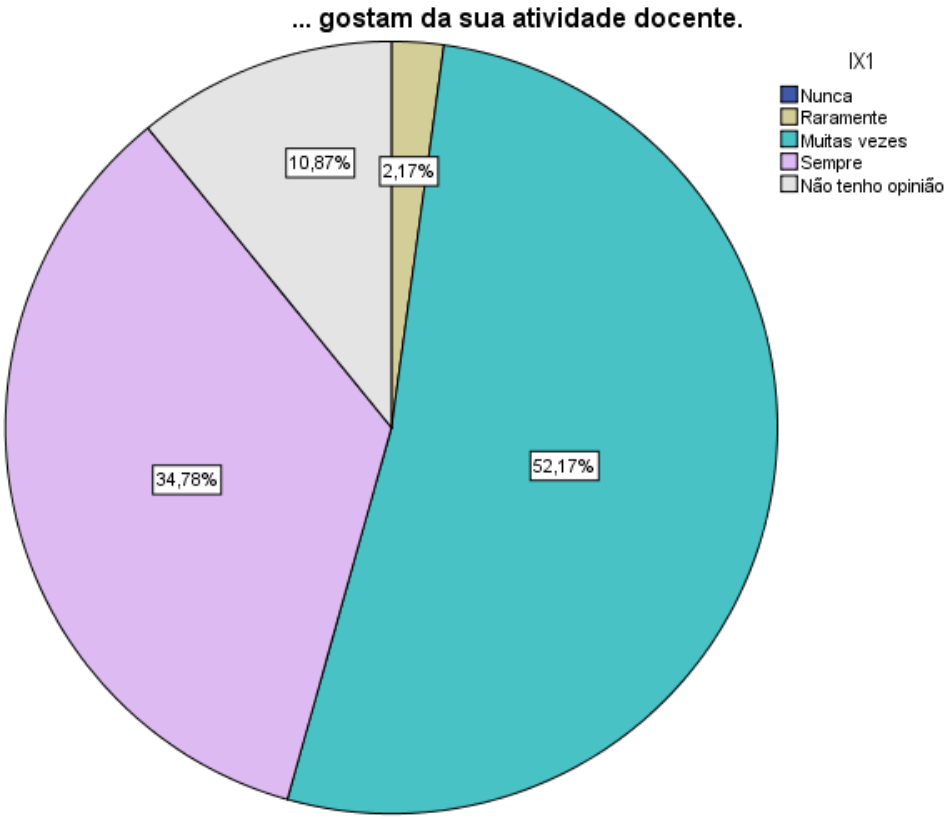


... partilha ideias com a restante estrutura de gestão escolar.

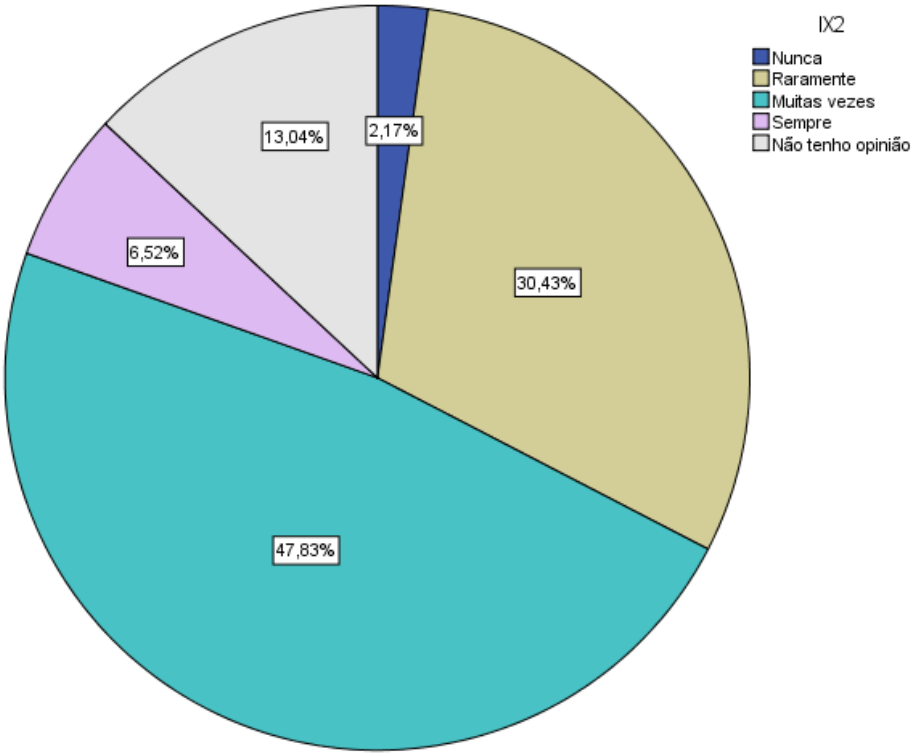




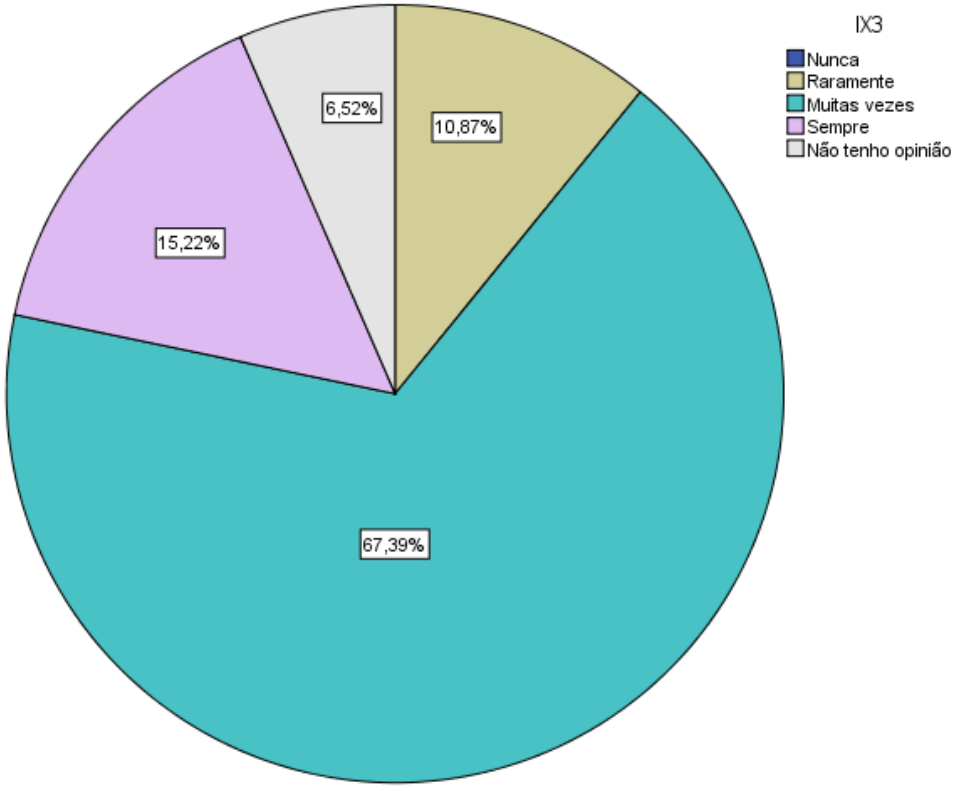
IX. Os professores...



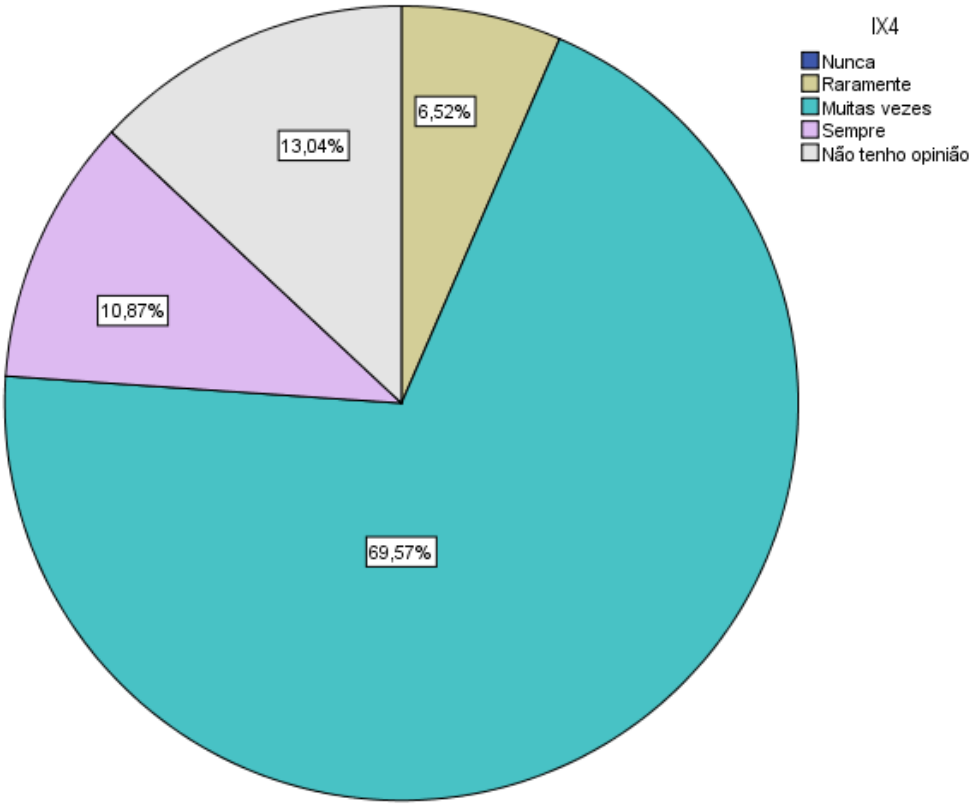
... reconhecem que o trabalho é distribuído equitativamente.



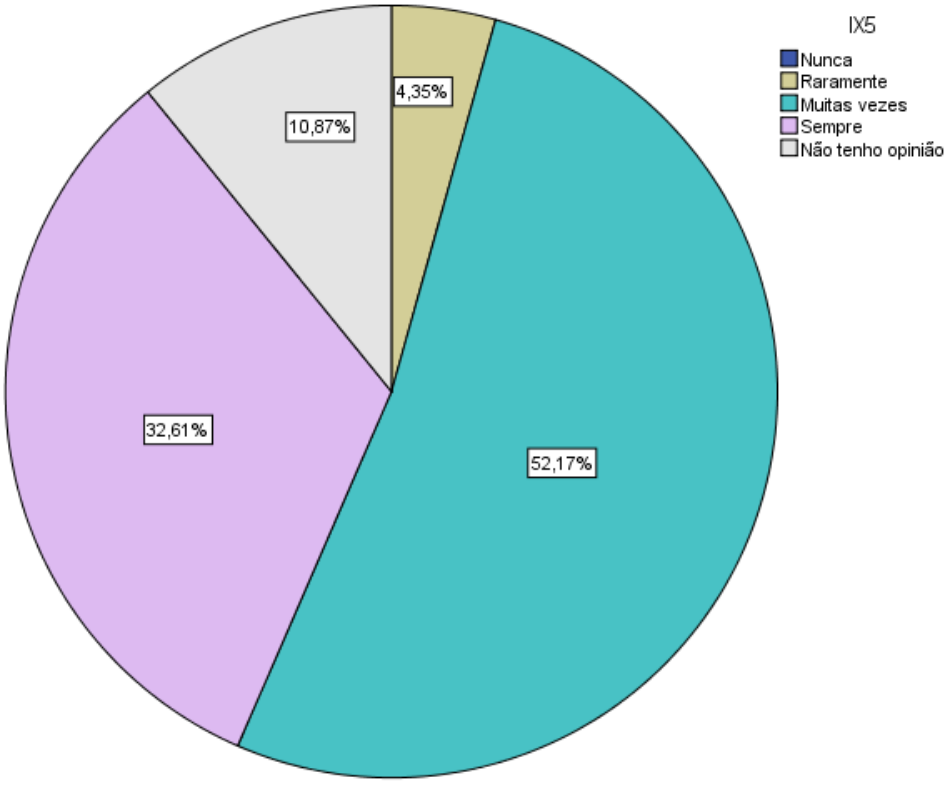
... assumem o papel de líderes quando necessário.



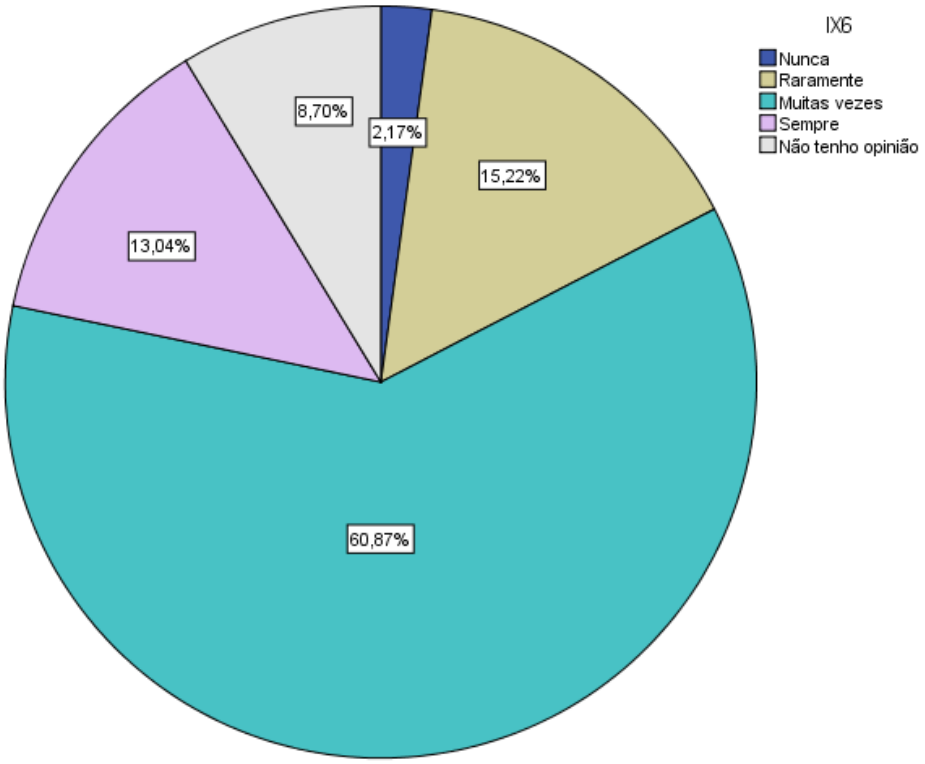
... frequentam ações de formação com regularidade.



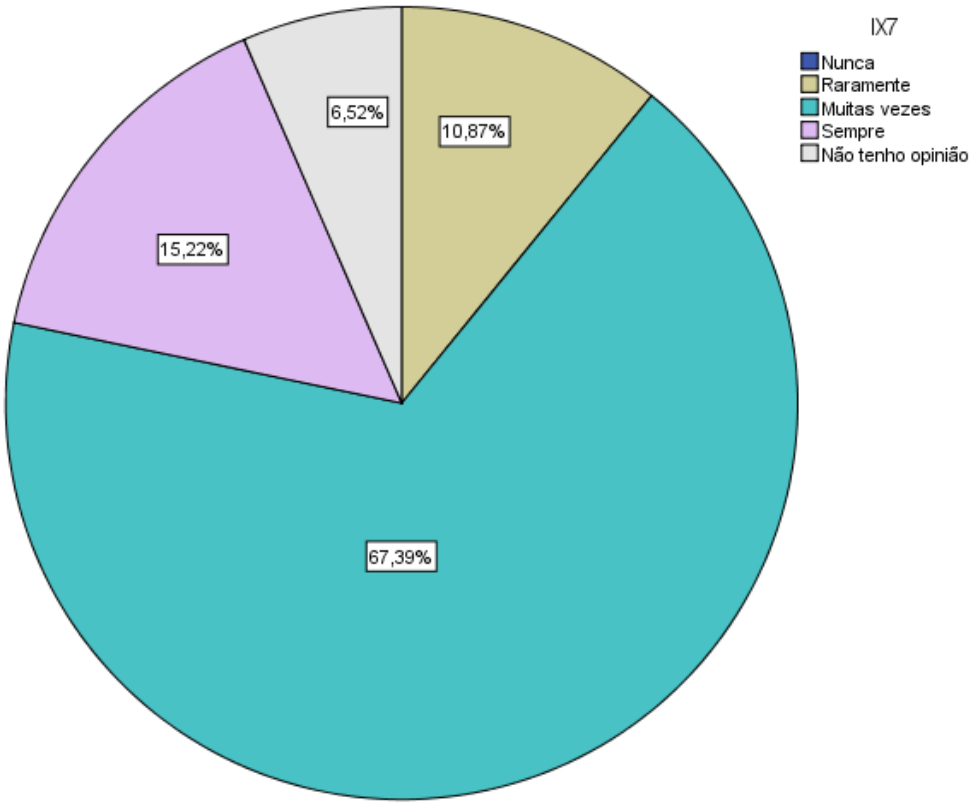
... queixam-se de falta de tempo para a preparação dos materiais didáticos.



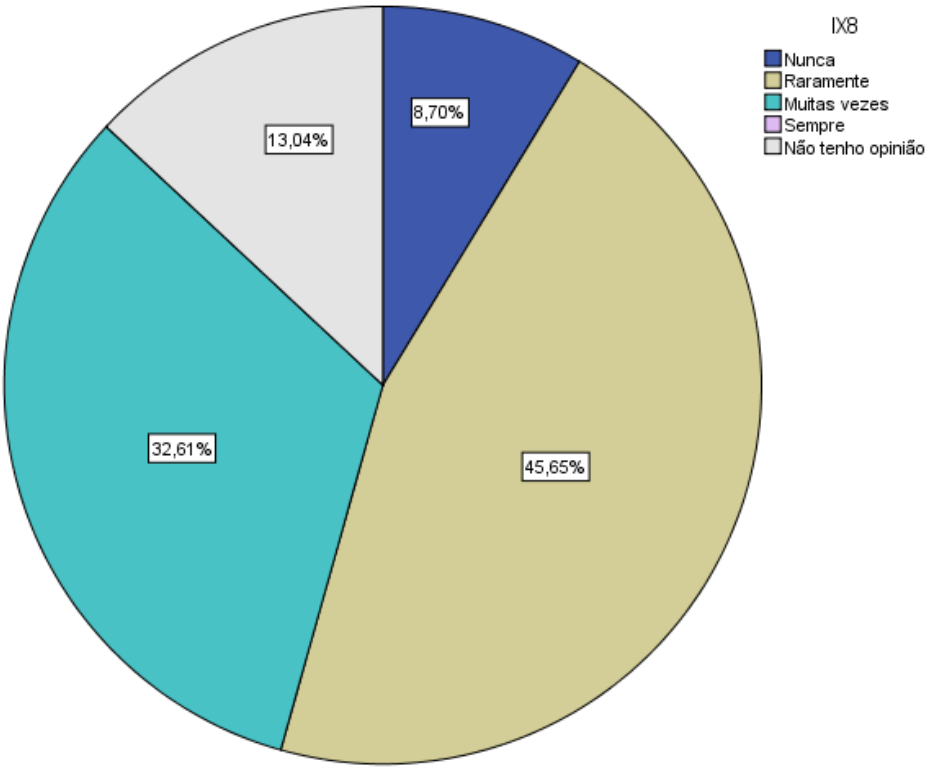
... acreditam que todos os alunos conseguem ter sucesso.



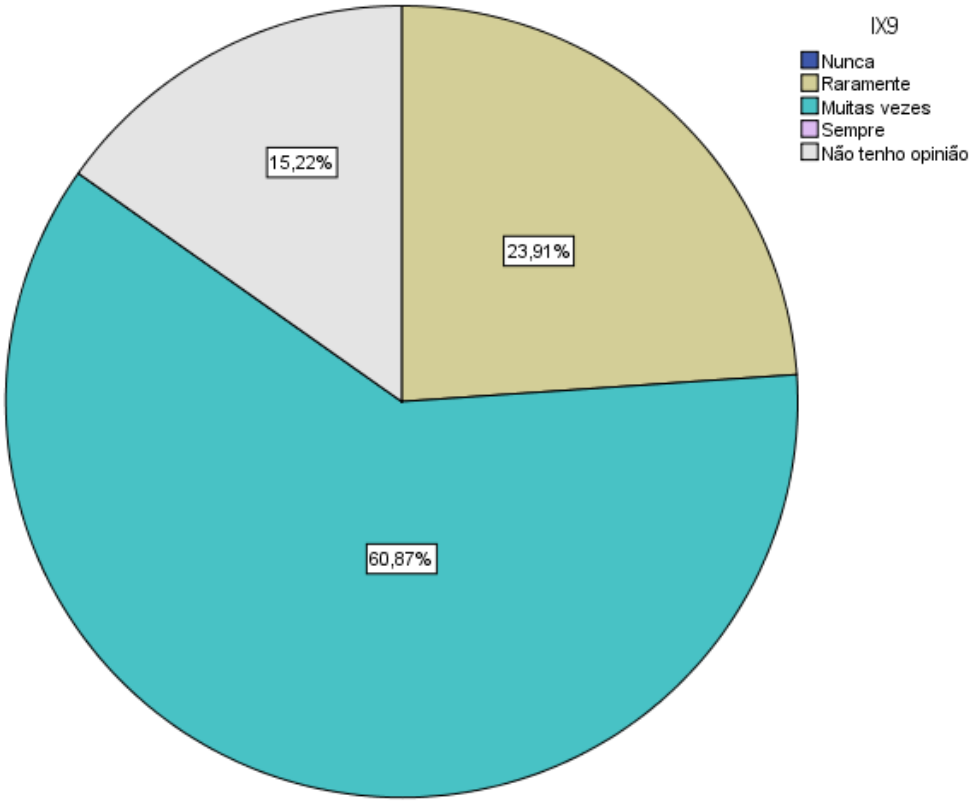
... trabalham em equipa.



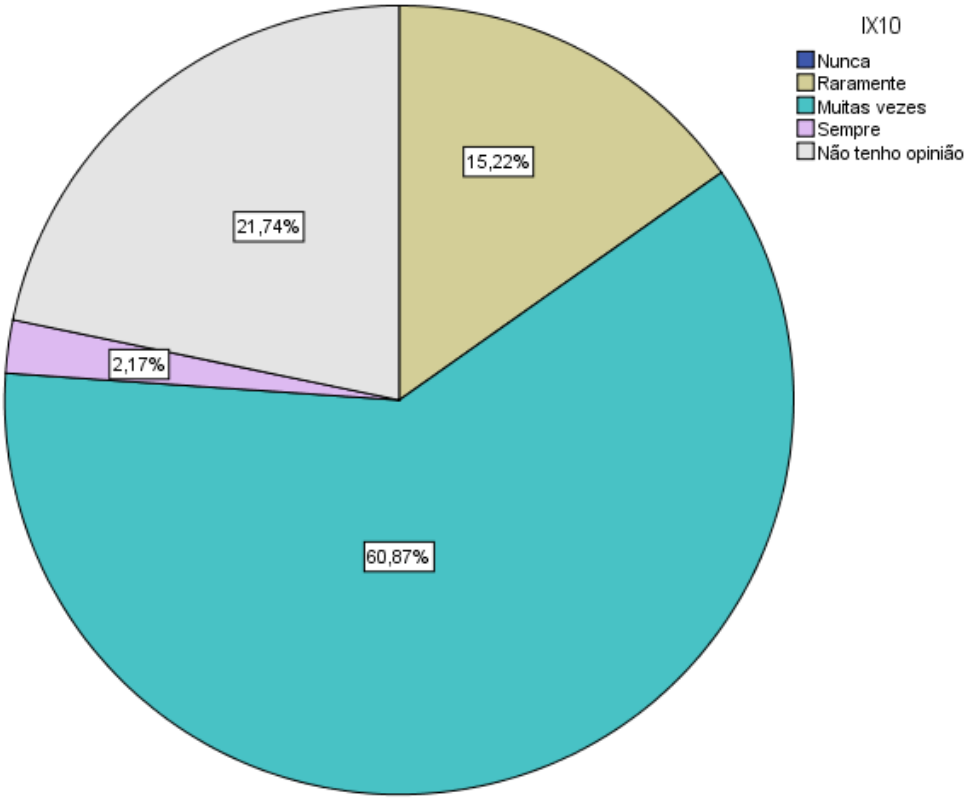
... saem da escola logo que terminam o cumprimento do seu horário.



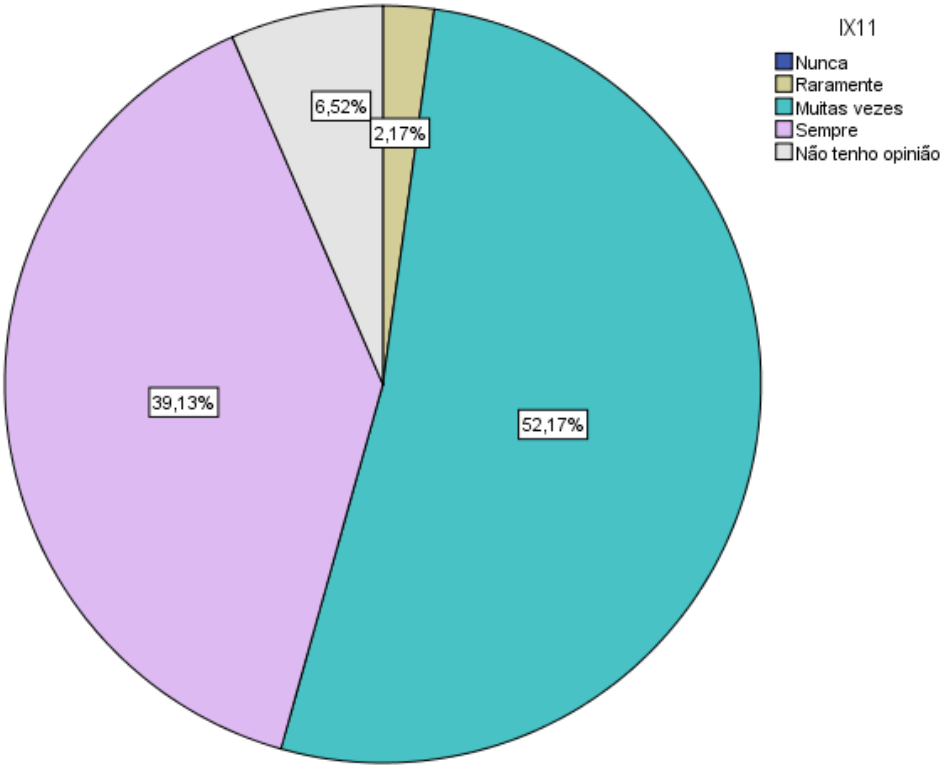
... mostram-se satisfeitos com o equipamento escolar disponível.



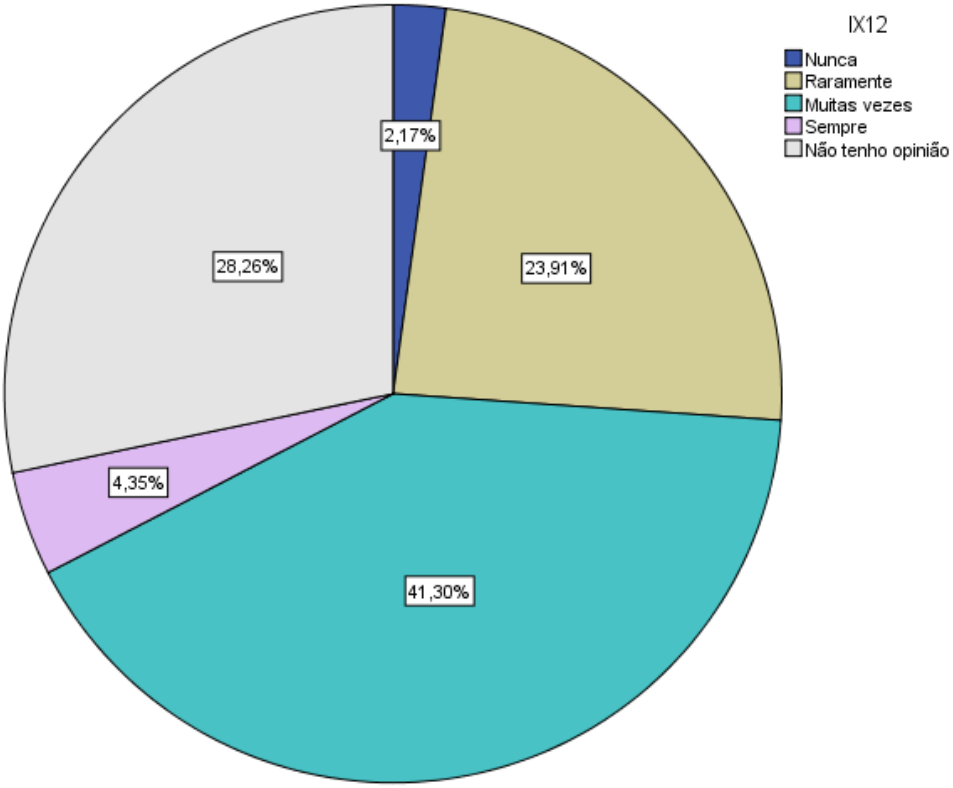
... geralmente concordam com as decisões dos órgãos de gestão.



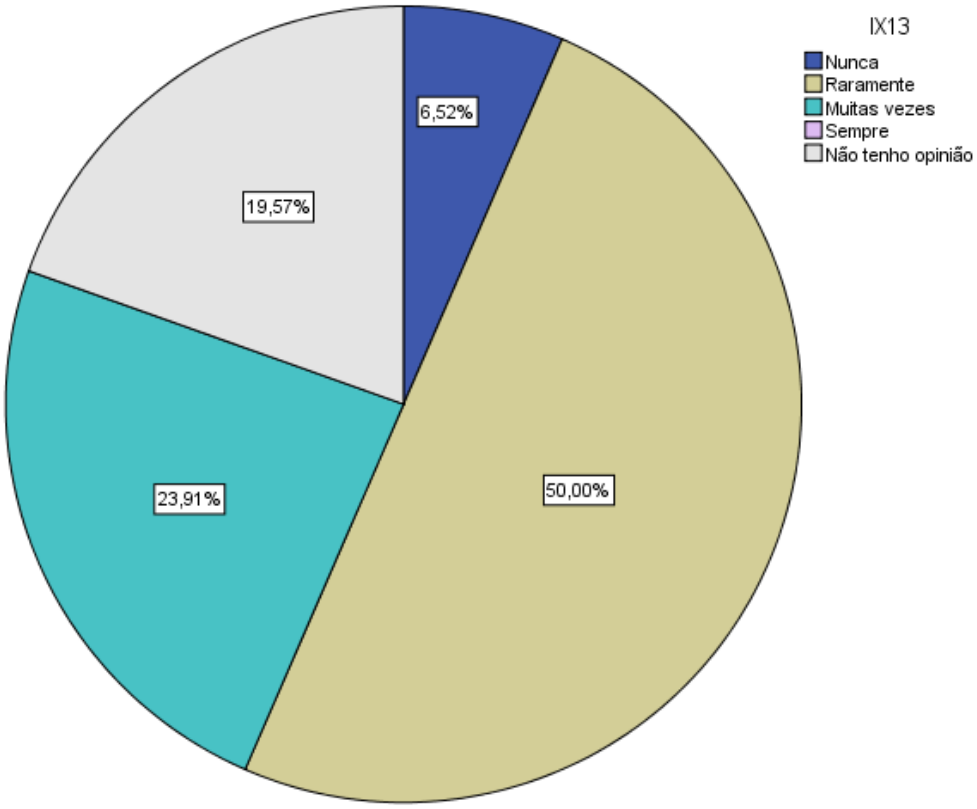
... usam um leque variado de estretágias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos.



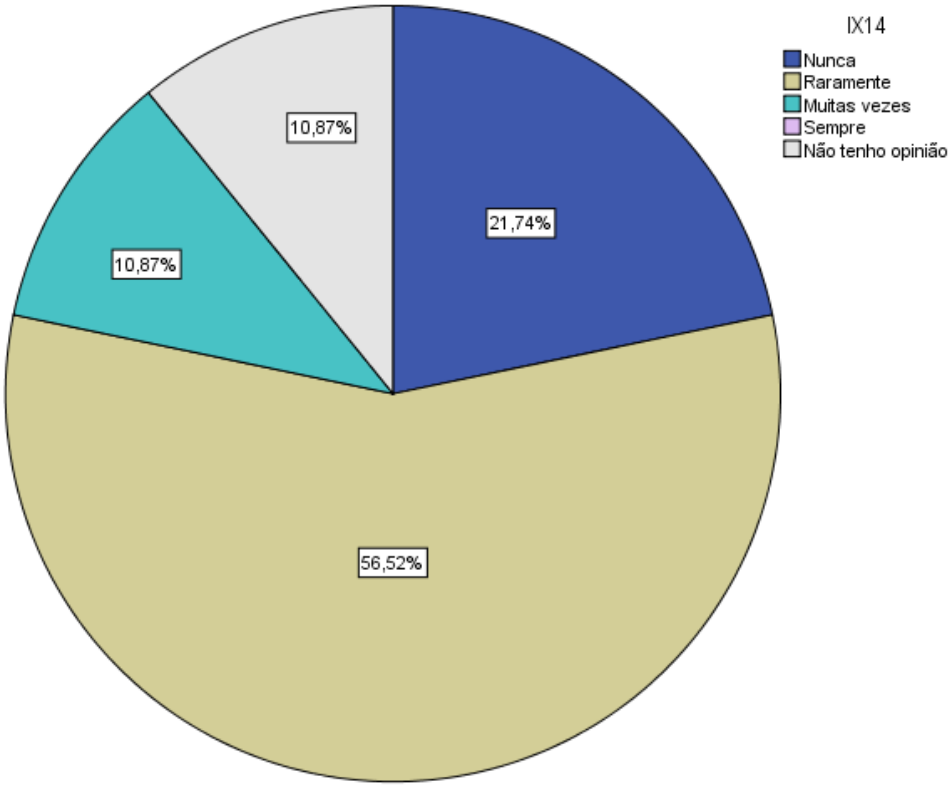
... recorrem ao Diretor para se aconselharem.



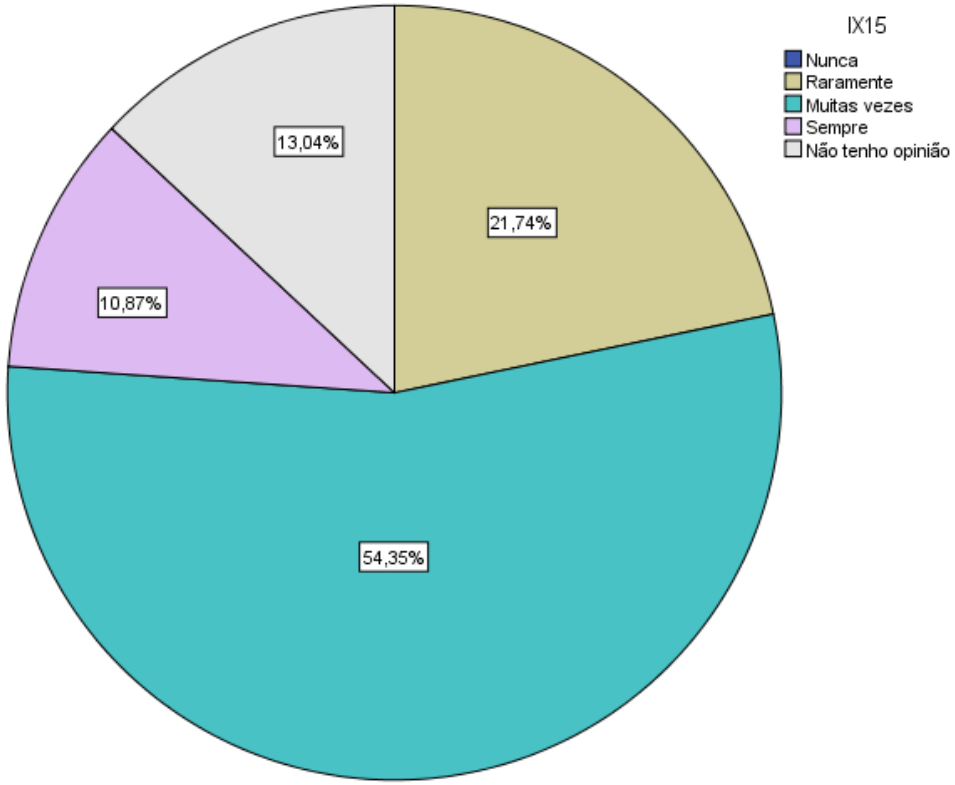
... mostram resistência às inovações e mudanças.



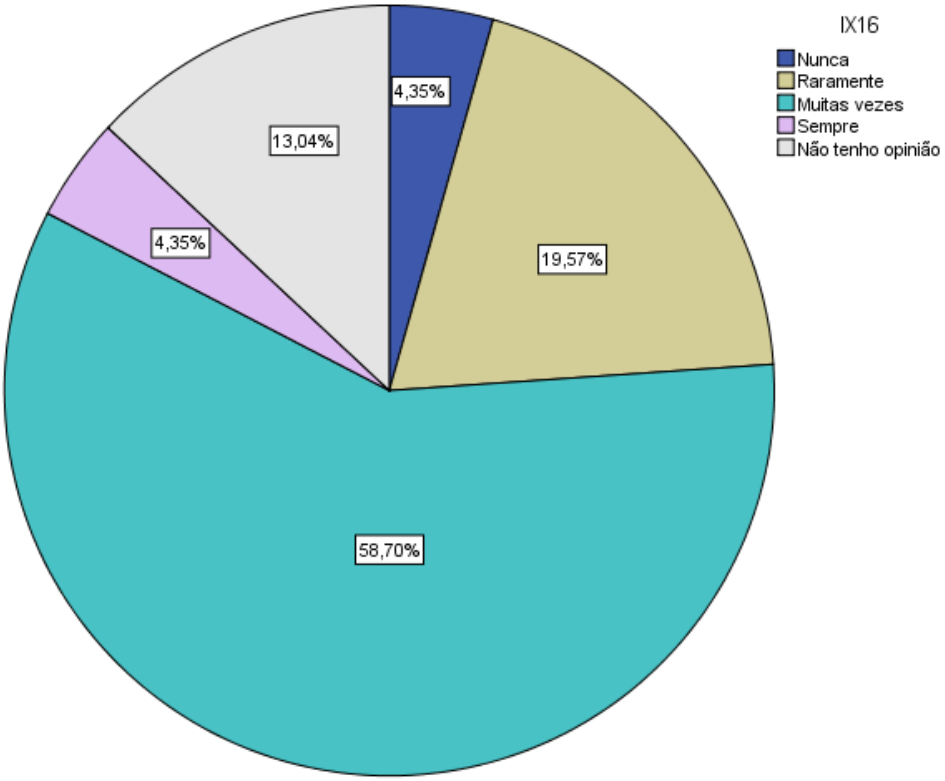
... assistem às aulas uns dos outros.



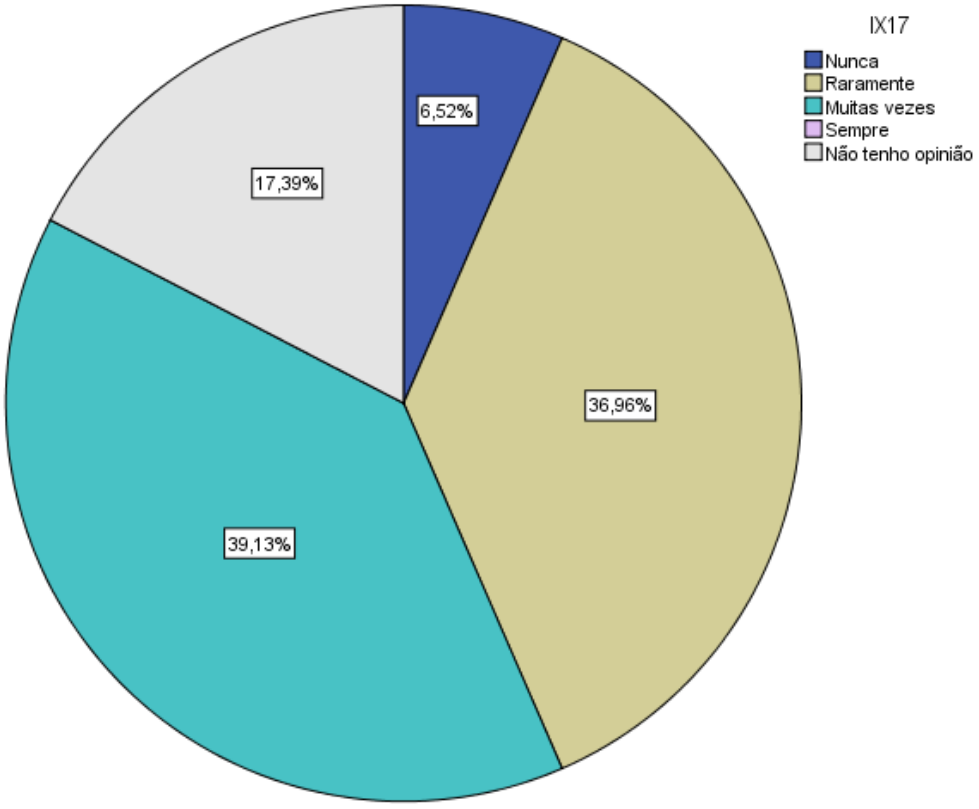
... são encorajados a experimentar/implementar novas práticas pedagógicas.



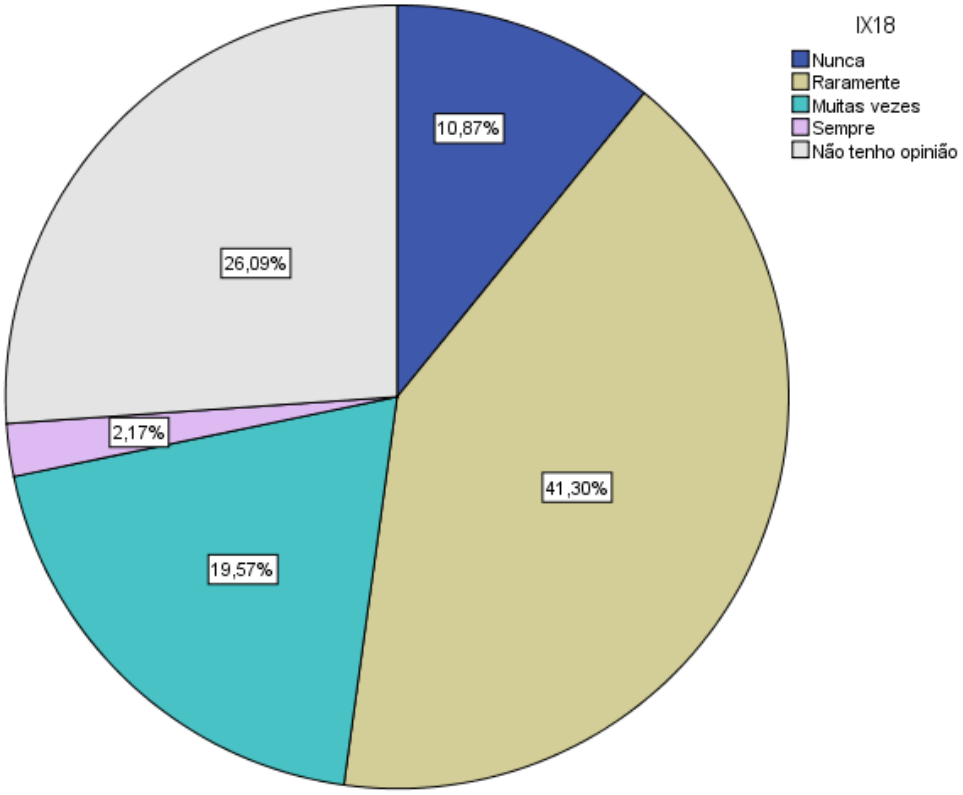
... partilham o trabalho de forma sistemática.



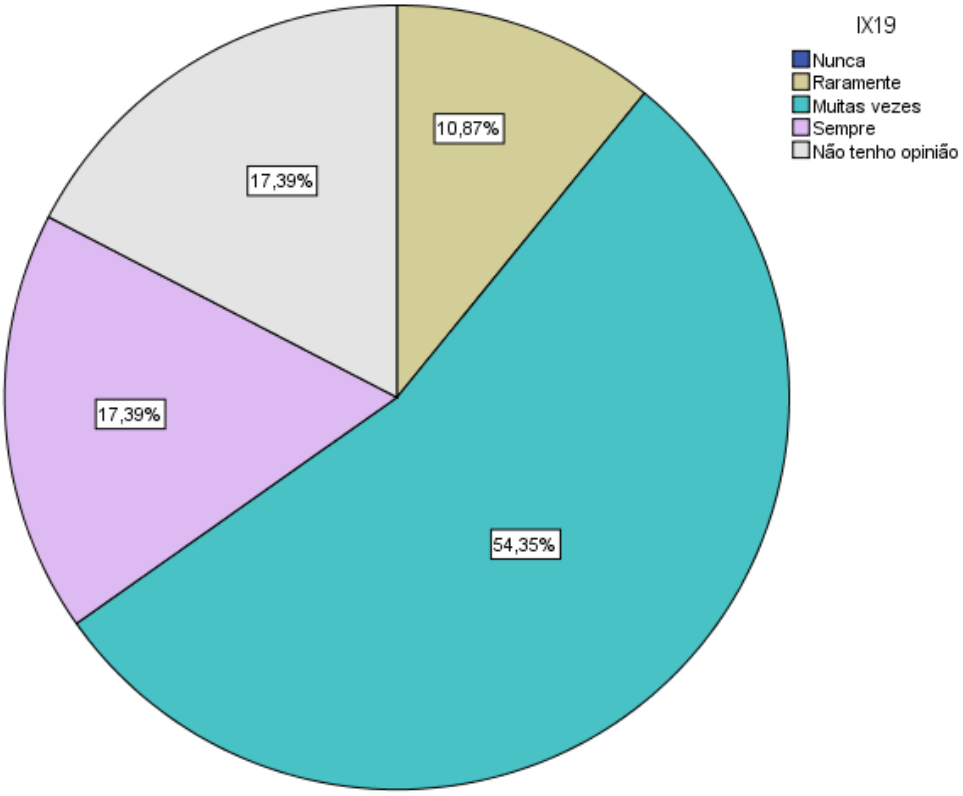
... partilham o trabalho de forma ocasional.



... partilham o trabalho de forma obrigatória.

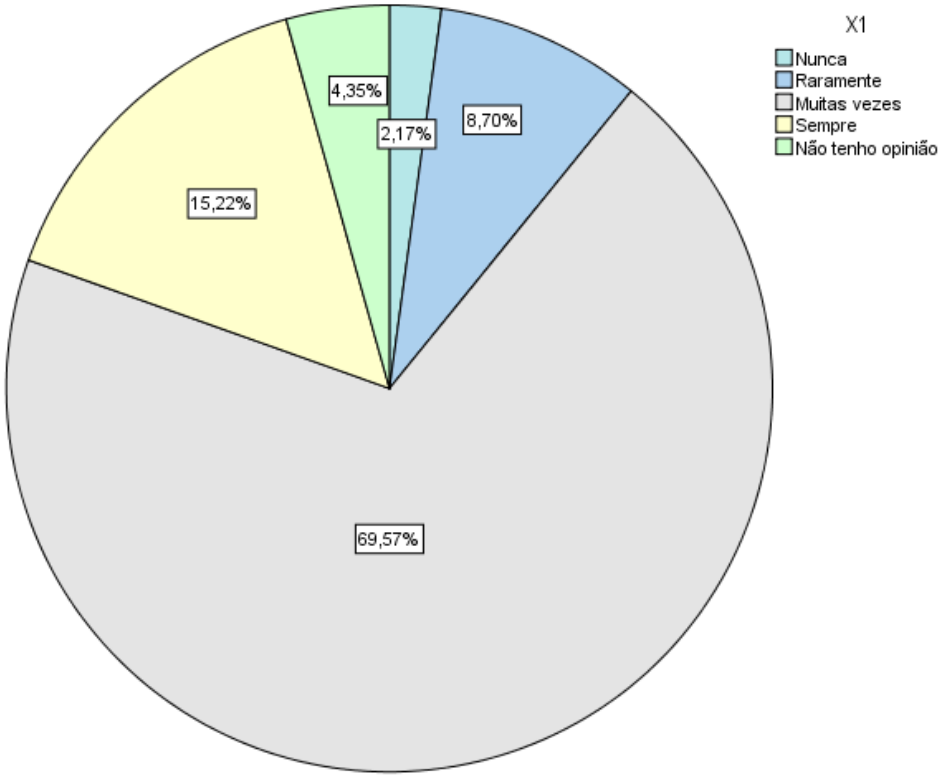


... partilham o trabalho de forma voluntária.

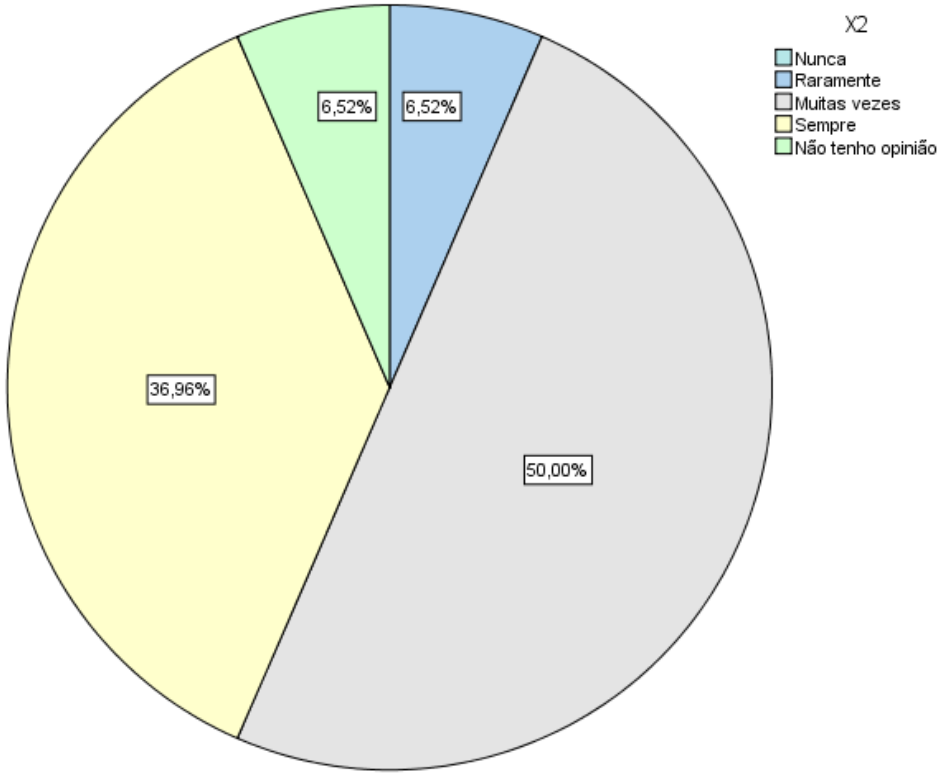


X. O processo de ensino é...

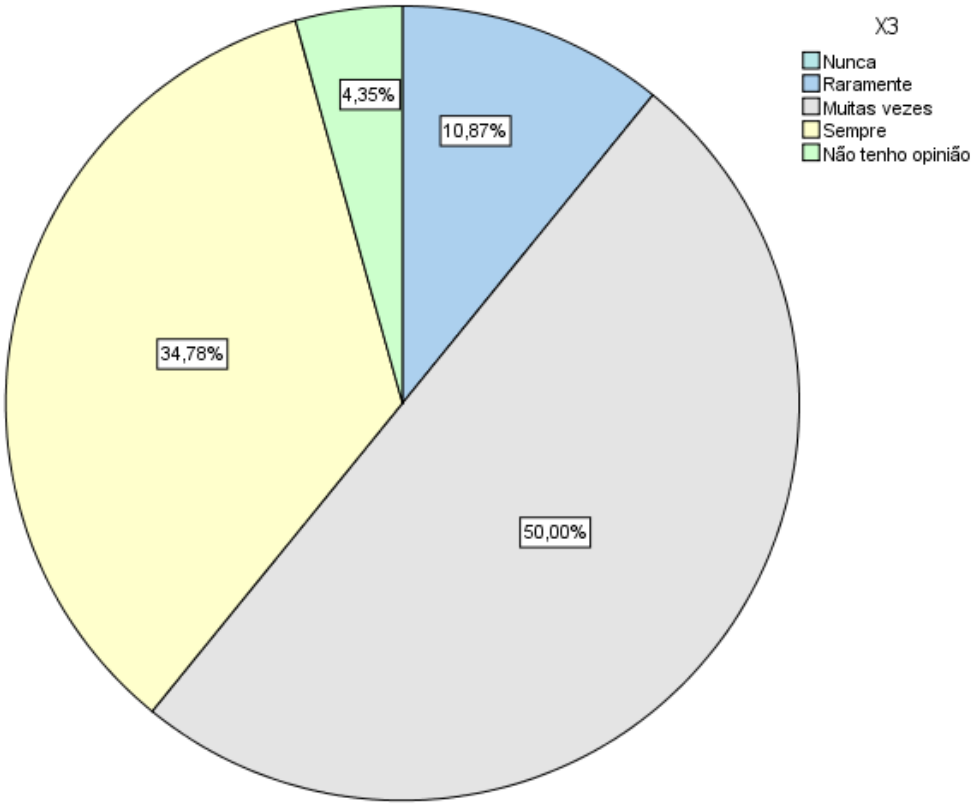
... planeado de forma cooperativa.



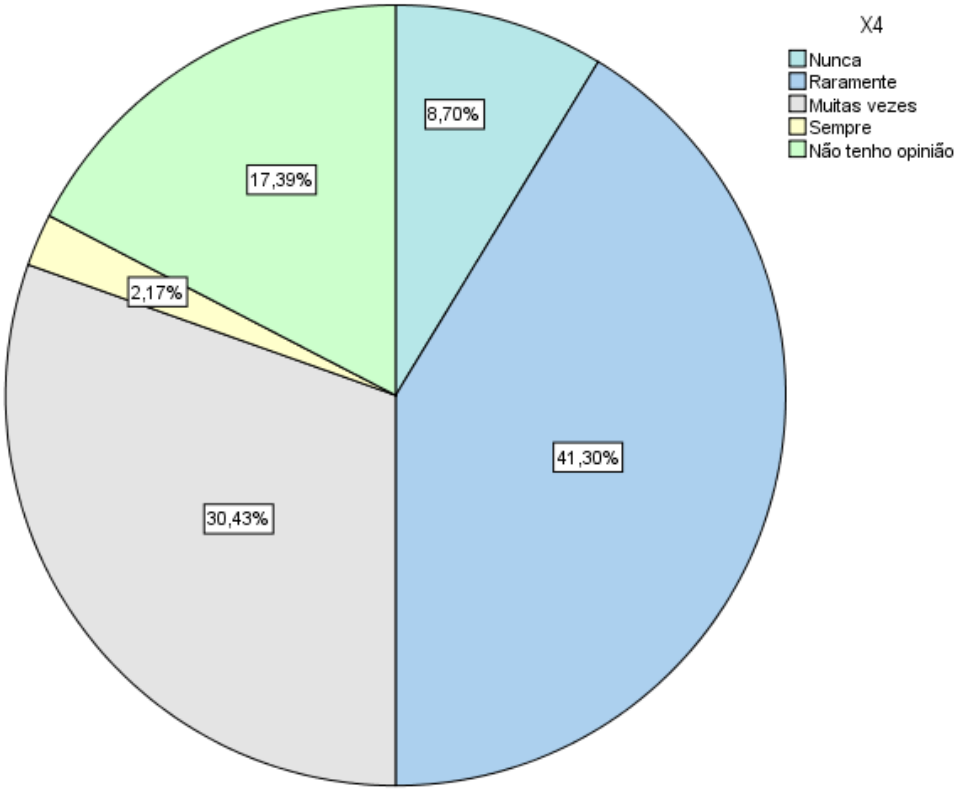
... planificado com objectivos claros.



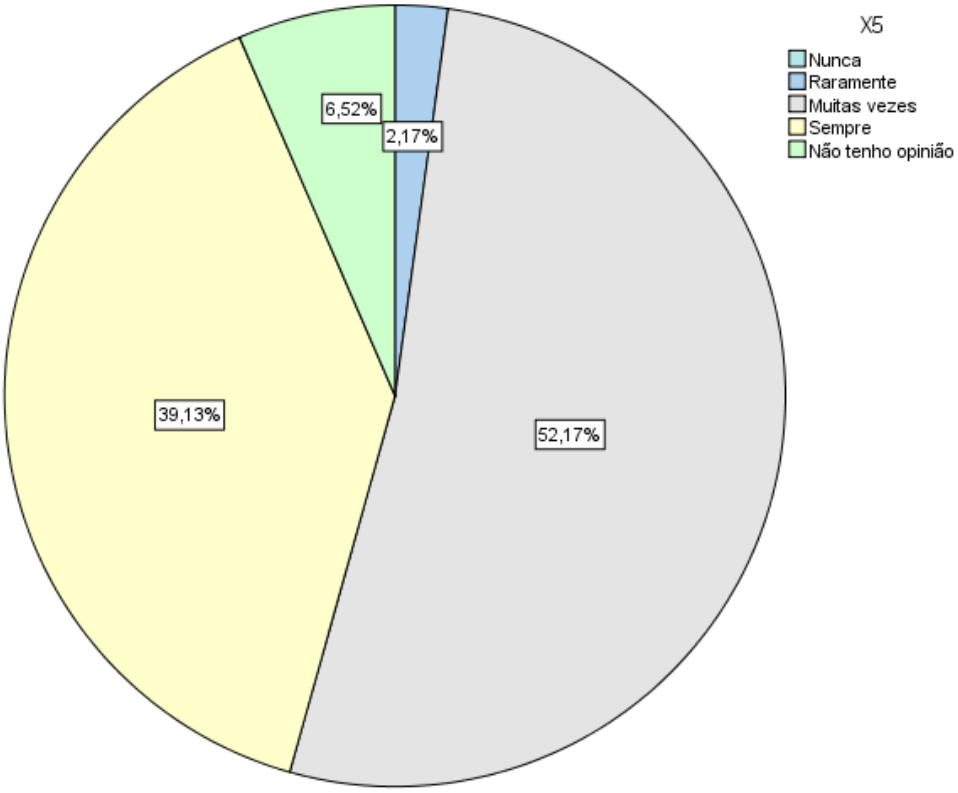
... estabelecido de acordo com o ritmo de cada grupo/turma.



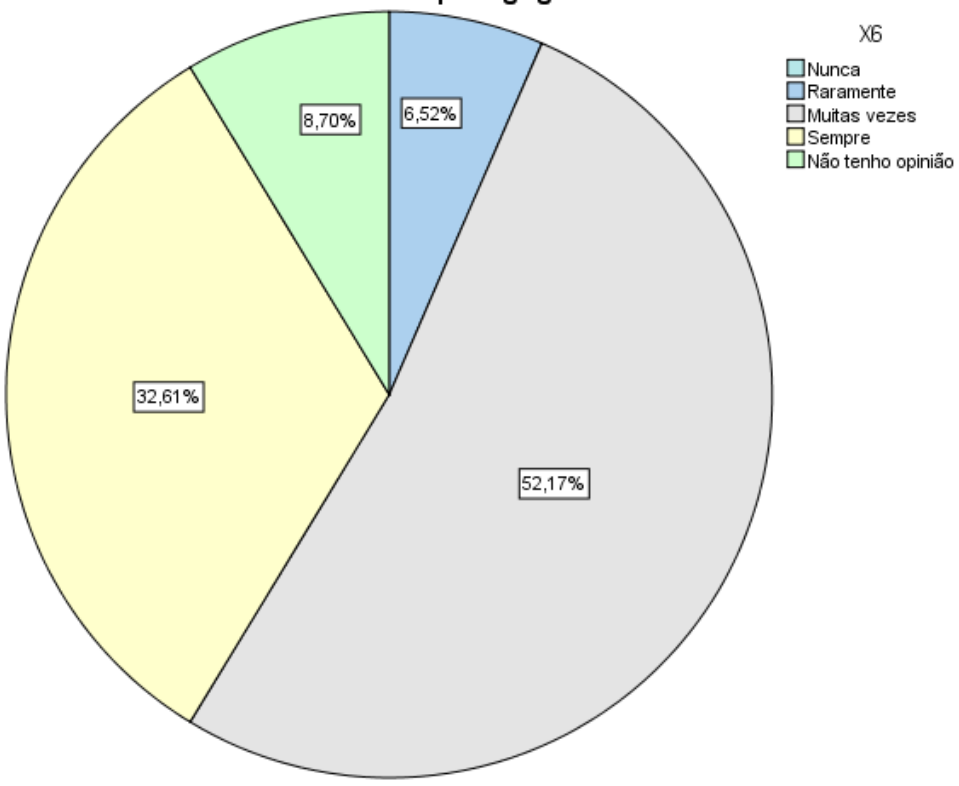
... promotor apenas das Competências Essenciais.

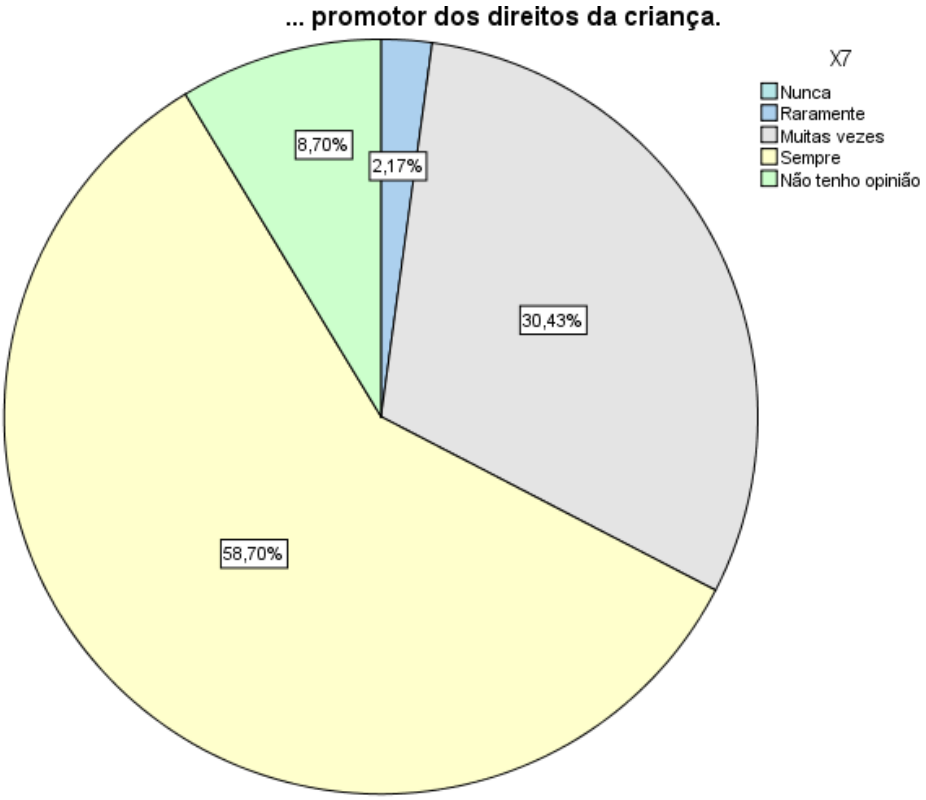


... impulsionador do desenvolvimento das capacidades de todos.

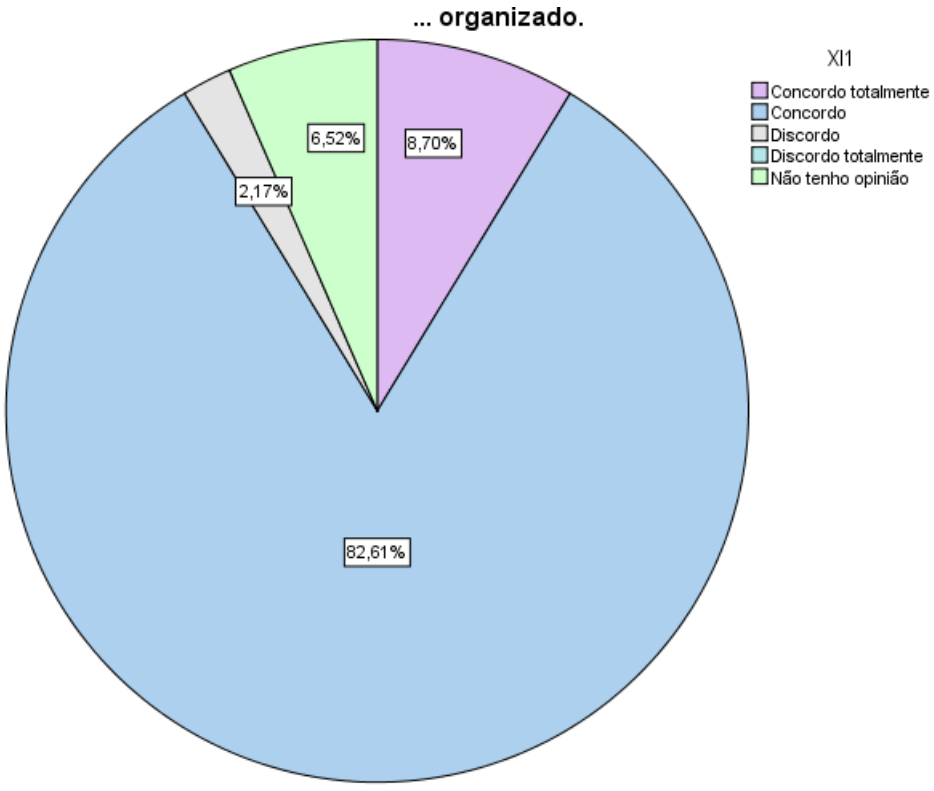


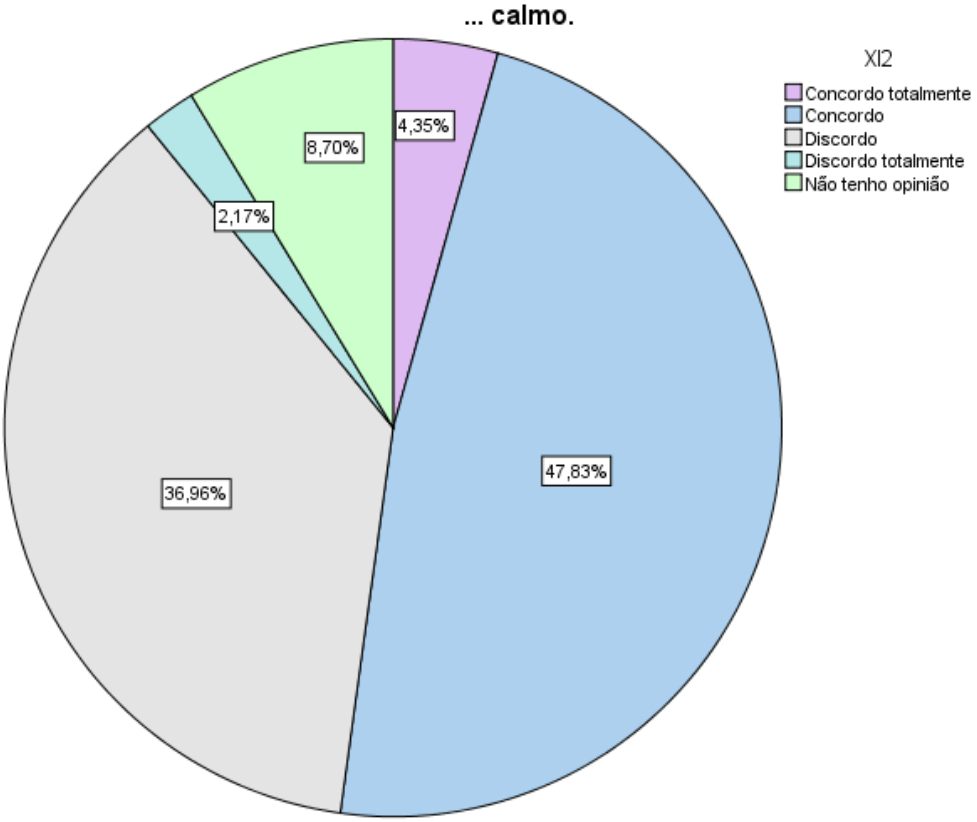
... estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.

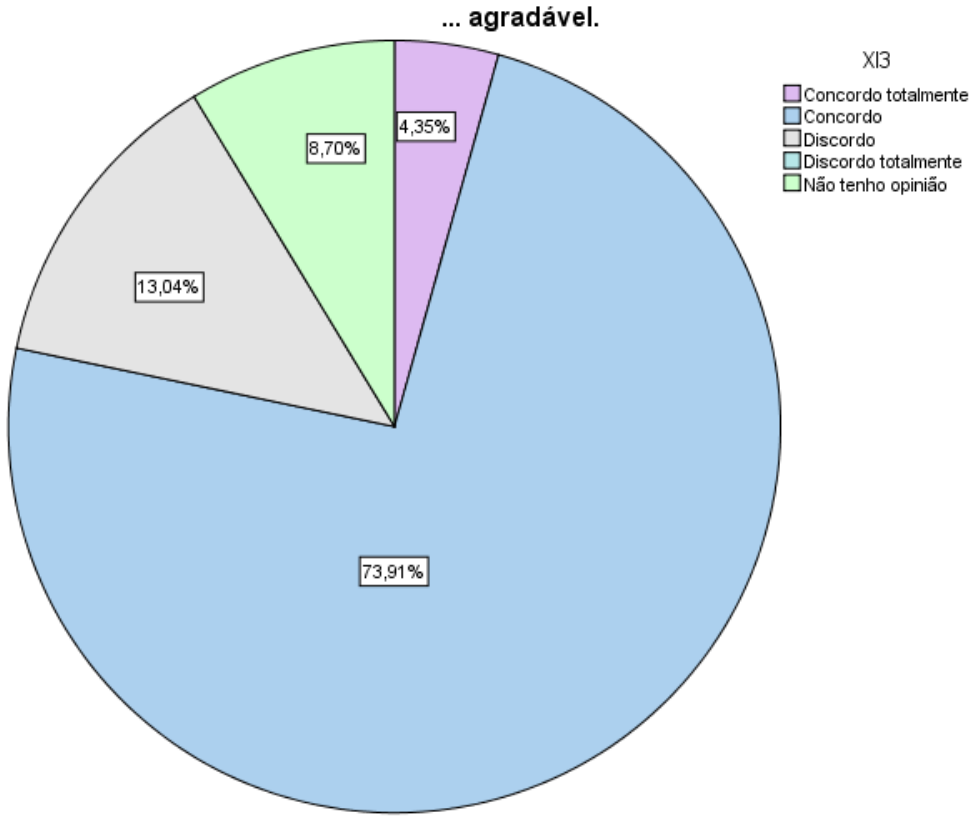


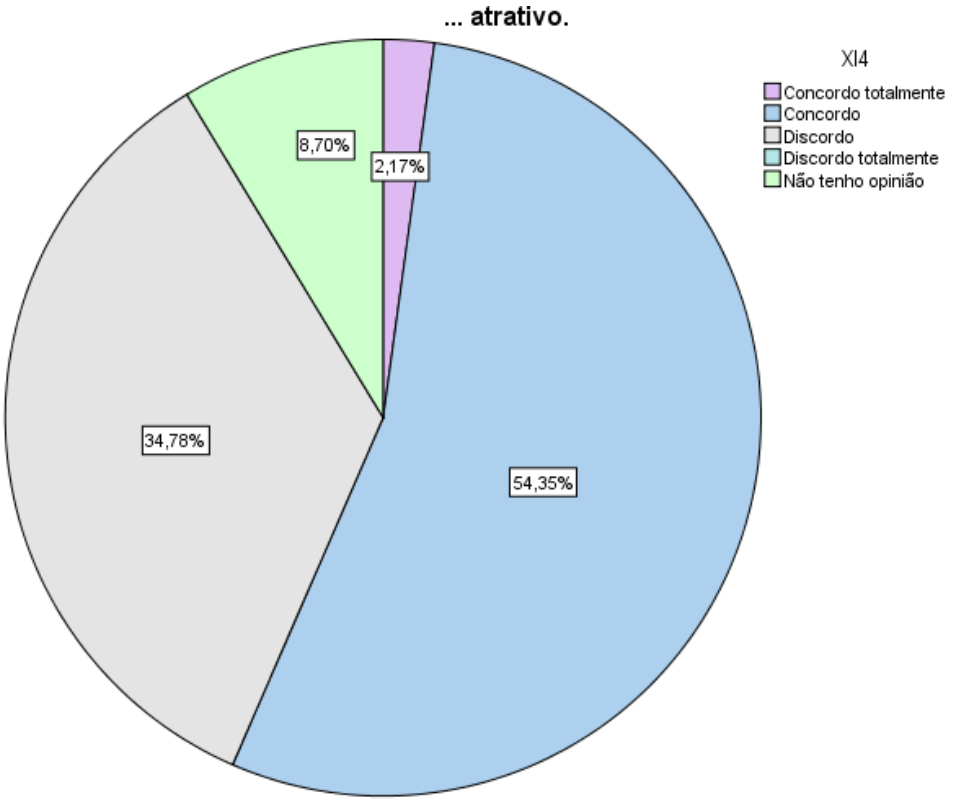


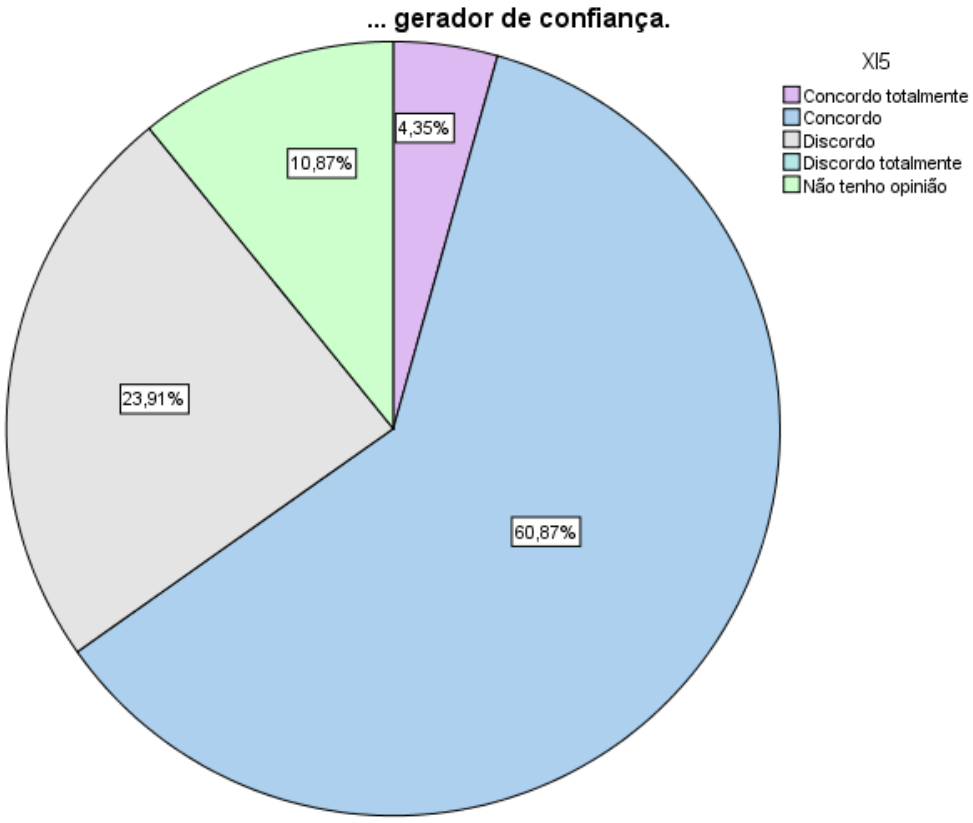
XI. O ambiente de ensino e de aprendizagem é...

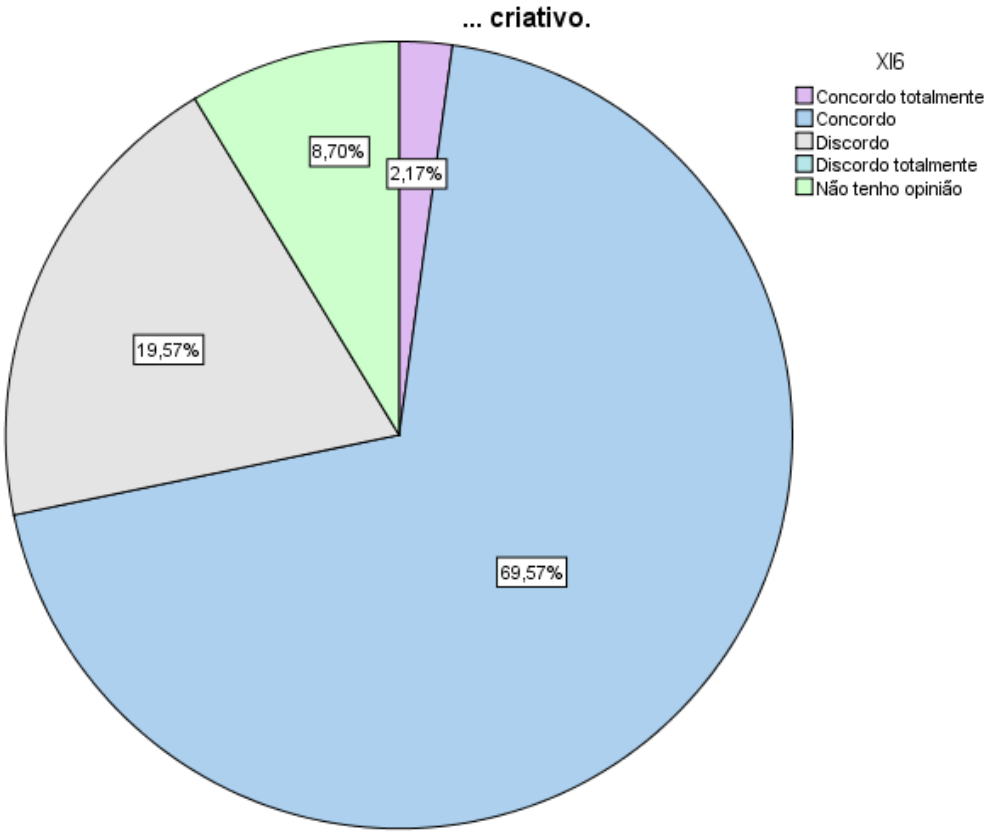


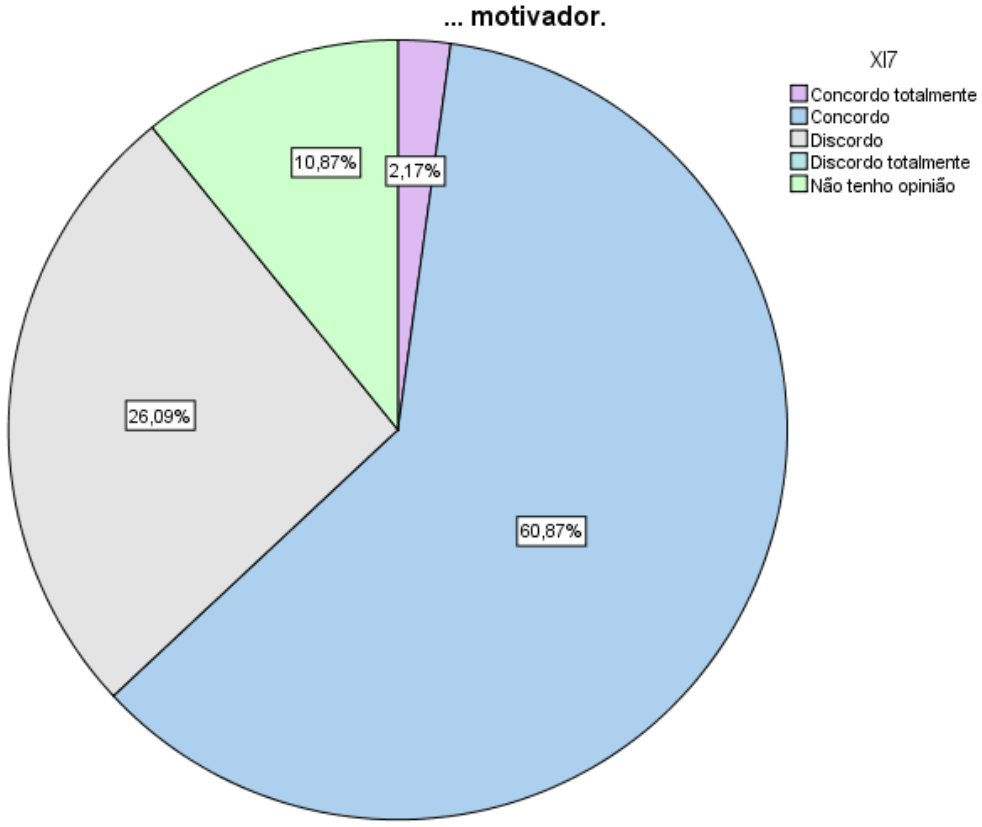

... calmo.
XI2
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
4,35%
47,83%
36,96%
2,17%
8,70%


... agradável.
XI3
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
4,35%
73,91%
13,04%
8,70%

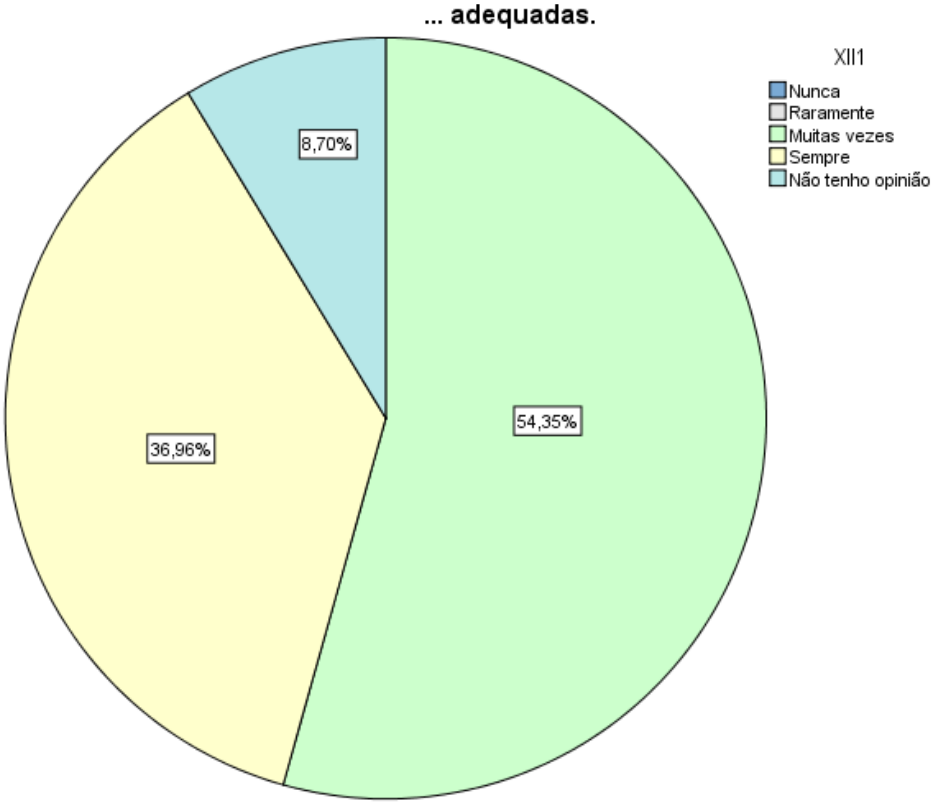

... atrativo.
XI4
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
8,70%
2,17%
34,78%
54,35%

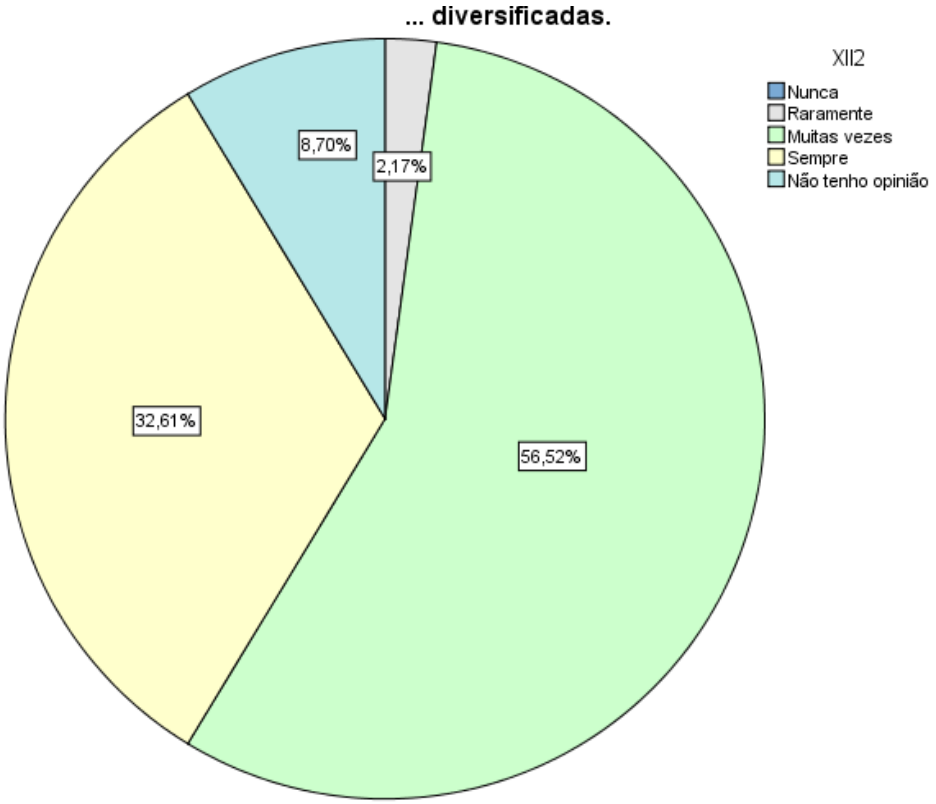

... gerador de confiança.
XI5
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
4,35%
10,87%
23,91%
60,87%


... criativo.
XI6
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
8,70%
2,17%
19,57%
69,57%

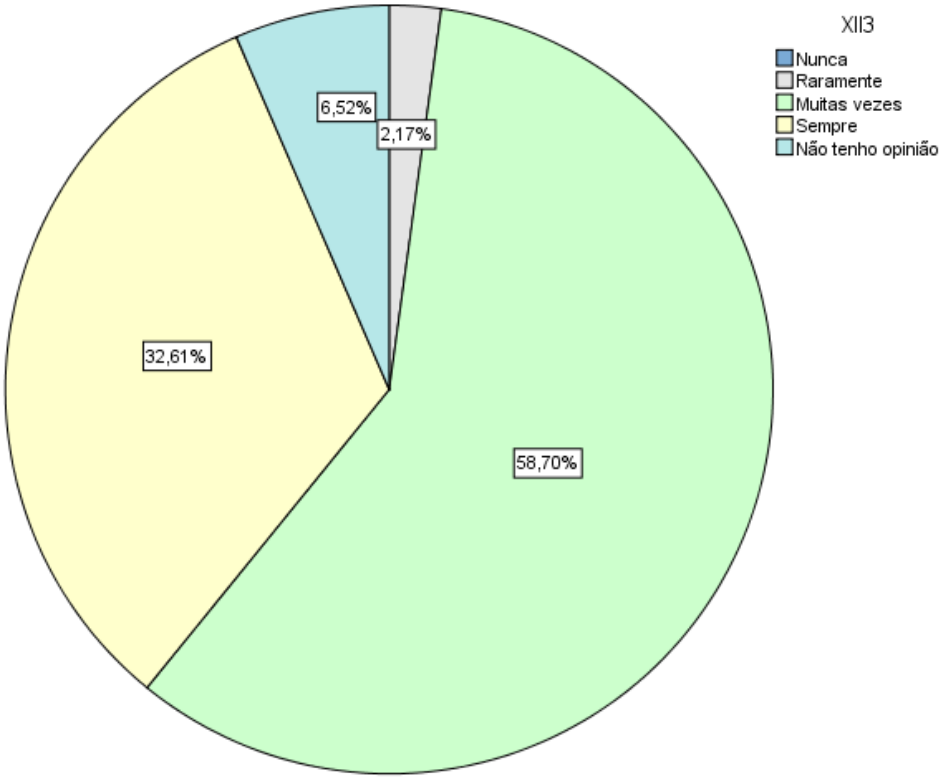

... motivador.
XI7
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
10,87%
2,17%
26,09%
60,87%

XII. As atividades pedagógicas são…

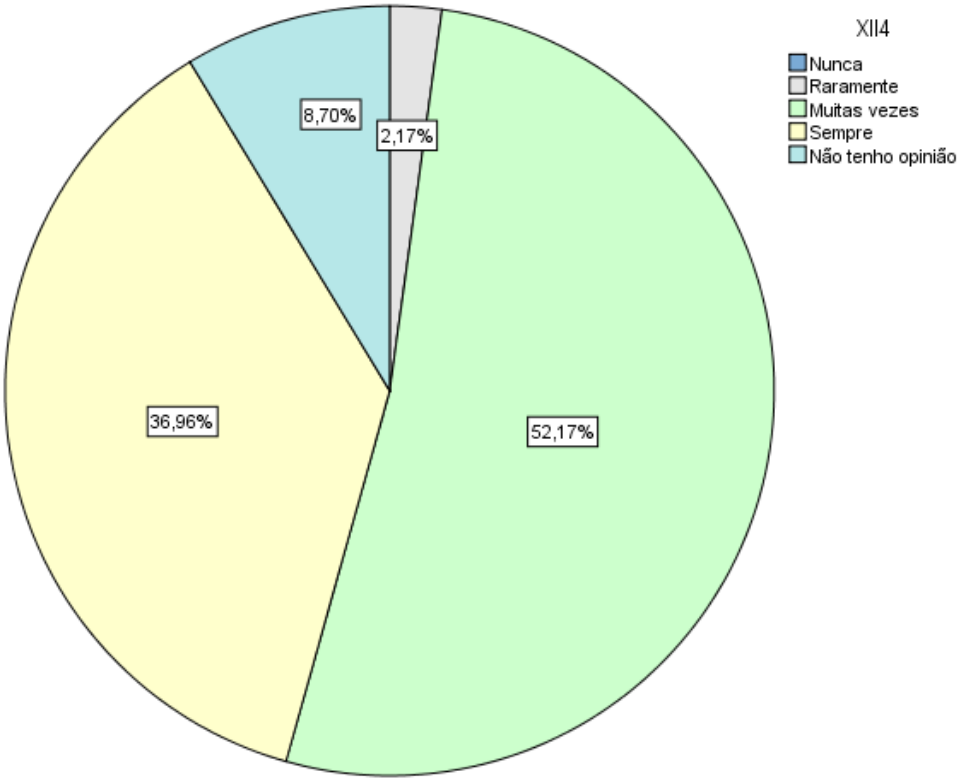




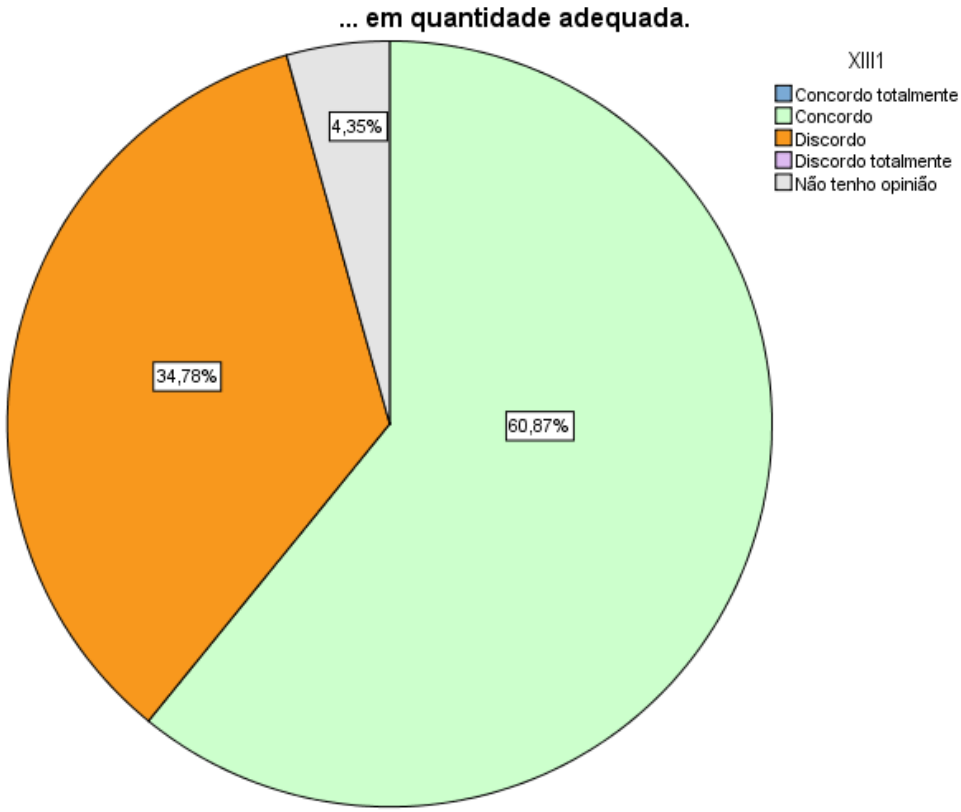
... diferenciadas, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos.

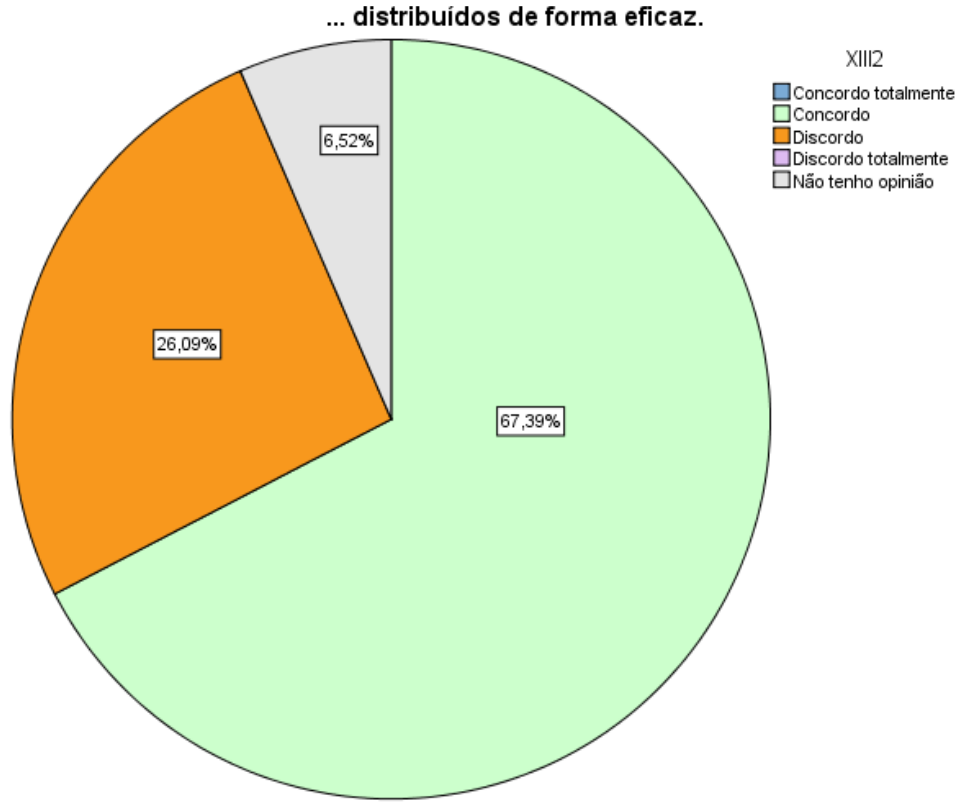


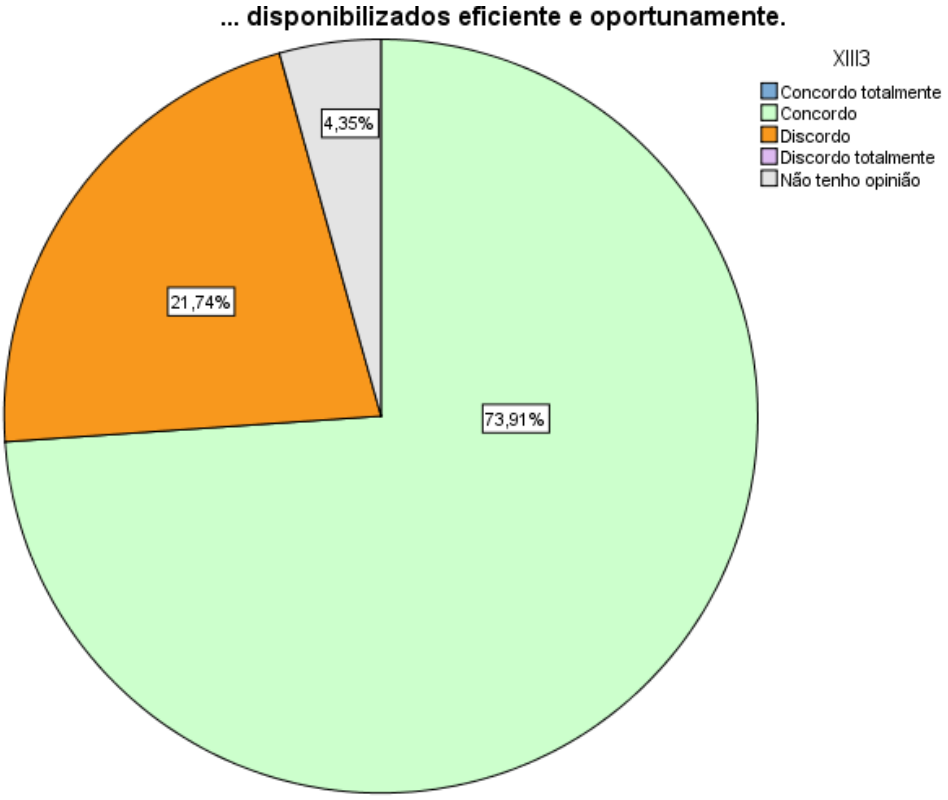
... estruturadas, tendo em consideração o nível de aprendizagem de cada grupo/aluno.



XIII. Os recursos educativos são…



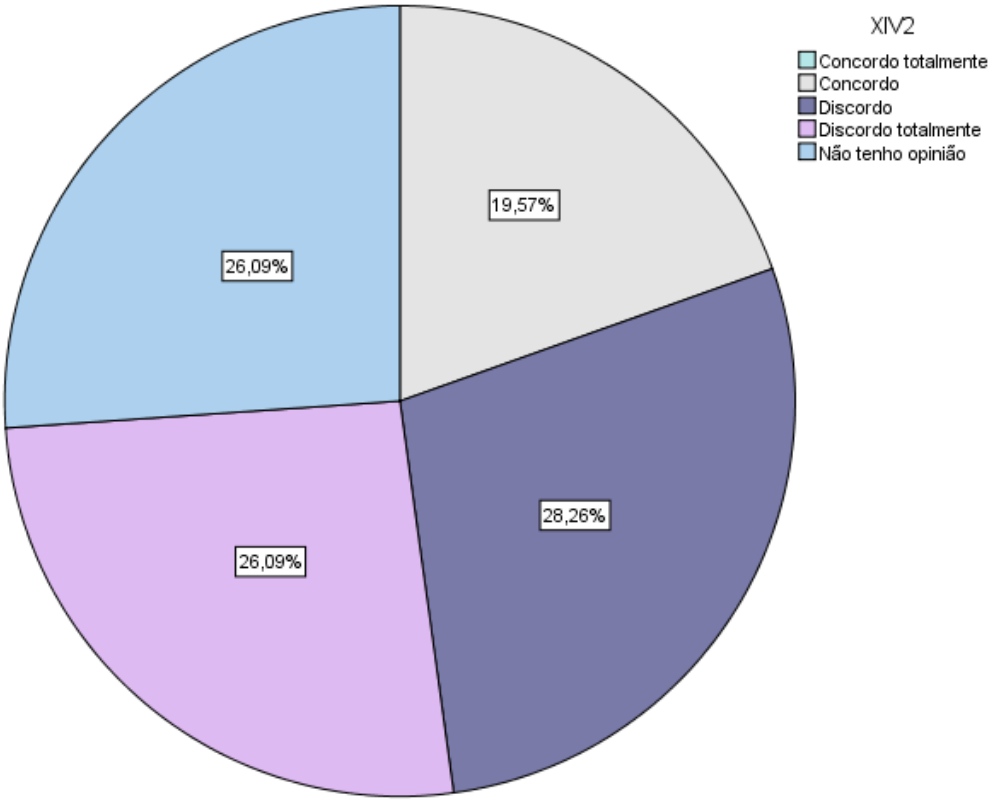




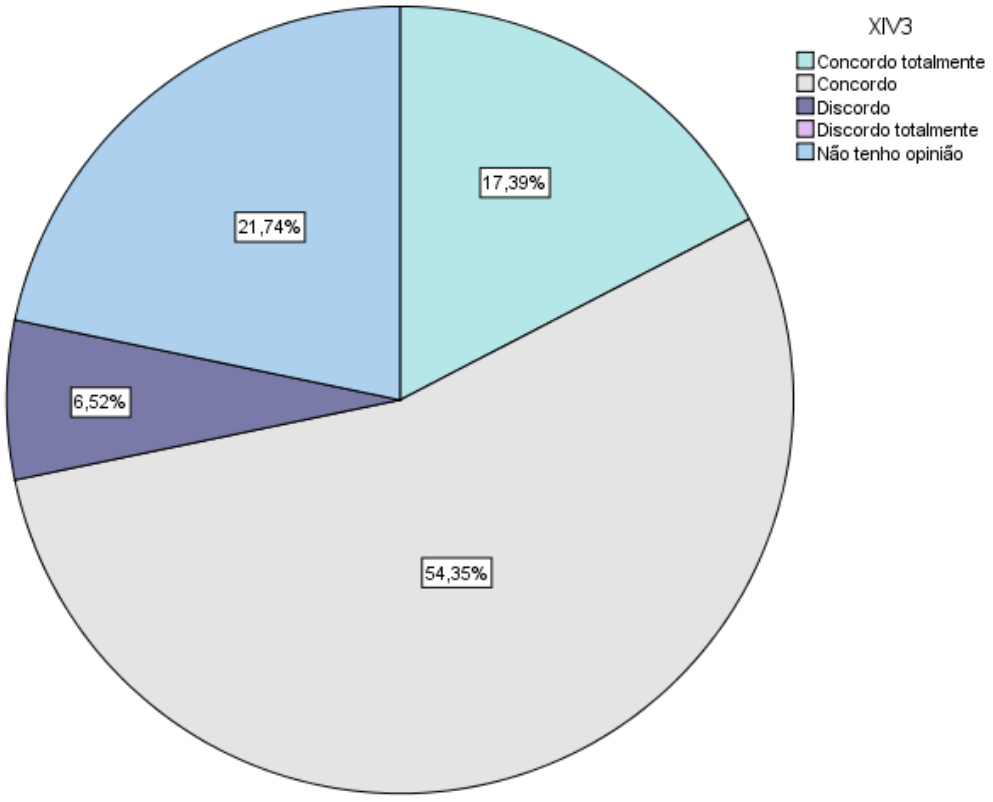
XIV. O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente...



... tem contribuído para a melhoria das práticas docentes.

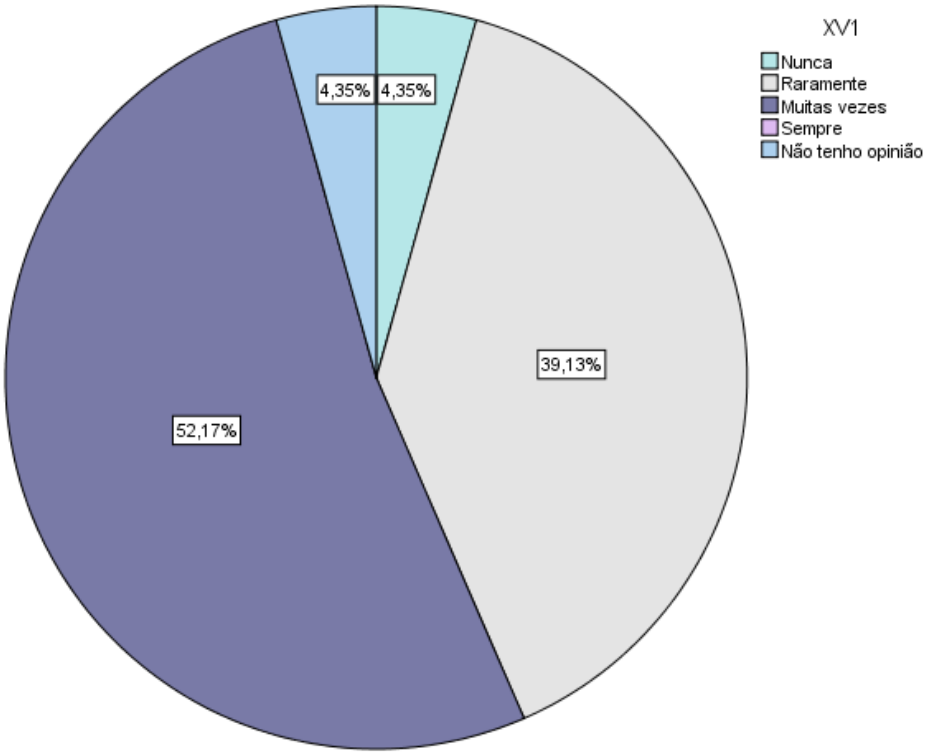


... tem revelado consequências negativas no clima sentido na escola.

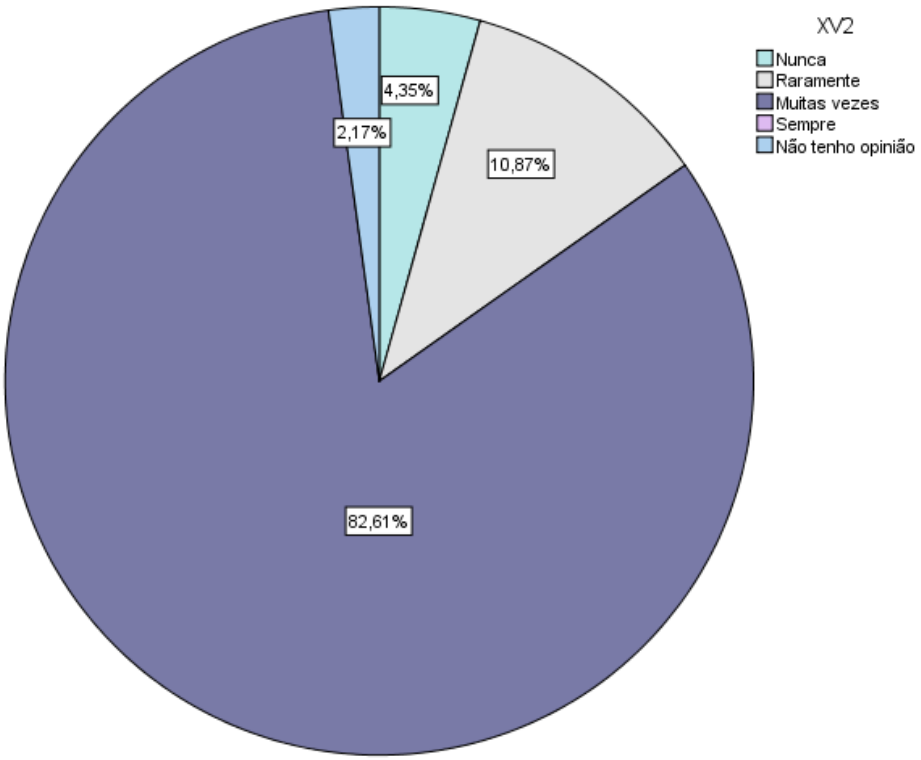


XV. Os alunos...

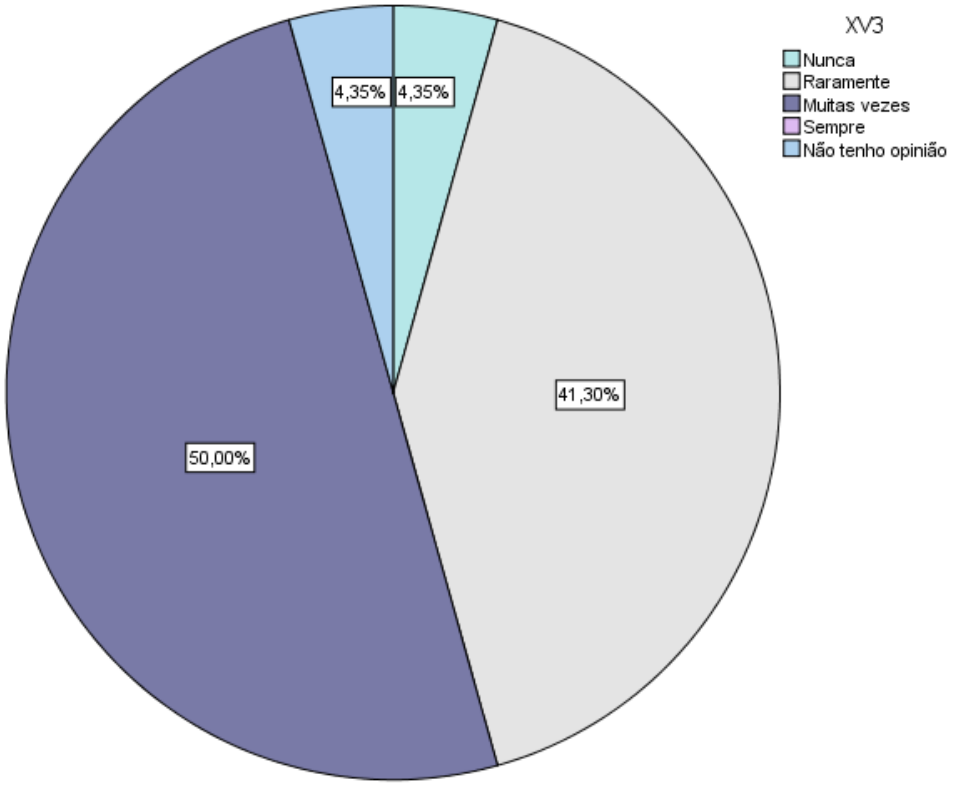
... demonstram comportamentos responsáveis, assumindo a autoria dos seus atos.



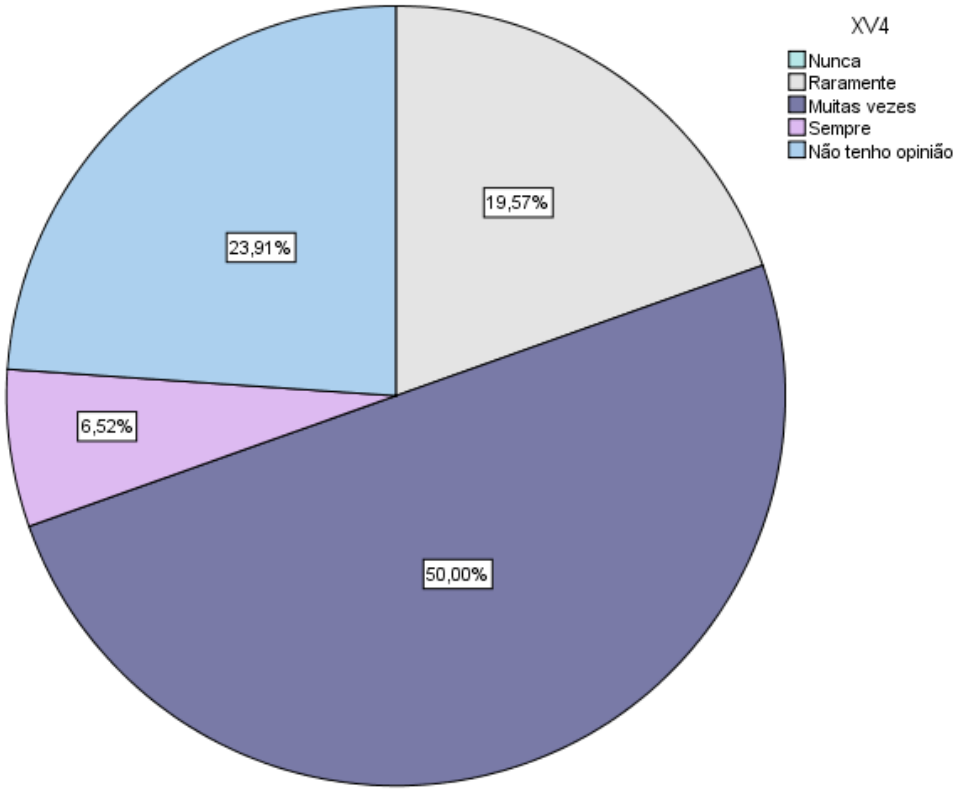
... revelam respeito pelos professores, cumprindo as indicações dadas.



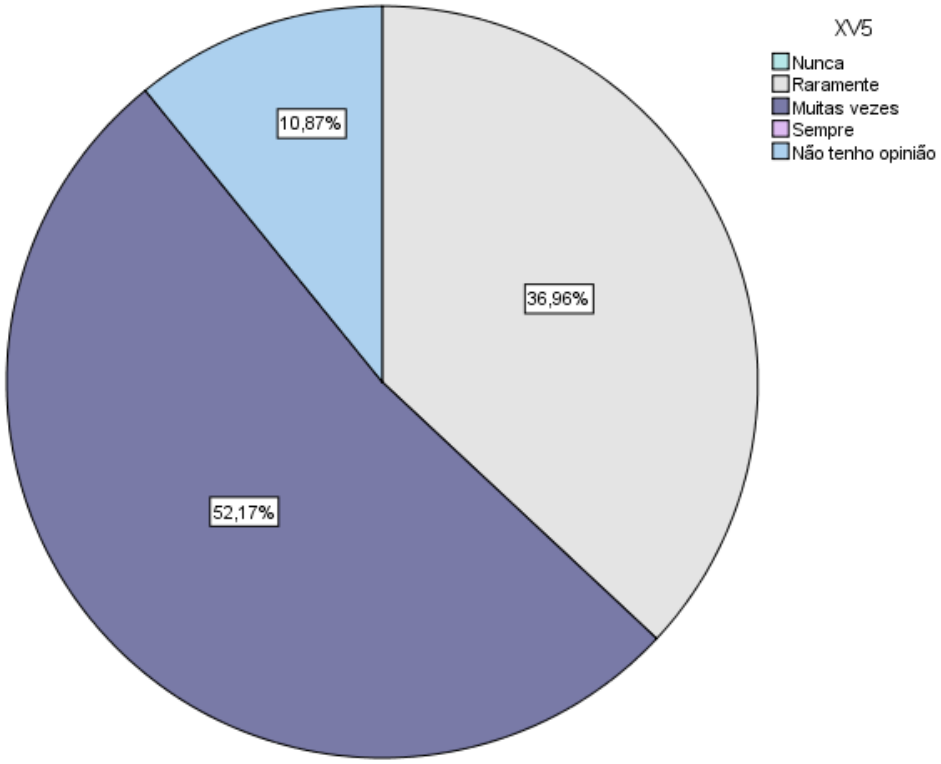
... demonstram respeitar os funcionários, obedecendo e não contestando.



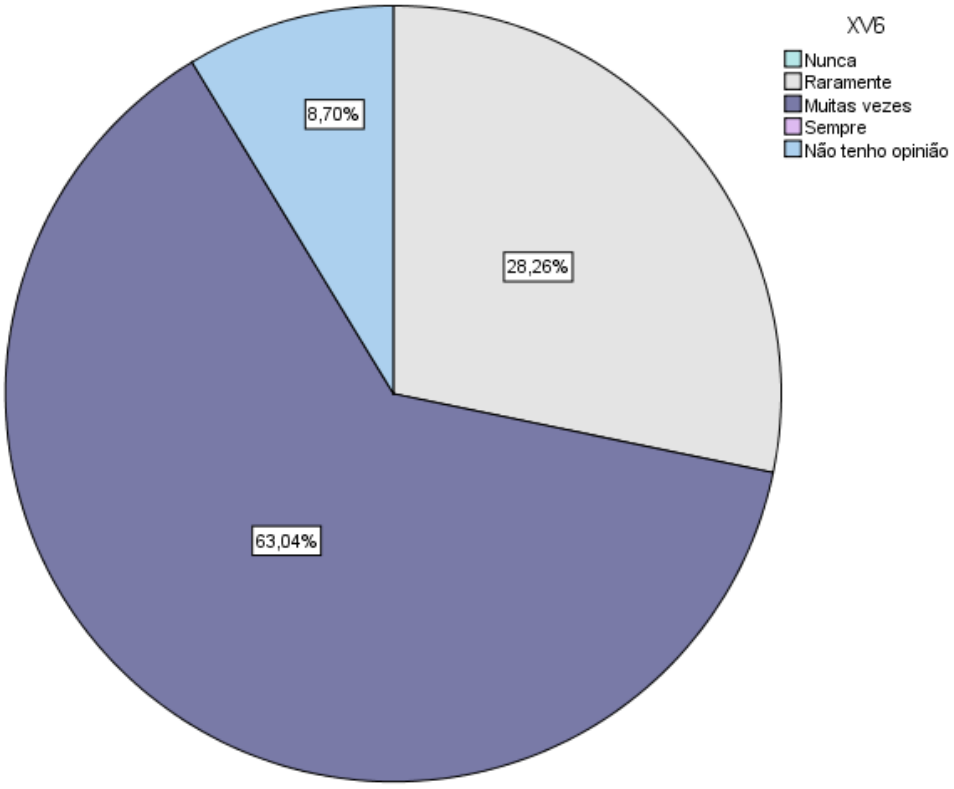
... têm o seu progresso monitorizado.

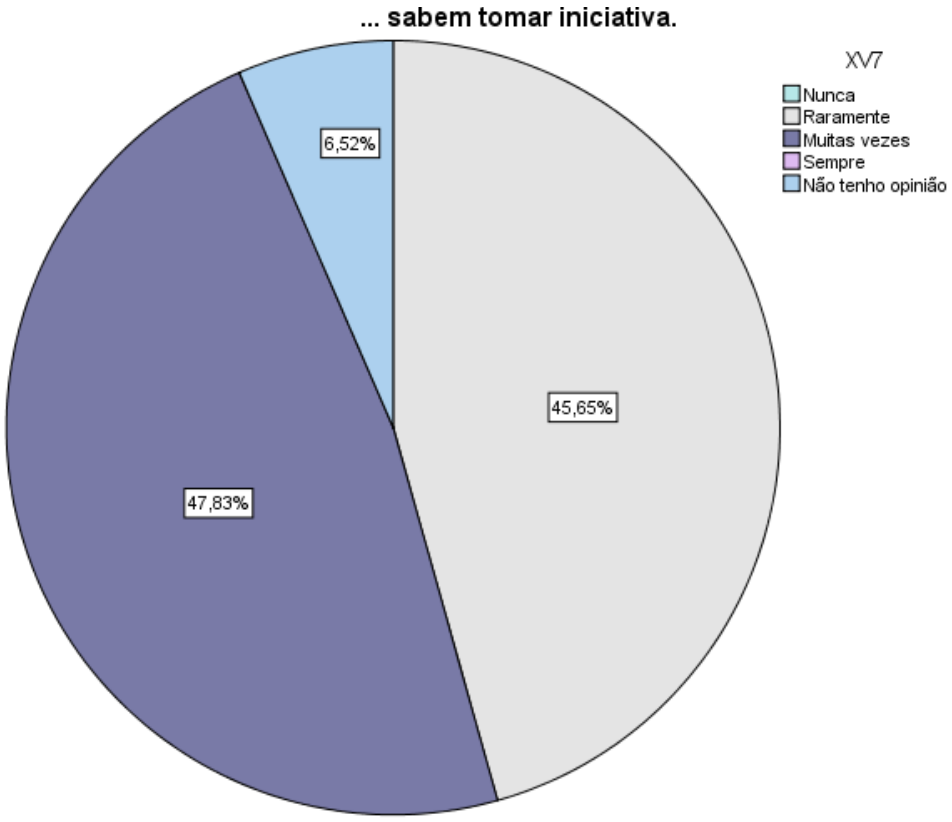


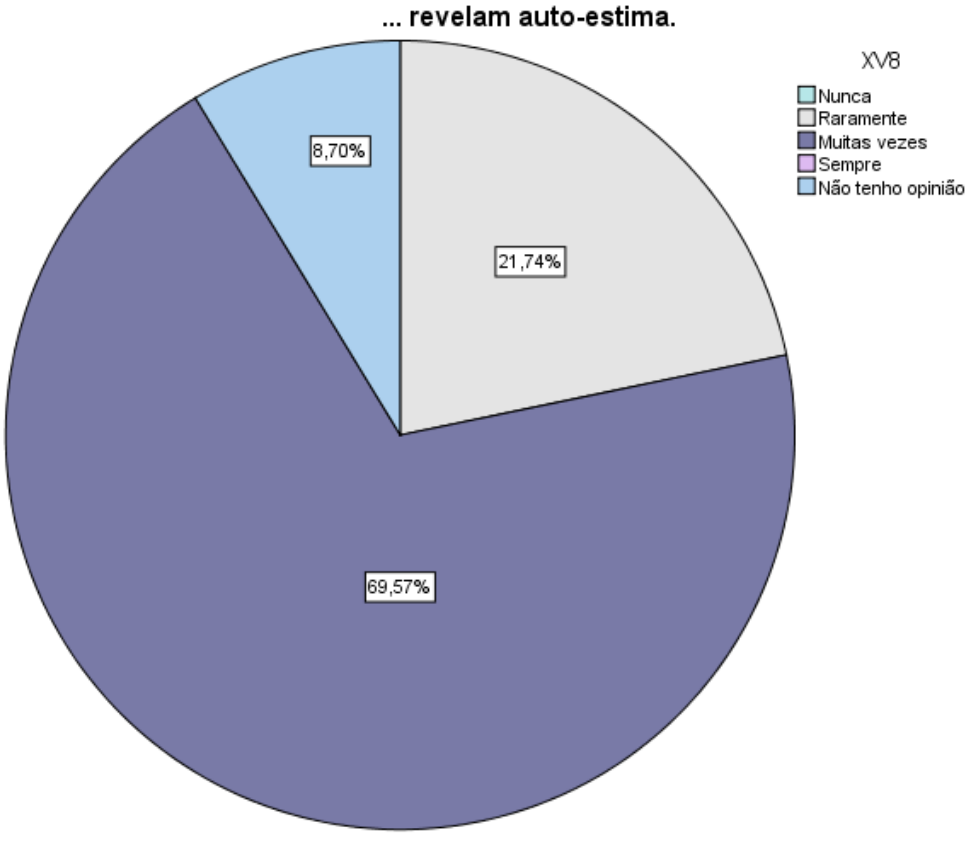
... têm, como uma das principais prioridades, obter bons resultados escolares, quer a nível académico, quer a nível da sua integração na respetiva comunidade.

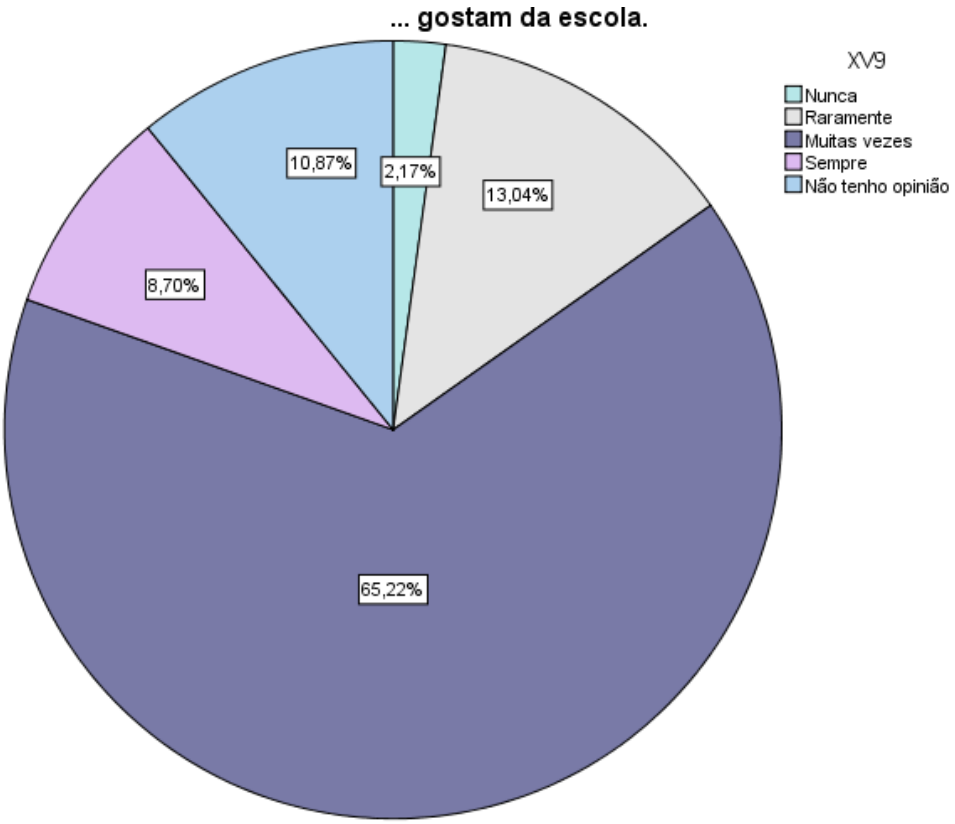


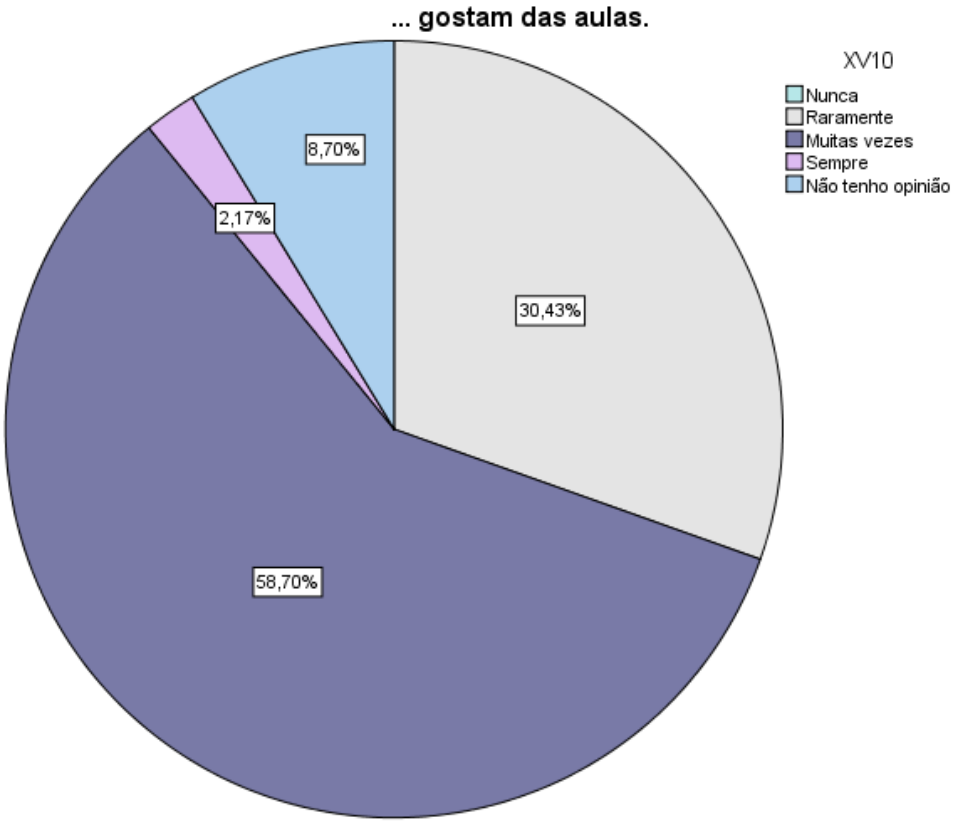
... ajudam-se uns aos outros.



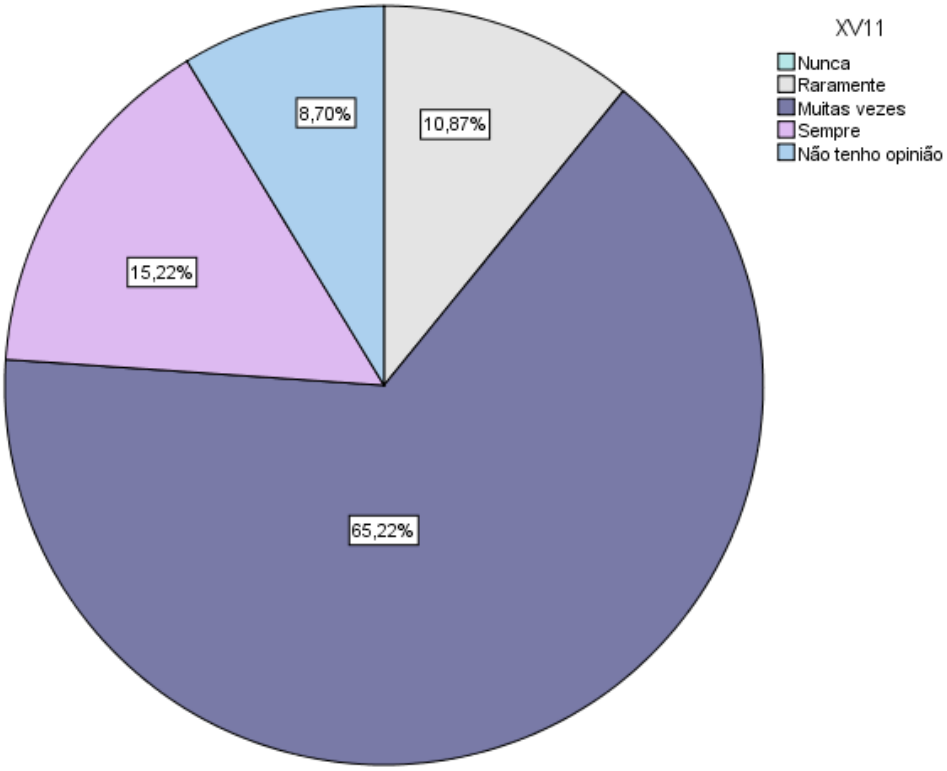

... sabem tomar iniciativa.
XV7
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,52%
45,65%
47,83%


... revelam auto-estima.
XV8
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
8,70%
21,74%
69,57%

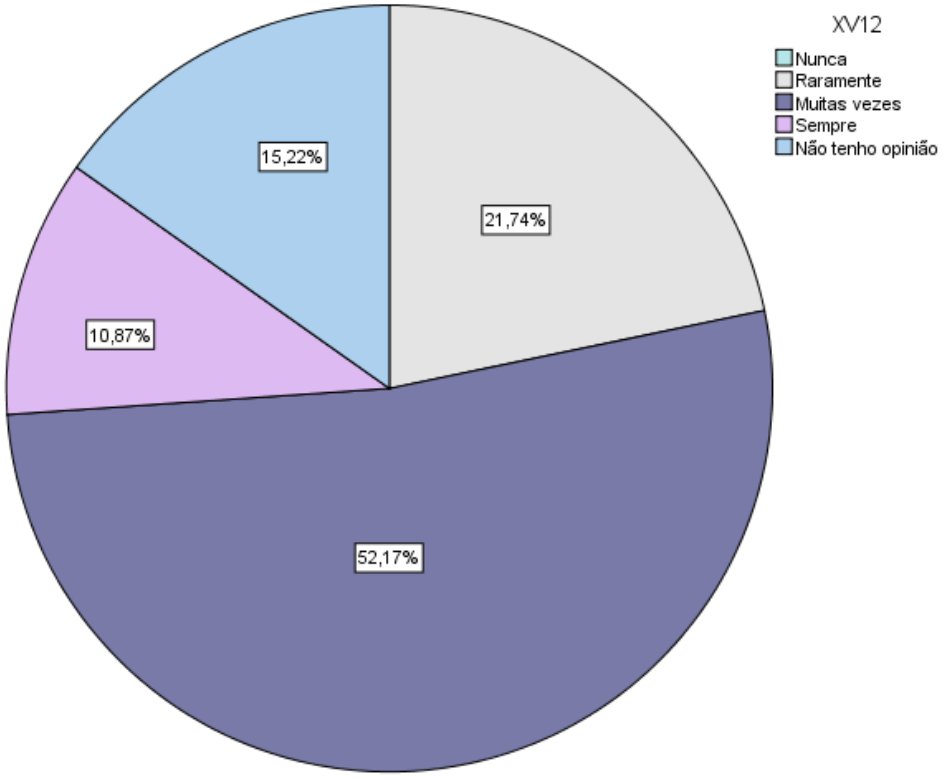

... gostam da escola.
XV9
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
10,87%
2,17%
13,04%
8,70%
65,22%


... gostam das aulas.
XV10
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
8,70%
2,17%
30,43%
58,70%

... vêem reconhecidos os seus esforços, mediante a passagem de diplomas/certificados/louvores.

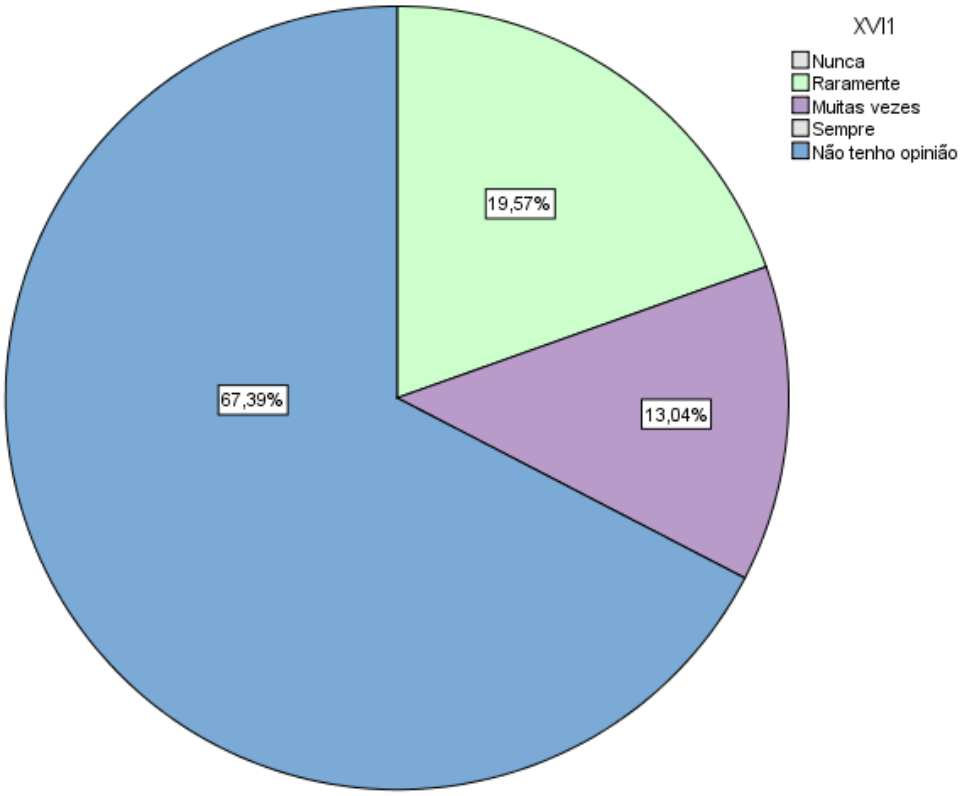


... os que já finalizaram os estudos nesta escola visitam-na com frequência.

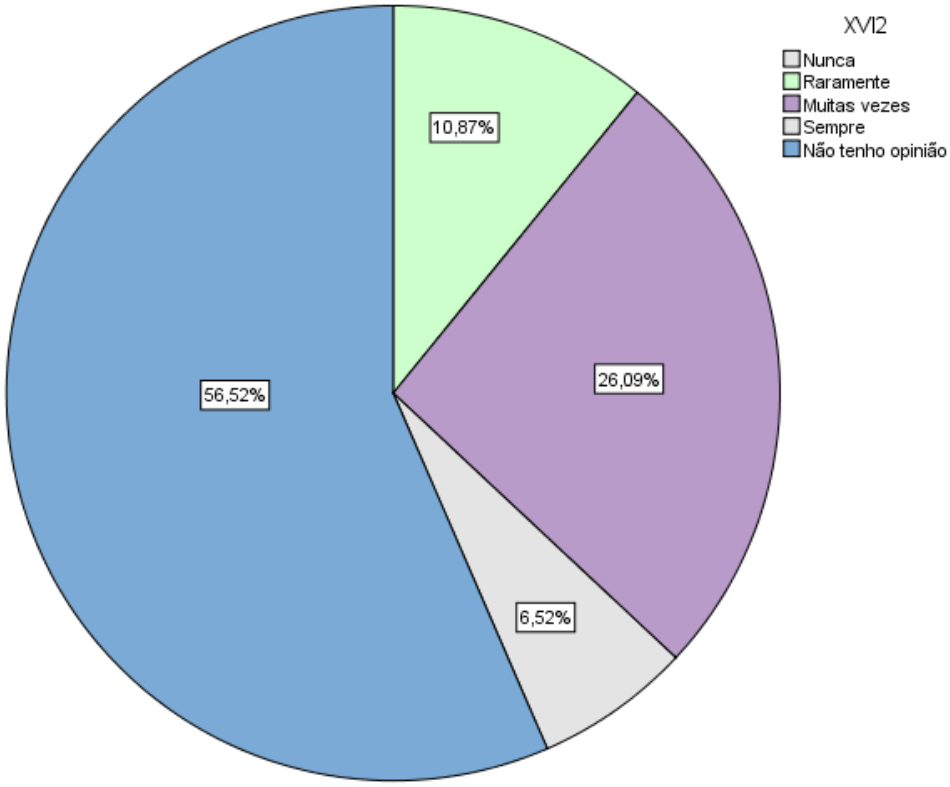


XVI. Os Assistentes (Operacionais/Técnicos)...

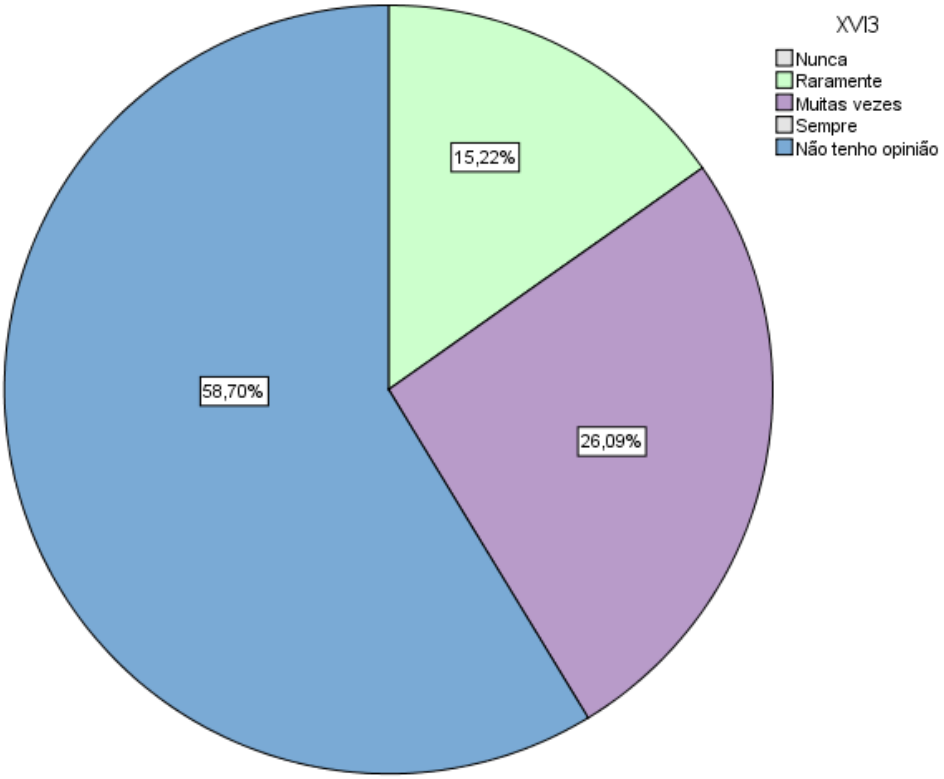
... acham a escola um bom local de trabalho.



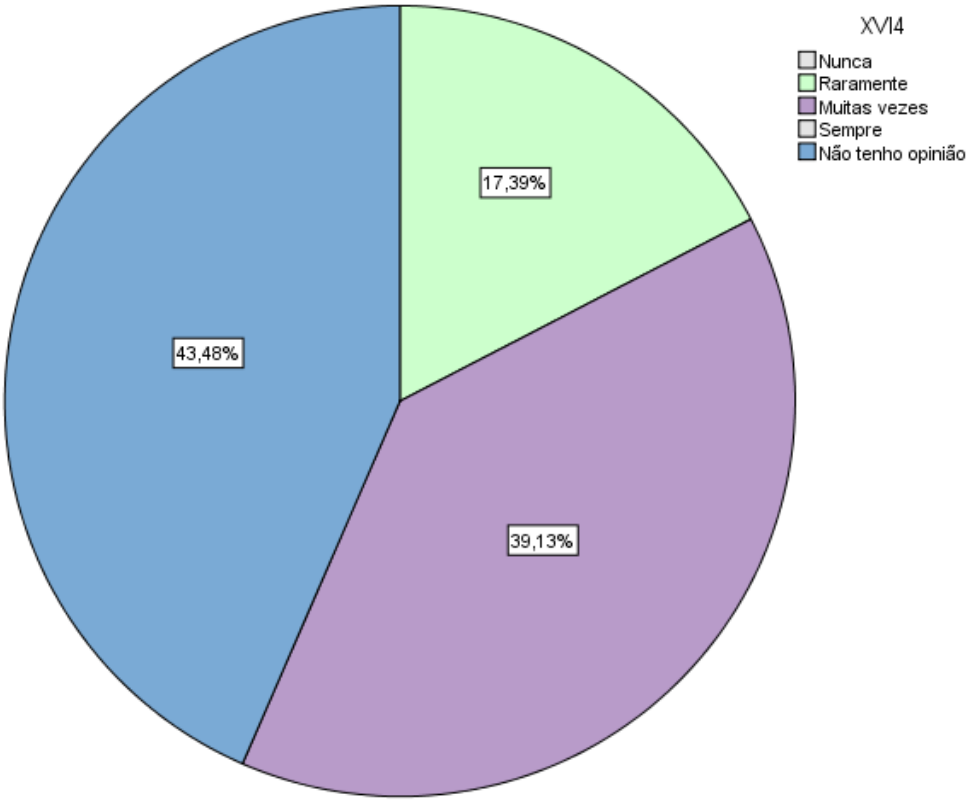
... queixam-se da falta de condições de trabalho.



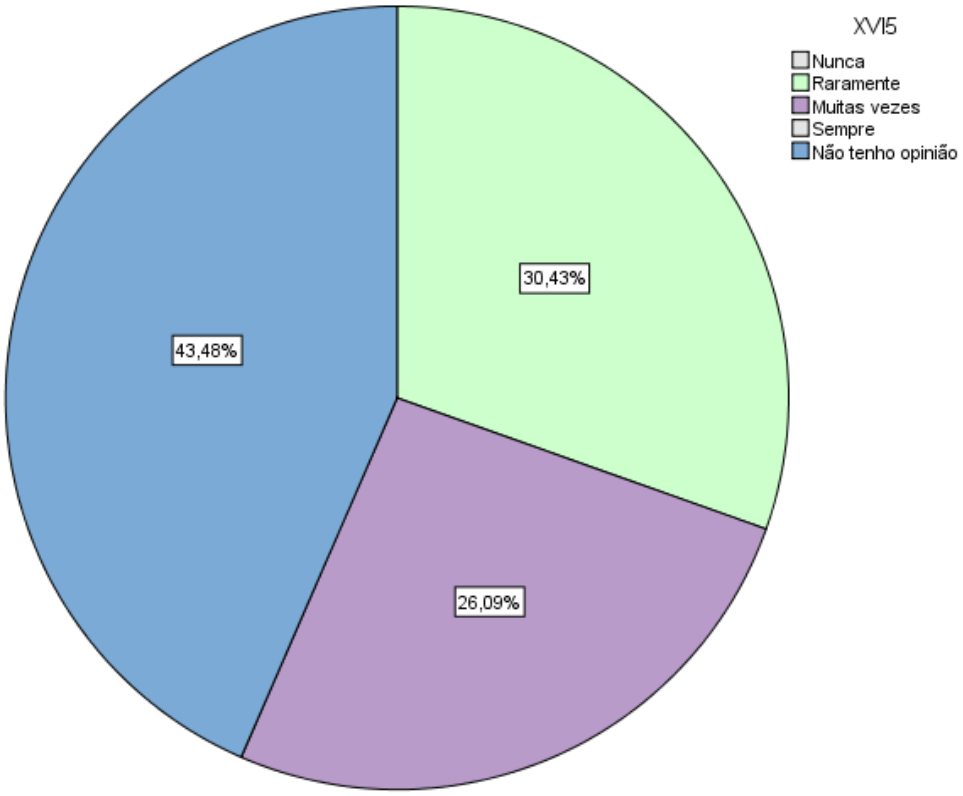
... trabalham em colaboração com os colegas.



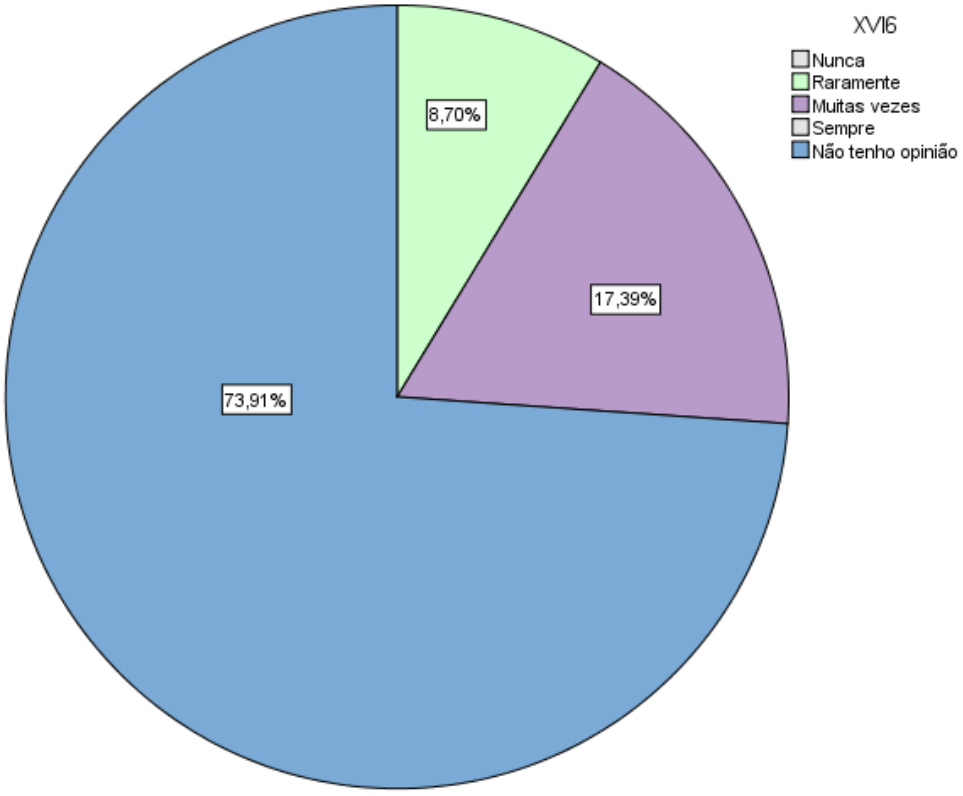
... mostram-se disponíveis no relacionamento com os alunos.



... sabem assumir a iniciativa, se necessário.

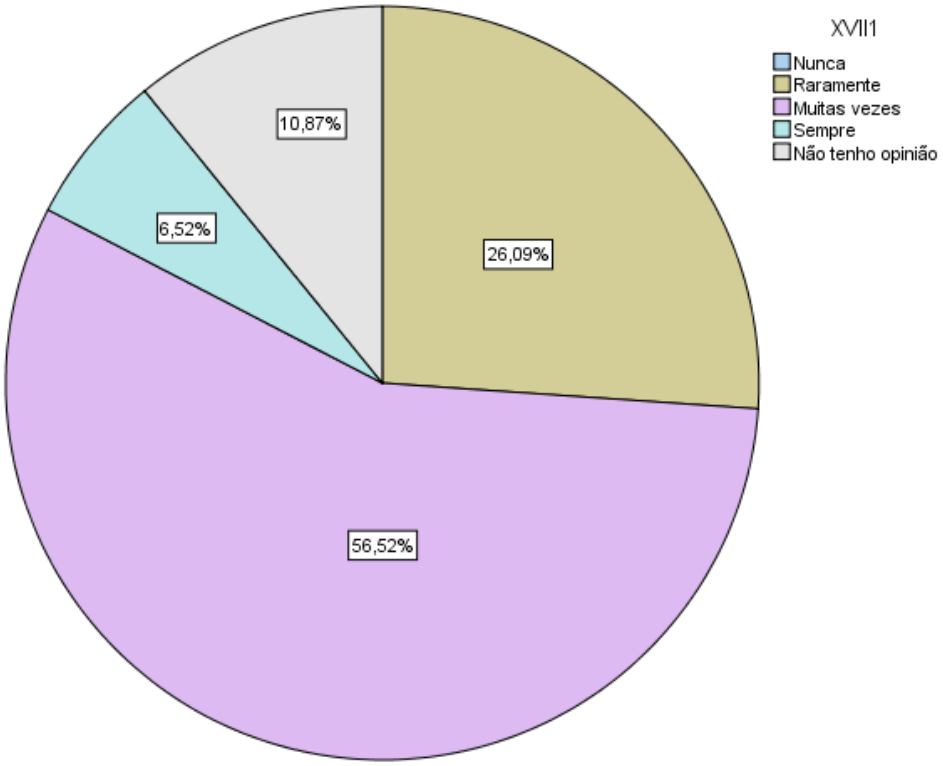


... revelam abertura à participação em ações de formação.

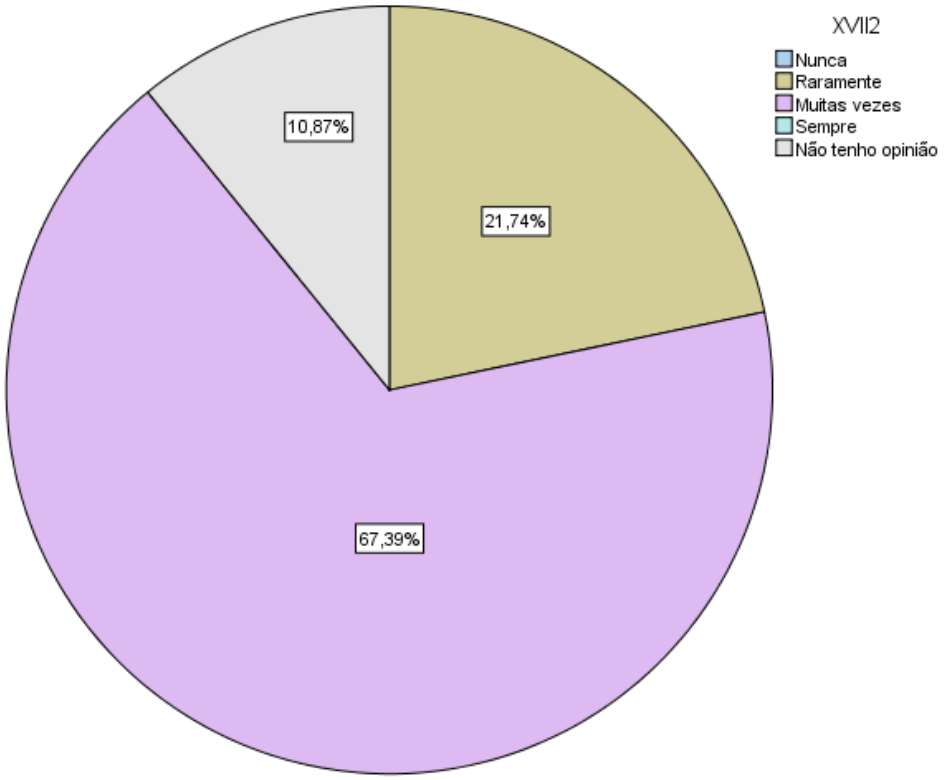


XVII. Os pais/Encarregados de Educação...

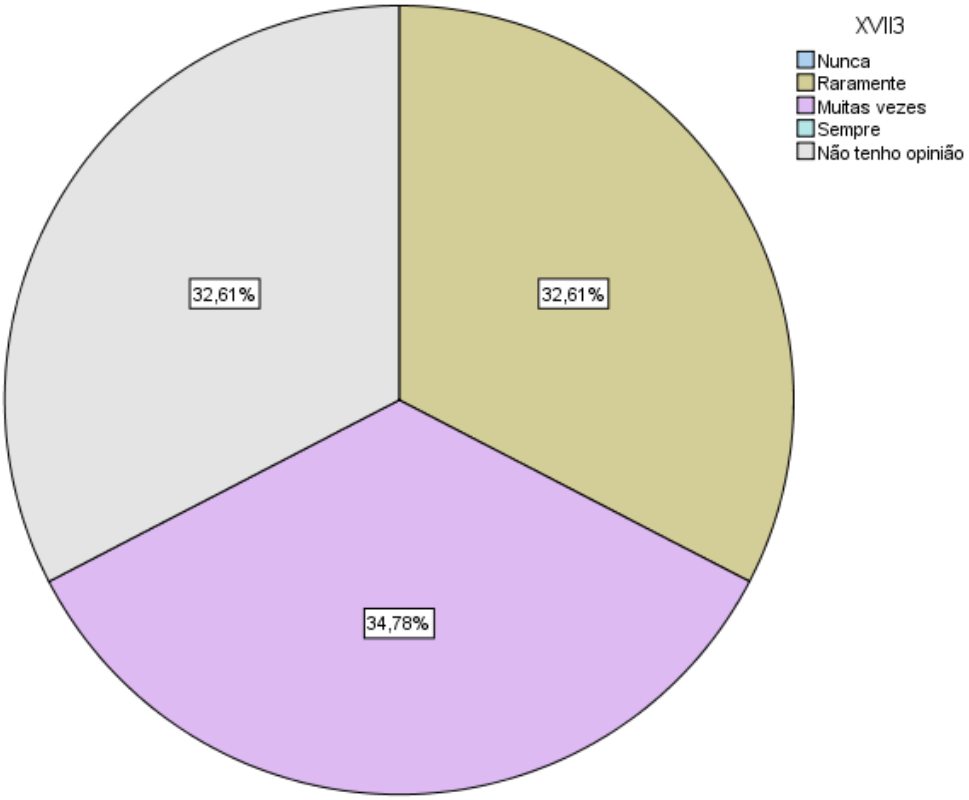
... deslocam-se à escola quando os seus educandos apresentam algum problema.



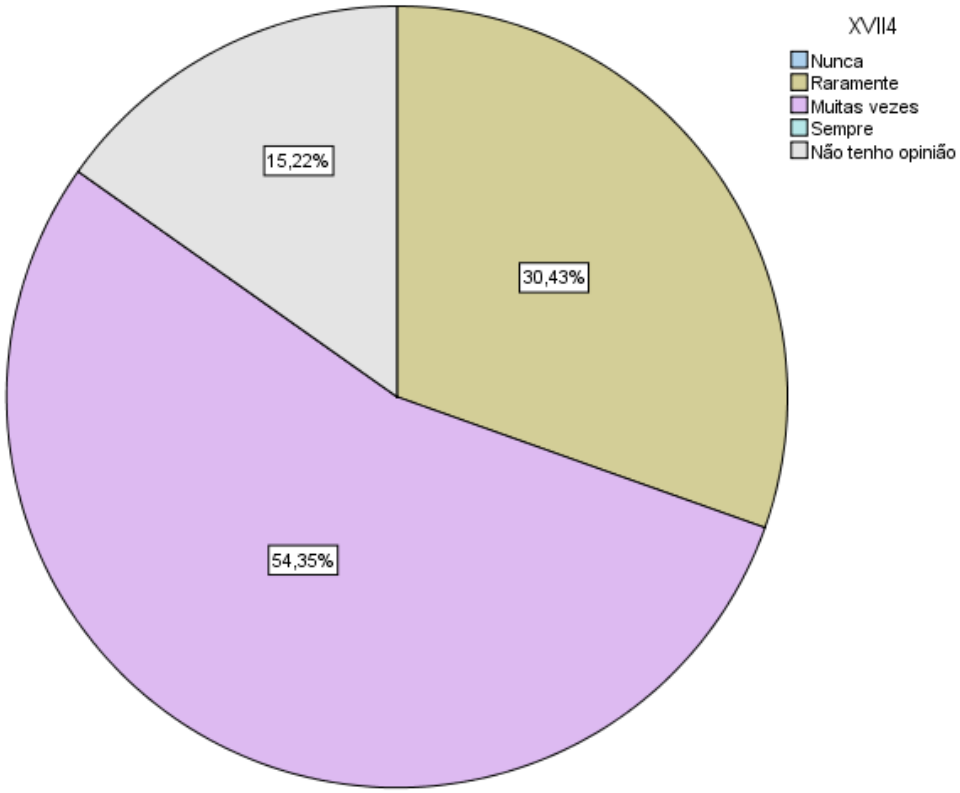
... participam nas reuniões para que são convocados.



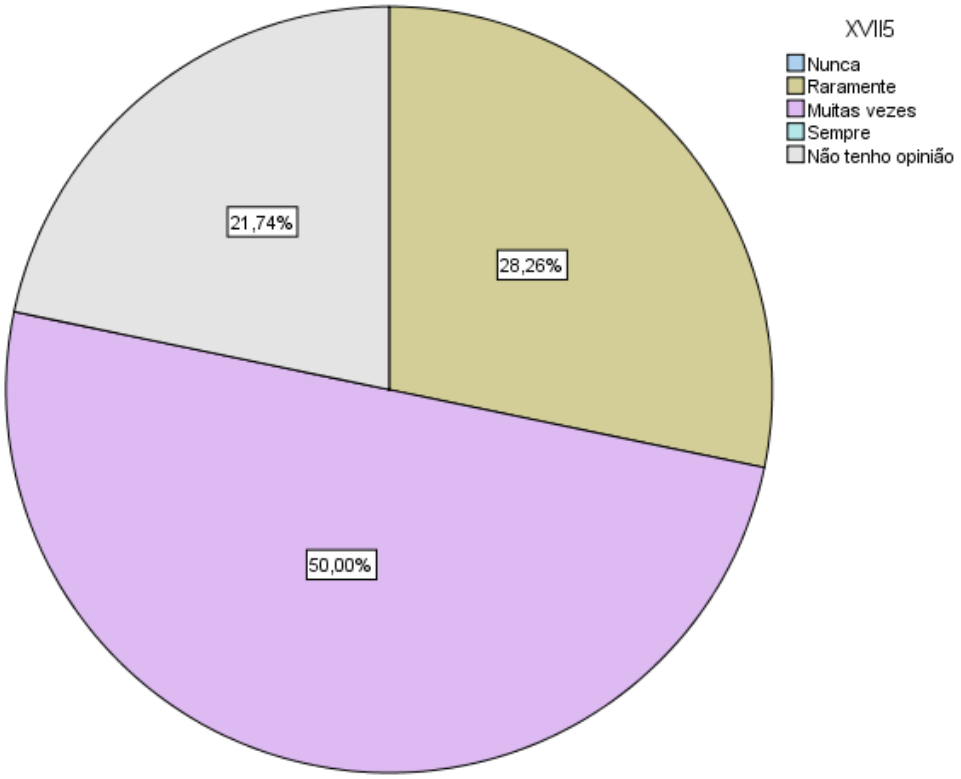
... elogiam a escola.



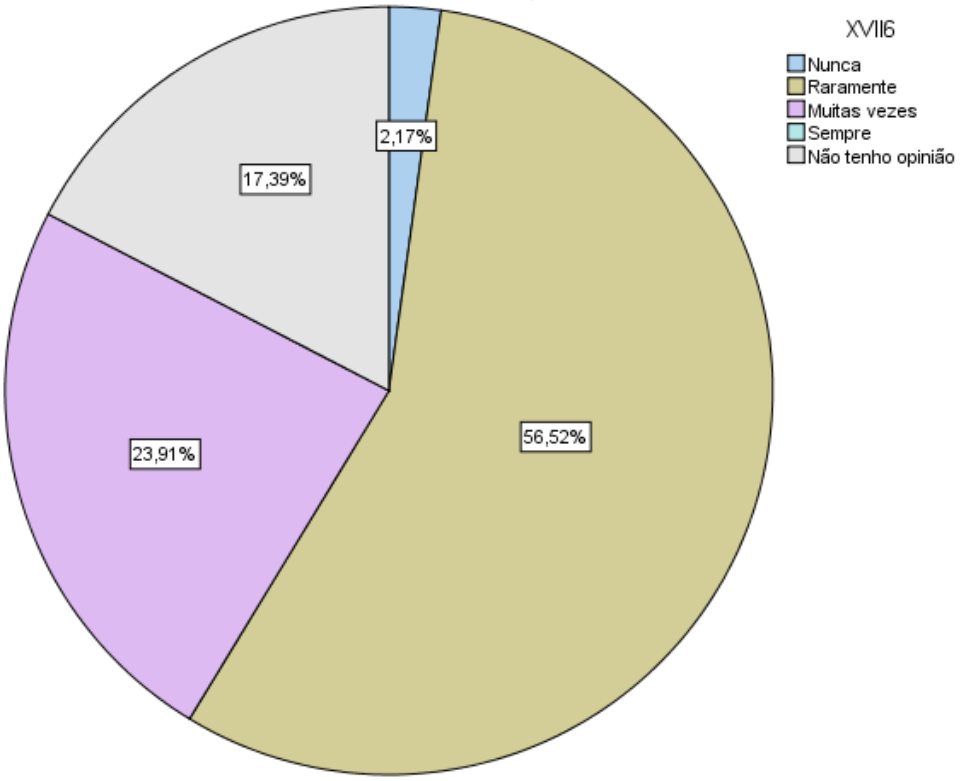
... comunicam frequentemente com a escola.



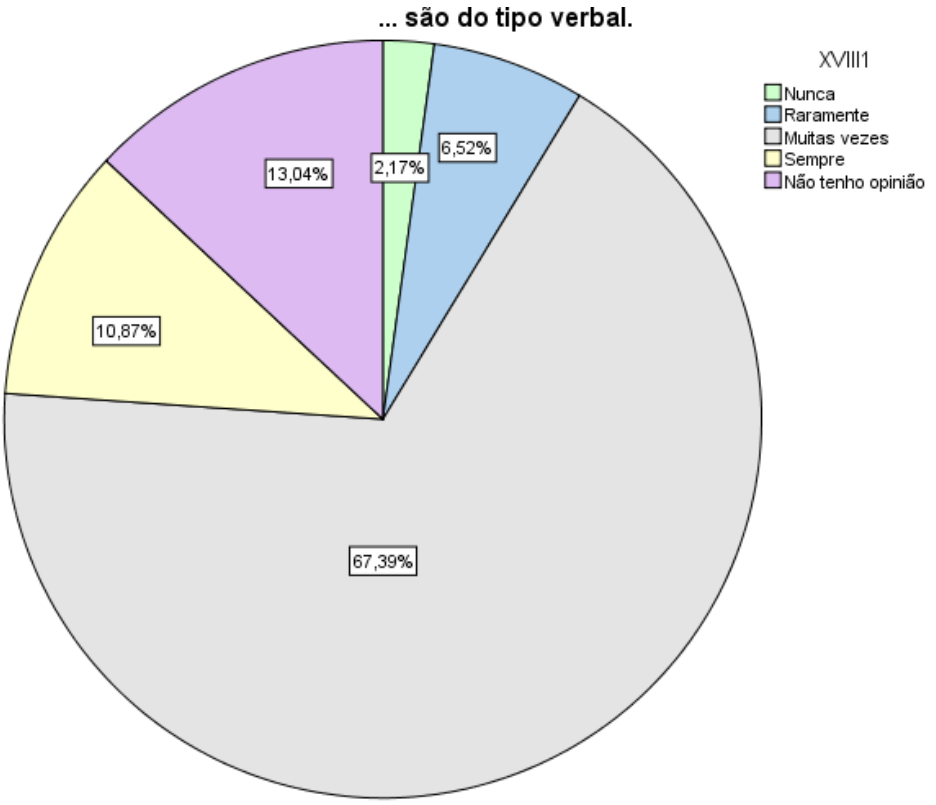
... mostram-se disponíveis para colaborar nas atividades escolares, aceitando o convite para participar em algumas atividades.

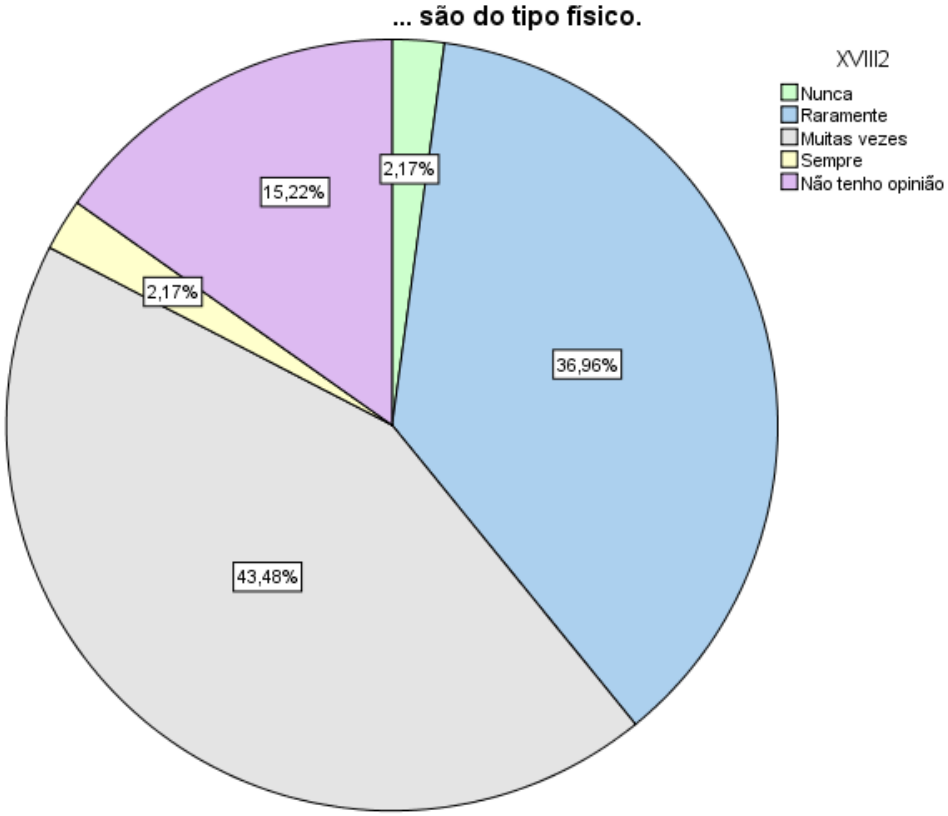


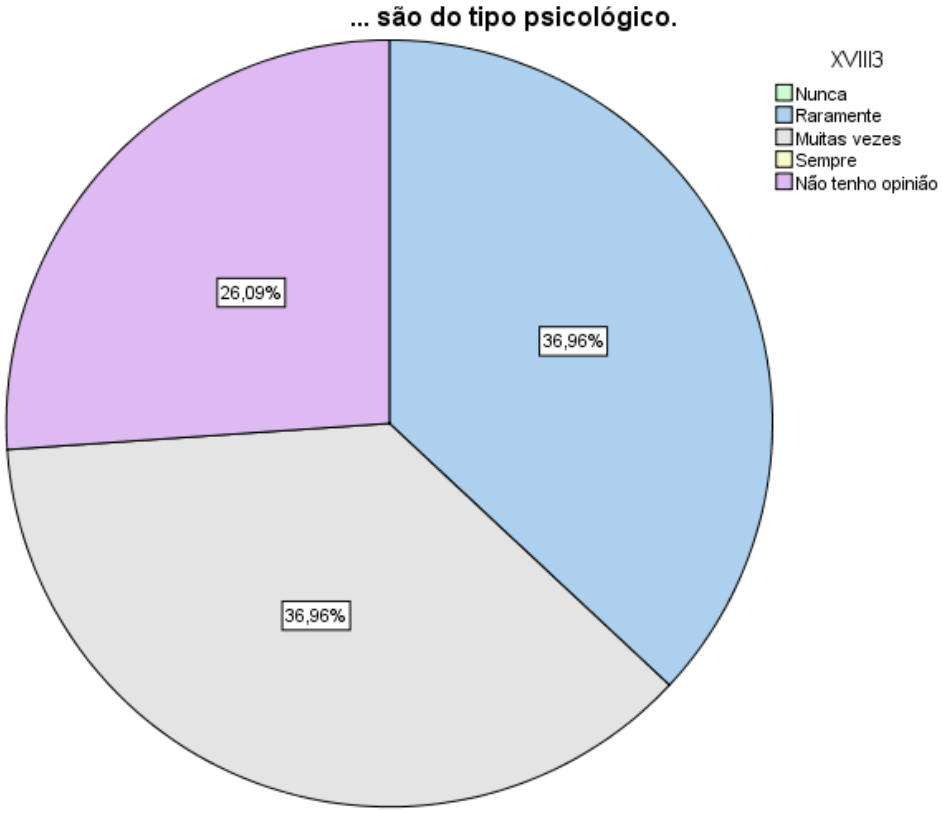
... apoiam a aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os em casa, por exemplo.

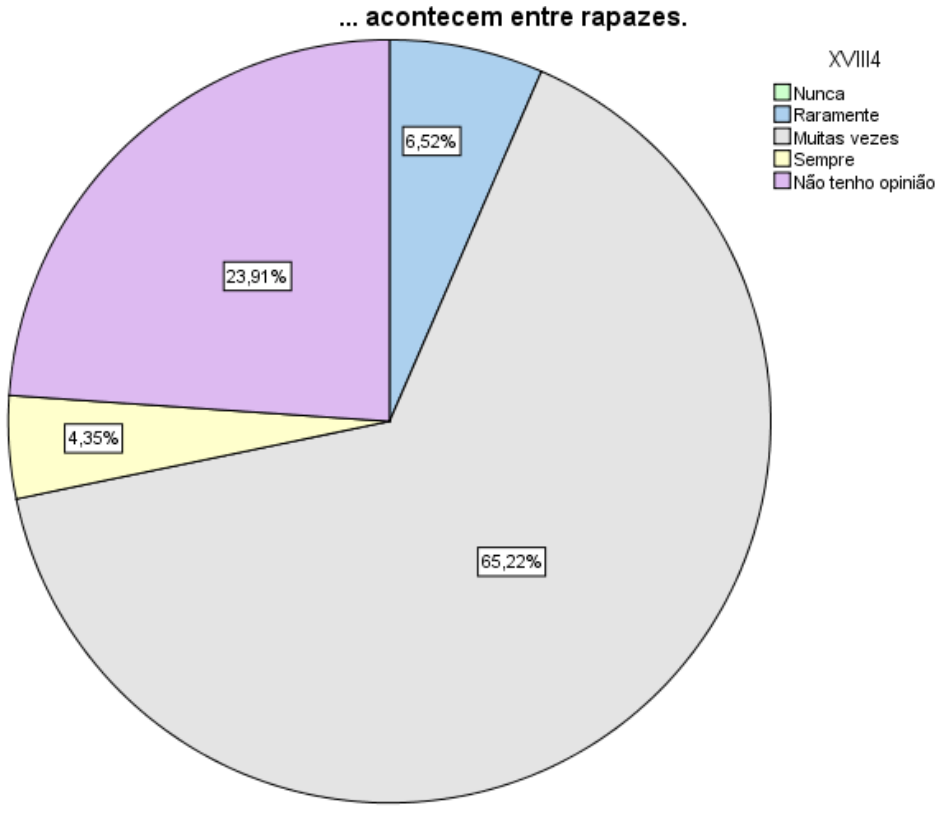


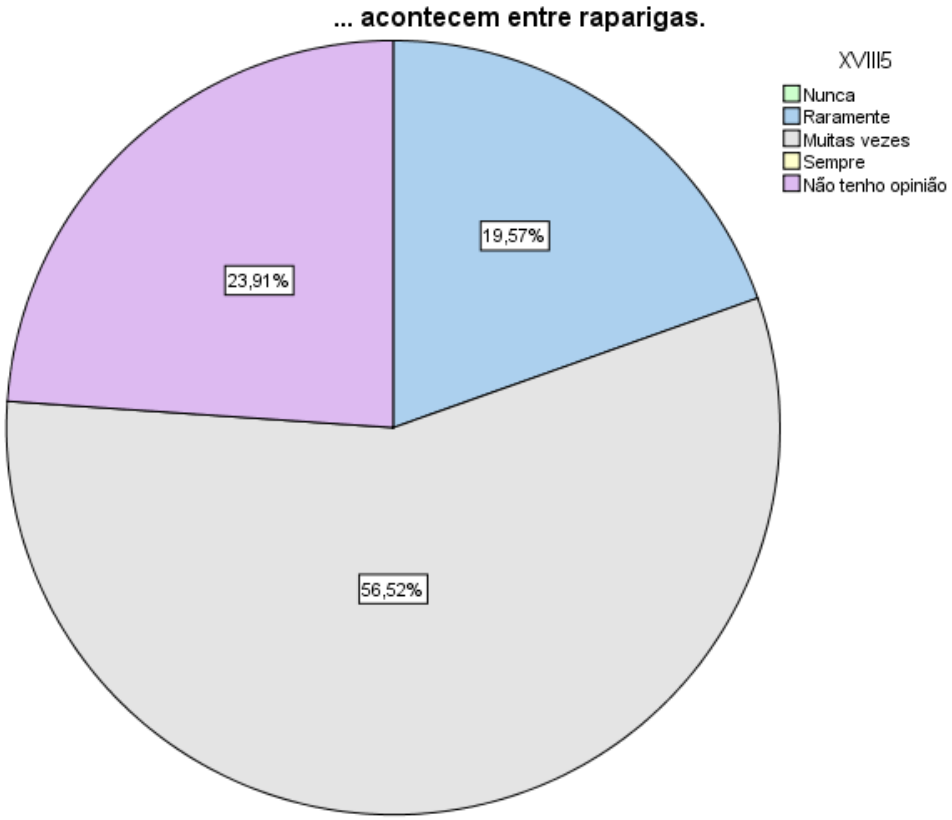
XVIII. Os conflitos...

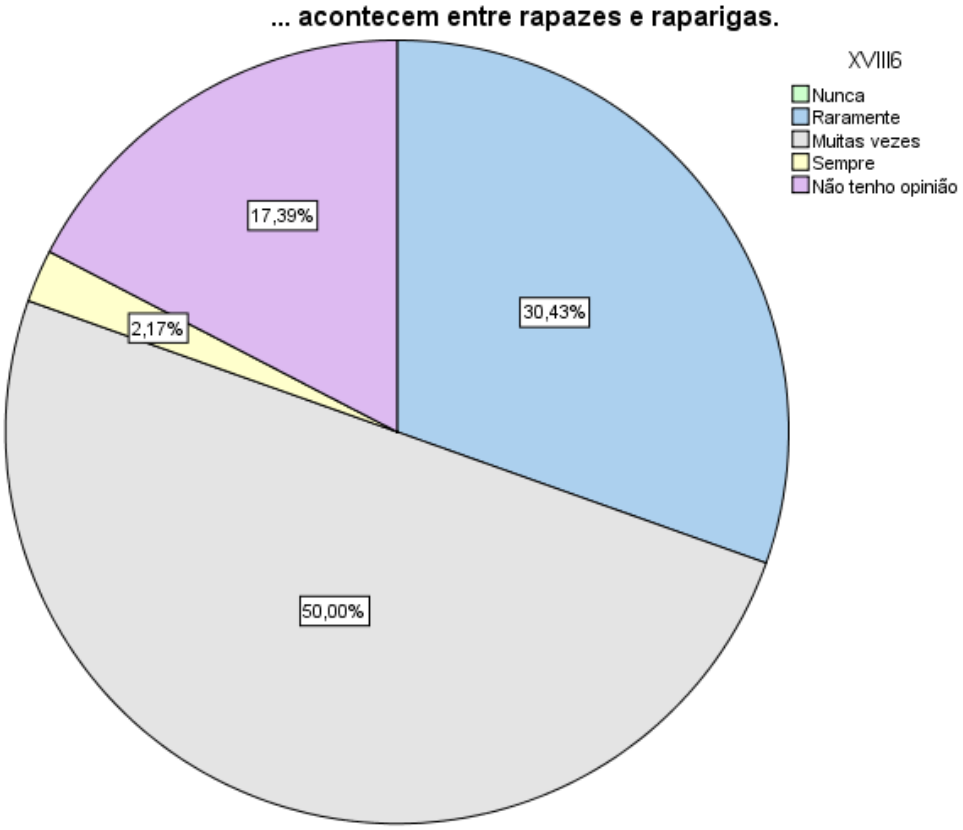


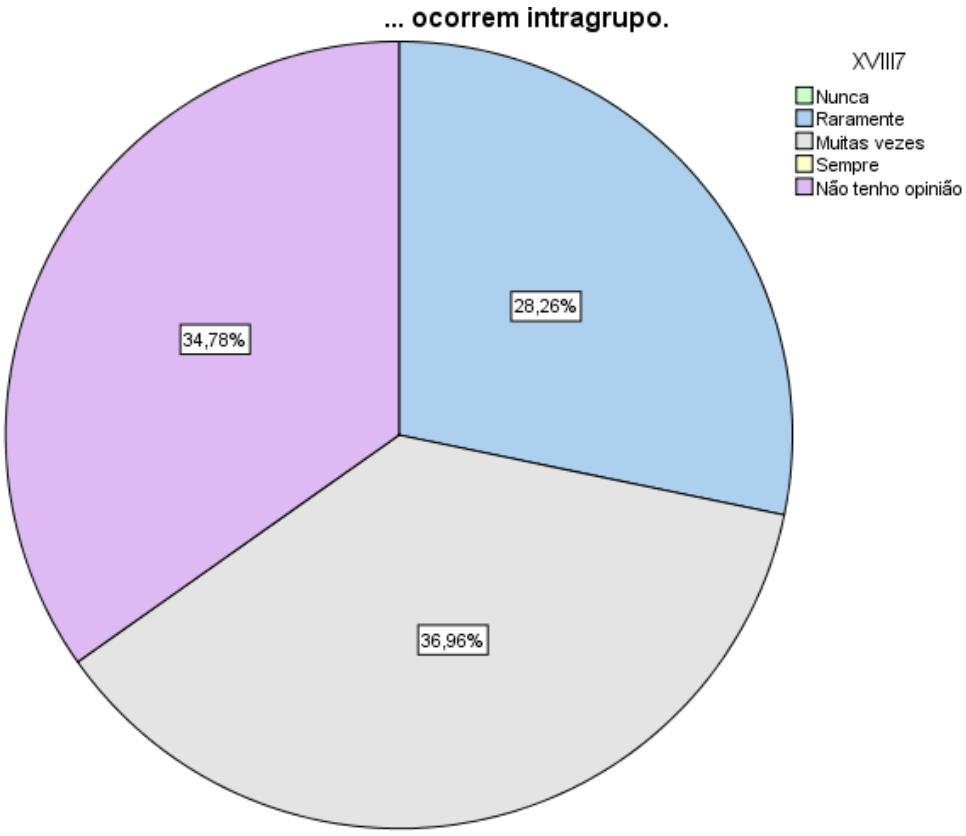


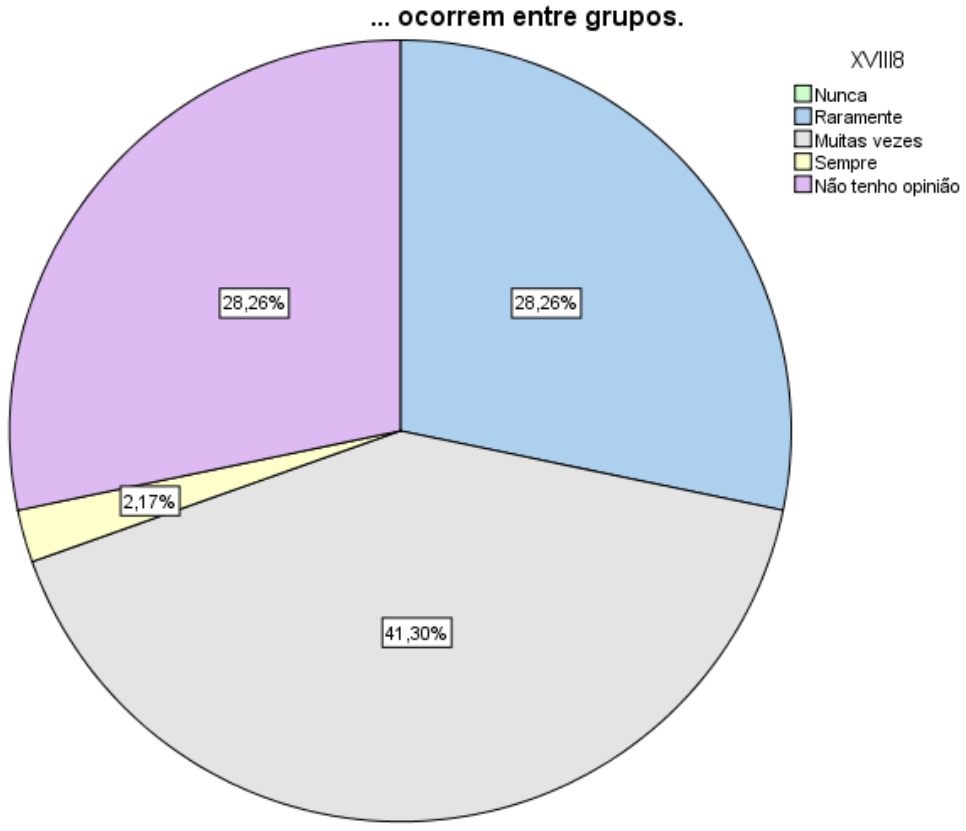

... são do tipo psicológico.
XVIII3
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
26,09%
36,96%
36,96%


... acontecem entre rapazes.
XVIII4
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,52%
23,91%
4,35%
65,22%

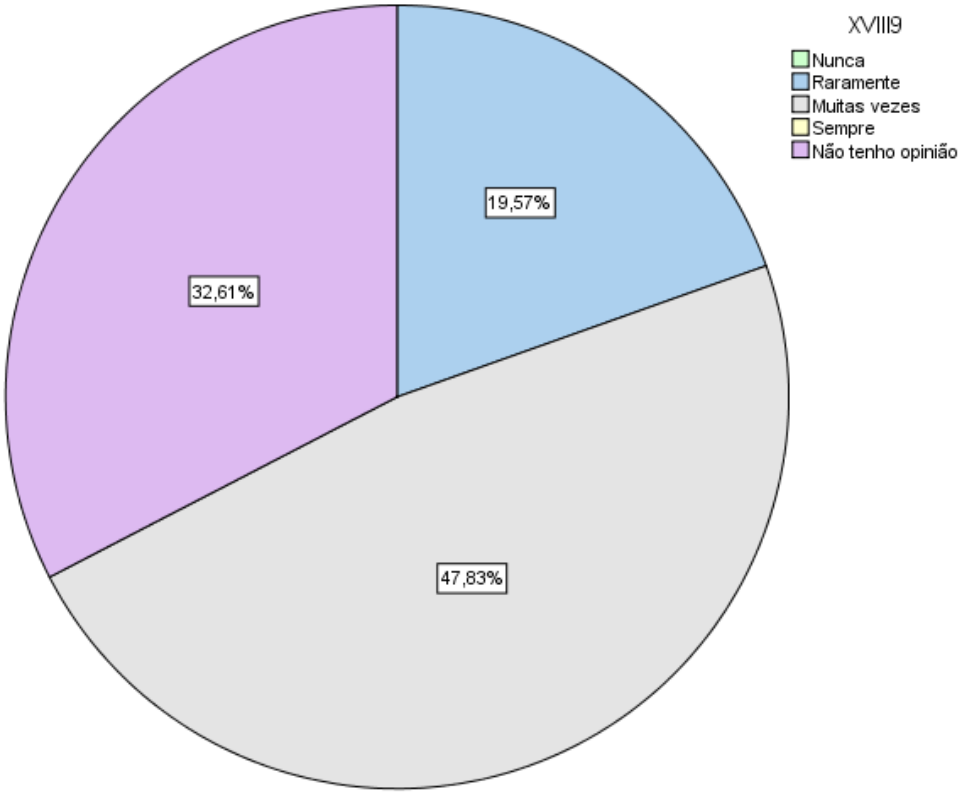

... acontecem entre raparigas.
XVIII5
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
19,57%
23,91%
56,52%


... acontecem entre rapazes e raparigas.
XVIII6
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
17,39%
30,43%
2,17%
50,00%

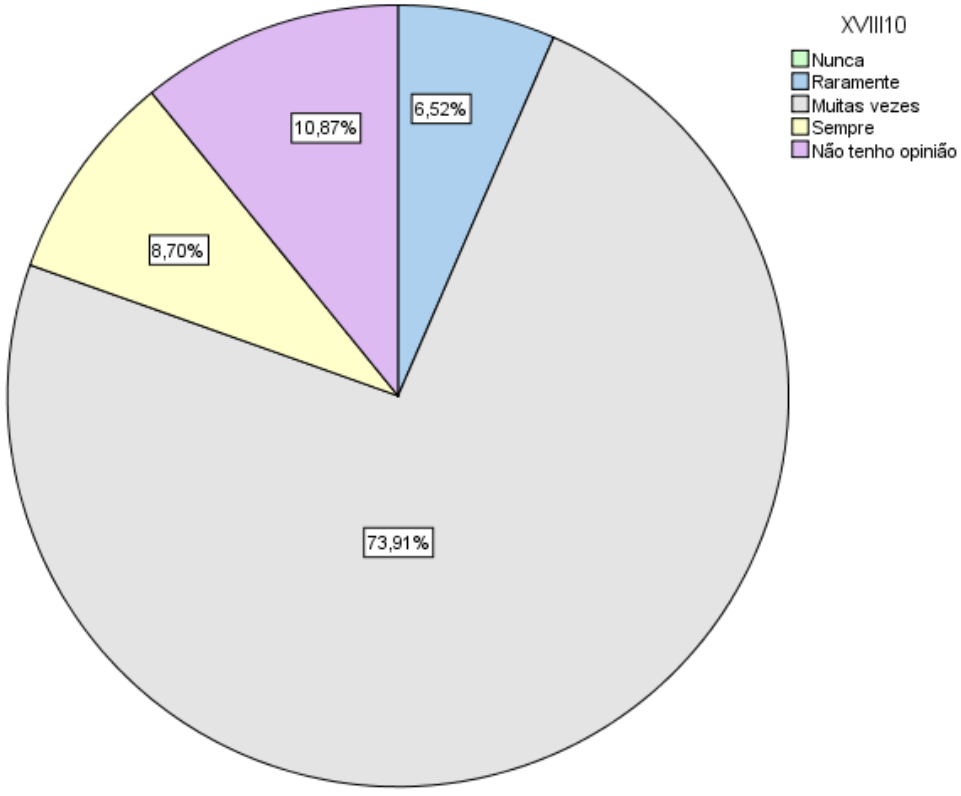

... ocorrem intragrupo.
XVIII7
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
28,26%
36,96%
34,78%


... ocorrem entre grupos.
XVIII8
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
28,26%
28,26%
2,17%
41,30%

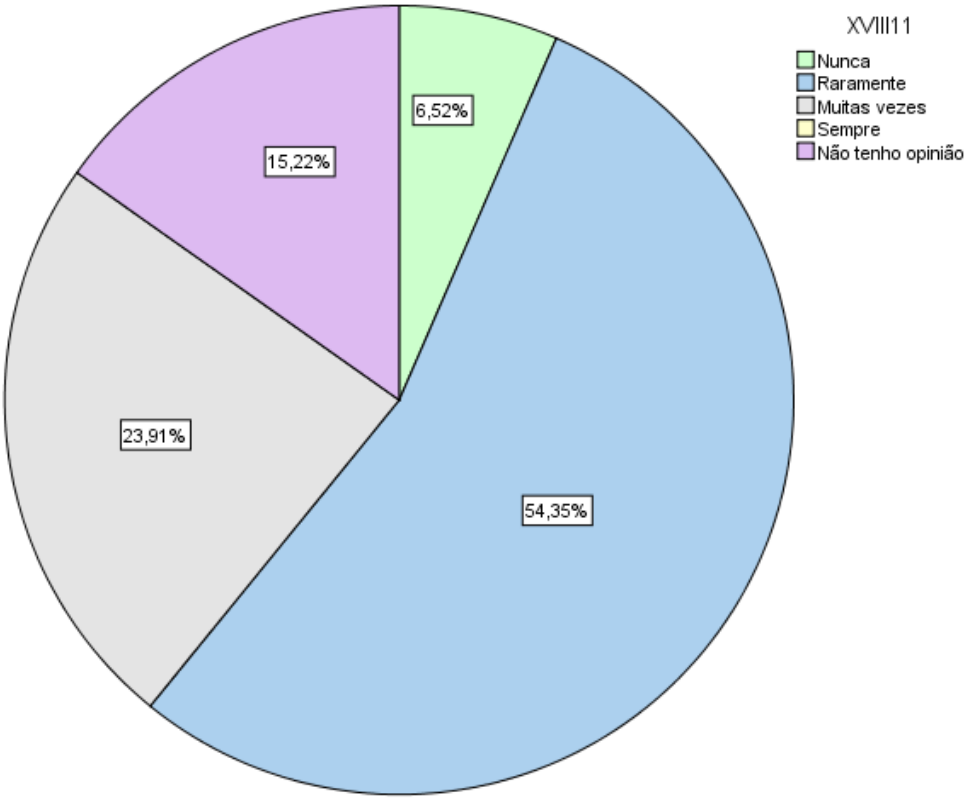
... ocorrem individualmente.



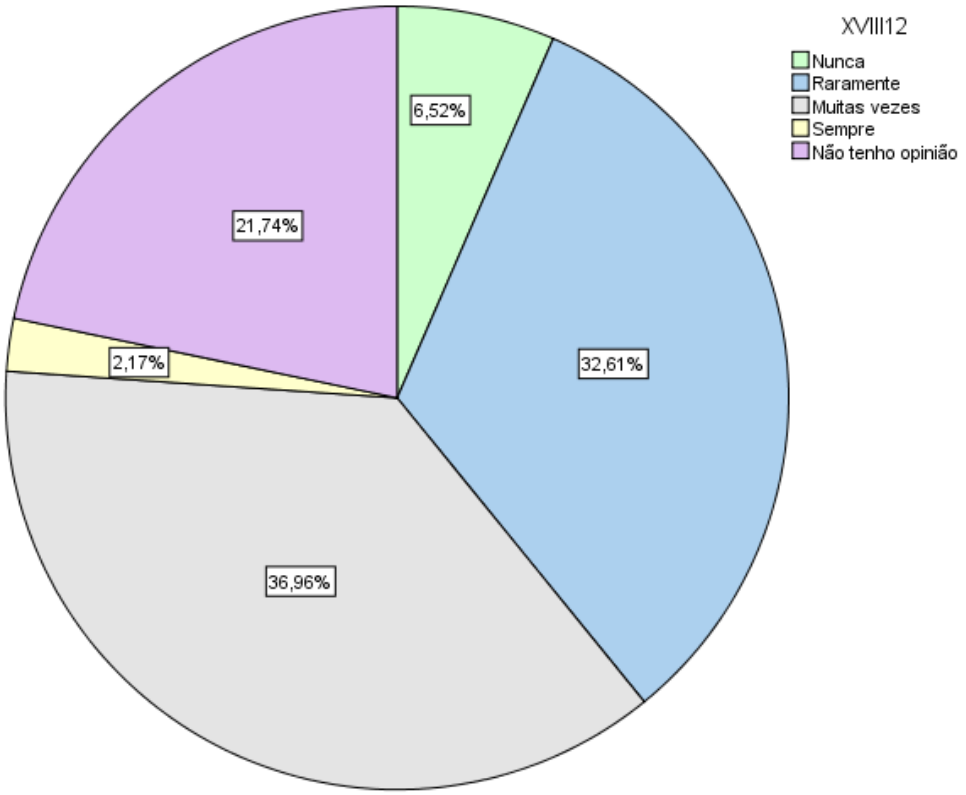
... existem especialmente entre alunos.



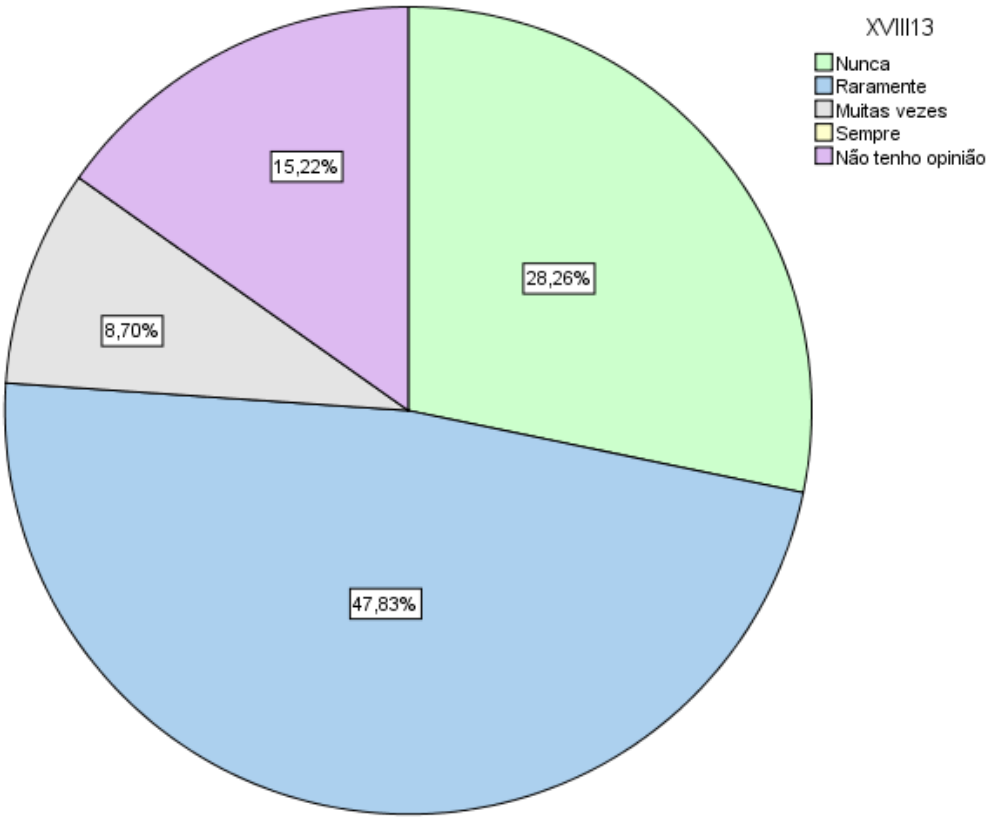
... existem especialmente entre alunos e professores.



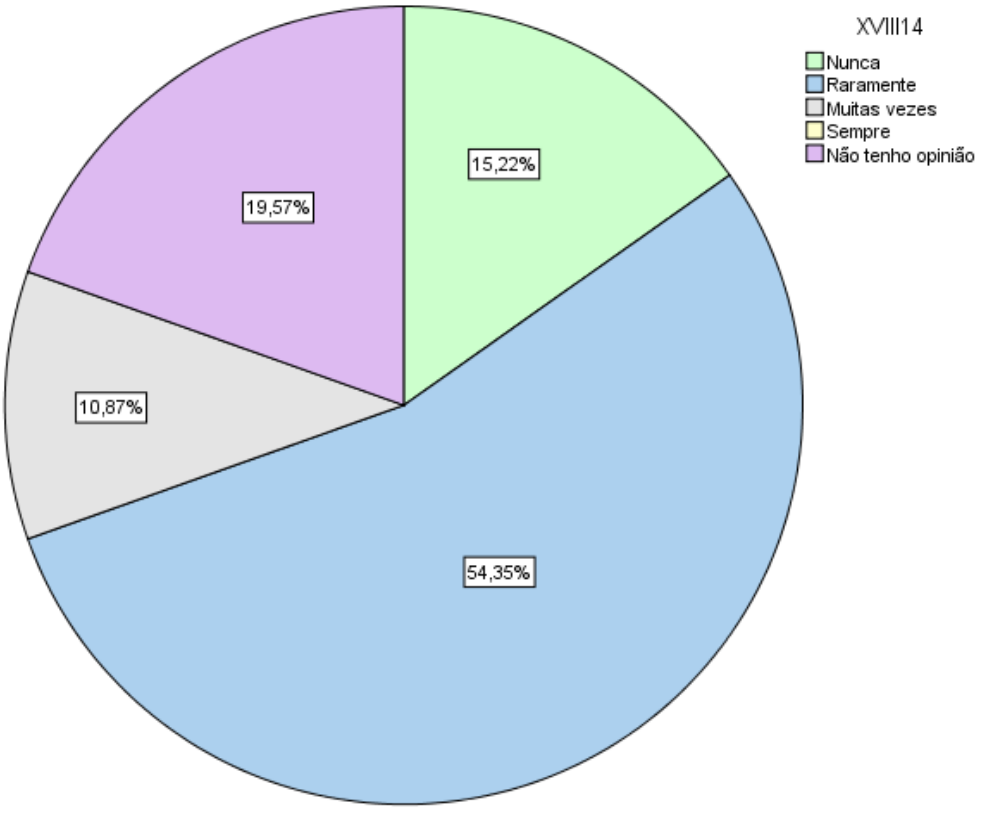
... existem especialmente entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos.



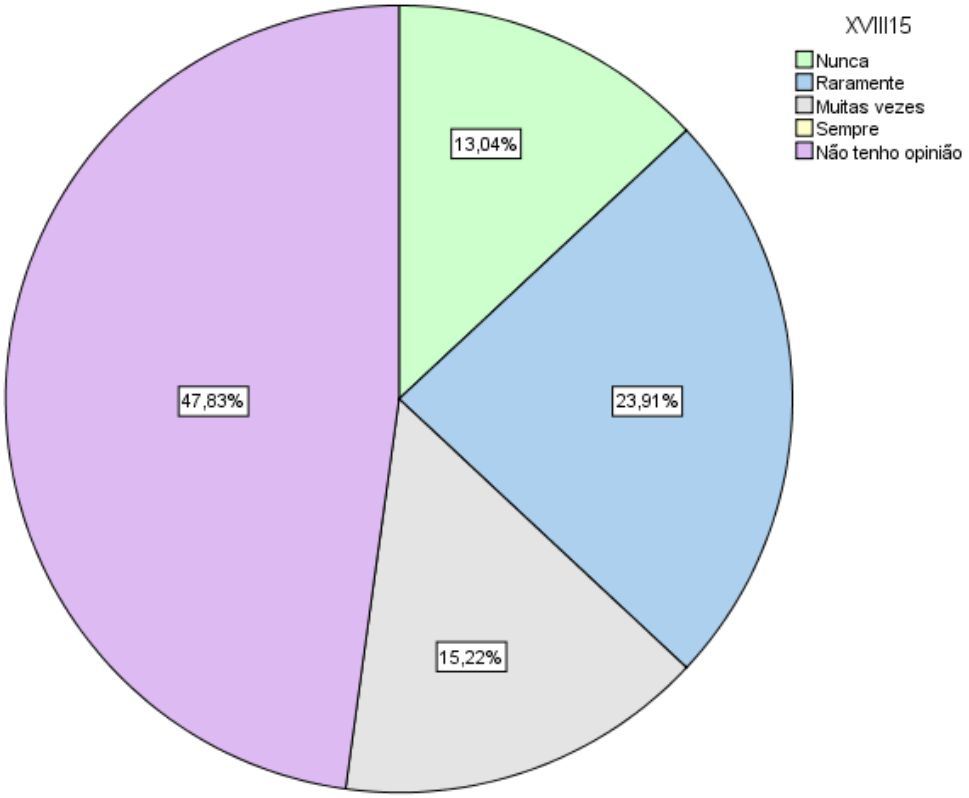
... existem especialmente entre professores.



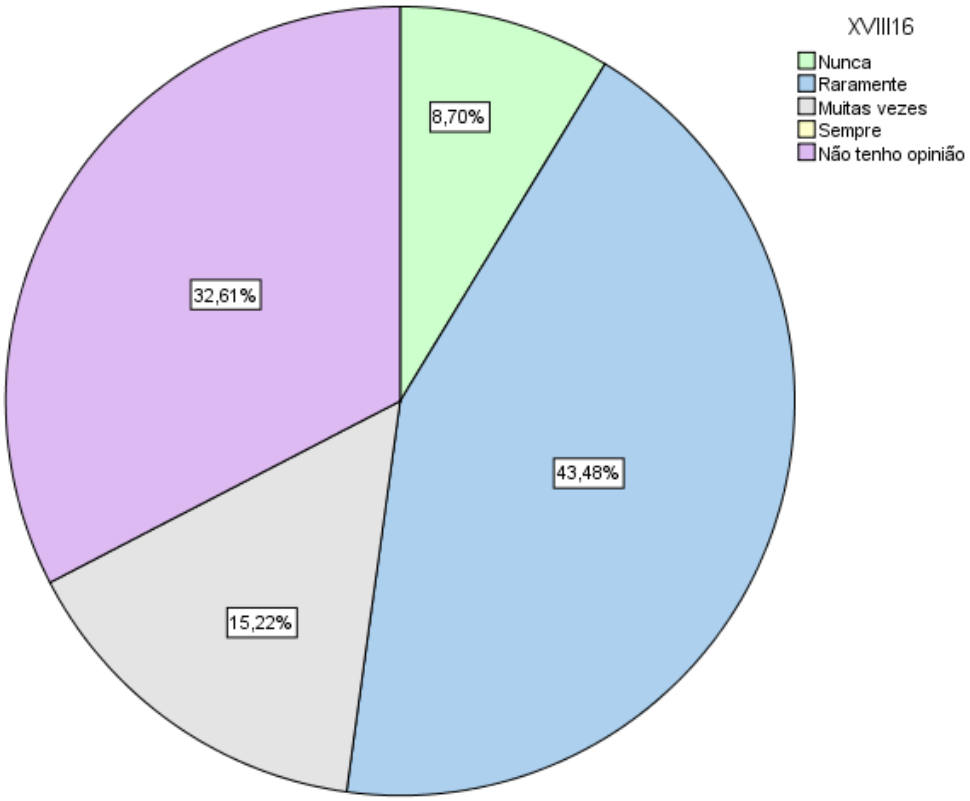
... existem especialmente entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos.



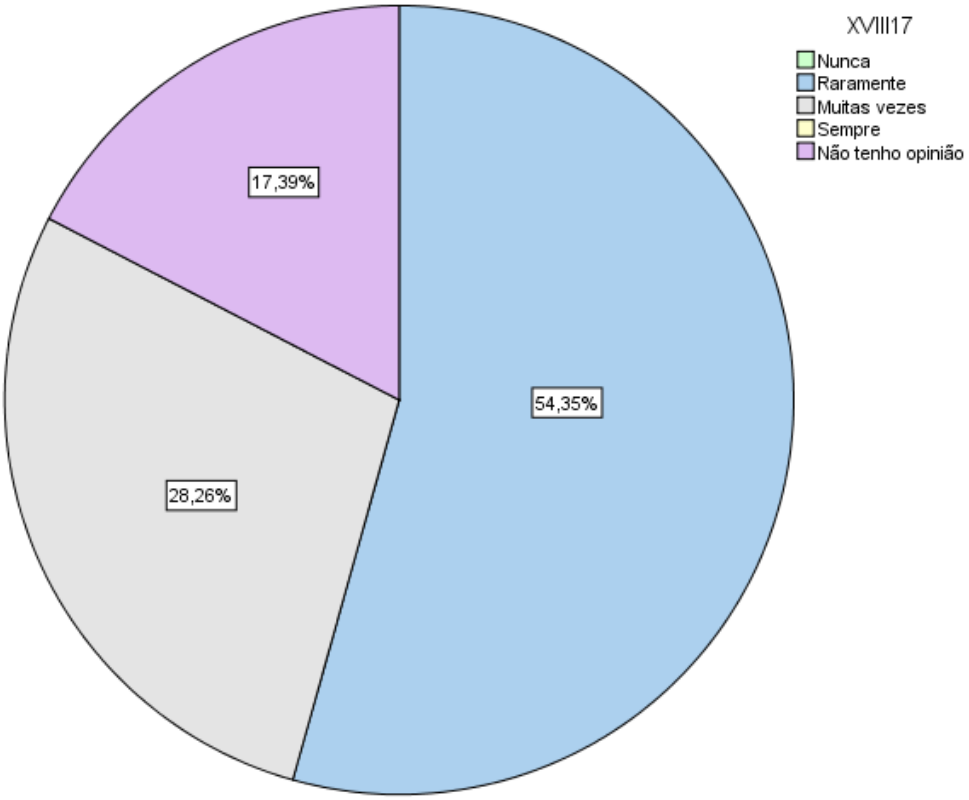
... existem especialmente entre Assistentes Operacionais/Técnicos.



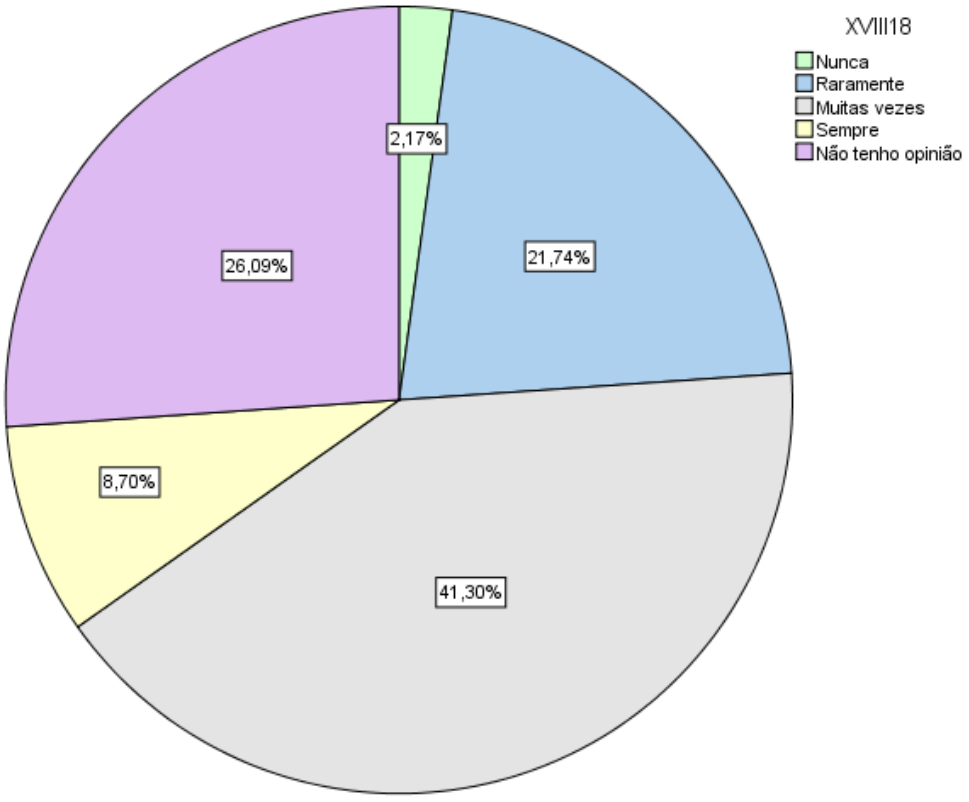
... são devidos a situações, normalmente consideradas muito graves.



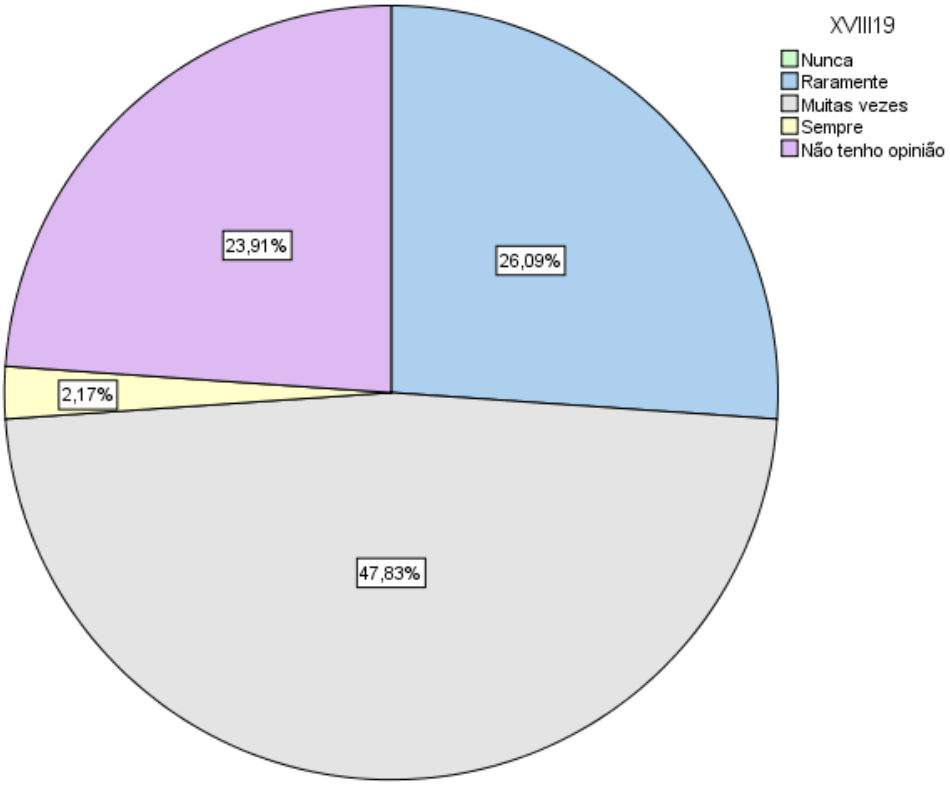
... são devidos a situações, normalmente consideradas graves.



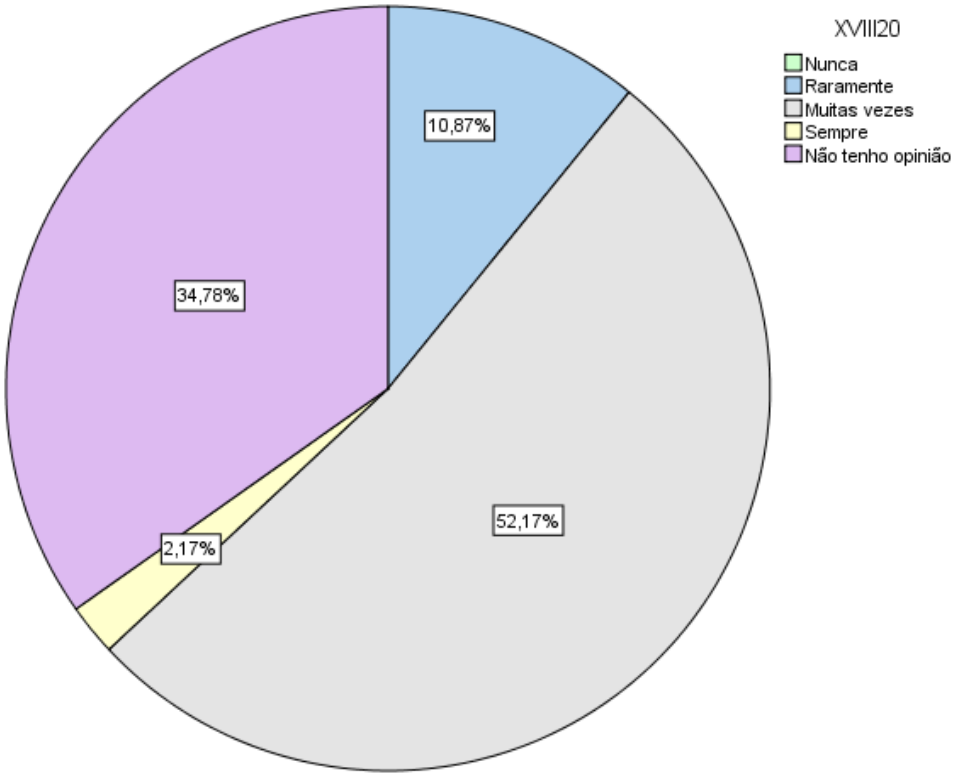
... são devidos a situações, normalmente consideradas sem grande importância.



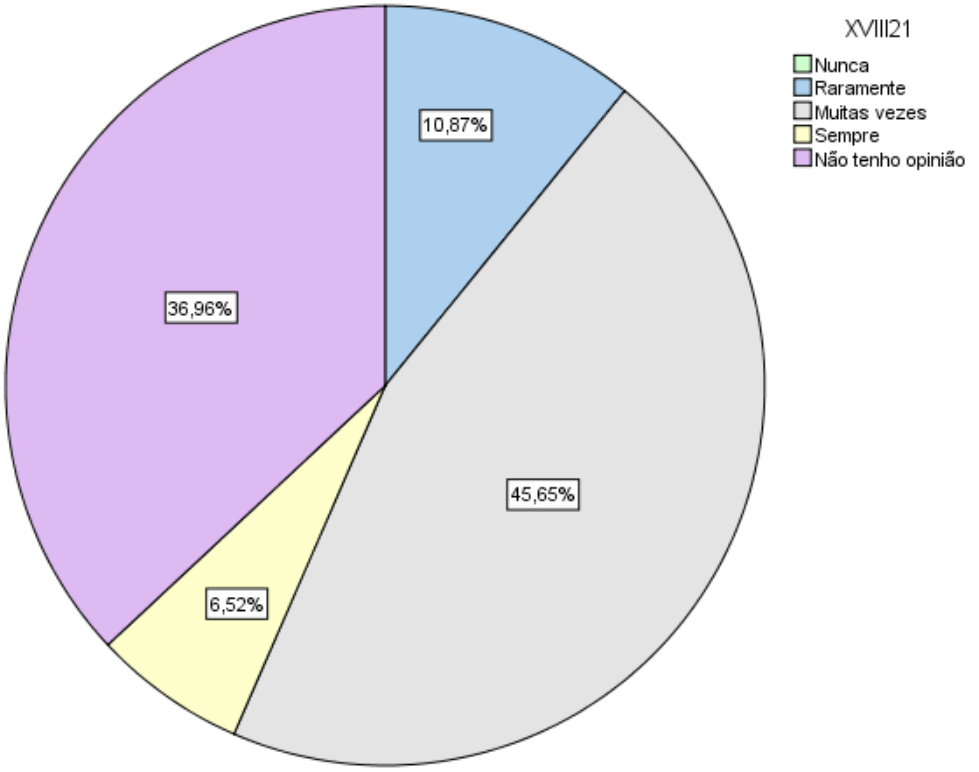
... são resolvidos com a aplicação de medidas punitivas.



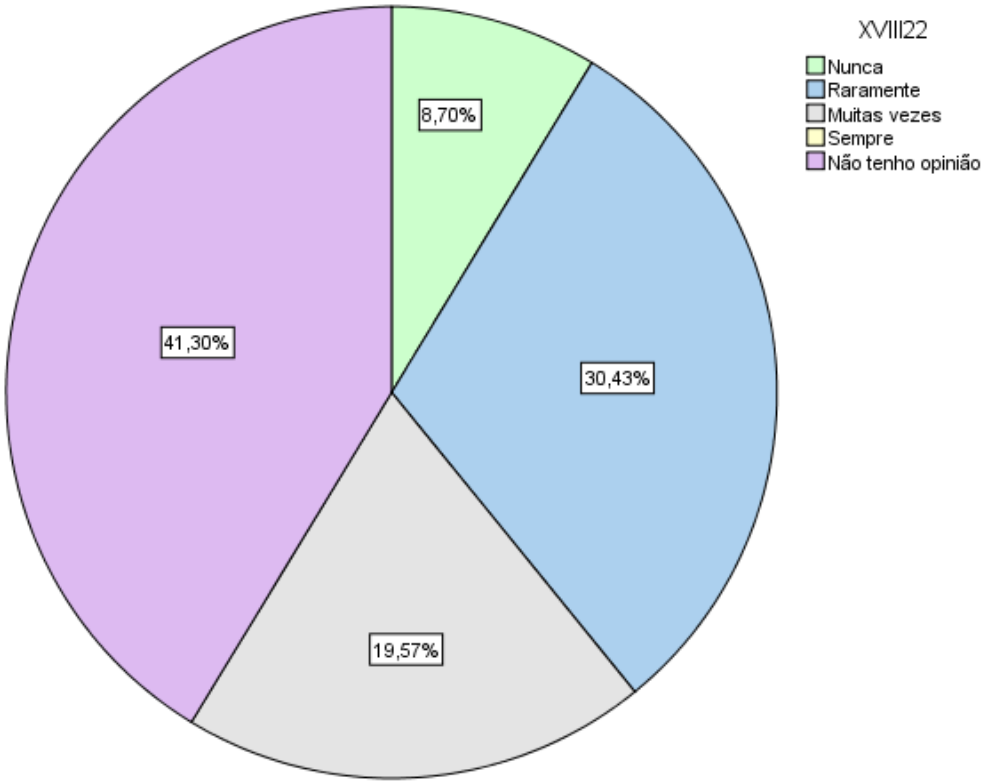
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de negociação (DT/Direção negoceiam uma proposta com as partes em conflito).



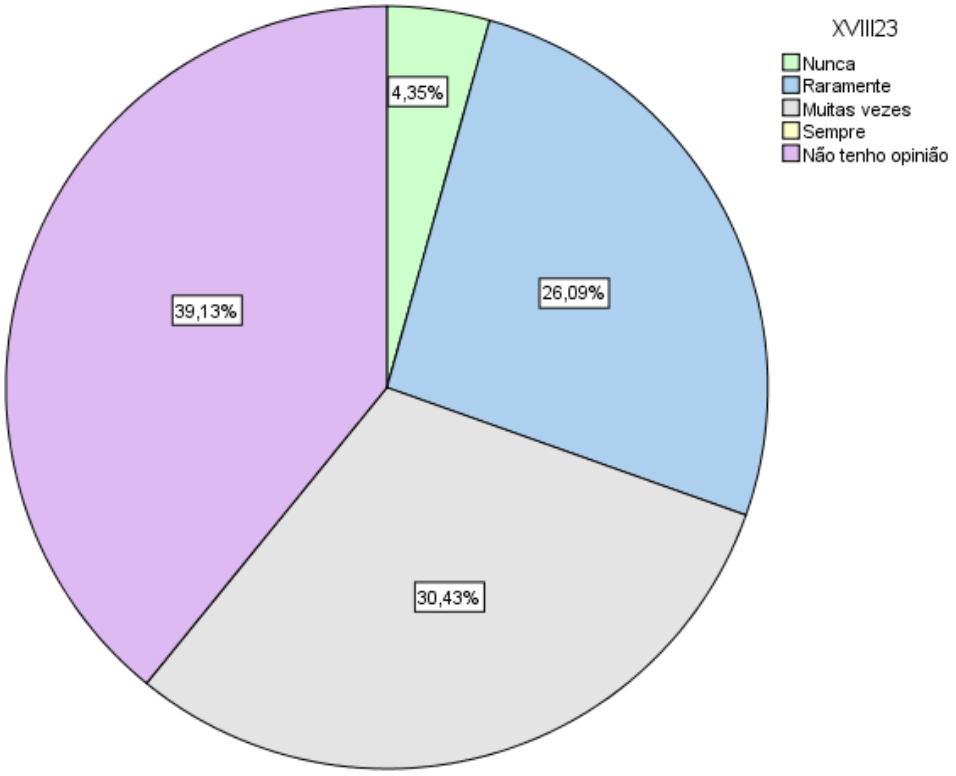
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de conciliação (DT/Direção propõem uma hipotése de acordo entre as partes em conflito).



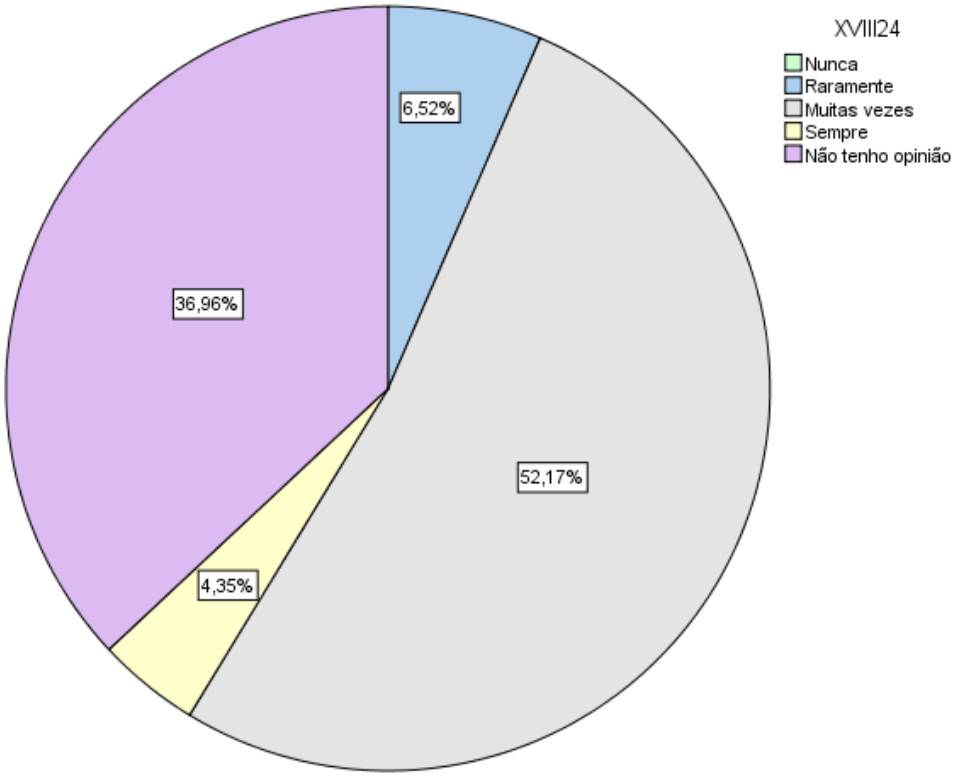
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de julgamento (Conselho de Turma/Diretor decidem sem ouvir as partes em conflito).



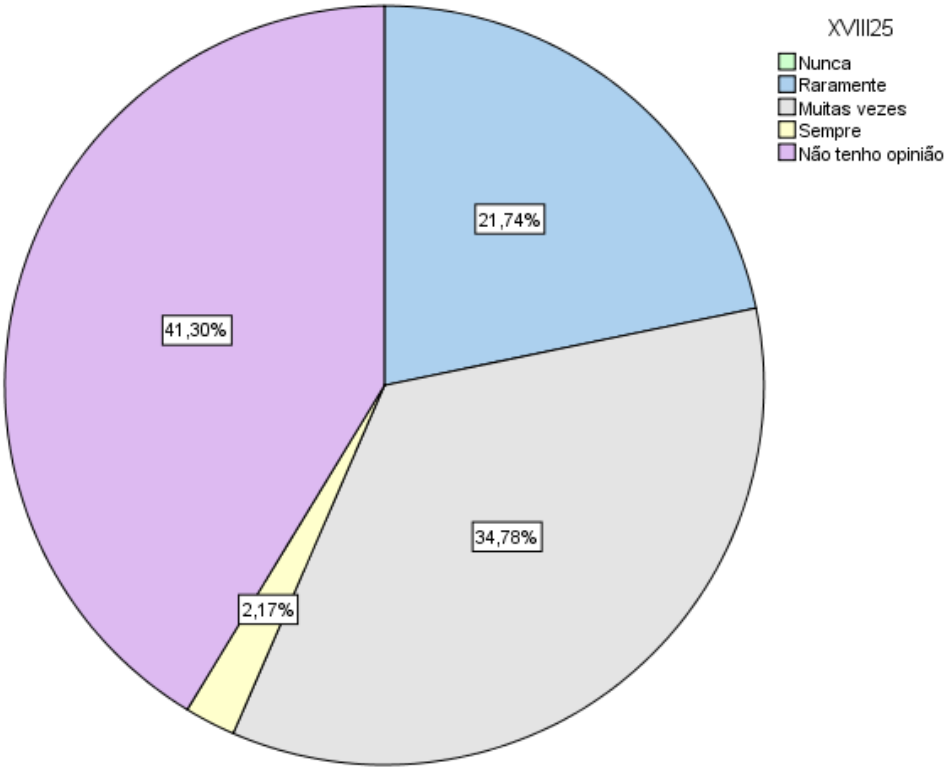
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de mediação (as partes em conflito chegam a acordo com a ajuda de um terceiro).



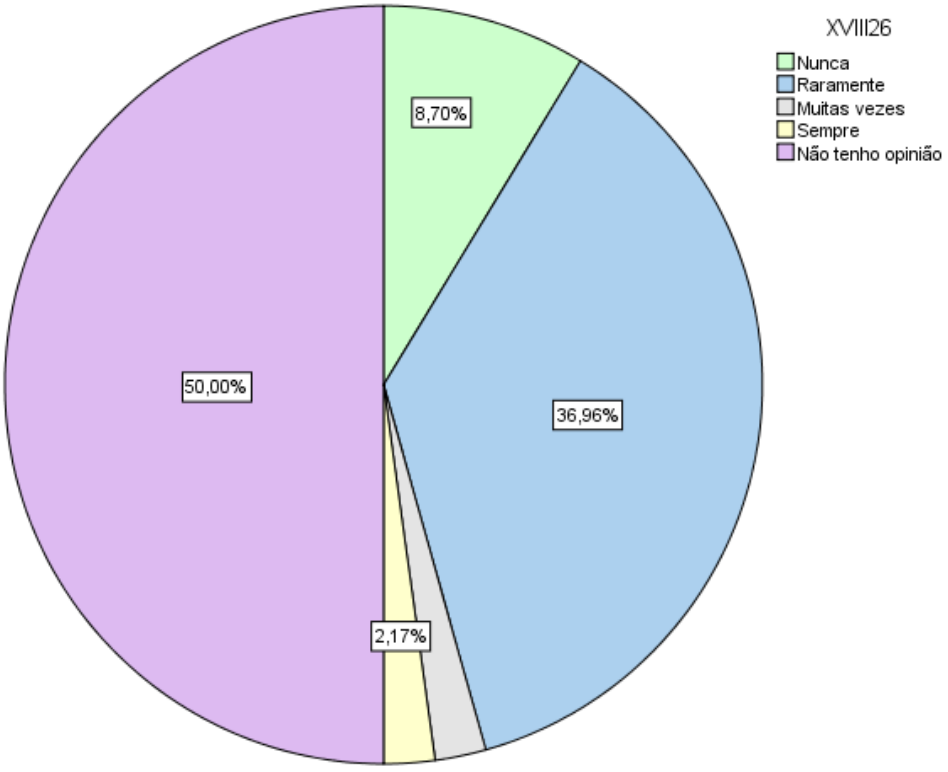
A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada satisfatória.



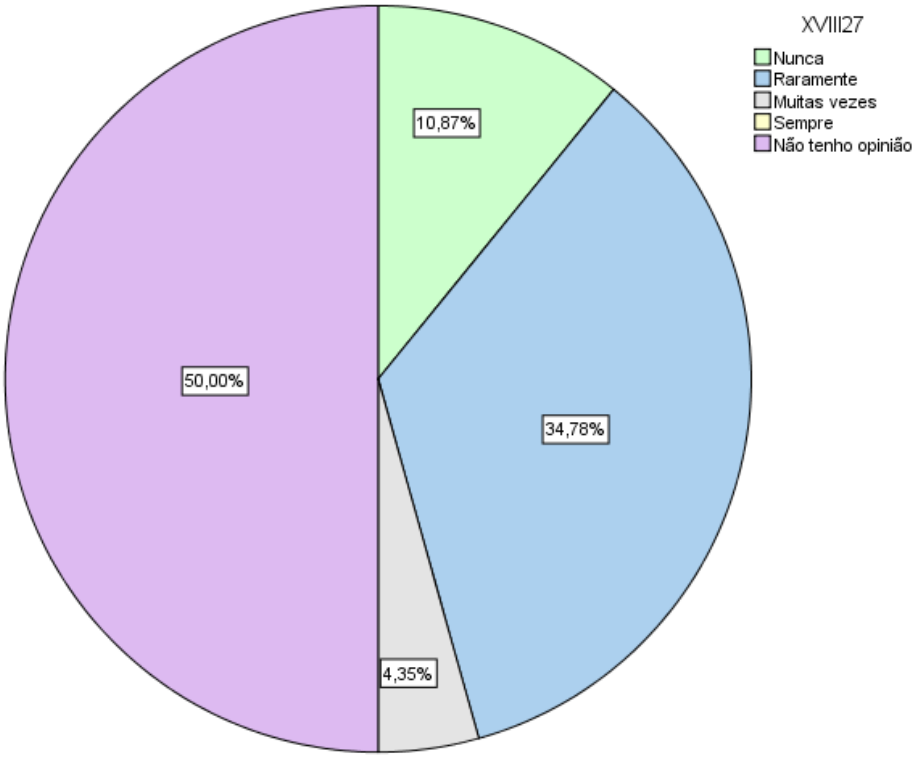
A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada minimamente satisfatória.



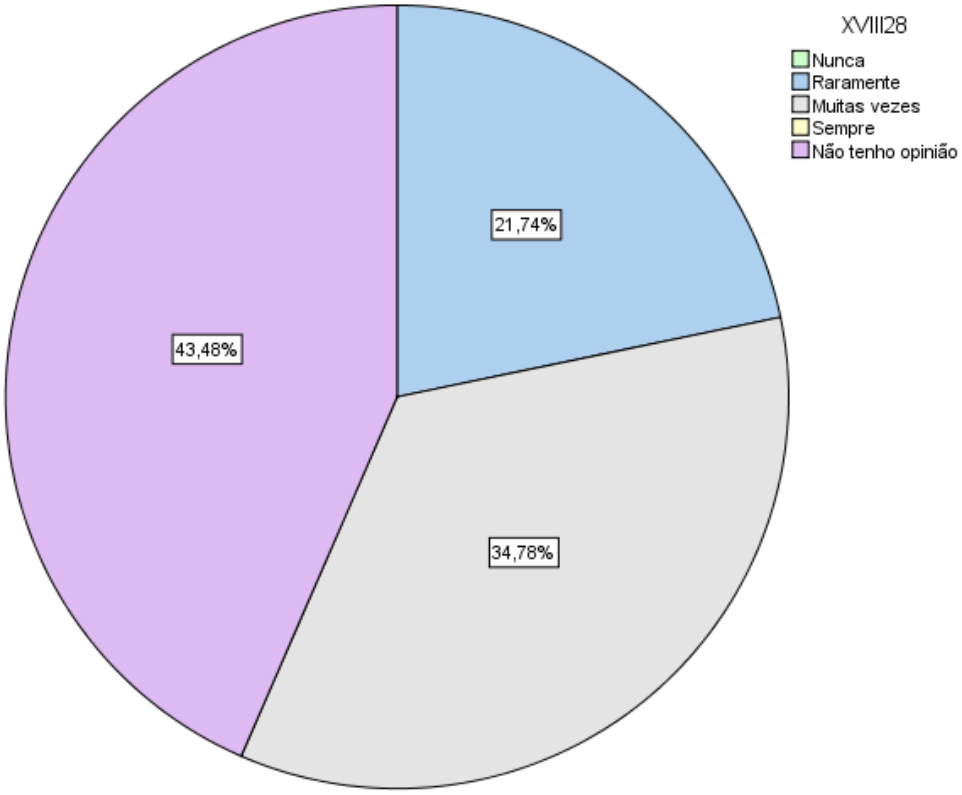
A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada insatisfatória.

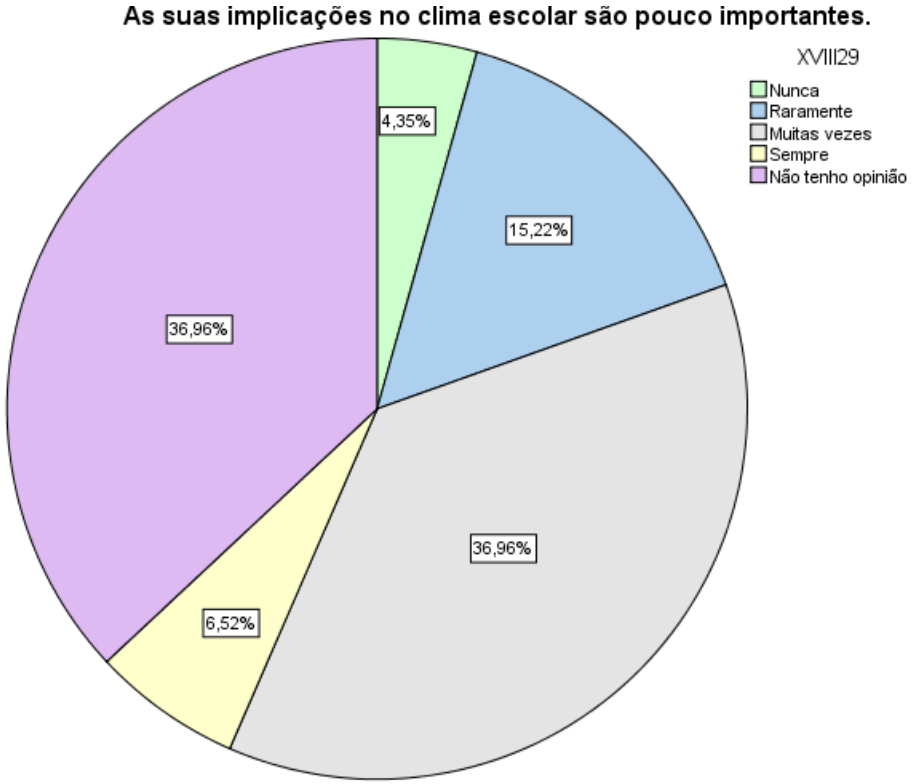


As suas implicações no clima escolar são muito graves.

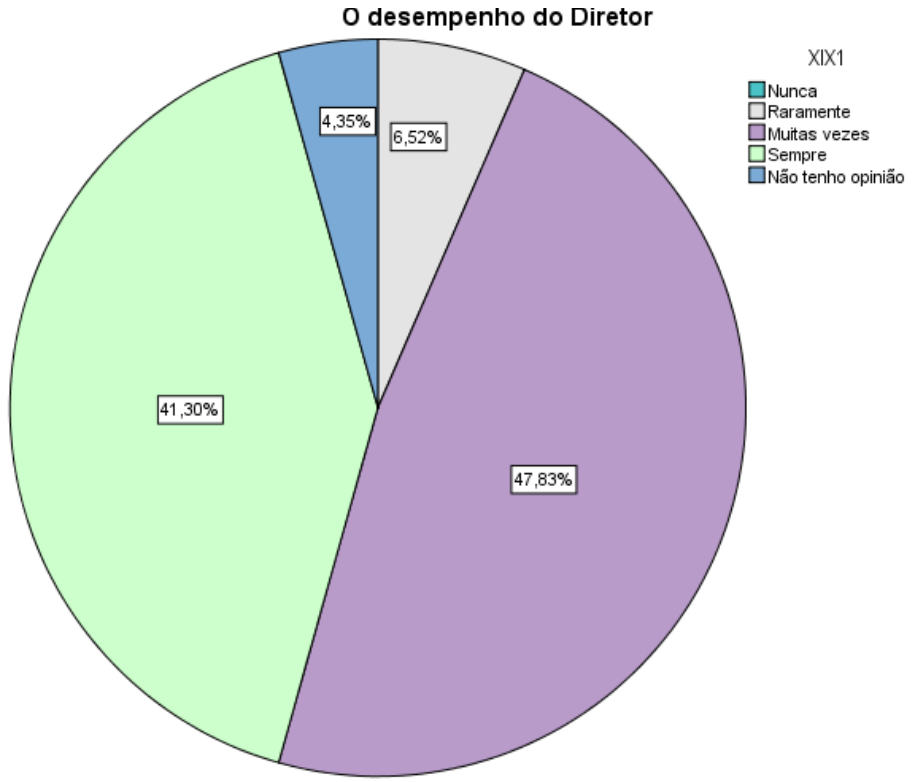


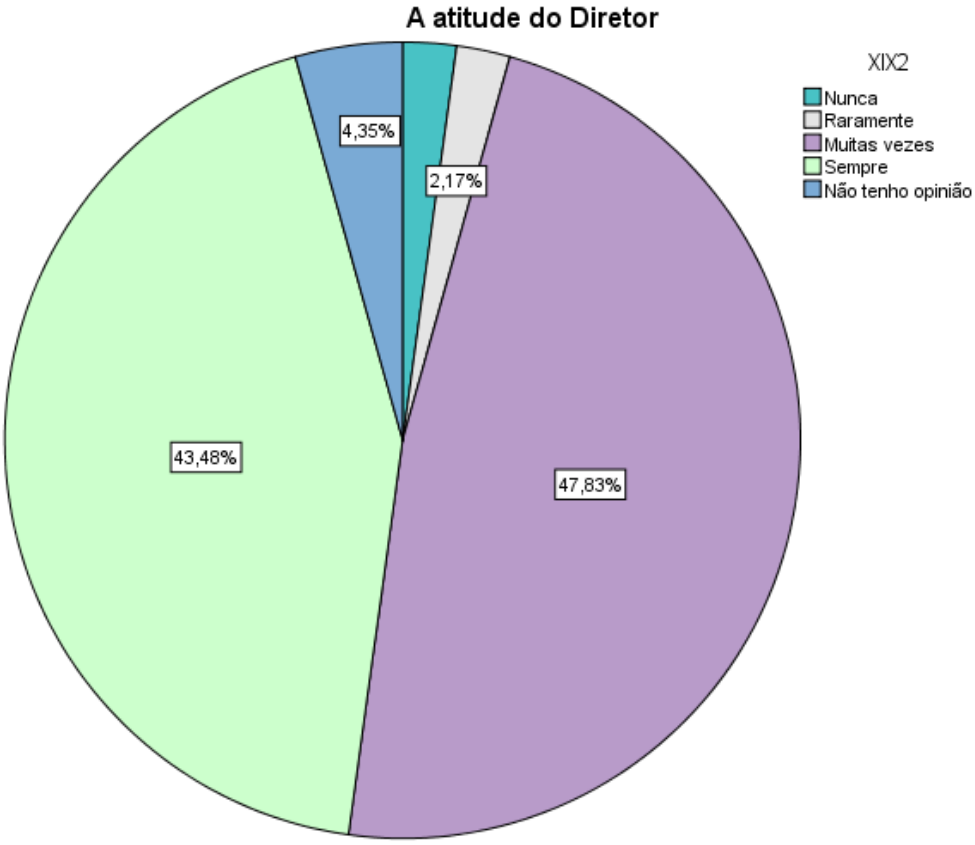
As suas implicações no clima escolar são graves.

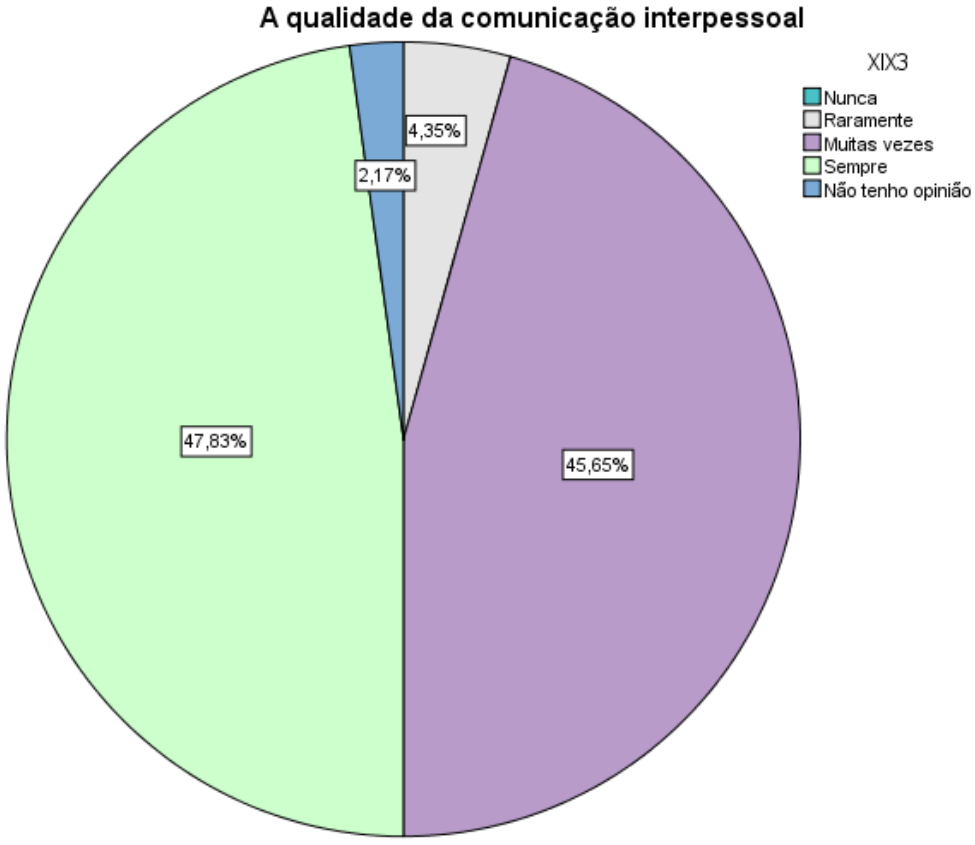


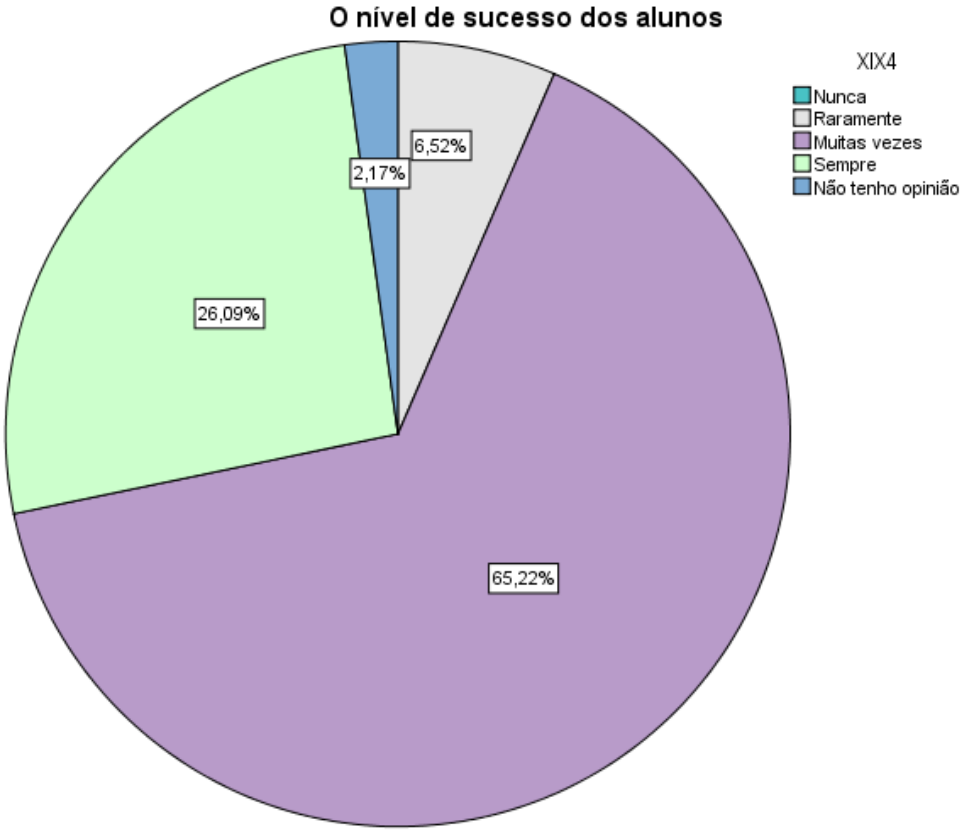


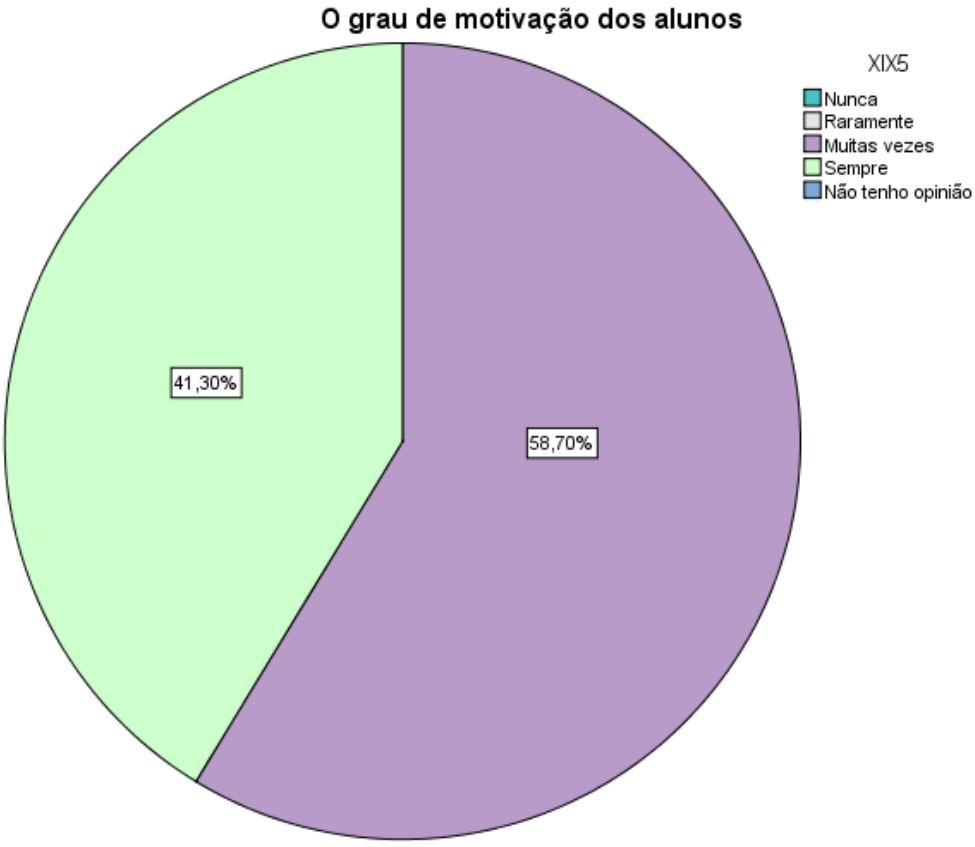
XIX. Fatores que poderão influenciar o clima escolar:



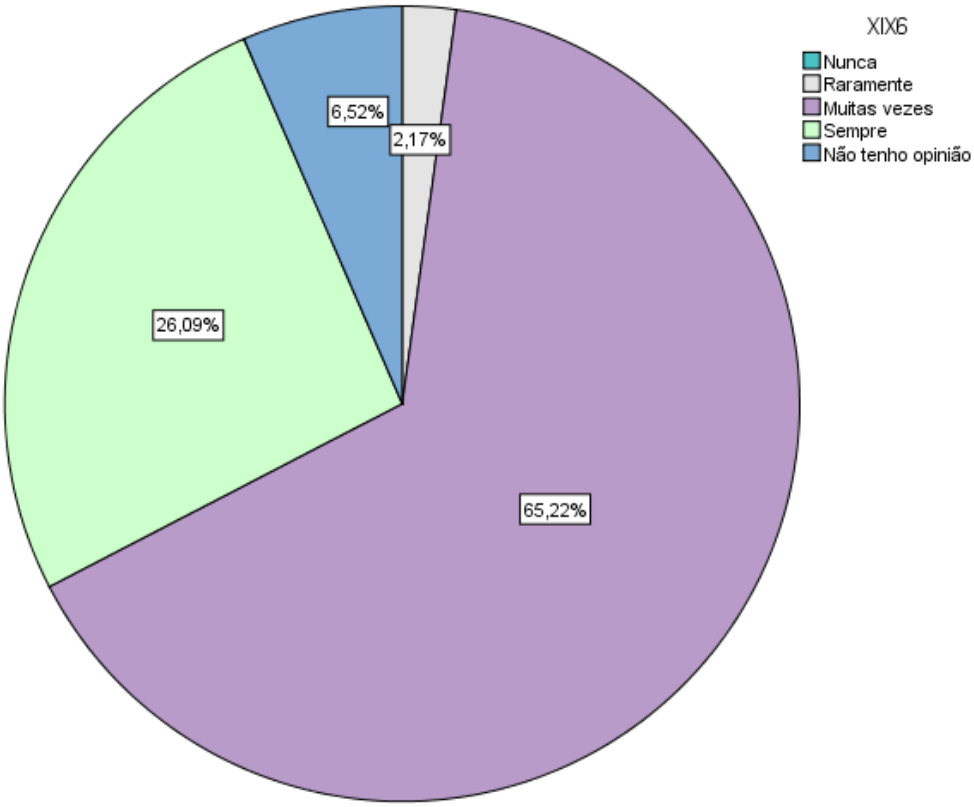

A atitude do Diretor
XIX2
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
4,35%
2,17%
43,48%
47,83%


A qualidade da comunicação interpessoal
XIX3
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
4,35%
2,17%
47,83%
45,65%

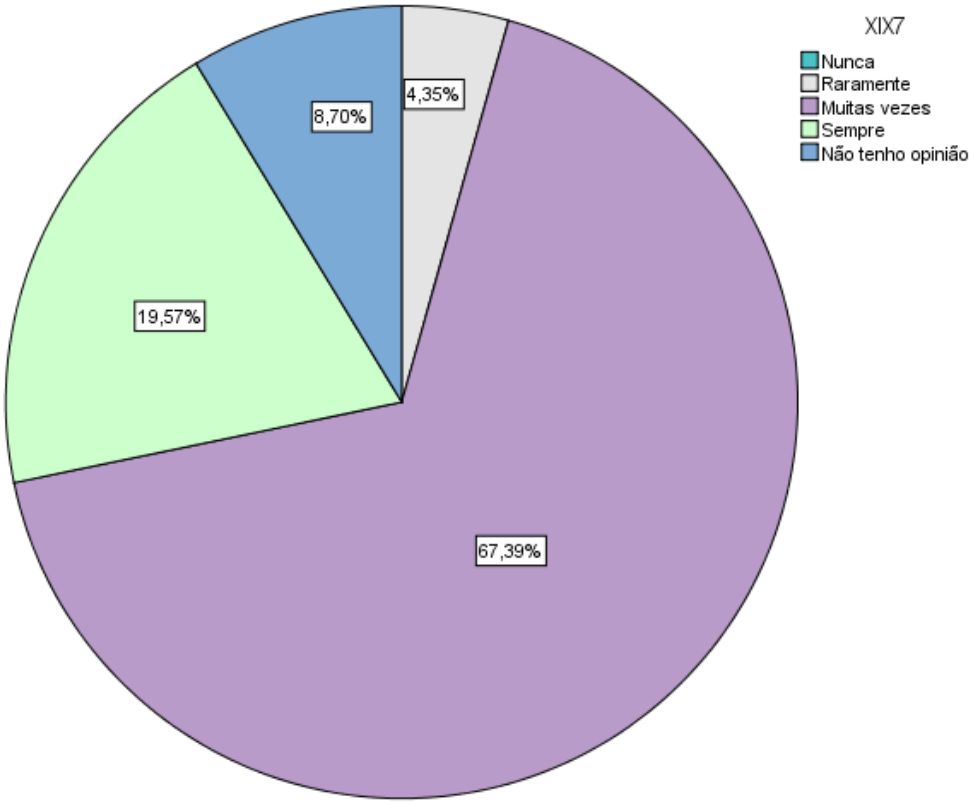

O nível de sucesso dos alunos
XIX4
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,52%
2,17%
26,09%
65,22%

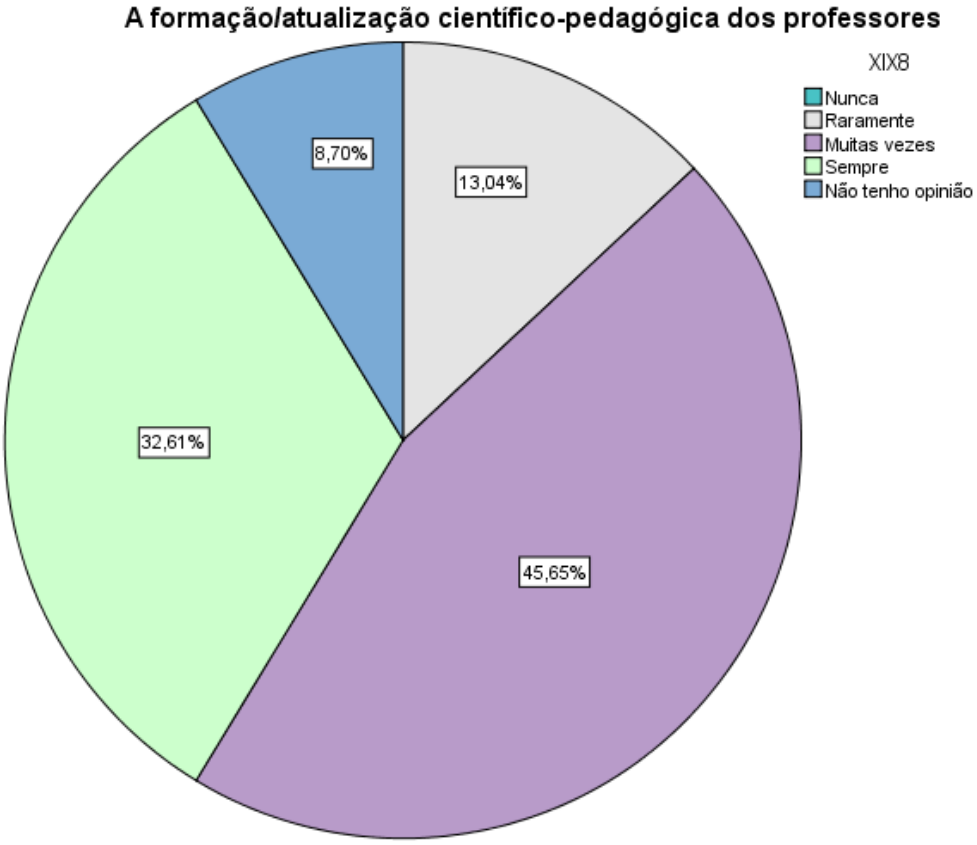

O grau de motivação dos alunos
XIX5
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
41,30%
58,70%

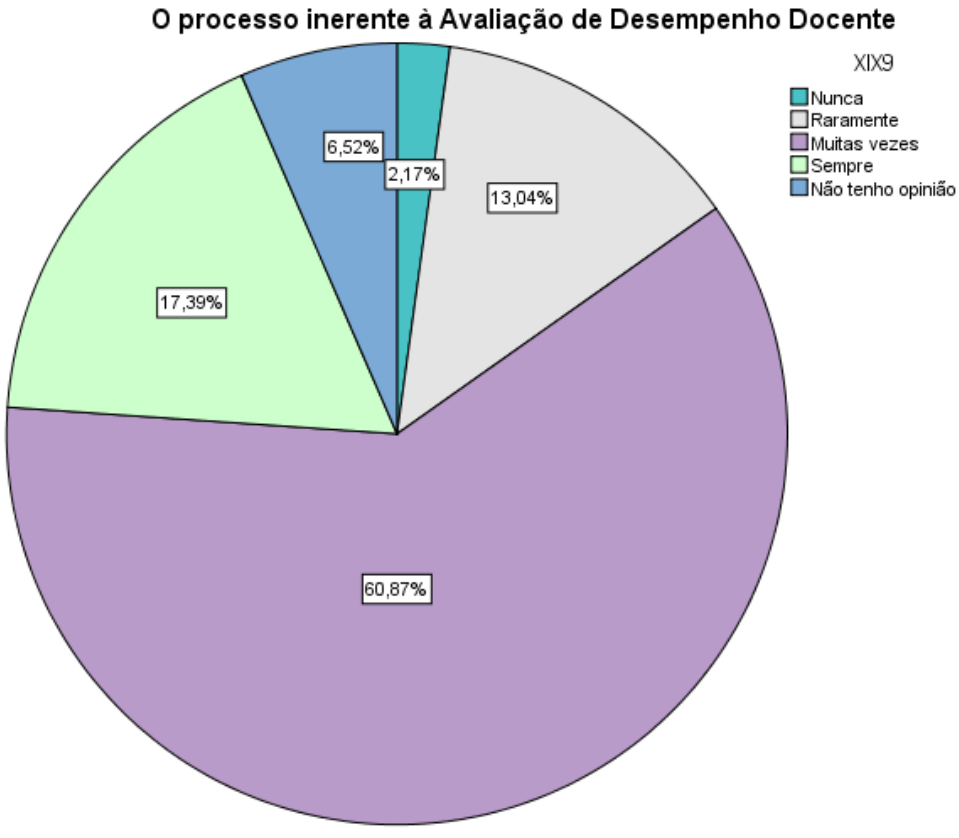
O desempenho das estruturas de gestão intermédia



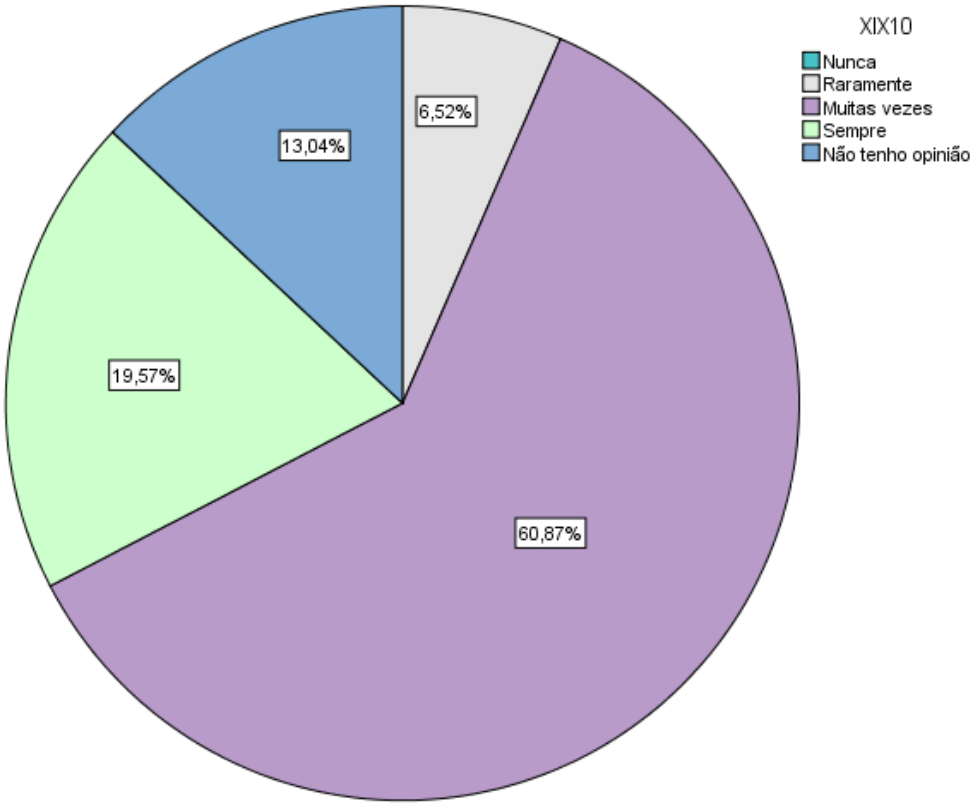
As condições físicas do equipamento escolar



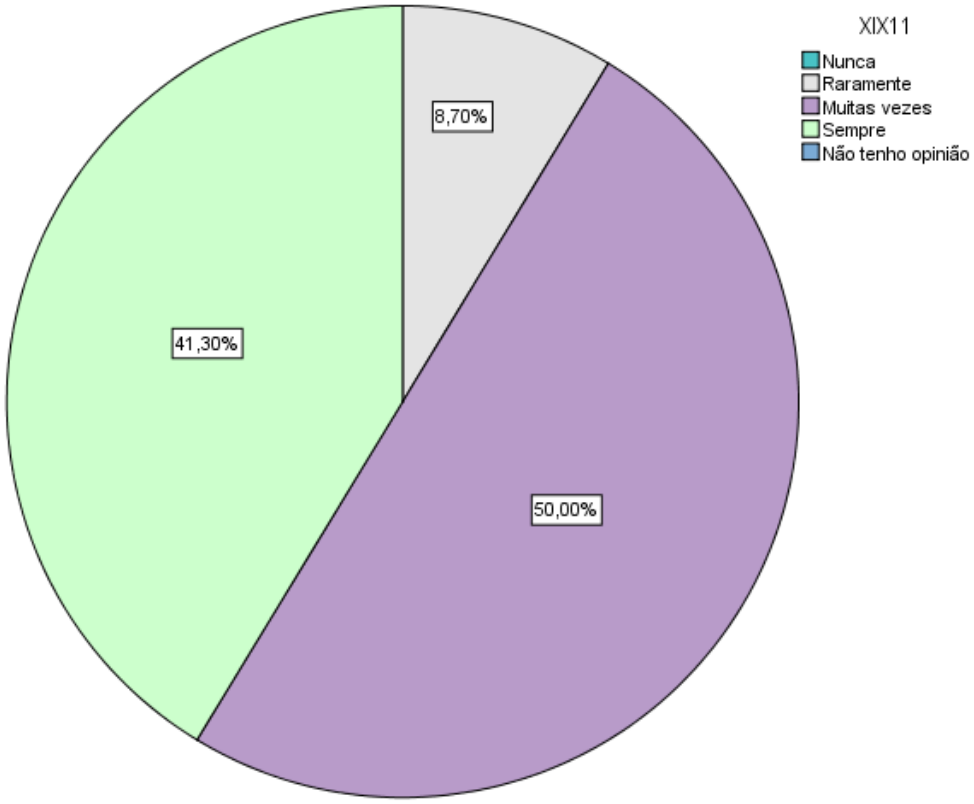

A formação/atualização científico-pedagógica dos professores
XIX8
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
8,70%
13,04%
32,61%
45,65%


O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente
XIX9
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,52%
2,17%
13,04%
17,39%
60,87%

A prática quotidiana do pessoal não docente

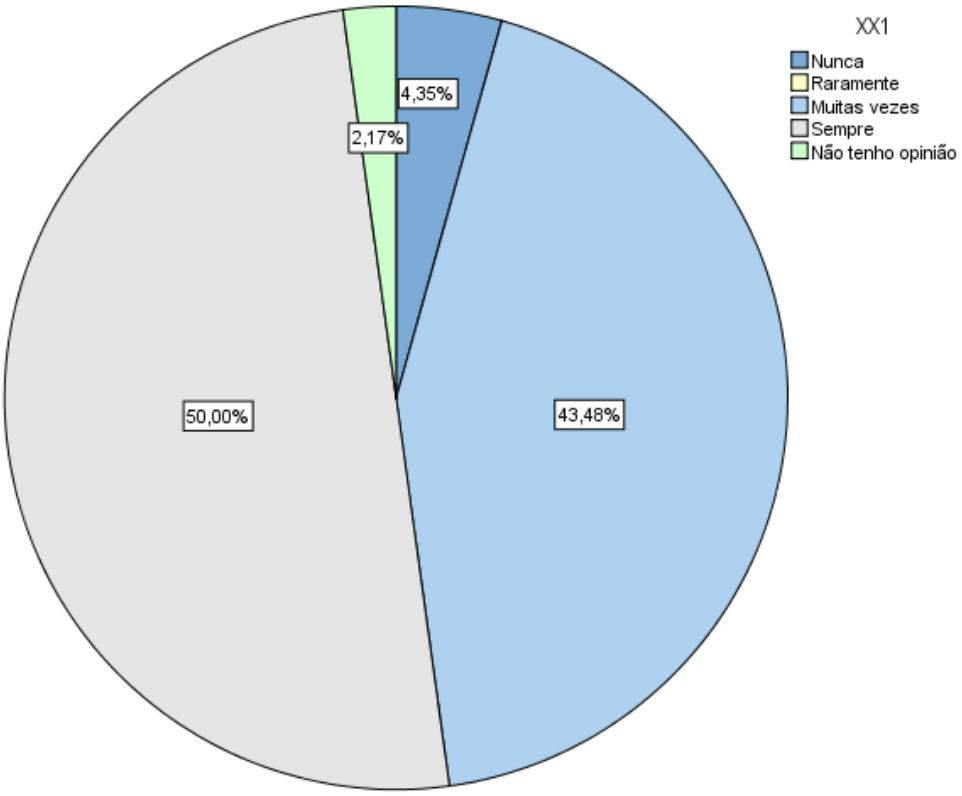


O empenho profissional dos professores

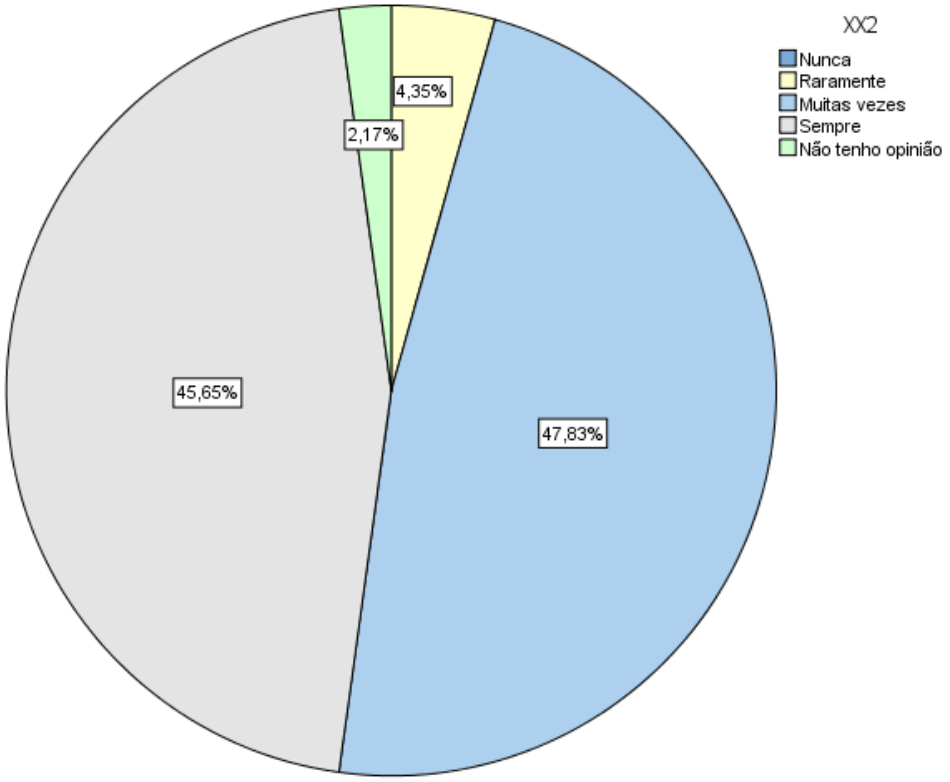


XX. O clima de escola influencia...

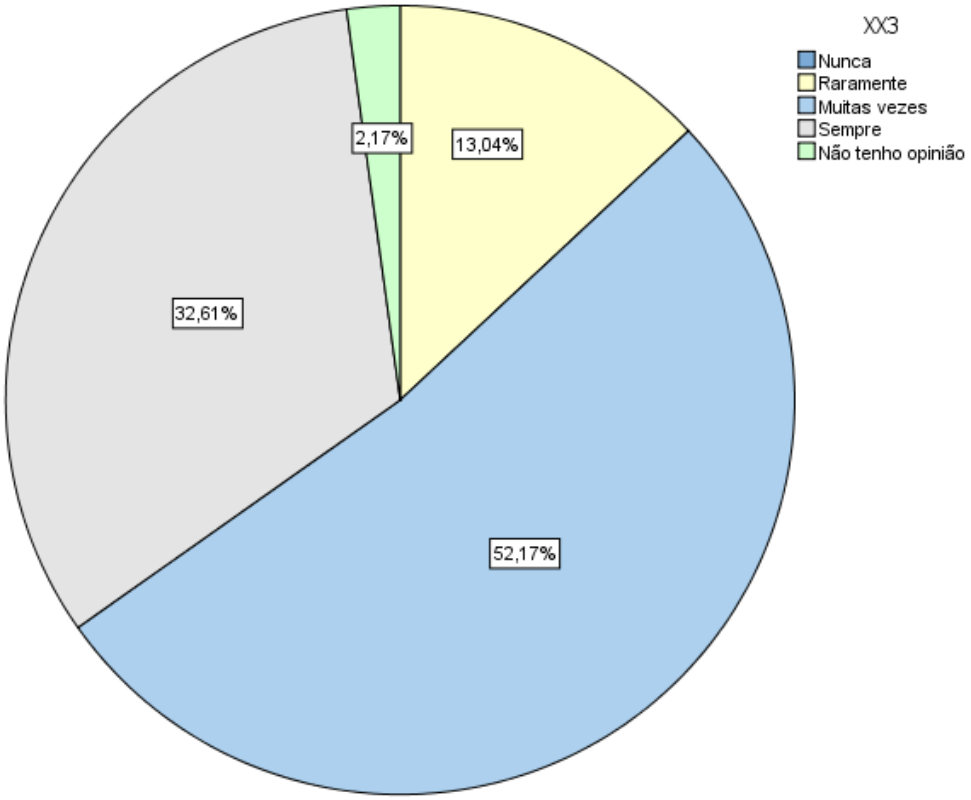
... a motivação dos professores.



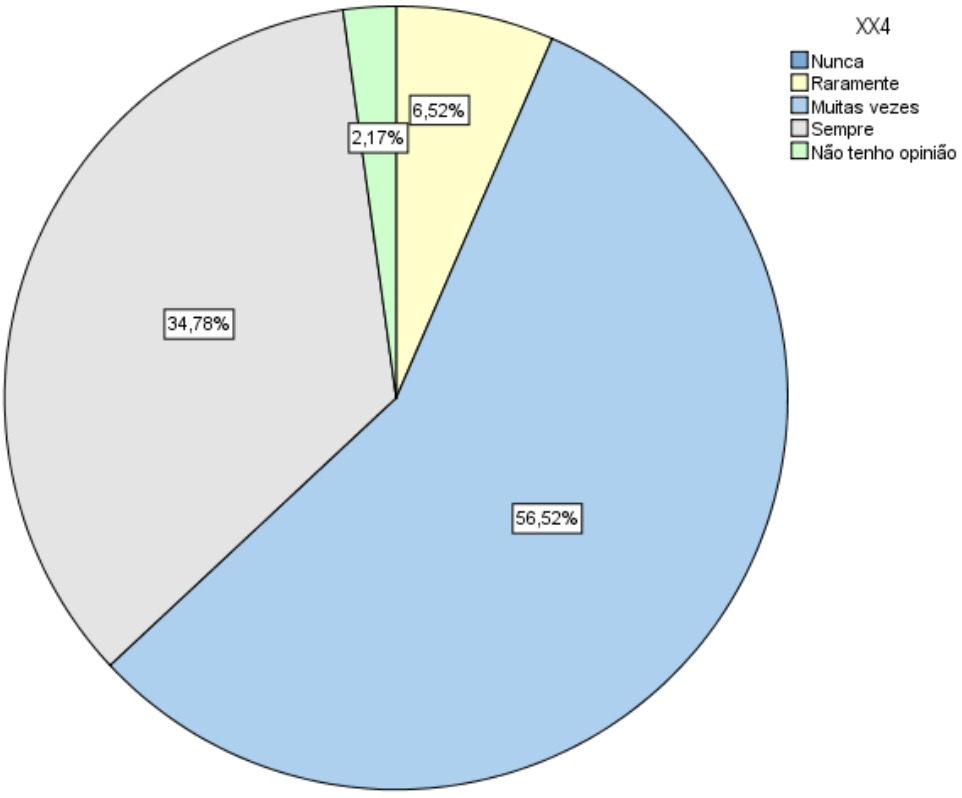
... a formação académica dos alunos.



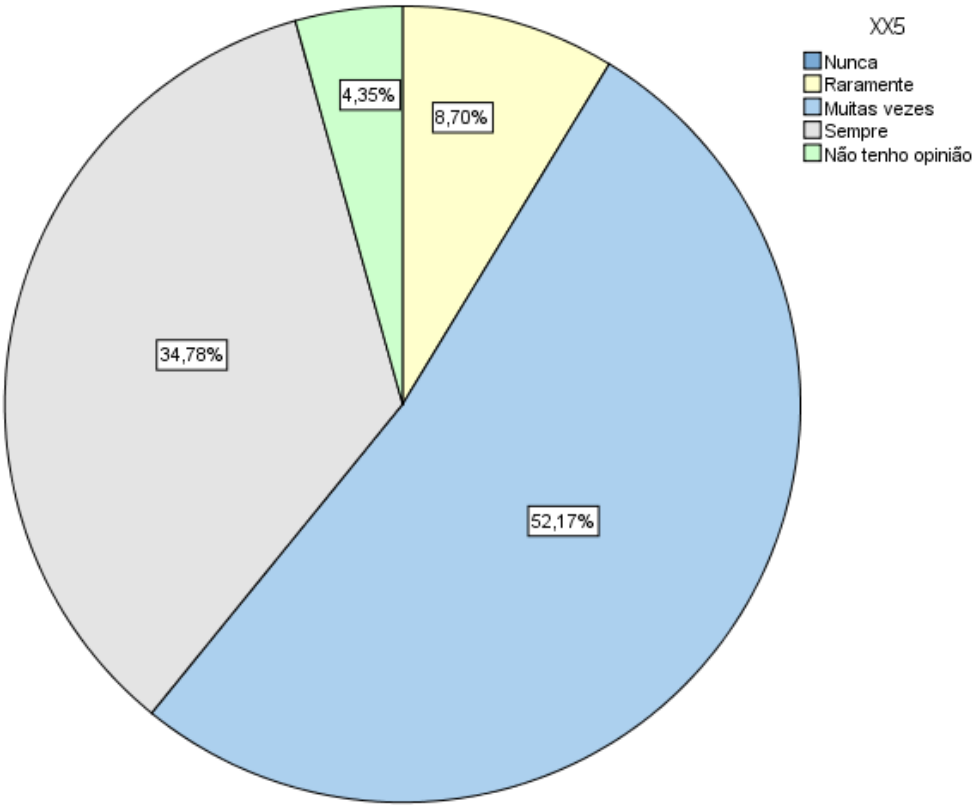
... a formação pessoal dos alunos.



... a formação social dos alunos.

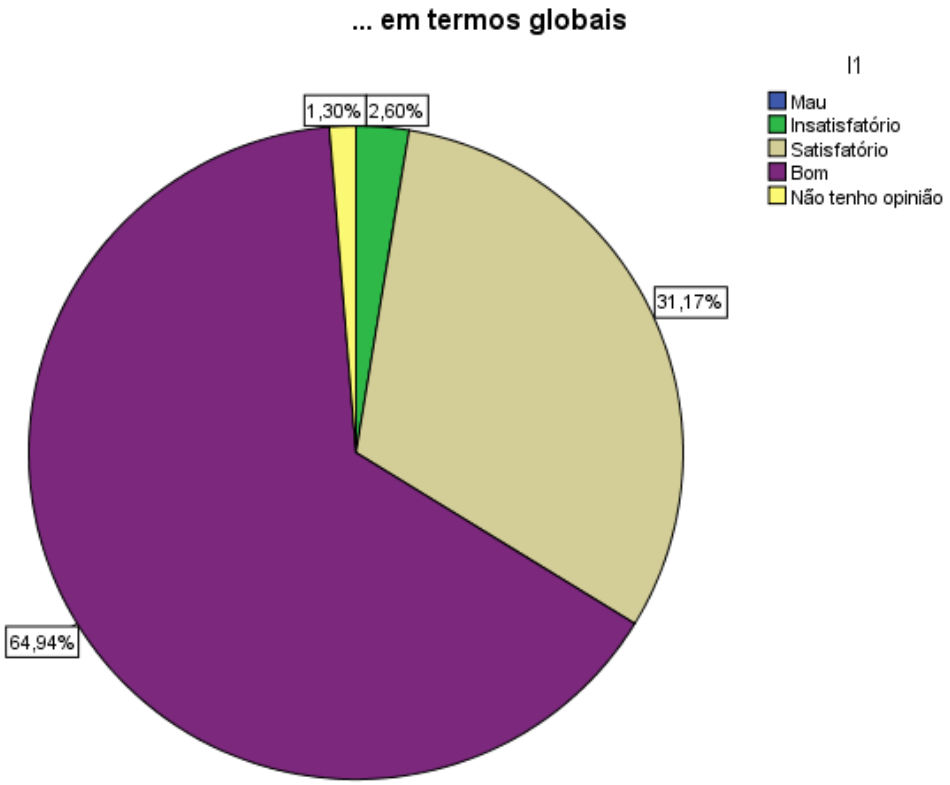


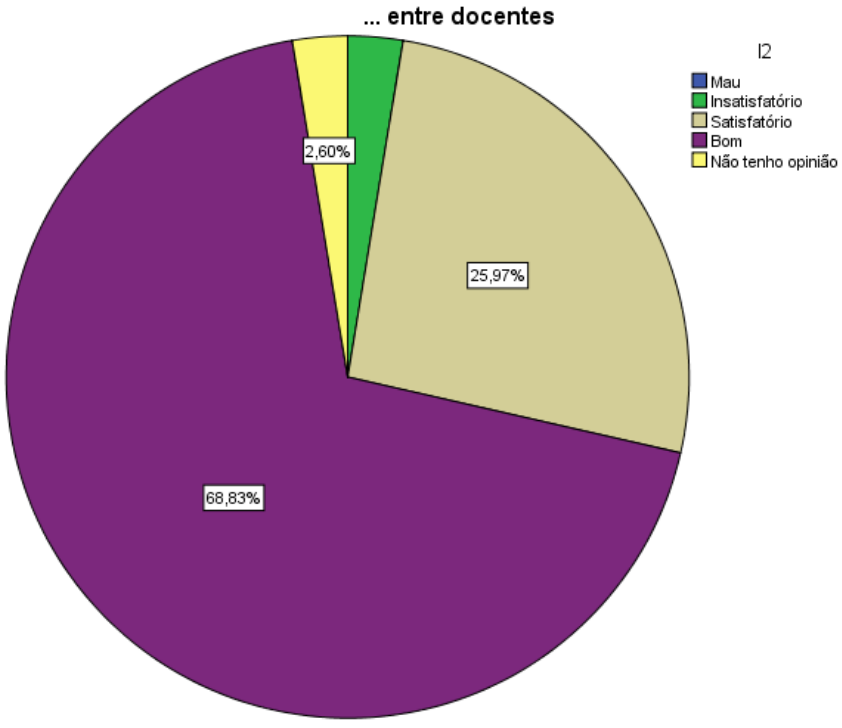
... o bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativa.

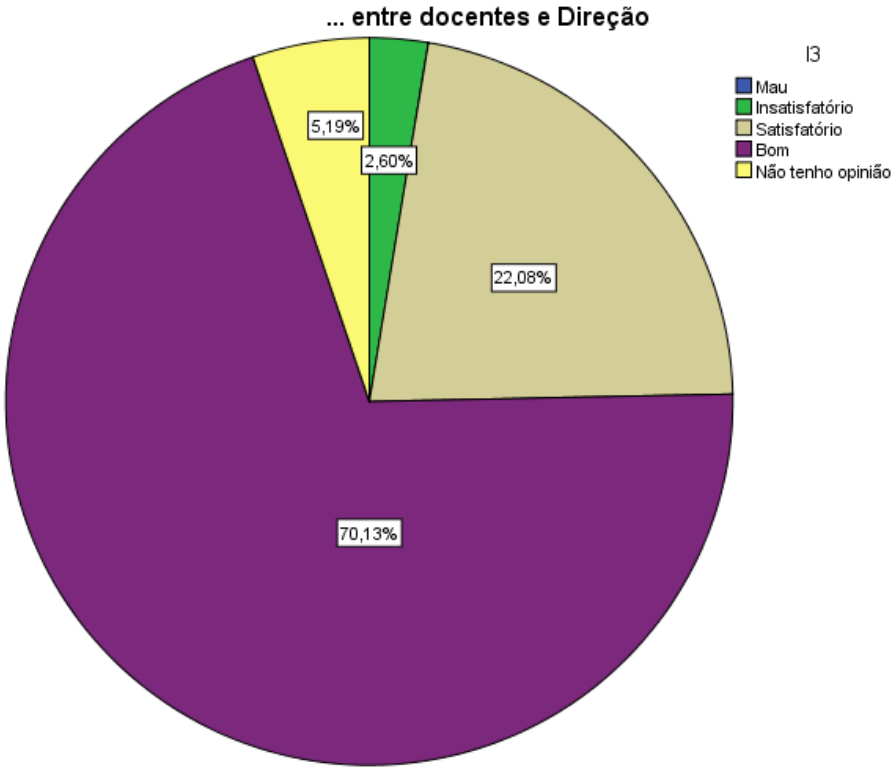


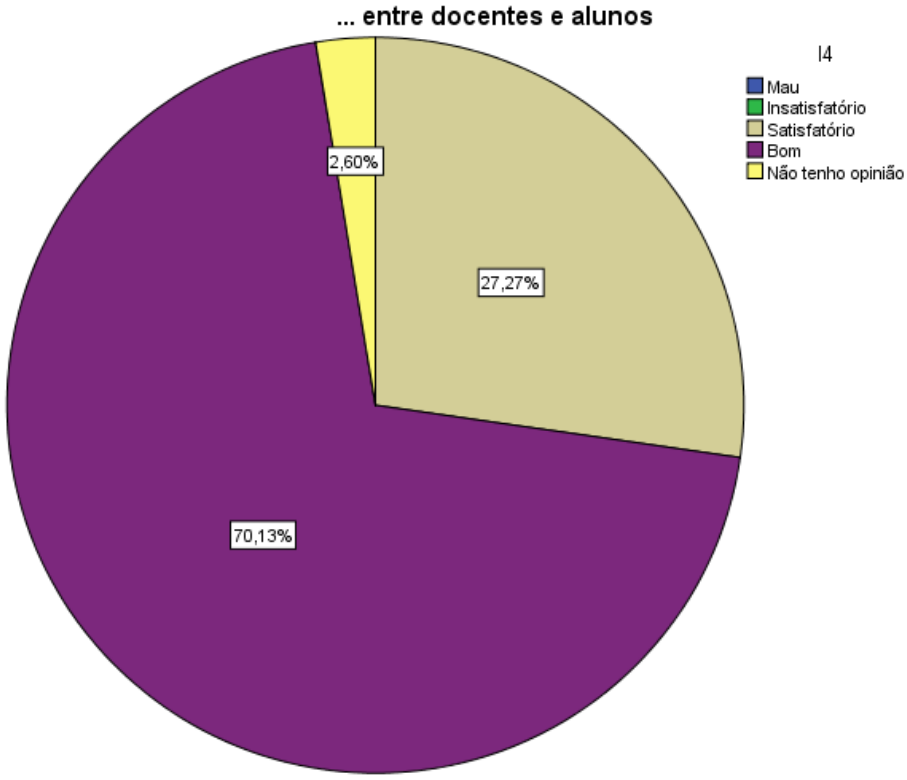
2.2.3. Respostas globais

I . O ambiente da sua escola é...

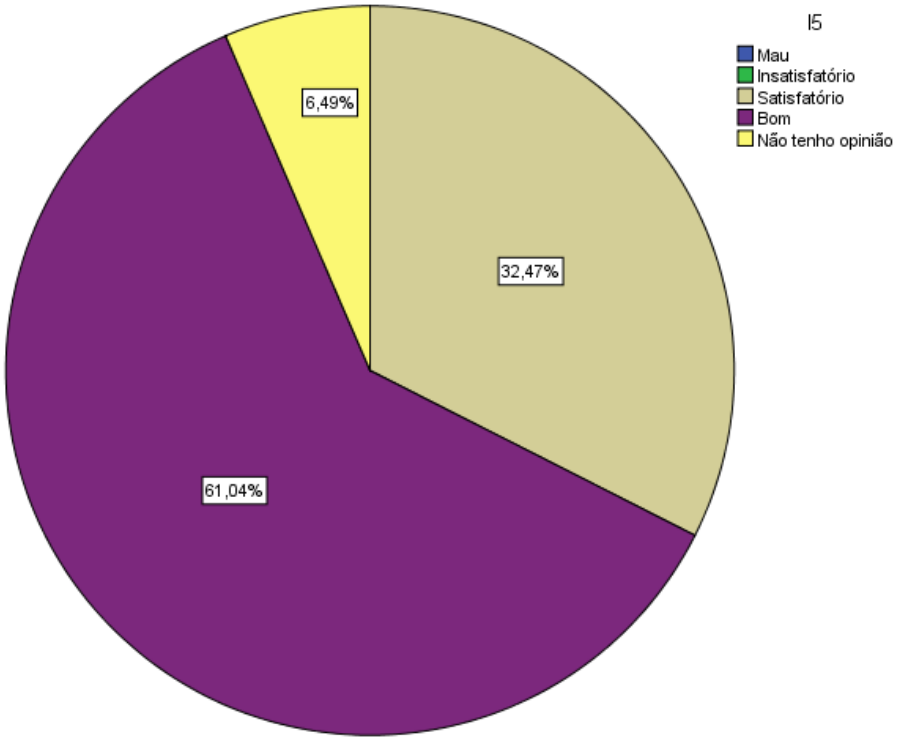




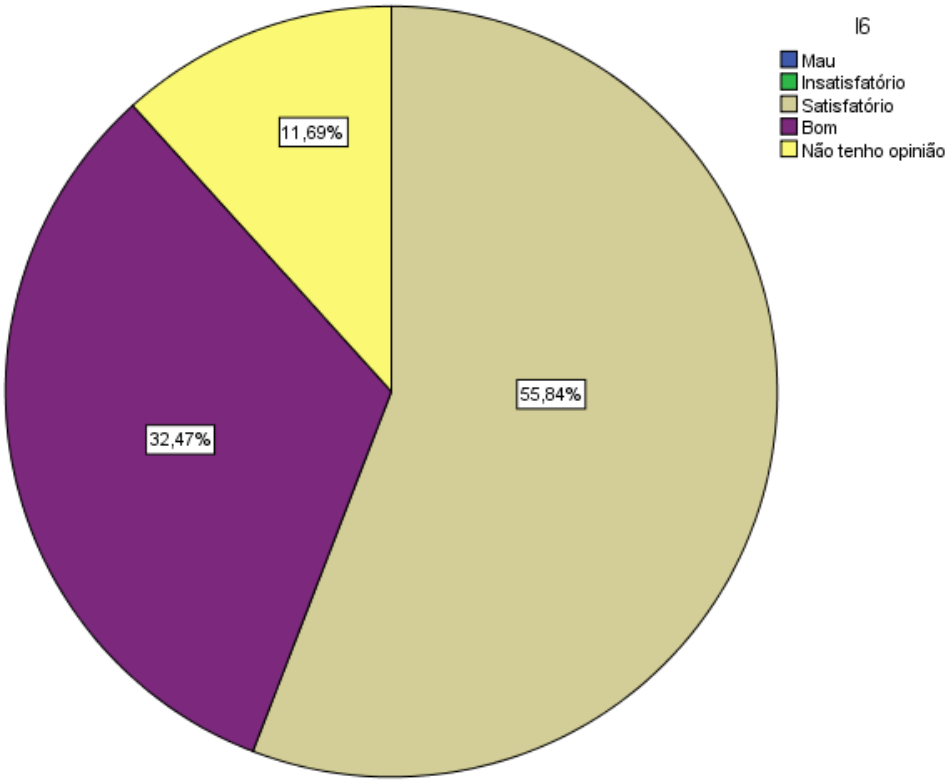

... entre docentes e Direção
I3
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
5,19%
2,60%
22,08%
70,13%

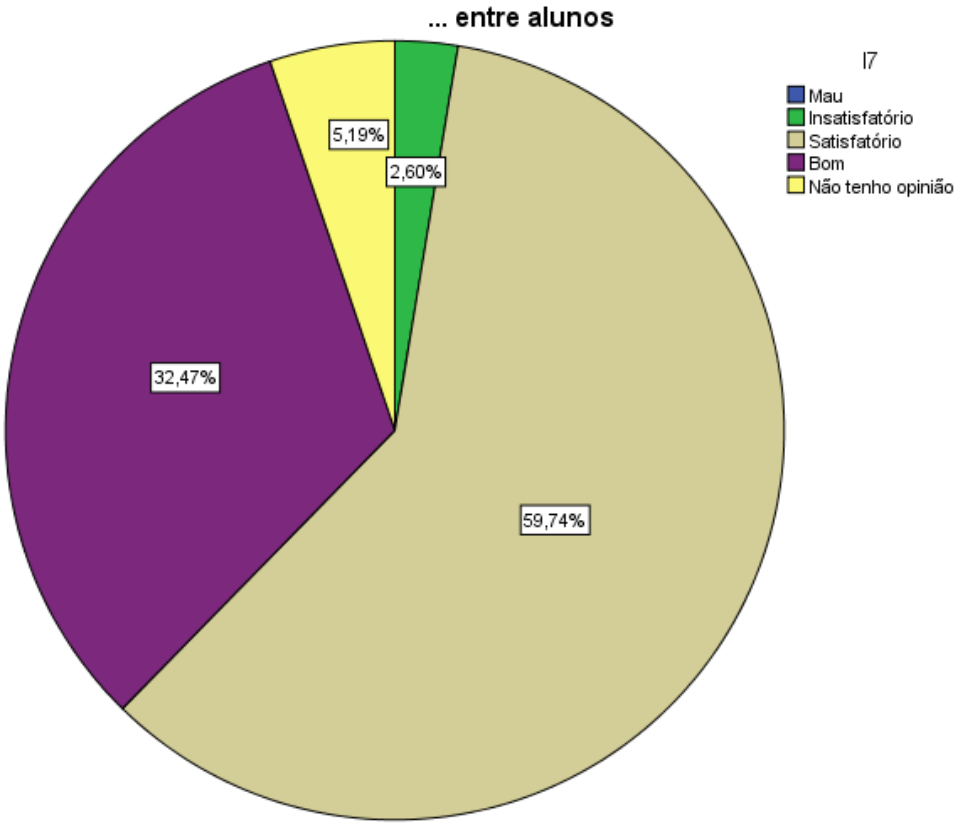

... entre docentes e alunos
I4
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
2,60%
27,27%
70,13%

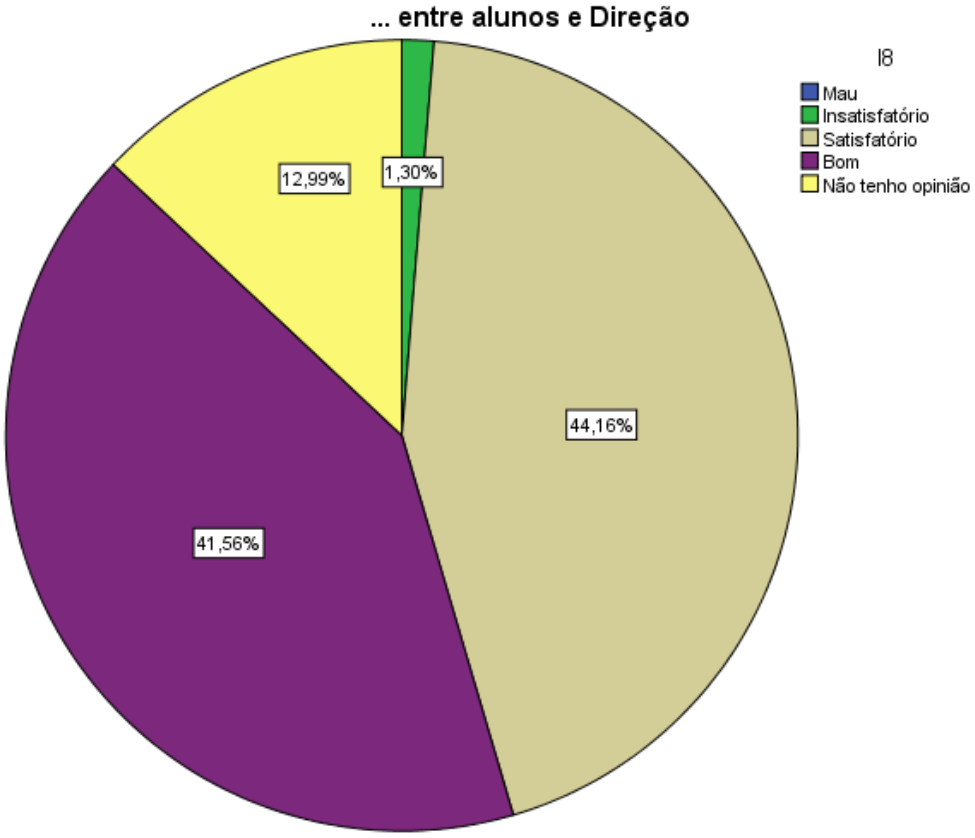
... entre docentes e Assistentes Operacionais/Técnicos



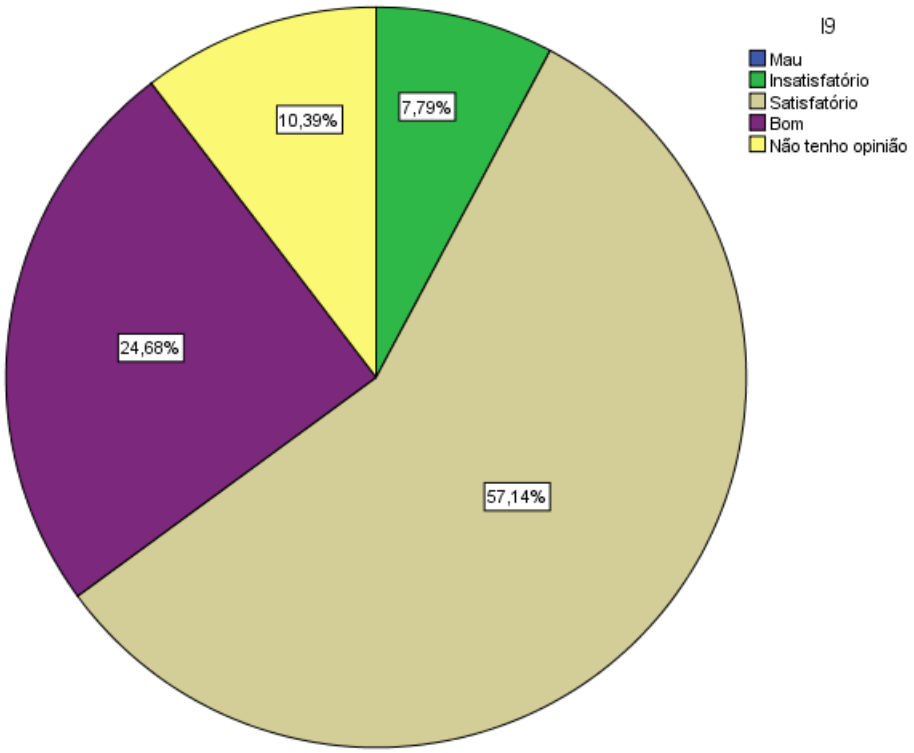
... entre docentes e Encarregados de Educação



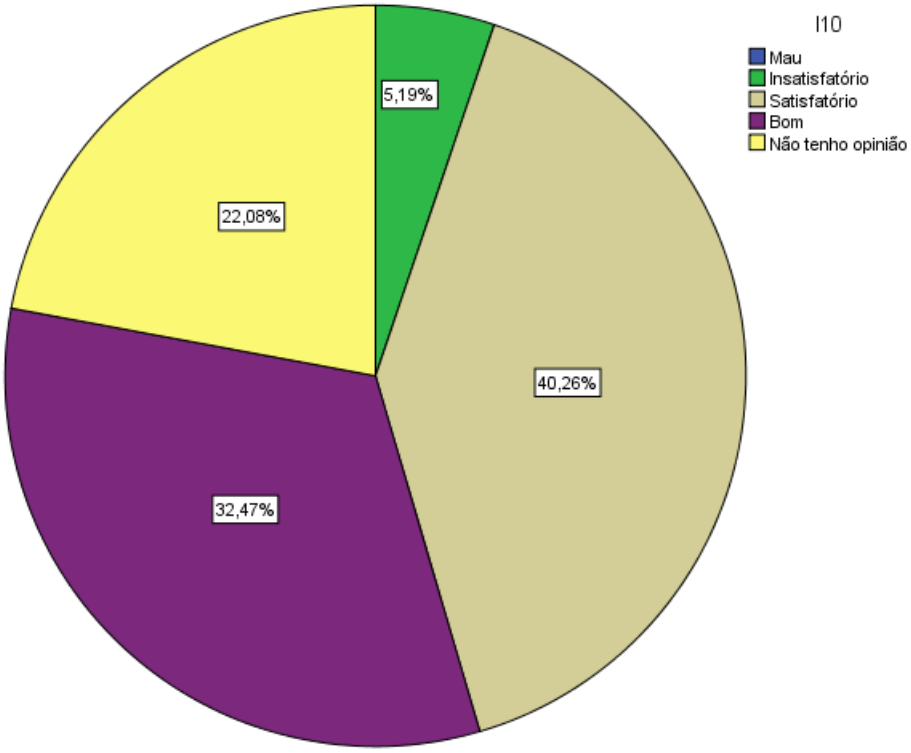

... entre alunos
I7
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
5,19%
2,60%
32,47%
59,74%


... entre alunos e Direção
I8
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
12,99%
1,30%
44,16%
41,56%

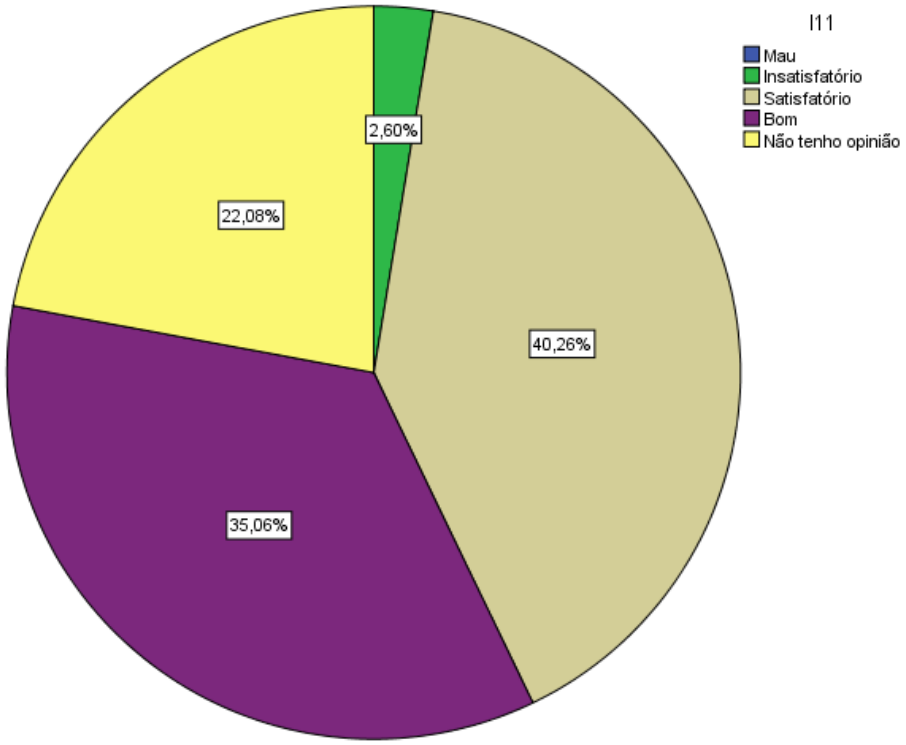
... entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos



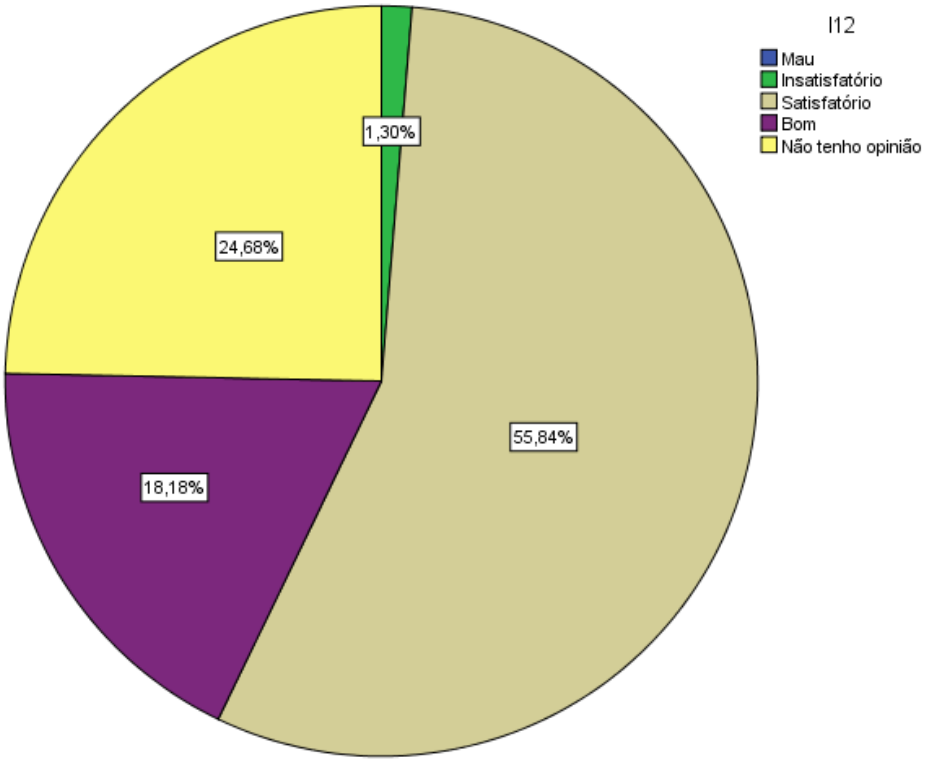
... entre Assistentes Operacionais/Técnicos

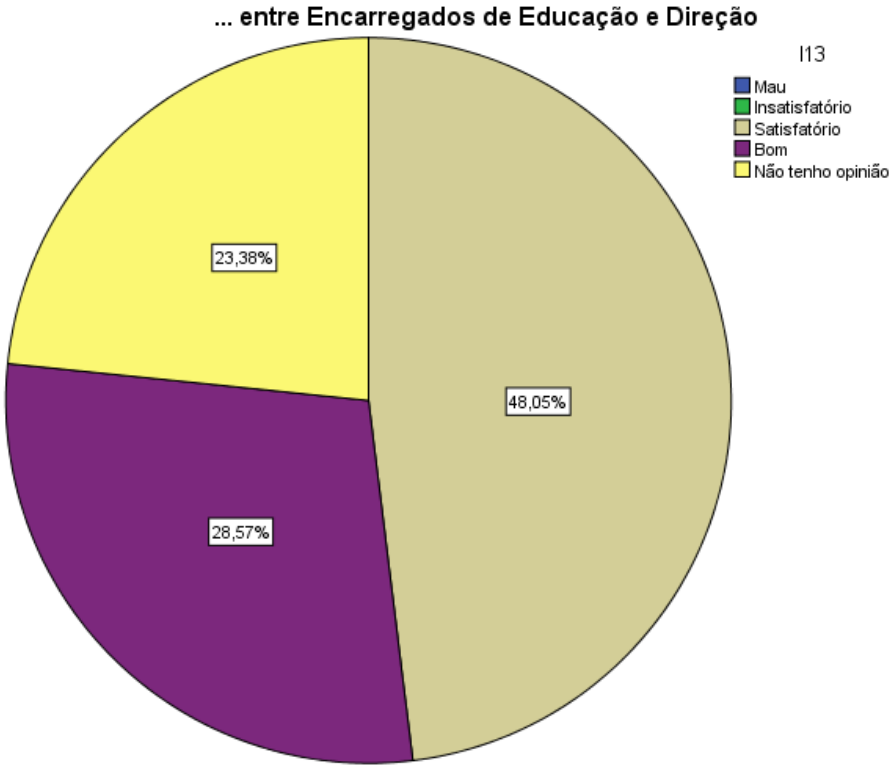


... entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Direção

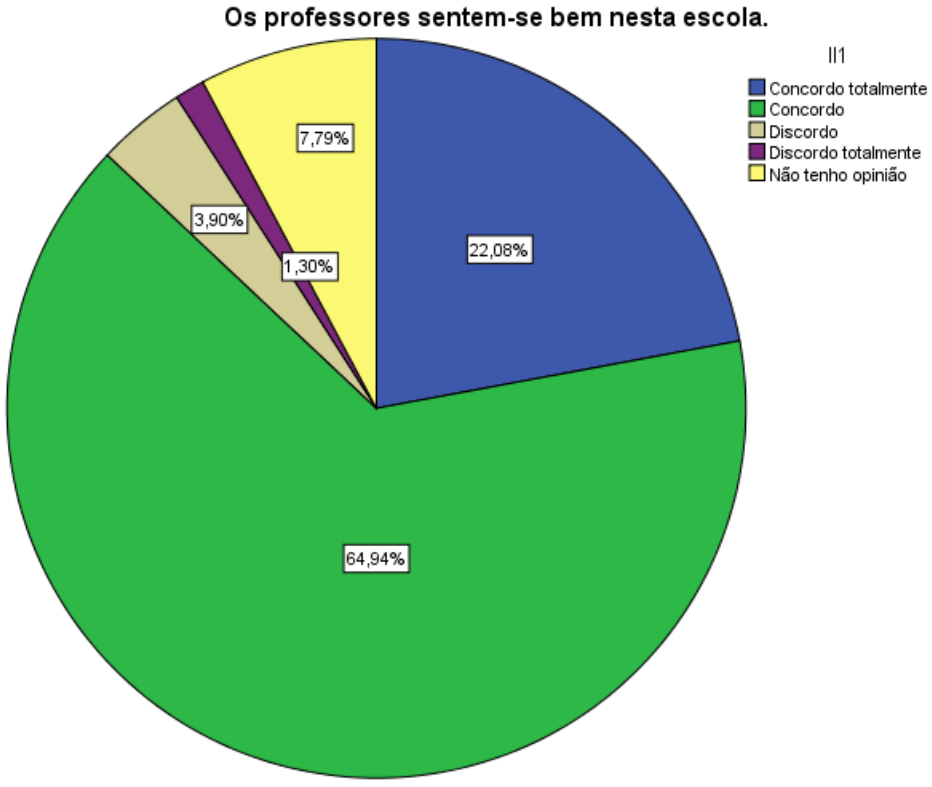


... entre Assistentes Operacionais/Técnicos e Encarregados de Educação

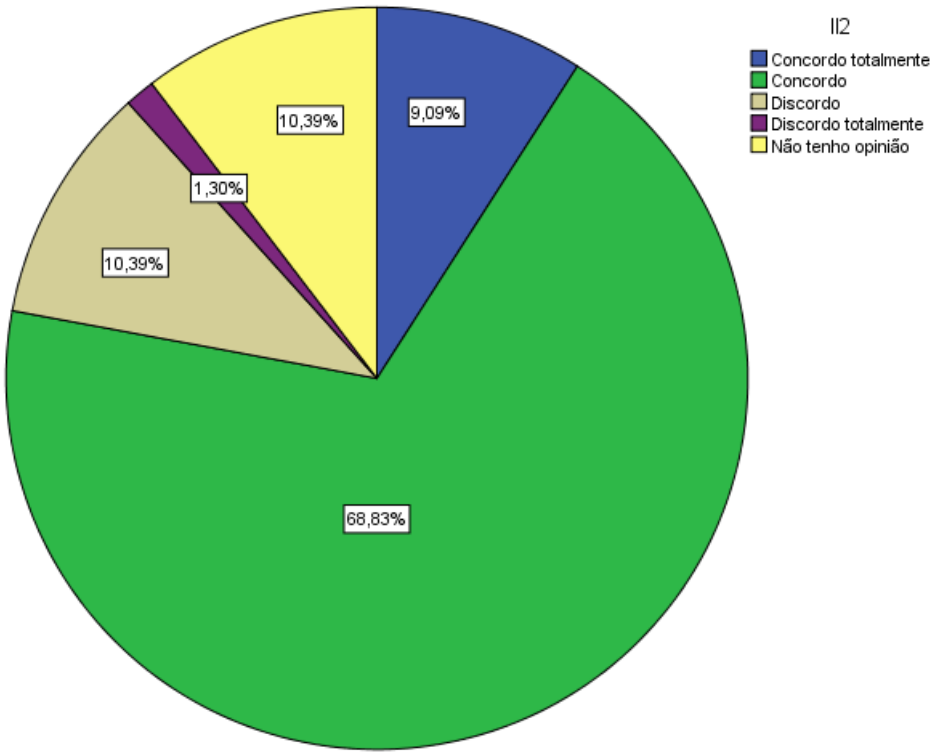



... entre Encarregados de Educação e Direção
I13
Mau
Insatisfatório
Satisfatório
Bom
Não tenho opinião
23,38%
48,05%
28,57%

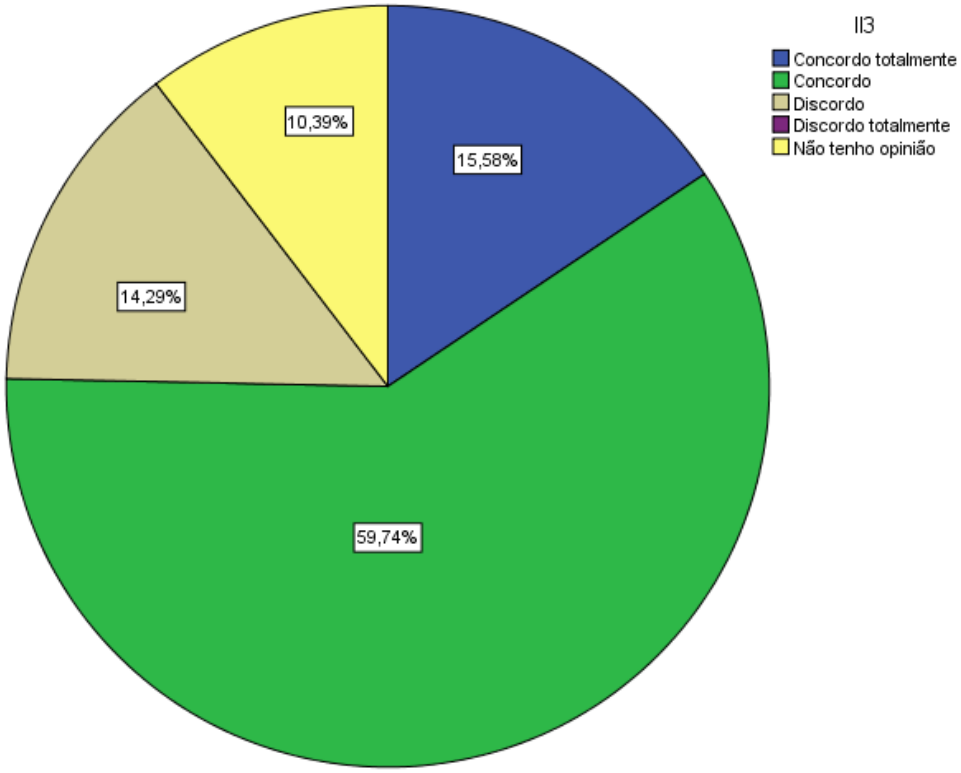
II. Global


Os professores sentem-se bem nesta escola.
II1
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
7,79%
3,90%
1,30%
22,08%
64,94%

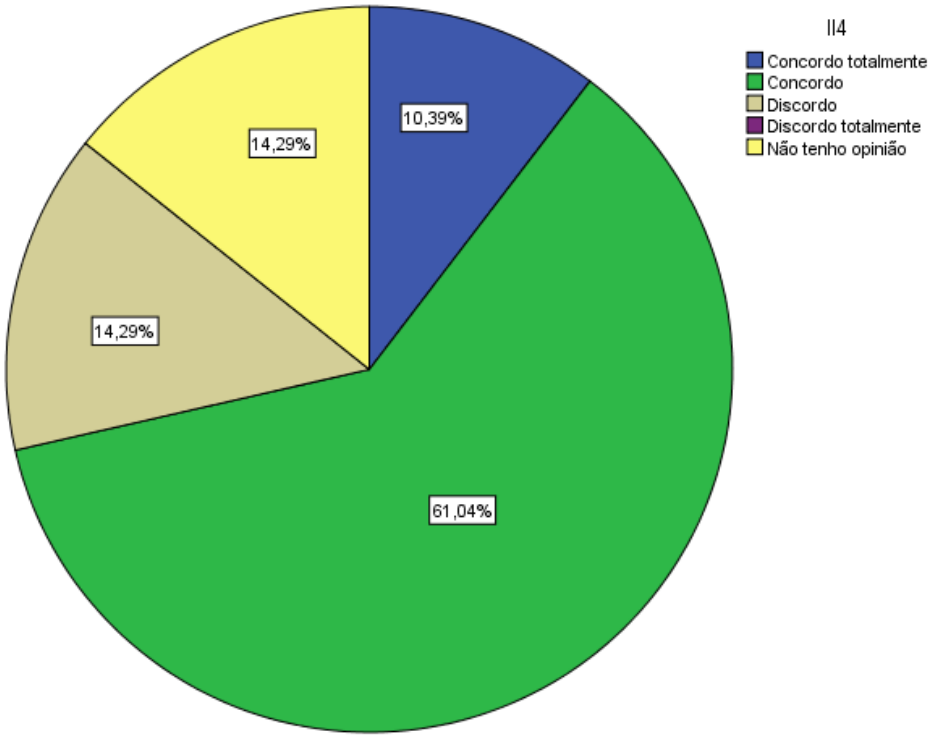
O clima organizacional desta escola é estimulante.



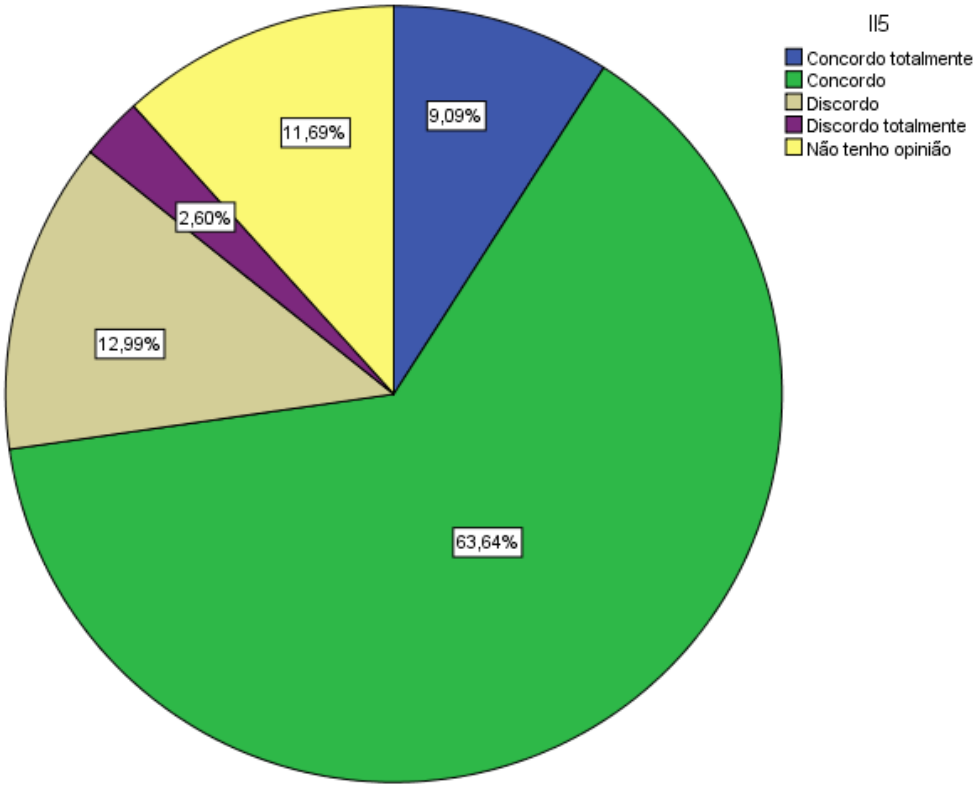
Existe abertura à inovação por parte dos professores.



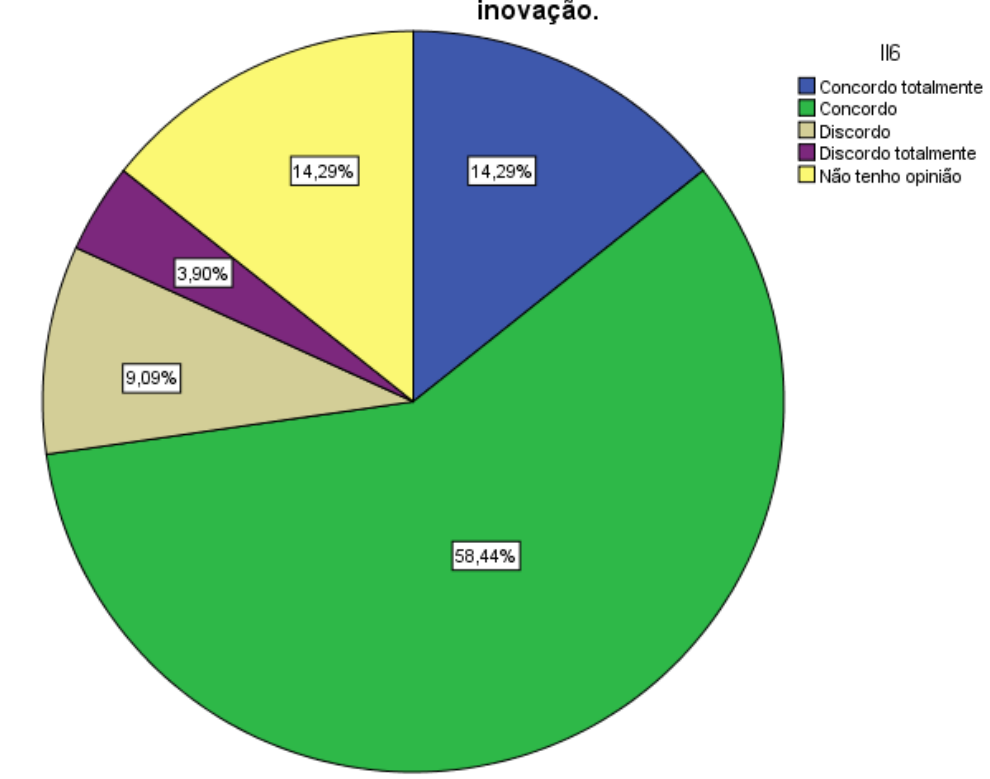
As metas do Agrupamento/Escola são partilhadas por toda a comunidade escolar.



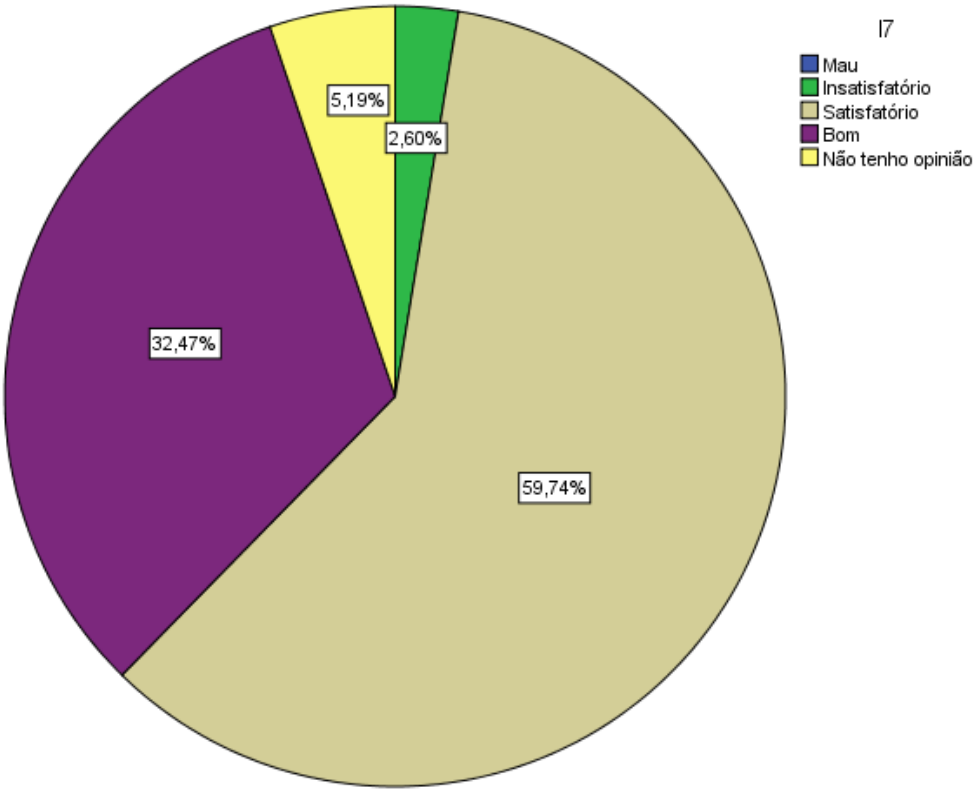
O órgão de Direção revela flexibilidade na tomada de decisões.



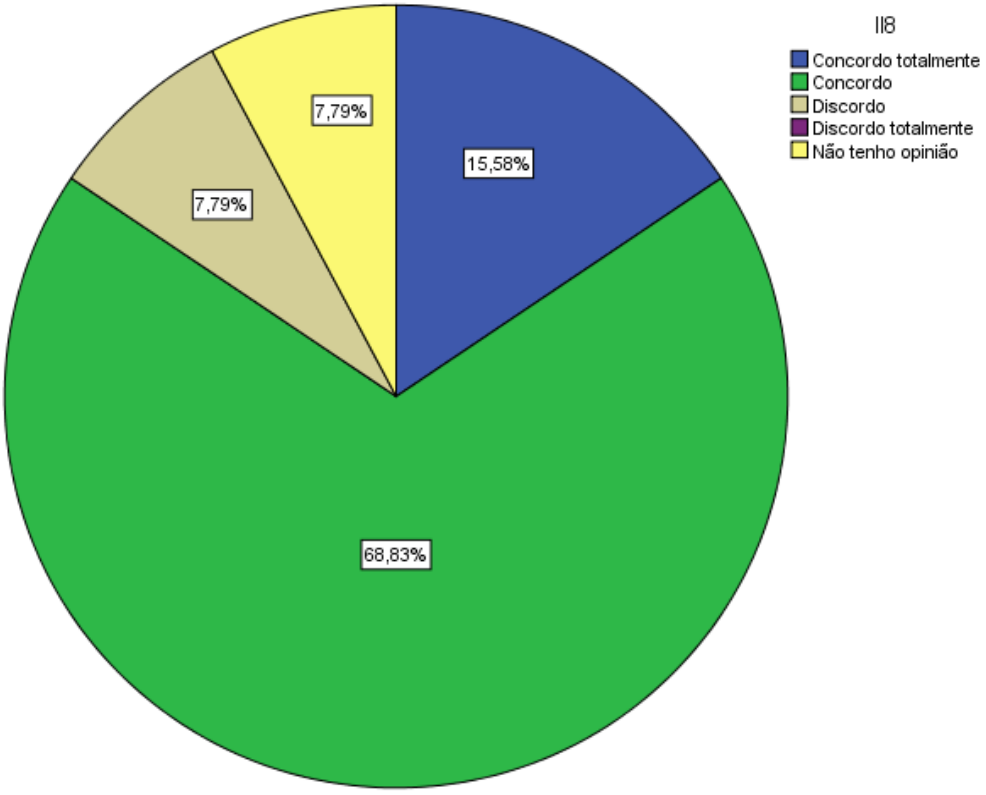
Neste Agrupamento/Escola, existe uma liderança do órgão de gestão que apoia a inovação.



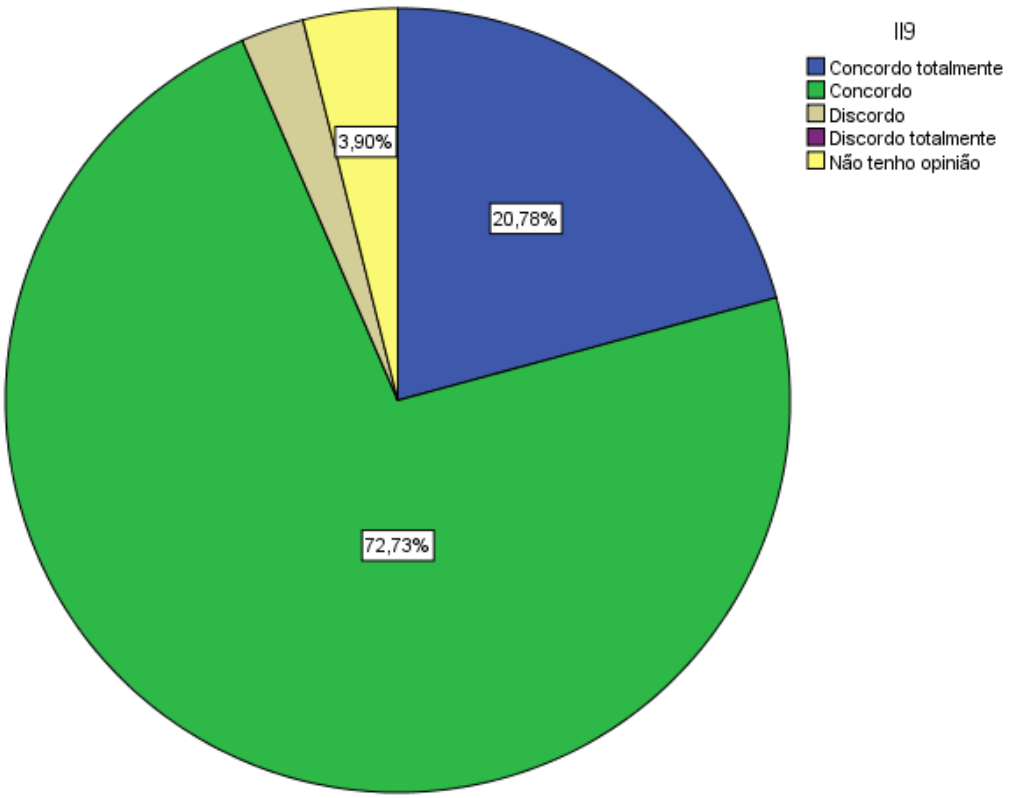
O Agrupamento/Escola aproveita, sempre que possível, os recursos formativos disponibilizados.



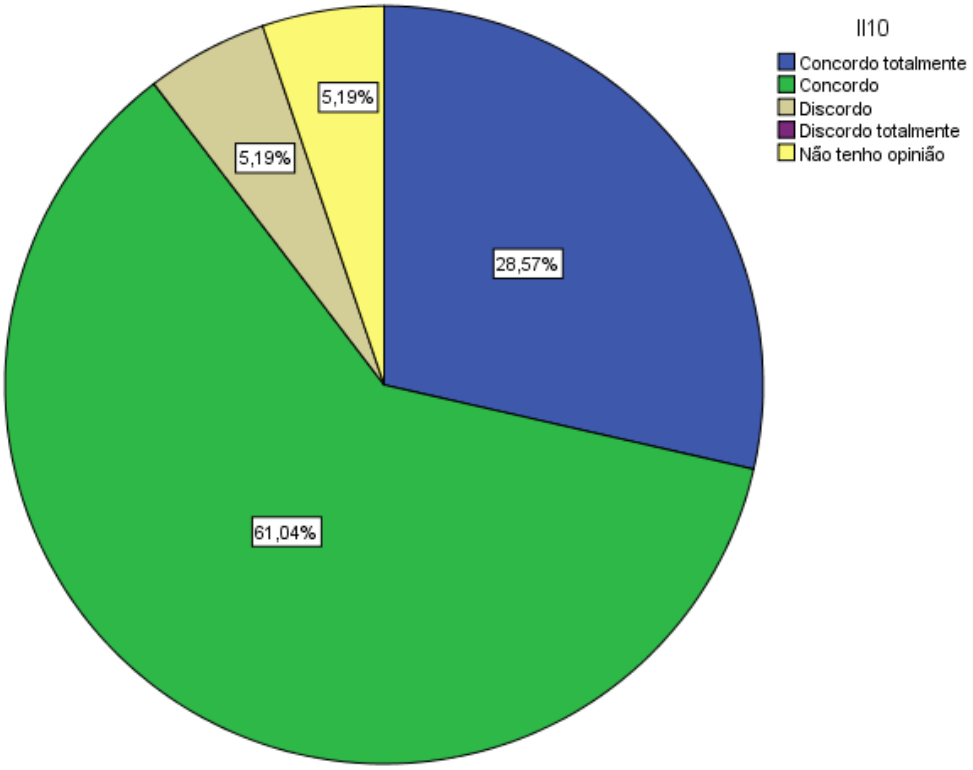
A melhor formação é a prática reflexiva no sentido da autoformação.



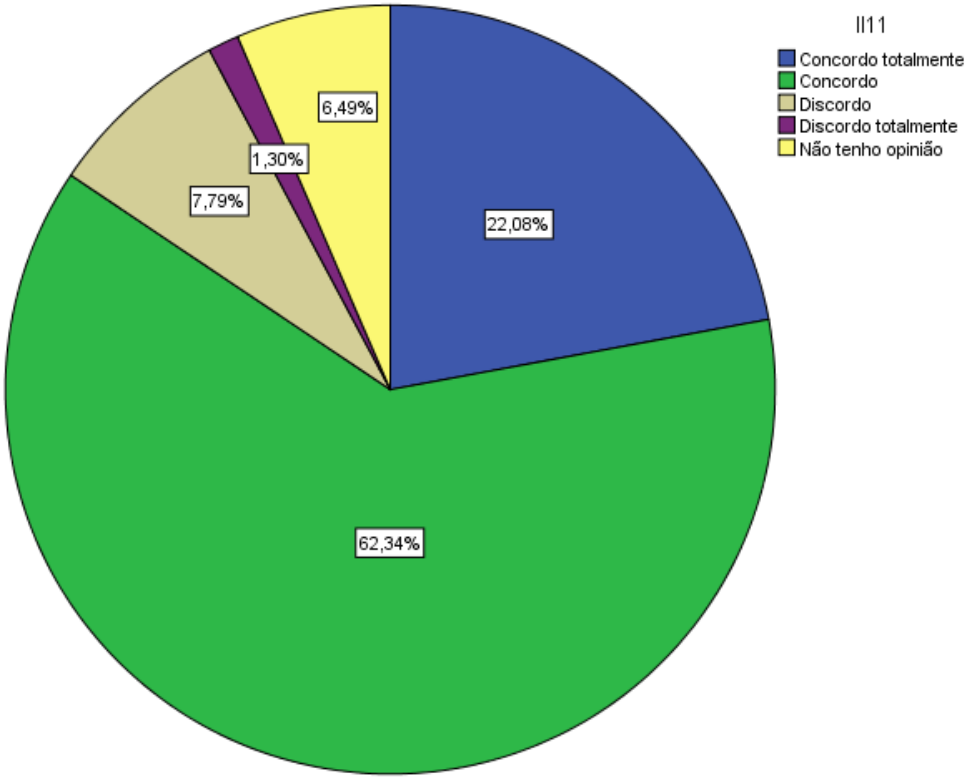
A formação contínua é considerada uma oportunidade para a atualização de conhecimentos.



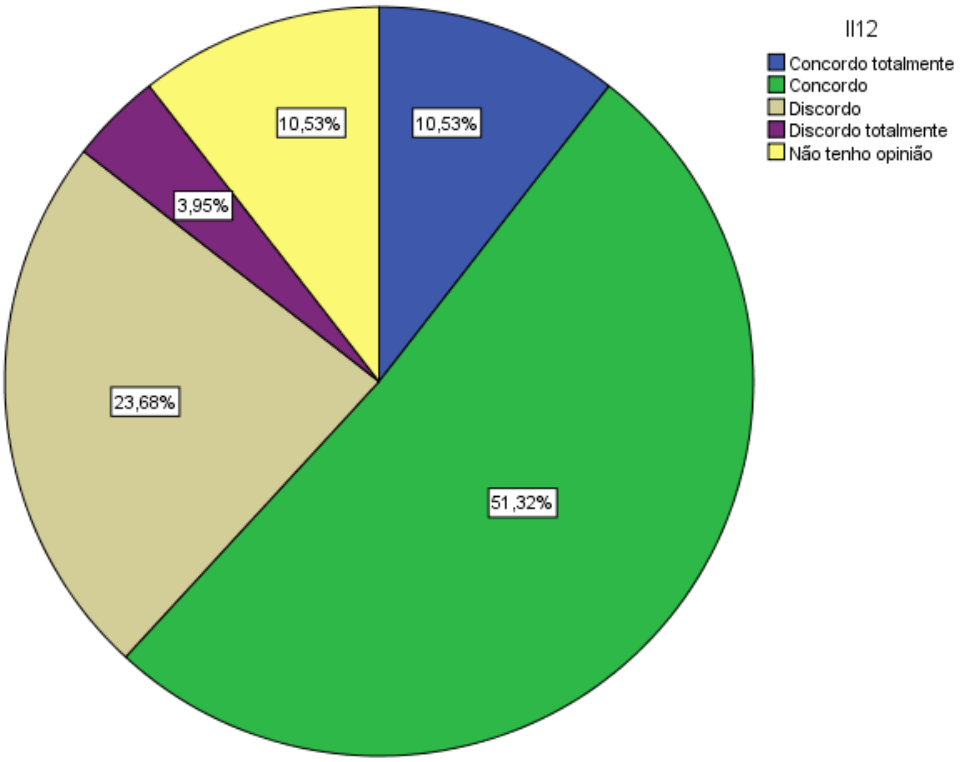
Na escola é fundamental o papel que os Coordenadores/Delegados desempenham.



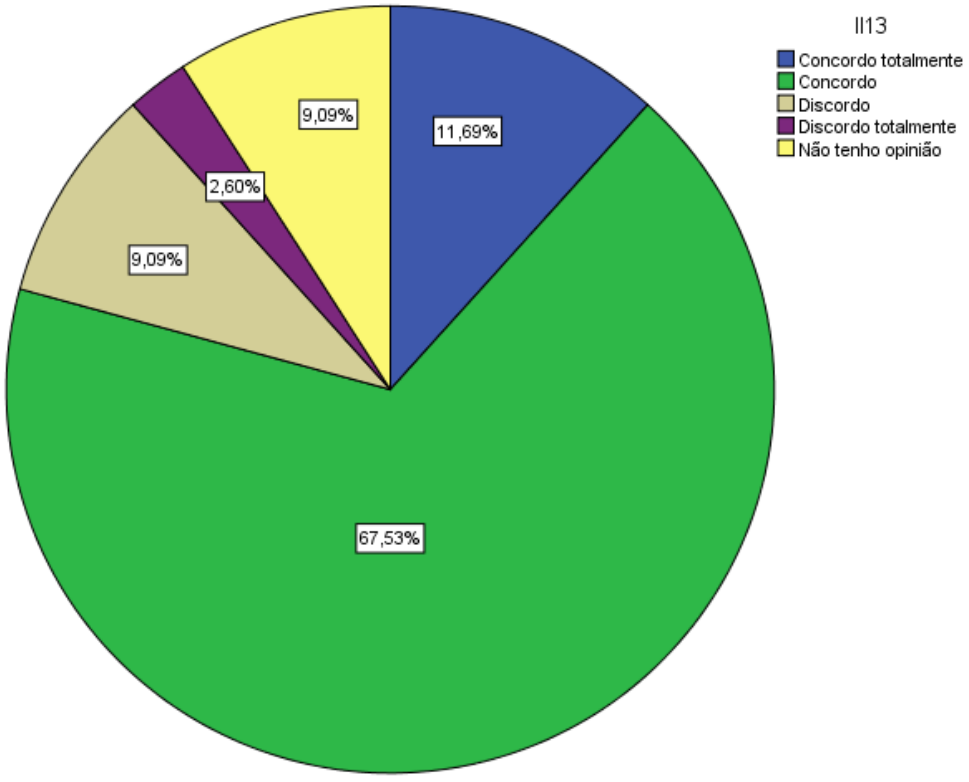
A orientação de tarefas é imprescindível na nossa escola.



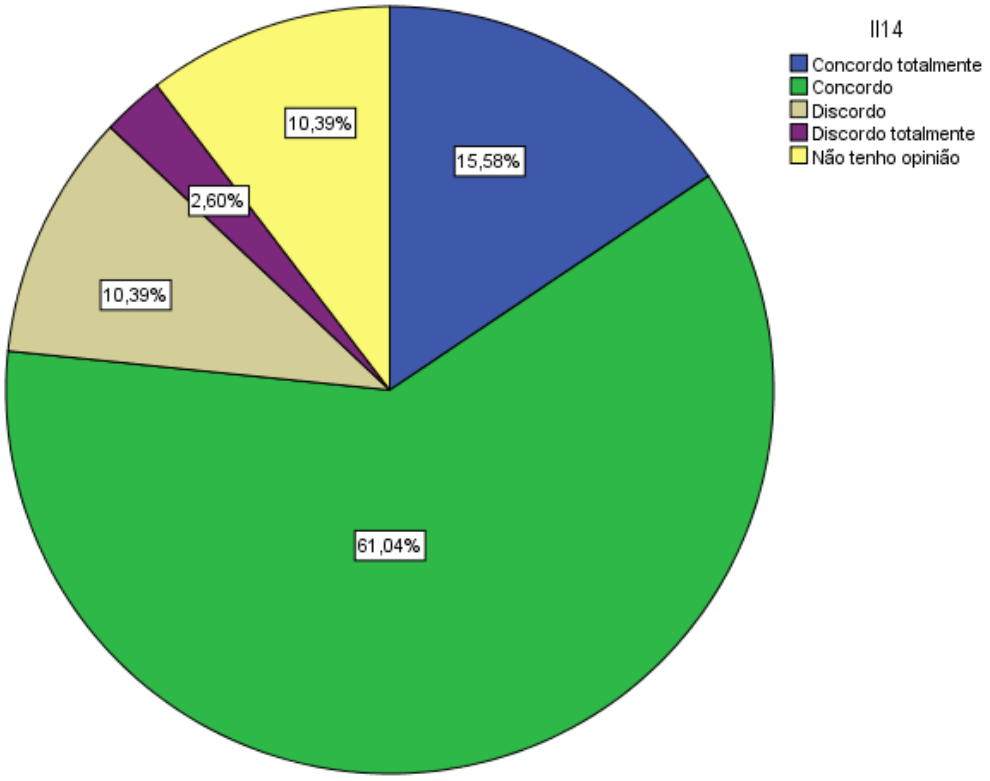
Na nossa escola as deciões mais importantes são tomadas com o contributo de todos.



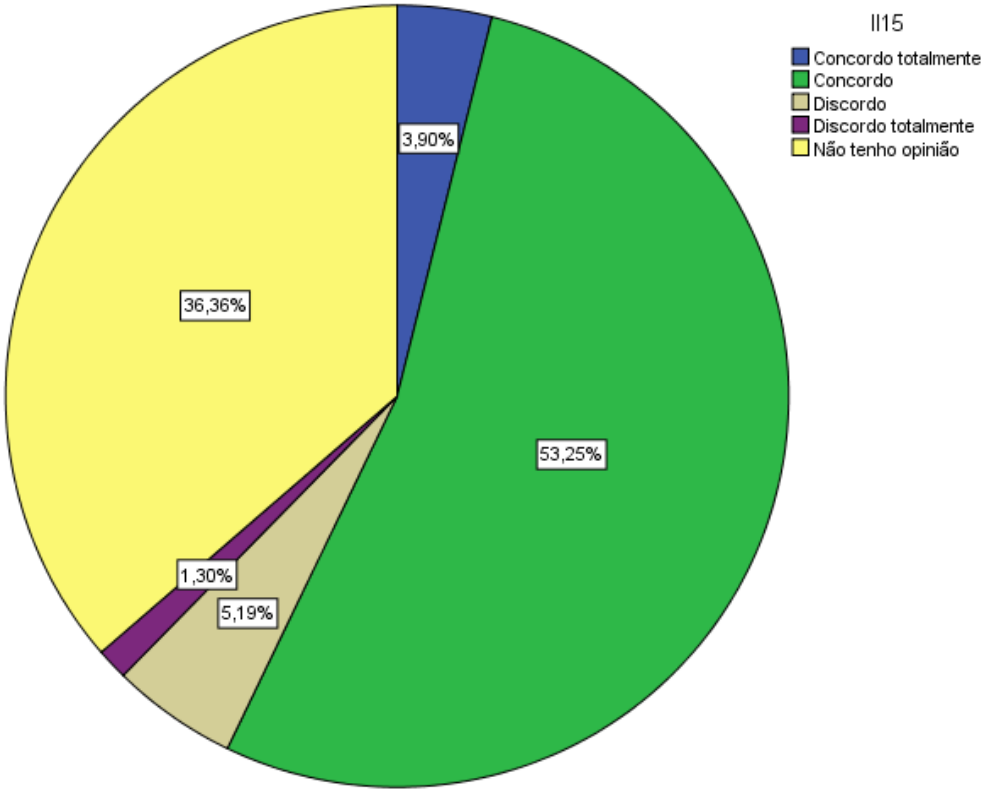
Nesta escola é respeitada a autonomia individual.



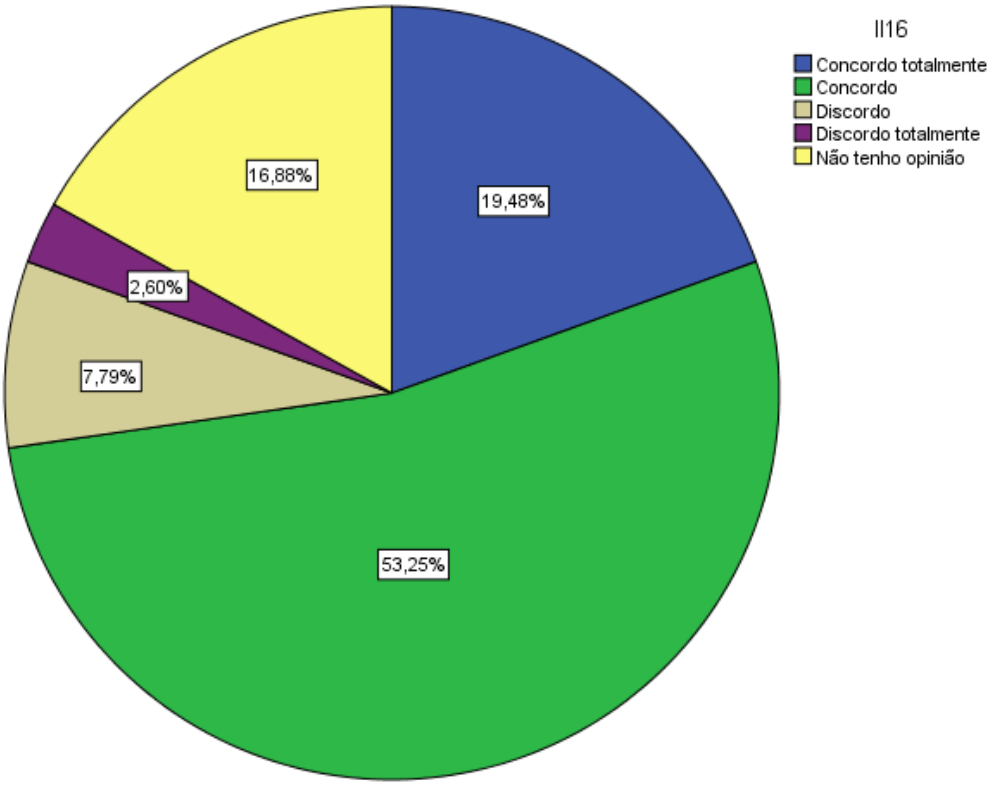
A autonomia de grupo (Conselho de Turma/Disciplinar,...) é considerada uma mais-valia.



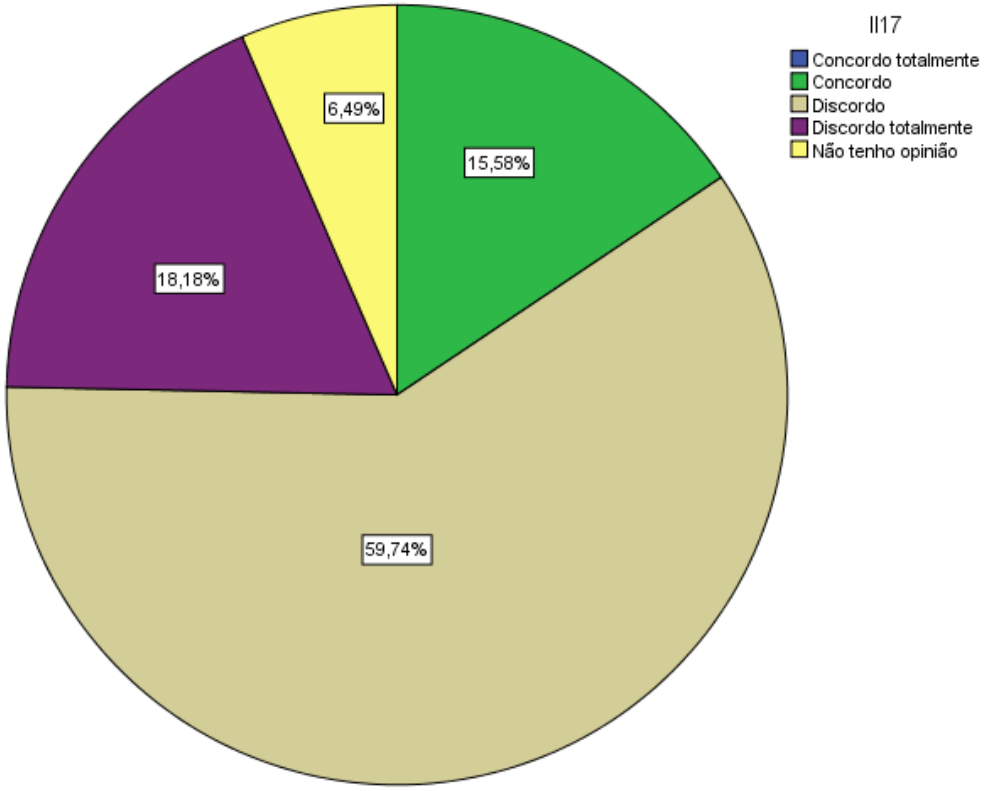
A relação entre o Conselho Geral e a Direção tem-se pautado pelo consenso.

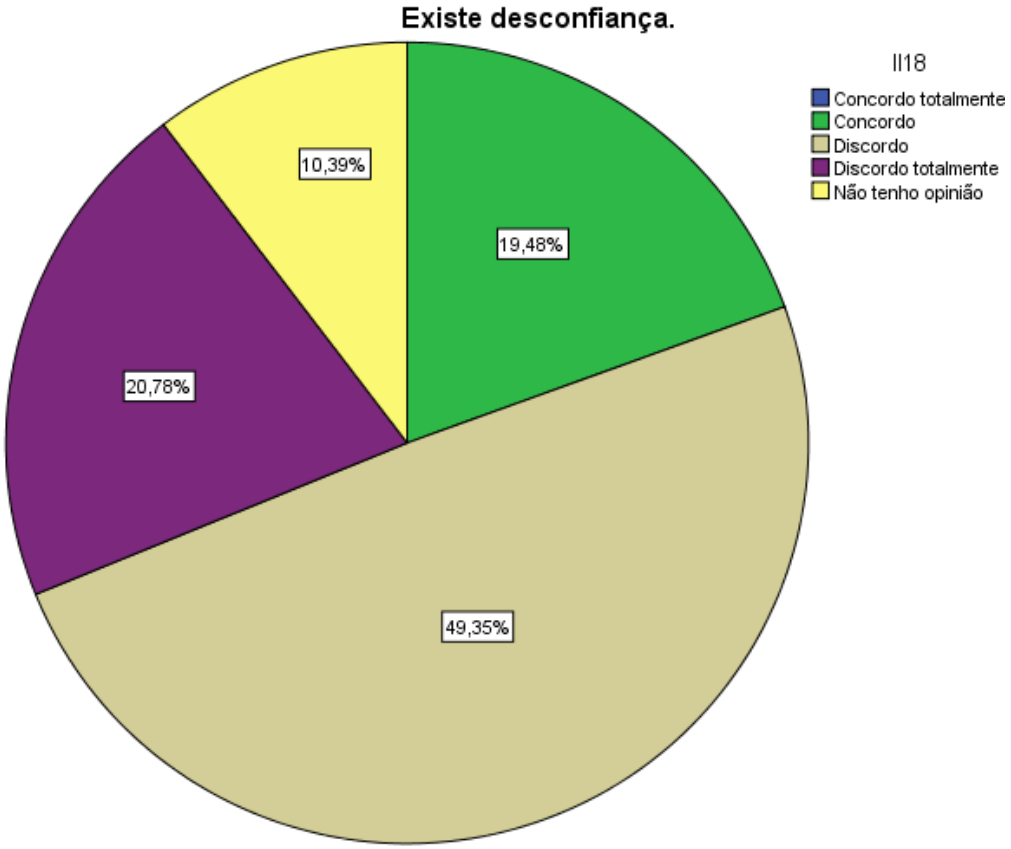


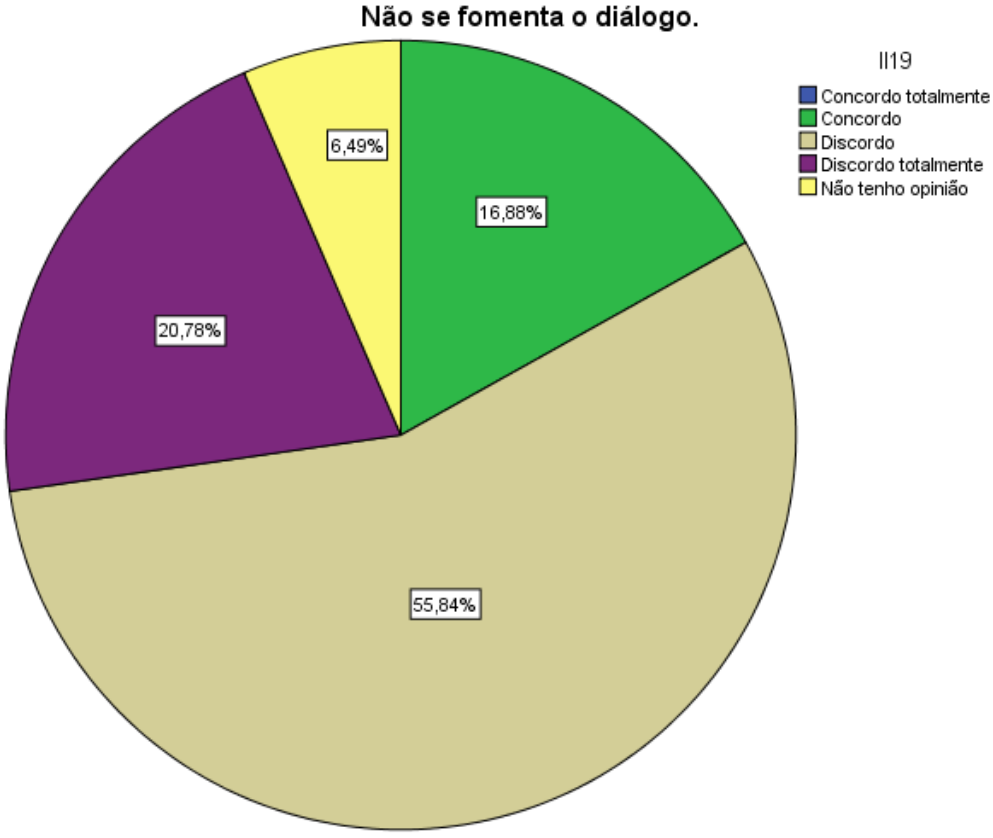
Na nossa escola os momentos de reflexão informais são importantes contributos.



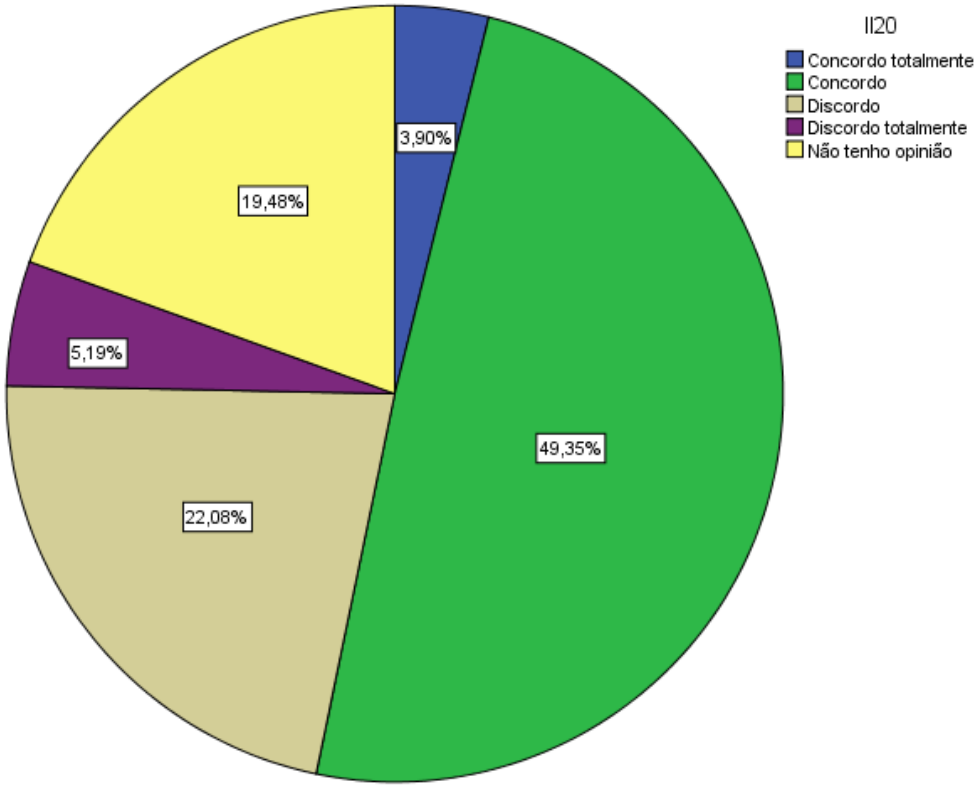
O clima vivido na escola é autoritário.



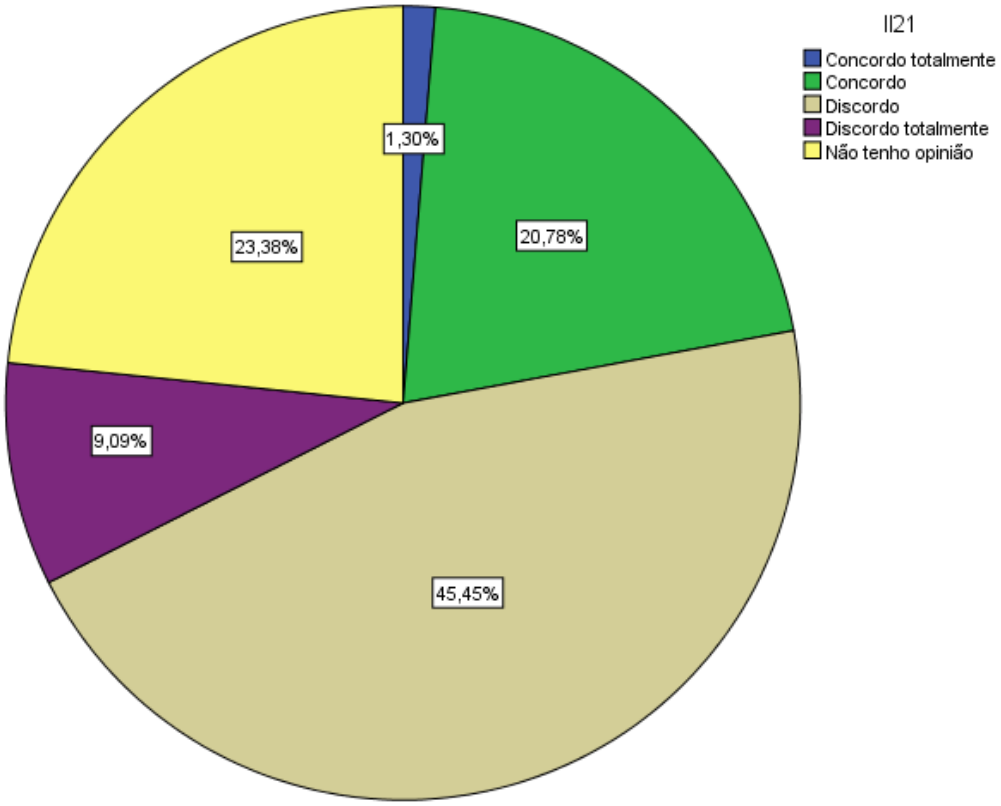

Existe desconfiança.
II18
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
10,39%
19,48%
20,78%
49,35%

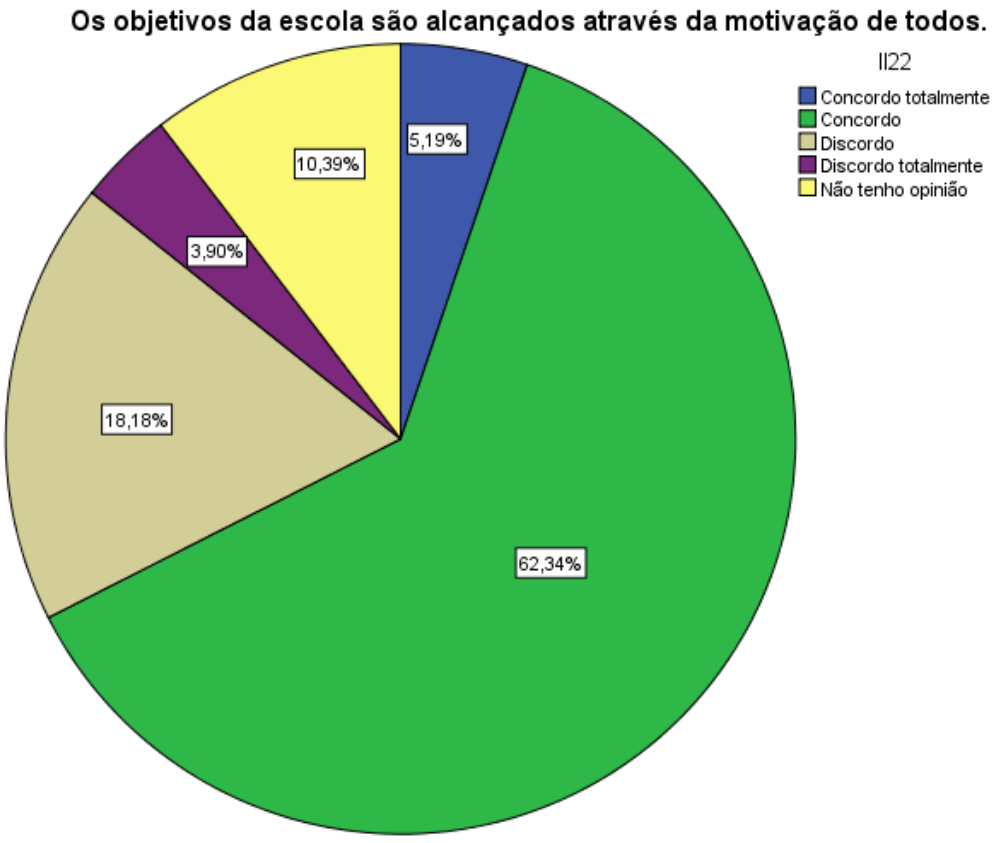

Não se fomenta o diálogo.
II19
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
6,49%
16,88%
20,78%
55,84%

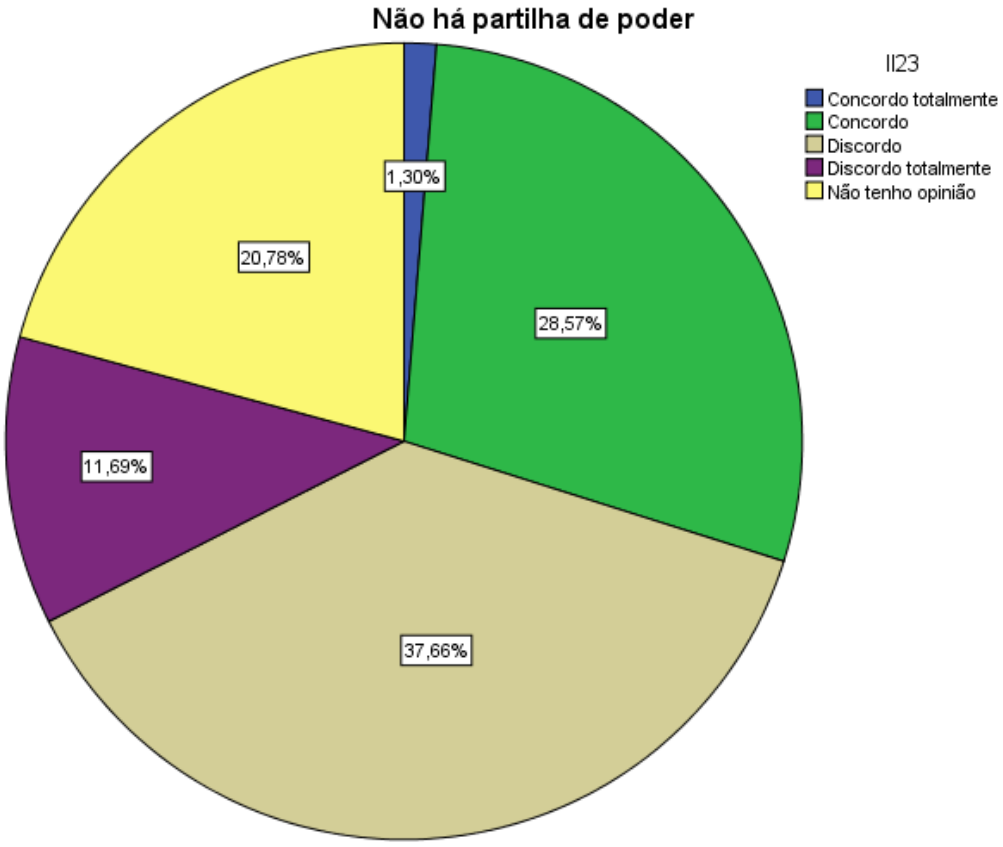
O processo de tomada de decisão é verdadeiramente democrático.



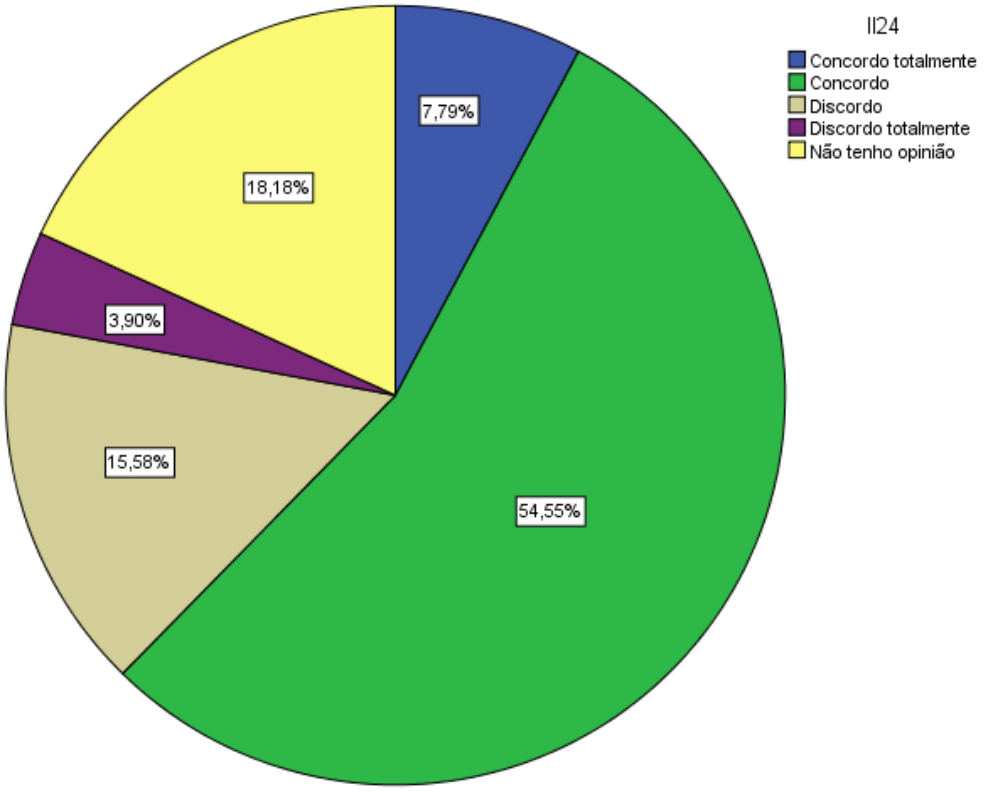
A Direção do Agrupamento/Escola raramente delega o poder.



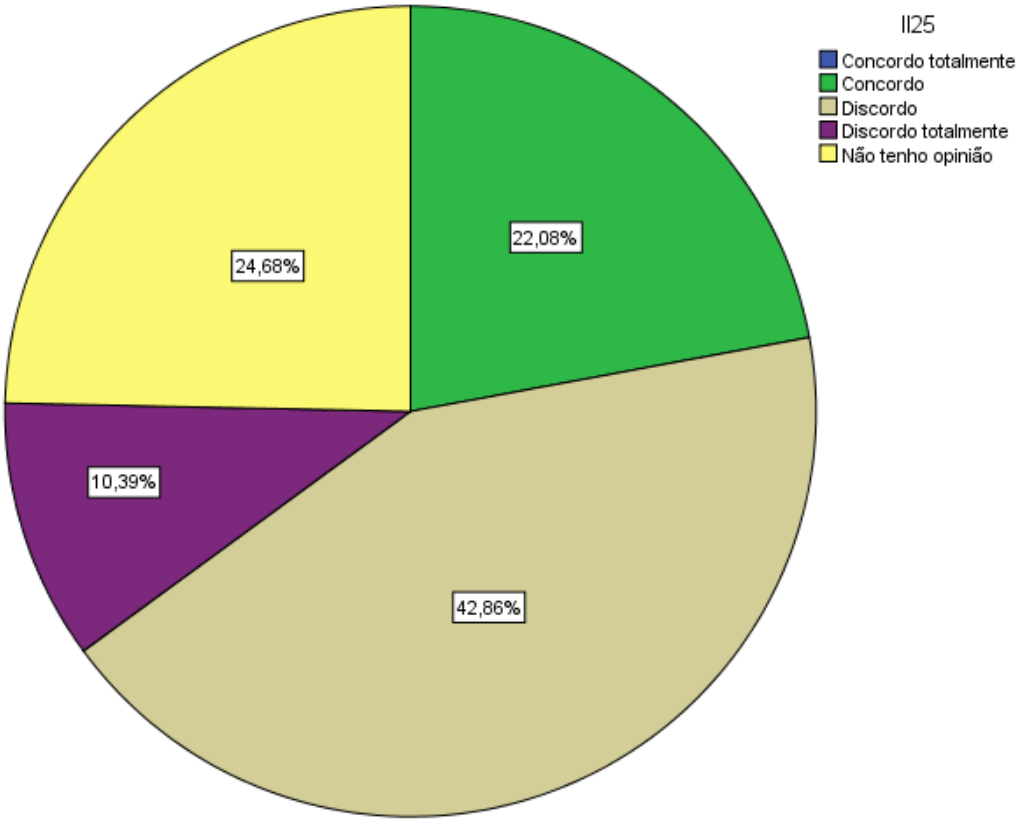

Os objetivos da escola são alcançados através da motivação de todos.
II22
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
5,19%
62,34%
18,18%
3,90%
10,39%

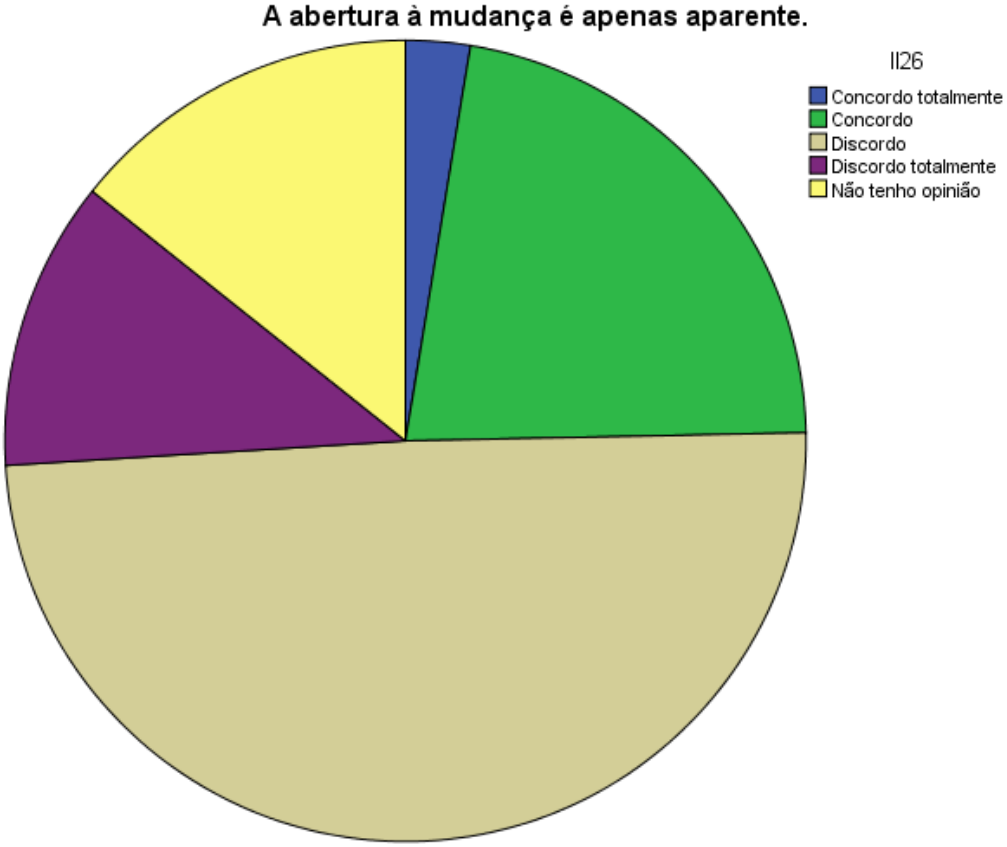

Não há partilha de poder
II23
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
1,30%
28,57%
37,66%
11,69%
20,78%

A preocupação com a equidade e a justiça está sempre presente.

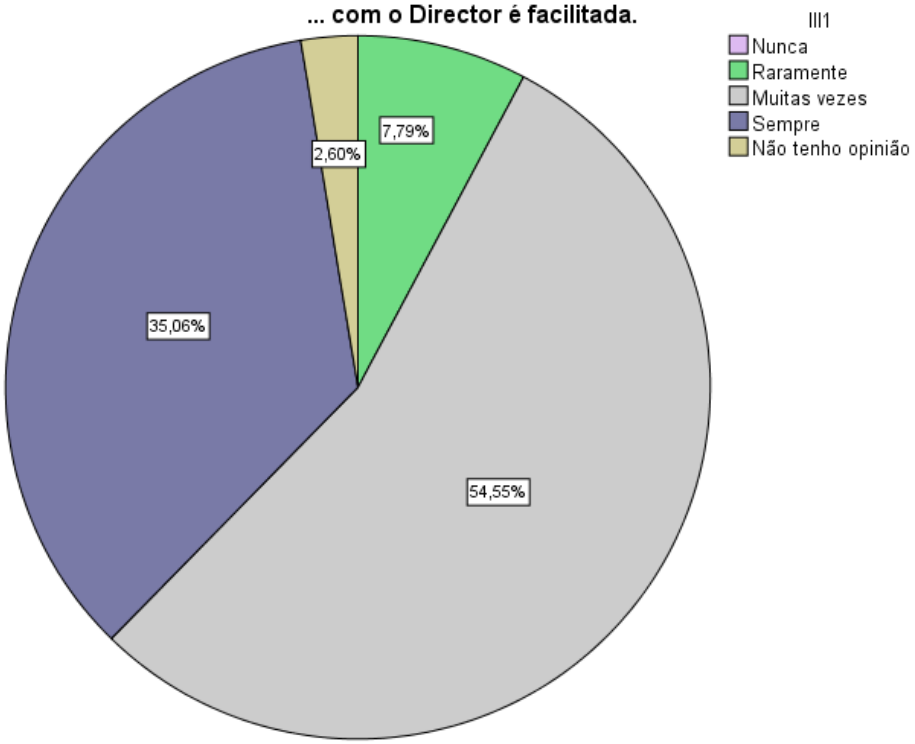


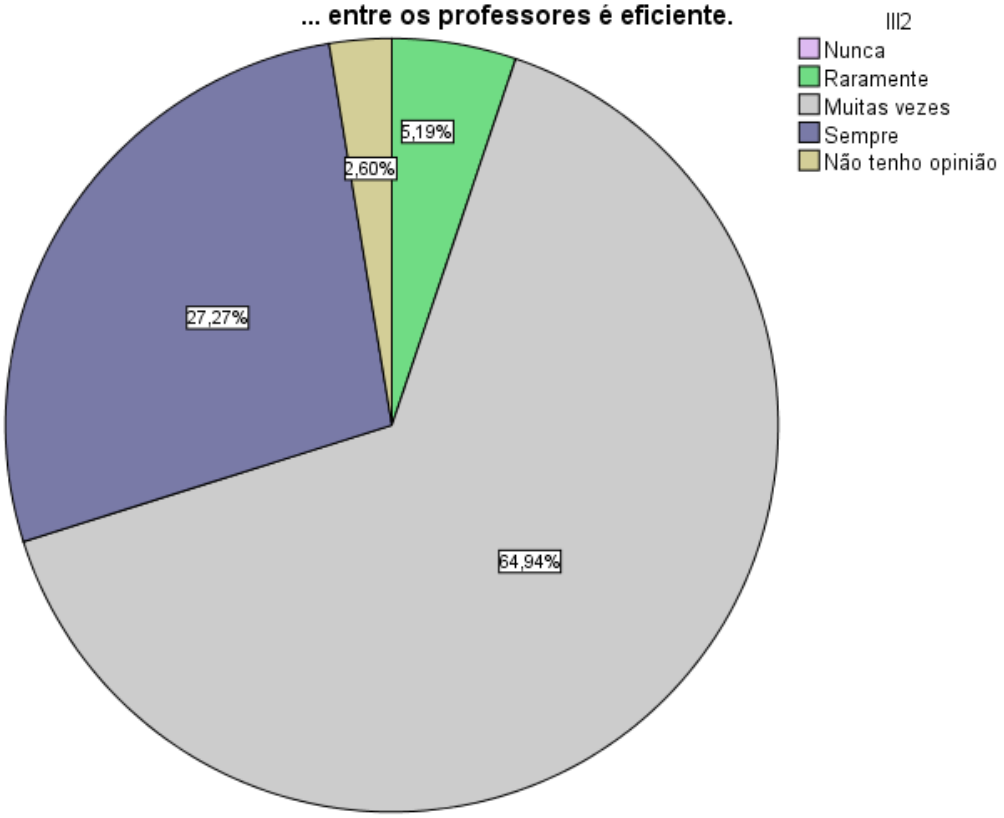
A Direção promove a confrontação.

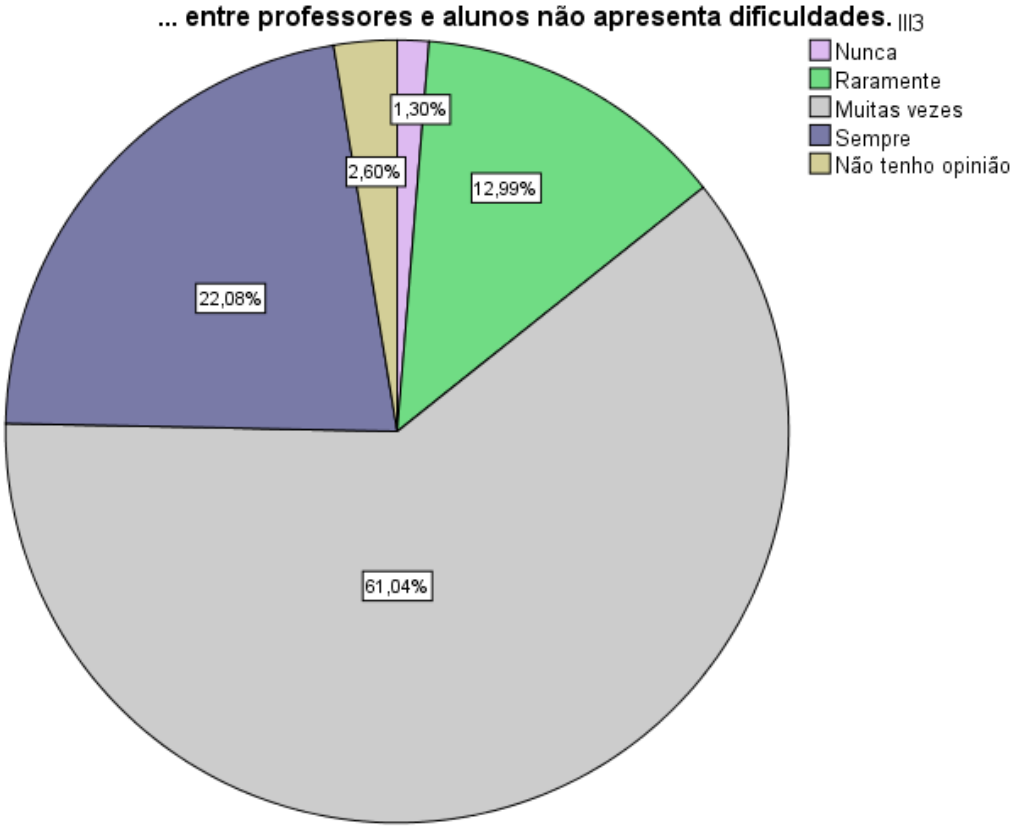




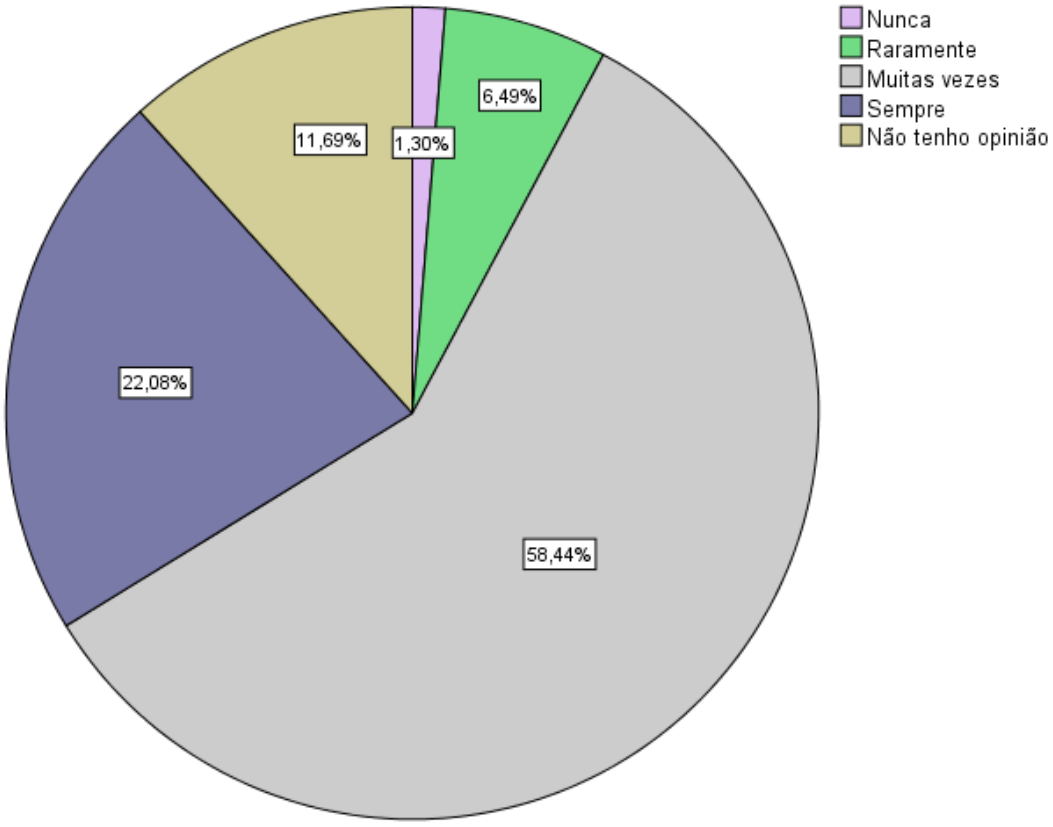
III. A comunicação…



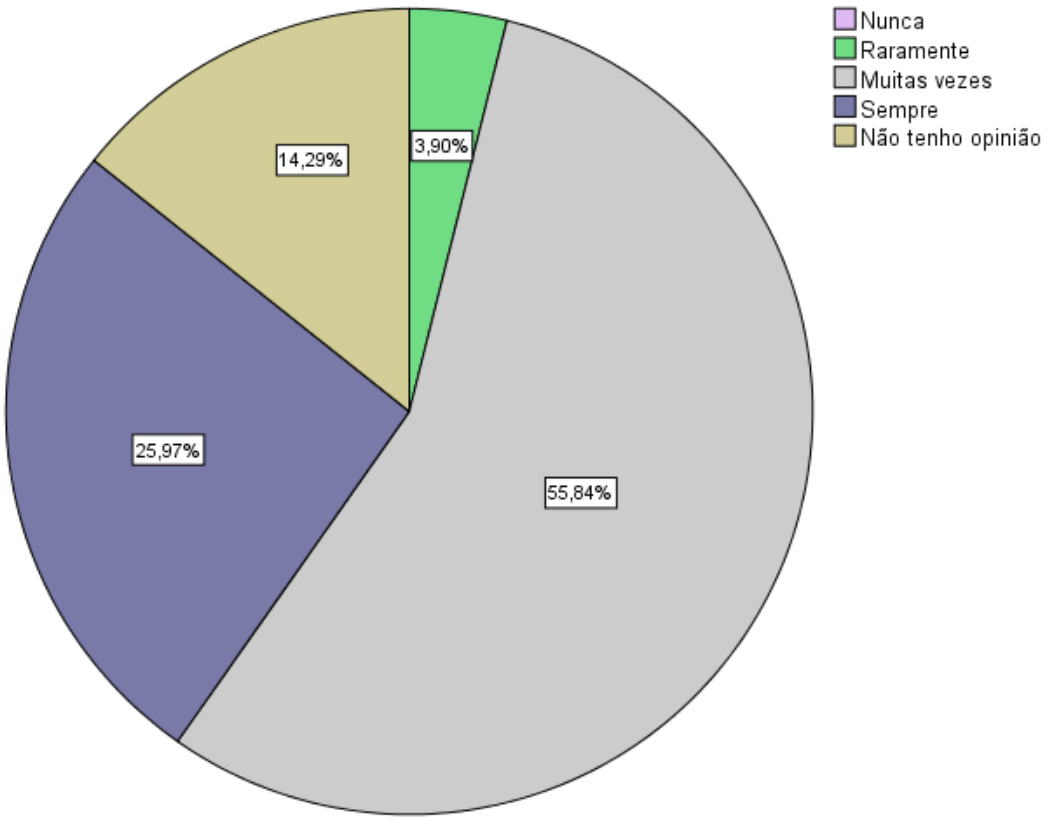

... entre os professores é eficiente.
III2
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
5,19%
2,60%
27,27%
64,94%

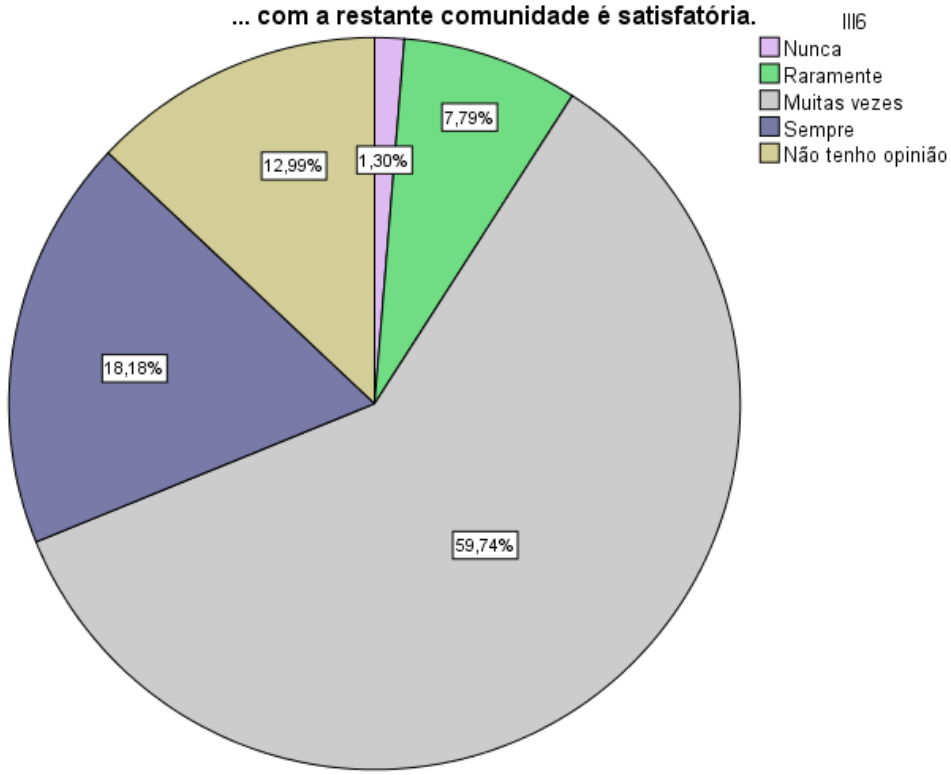

... entre professores e alunos não apresenta dificuldades.
III3
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
1,30%
2,60%
12,99%
22,08%
61,04%

... entre professores e Assistentes Operacionais/Técnicos é eficaz.

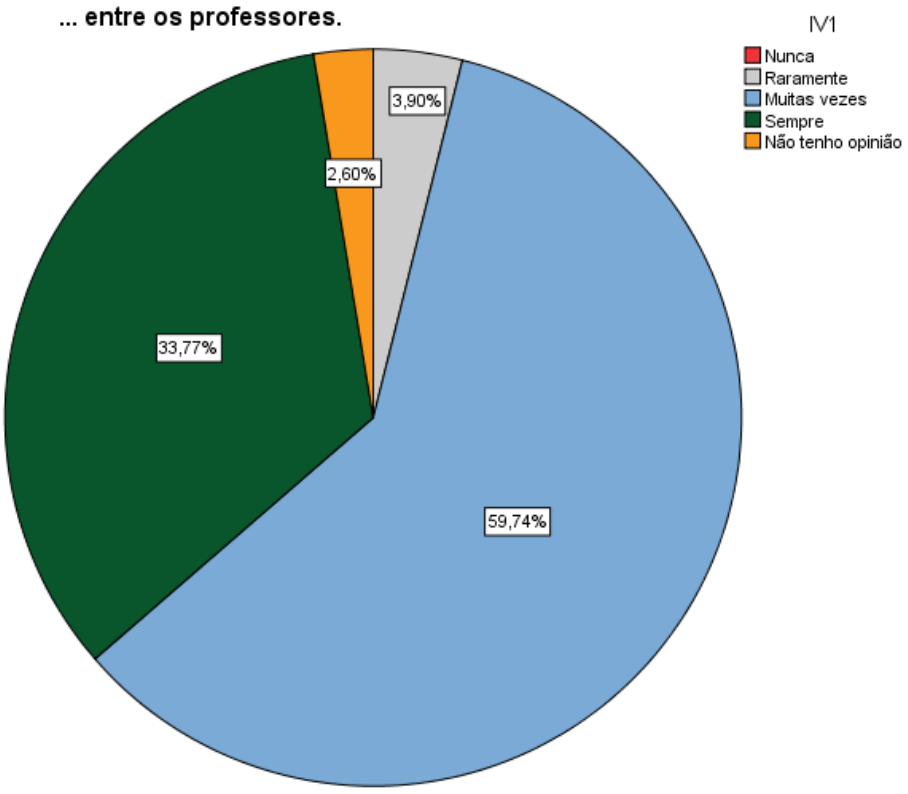


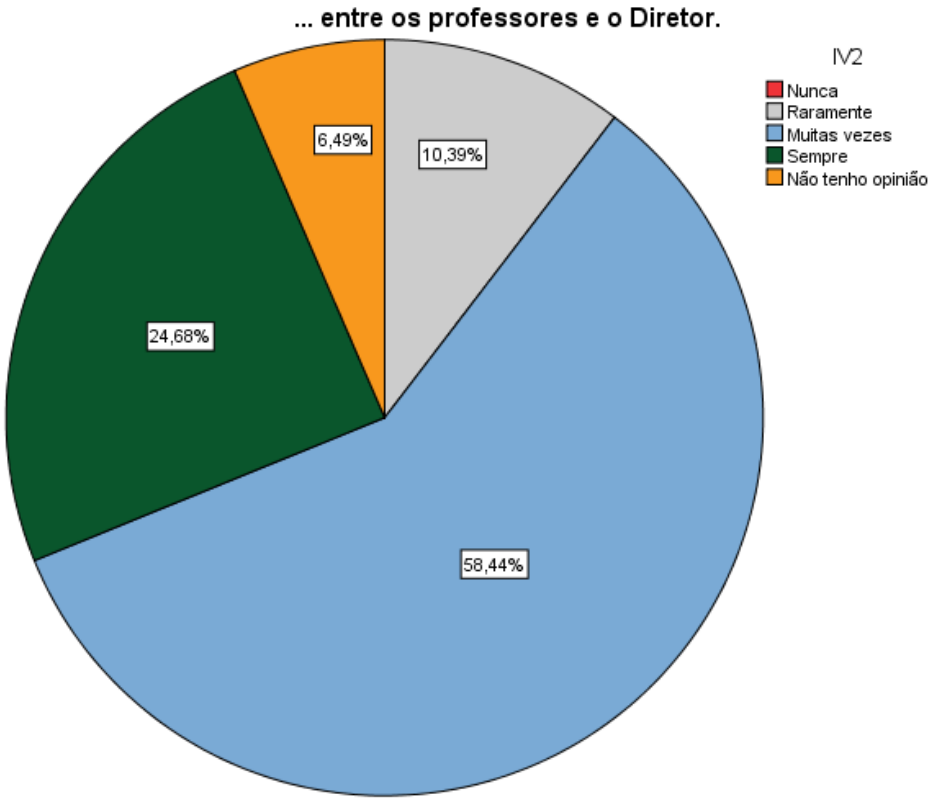
... com os Encarregados de Educação é oportunamente realizada.

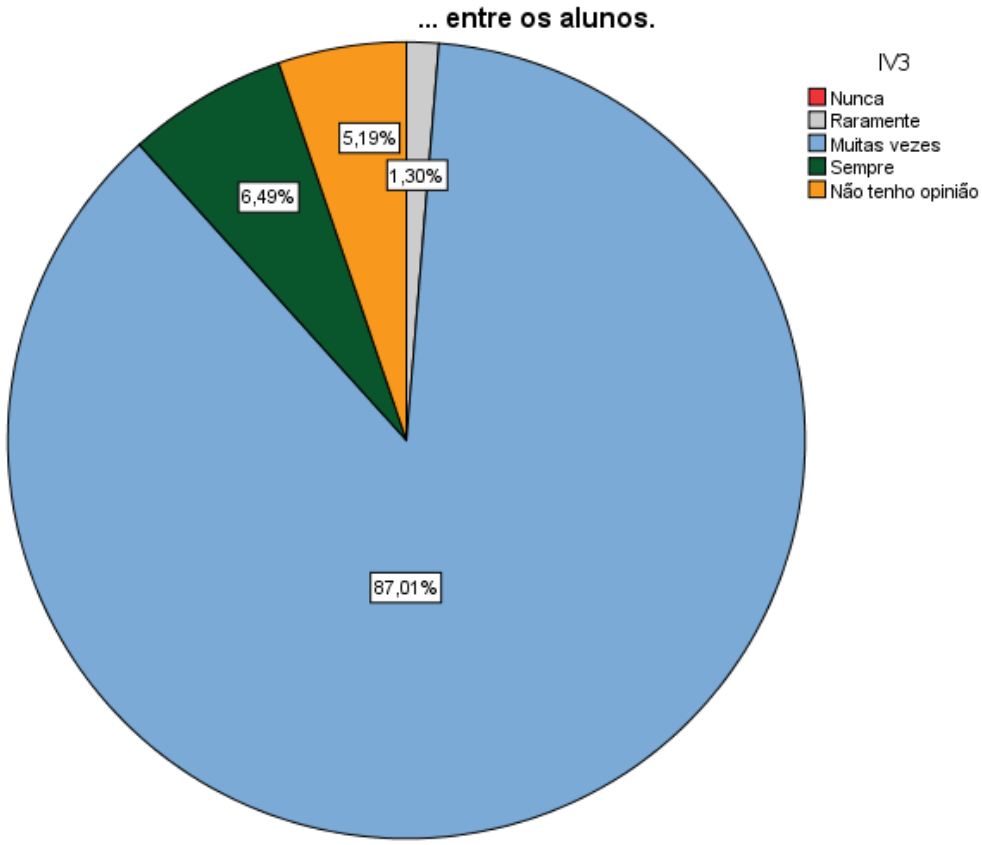




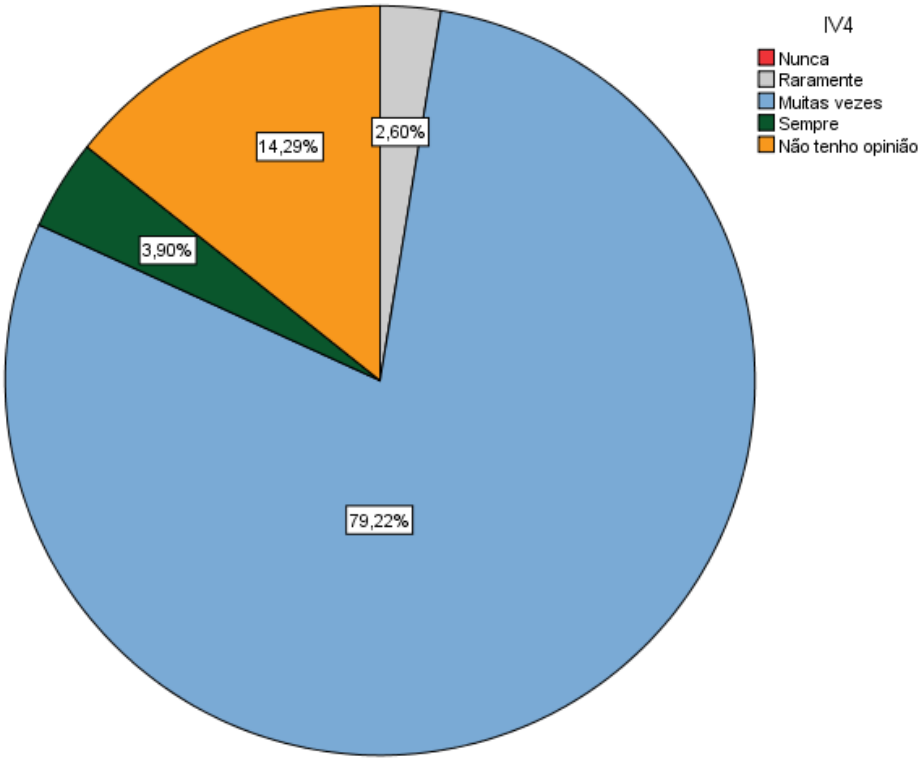
I V. A relação interpessoal é agradável…



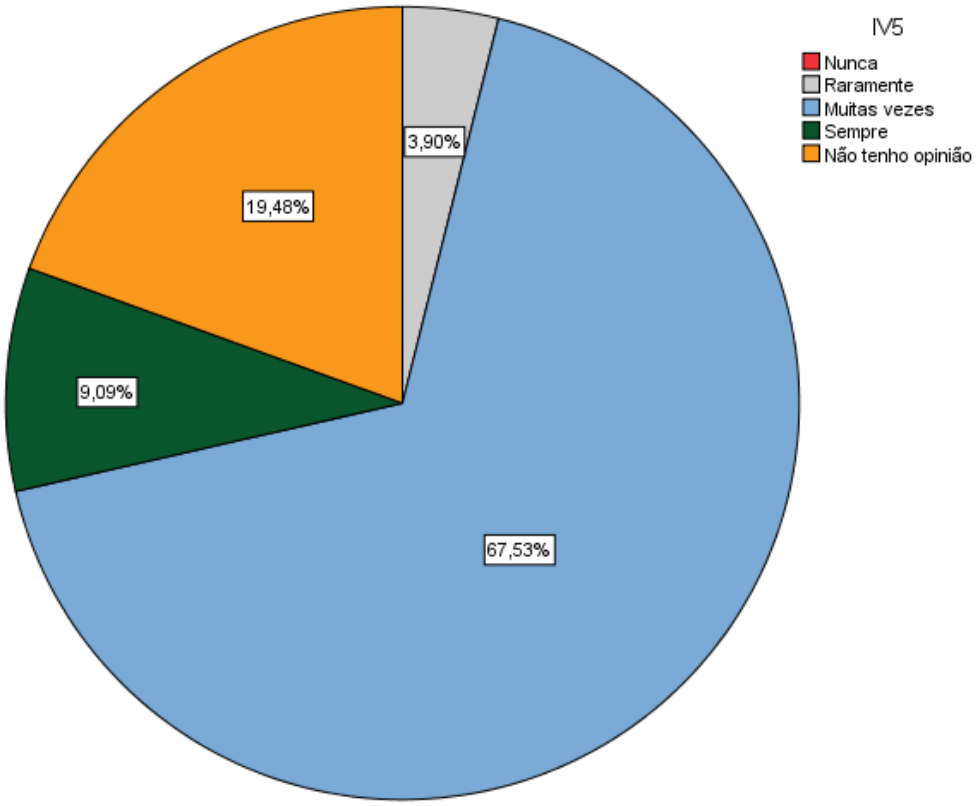

... entre os professores e o Diretor.
IV2
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,49%
10,39%
24,68%
58,44%


... entre os alunos.
IV3
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
5,19%
1,30%
6,49%
87,01%

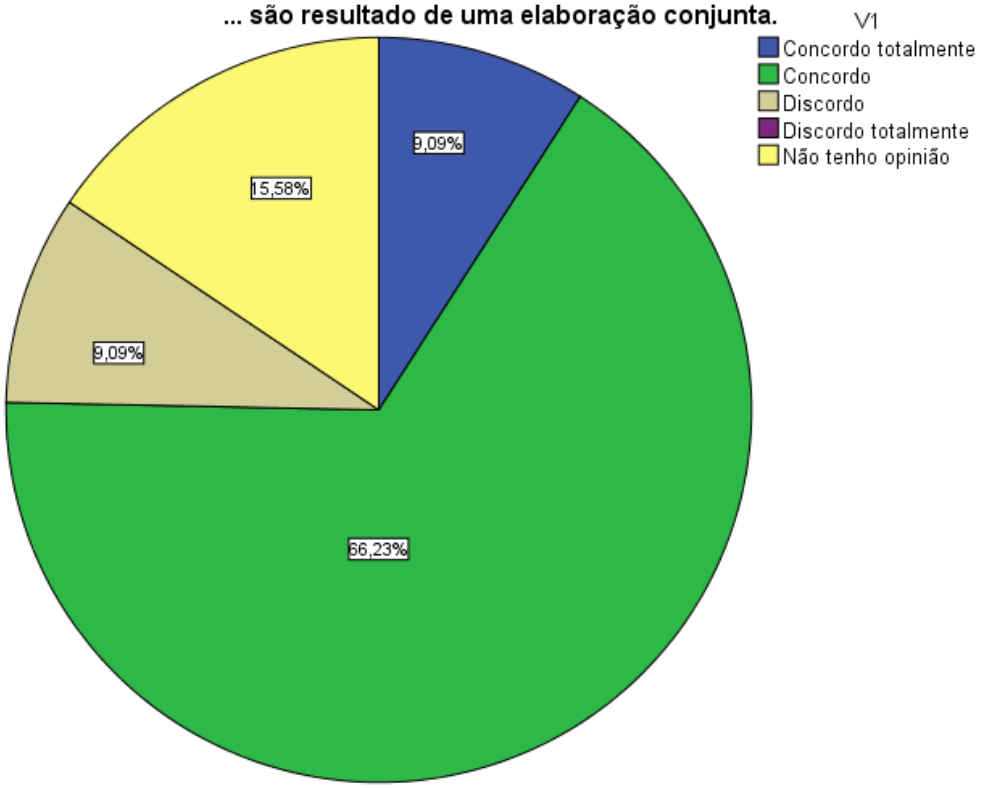
... entre os professores e os Encarregados de Educação.

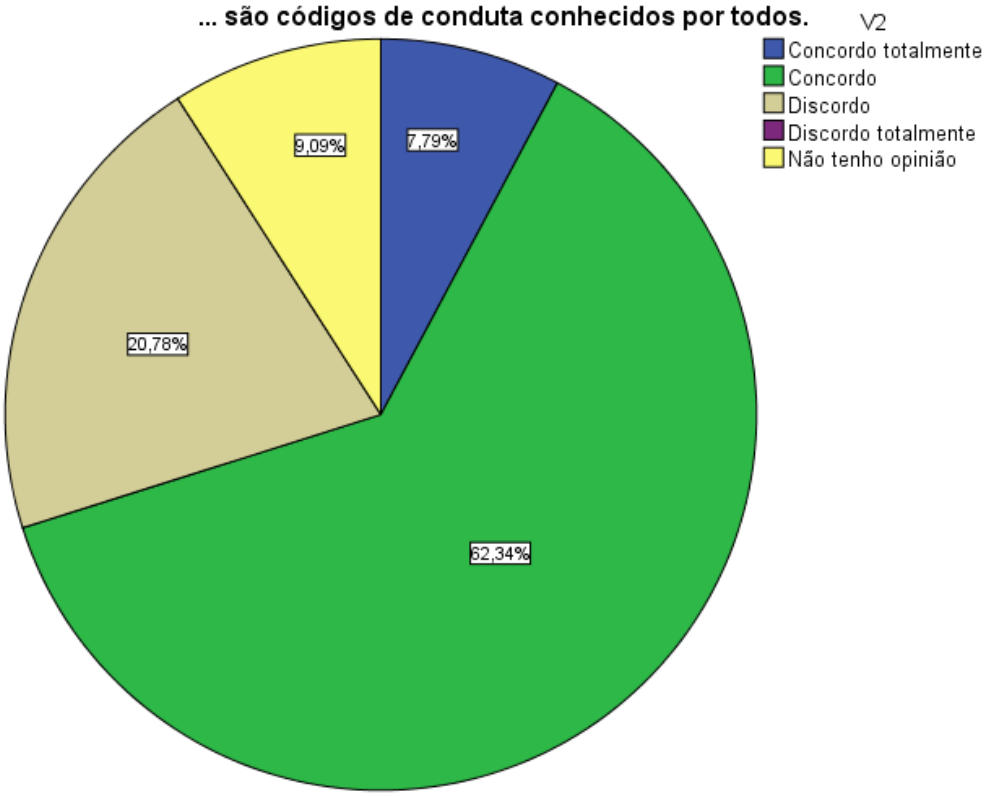


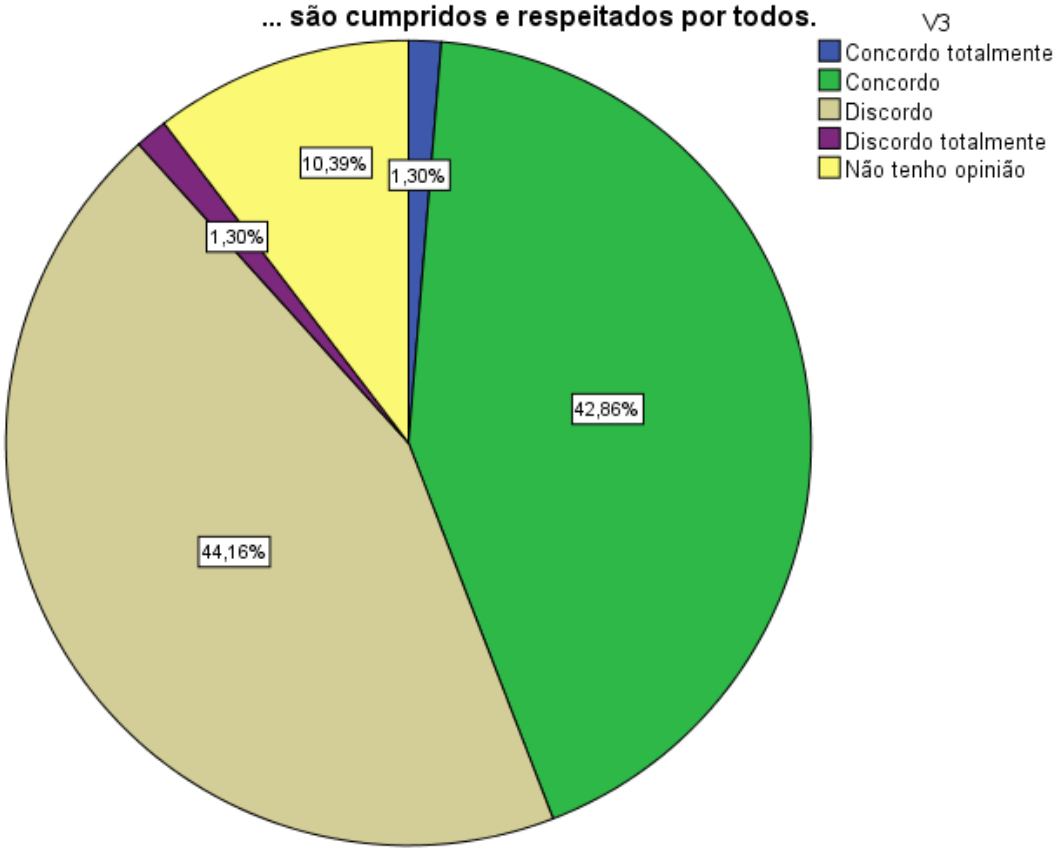
... entre a escola e a restante e a restante comunidade.

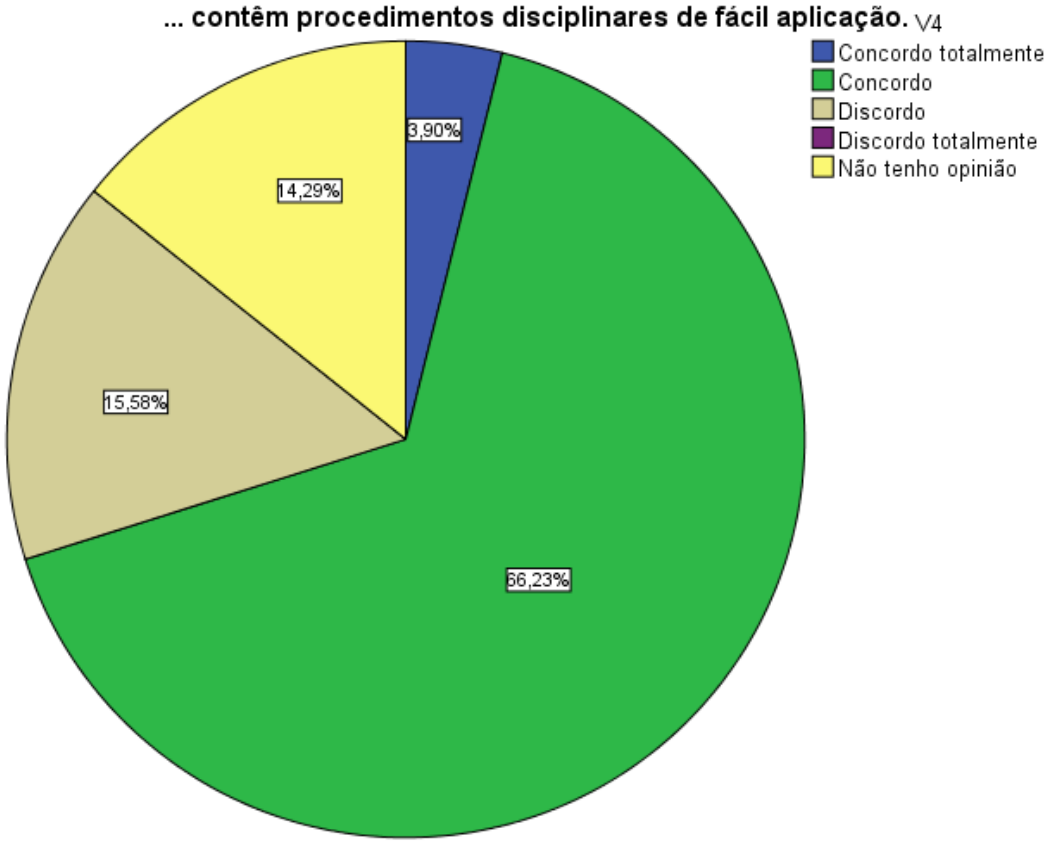


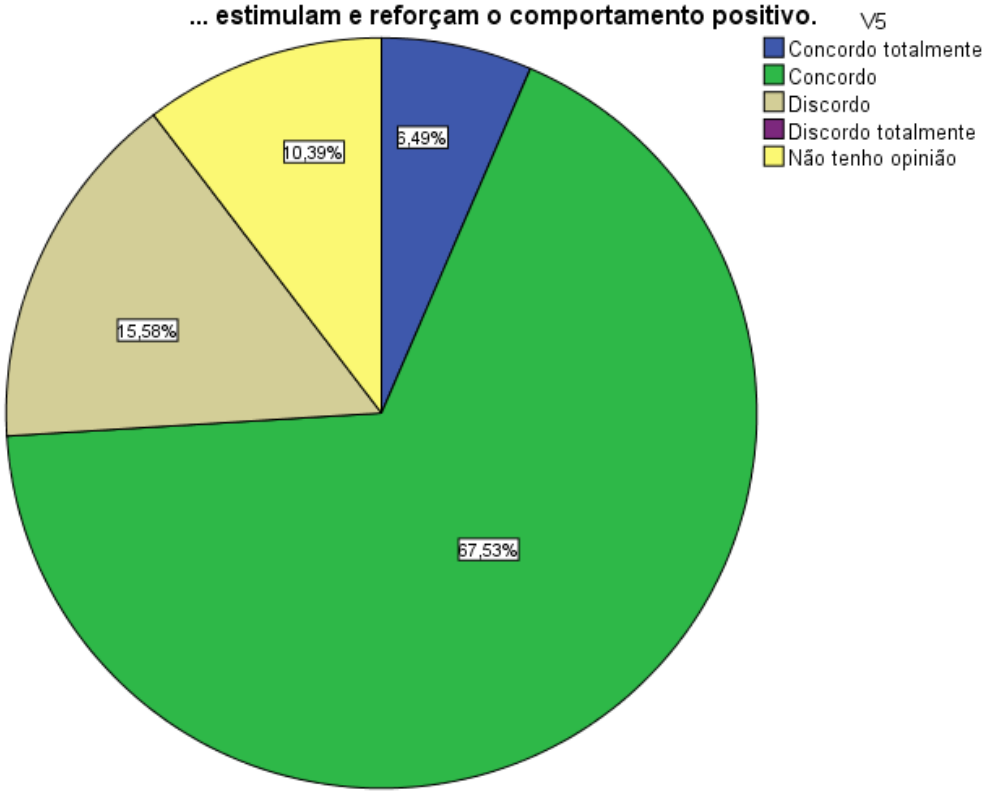
V. O Regulamento Interno e outras normas internas…



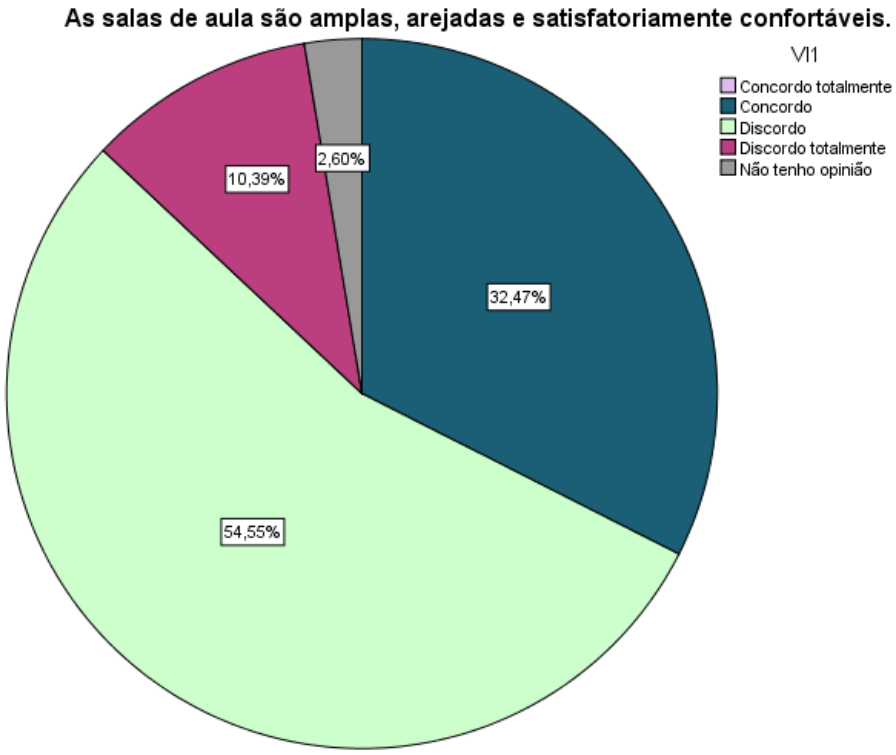


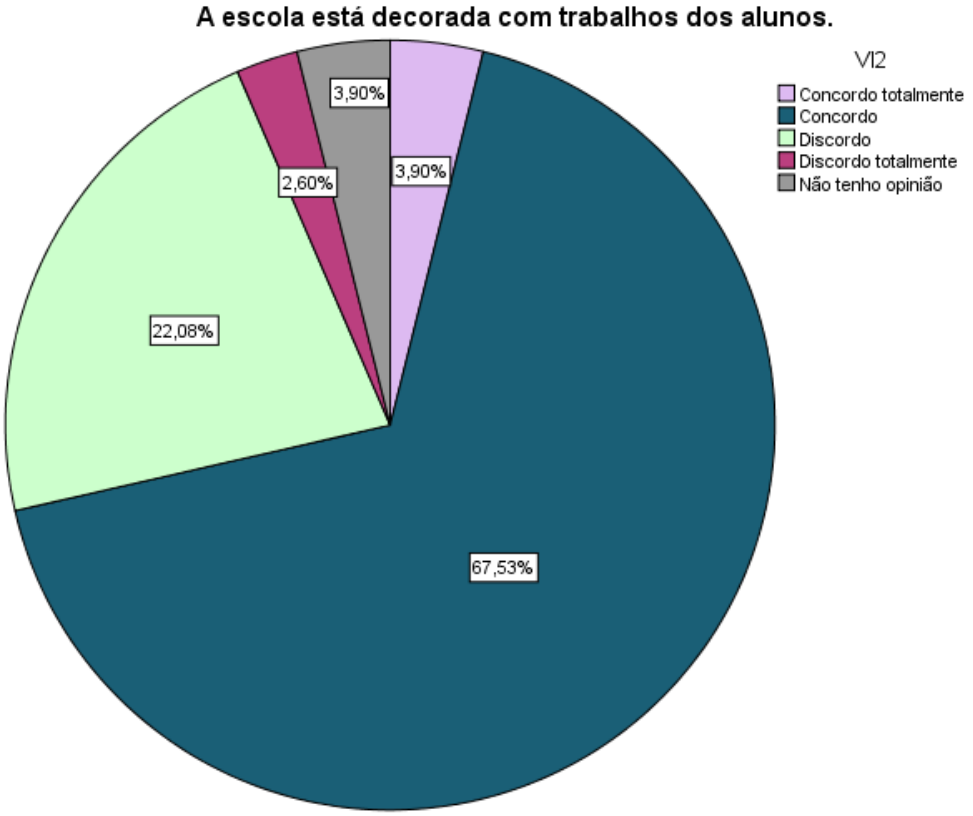

... são cumpridos e respeitados por todos.
V3
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
10,39%
1,30%
1,30%
42,86%
44,16%

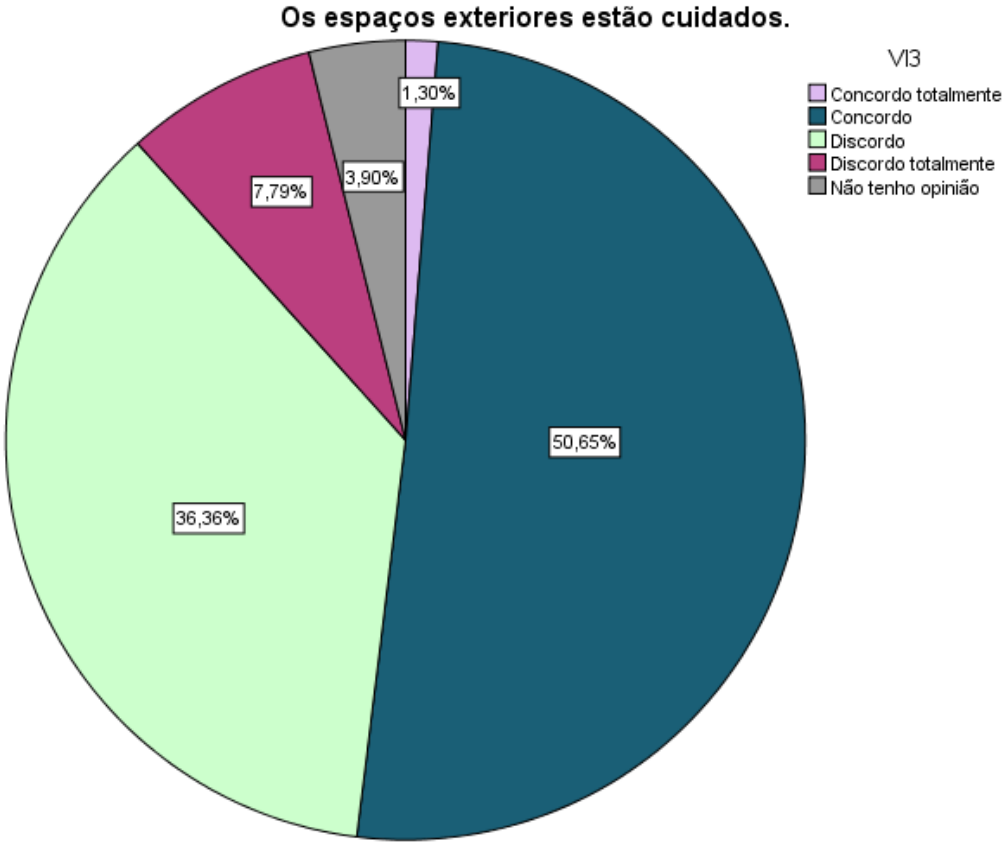

... contêm procedimentos disciplinares de fácil aplicação.
V4
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
3,90%
14,29%
15,58%
66,23%

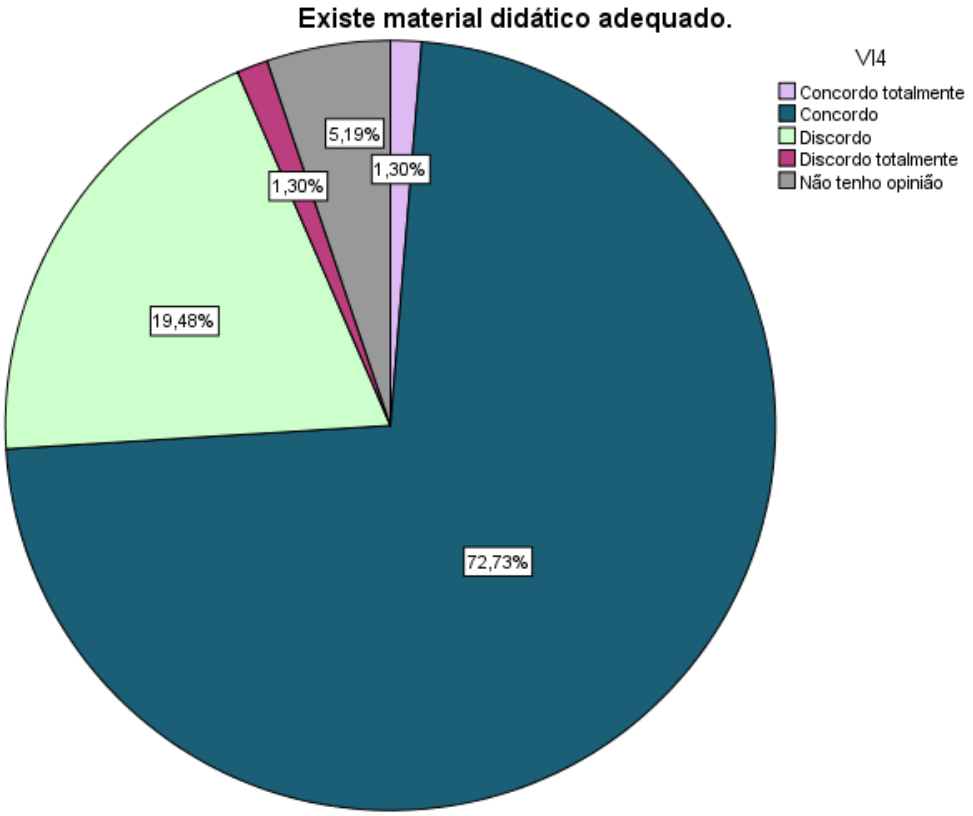


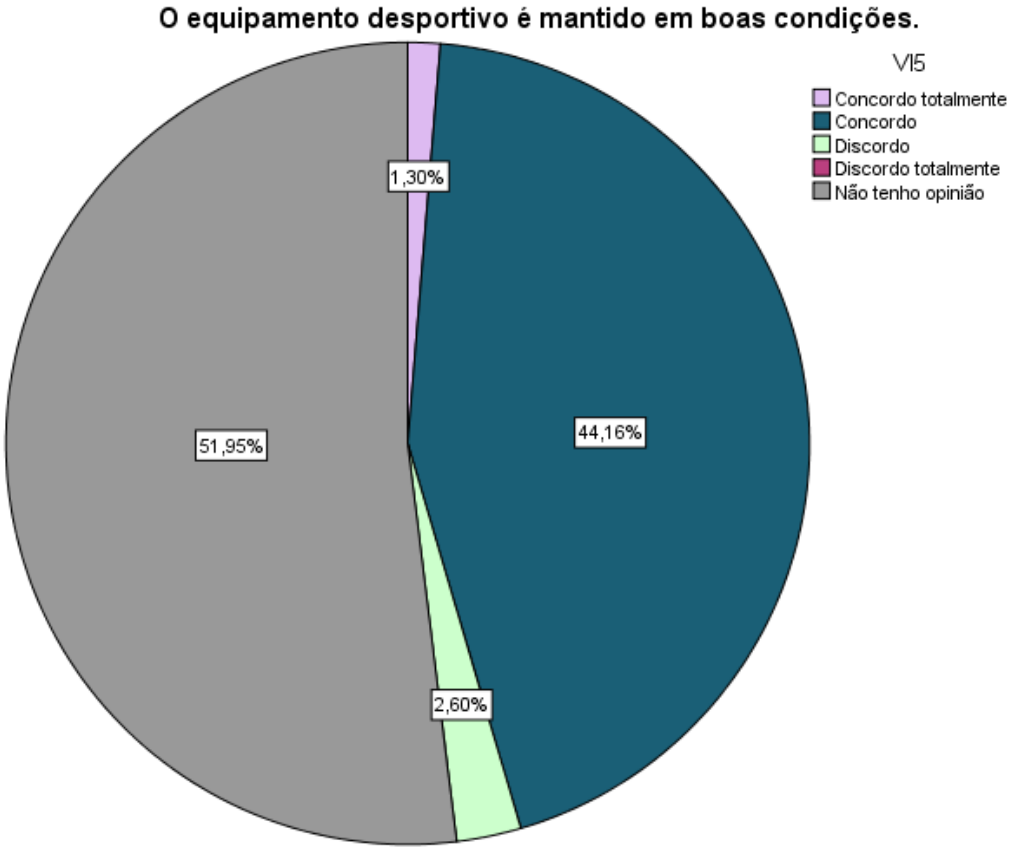
VI. Infraestruturas e equipamentos



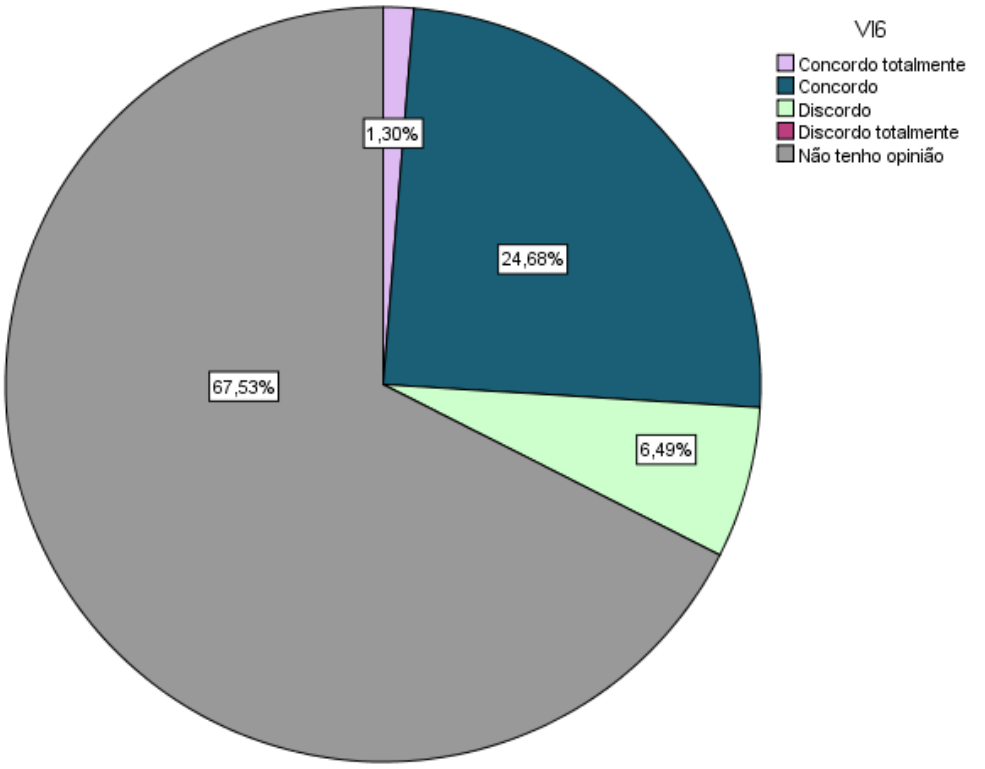

A escola está decorada com trabalhos dos alunos.
VI2
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
3,90%
3,90%
2,60%
22,08%
67,53%


Os espaços exteriores estão cuidados.
VI3
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
1,30%
3,90%
7,79%
50,65%
36,36%

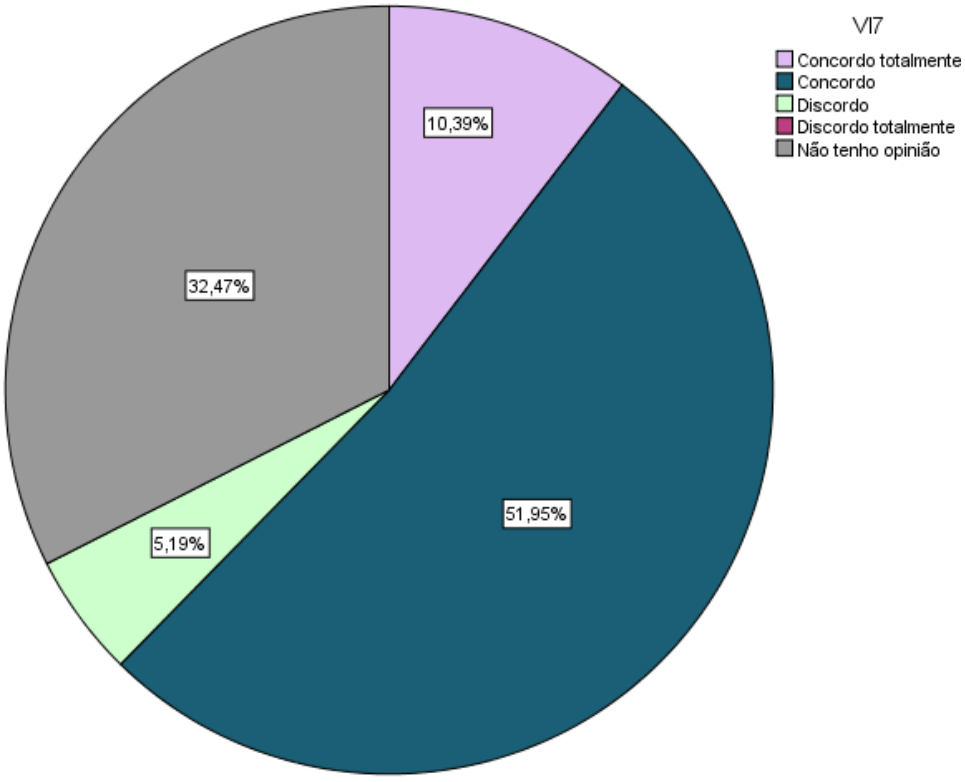

Existe material didático adequado.
VI4
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
5,19%
1,30%
1,30%
19,48%
72,73%


O equipamento desportivo é mantido em boas condições.
VI5
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
1,30%
44,16%
51,95%
2,60%

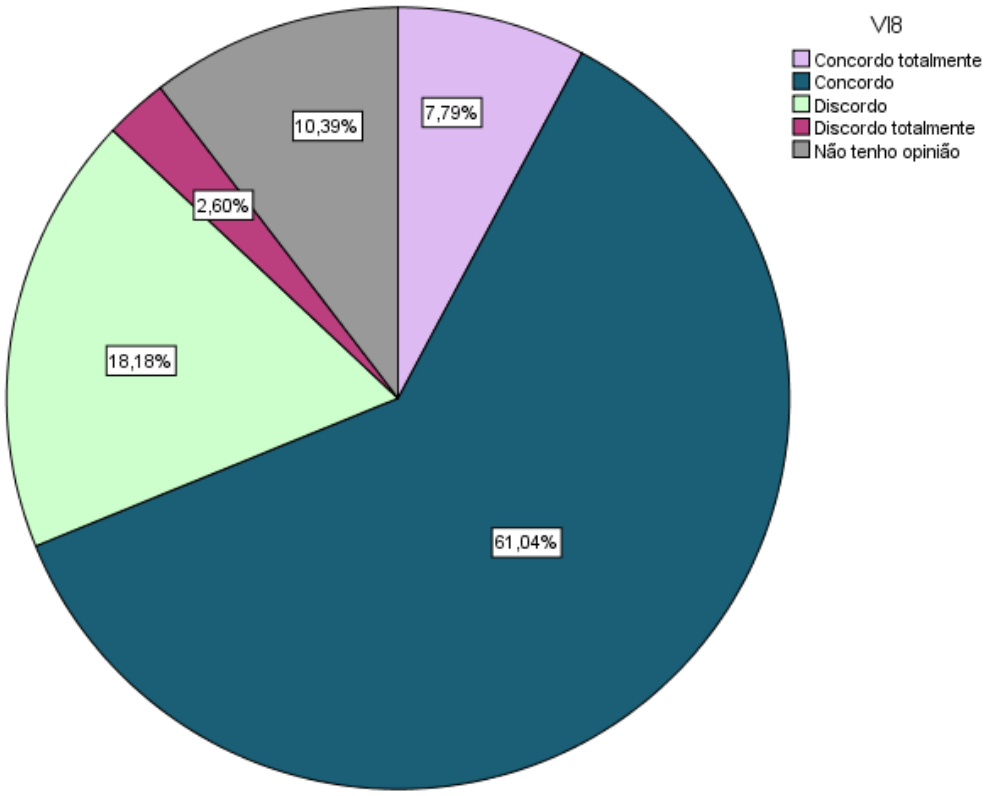
O equipamento musical permite uma formação cabal nas respetivas atividades letivas.



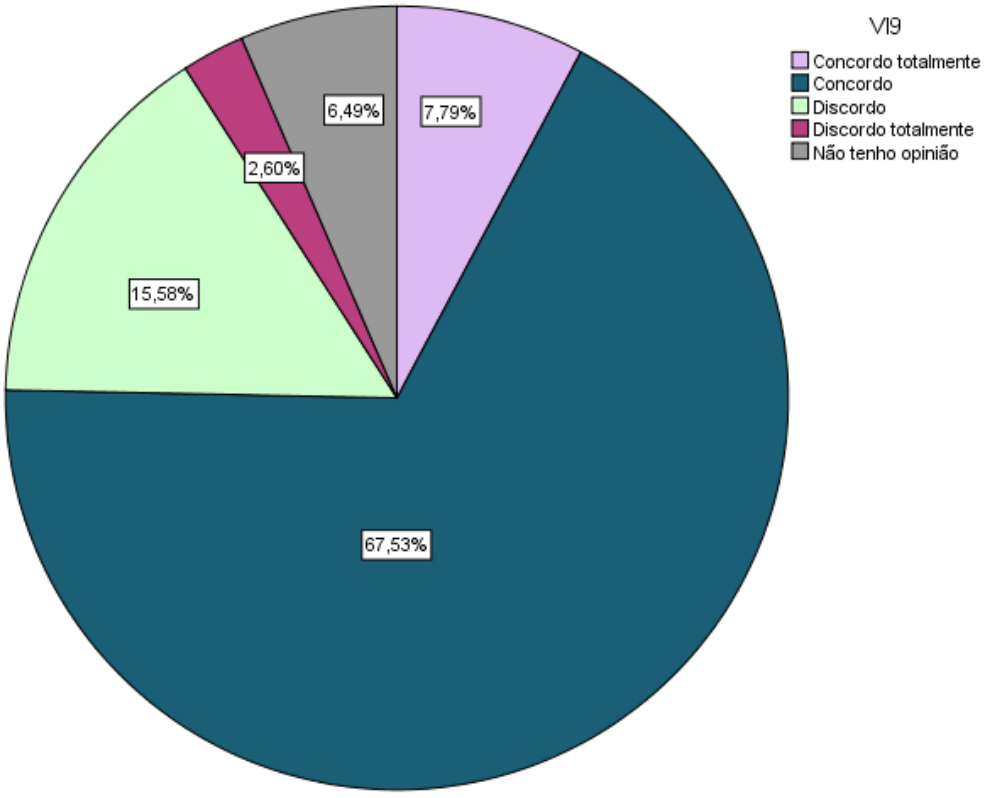
São habitualmente adquiridos livros para a Biblioteca Escolar.



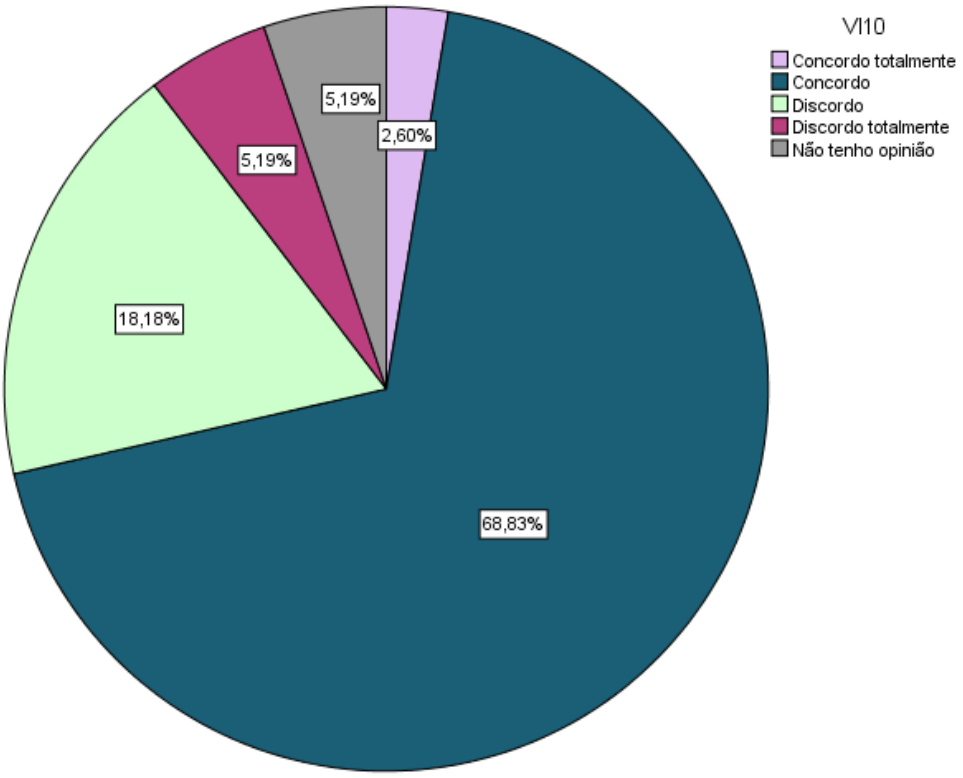
O equipamento informático é atual.



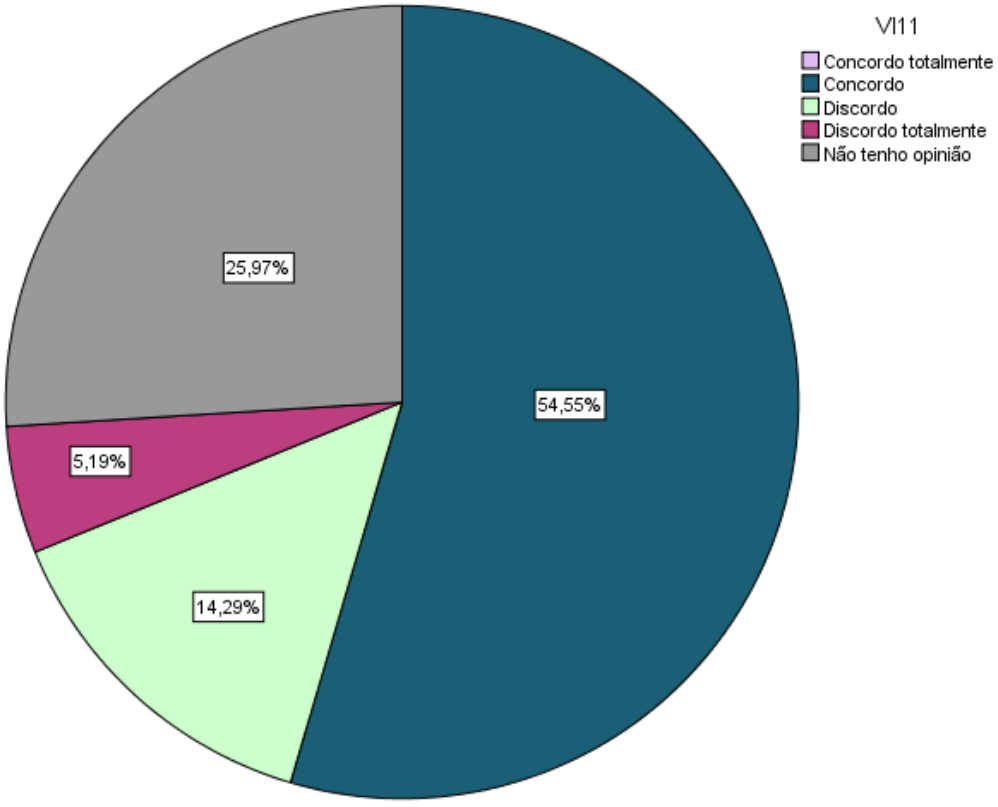
O equipamento informático é acessível a todos.



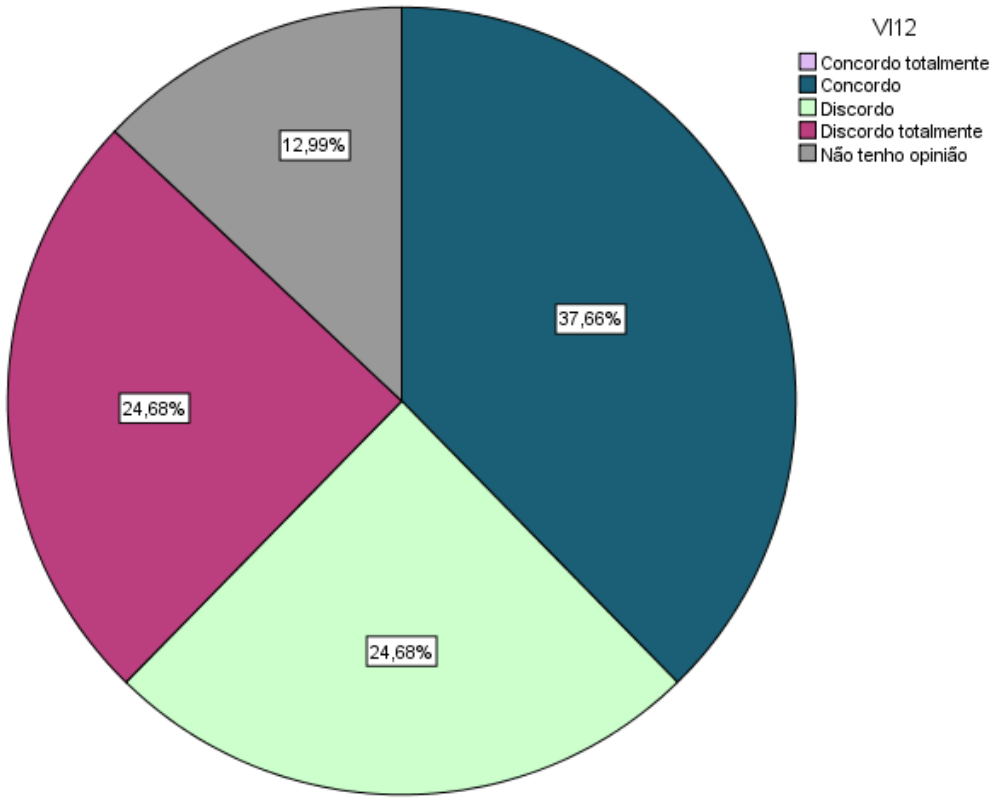
As instalações, de um modo geral, mantêm-se limpas e asseadas.



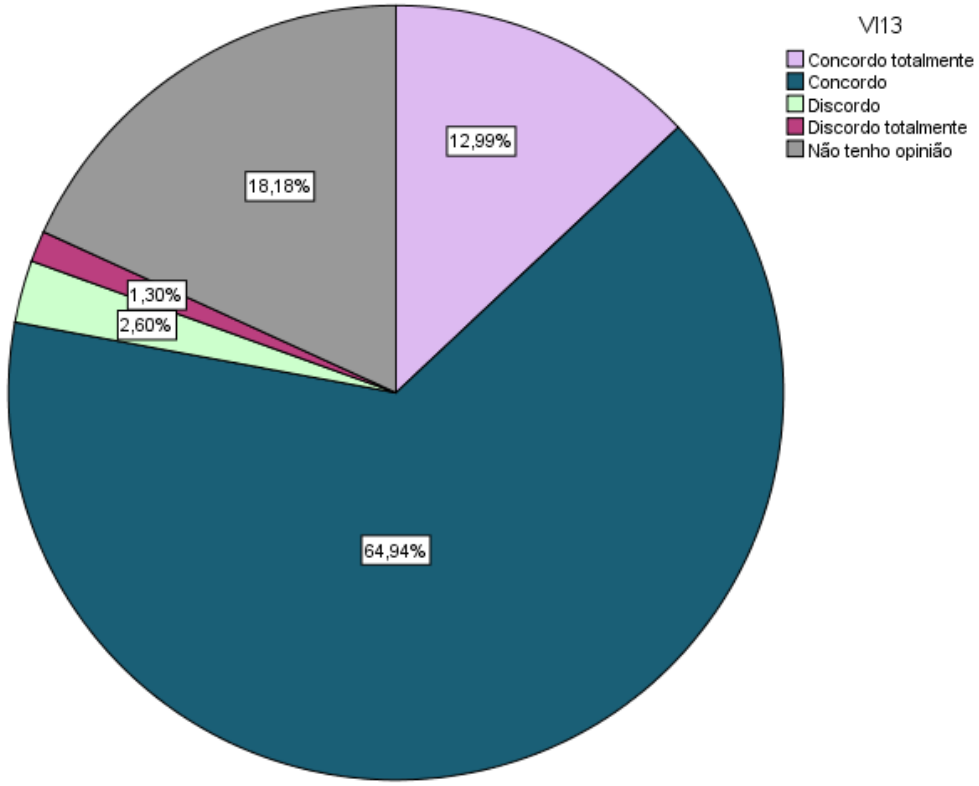
O equipamento lúdico para os alunos é mantido em boas condições.

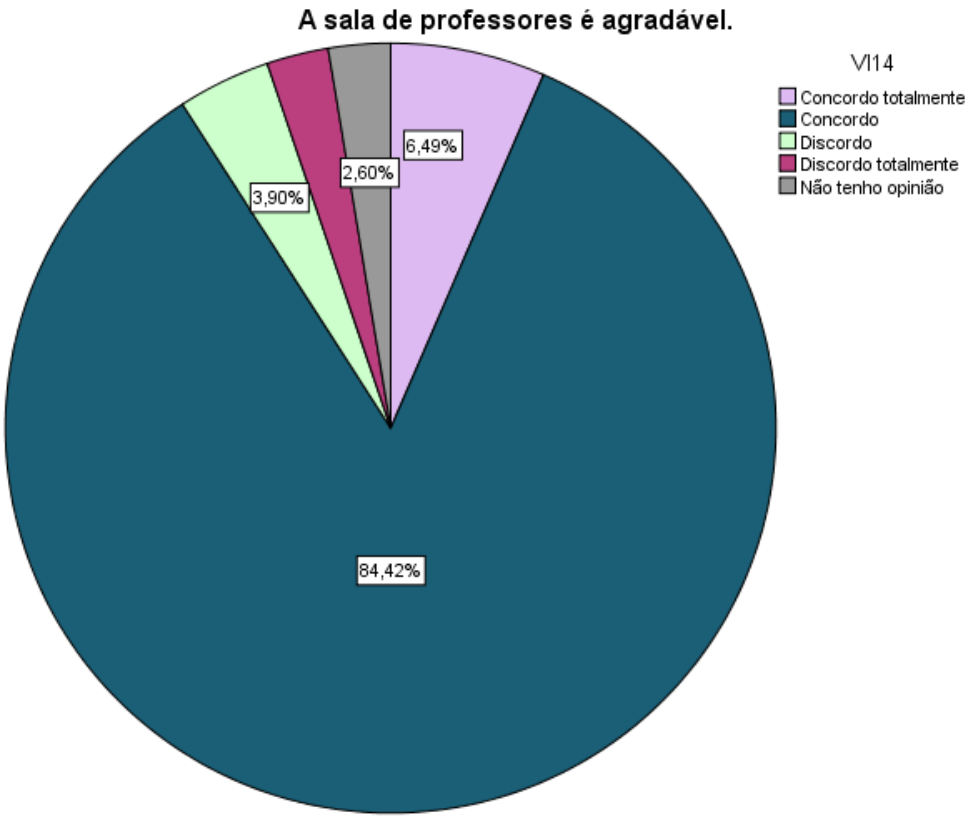


Existe uma Sala de Convívio para os alunos.



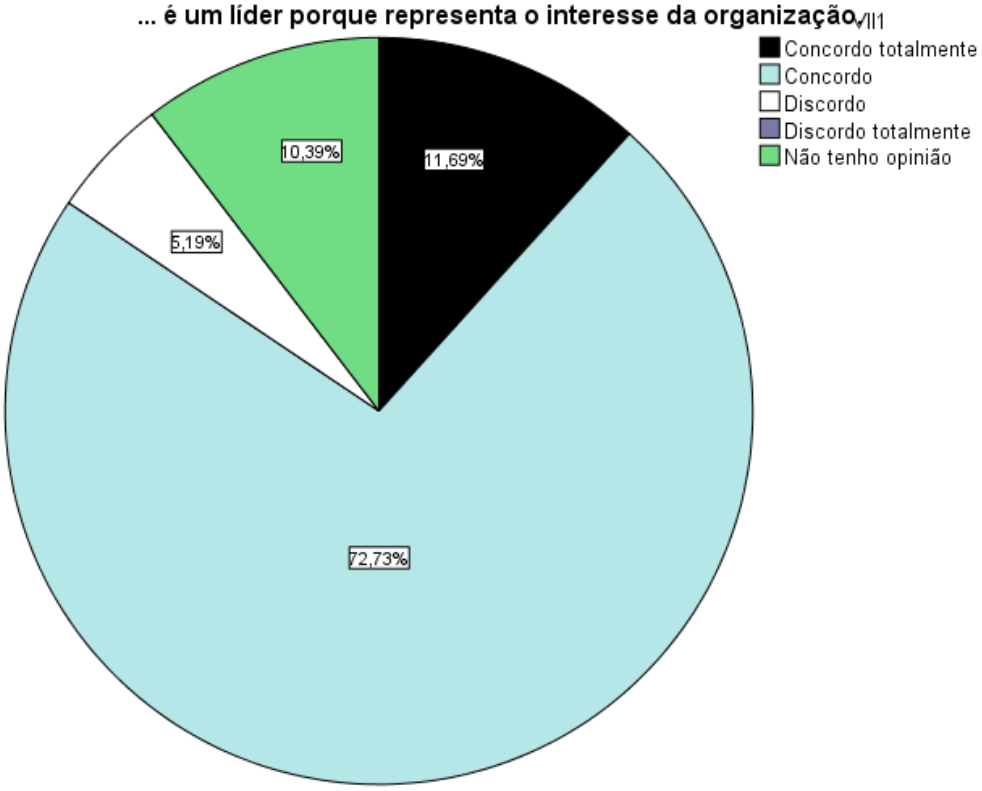
Os Assistentes Operacionais/Técnicos dispõem de uma sala própria.



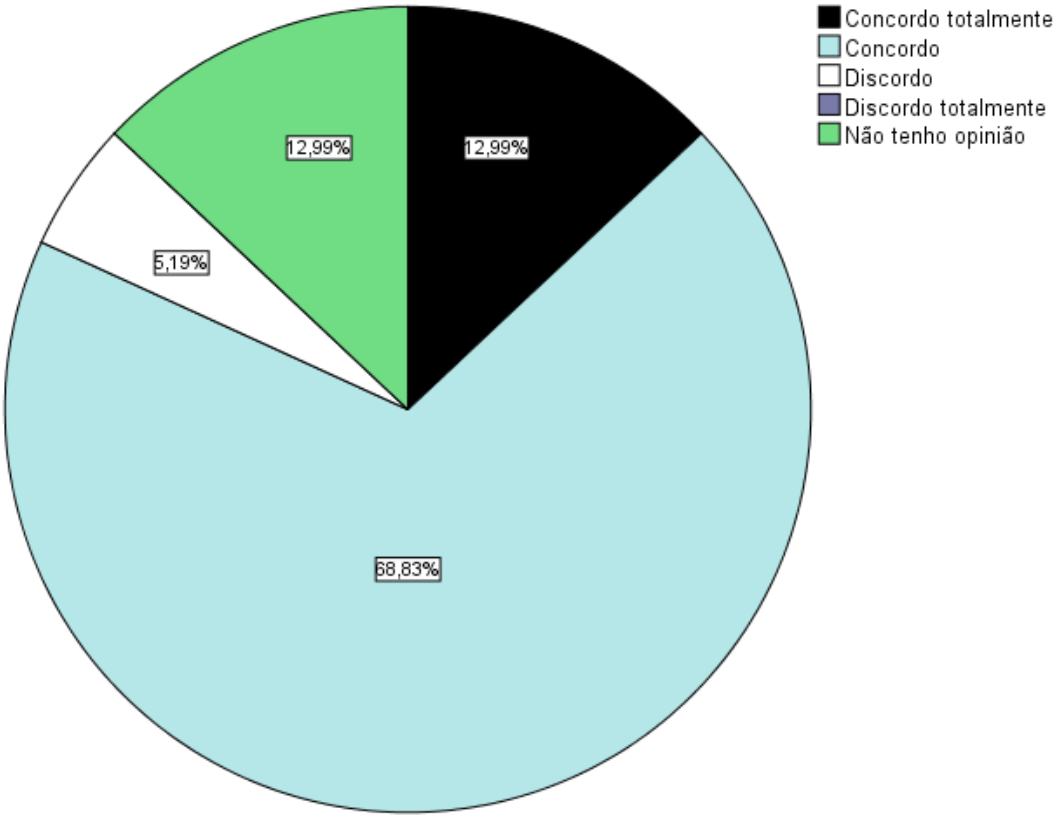


VII. O Diretor…

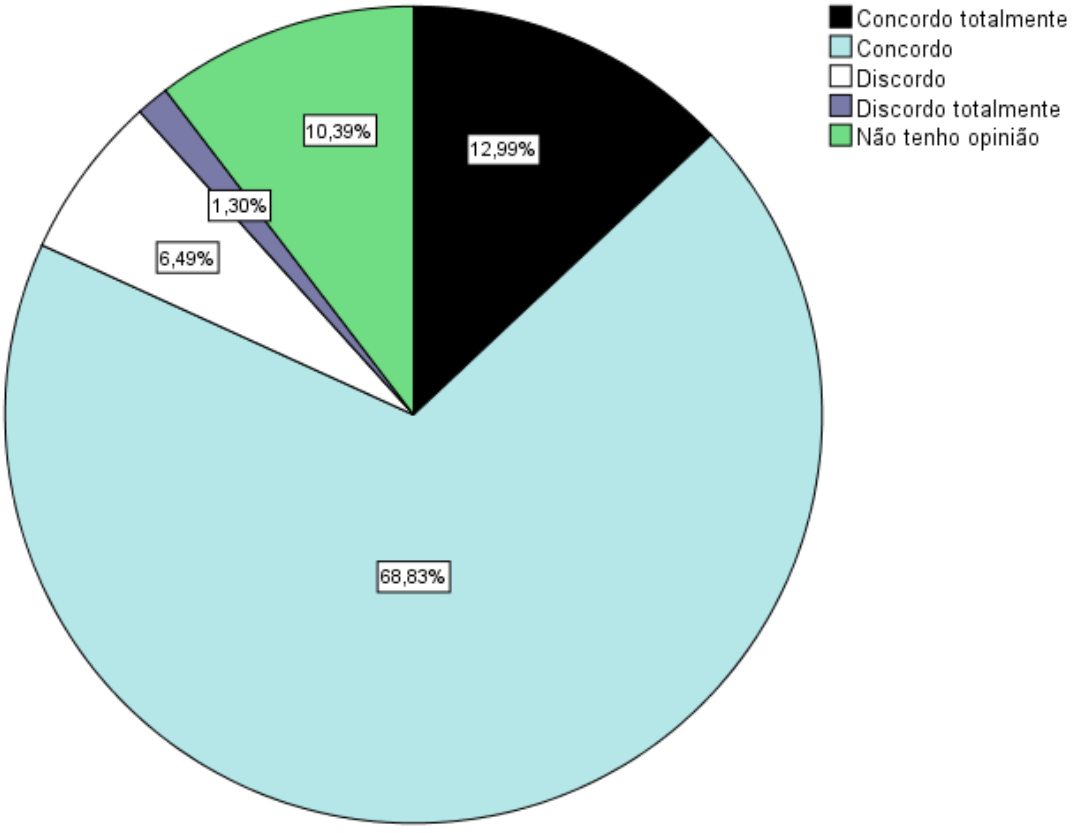
… é um líder porque…

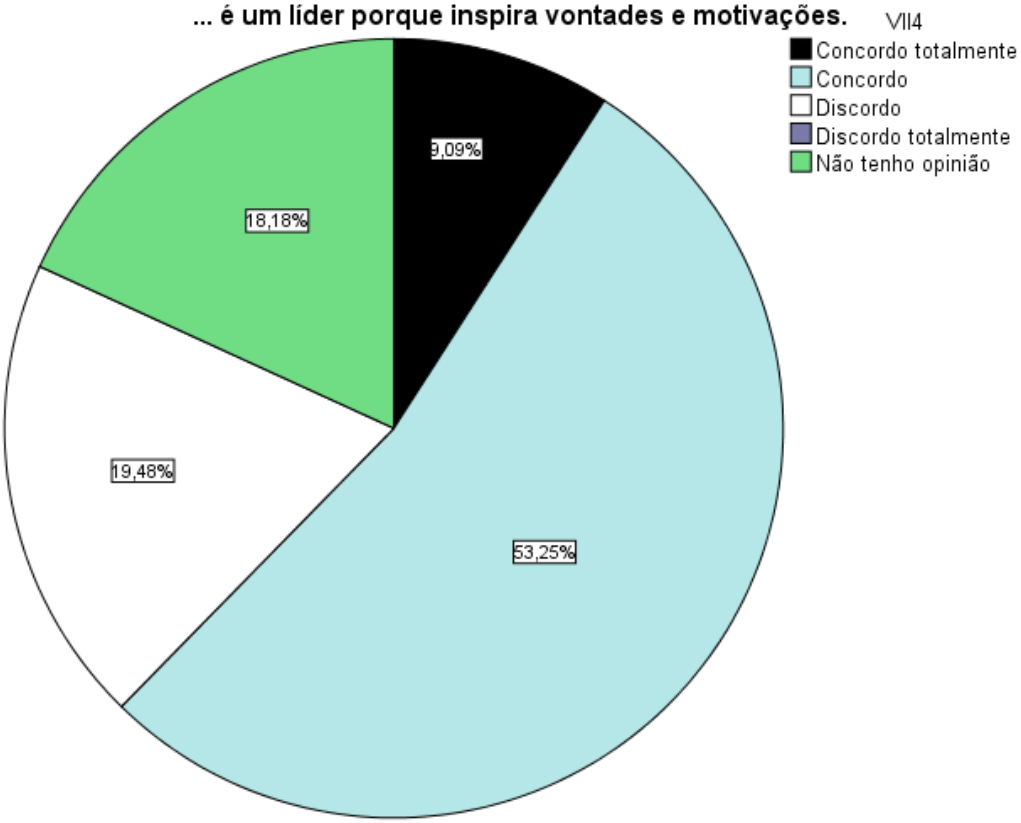


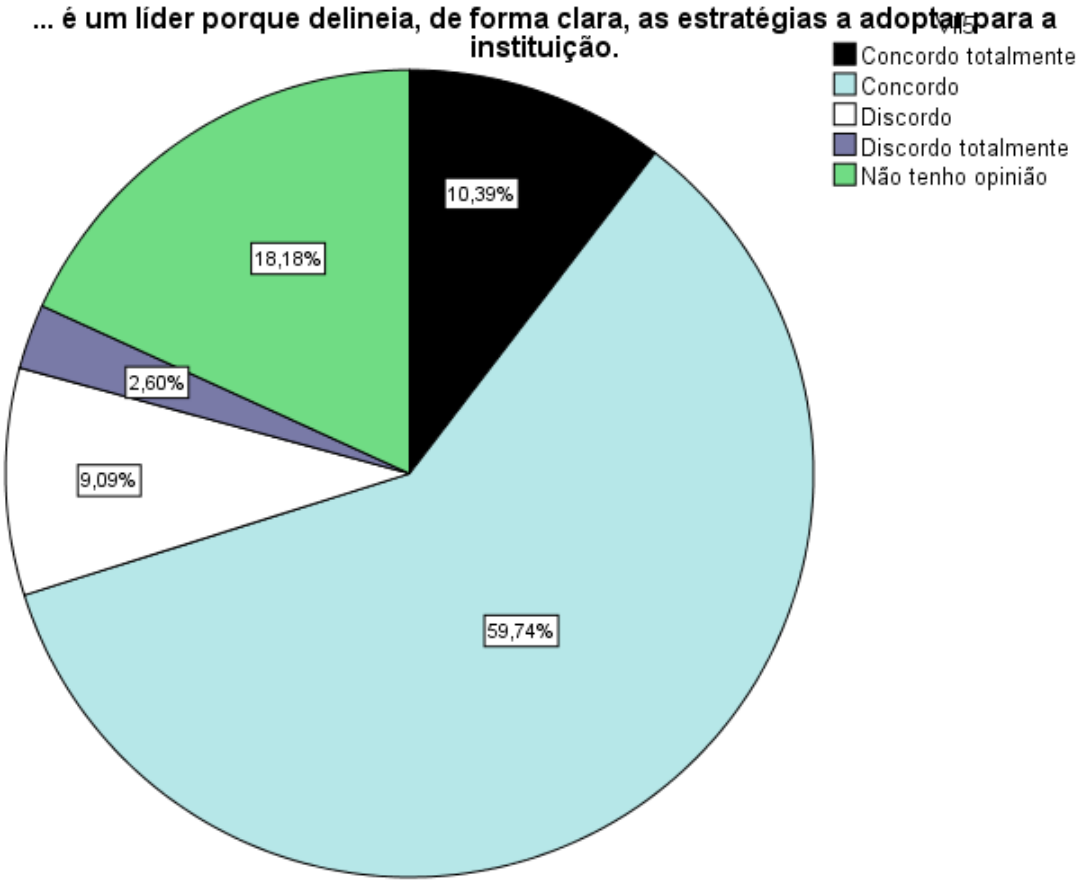
... é um líder porque é o agente de ligação com o exterior. VII2



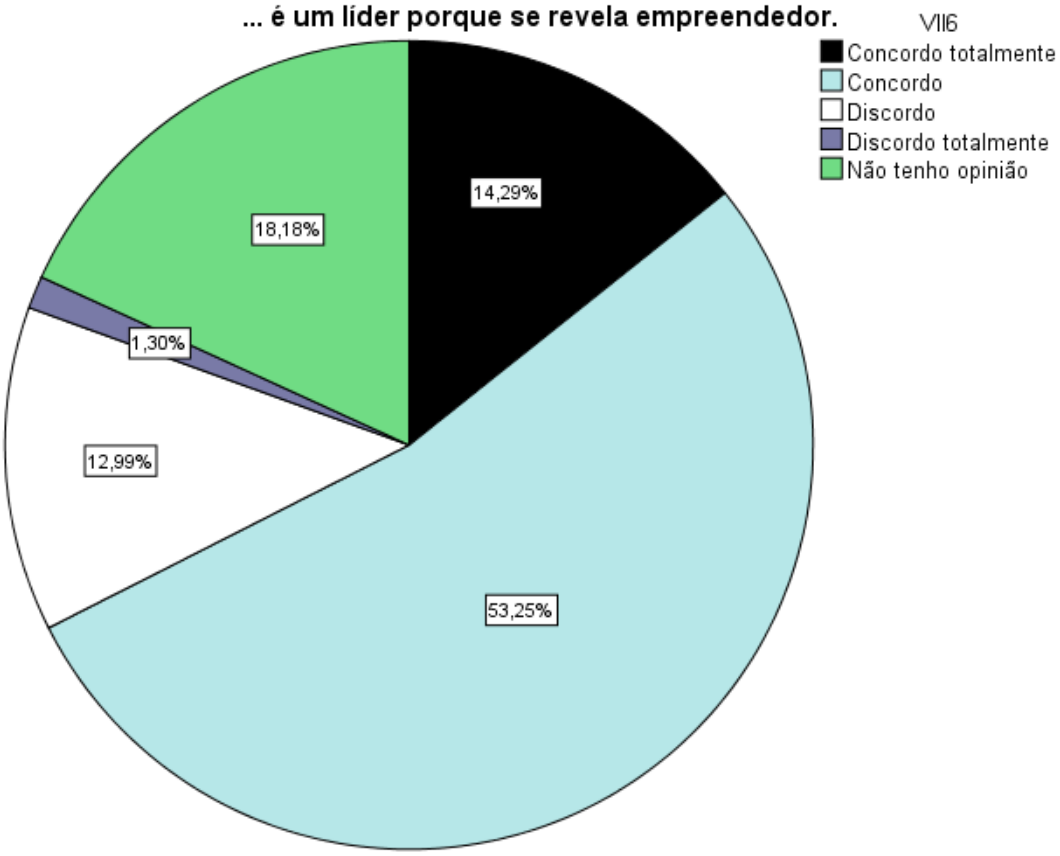
... é um líder porque orienta rumo às metas da organização. VII3



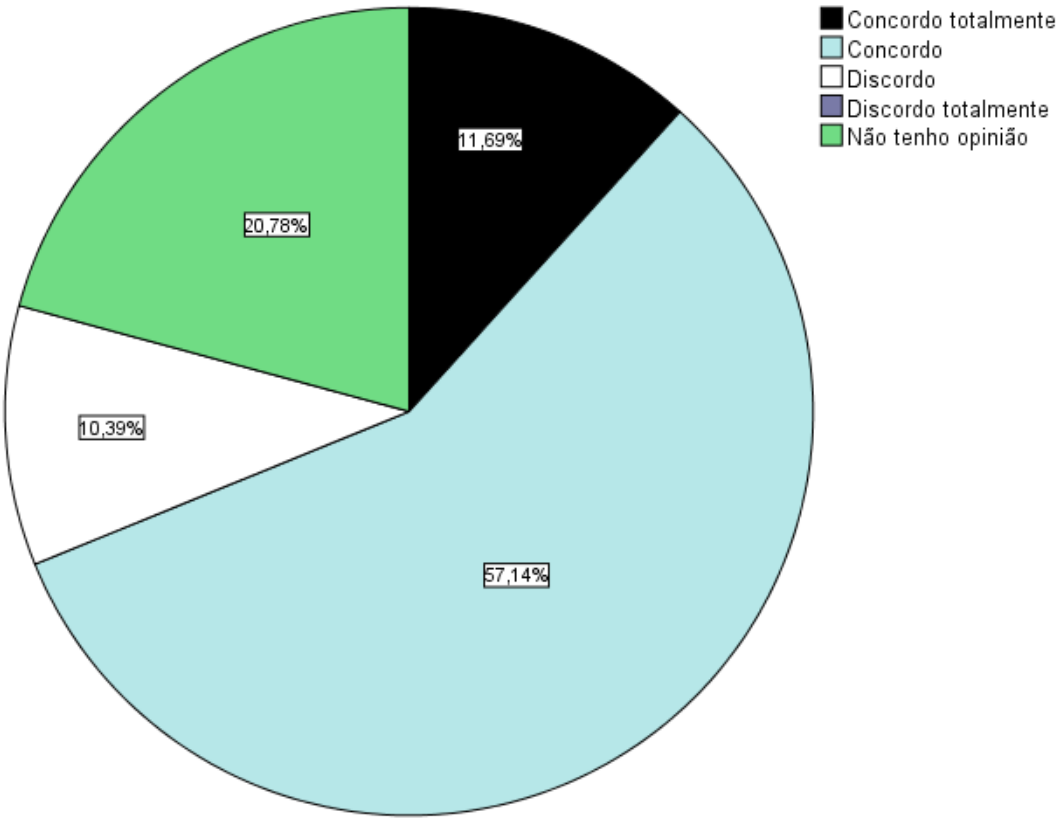

... é um líder porque inspira vontades e motivações.
VII4
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
9,09%
53,25%
19,48%
18,18%


... é um líder porque delineia, de forma clara, as estratégias a adoptar para a instituição.
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
10,39%
59,74%
9,09%
2,60%
18,18%

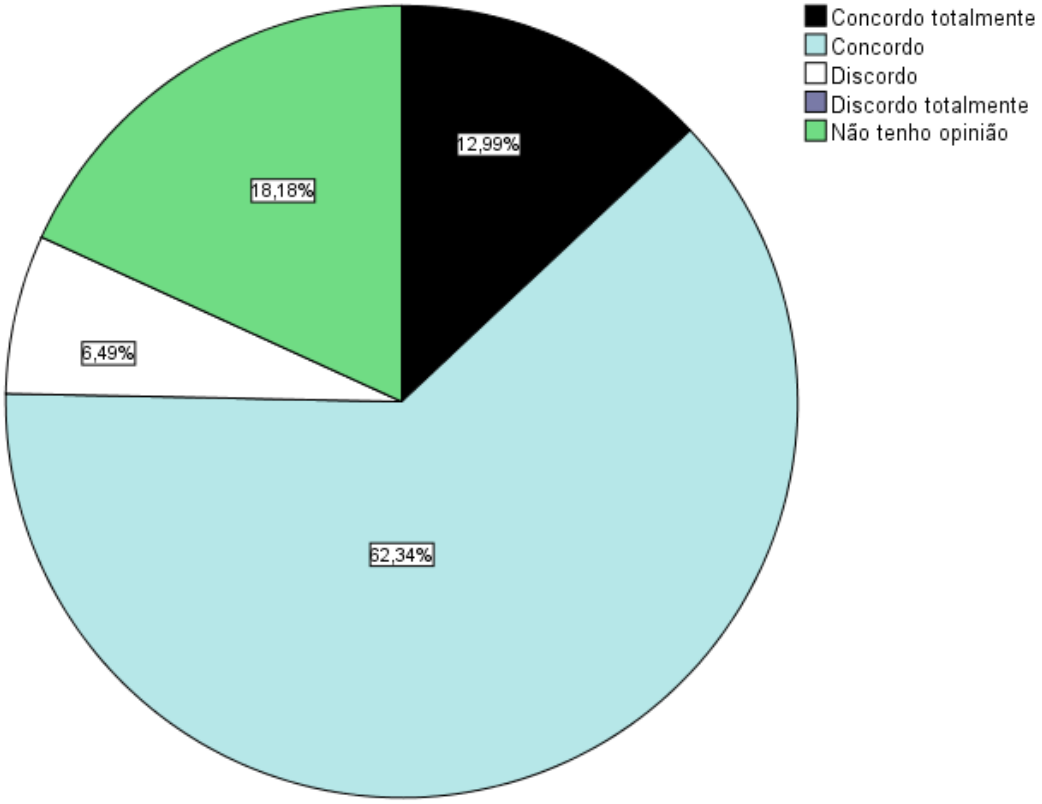
... é um líder porque se revela empreendedor.



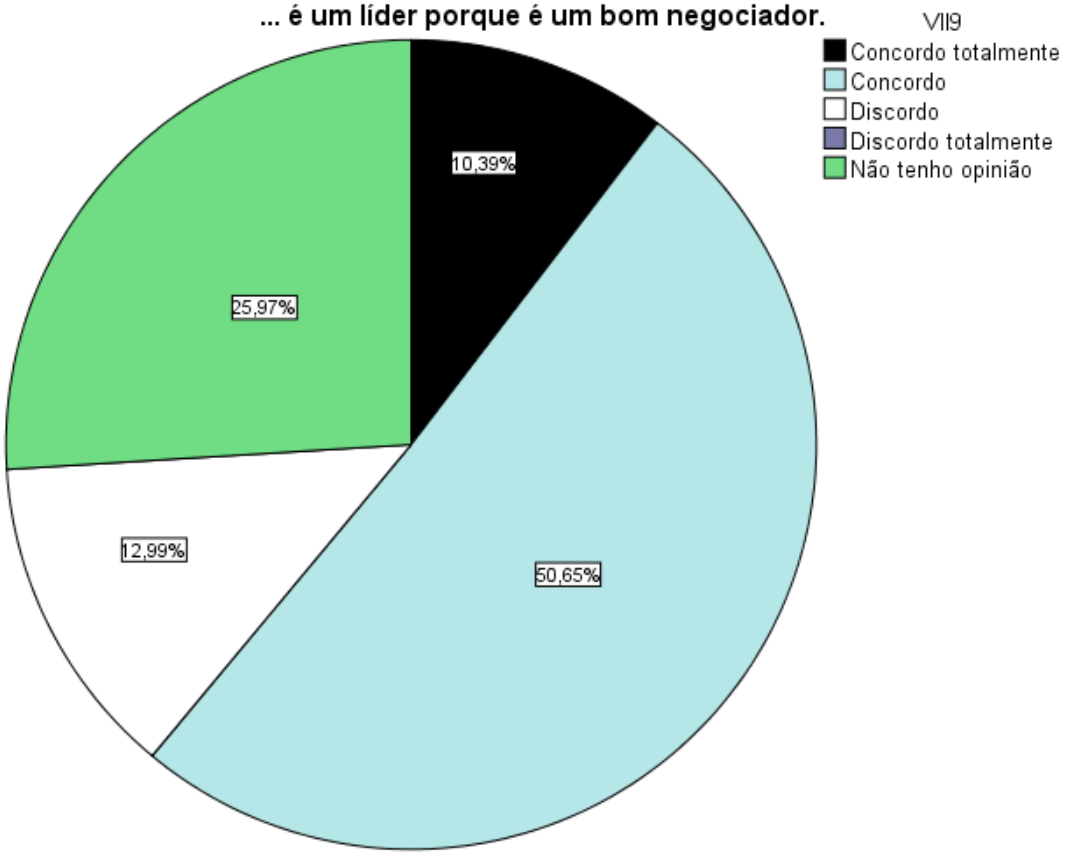
... é um líder porque sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta.

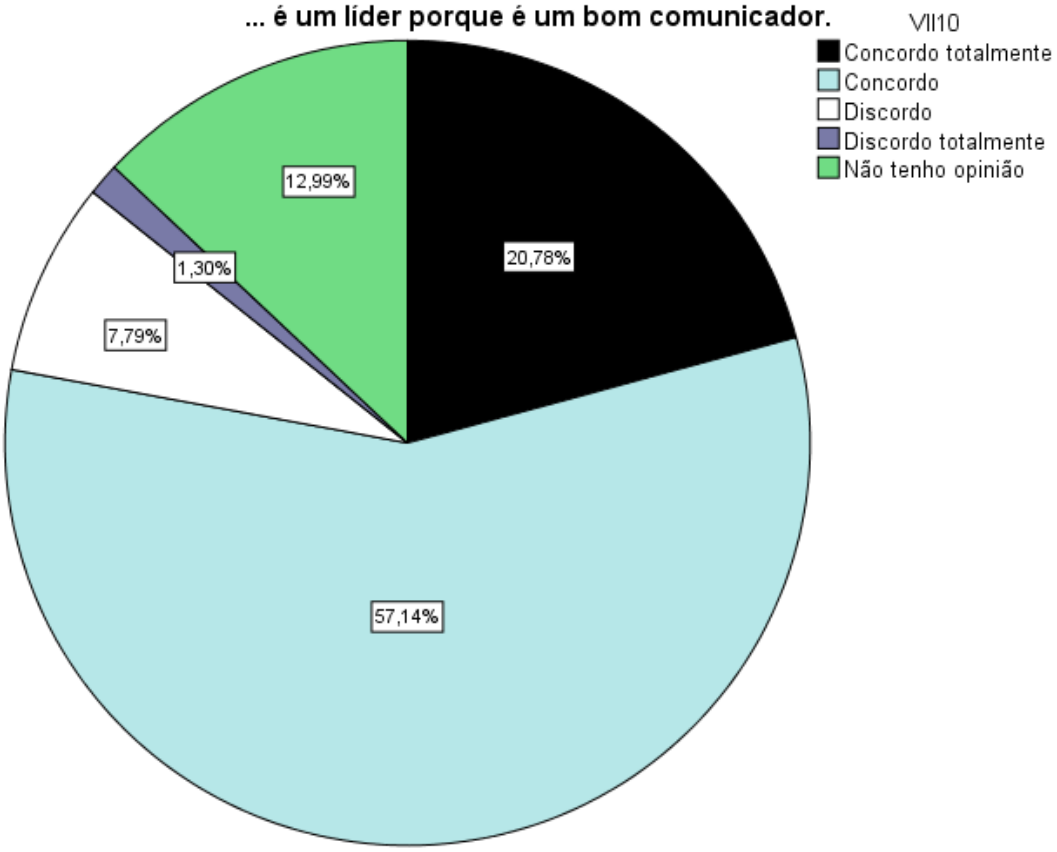


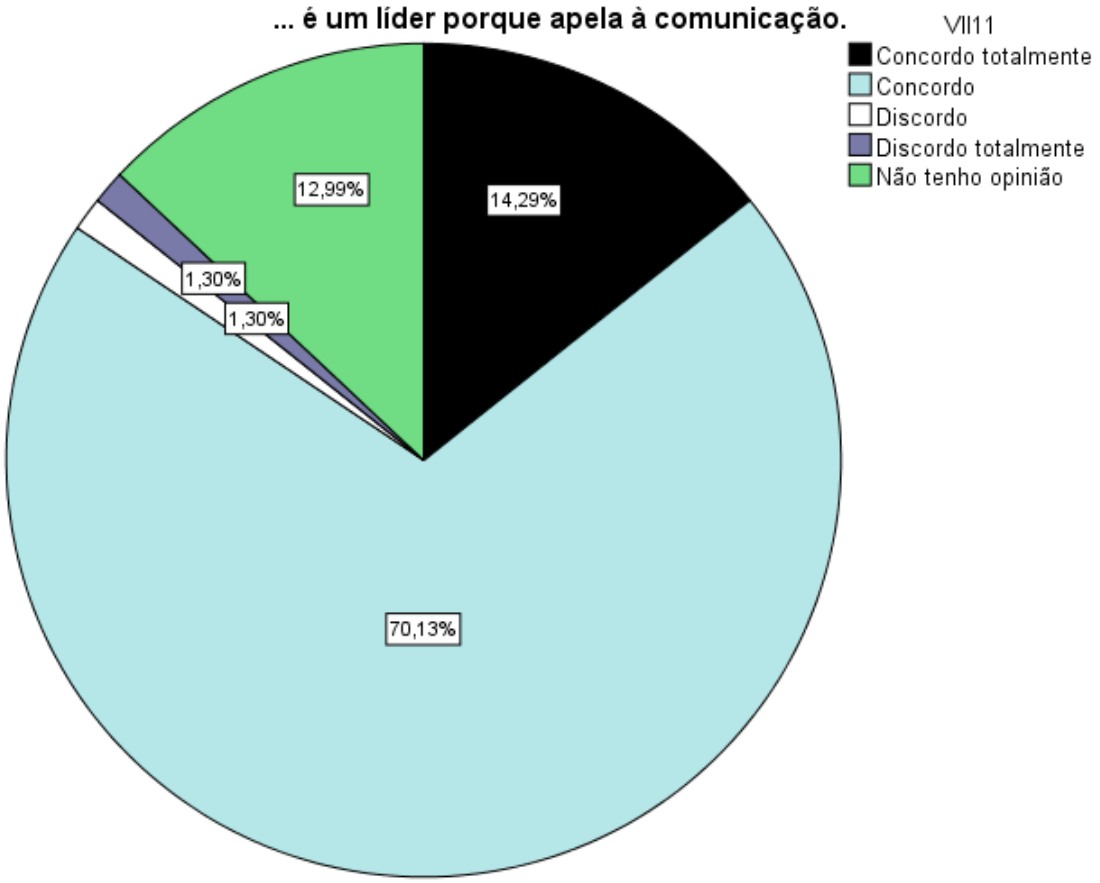
... é um líder porque consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis.



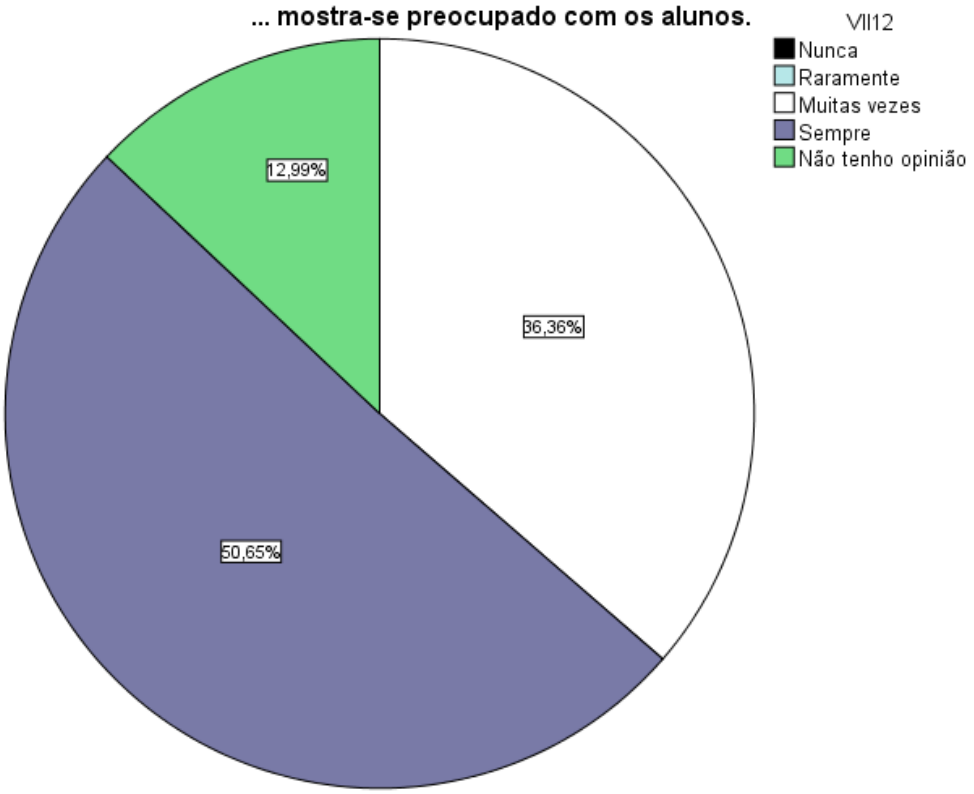
... é um líder porque é um bom negociador.

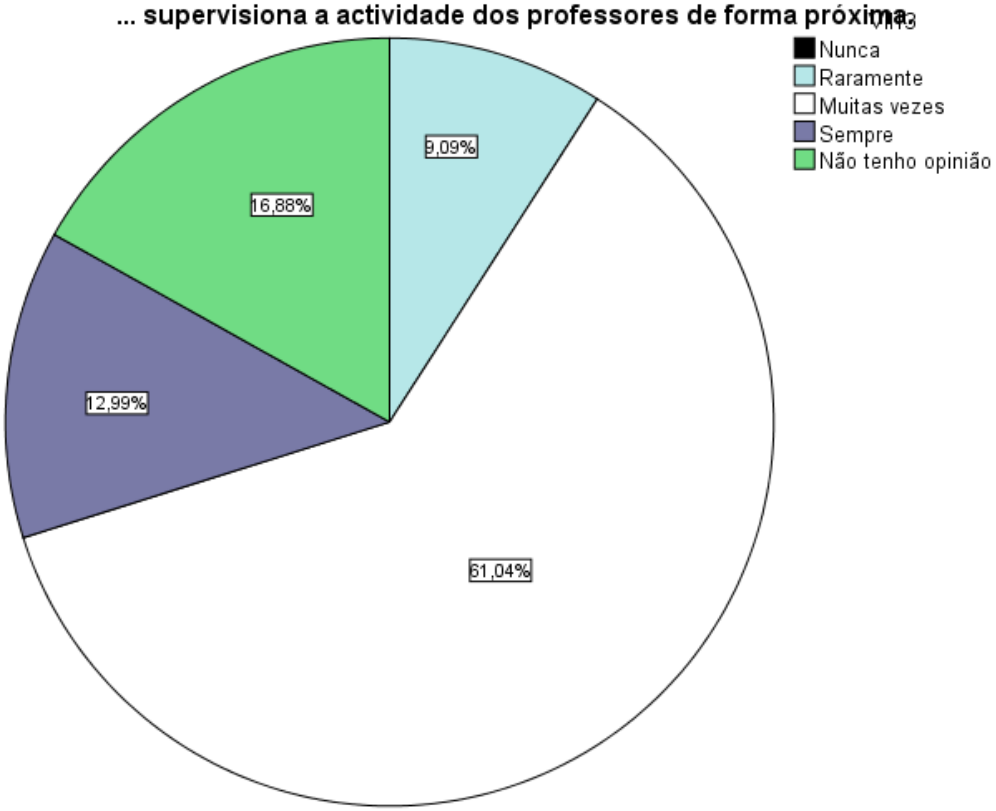



... é um líder porque é um bom comunicador.
VII10
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
12,99%
20,78%
1,30%
7,79%
57,14%

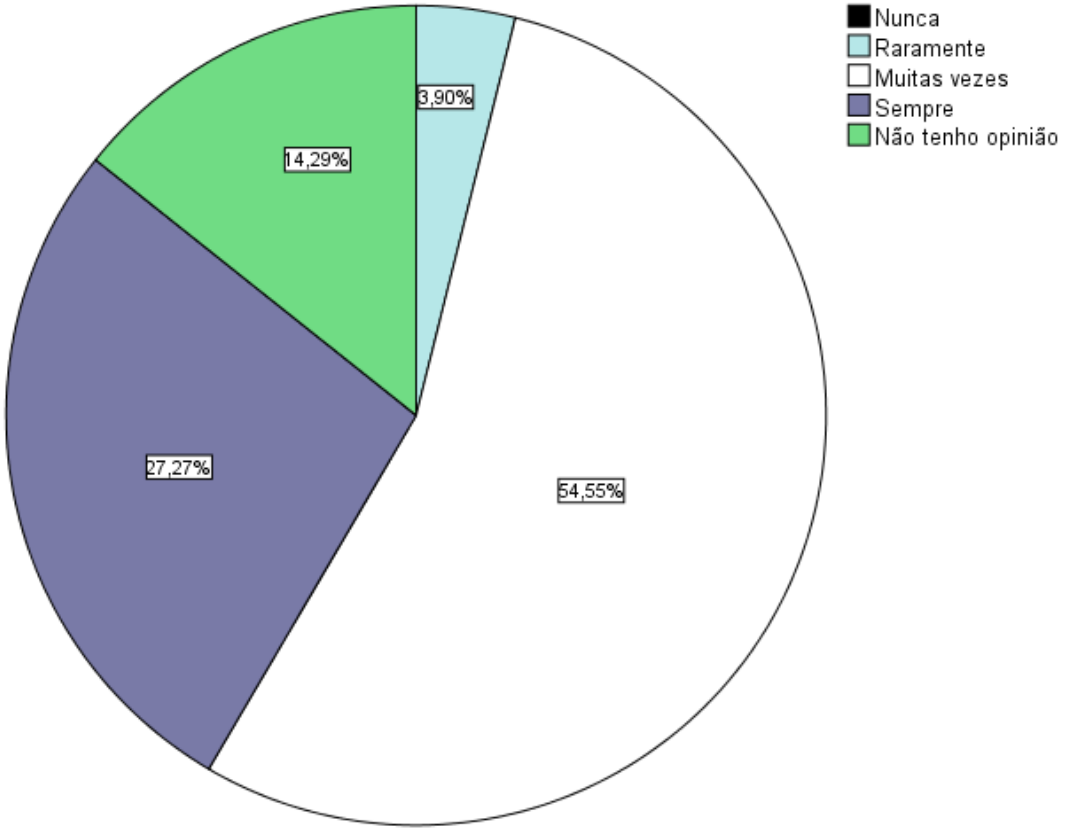

... é um líder porque apela à comunicação.
VII11
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
12,99%
14,29%
1,30%
1,30%
70,13%

O Diretor…

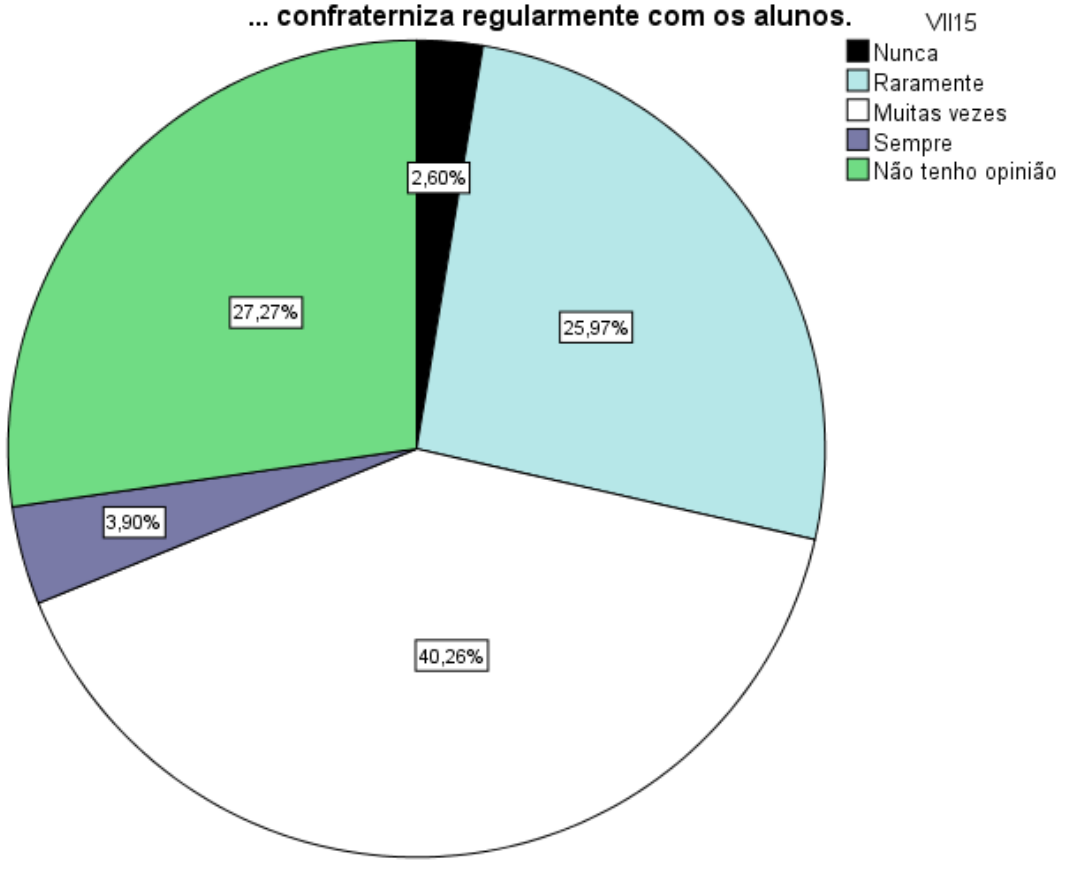

... mostra-se preocupado com os alunos.
VII12
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
12,99%
36,36%
50,65%

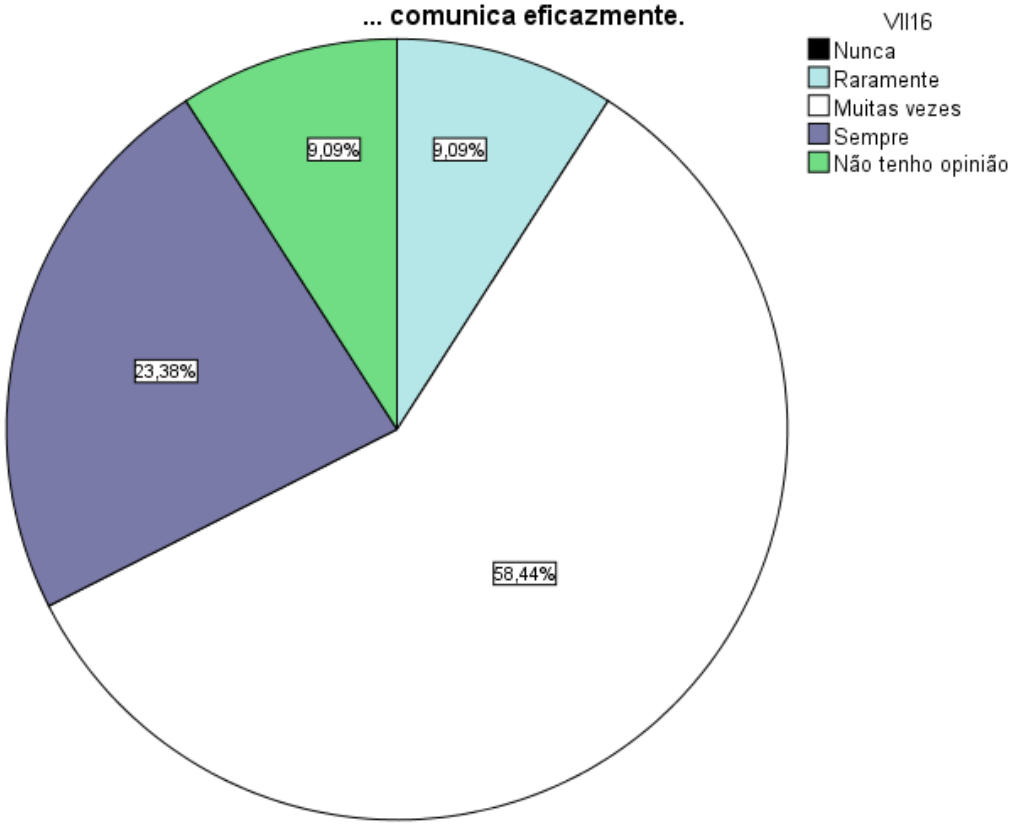

... supervisiona a actividade dos professores de forma próxima.
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
9,09%
16,88%
12,99%
61,04%

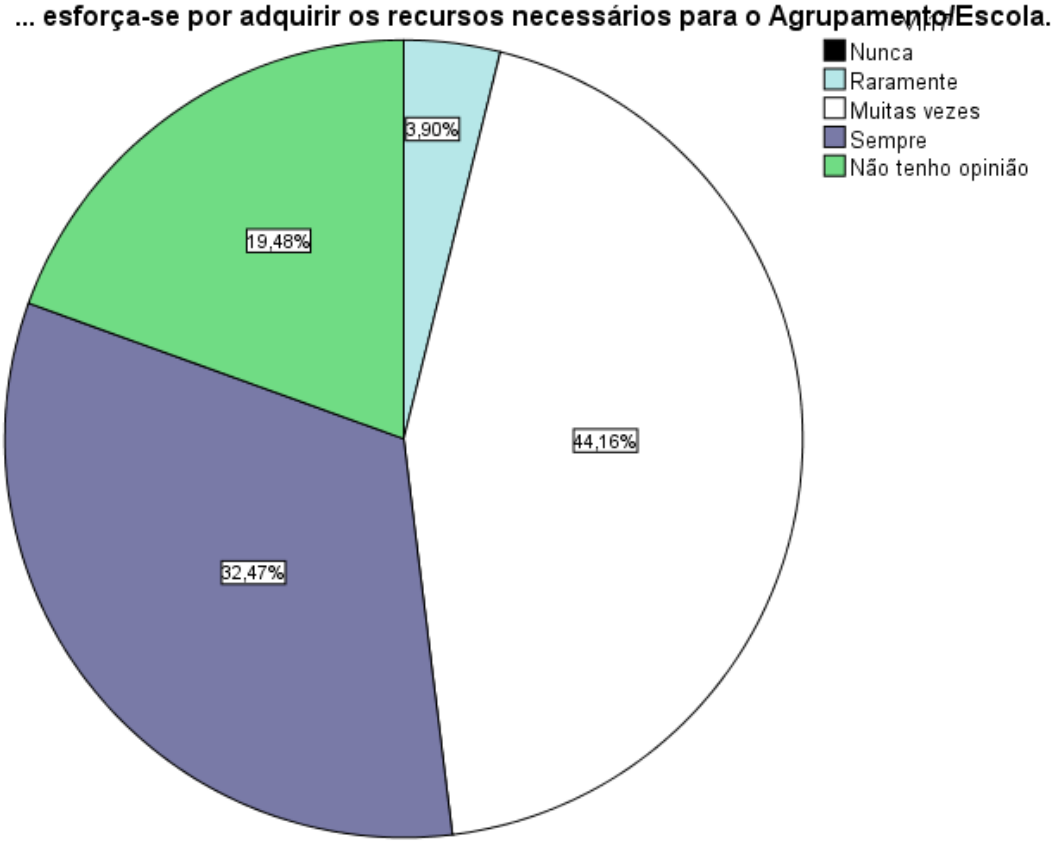
... revela compreensão quando ouve as preocupações que lhe são transmitidas.

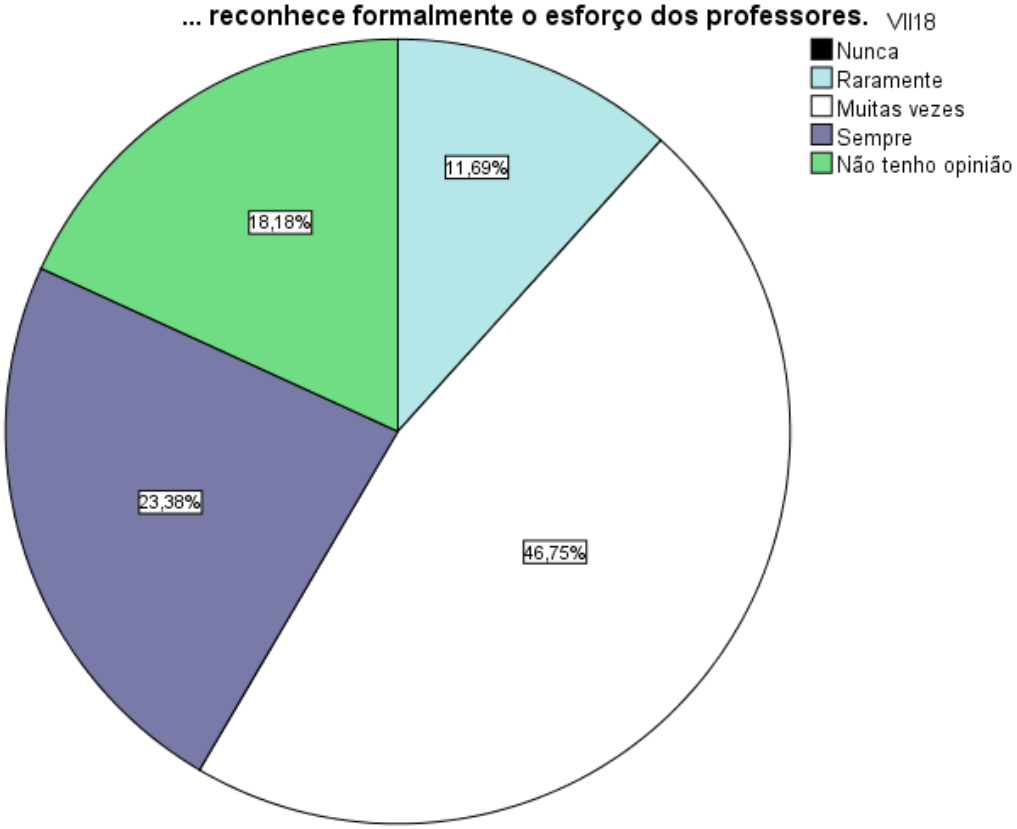


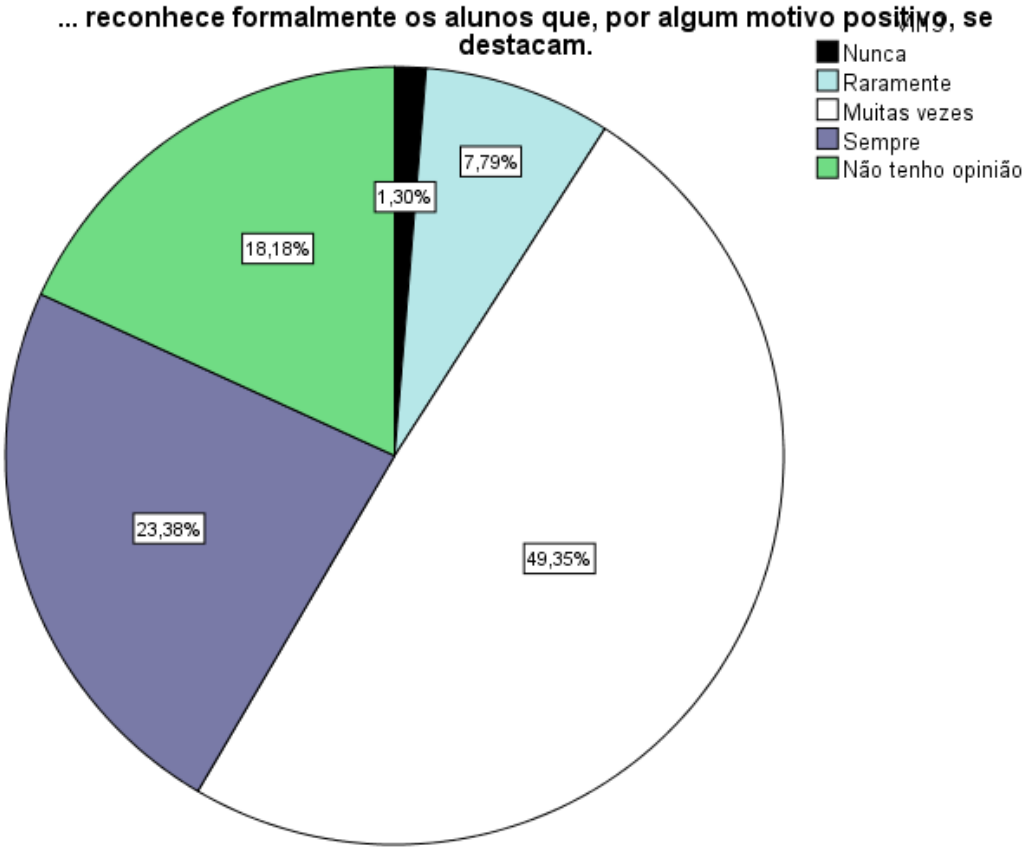
... confraterniza regularmente com os alunos.

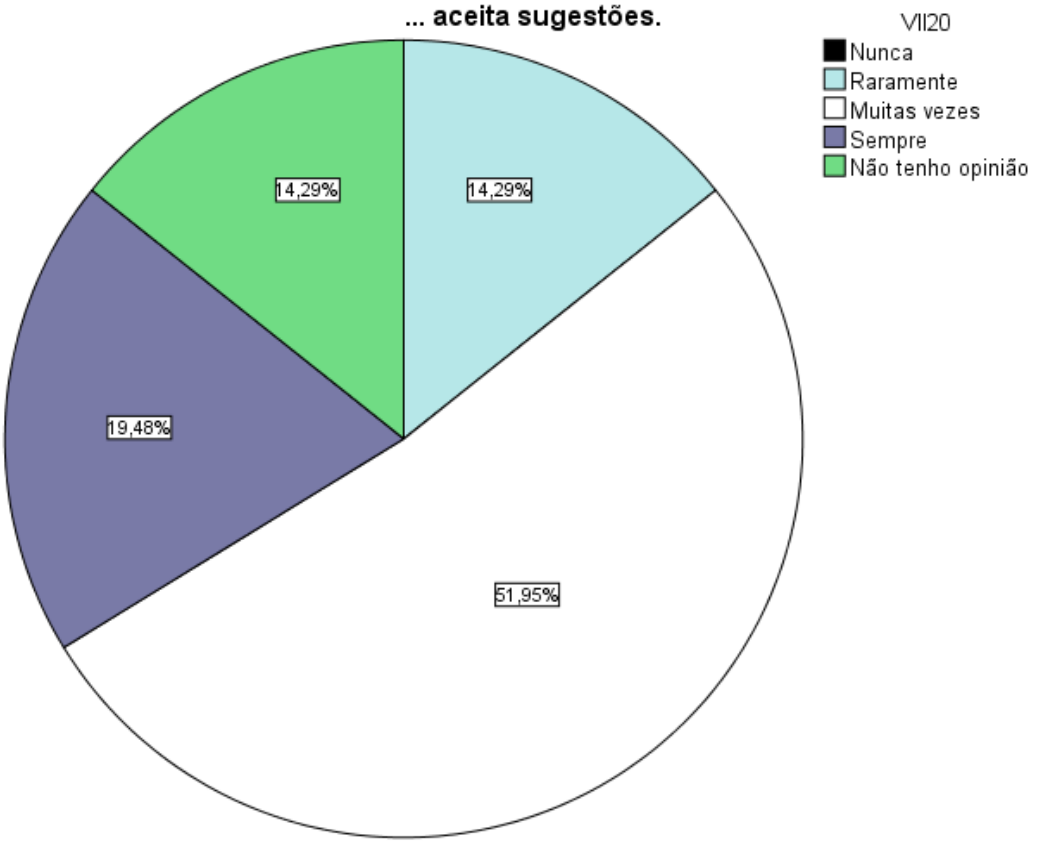


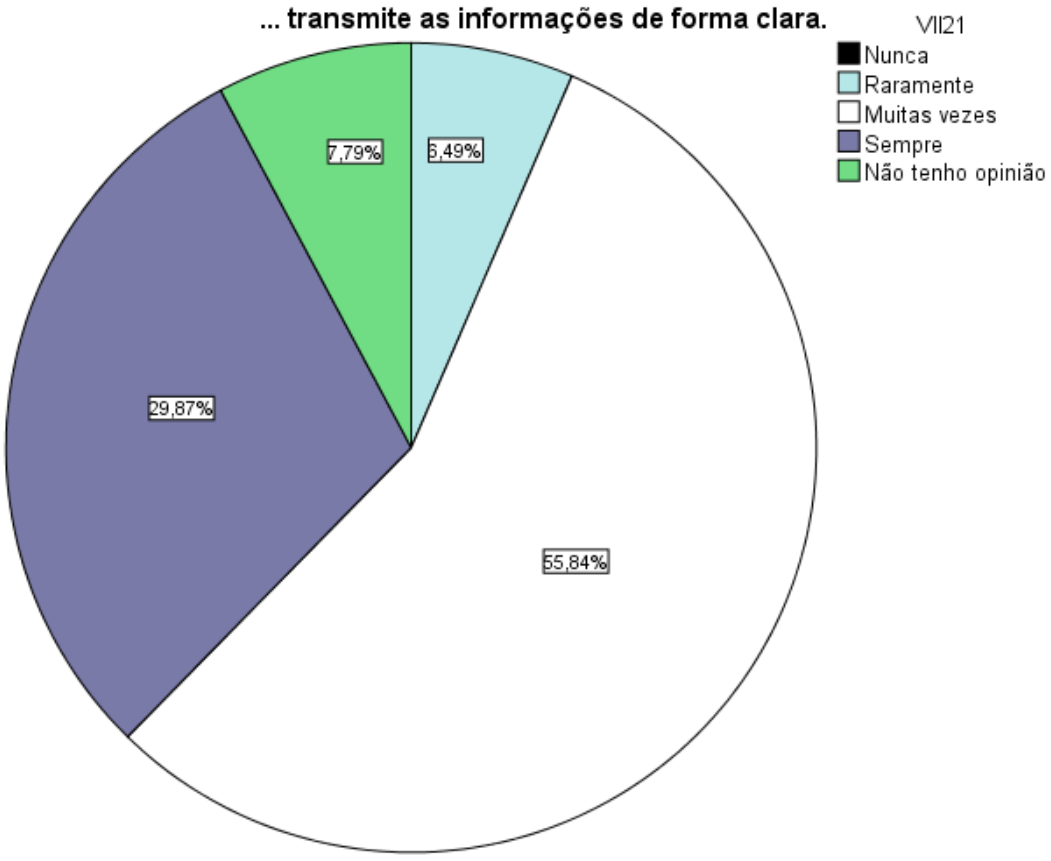

... comunica eficazmente.
VII16
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
9,09%
9,09%
23,38%
58,44%

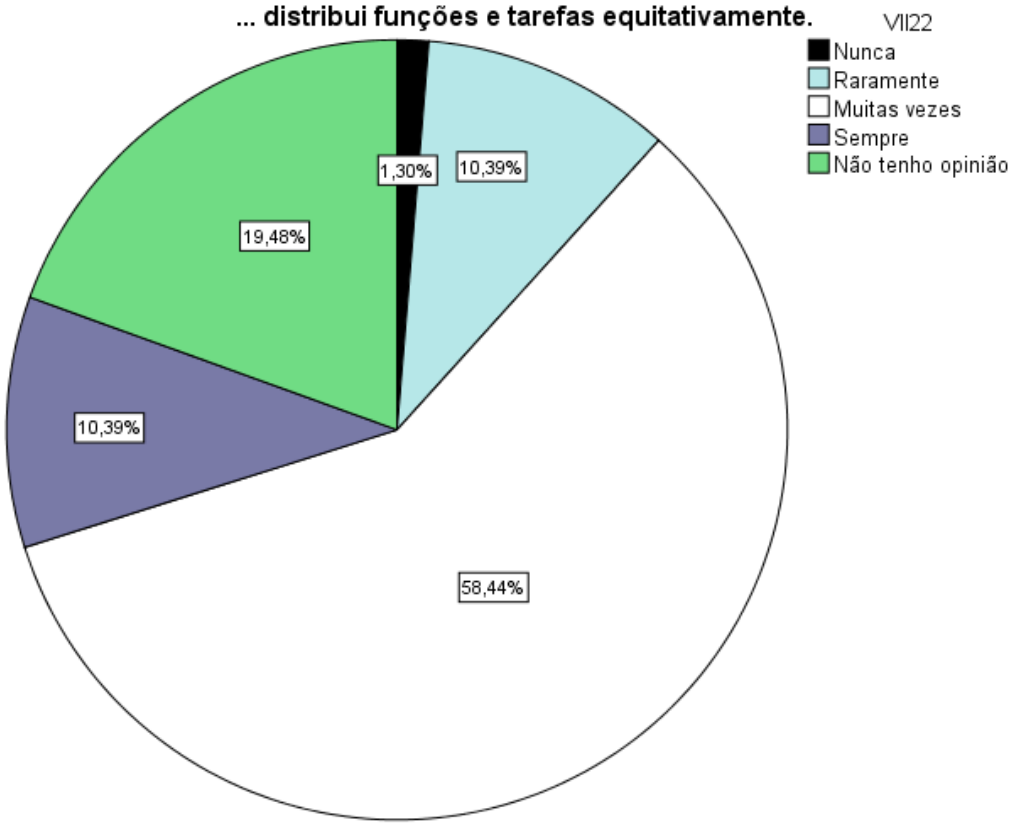

... esforça-se por adquirir os recursos necessários para o Agrupamento/Escola.
VII17
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
3,90%
19,48%
44,16%
32,47%

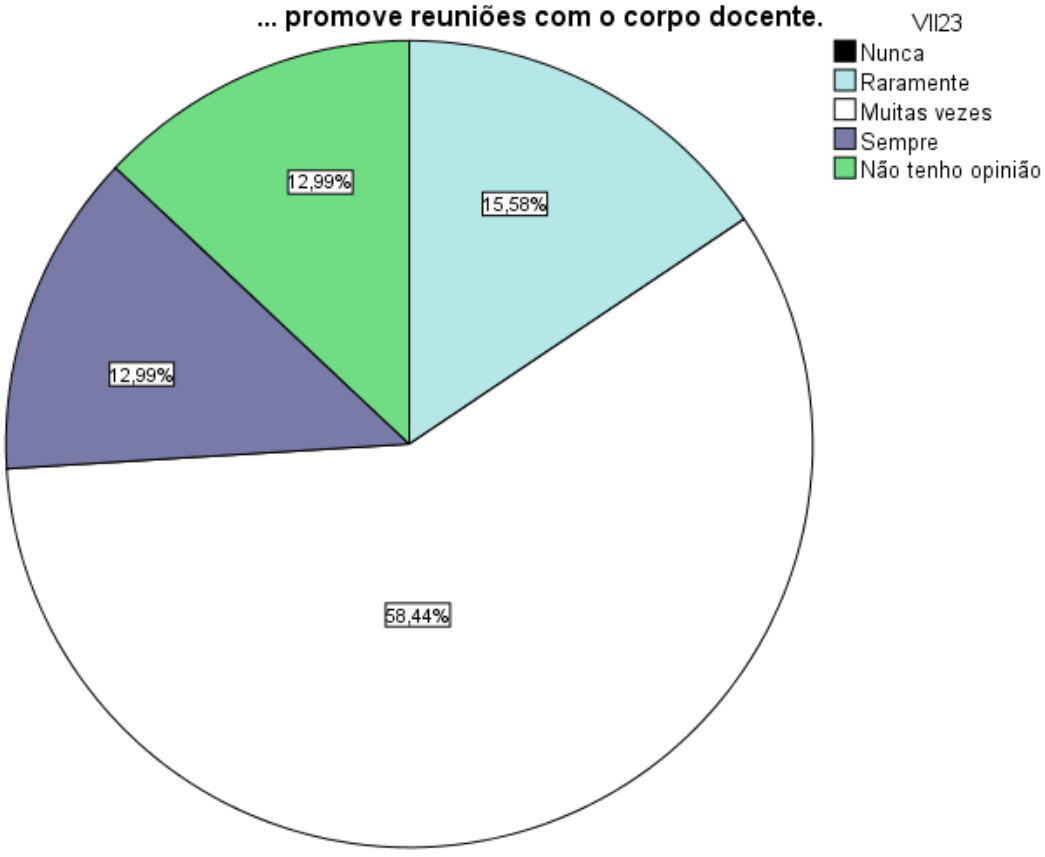

... reconhece formalmente o esforço dos professores. VII18
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
11,69%
18,18%
23,38%
46,75%


... reconhece formalmente os alunos que, por algum motivo positivo, se destacam.
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
7,79%
1,30%
18,18%
23,38%
49,35%

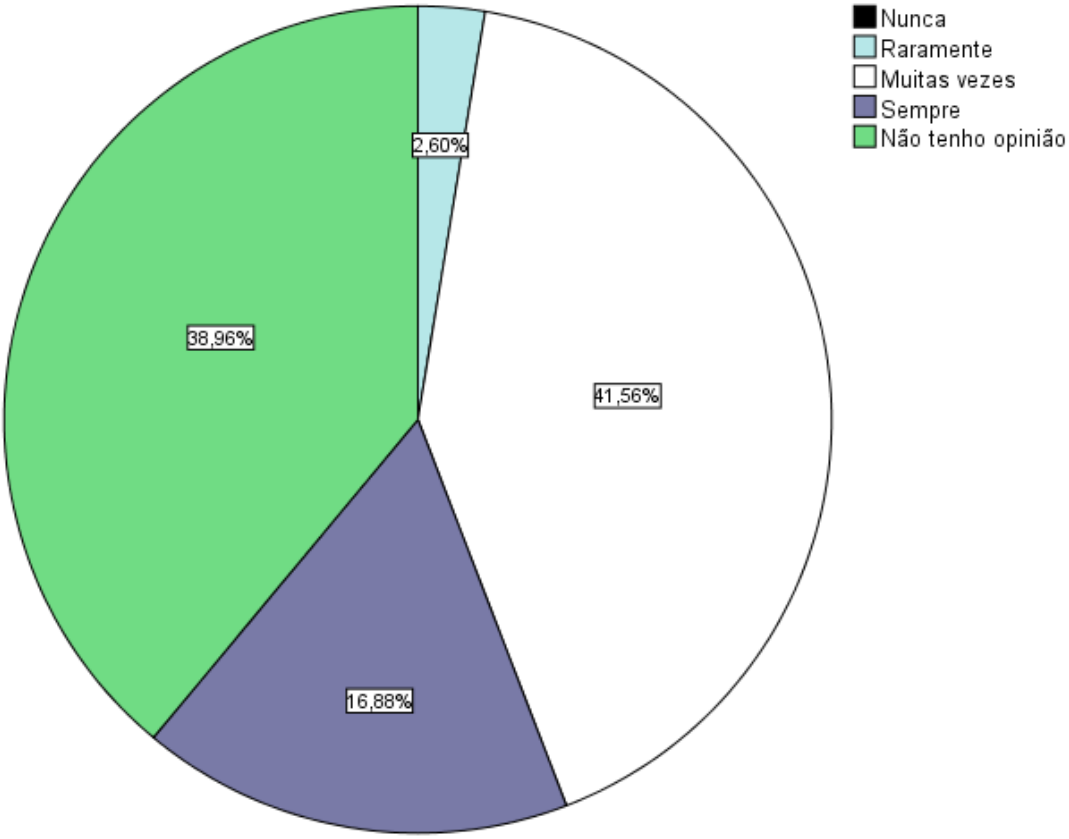

... aceita sugestões.
VII20
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
14,29%
14,29%
19,48%
51,95%


... transmite as informações de forma clara.
VII21
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
7,79%
6,49%
29,87%
55,84%

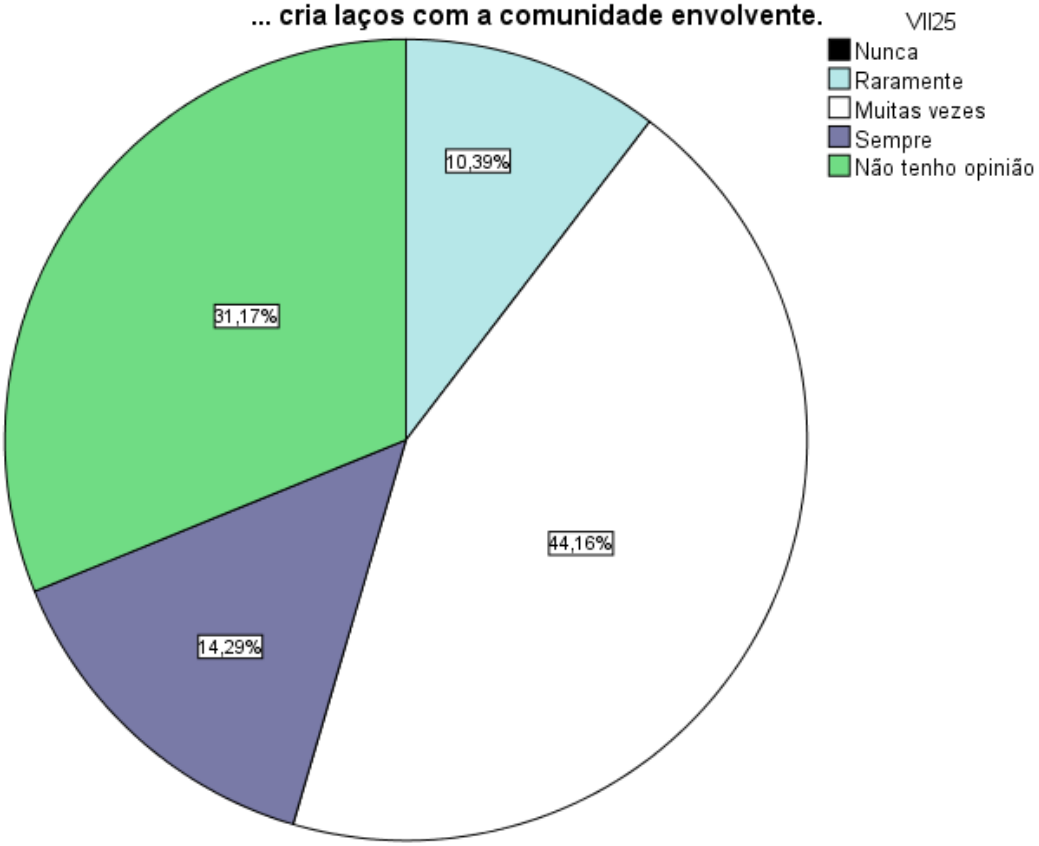

... distribui funções e tarefas equitativamente.
VII22
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
1,30%
10,39%
19,48%
10,39%
58,44%


... promove reuniões com o corpo docente.
VII23
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
12,99%
15,58%
12,99%
58,44%

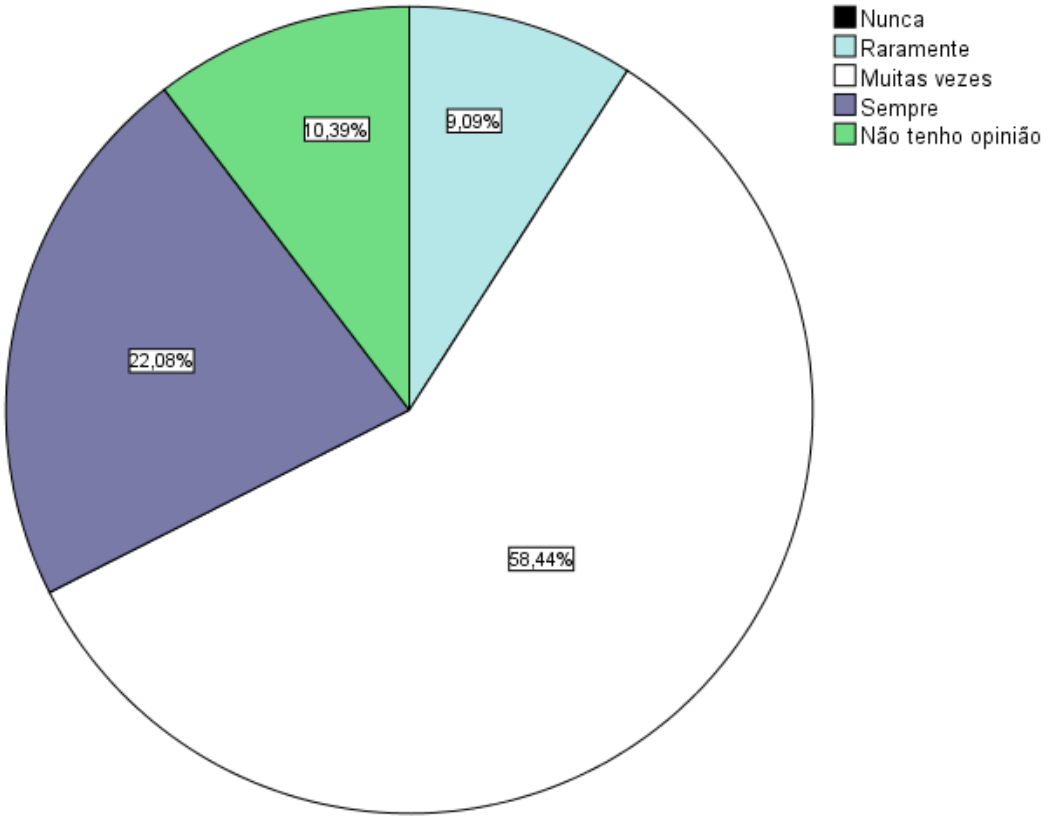
... comunica oportunamente com os Encarregados de Educação.



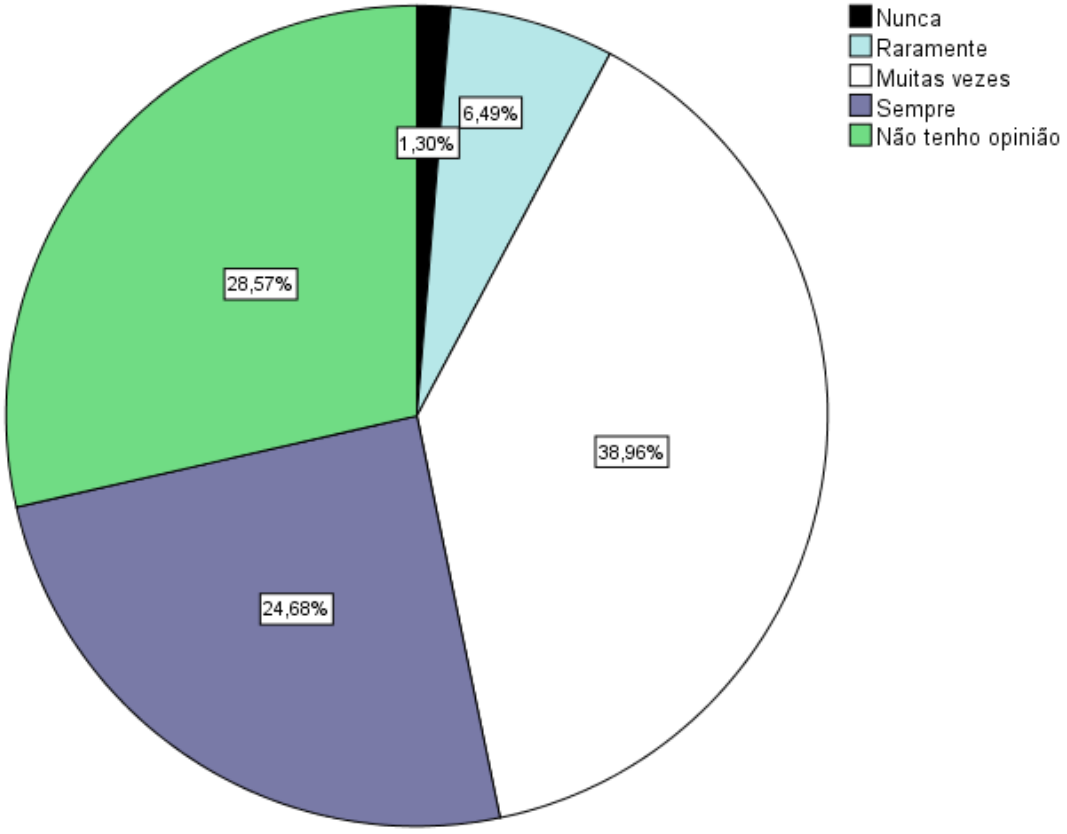
... cria laços com a comunidade envolvente.



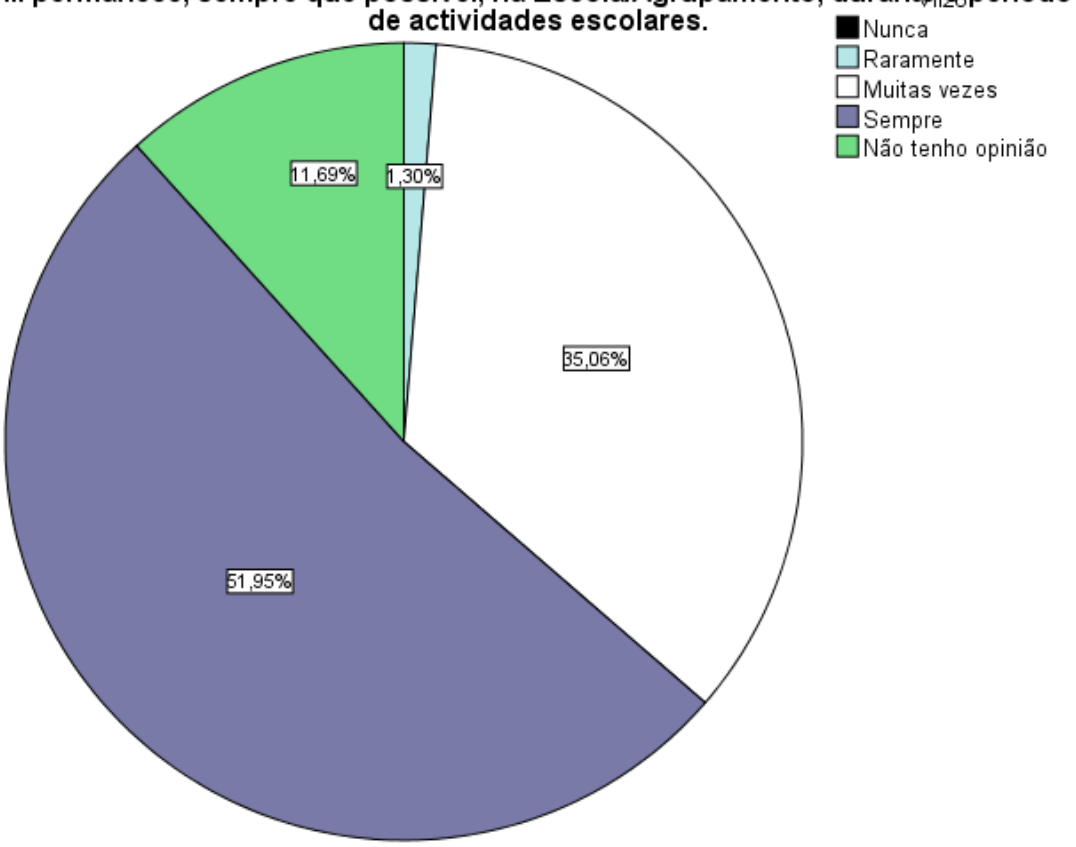
... é encontrado facilmente, nas instalações escolares, fora do seu gabinete.



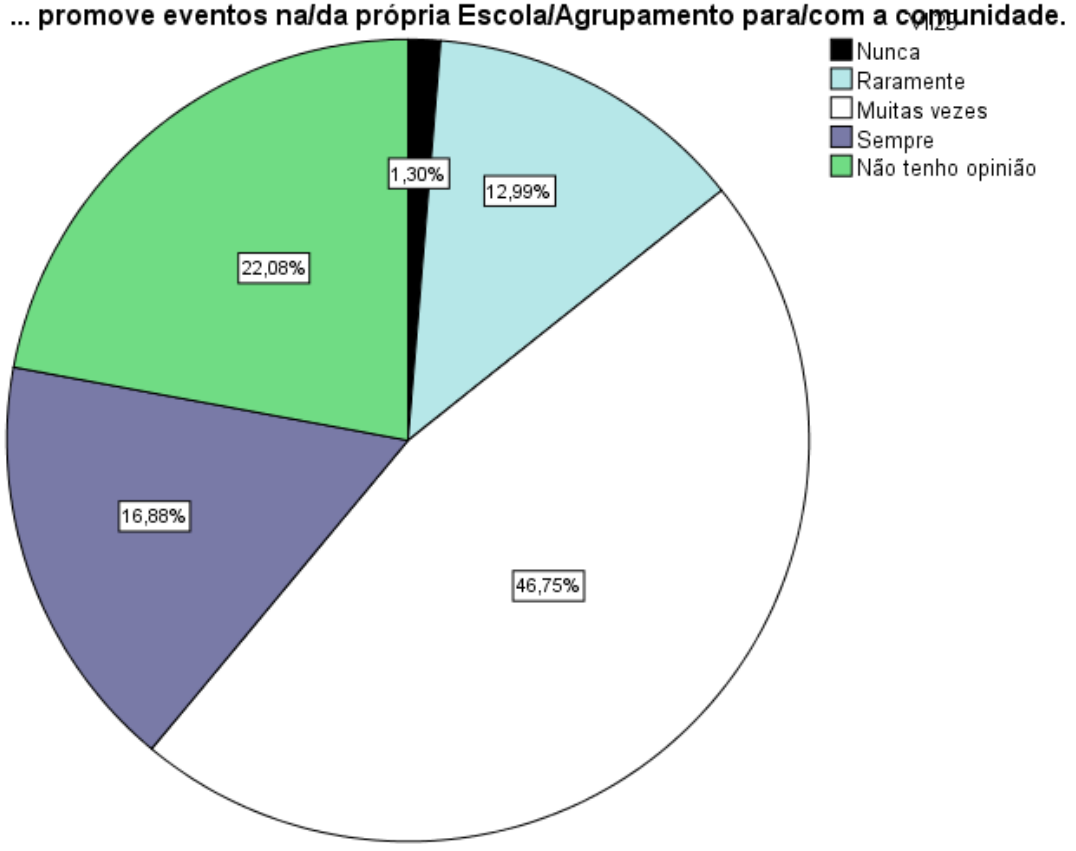
... envolve-se em actividades organizadas pela comunidade.



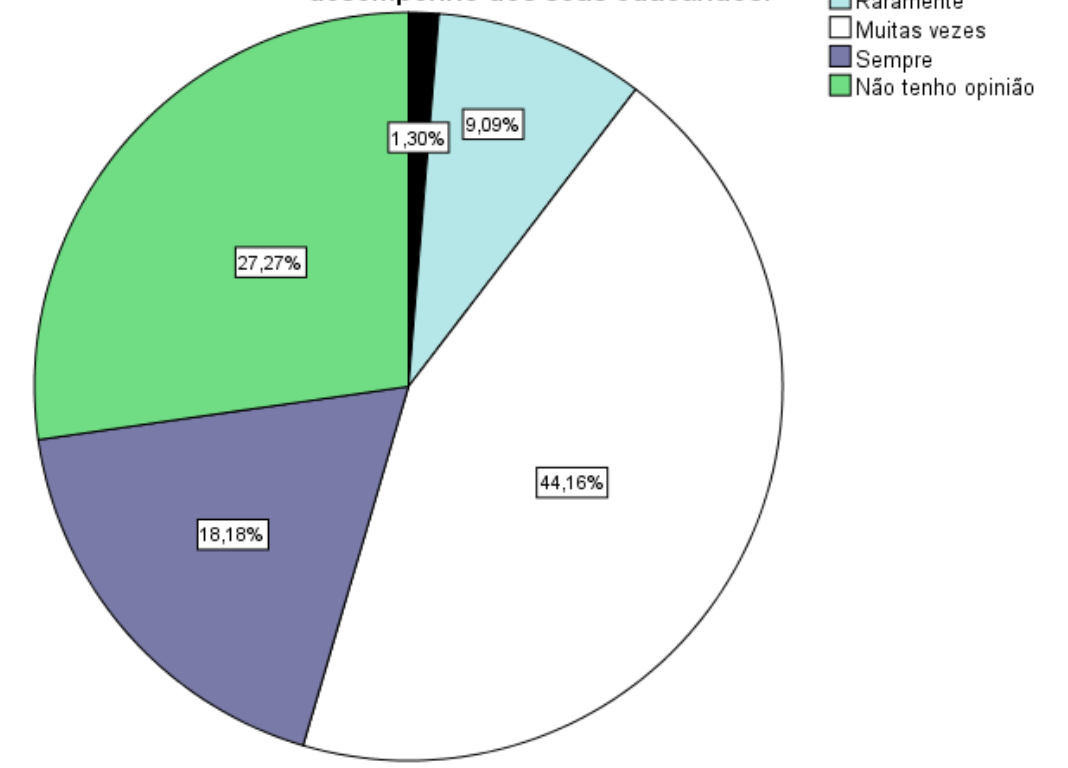
... permanece, sempre que possível, na Escola/Agrupamento, durante o período de actividades escolares.



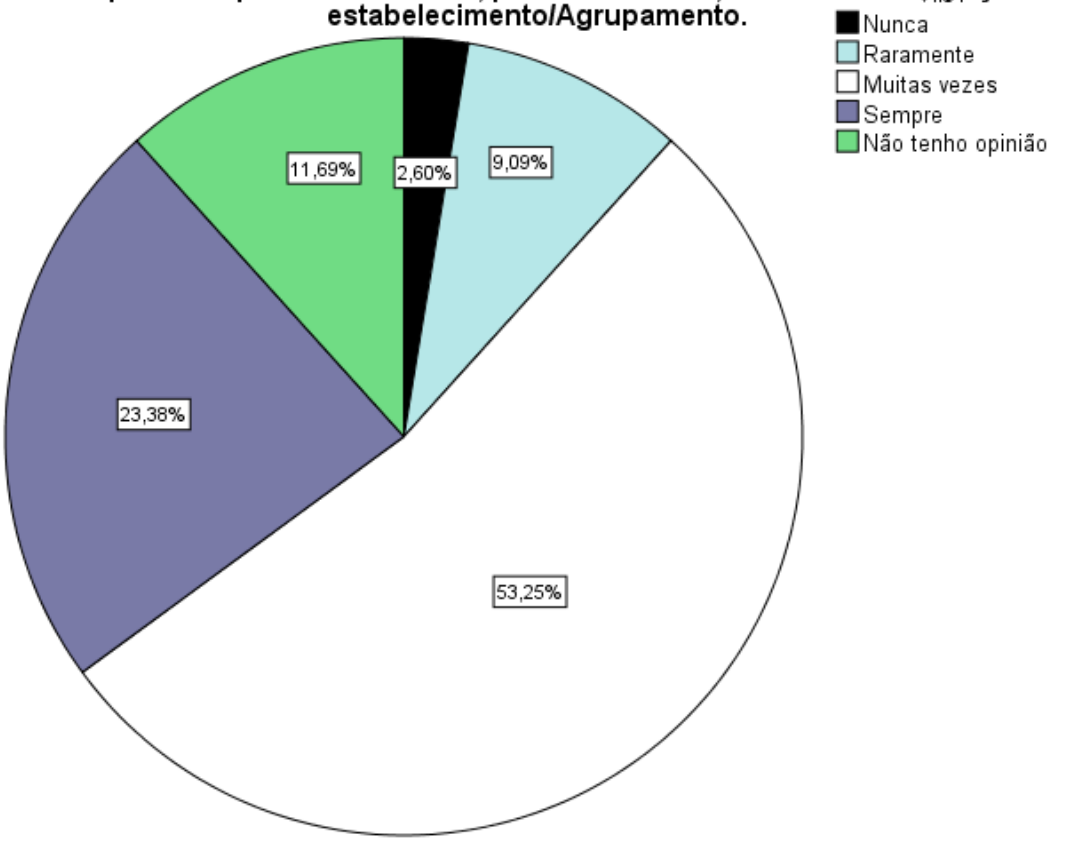
... promove eventos na/da própria Escola/Agrupamento para/com a comunidade.



... procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria do Agrupamento/Escola, sublinhando que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos seus educandos.

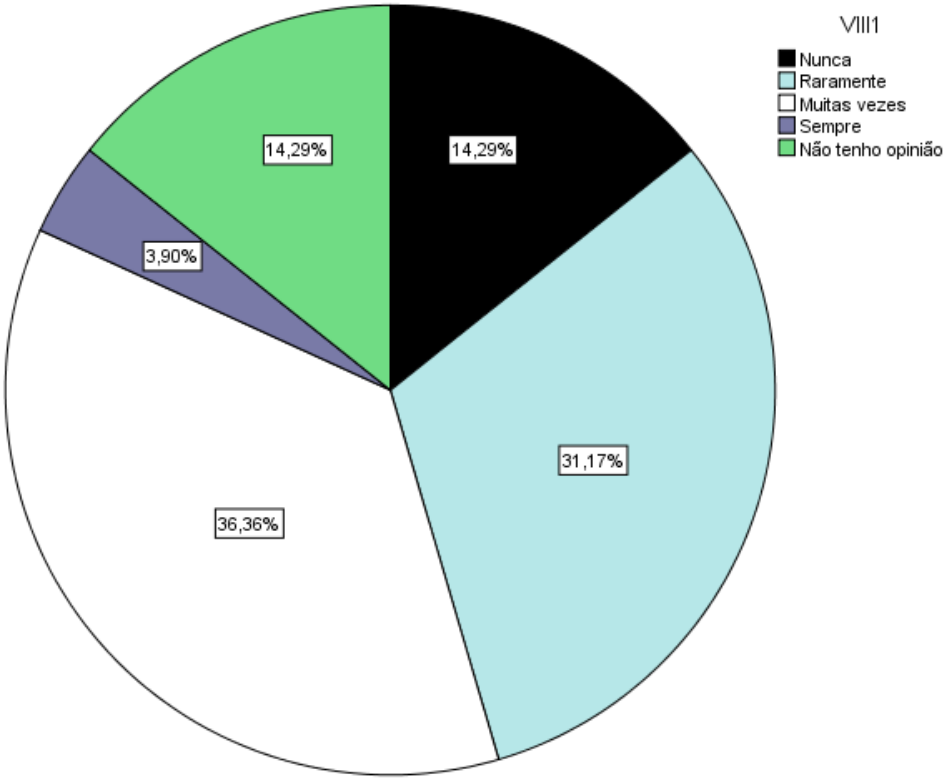


... acompanha o quotidiano escolar, presencialmente, nos diversos espaços do estabelecimento/Agrupamento.

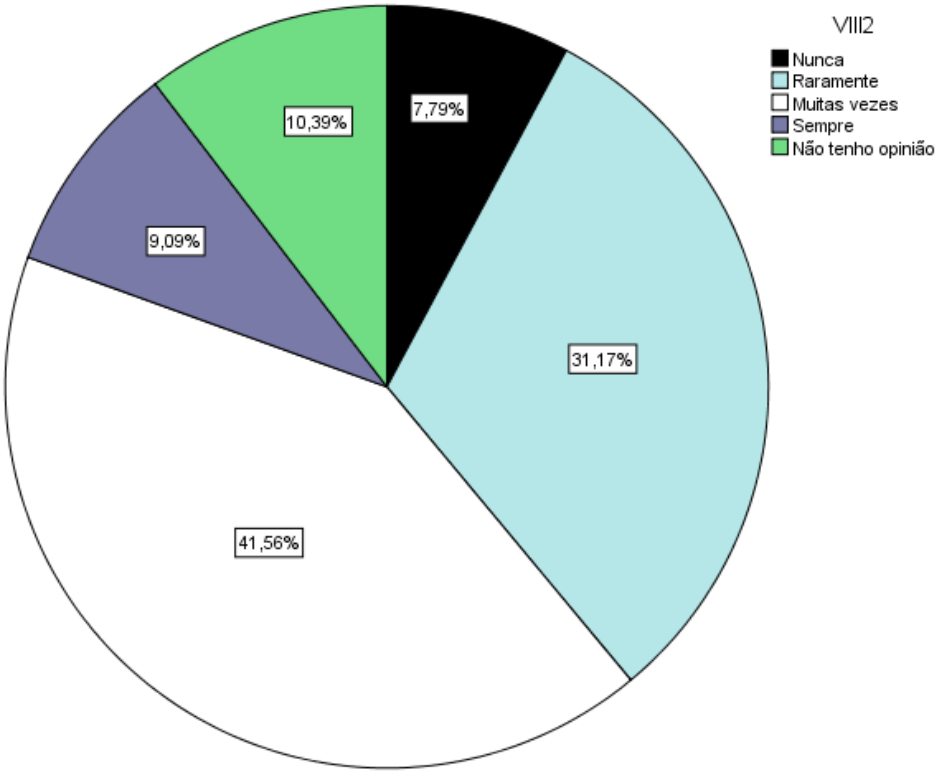


VIII. A Equipa de Direção…

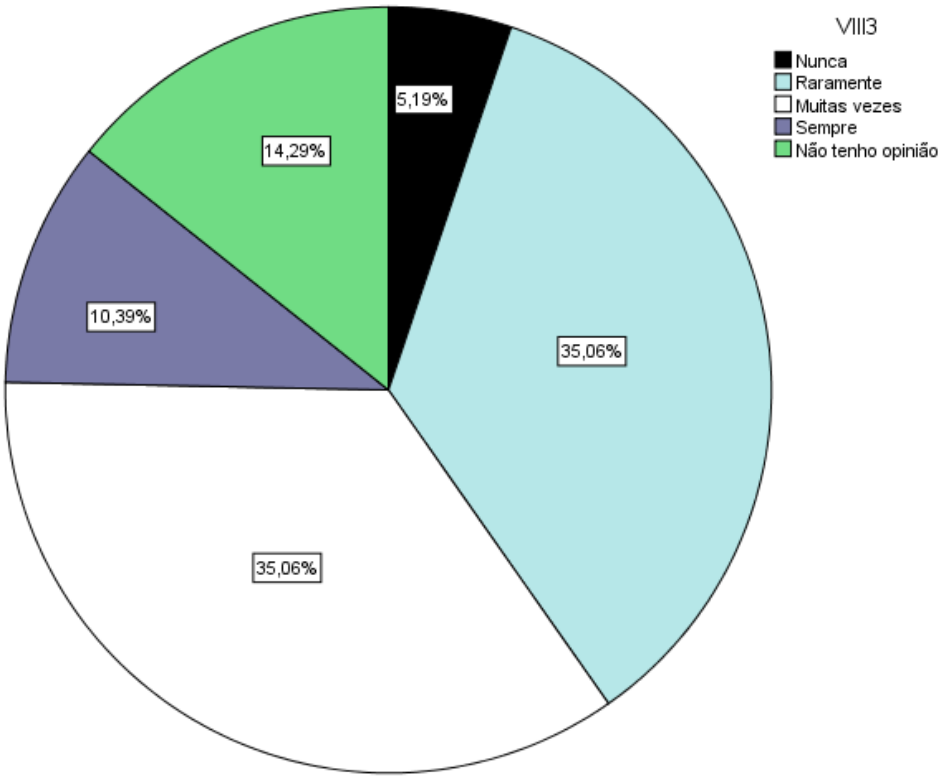
... promove a reflexão.



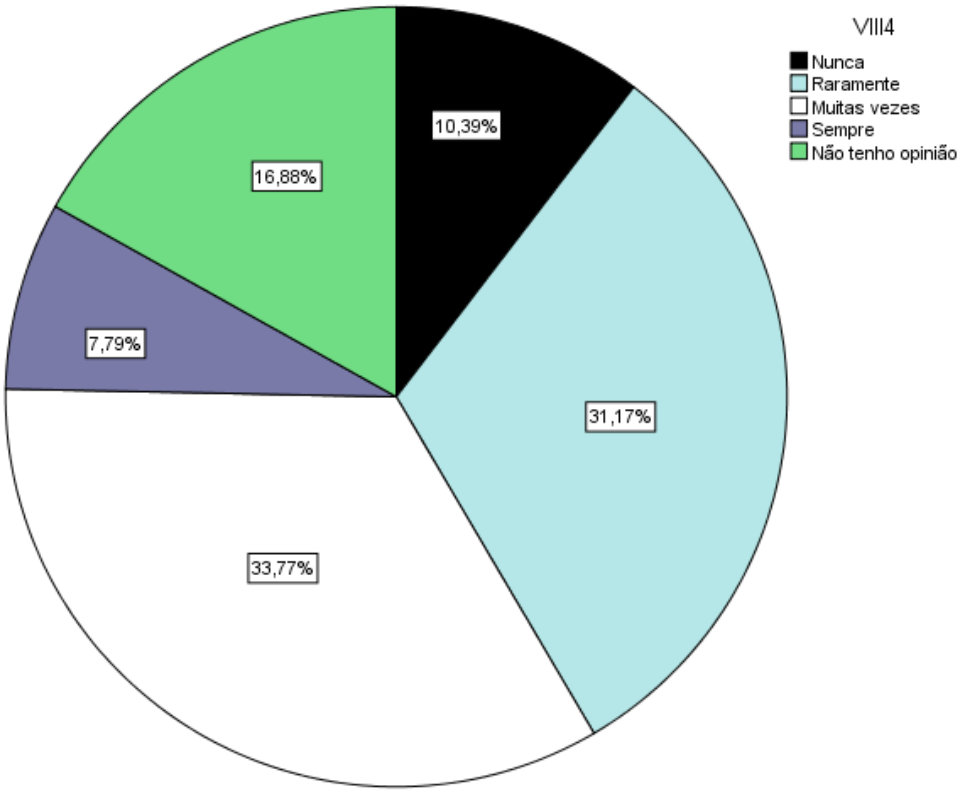
... resolve eficazmente os problemas apresentados.

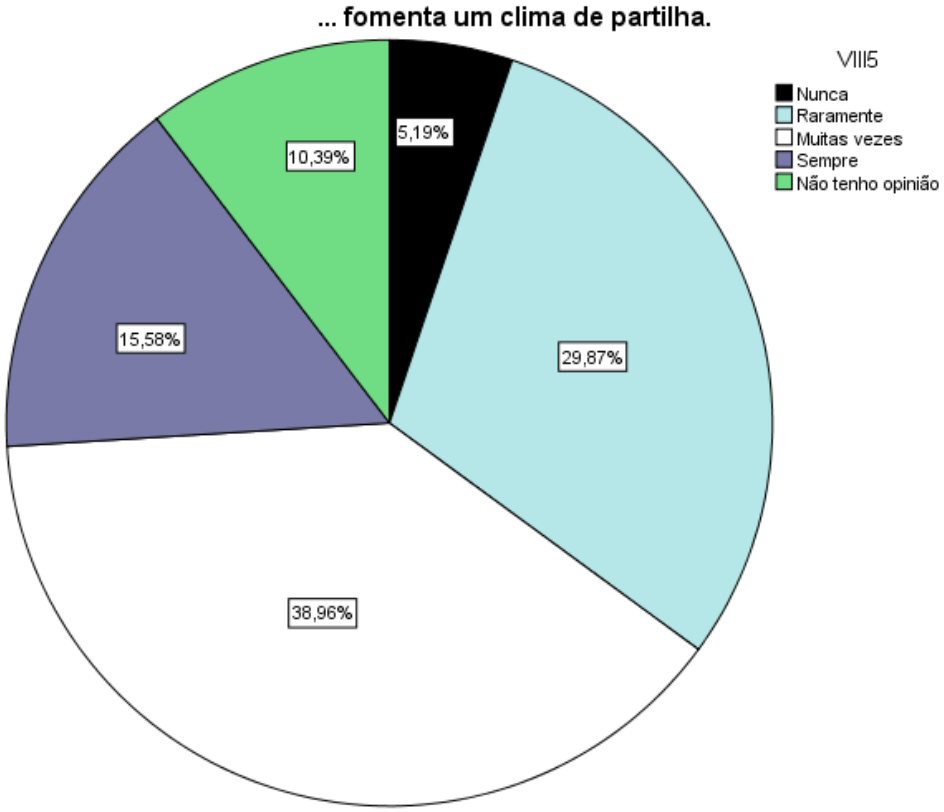


... revela coordenação nas decisões tomadas.

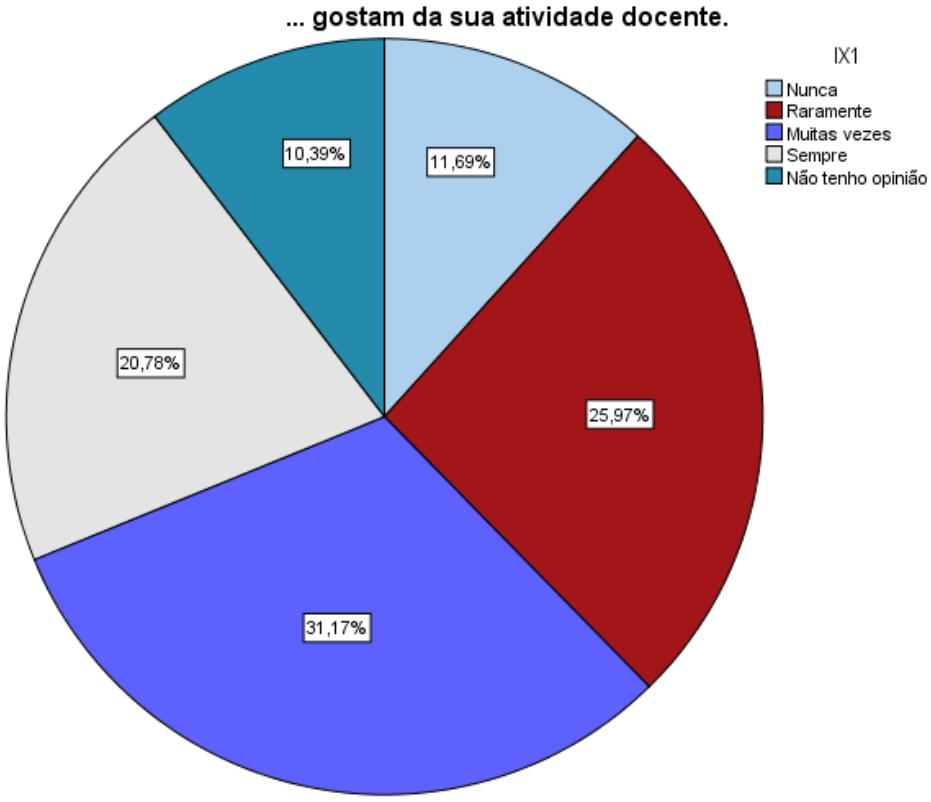


... partilha ideias com as restantes estruturas de gestão escolar.

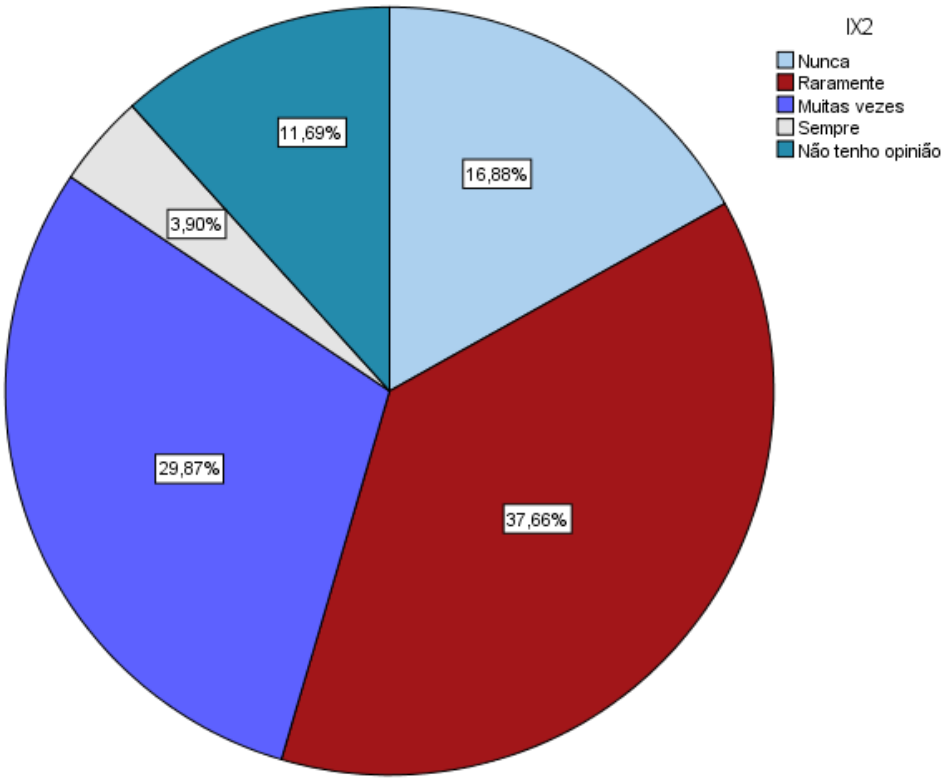




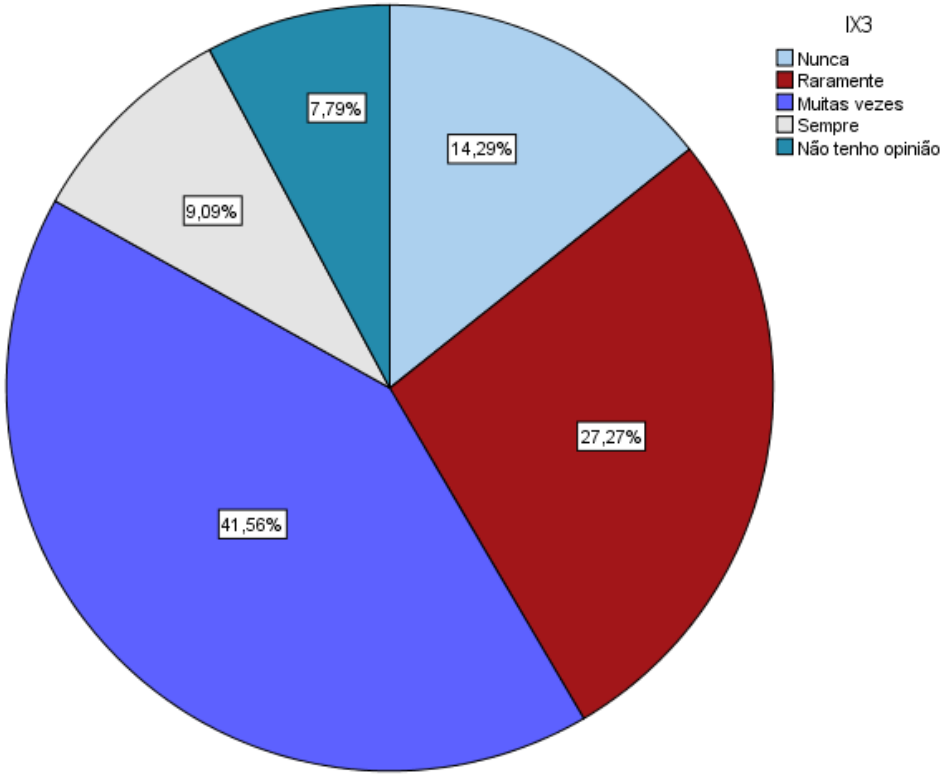
IX. Os Professores…



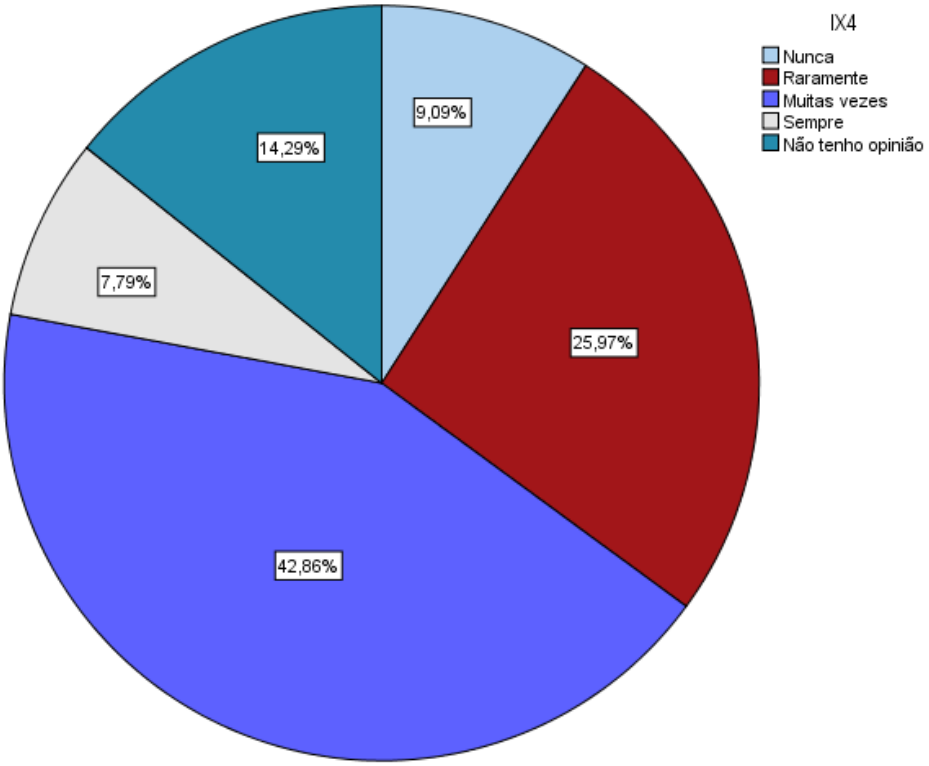
... reconhecem que o trabalho é distribuído equitativamente.



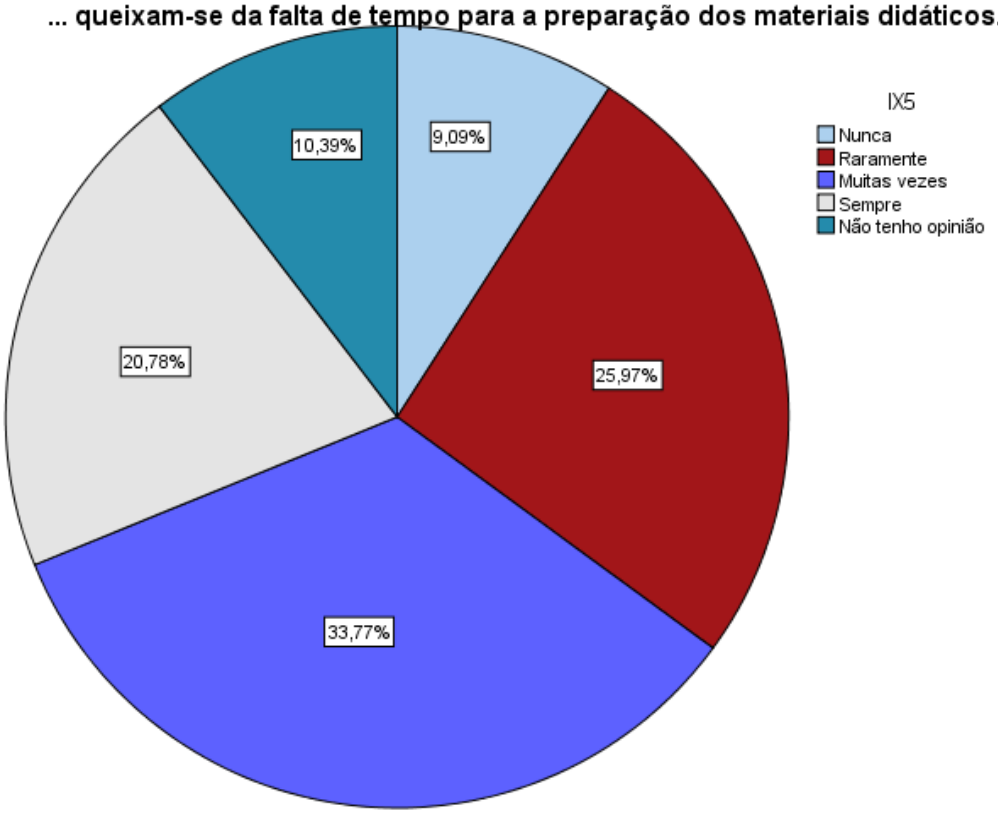
... assumem o papel de líderes quando necessário.



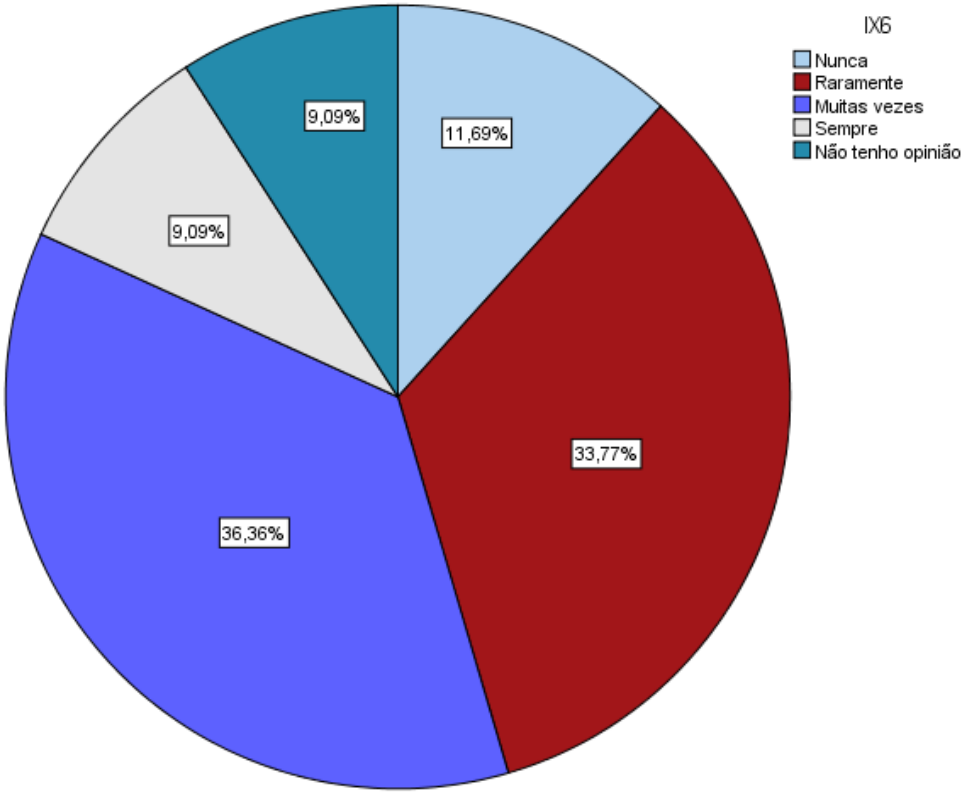
... frequentam ações de formação com regularidade.



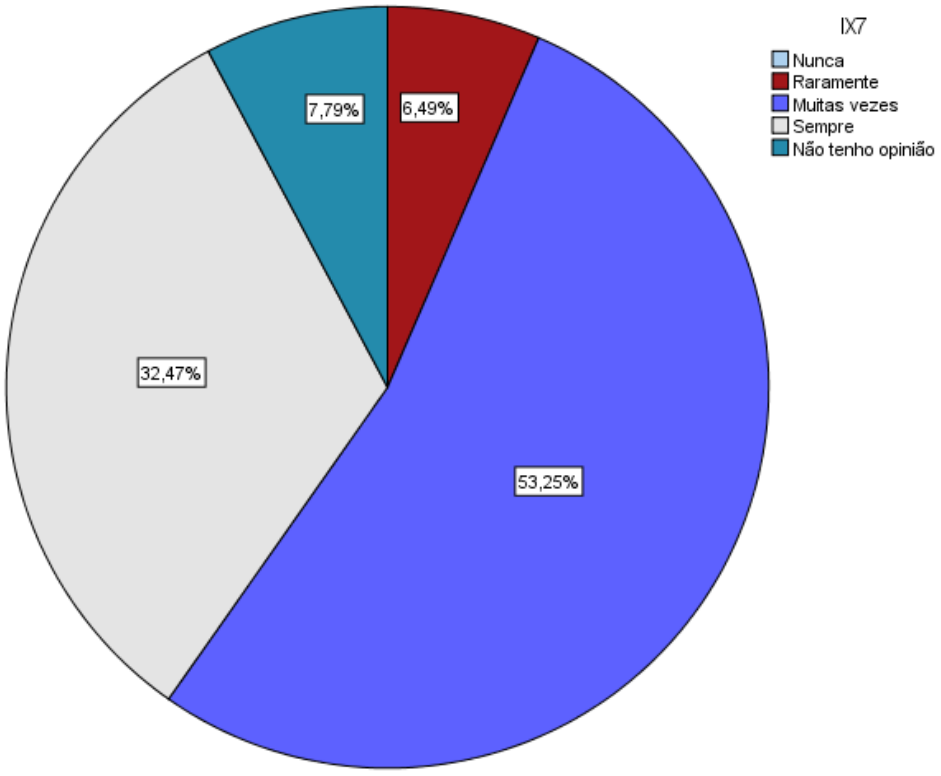
... queixam-se da falta de tempo para a preparação dos materiais didáticos.



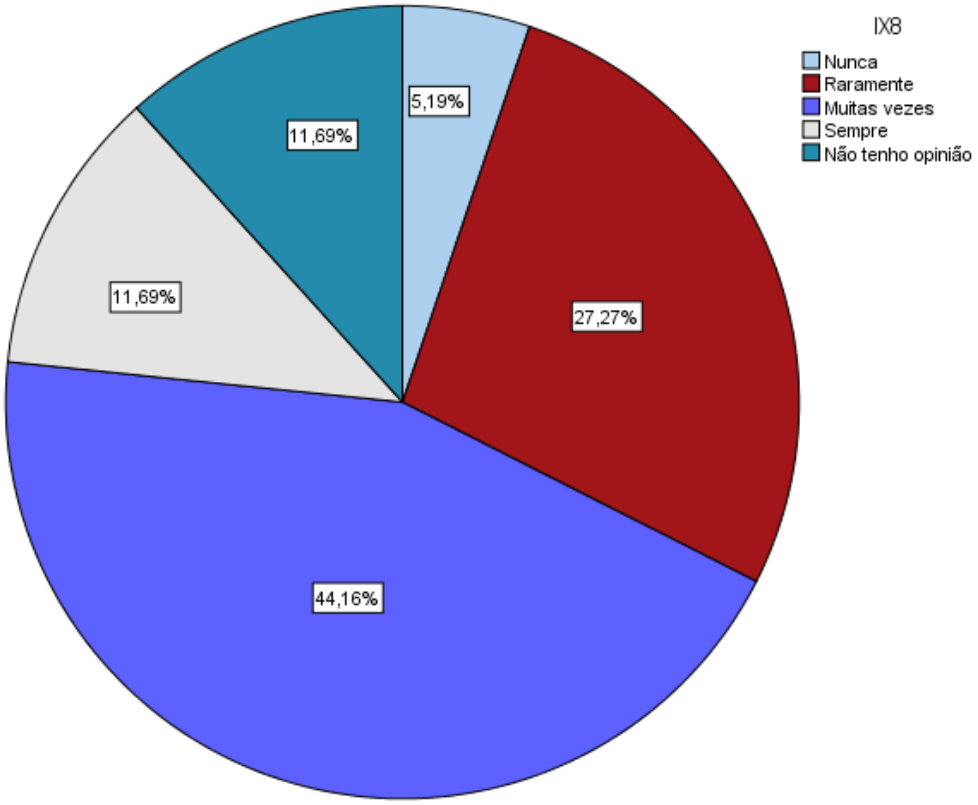
... acreditam que todos os alunos conseguem ter sucesso.



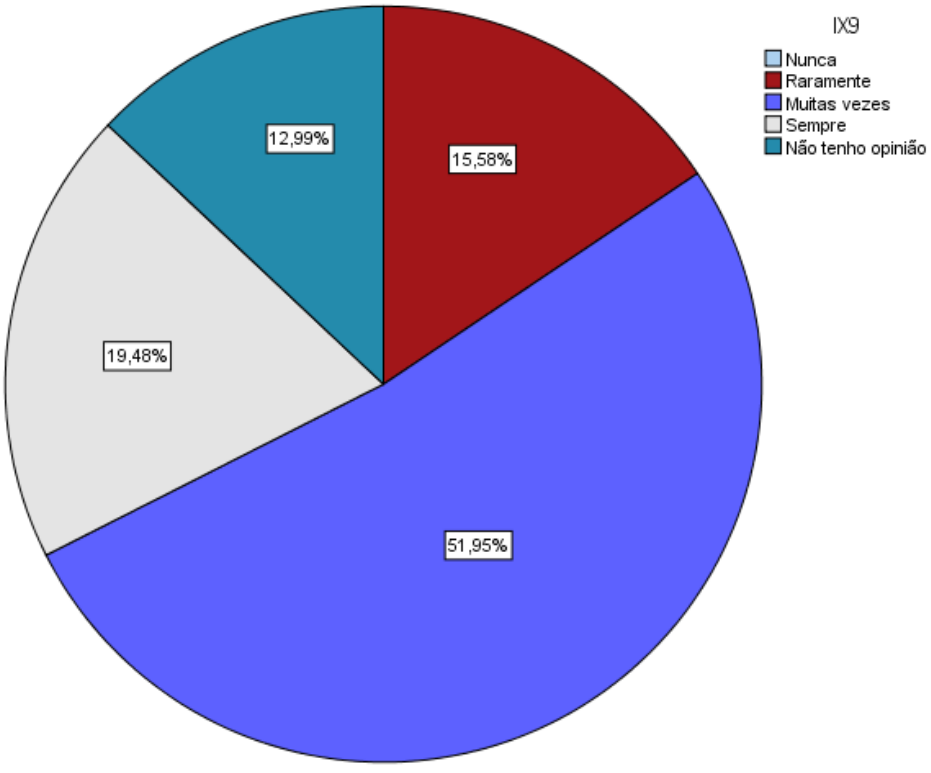
... trabalham em equipa.



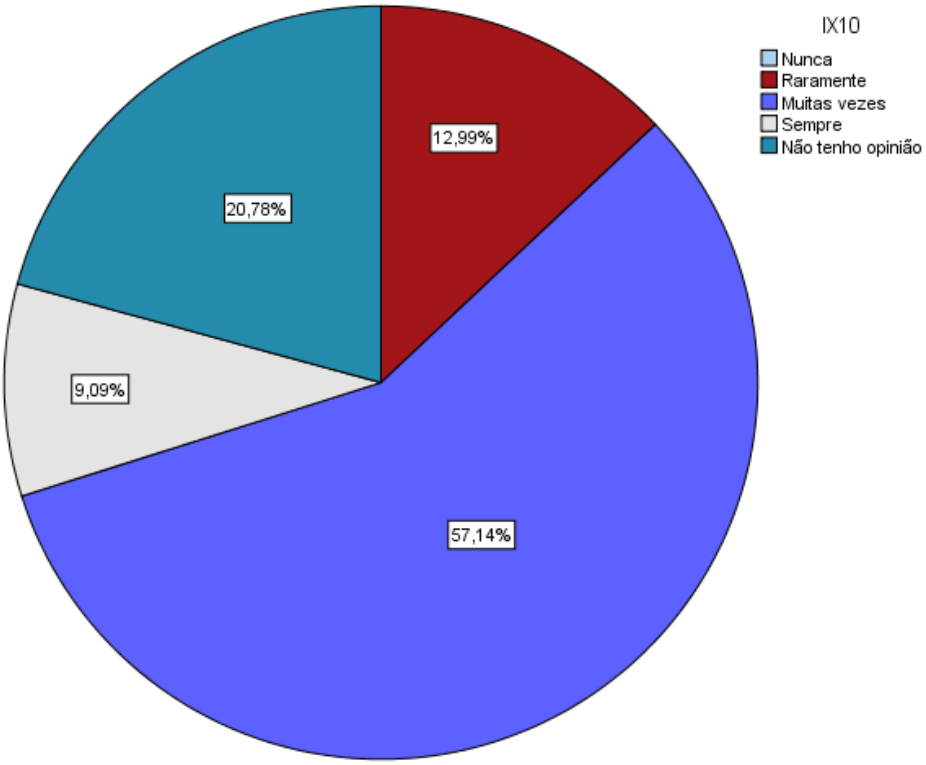
... saem da escola logo que terminam o cumprimento do seu horário.



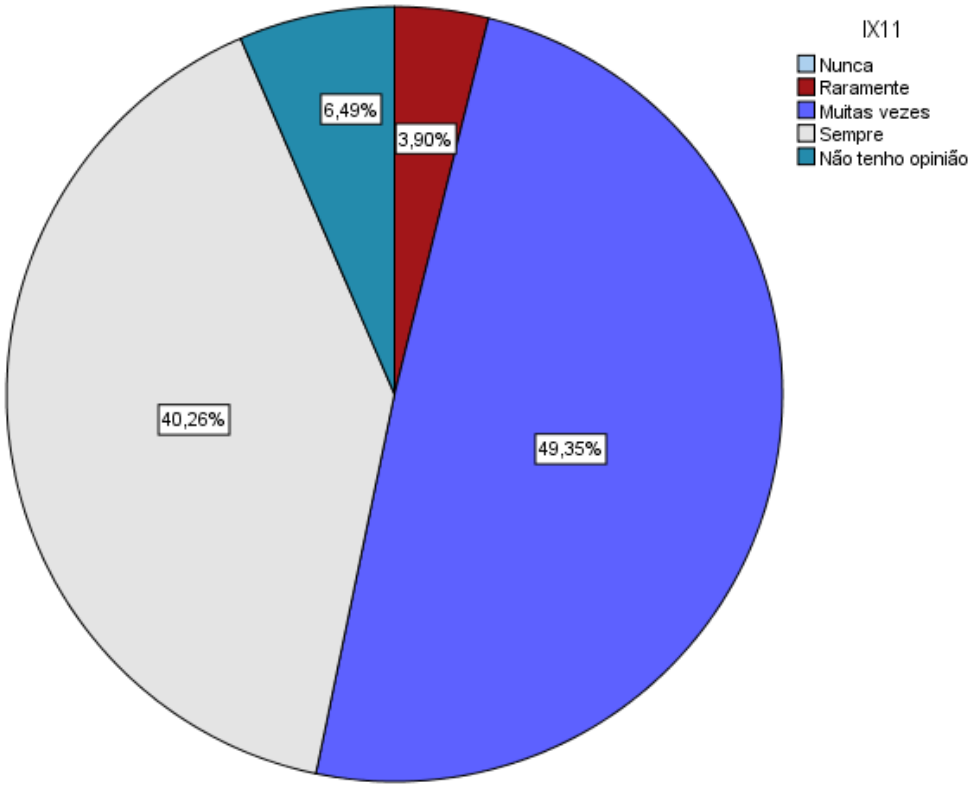
... mostram-se satisfeitos com o equipamento escolar disponível.



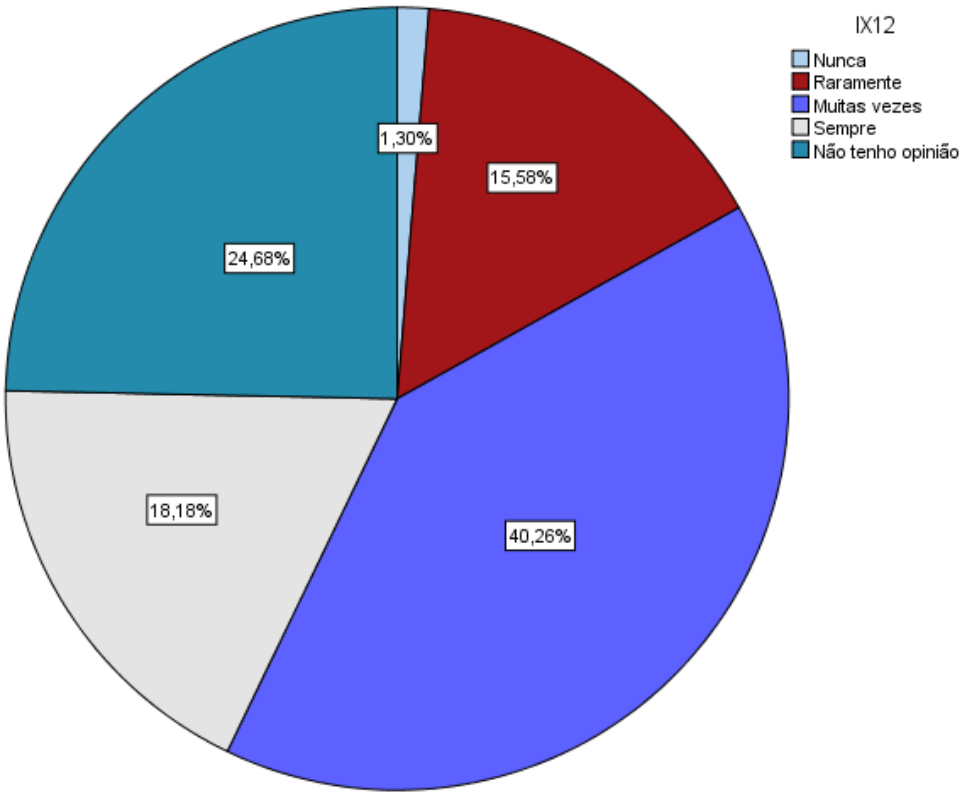
... geralmente concordam as decisões dos órgãos de gestão.



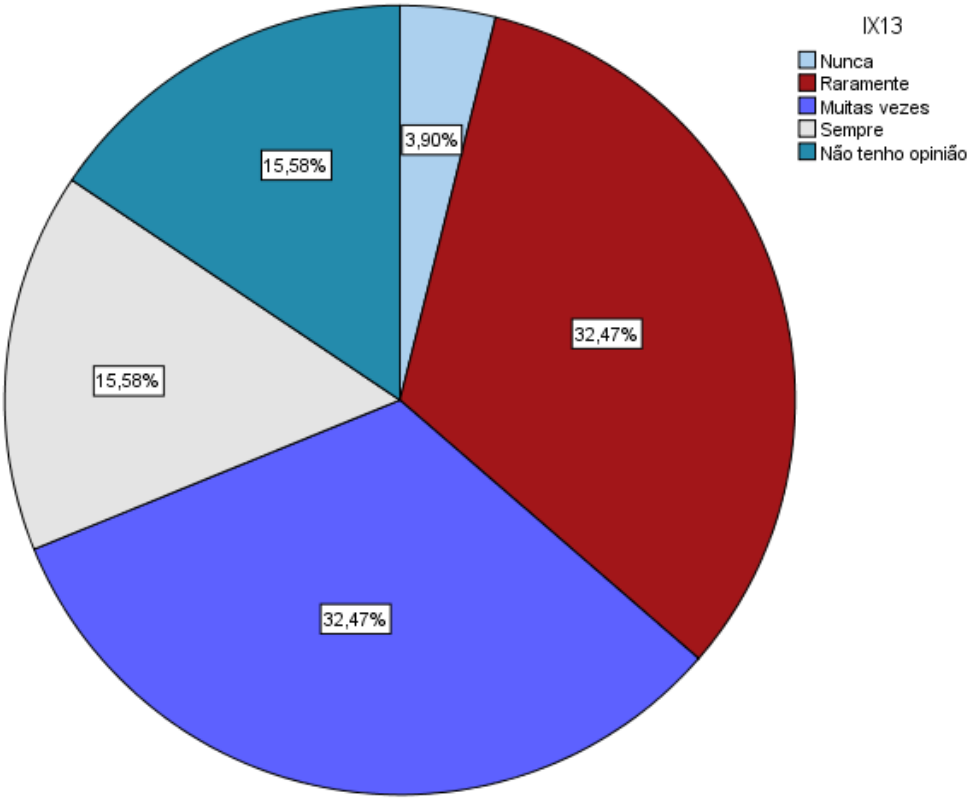
... usam um leque variado de estratégias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos.



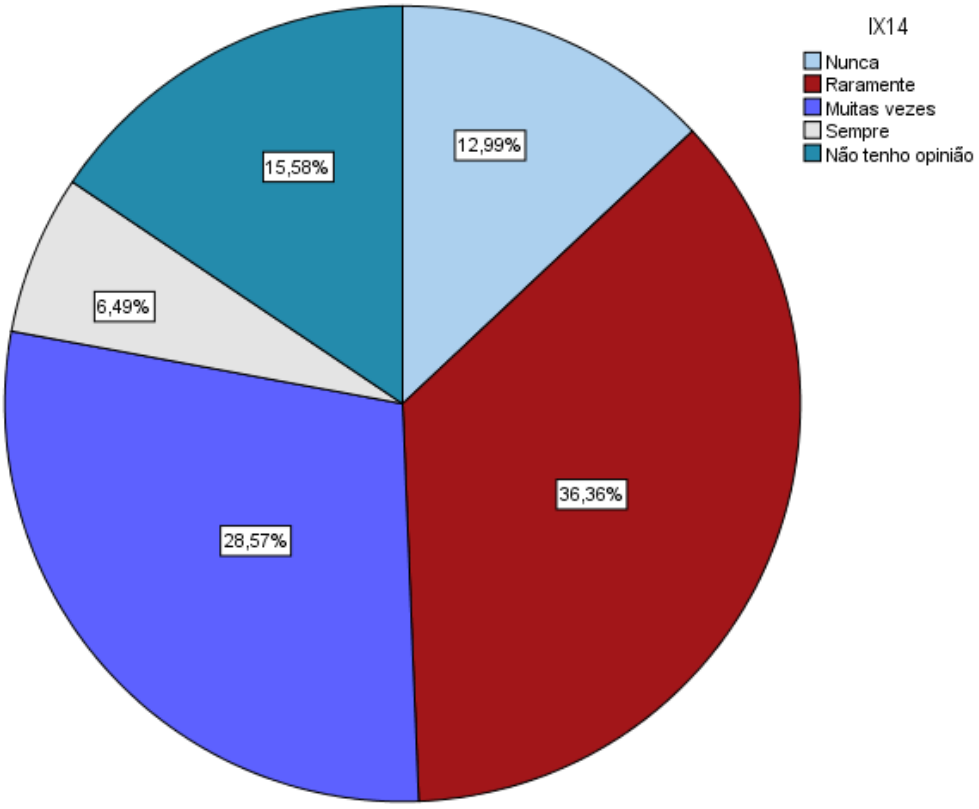
... recorrem ao Diretor para se aconselharem.



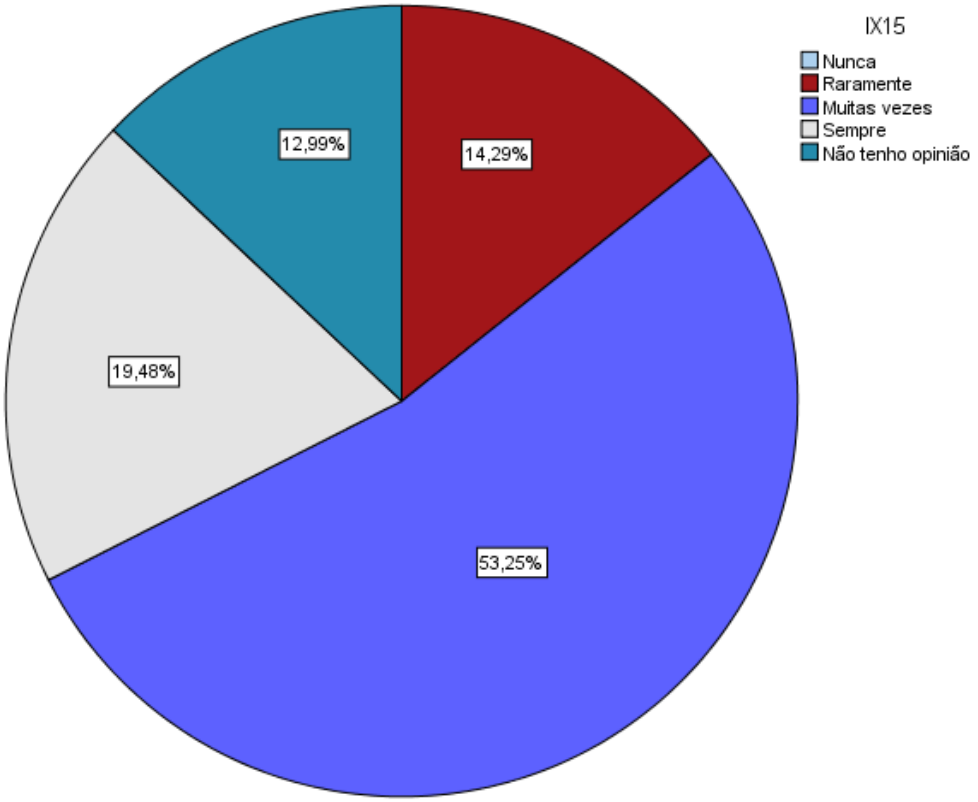
... mostram resistência às inovações e às mudanças.



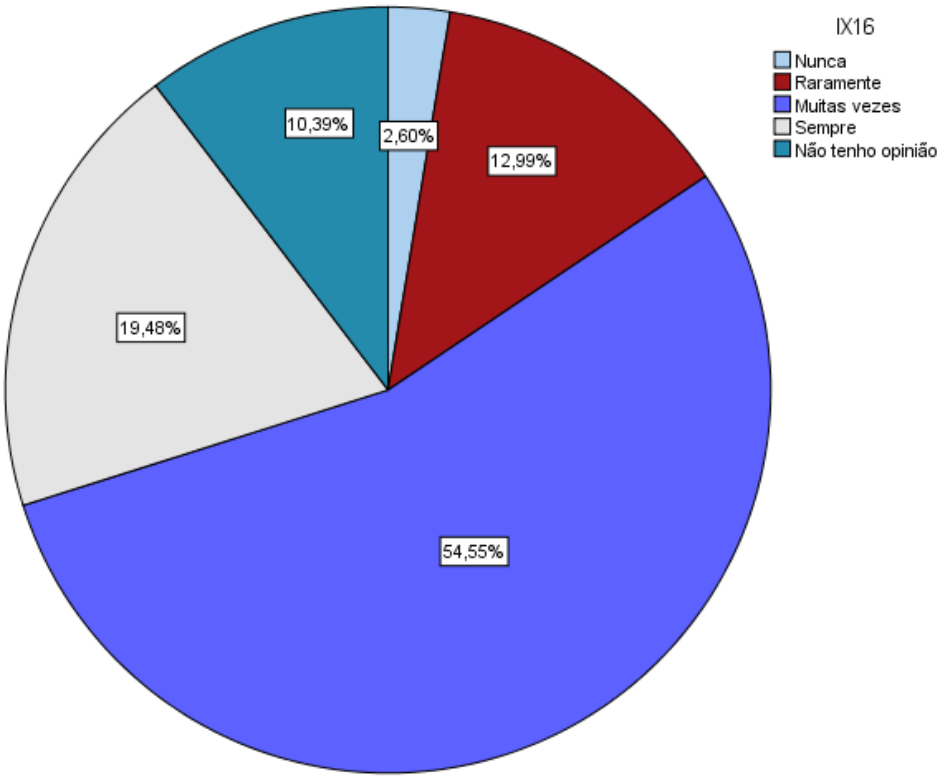
... assistem às aulas uns dos outros.



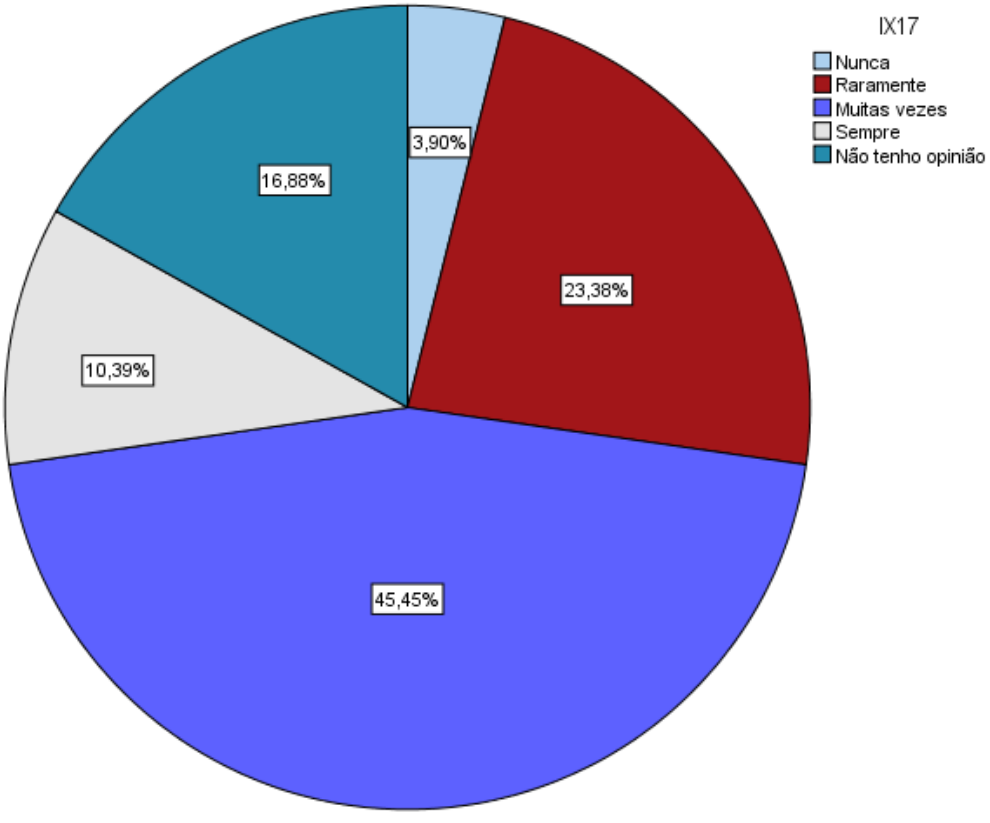
... são encorajados a experimentar/implementar novas práticas pedagógicas.



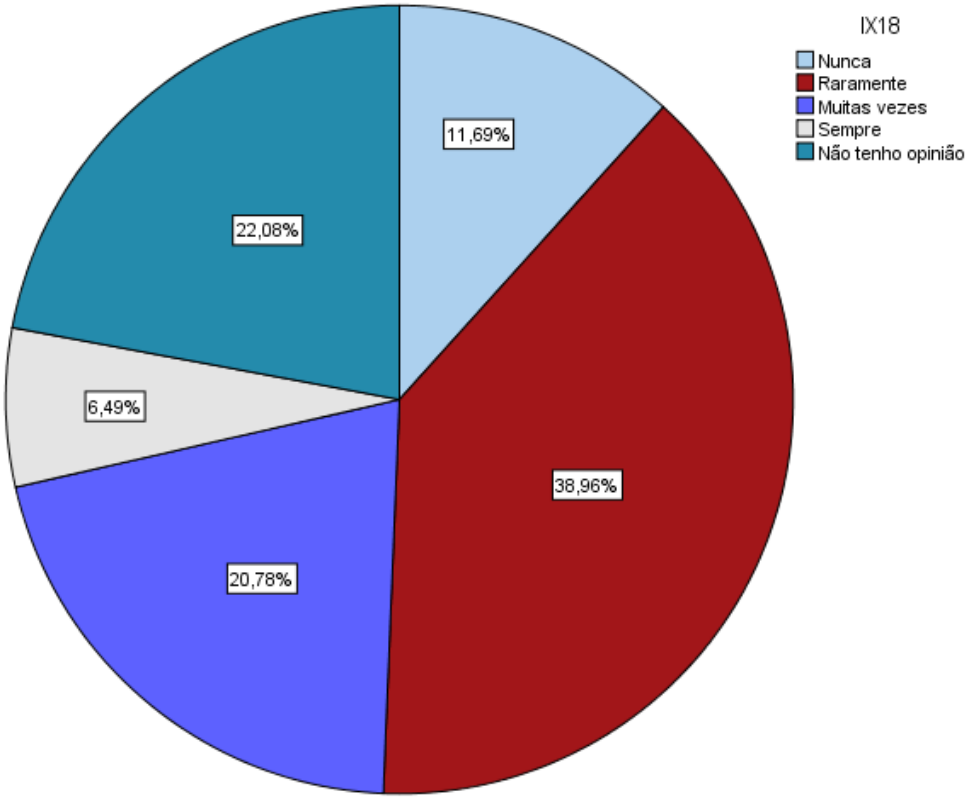
... partilham o trabalho de forma sistemática.



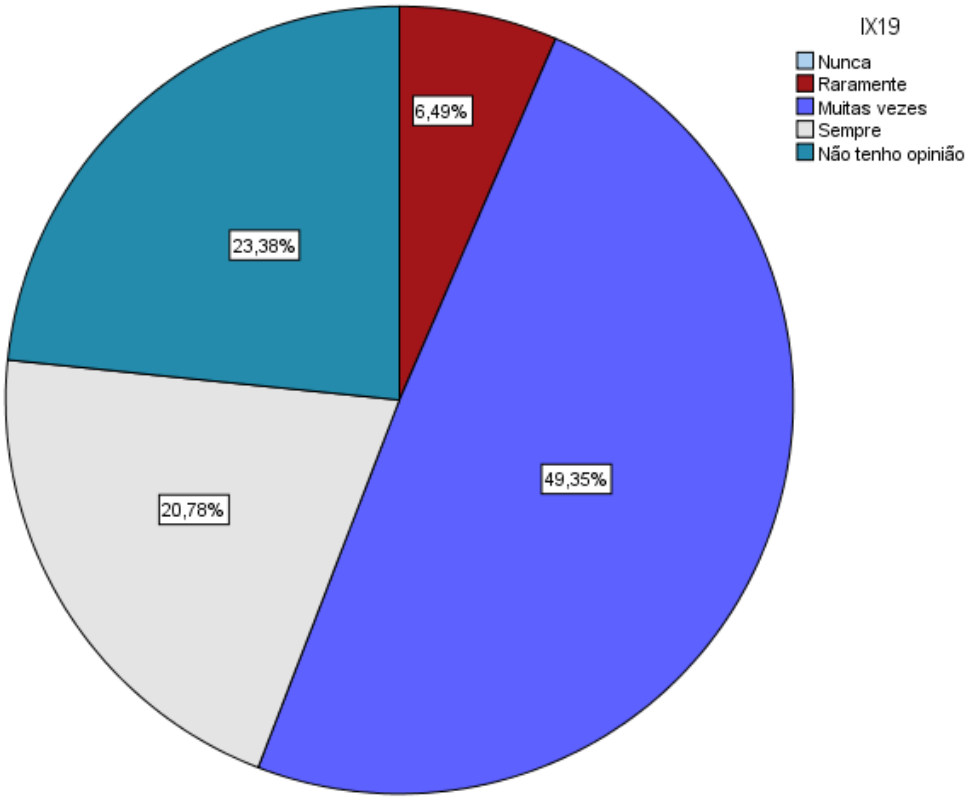
... partilham o trabalho de forma ocasional.



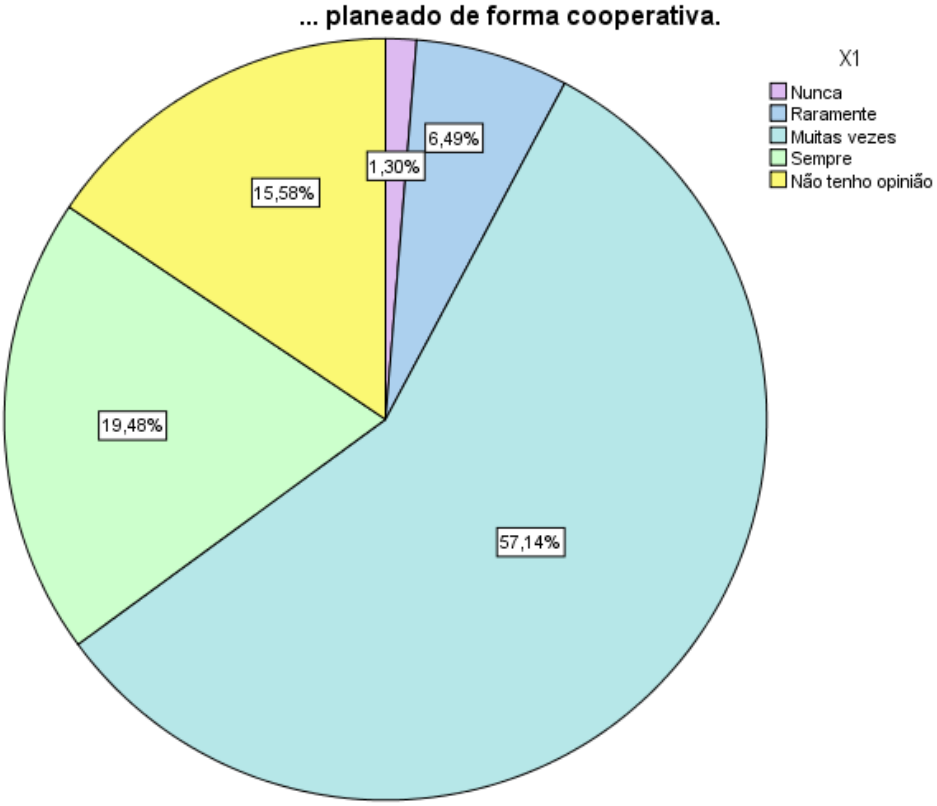
... partilham o trabalho de forma obrigatória.

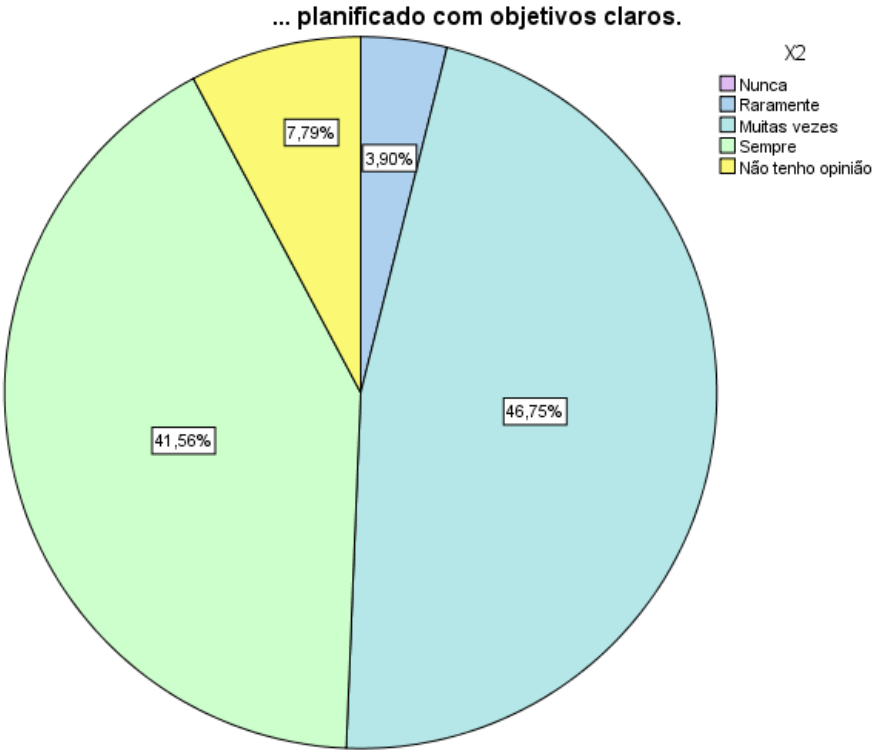


... partilham o trabalho de forma voluntária.

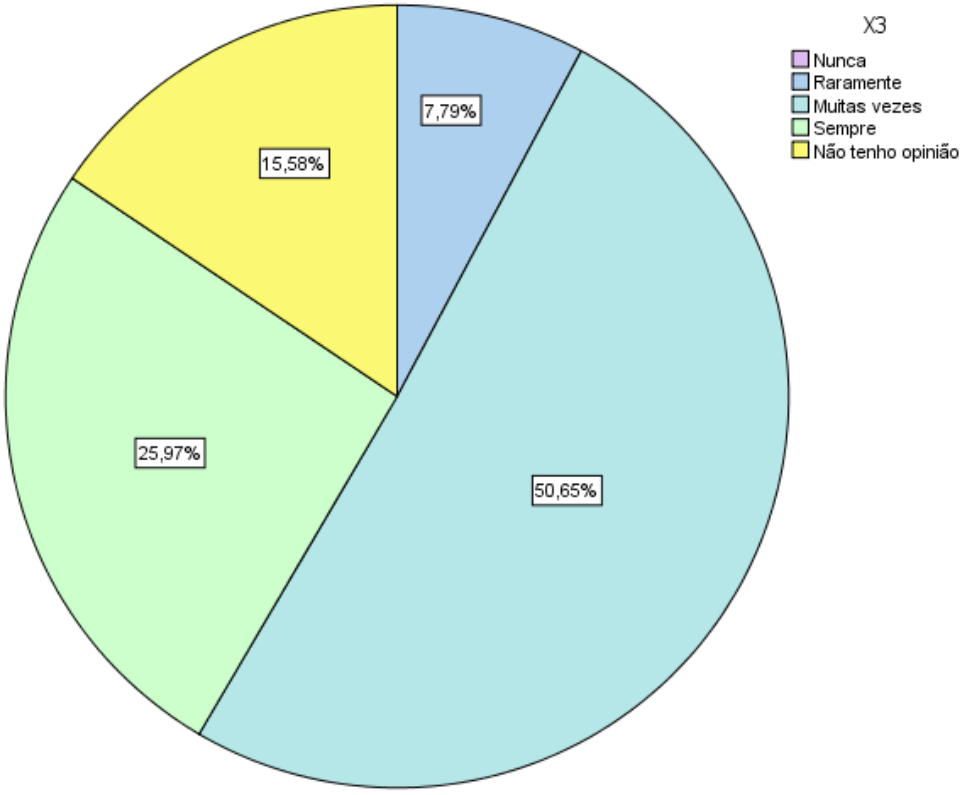


X. O processo de ensino é…

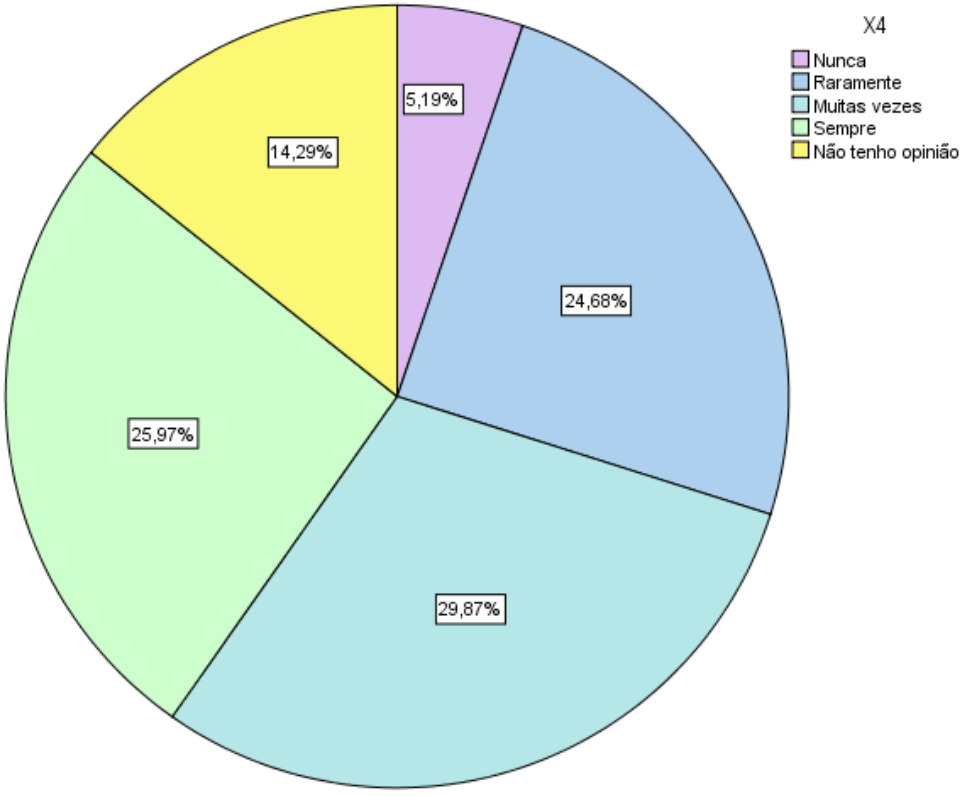




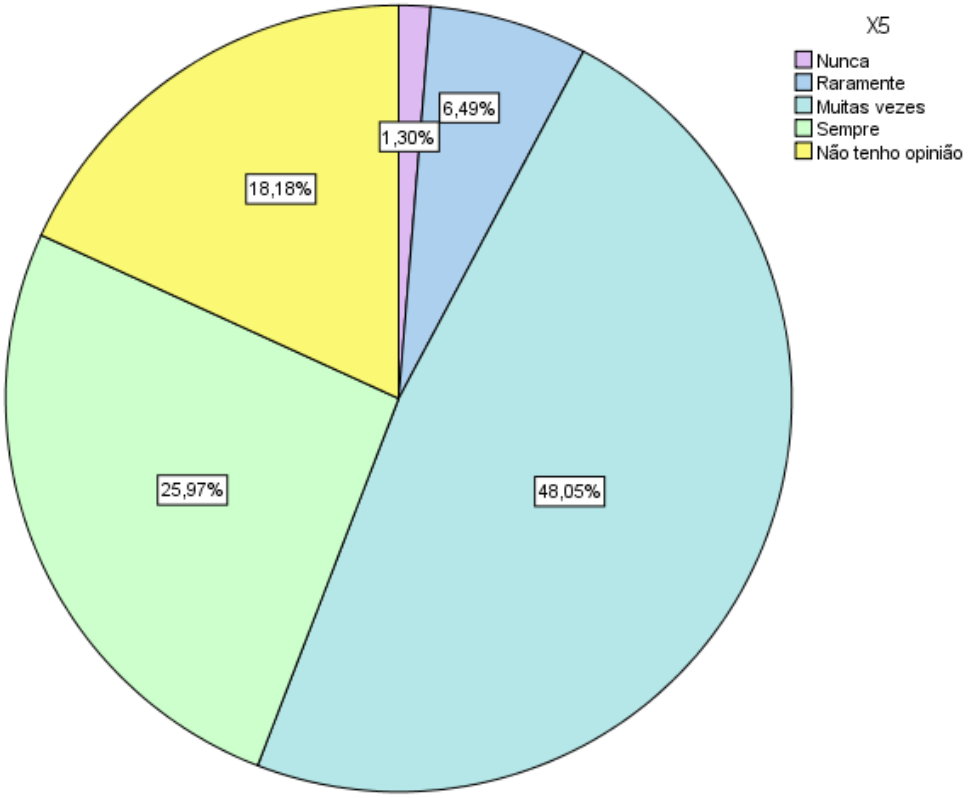
... estabelecido de acordo com o ritmo de cada grupo-turma.



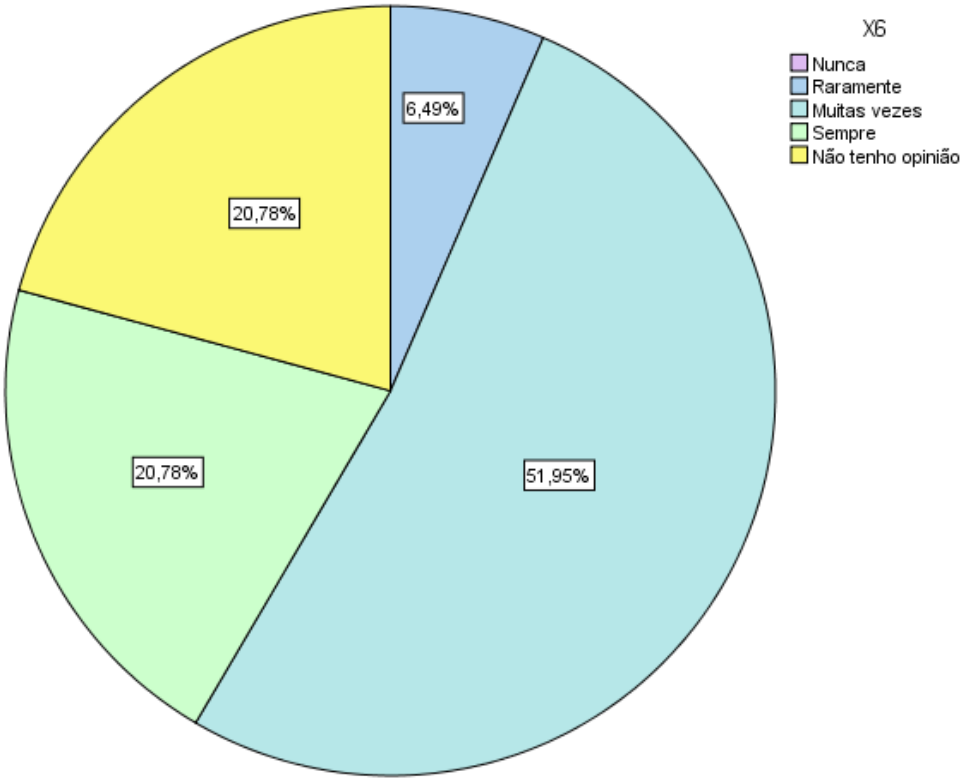
... promotor apenas das Competências Essenciais.

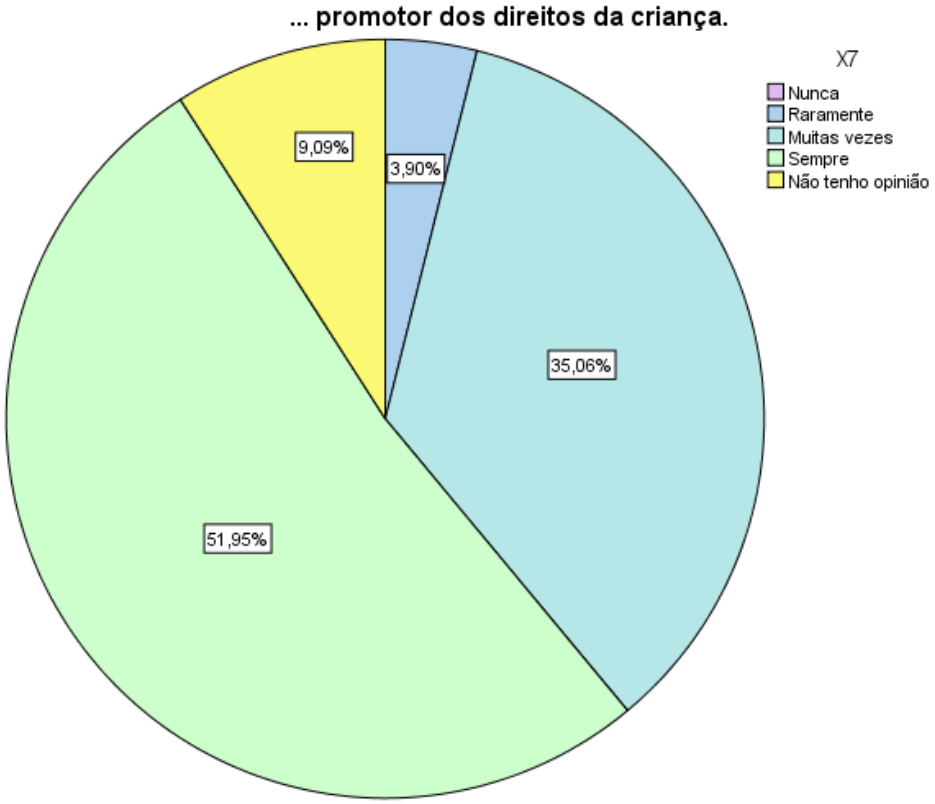


... impulsionador do desenvolvimento das capacidades de todos.

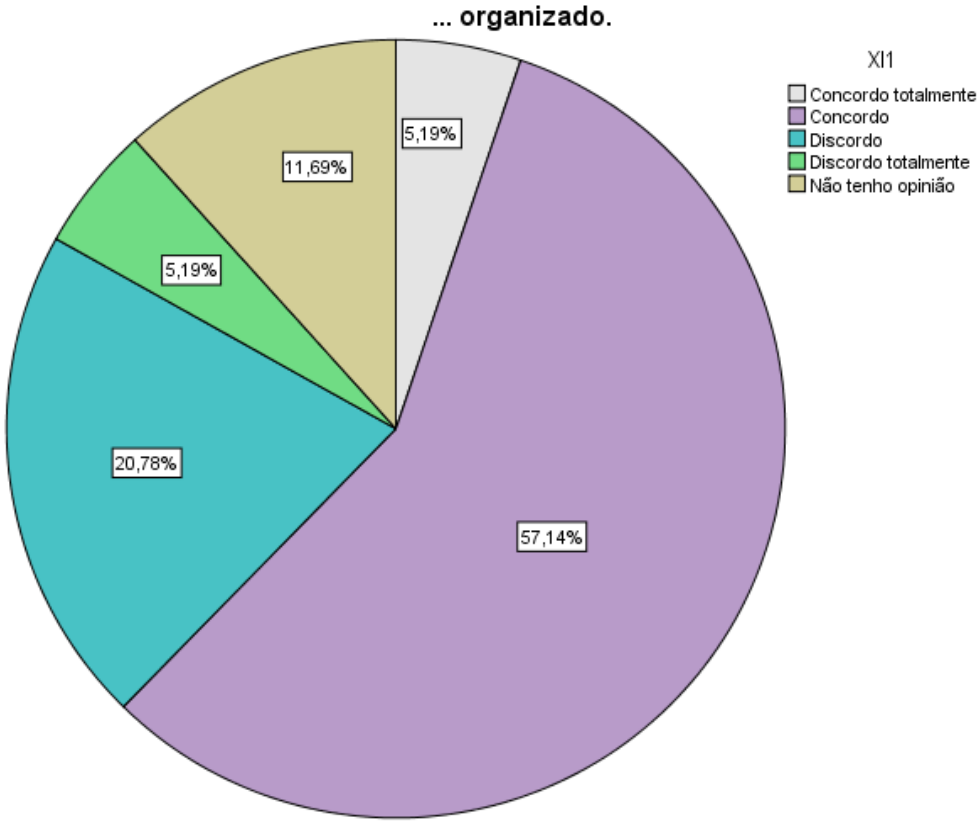


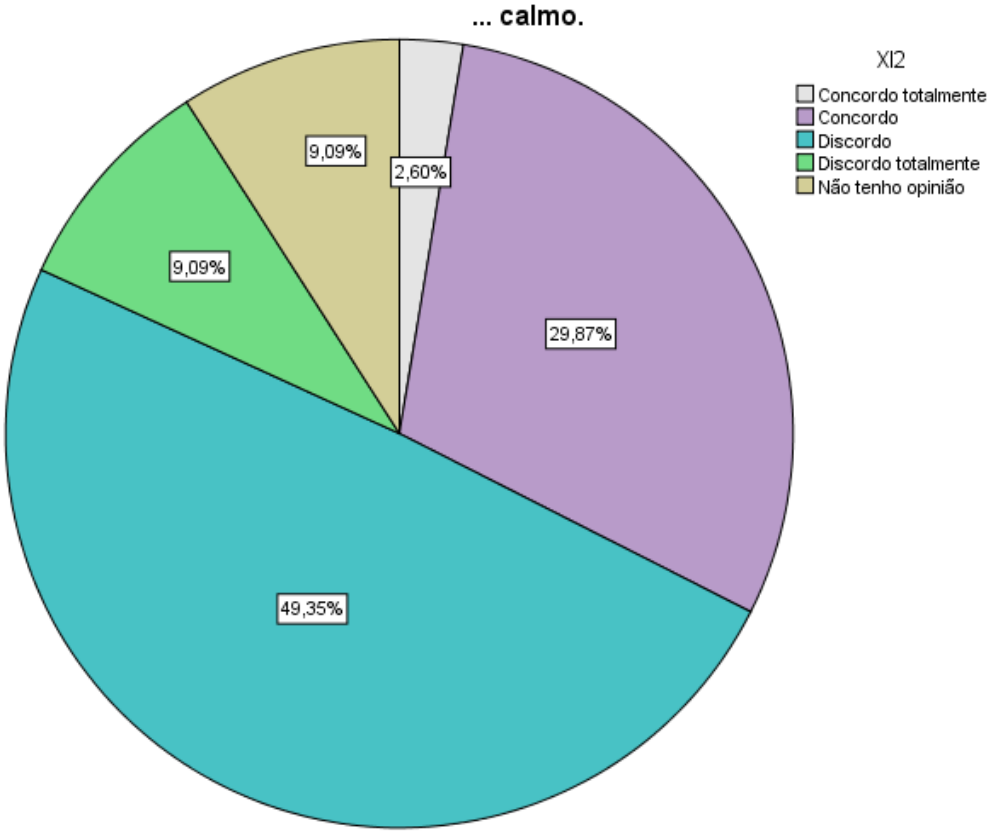
... estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.

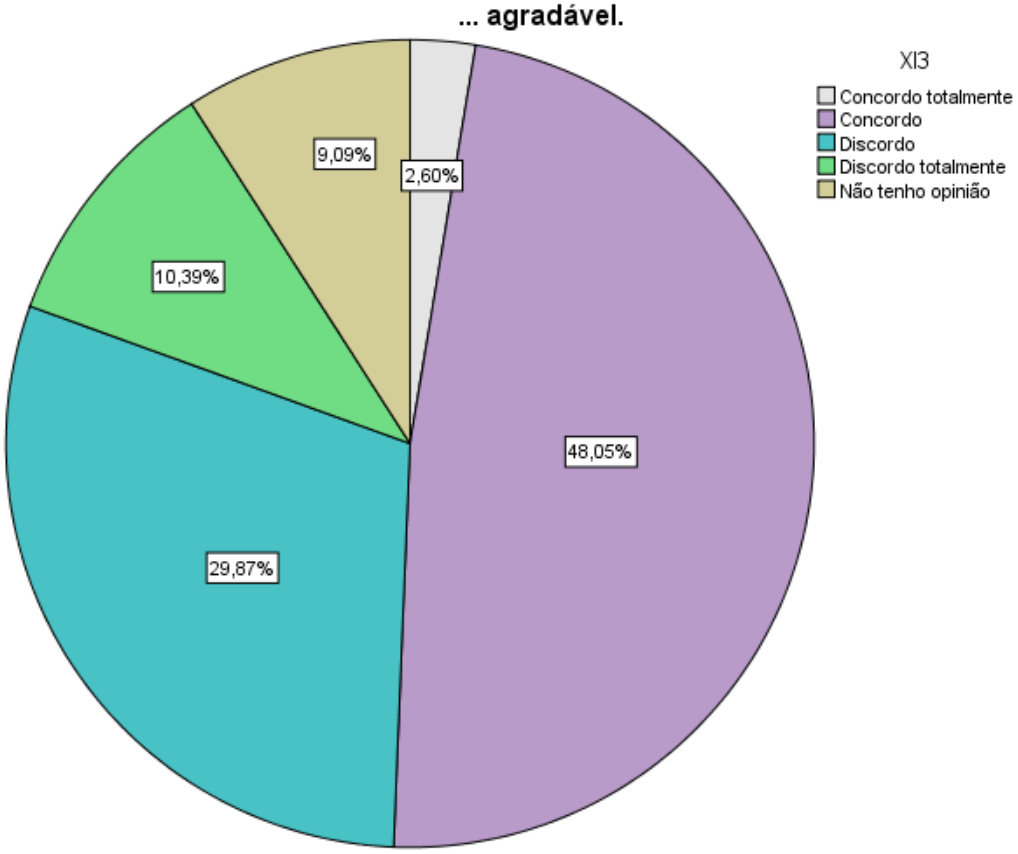


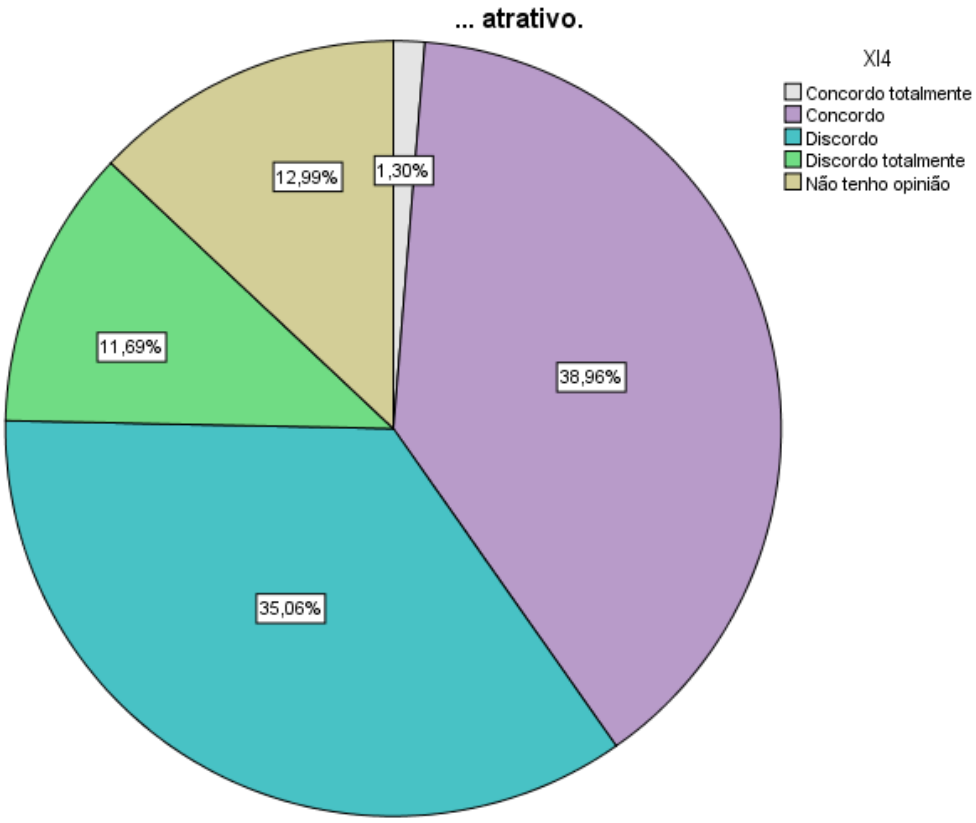


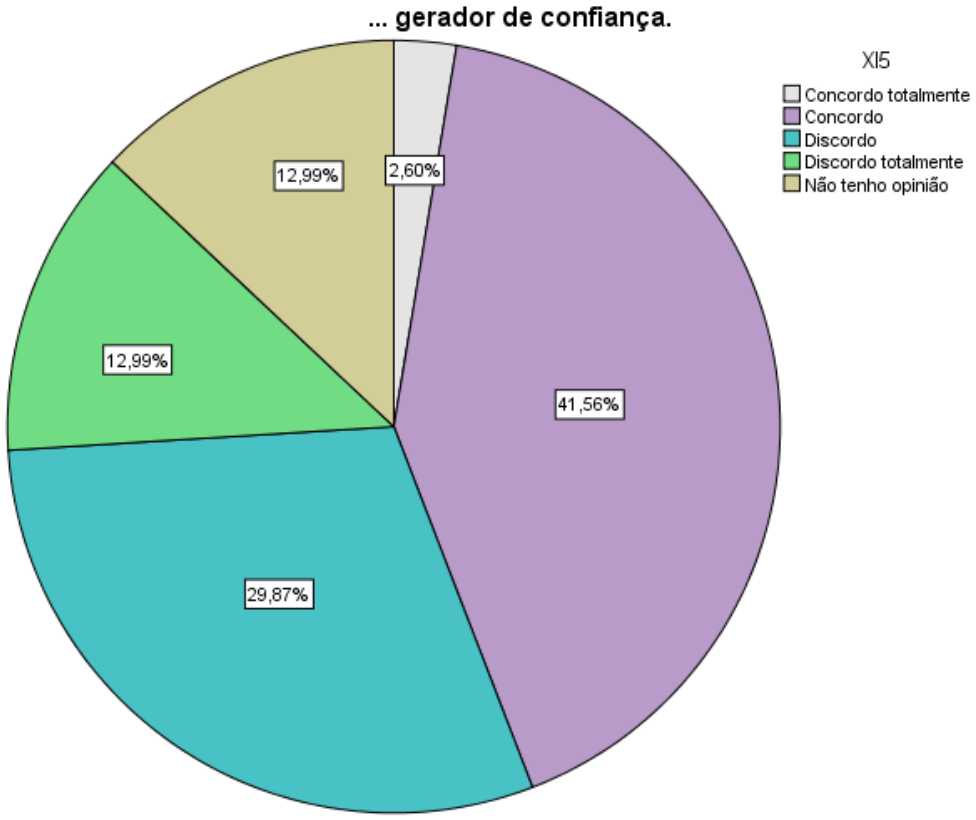
XI. O ambiente de ensino e de aprendizagem é…

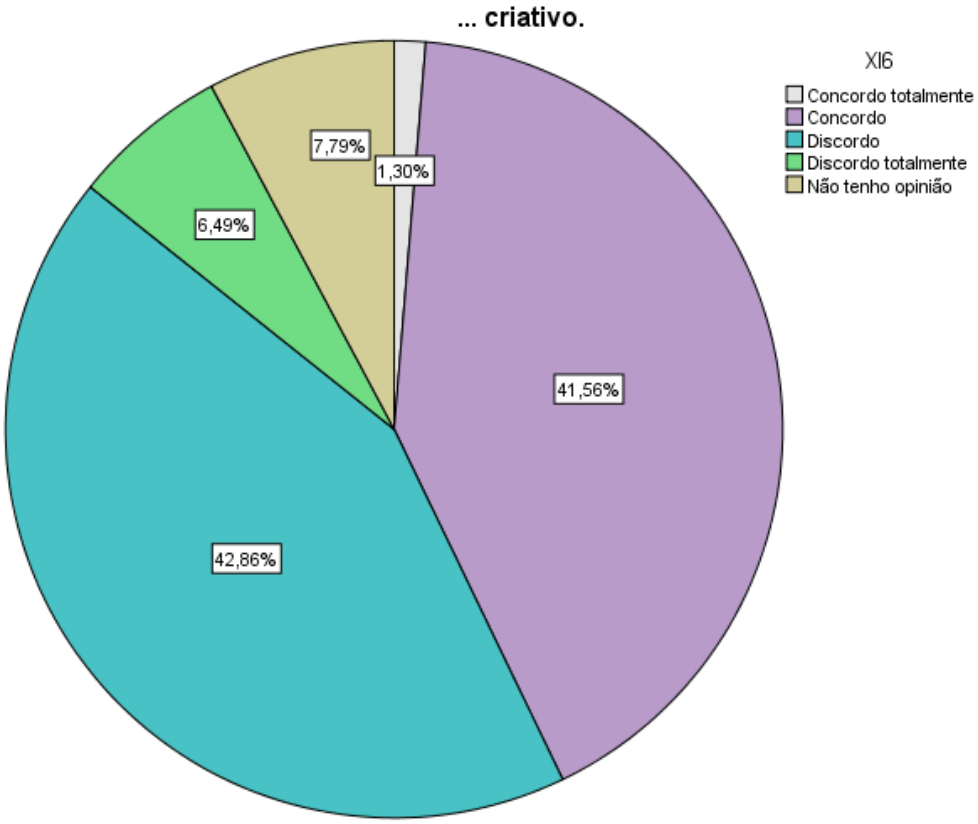


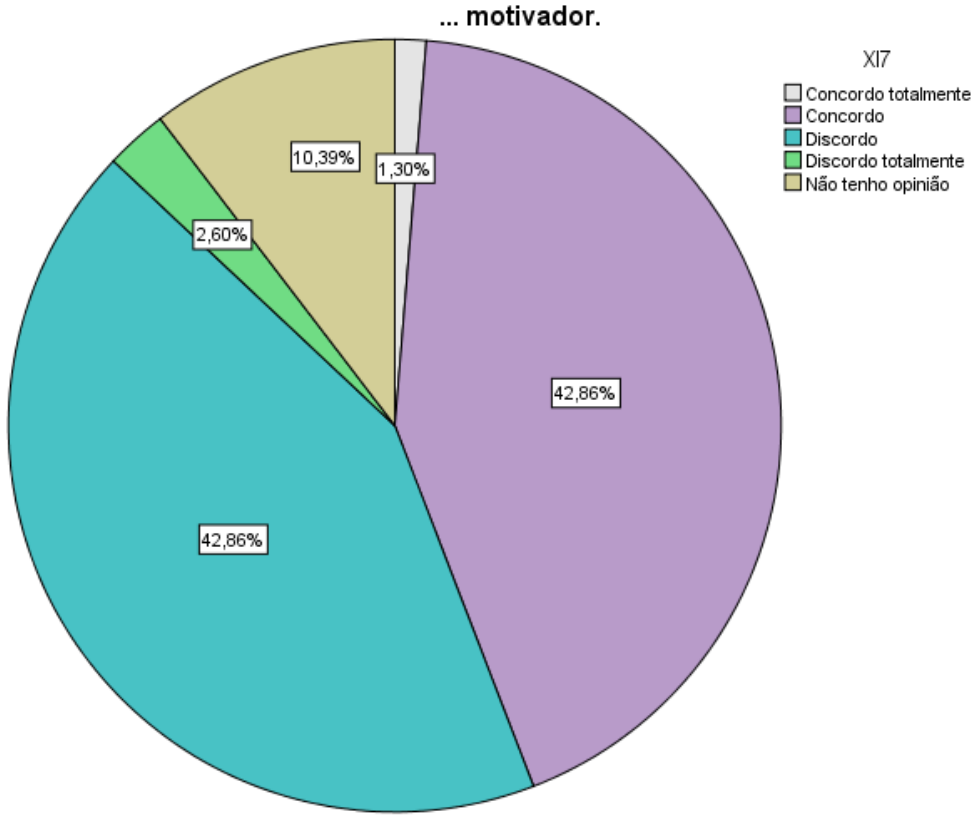

... calmo.
XI2
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
9,09%
2,60%
9,09%
29,87%
49,35%


... agradável.
XI3
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
9,09%
2,60%
10,39%
48,05%
29,87%

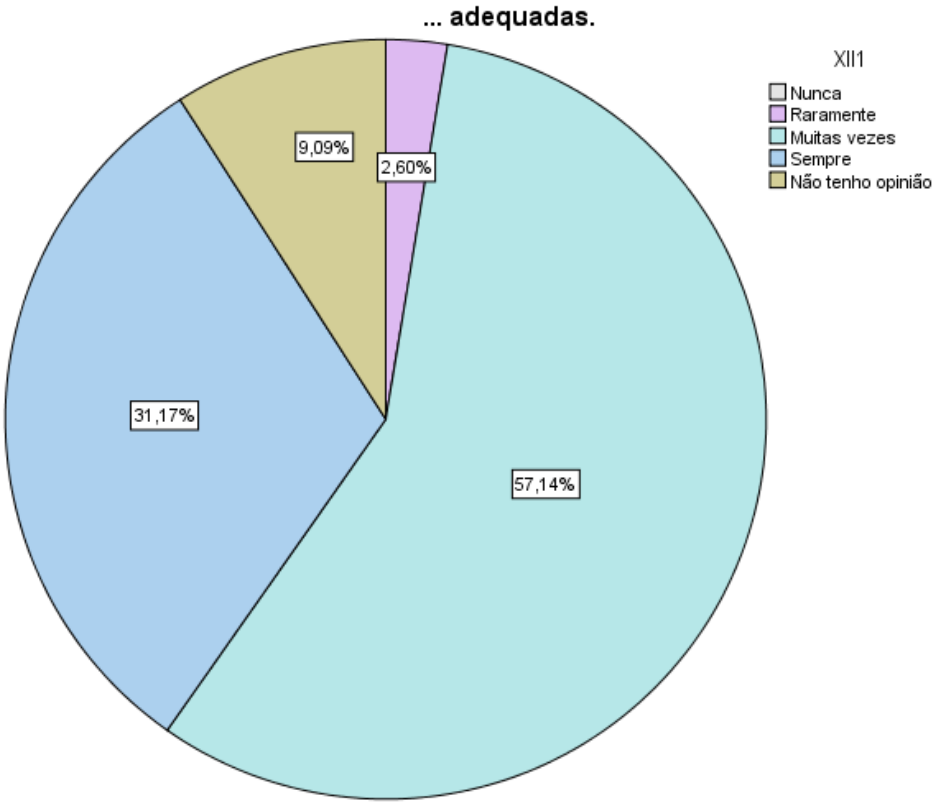

... atrativo.
XI4
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
1,30%
38,96%
35,06%
11,69%
12,99%

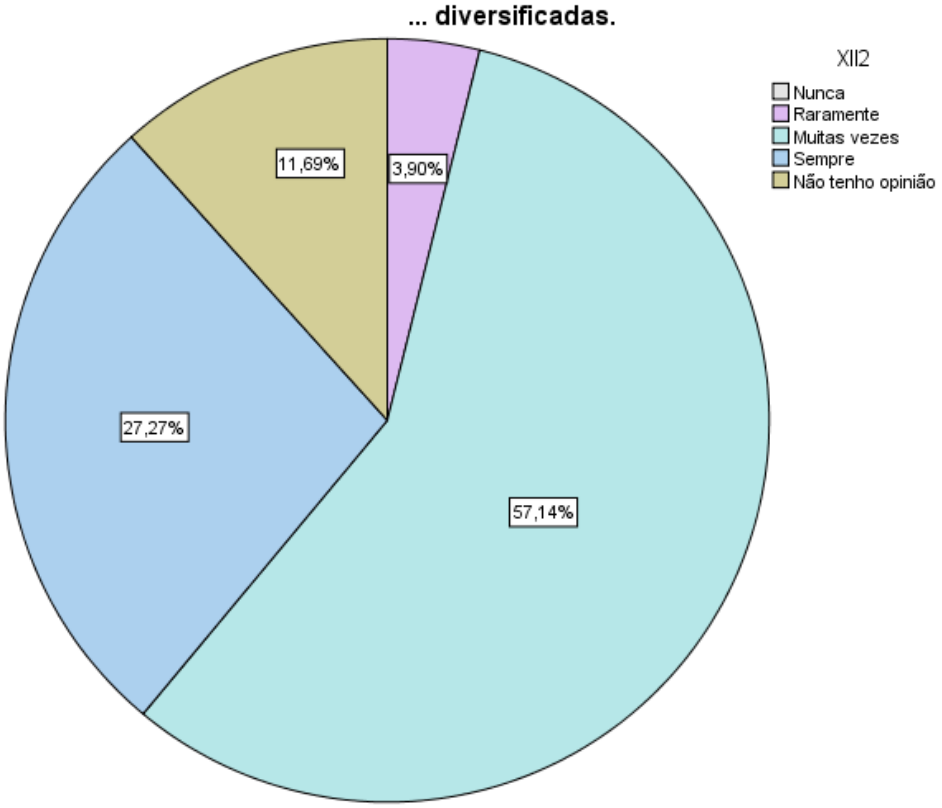

... gerador de confiança.
XI5
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
2,60%
41,56%
29,87%
12,99%
12,99%


... criativo.
XI6
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
7,79%
1,30%
6,49%
41,56%
42,86%

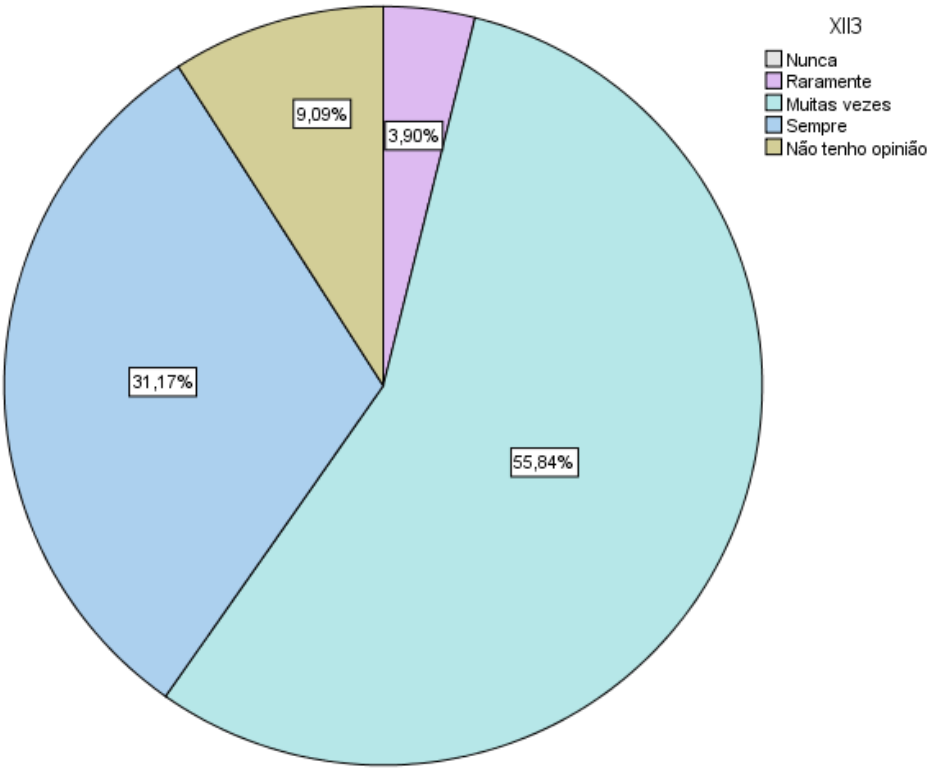

... motivador.
XI7
Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não tenho opinião
10,39%
1,30%
2,60%
42,86%
42,86%

XII. As atividades pedagógicas são…

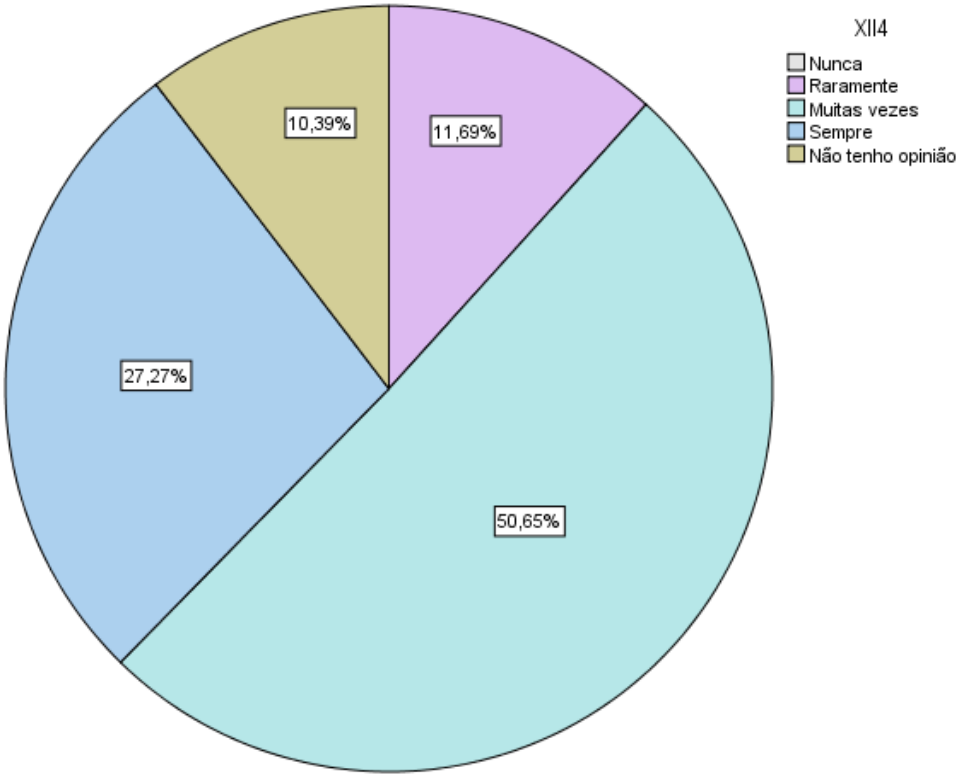




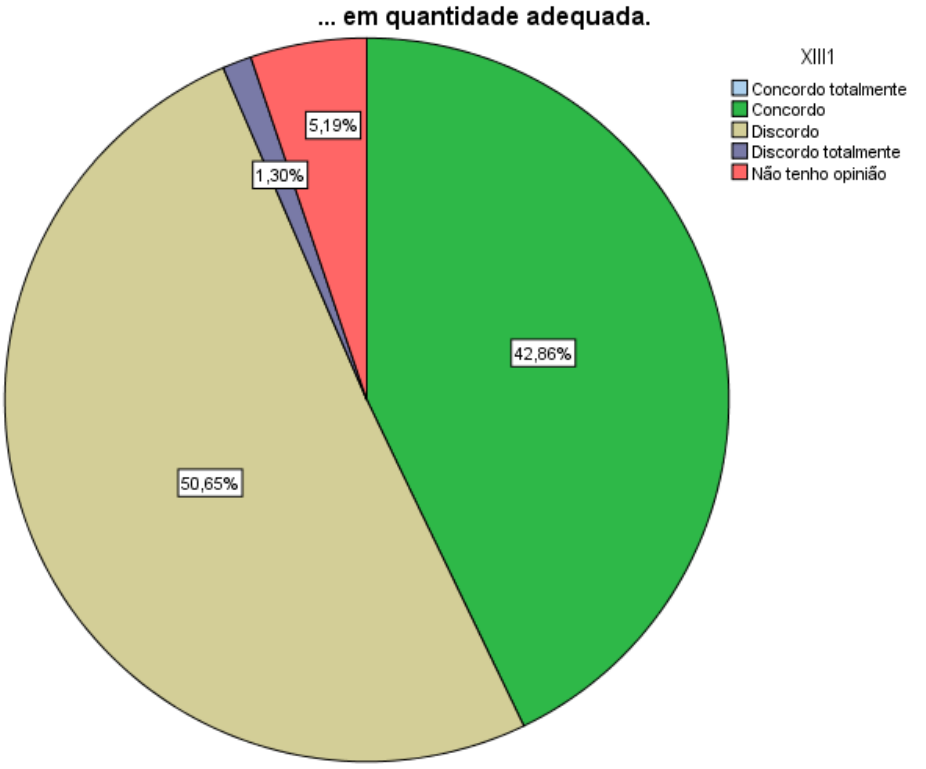
... diferenciadas, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos.

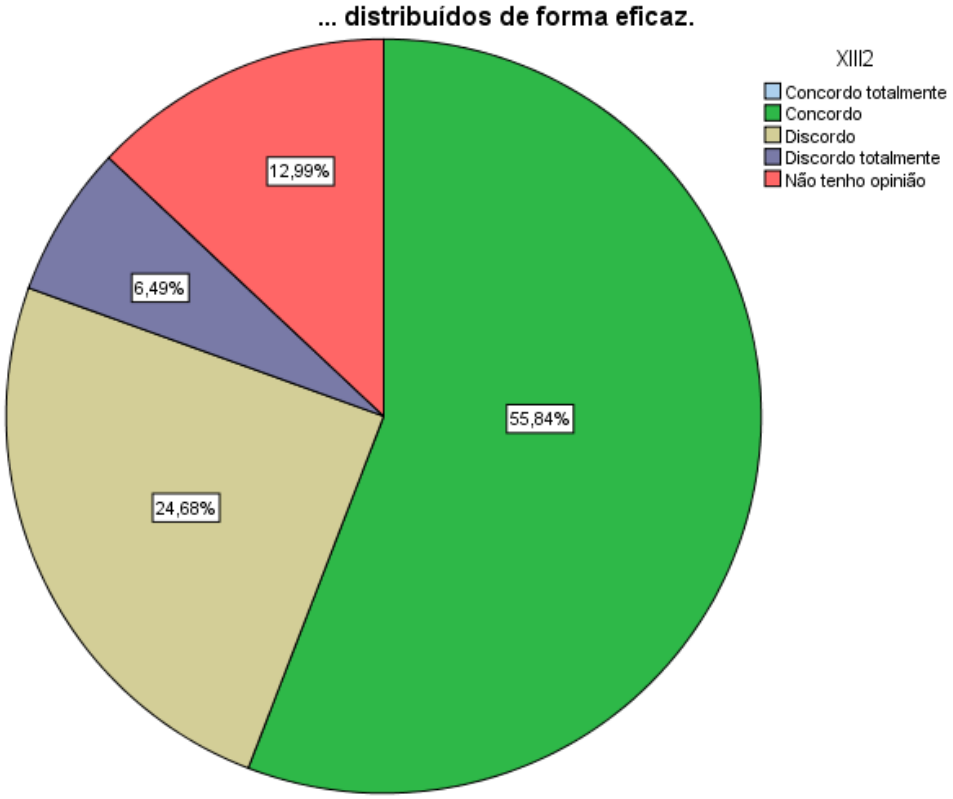


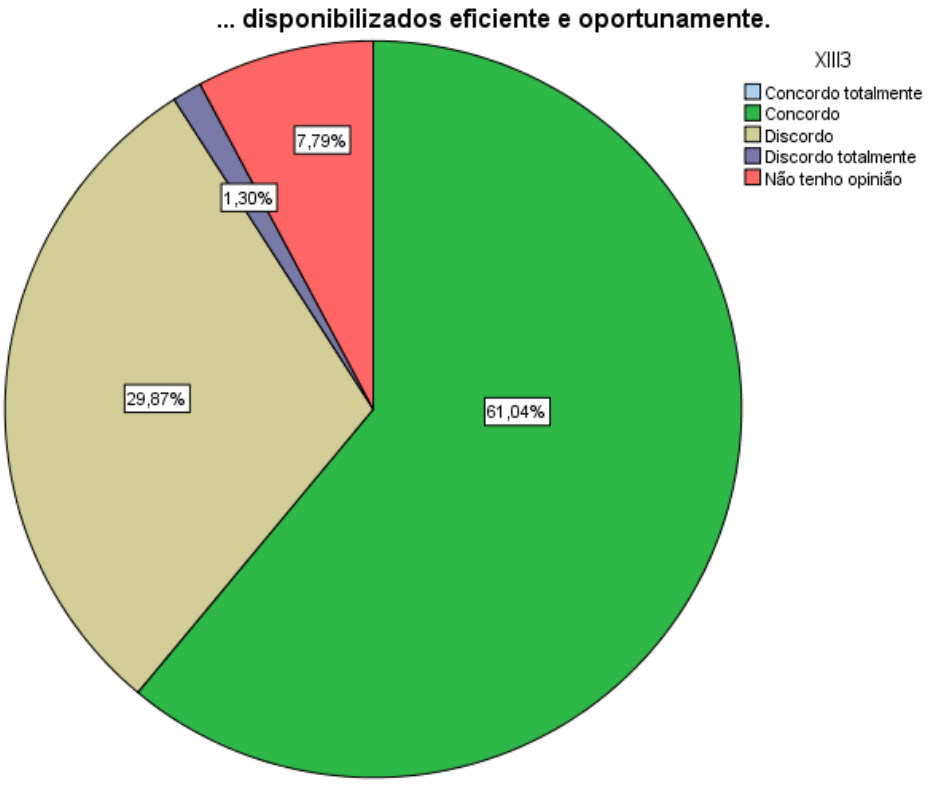
... estruturadas, tendo em consideração o nível de aprendizagem de cada grupo/aluno.



XIII. Os recursos educativos são…



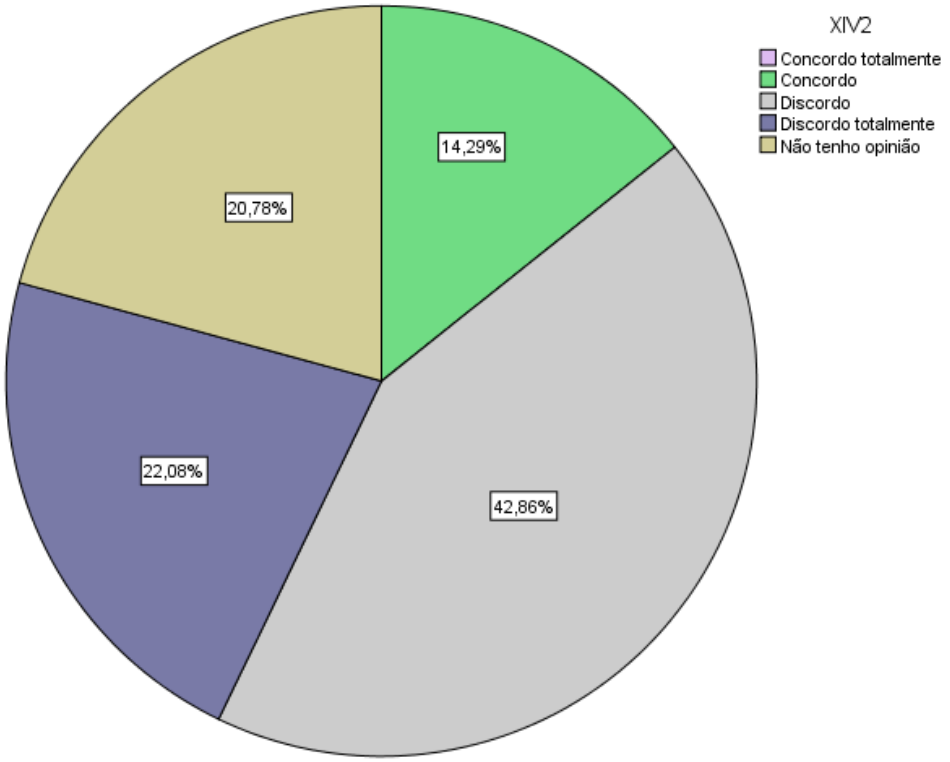




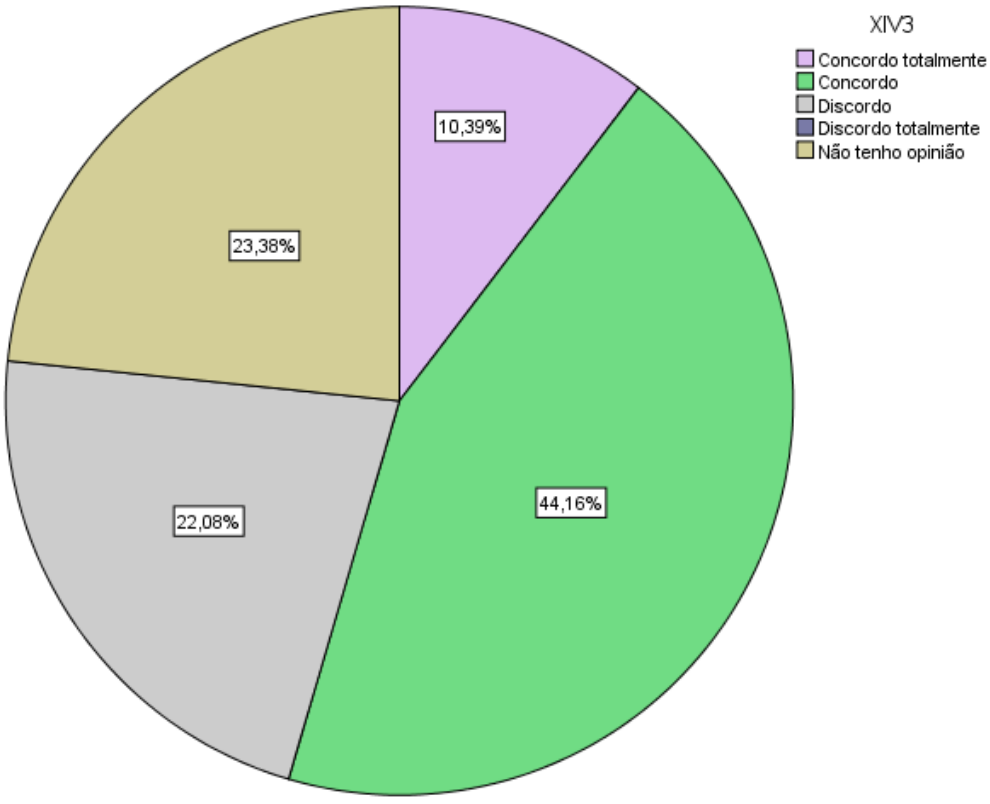
XIV. O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente…



... tem contribuído para a melhoria das práticas docentes.

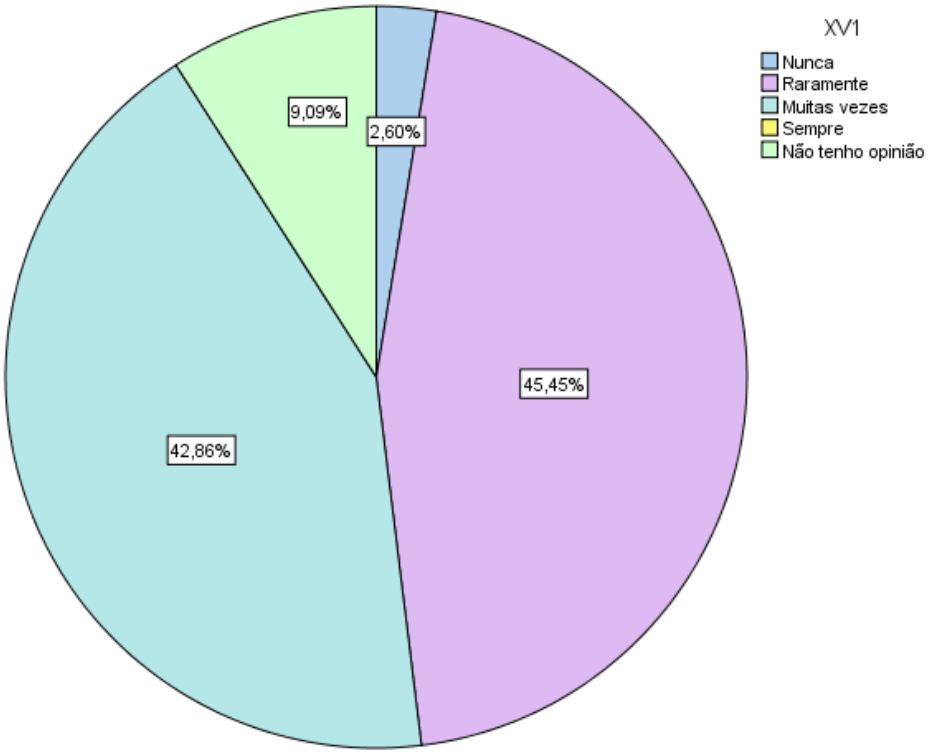


... tem revelado consequências negativas no clima sentido na escola.

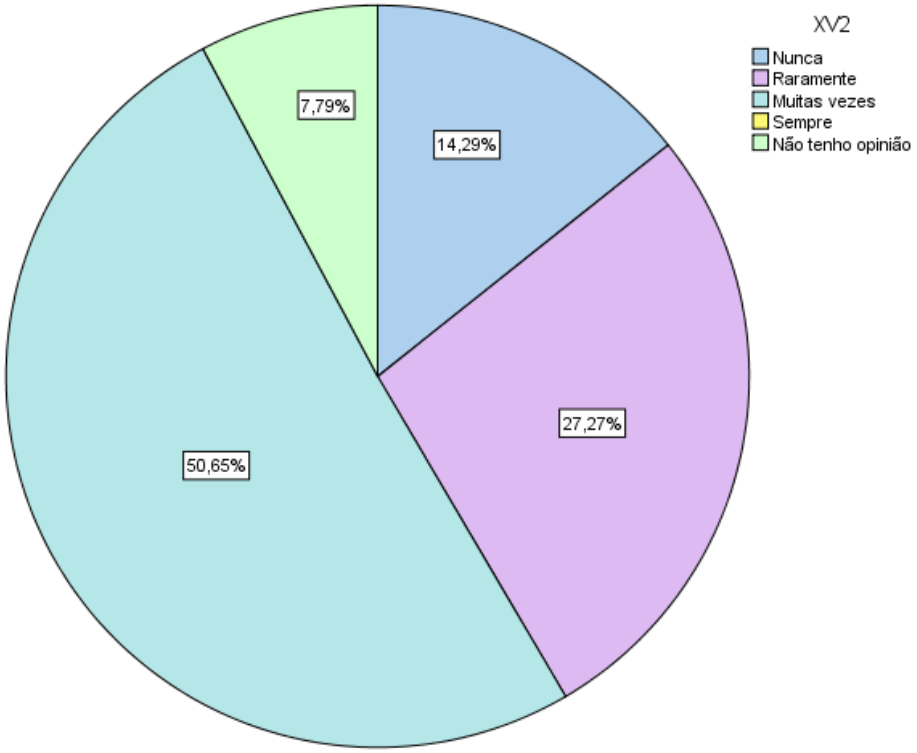


XV. Os alunos…

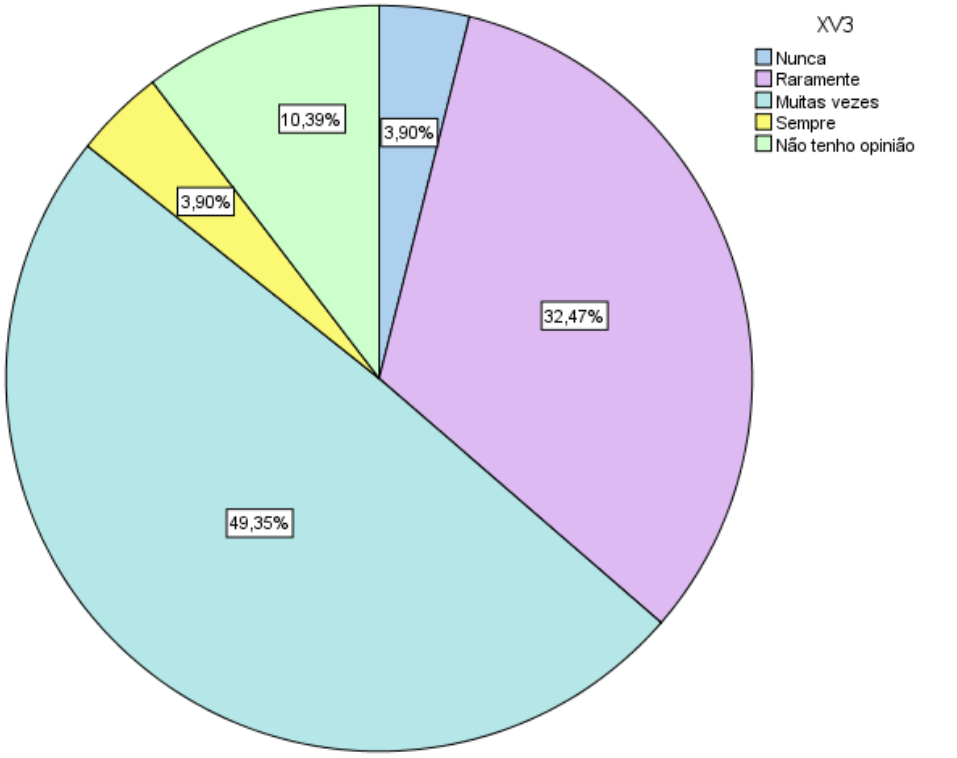
... demonstram comportamentos responsáveis, assumindo a autoria dos seus atos.



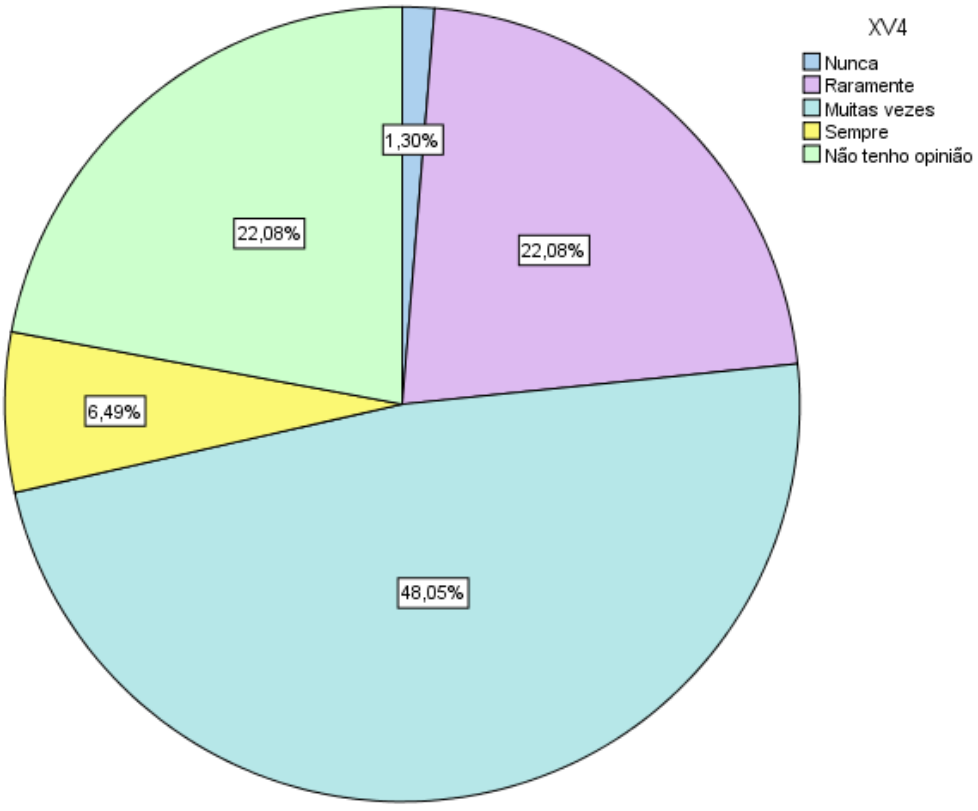
... revelam respeito pelos professores, cumprindo as indicações dadas.



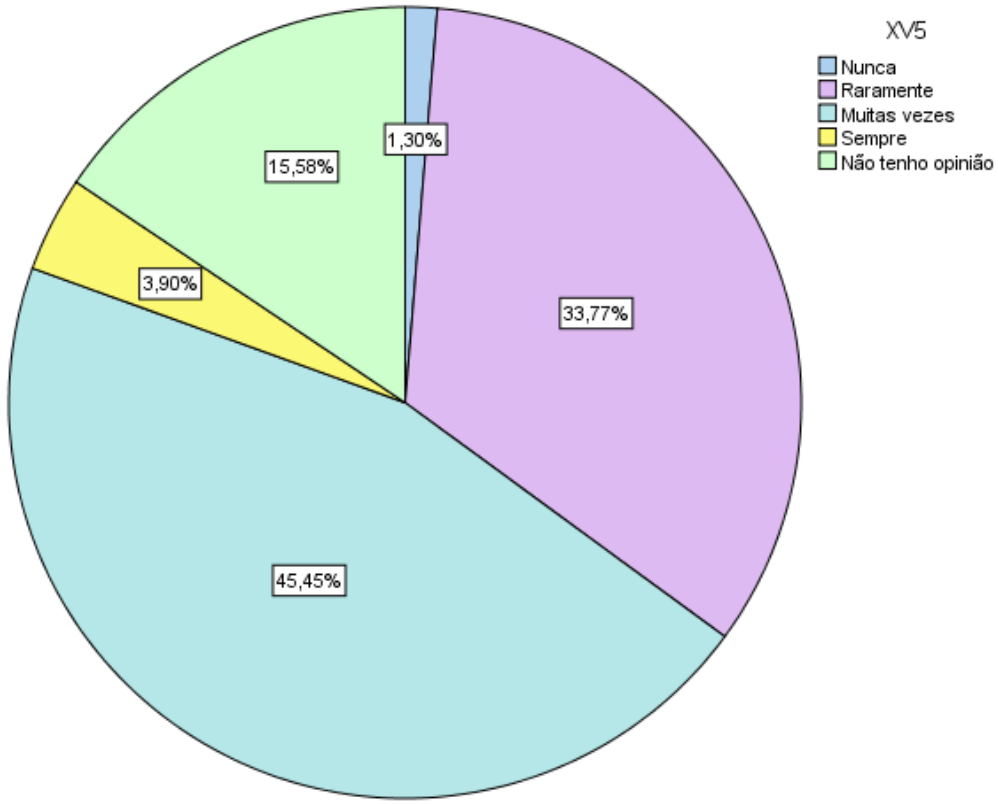
... demonstram respeitar os funcionários, obedecendo e não contestando.



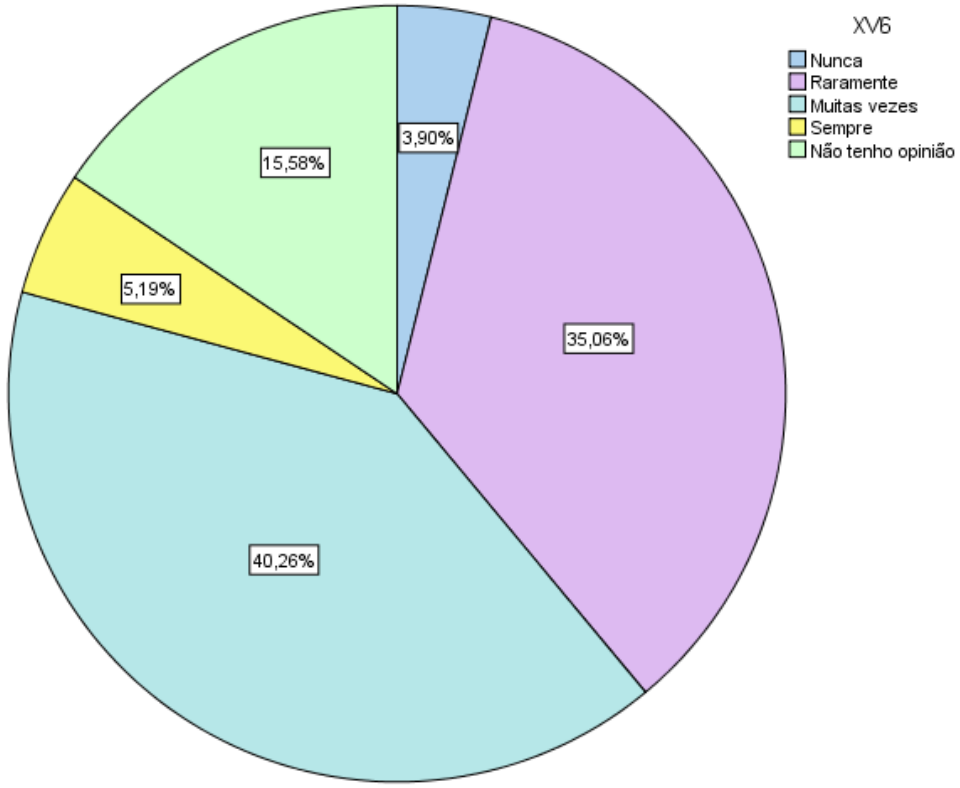
... têm o seu progresso monitorizado.



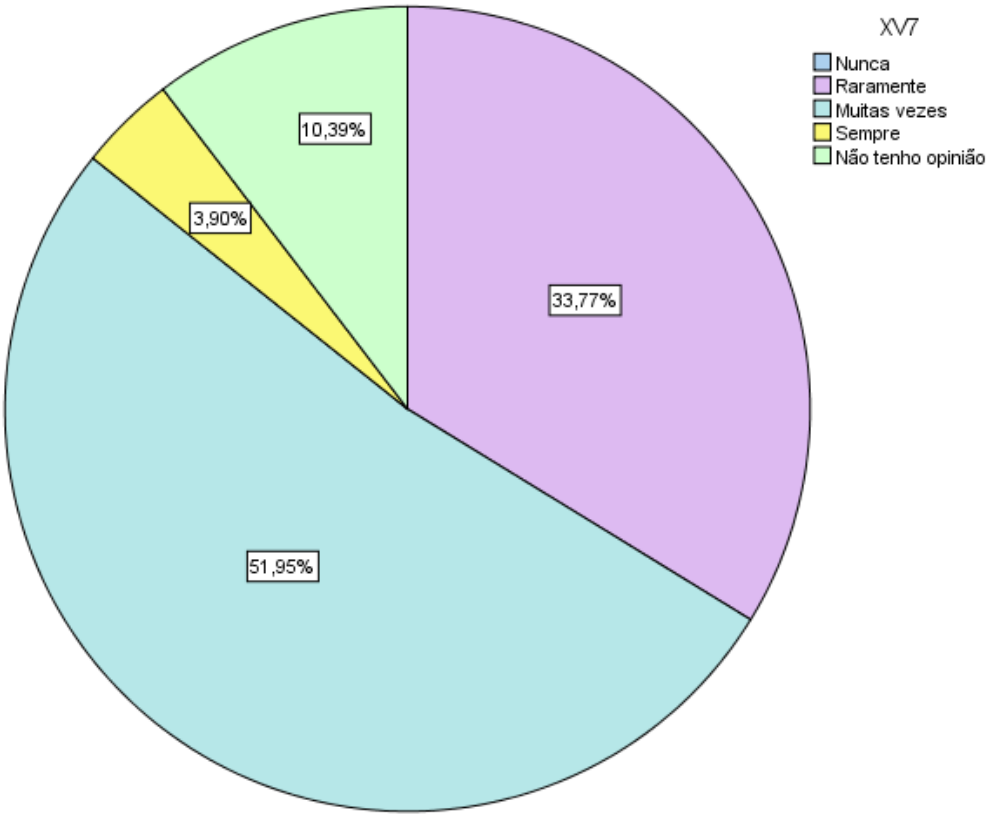
... têm, como uma das principais prioridades, obter bons resultados escolares, quer a nível académico, quer a nível da sua integração na respetiva comunidade.



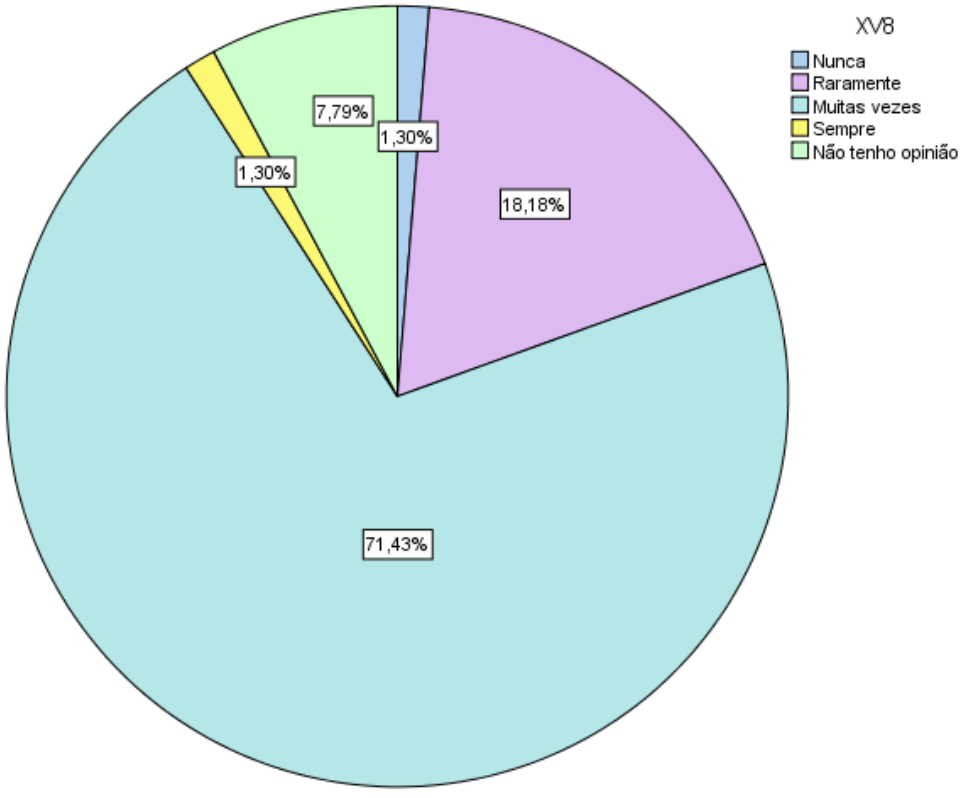
... ajudam-se uns aos outros.

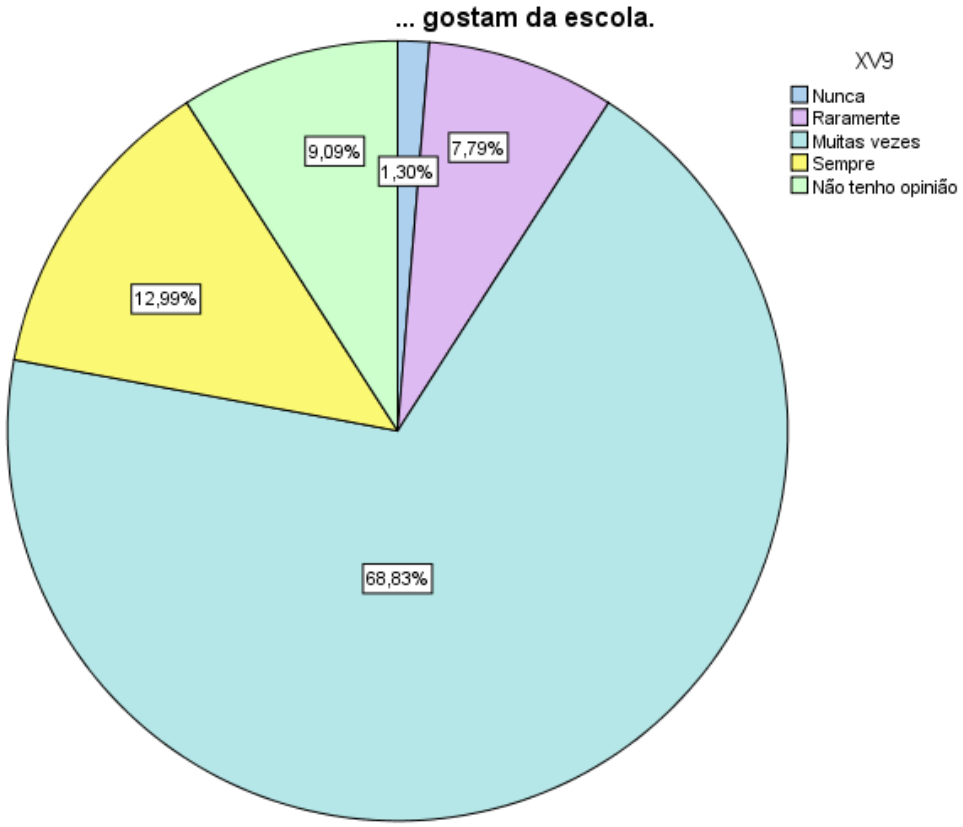


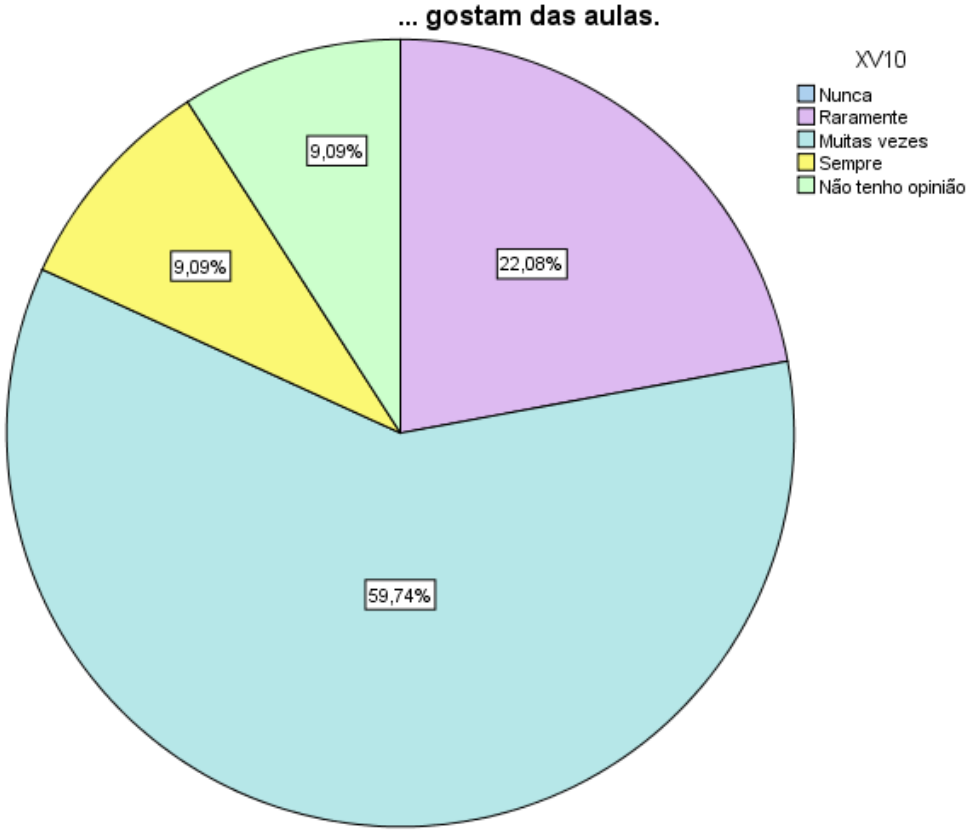
... sabem tomar iniciativa.



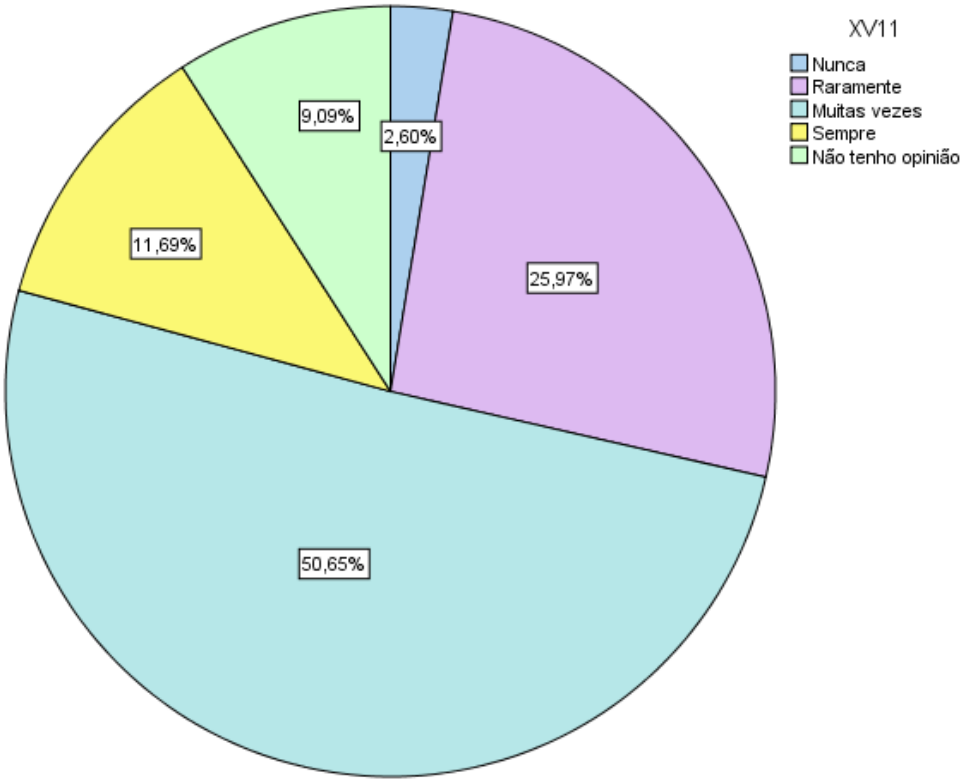
... revelam auto-estima.



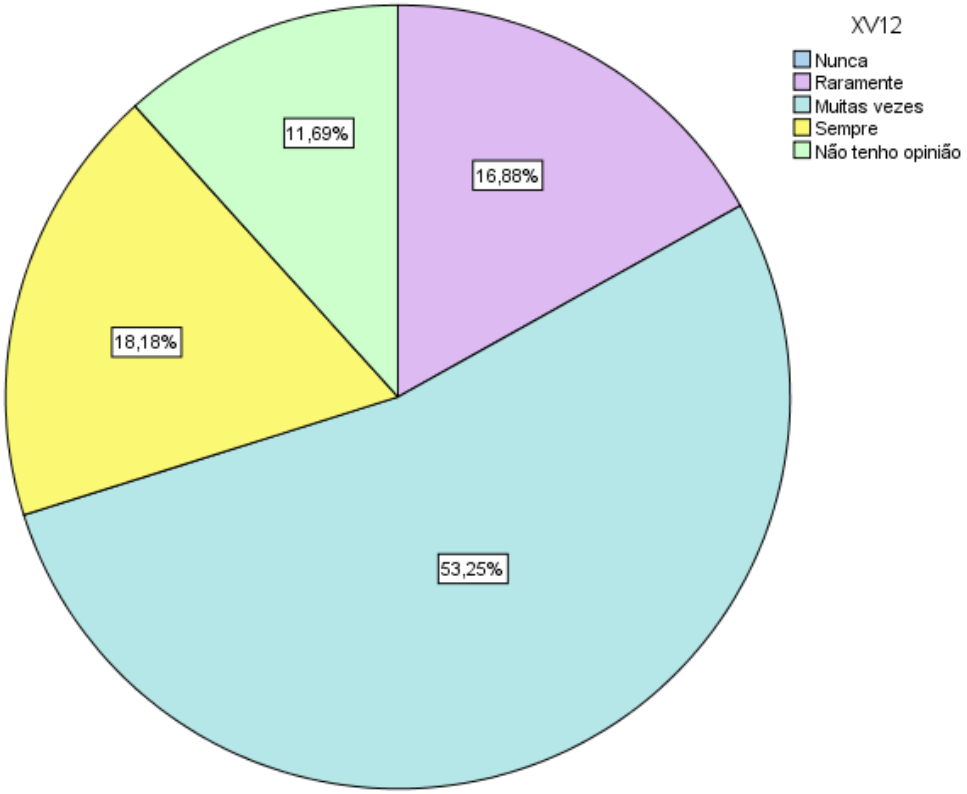

... gostam da escola.
XV9
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
9,09%
1,30%
7,79%
12,99%
68,83%


... gostam das aulas.
XV10
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
9,09%
9,09%
22,08%
59,74%

... vêem reconhecidos os seus esforços, mediante a passagem de diplomas/certificados/louvores.

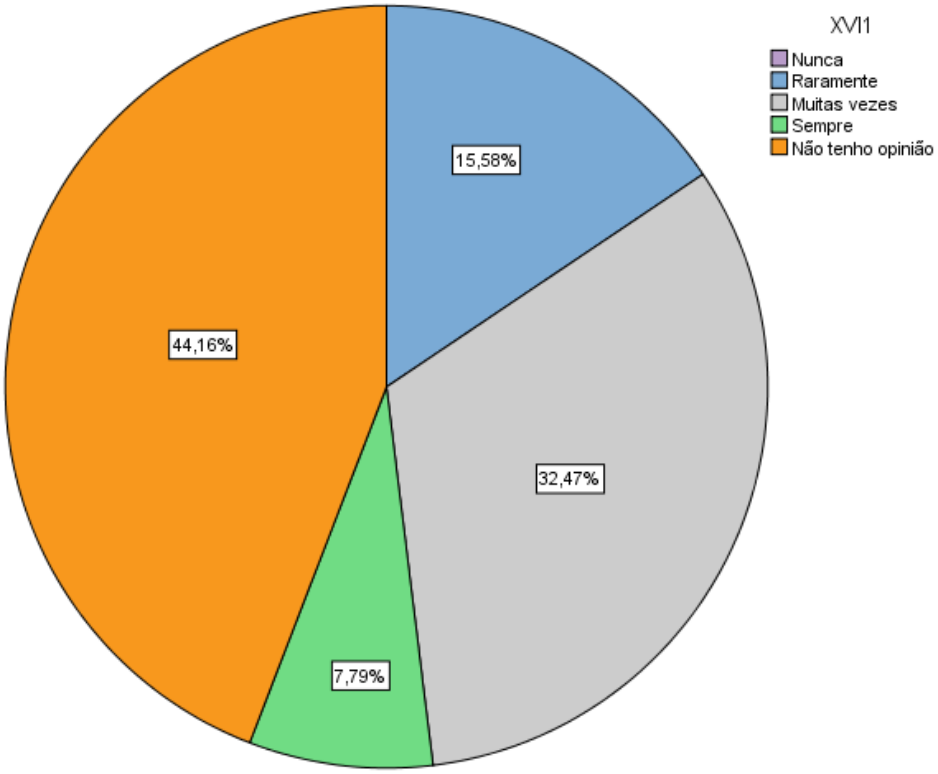


... os que já finalizaram os estudos nesta escola visitam-na com frequência.

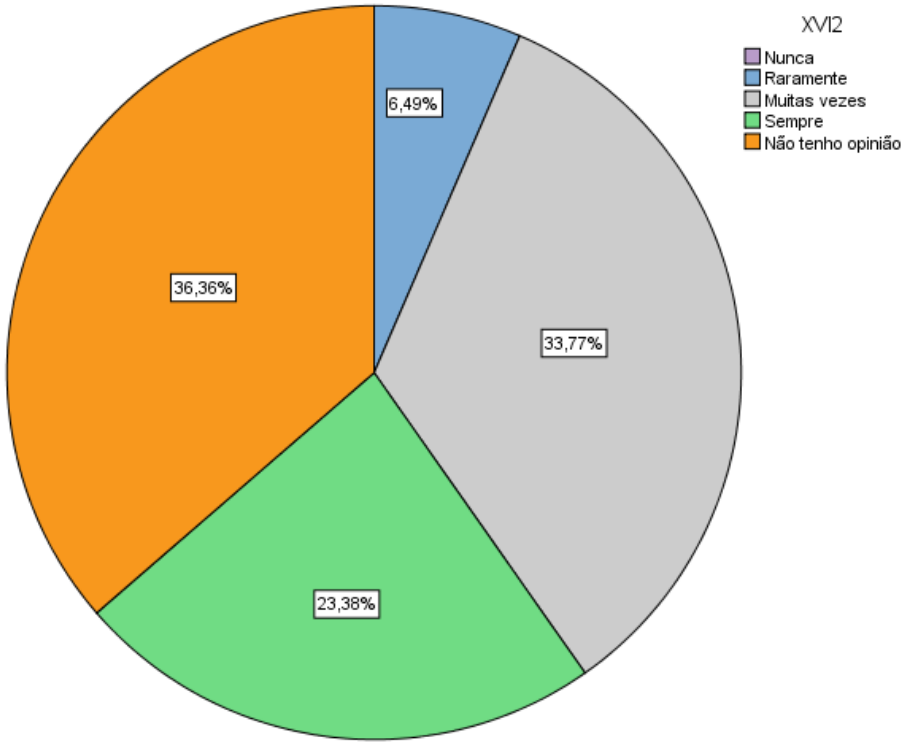


XVI. Os Assistentes (Operacionais e Técnicos)…

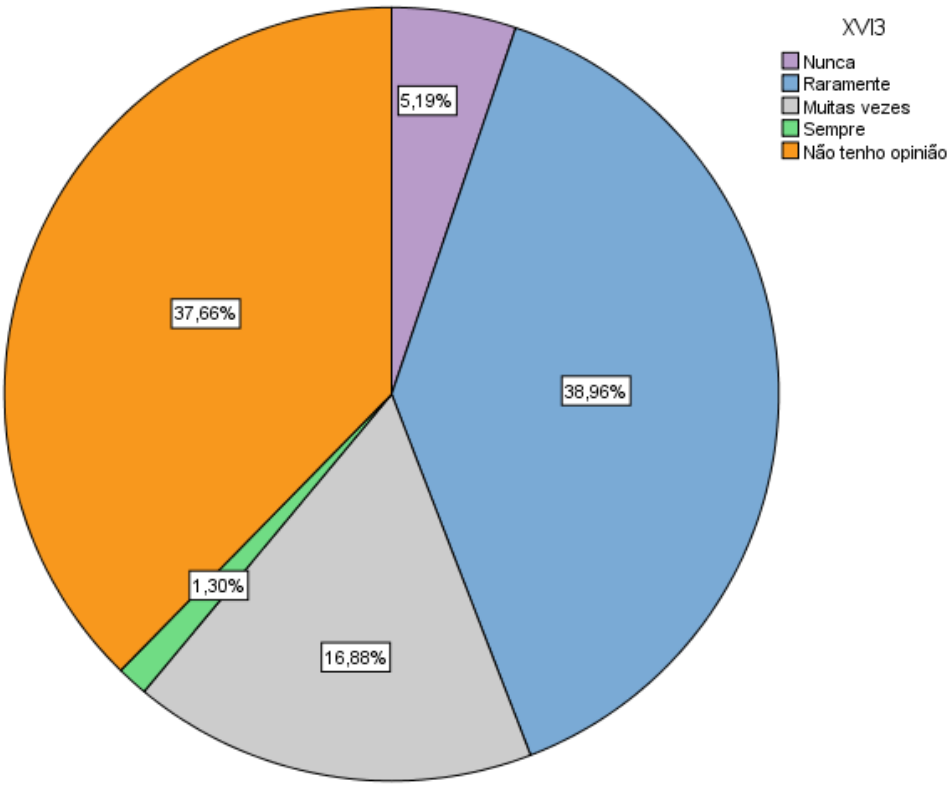
... acham a escola um bom local de trabalho.



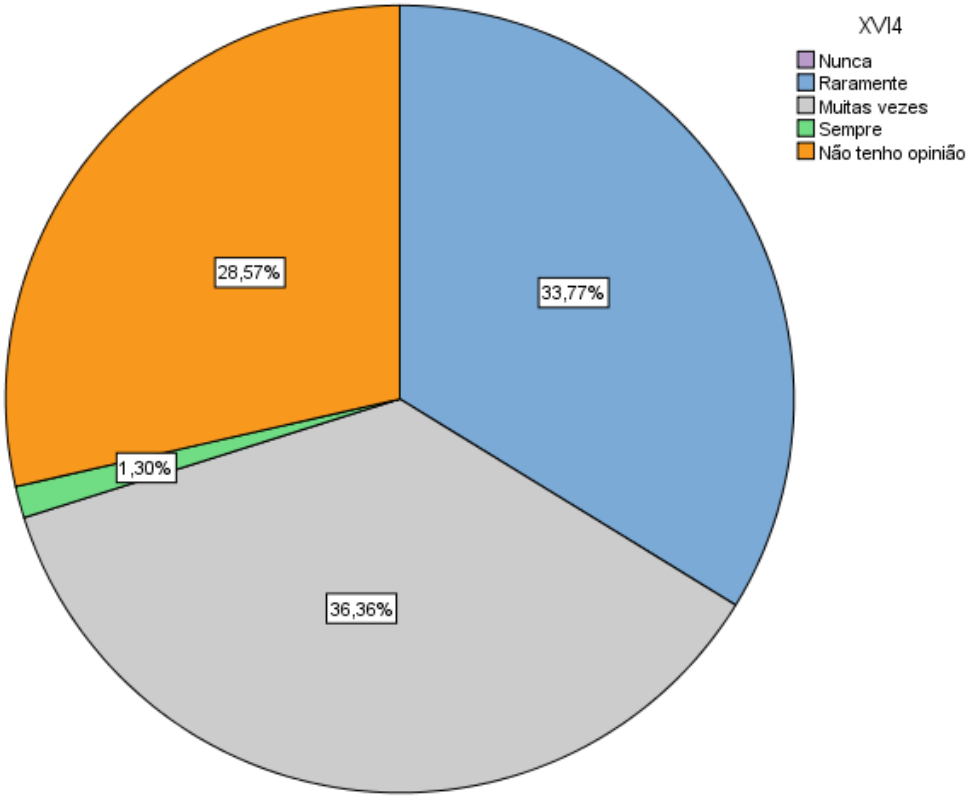
... queixam-se da falta de condições de trabalho.



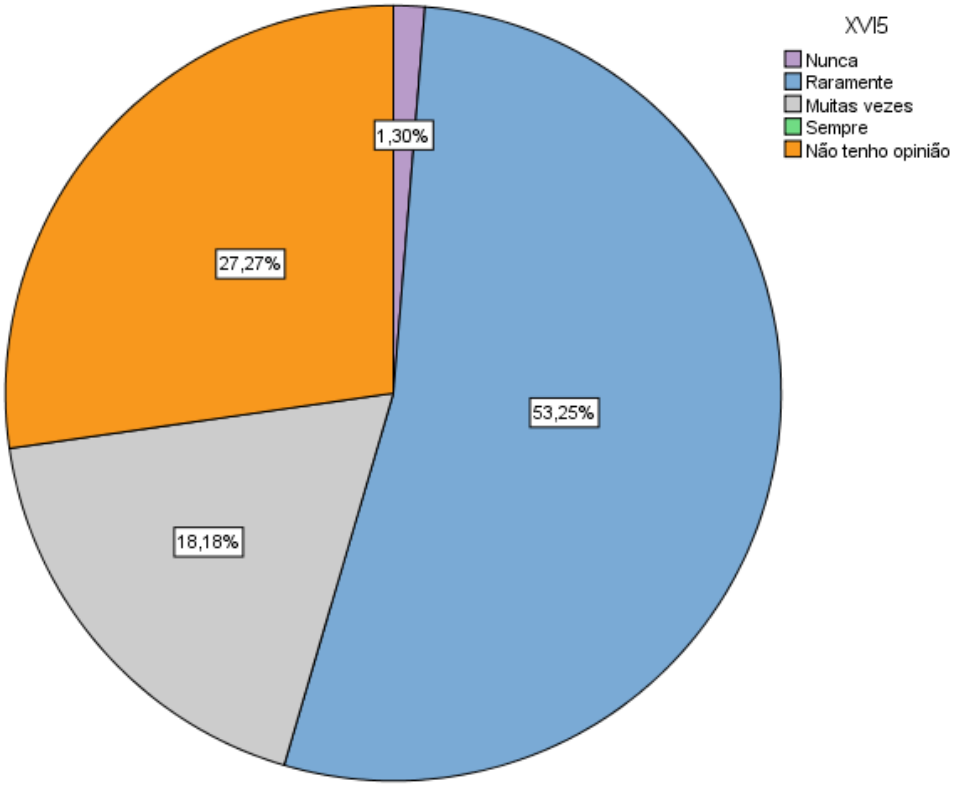
... trabalham em colaboração com os colegas.



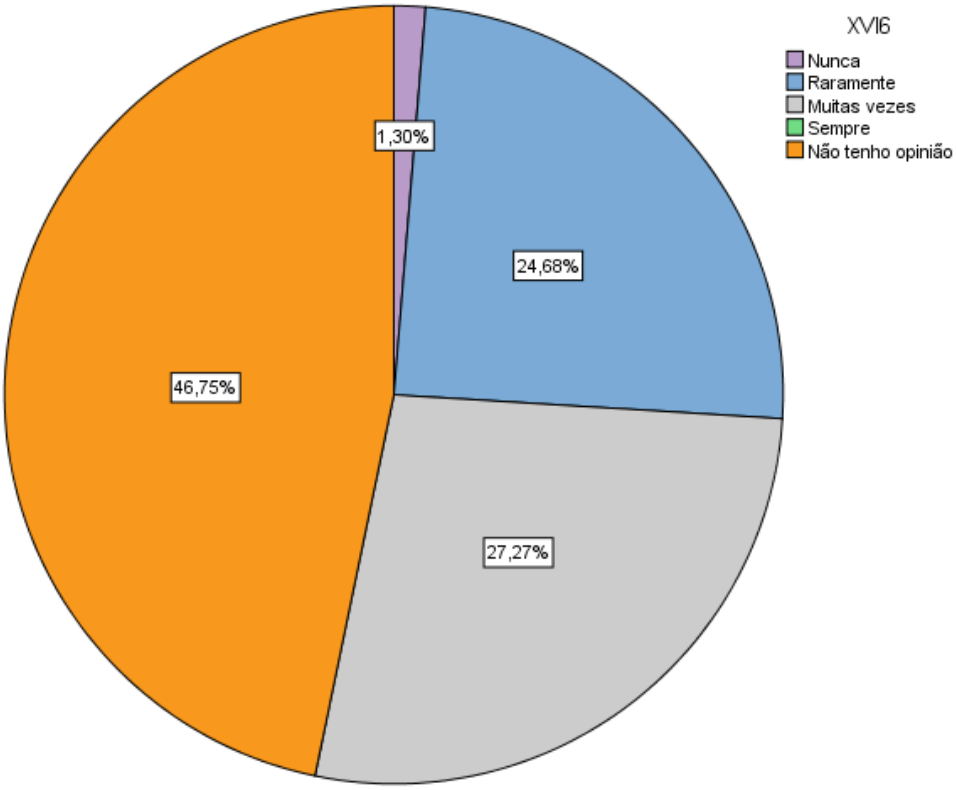
... mostram-se disponíveis no relacionamento com os alunos.



... sabem assumir a iniciativa, se necessário.

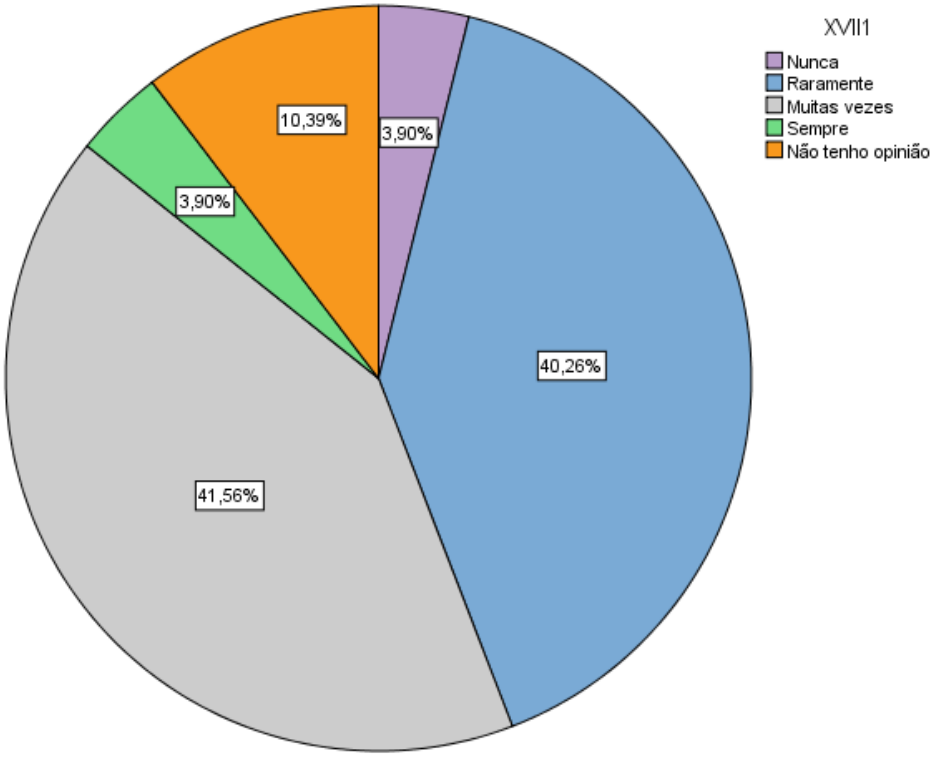


... revelam abertura à participação em ações de formação.

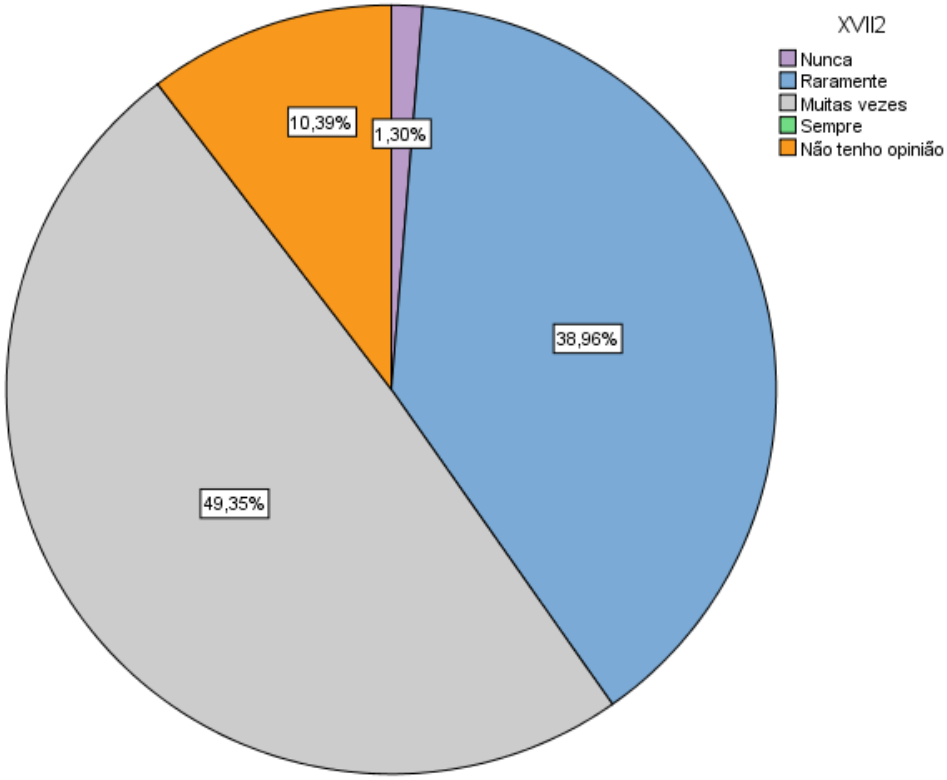


XVII. Os pais/Encarregados de Educação…

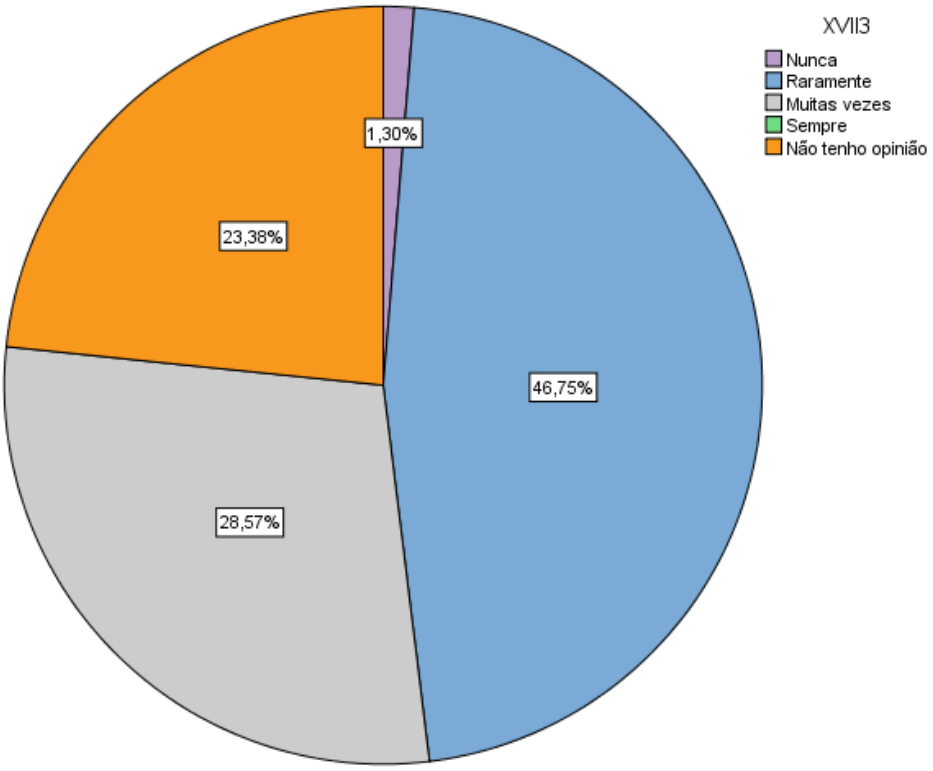
... deslocam-se à escola quando os seus educandos apresentam algum problema.



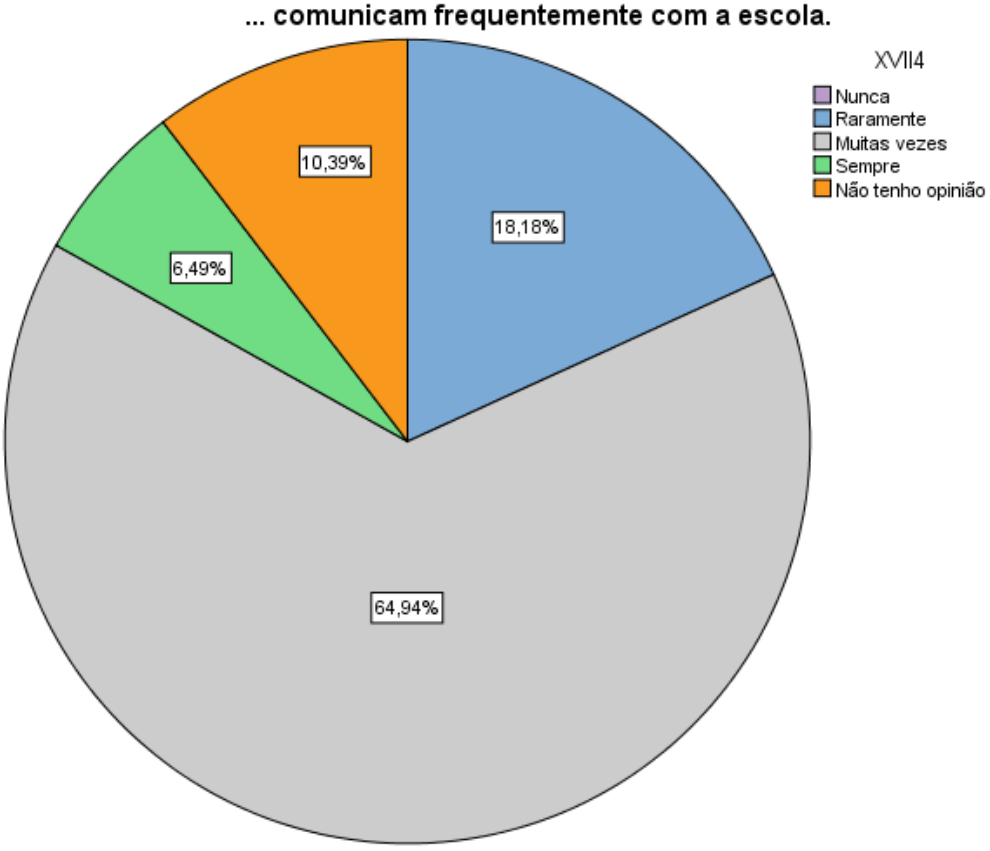
... participam nas reuniões para que são convocados.



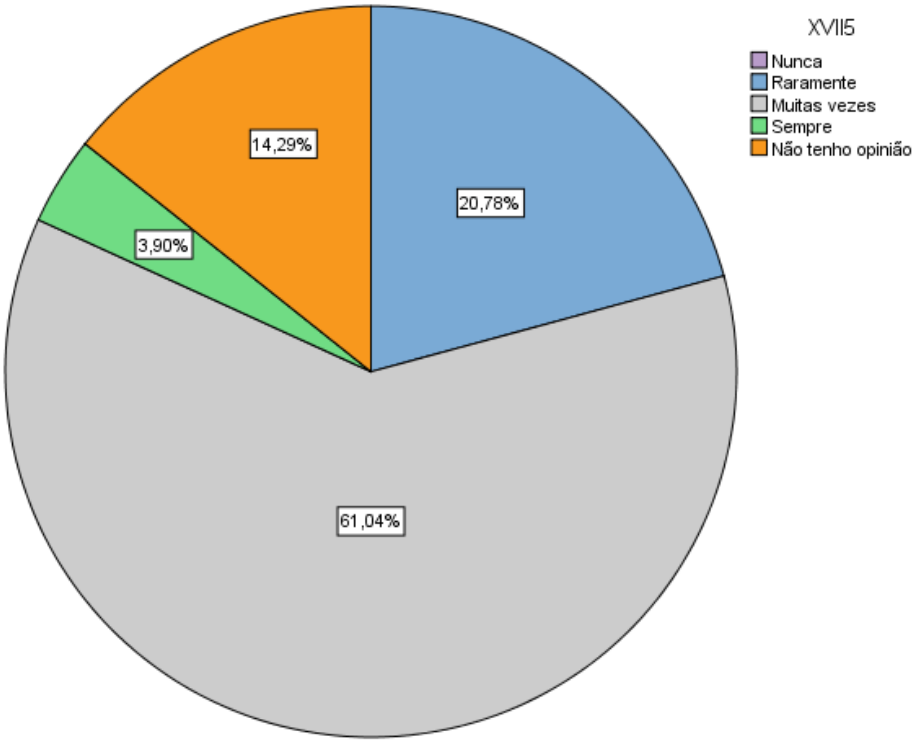
... elogiam a escola.



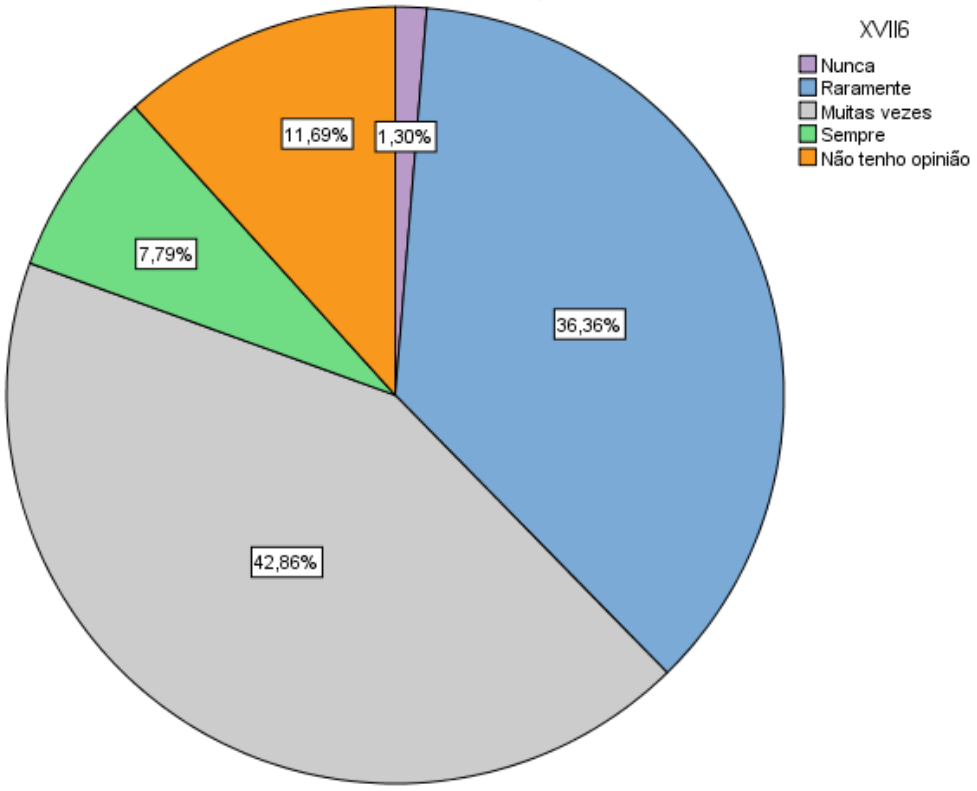
... comunicam frequentemente com a escola.



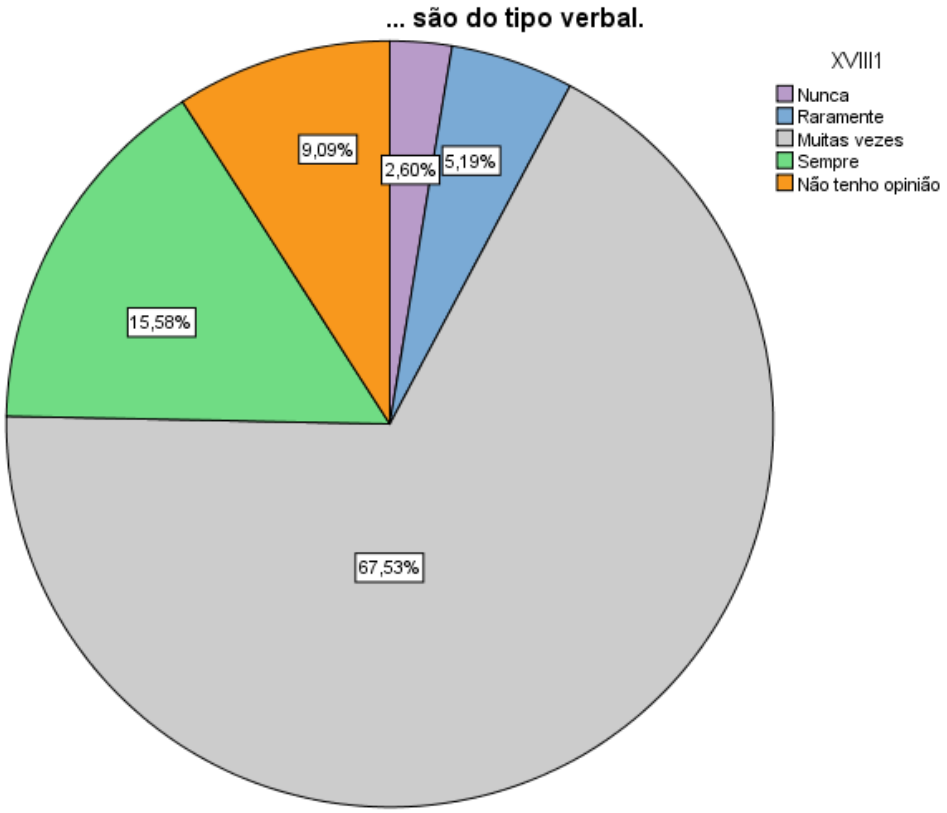
... mostram-se disponíveis para colaborar nas actividades escolares, aceitando o convite para participar em algumas atividades.

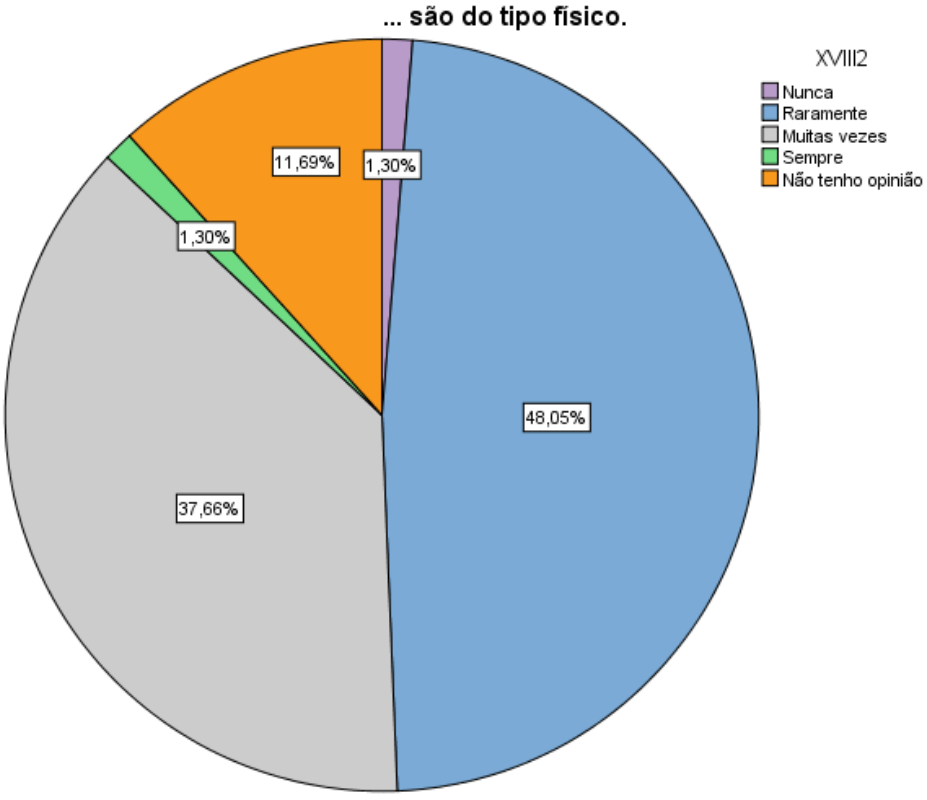


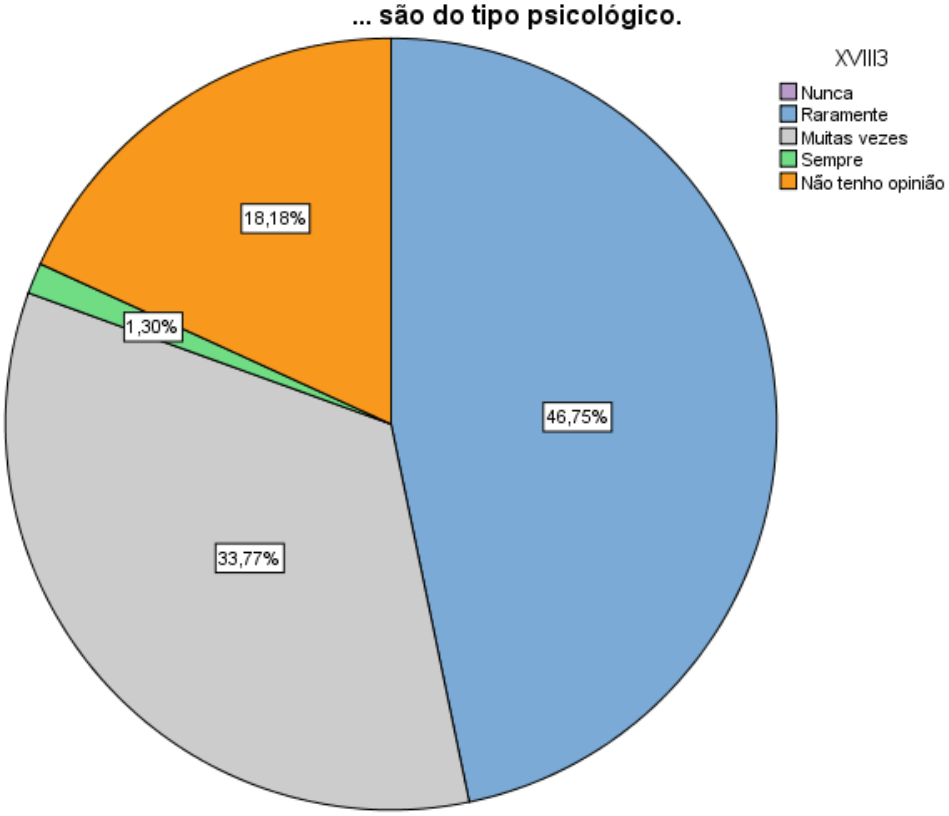
... apoiam a aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os em casa, por exemplo.

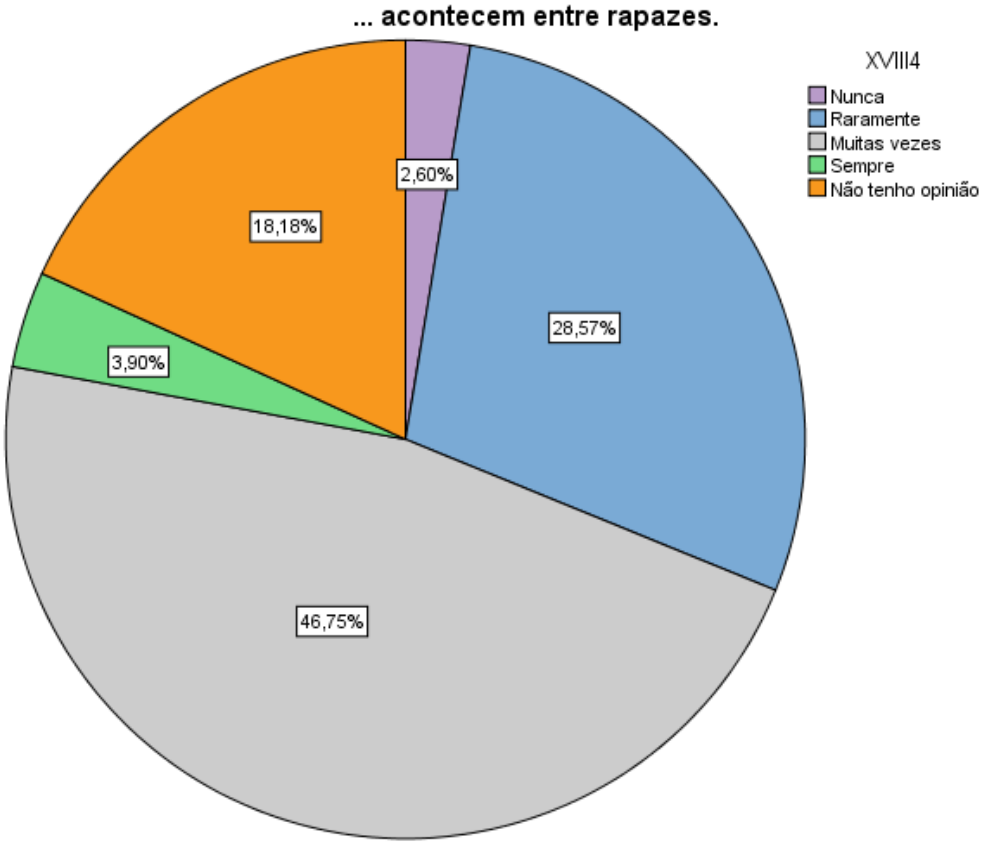


XVIII. Os conflitos…

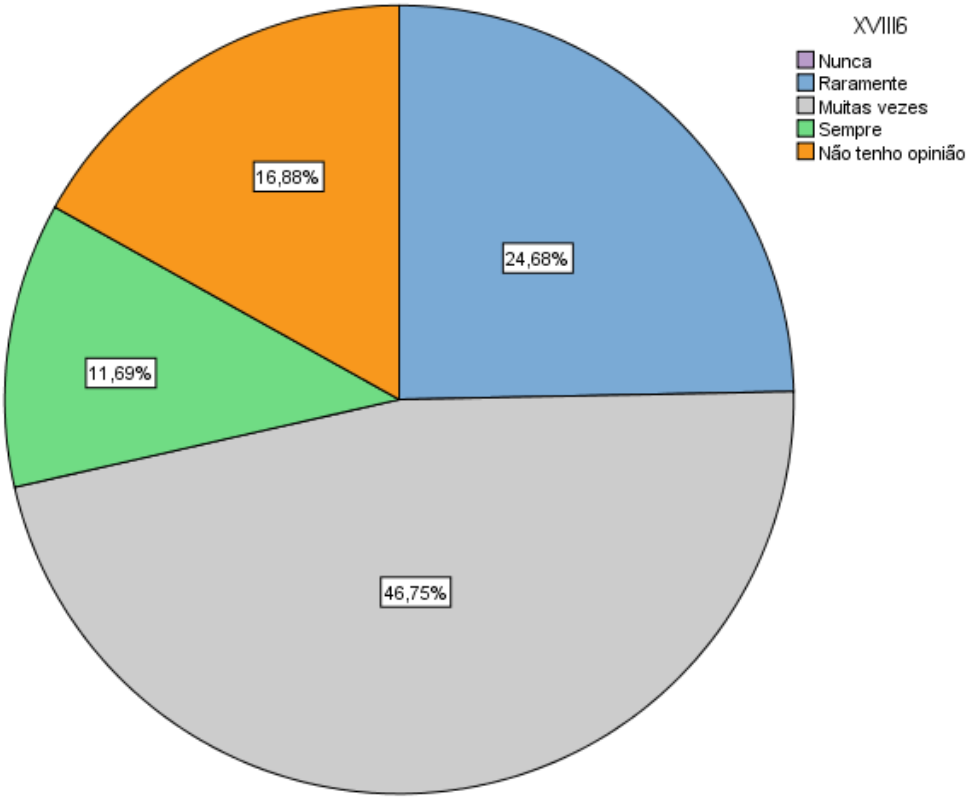




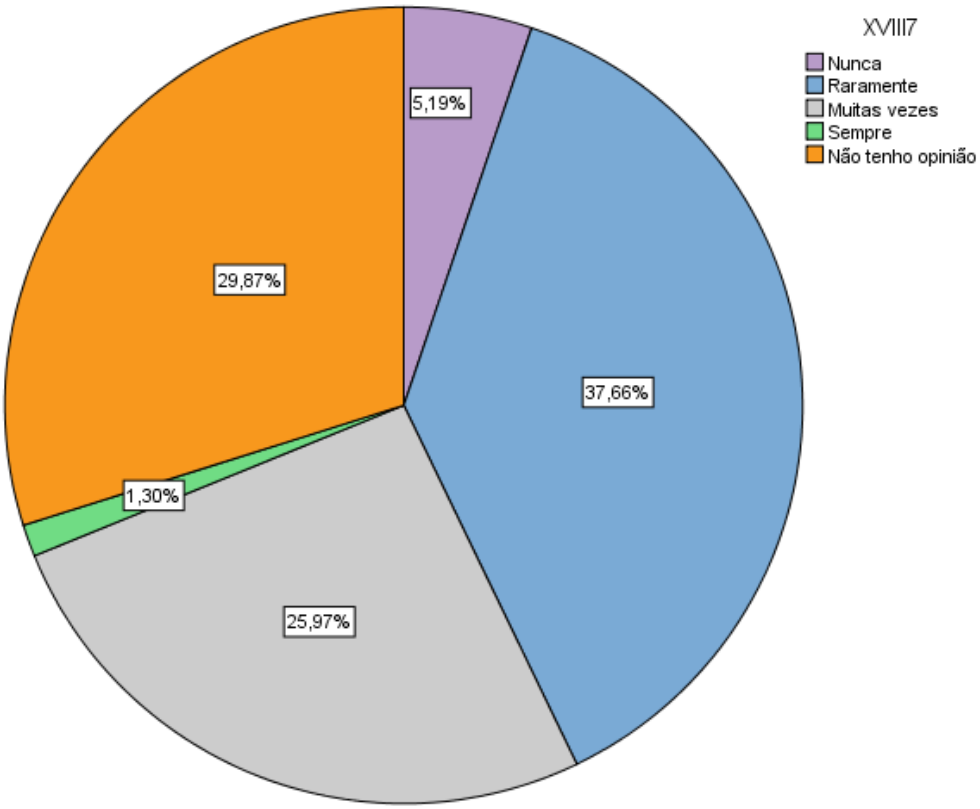

... são do tipo psicológico.
XVIII3
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
18,18%
1,30%
46,75%
33,77%


... acontecem entre rapazes.
XVIII4
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
2,60%
18,18%
28,57%
3,90%
46,75%

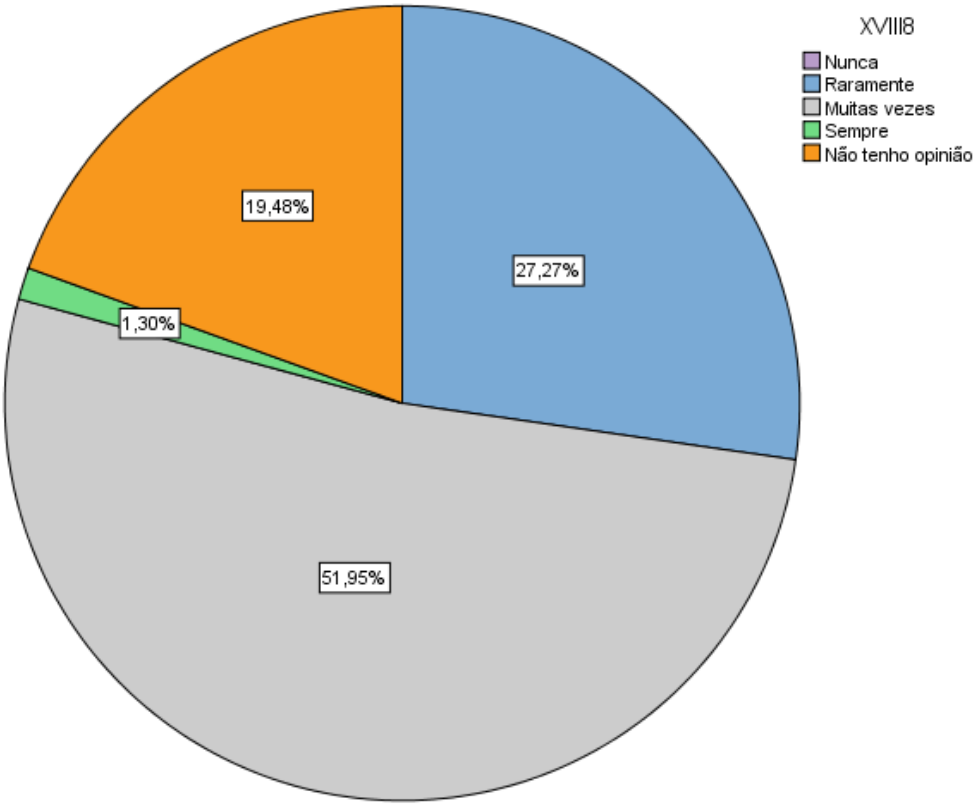
... acontecem entre rapazes e raparigas.



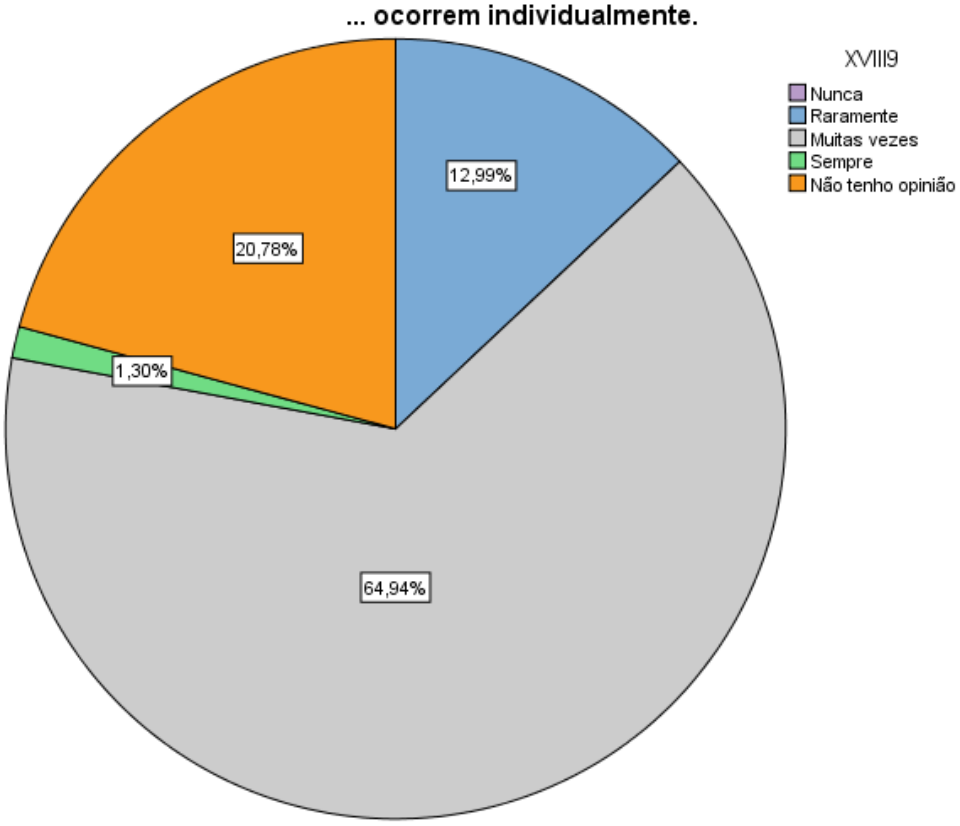
... ocorrem intragrupo.



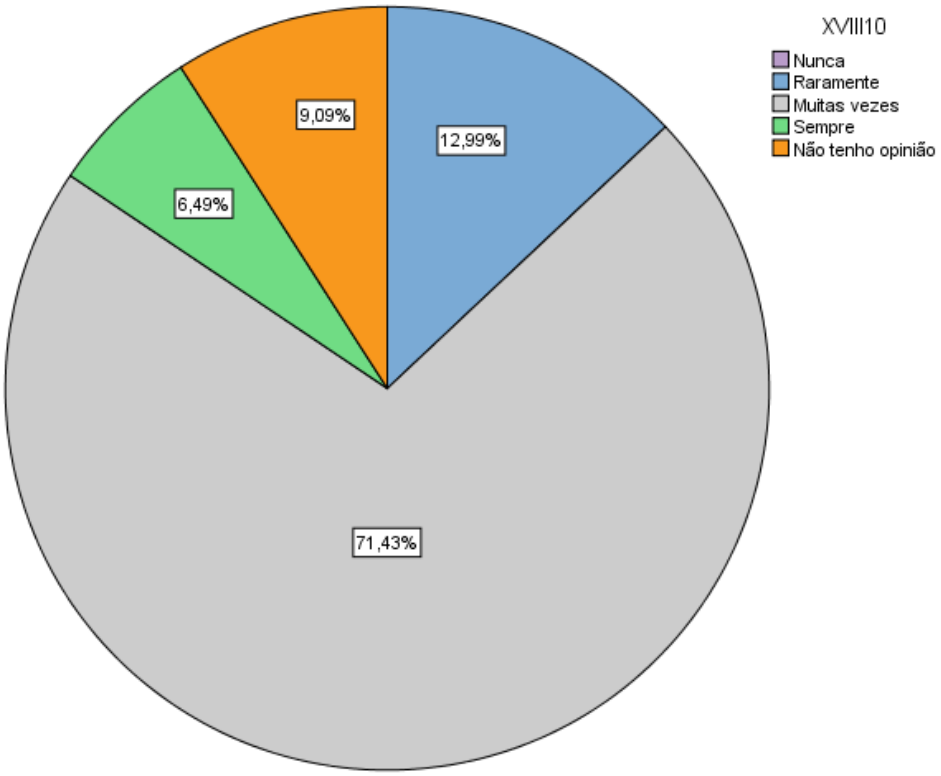
... ocorrem entre grupos.



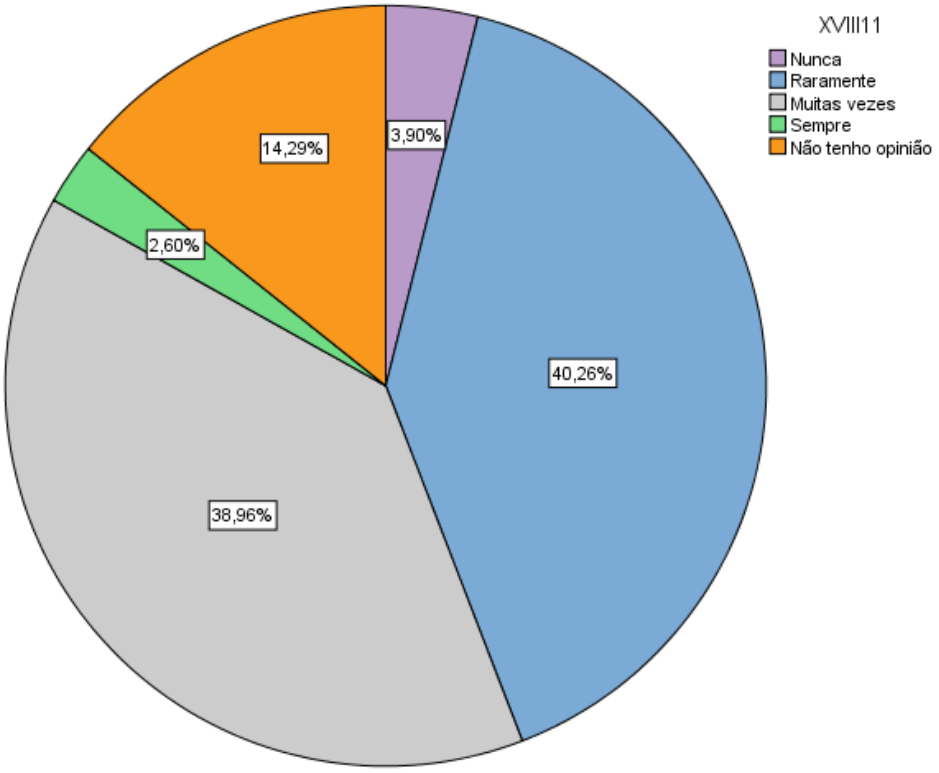
... ocorrem individualmente.



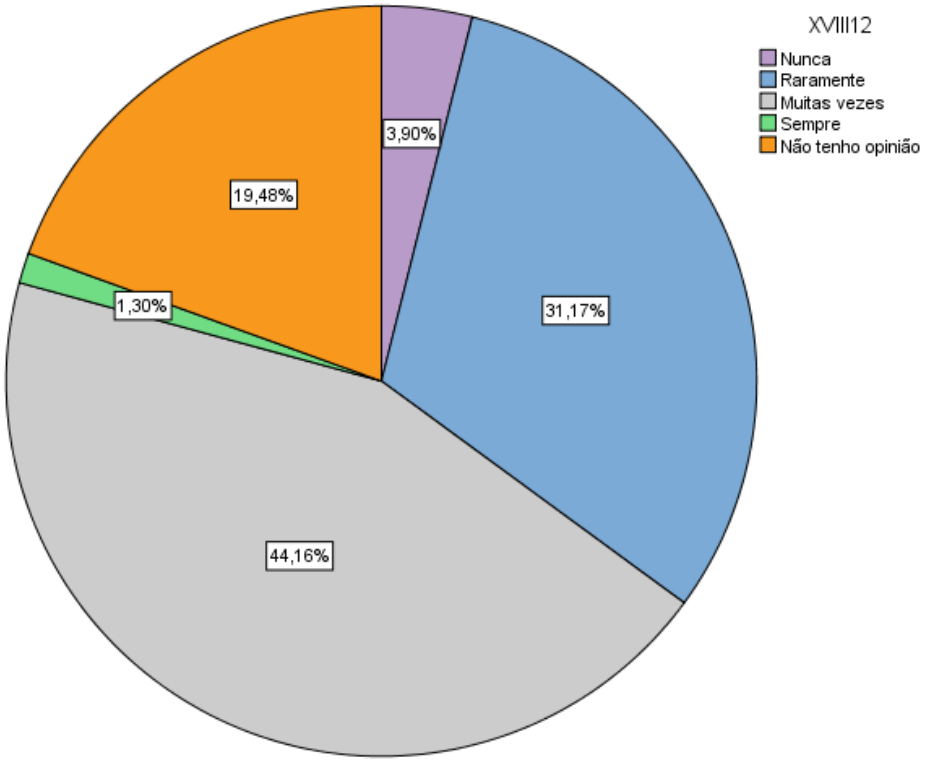
... existem especialmente entre alunos.



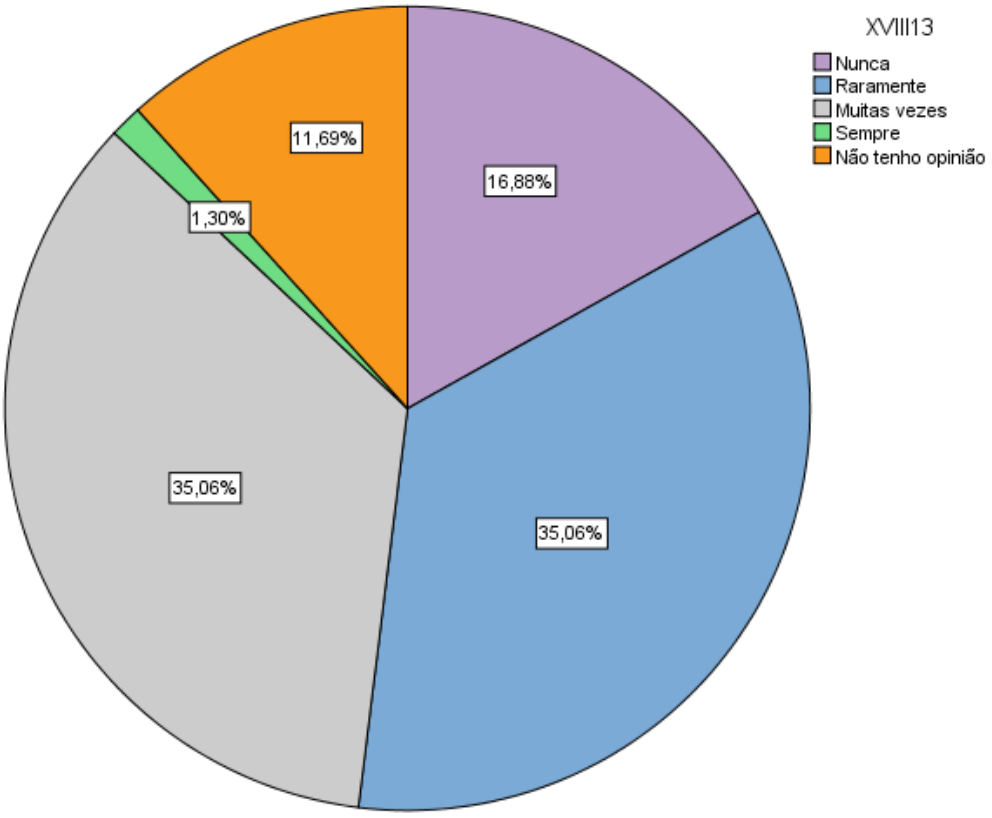
... existem especialmente entre alunos e professores.



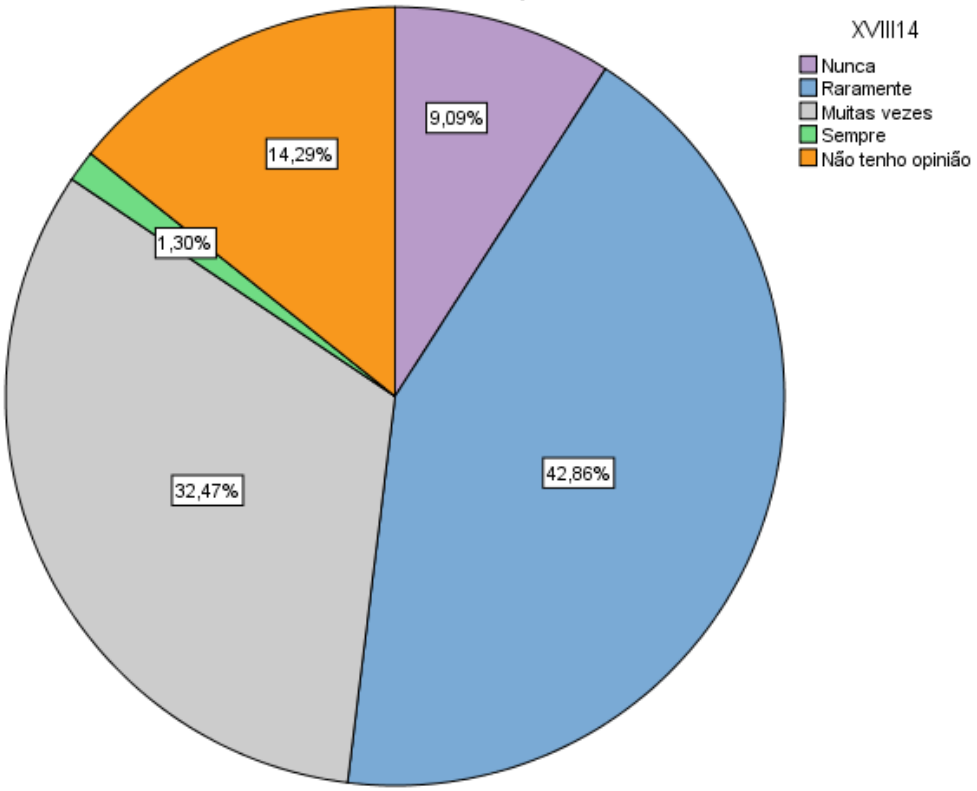
... existem especialmente entre alunos e Assistentes Operacionais/Técnicos.



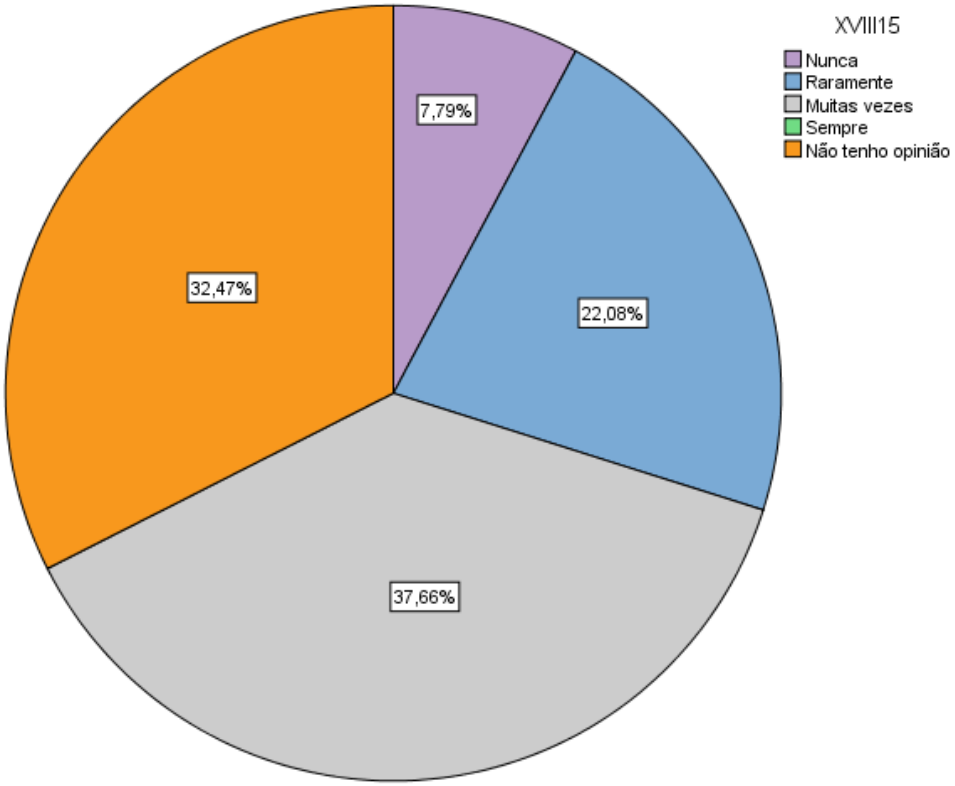
... existem especialmente entre professores.



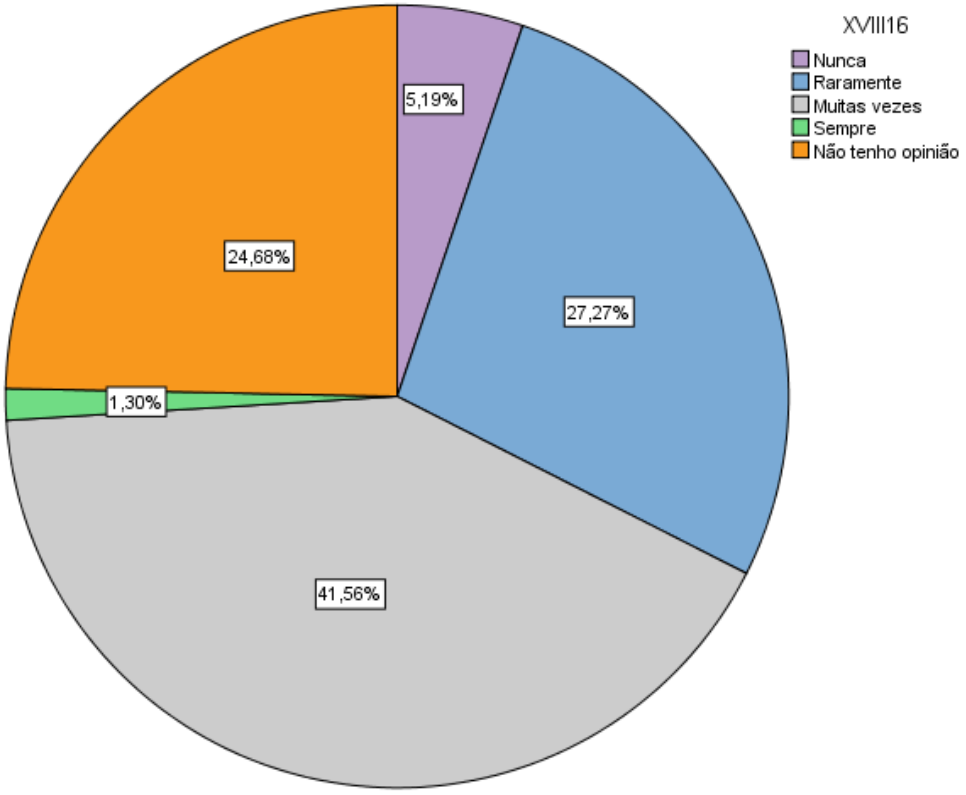
... existem especialmente entre professores e Assistentes Técnicos/Operacionais.



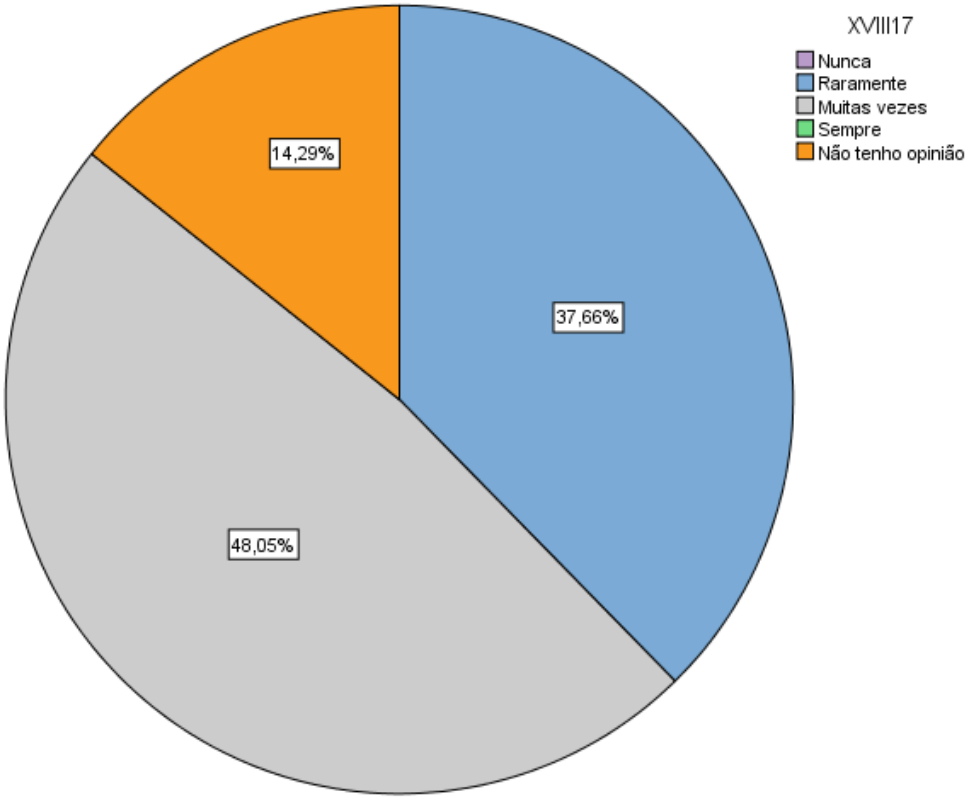
... existem especialmente entre Assistentes Operacionais/Técnicos.



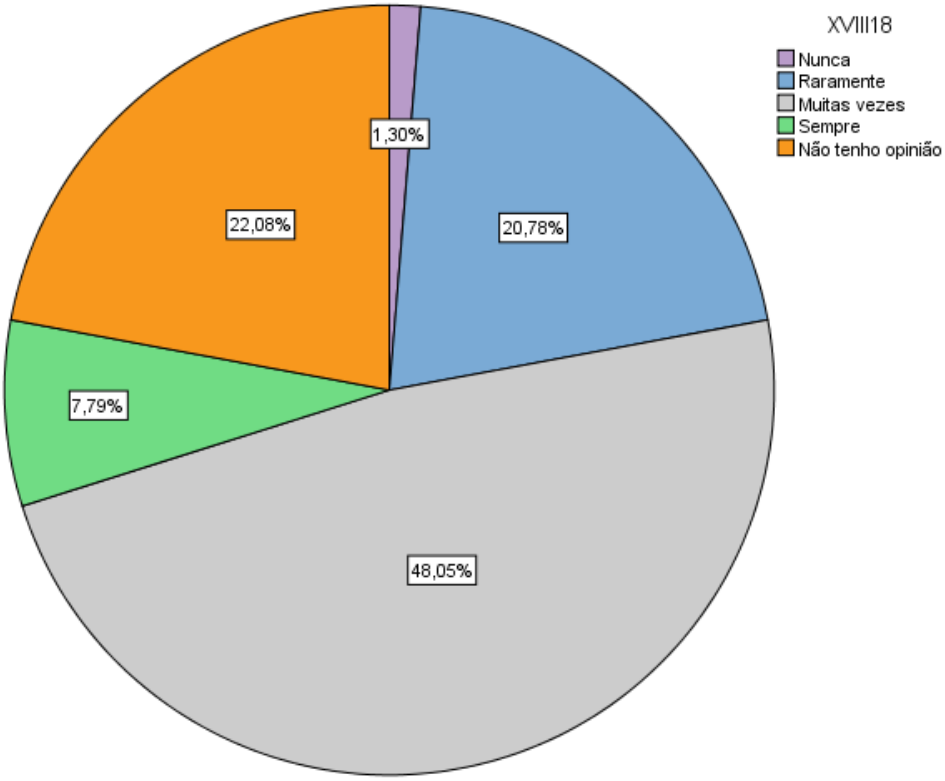
... são devidos a situações, normalmente consideradas muito graves.



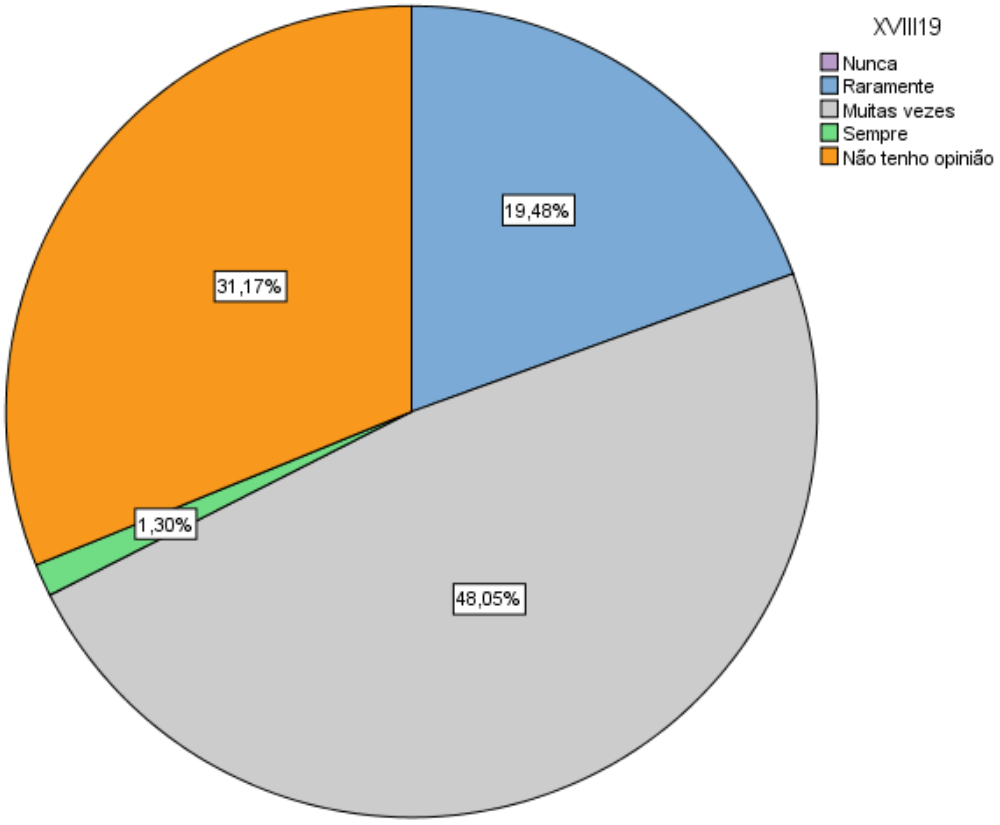
... são devidos a situações, normalmente consideradas graves.



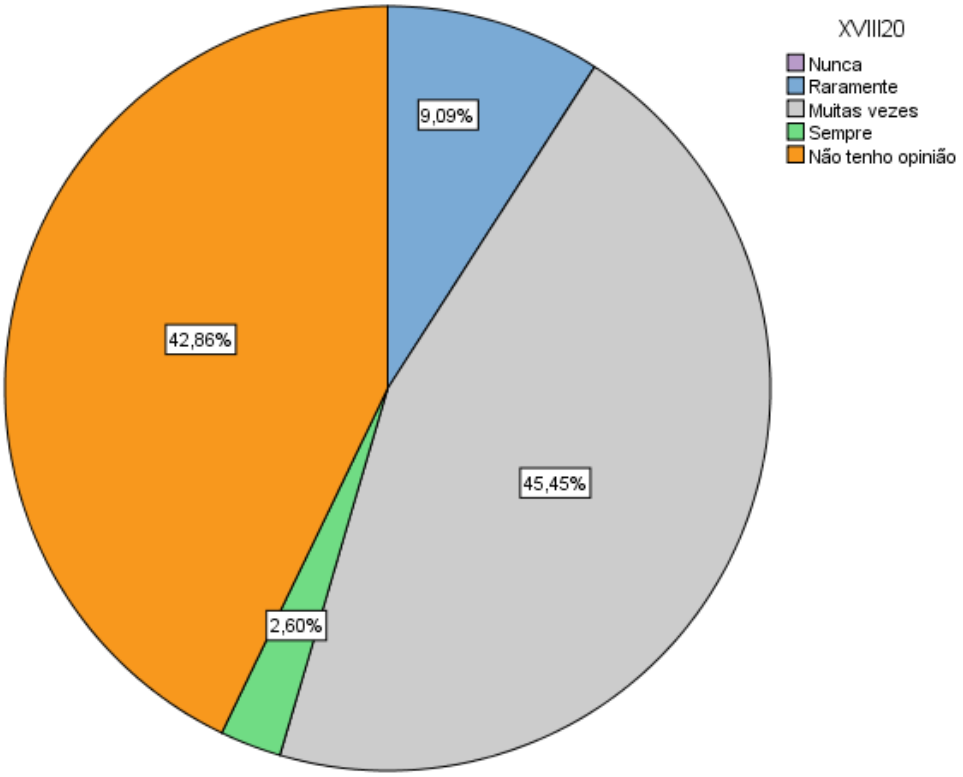
... são devidos a situações, normalmente consideradas sem grande importância.



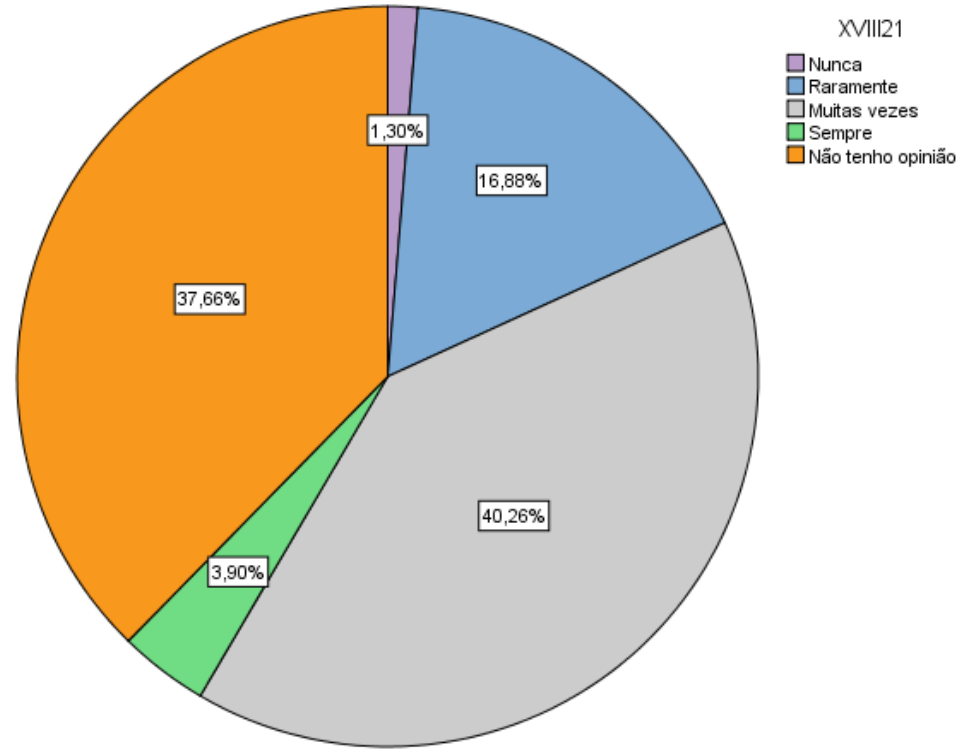
... são resolvidos com a aplicação de medidas punitivas.



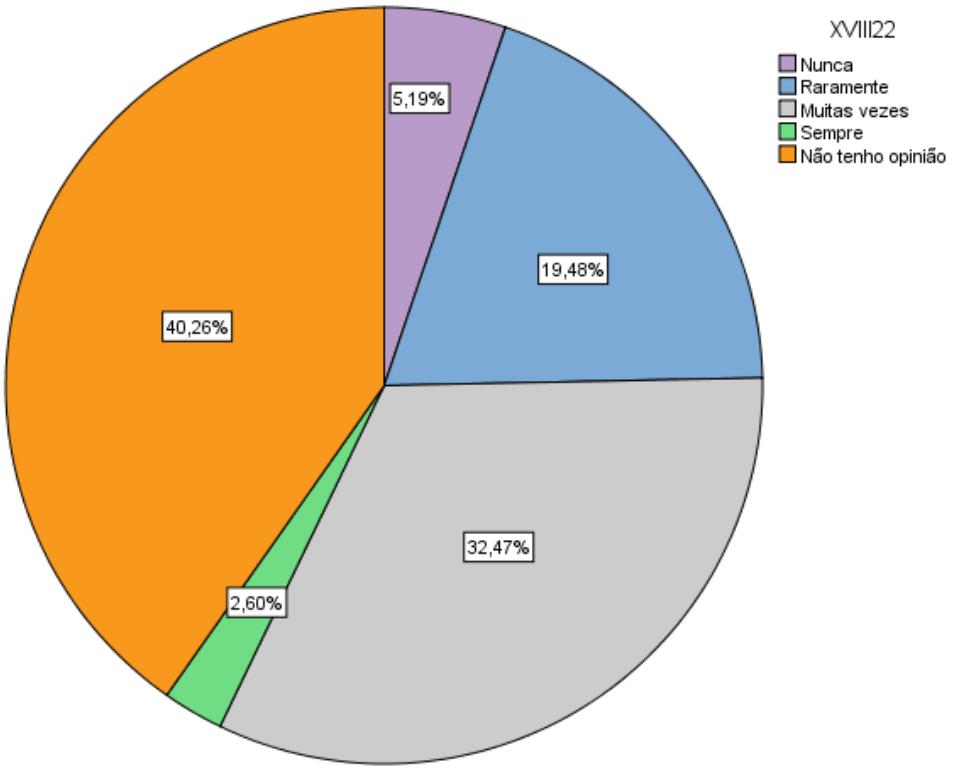
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de negociação (DT/Direcção negoceiam uma proposta com as partes em conflito).



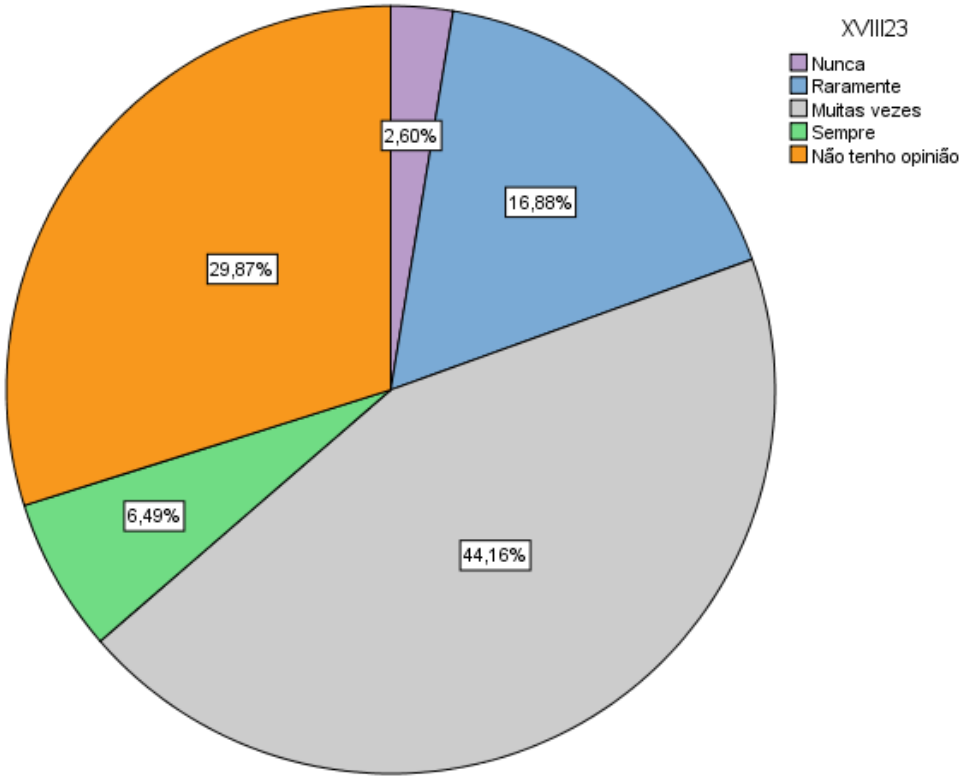
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de conciliação (DT/Direcção propõem uma hipótese de acordo entre as partes em conflito).



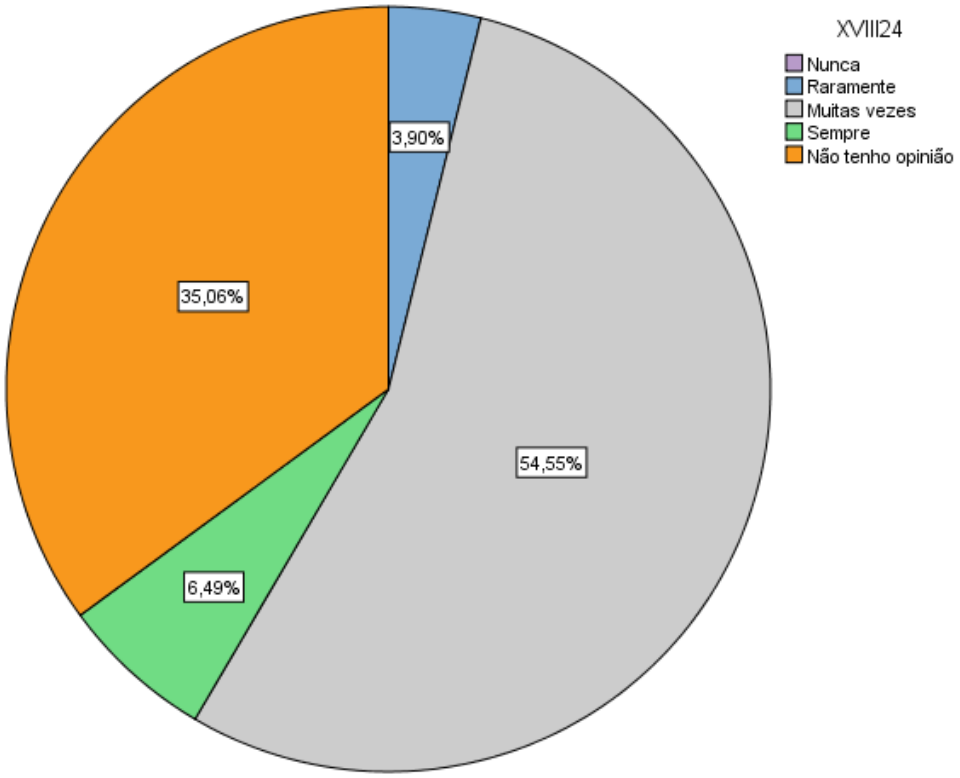
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de julgamento (Conselho de Turma/Diretor decidem sem ouvir as partes em conflito).



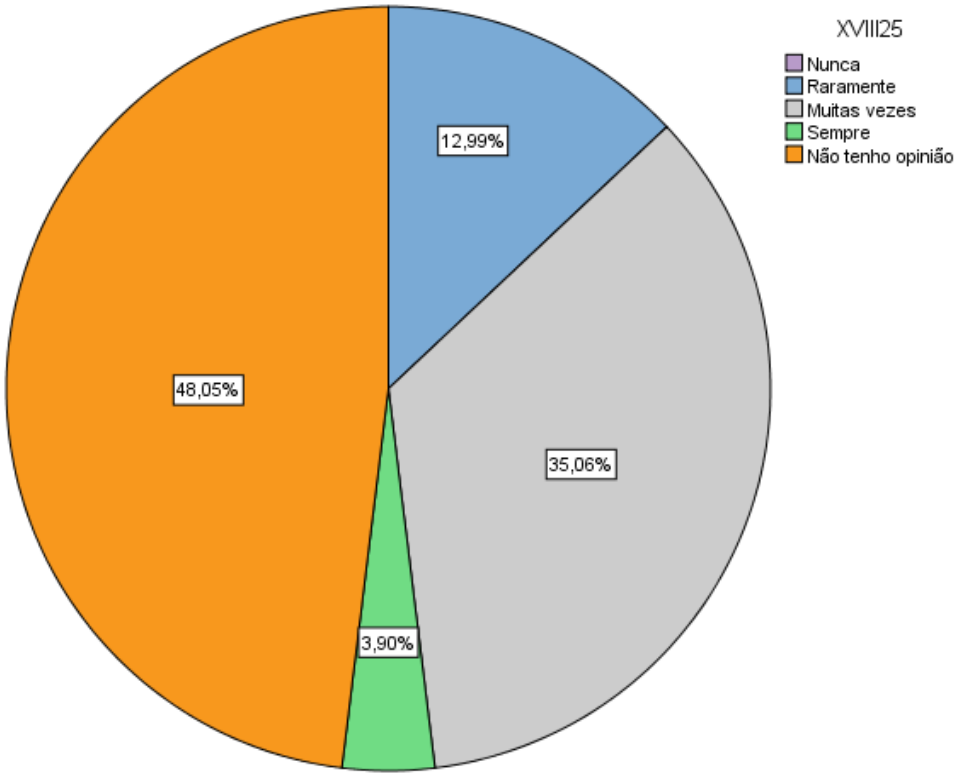
... são resolvidos de forma não punitiva, através do recurso a estratégias de mediação (as partes em conflito chegam a acordo com a ajuda de um terceiro).



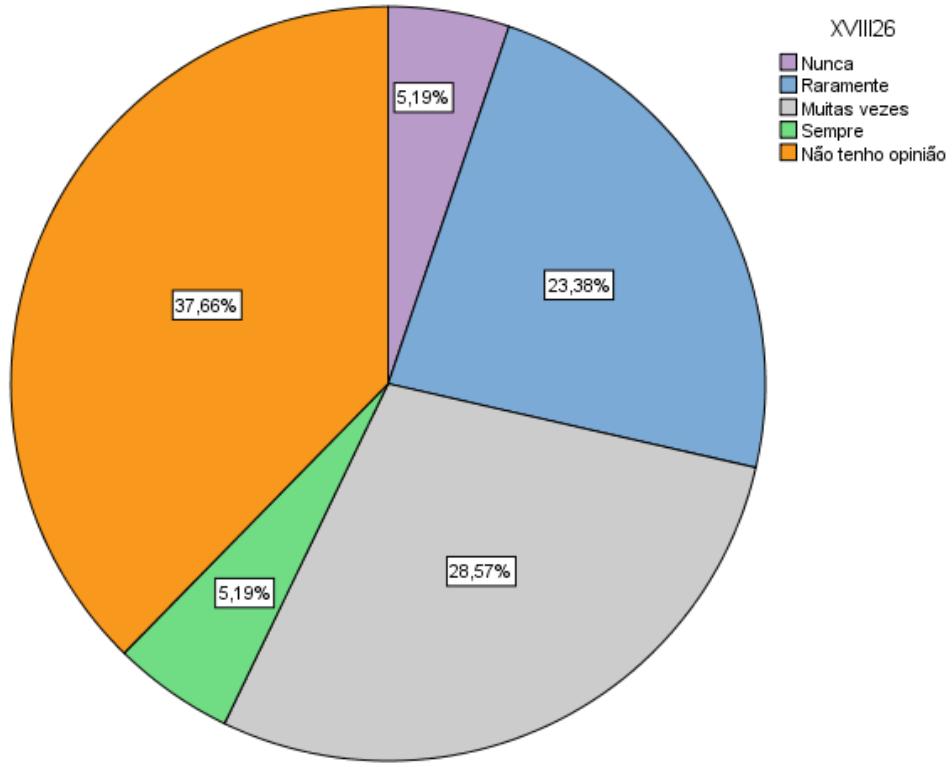
... A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada satisfatória.



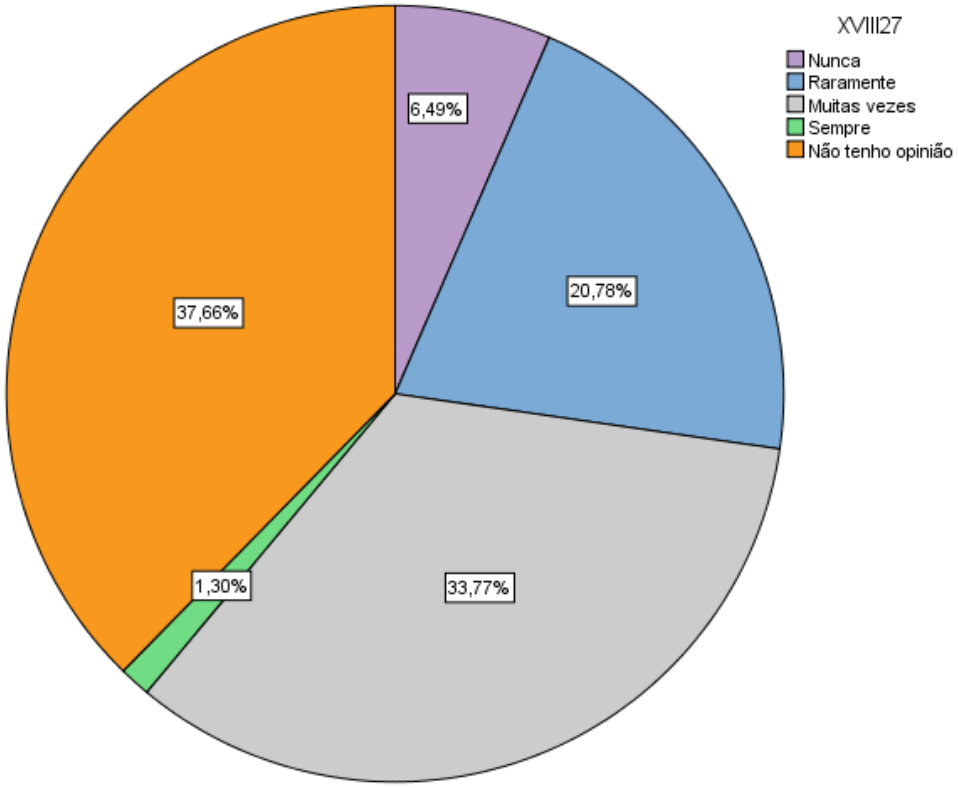
... A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada minimamente satisfatória.



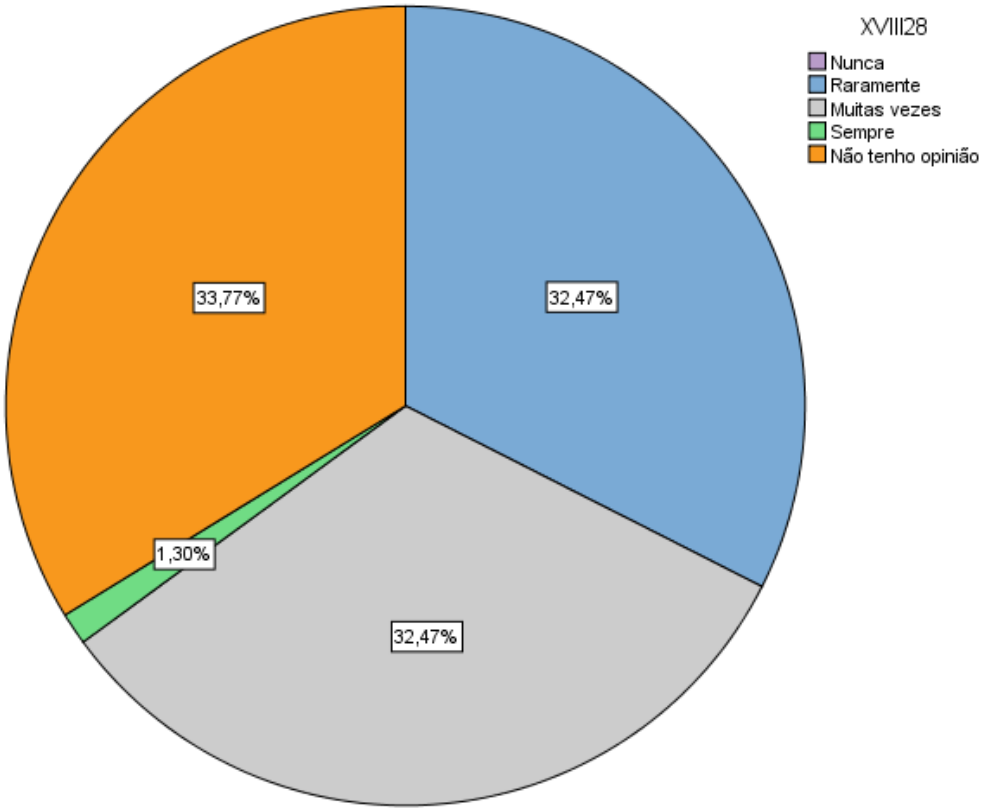
... A sua resolução é, de forma geral e para a maioria dos elementos, considerada insatisfatória.



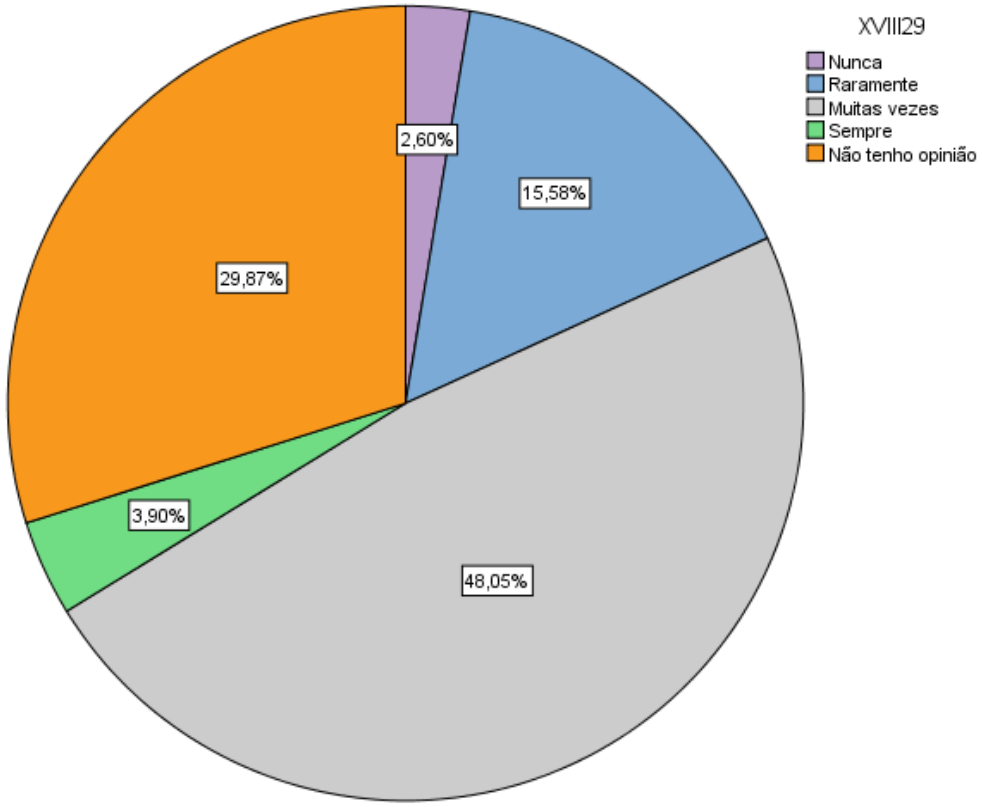
As suas implicações no clima escolar são muito graves.



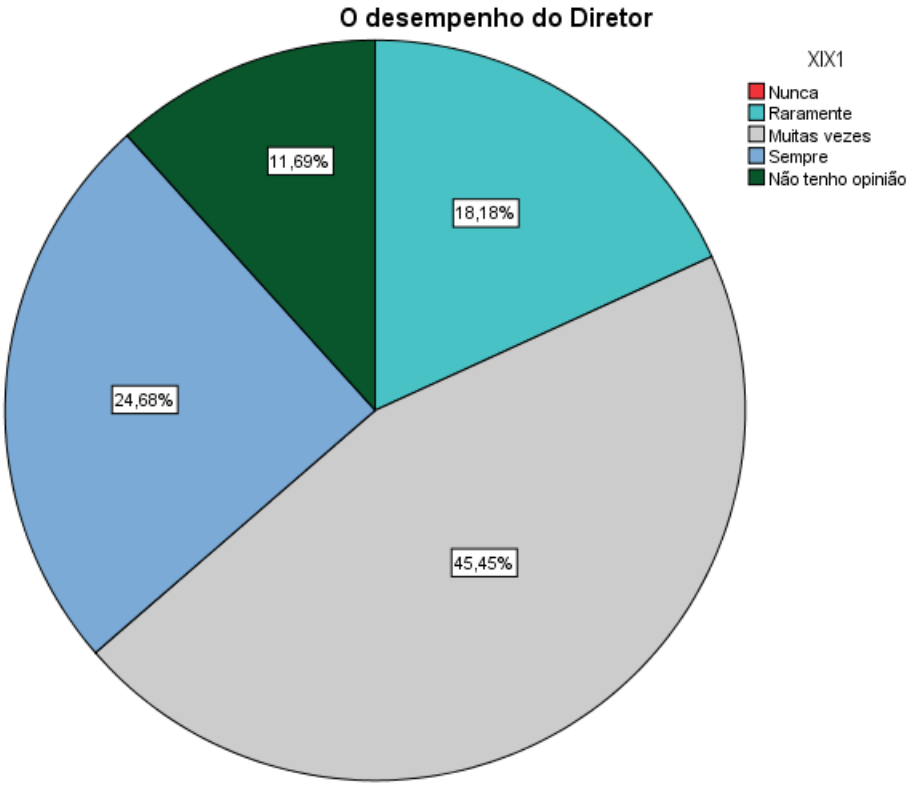
As suas implicações no clima escolar são graves.

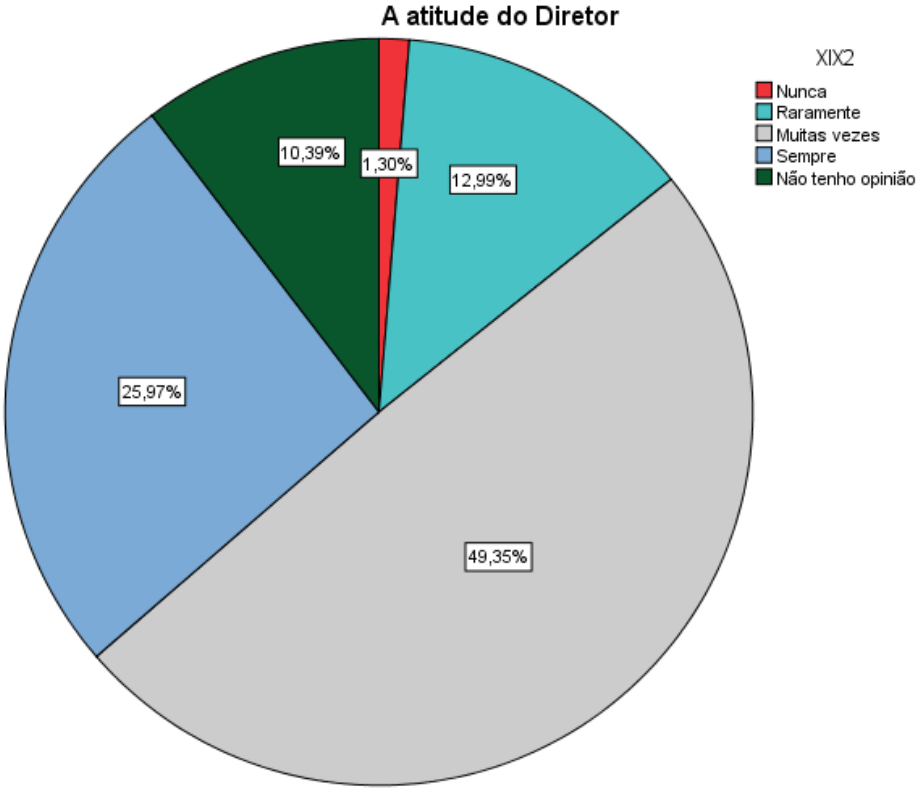


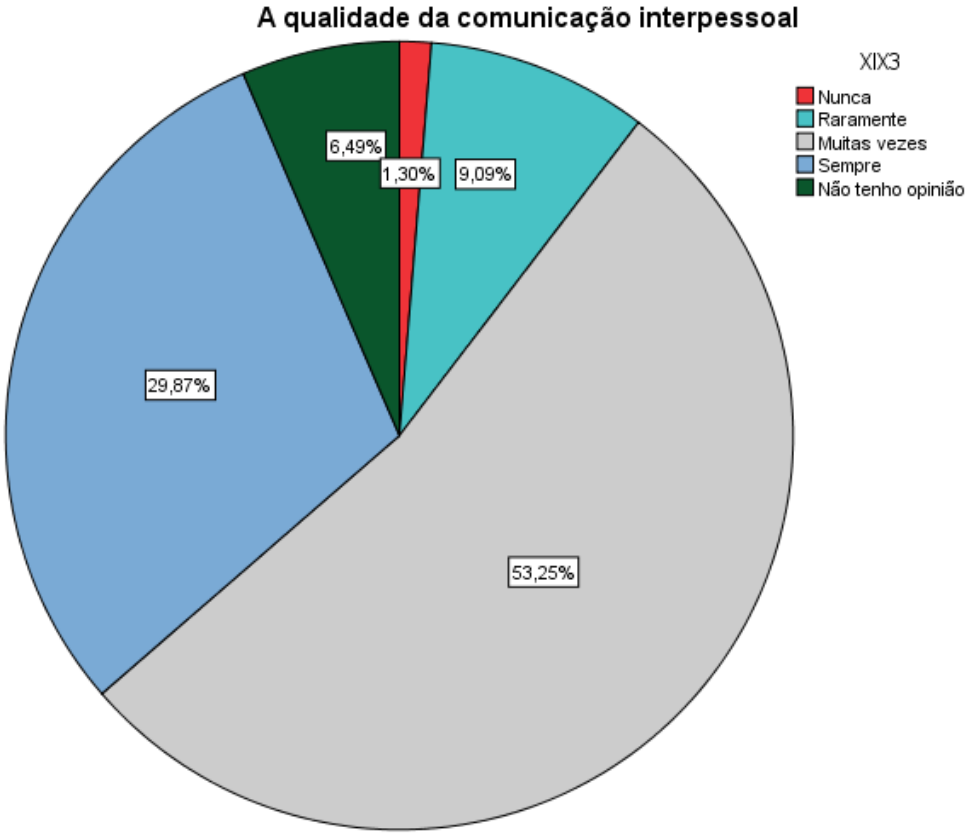
As suas implicações no clima escolar são pouco importantes.

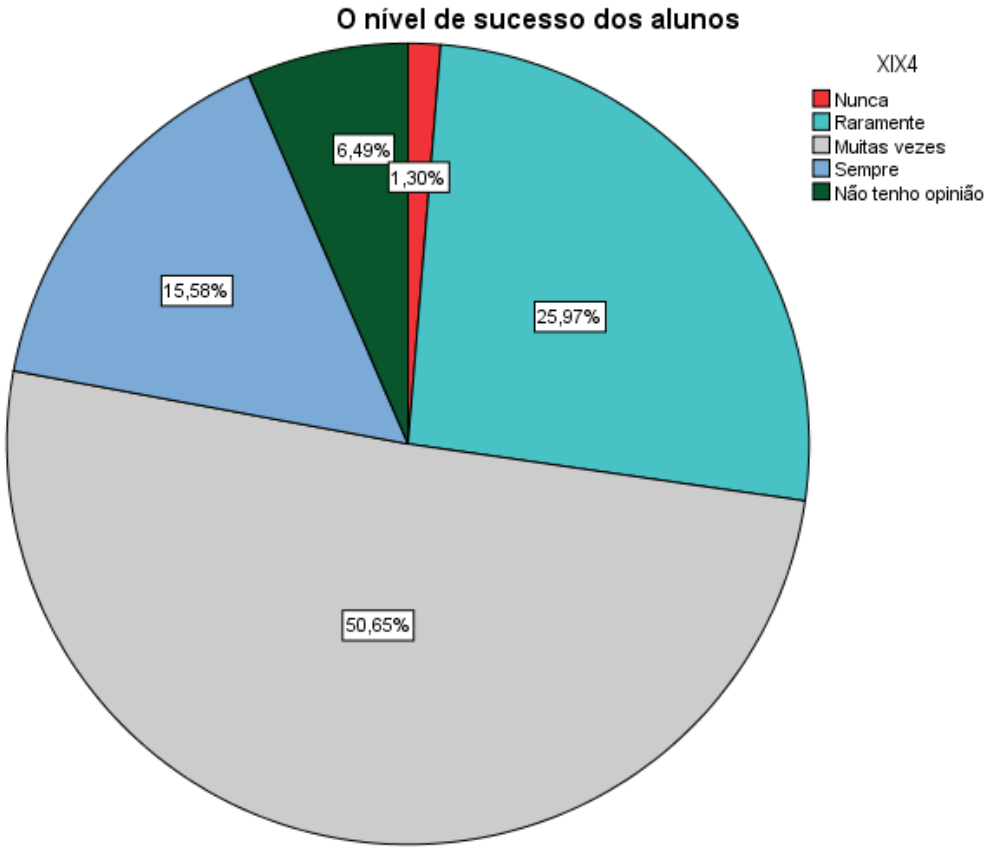


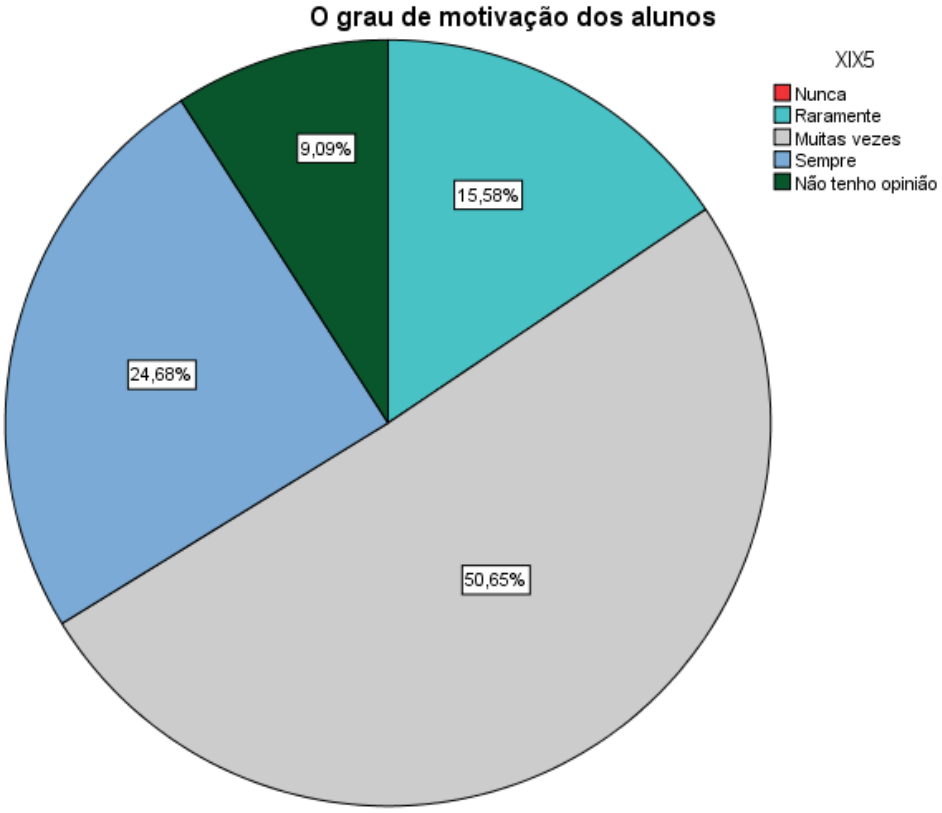
XIX. Fatores que poderão influenciar o clima escolar:

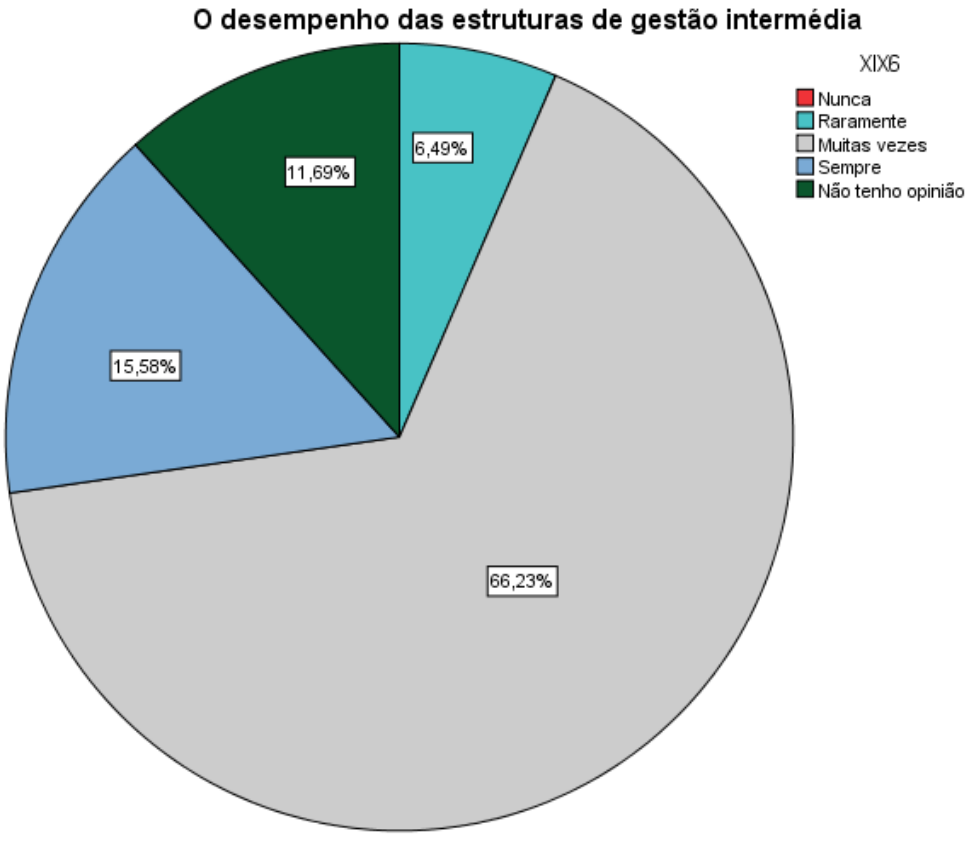


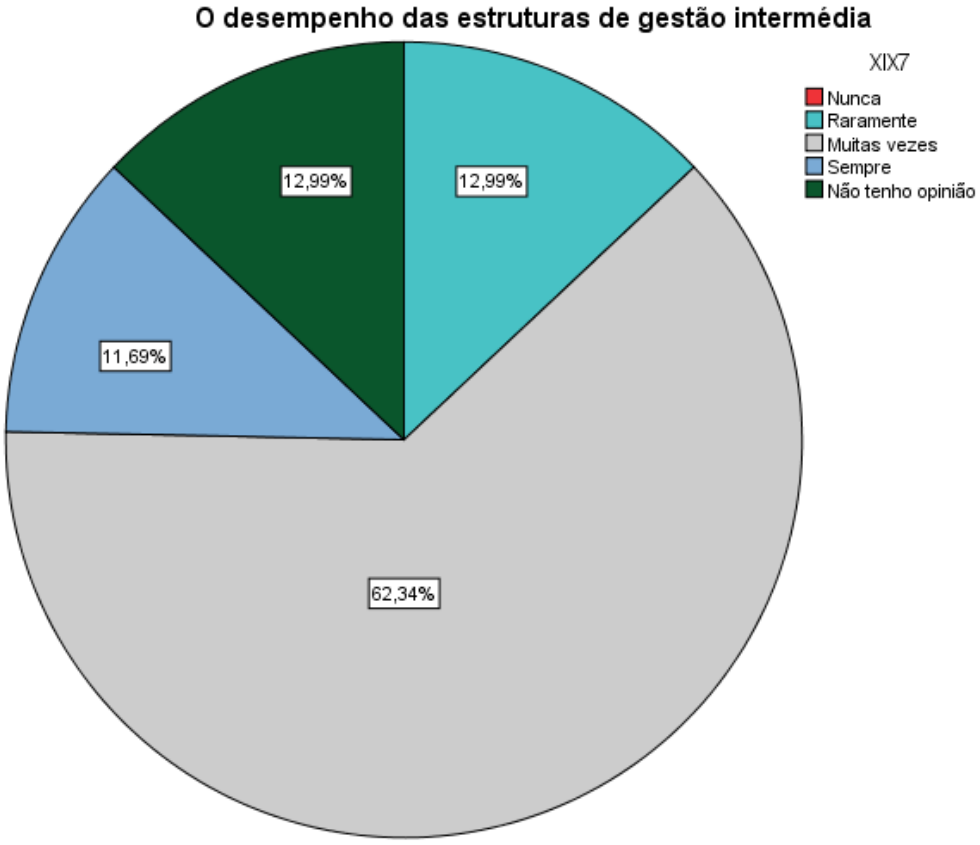


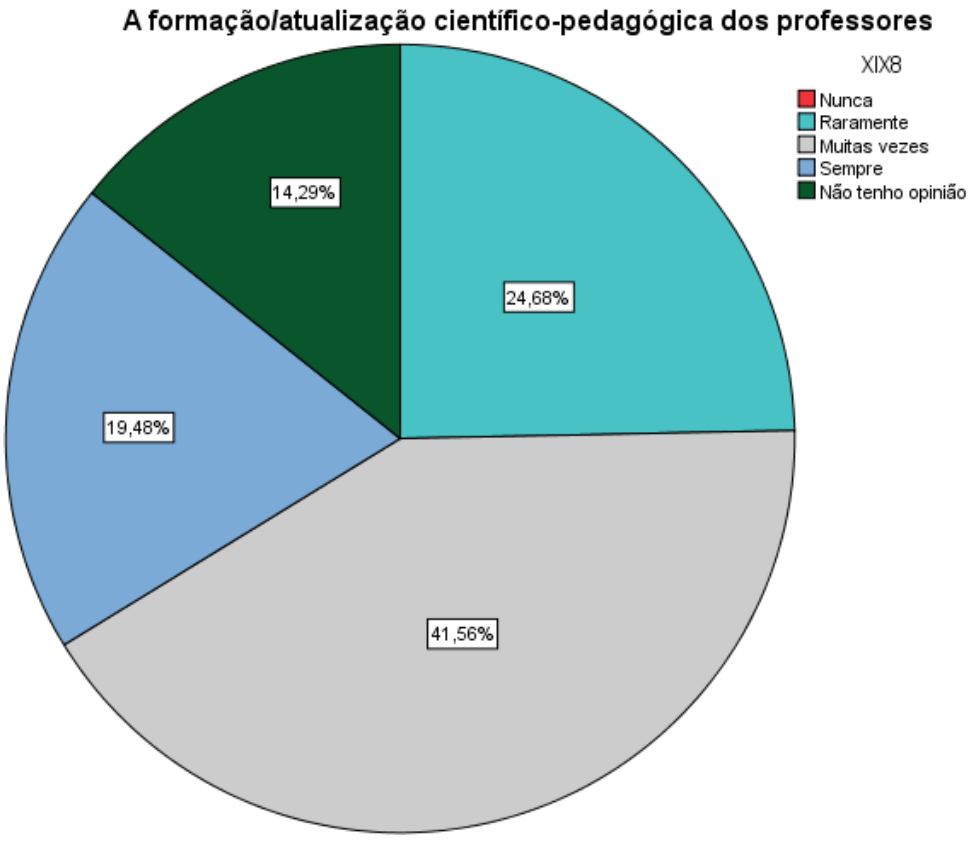

A qualidade da comunicação interpessoal
XIX3
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,49%
1,30%
9,09%
29,87%
53,25%

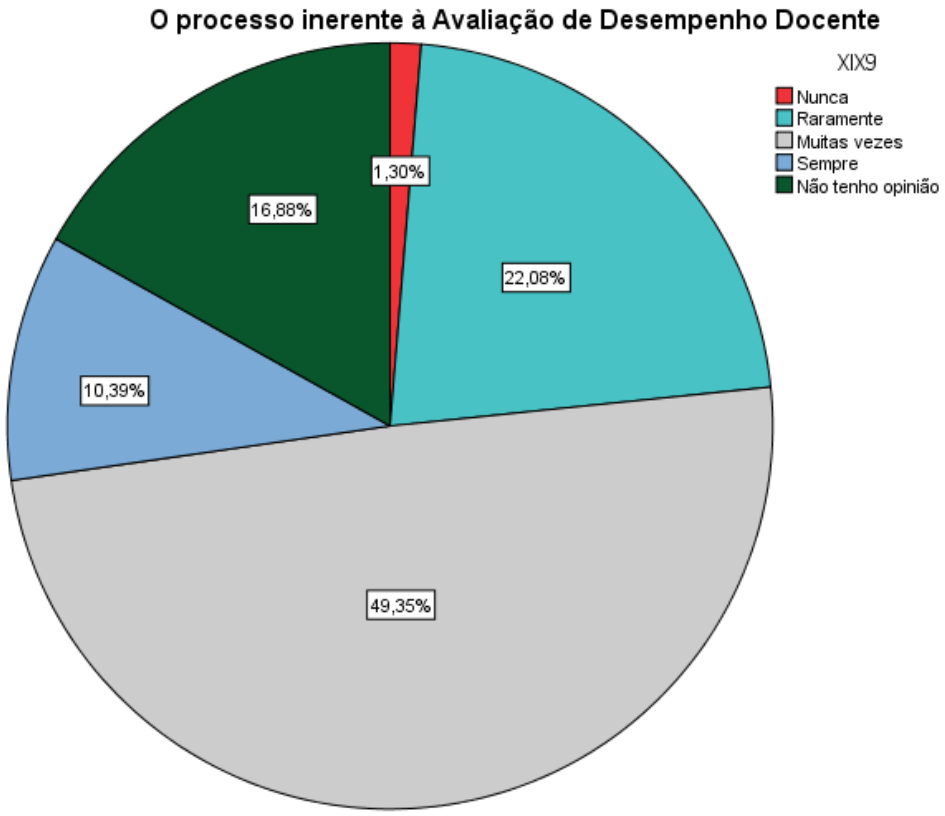

O nível de sucesso dos alunos
XIX4
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,49%
1,30%
15,58%
25,97%
50,65%

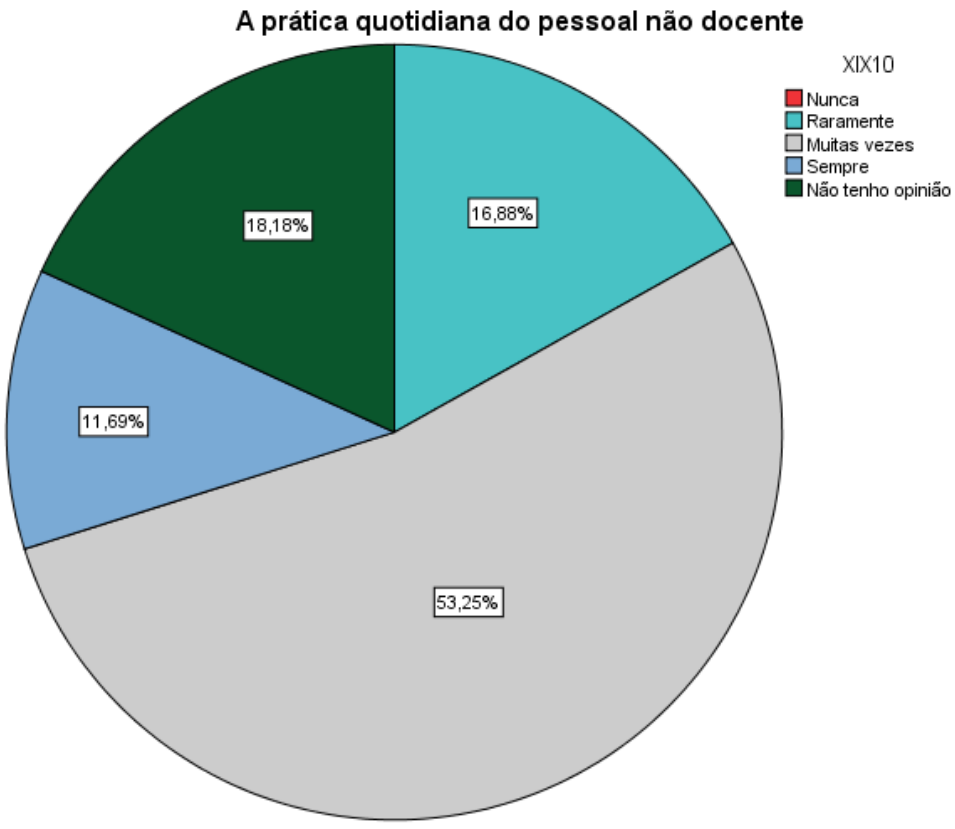

O grau de motivação dos alunos
XIX5
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
9,09%
15,58%
24,68%
50,65%

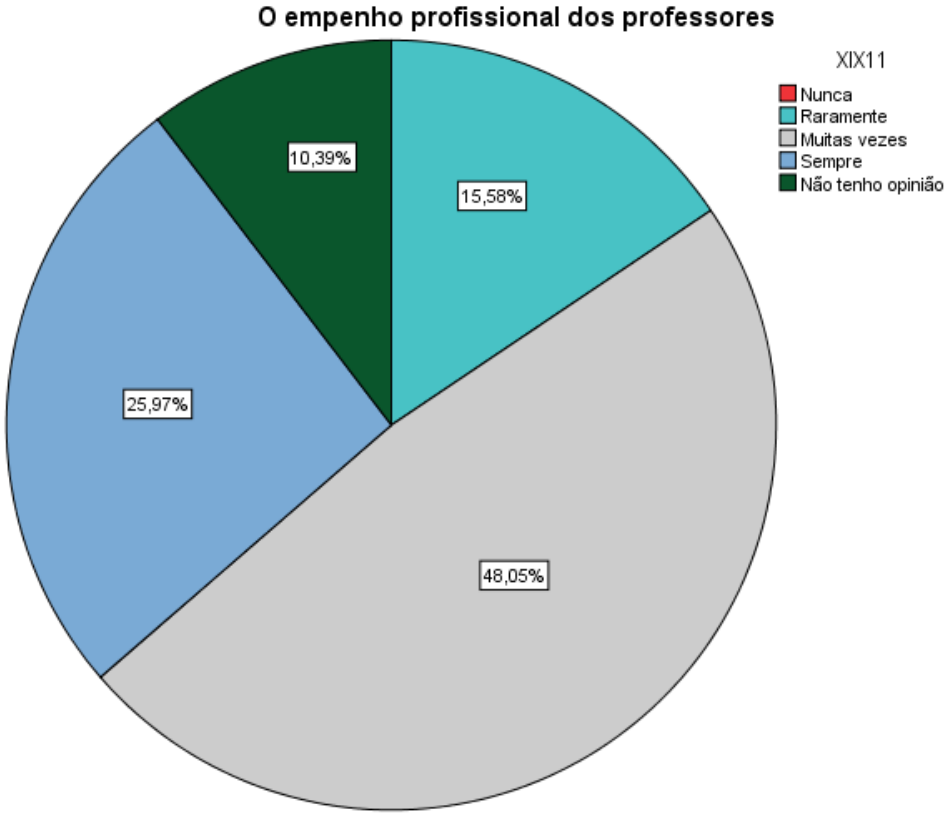

O desempenho das estruturas de gestão intermédia
XIX6
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
6,49%
11,69%
15,58%
66,23%


O desempenho das estruturas de gestão intermédia
XIX7
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
12,99%
12,99%
11,69%
62,34%

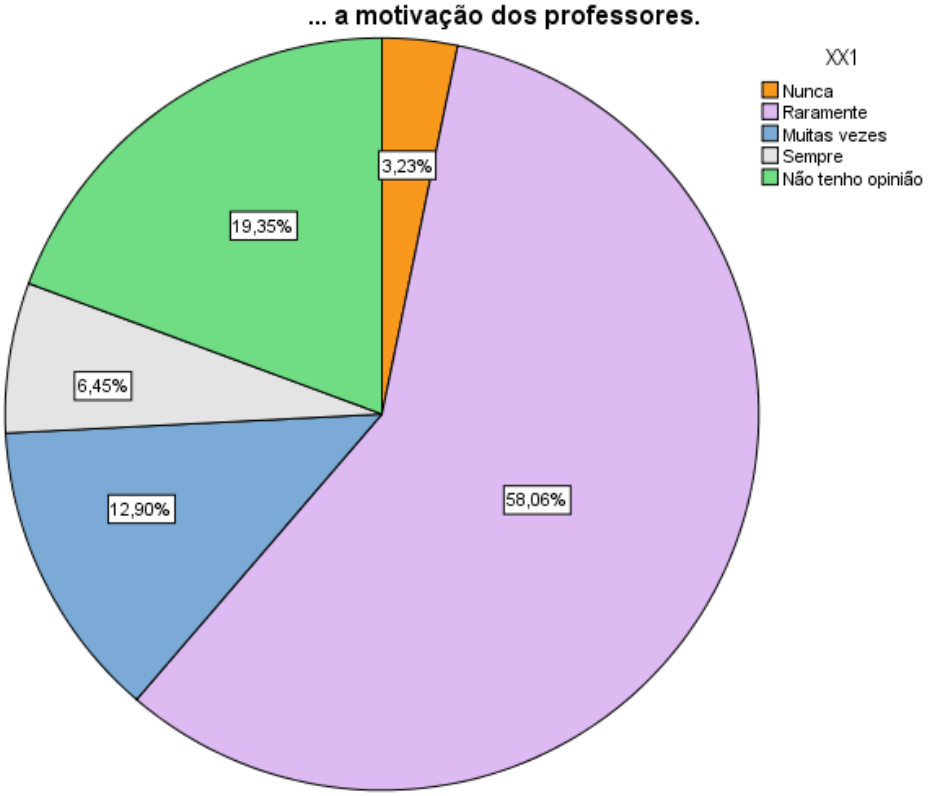

A formação/atualização científico-pedagógica dos professores
XIX8
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
14,29%
24,68%
19,48%
41,56%


O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente
XIX9
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
1,30%
22,08%
49,35%
10,39%
16,88%

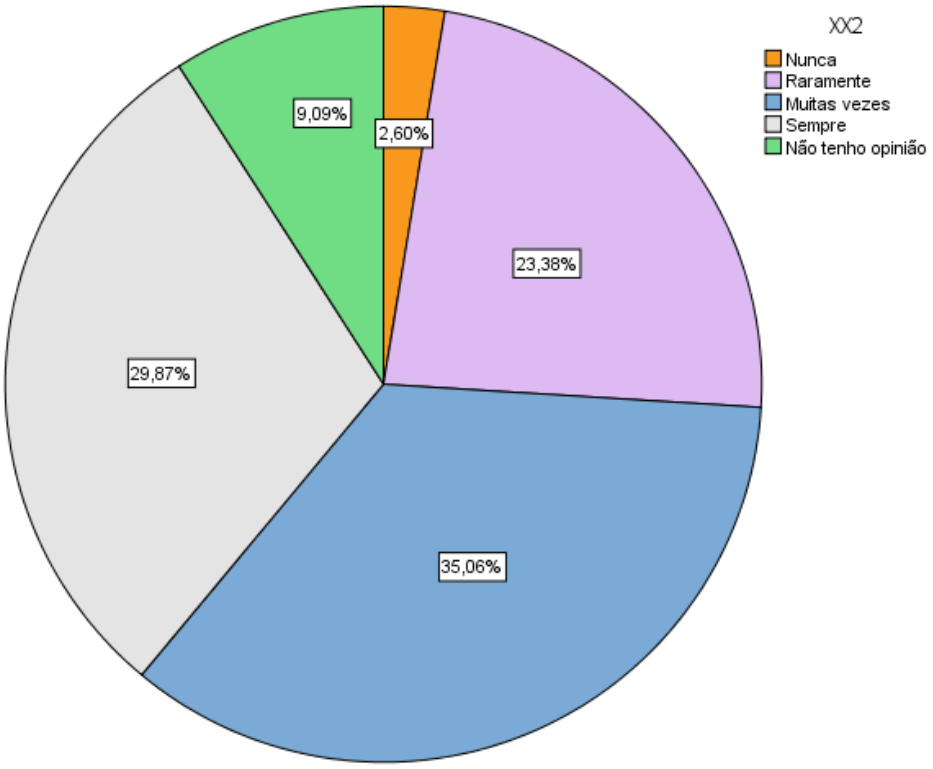

A prática quotidiana do pessoal não docente
XIX10
Nunca
Raramente
Muitas vezes
Sempre
Não tenho opinião
16,88%
53,25%
11,69%
18,18%



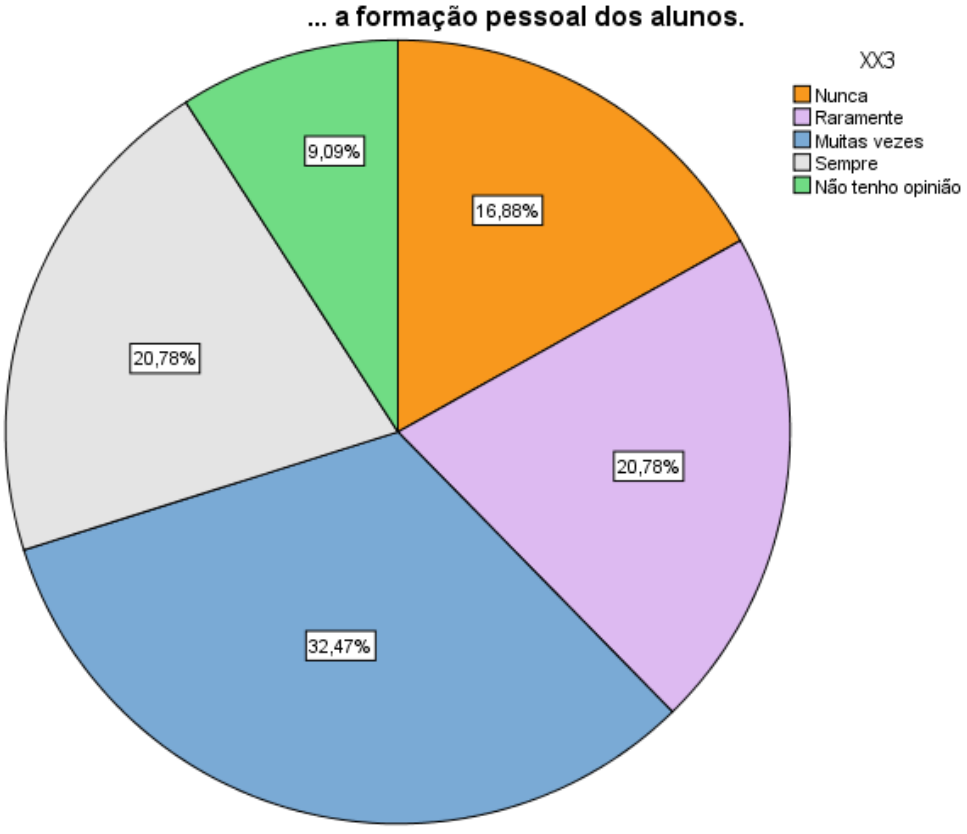
XX. O clima de escola influencia…



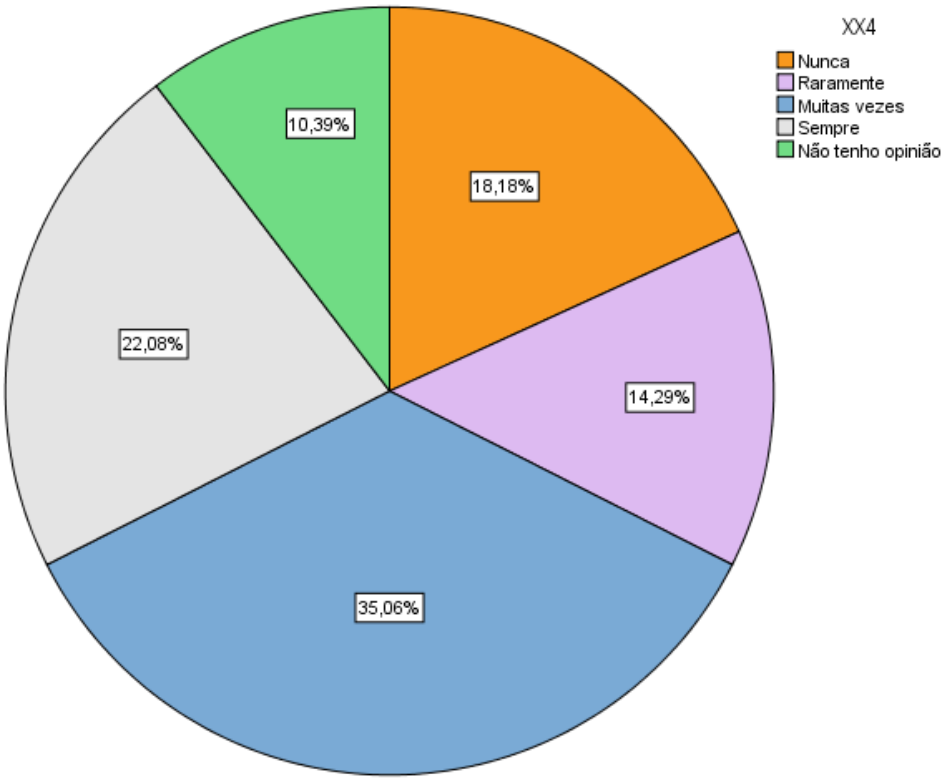
... a formação académica dos alunos.



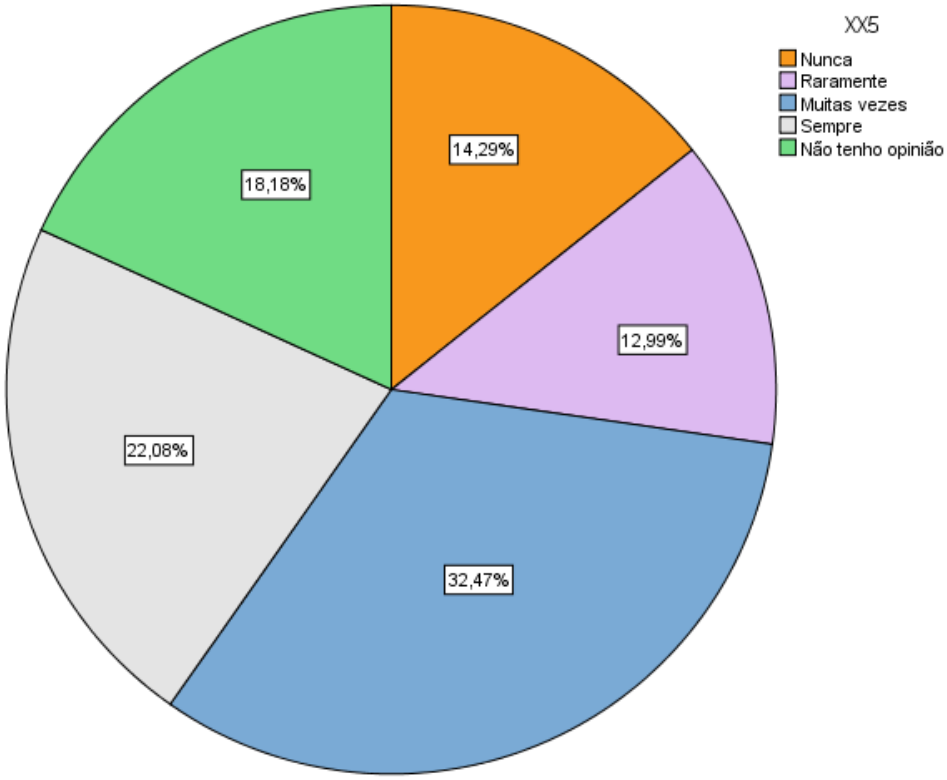
... a formação pessoal dos alunos.



... a formação social dos alunos.



... o bem-estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativa.



Anexo III

Entrevistas

1. Guião

Objetivo geral:

Recolher dados sobre os fatores que influenciam a relação entre as práticas de liderança, a gestão de conflitos e a determinação do clima escolar

Objetivos específicos:

Conhecer a tipologia de liderança e as suas práticas

Saber como são geridos os possíveis conflitos

Caracterizar as relações interpessoais escolares

Diagnosticar as perceções do clima escolar

Blocos	Sub blocos	Objetivos	Tópicos orientadores para a formulação das questões
I. Legitimação e motivação		Dar a conhecer os objetivos que presidem à presente entrevista	-------
II. Contexto	O ambiente global da escola	Caracterizar o clima de escola observado	- Perceção do clima interpares - Abertura à inovação - Flexibilidade na tomada de decisões - Autonomia - Relação entre o Conselho Geral e a Direção - Processo de tomada de decisão - Motivação - Partilha de poder
	A comunicação	Determinar a eficácia do processo de comunicação	- Fomento do diálogo - Comunicação com o Diretor - facilitada
	Relações Interpessoais	Caracterizar o relacionamento entre e interpares	- Professores - Alunos - Assistentes Técnicos e Operacionais - Encarregados de Educação
	RI e outras normas internas	Conhecer os níveis de cumprimento/respeito do definido	- Elementos participantes na sua construção
		Identificar as normas e os valores subjacentes	- Metodologia de divulgação e implementação - Instrumentos/meios
	Infraestruturas e Equipamentos	Reconhecer a sua validade/atualidade	- Infraestruturas/instalações adequadas - BE - Sala de professores/alunos/assistentes - Limpeza - Decoração com trabalhos dos alunos - Equipamento atualizado - Espaços exteriores cuidados

III. Liderança	O Diretor/ Coordenador de Estabelecimento	Constatar o nível de desempenho do Diretor e do seu papel de líder	- Conceito de líder - Delegação de competências - Preocupação com os alunos - Supervisor - Aquisição de recursos - Laços com a comunidade
	A Equipa de Direção	Saber que funções/princípios assumem os seus elementos	- Promoção da reflexão - Decidem de forma coordenada - Partilha ideias
IV. Práticas docentes	O processo de ensino	Indagar a forma como exercem a atividade e conhecer as suas especificidades de planeamento e operacionalização	- Gosto pela docência - Assunção de liderança - Frequência de ações de formação - Formação como prática reflexiva - Trabalho em equipa/partilha - Concordância com os órgãos de gestão - Inovação e mudança - Forma de planeamento - Respeito pela diferenciação do ritmo de aprendizagem dos alunos - Competências Essenciais / Capacidades diferenciadas
	O ambiente de ensino e de aprendizagem	Caracterizar pela explicitação de uma frase para cada adjetivo	- Organizado - Calmo - Agradável - Atrativo - Gerador de confiança - Criativo - Motivador
	As atividades pedagógicas	*Avaliar* a metodologia de trabalho/planificação/operacionalização	- Trabalho de equipa/individual - Atividades com: . Adequação . Diversificação . Diferenciação . Estruturação
	Os recursos educativos	Qualificar o estado e disponibilização	- Atualização - Quantidade suficiente - Eficácia de distribuição - Oportunidade de disponibilização
	O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente	Determinar o modo como influencia o clima de escola	- Perceção - Contributo para a melhoria - Consequências no clima
V. Elementos não docentes	Os alunos	Determinar o nível de inclusão e de práticas	- Responsabilidade - Respeito - Monitorização do progresso - Prioridades - Iniciativa - Nível de autoestima - Gosto pela escola/aulas - Reconhecimento de esforço - Visitas à escola *a posteriori*

	Os Assistentes (Operacionais e Técnicos)	Caracterizar as relações destes elementos com os restantes	- Consideração/perceção do local de trabalho - Condições - Grau de colaboração - Disponibilidade - Iniciativa - Abertura à formação
	Os pais/Encarregados de Educação	Conhecer a tipologia da sua relação com a escola	- Participação - Perceção imagem que têm da escola - Tipo de comunicação - Disponibilidade - Papel de apoiantes da aprendizagem
VI. Conflitos	Os conflitos	Identificar/caracterizar	- Local - Tipologia - Gravidade - Intervenientes - Implicações
		Conhecer os meios de resolução e de prevenção adotados na escola	- Estratégias utilizadas - Consequências dessas estratégias - Princípios pedagógicos subjacentes à prevenção dos conflitos - Possibilidade de adoção da estratégia alternativa da Mediação entre Pares
VII. Clima	Fatores que poderão influenciar o clima escolar	Ter noção da perceção do tipo de clima existente na escola	Perceção própria Conhecimento da perceção dos outros
		Saber quais os fatores que determinam a sua formação e influenciam a sua tipologia	Fatores determinantes Importância na formação académica, pessoal e social
	Influência do clima de escolar	Diagnosticar as áreas de influência	- Motivação - Formação - Bem-estar
VIII. Informações complementares		---	---

2. Protocolos

2.1. Diretora Escola A

Legitimação e motivação da entrevista: Agradecemos desde já a sua disponibilidade para efetuar a presente entrevista, que faz parte de um estudo no âmbito do desenvolvimento da Tese de Doutoramento que estamos a realizar. Nesse estudo pretendemos analisar as causas, o tipo de gestão e as consequências dos conflitos no clima de uma instituição educativa; procurando detetar a importância dos vários fatores e variáveis no surgimento de conflitos, mais ou menos graves, em meio escolar.

Gostaria de começar por algumas questões do foro pessoal.

P.: Qual é o seu tempo de serviço?

R.: Trinta anos.

P.: Há quanto tempo está neste agrupamento?

R.: Há cerca de dez anos.

P.: Qual é a sua formação académica original?

R.: Sou licenciada em Antropologia.

[o Subdiretor, que entra na sala da Direção onde nos encontramos, comenta que o Prof. José Hermano Saraiva acabou de morrer. A entrevistada não revela qualquer tipo de reação a esta notícia, nem faz qualquer comentário].

P.: Possui algum tipo de formação mais específica? Algum curso de especialização? Em gestão de conflitos, por exemplo, liderança,...?

R.: Não, não, não!

P.: E as funções de Direção assumiu-as há quanto tempo?

R.: Há um ano.

P.: Considera-se uma líder?

[face a algum espanto pelo questionamento desta pergunta a entrevistadora justificou-se recorrendo ao título do seu doutoramento. Pelo que a entrevistada entendeu e, rindo-se responde]

R.: Faz parte da função. [continua rindo] Não! É sempre complicado... Nunca pensei nisso.

[Perante esta resposta a entrevistadora avança uma proposta: Então vamos ver se conseguimos chegar a alguma conclusão. A entrevistada ri-se mais e começa a responder às questões seguintes sempre com um riso revelador, supomos, de alguma incompreensão do motivo da pergunta inicial]

P.: Representa o interesse da organização?

R.: Sim, claro!

P.: Considera-se agente de ligação com o exterior?

R.: Pois claro, sim!

P.: Dá orientações rumo às metas da organização?

R.: Sim, faz parte da função.

P.: Inspira vontades e motivações?

R.: Acho que sim.

P.: Delineia, de forma clara, as estratégias que a instituição deve adotar?

R.: Dentro do possível, porque às vezes recebo instruções e elas não são muito claras... nada claras...

P.: Acha que é empreendedora?

R.: Não. Por acaso acho que não sou.

P.: Acha que sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola às vezes enfrenta?

R.: Acho!

P.: Consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis, tanto humanos como materiais?

R.: O "bom" é relativo, mas dentro do possível acho que sim.

P.: Acha que é uma boa negociadora?

R.: Acho, isso acho!

P.: E uma boa comunicadora?

R.: Mais ou menos.

P.: Acha que consegue apelar à participação de todos?

R.: Sim, sem ser extraordinária...

P.: Como acha que é a sua imagem como Diretora?

R.: Isso é um bocado "juízo em causa própria".

P.: Temos de ter alguma autoconsciência… Junto dos professores, por exemplo?

R.: Acho que é positiva.

[Um dos assessores chama a Diretora, várias vezes, e diz-lhe que precisa de envelopes. Ao que ela pergunta se a entrevista vai demorar mais do que cinco minutos. A entrevistadora responde que um pouco mais e que podemos interromper. Algum tempo depois continuamos]

P.: E junto dos alunos?

R.: Também.

P.: E dos Encarregados [de Educação]?

R.: Acho que consigo ter a noção de que não seja má, mas também não sei até que ponto normalmente as pessoas reclamam. Não vêm cá elogiar-me...

P.: E junto dos Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos?

R.: Sim, acho que também é boa.

P.: Como classifica o relacionamento que tem com o Coordenador da Escola Pêro de Alenquer? Em termos profissionais e pessoais?

R.: Penso que é bom.

P.: Relativamente ao ambiente no Agrupamento em geral, como é que o considera, como é que o poderia classificar, recorrendo a um adjetivo, por exemplo?

R.: Ainda é complicado... Melhorou, mas ainda é complicado, devido ao Mega Agrupamento.

P.: Tem muitos efeitos em termos do clima que se sente o facto de terem sido agrupados?

R.: Sim! Teve bastantes efeitos negativos, nomeadamente agora com a questão dos professores terem que mudar de escola, por não terem horários...isso é a pior coisa. Imagine uma pessoa que até tinha horário numa escola e até tem um colega à frente na outra escola que é do mesmo grupo disciplinar e que não tem horário na outra escola e claro que fica "corar".

P.: Assim existem muitas fricções…

R.: E é óbvio que se não houvesse agrupamento isso não acontecia. Acho que as pessoas têm consciência de que os outros não têm culpa, mas fica sempre algum ressentimento e fica sempre isso no próprio clima que se vive.

P.: E na Escola Pêro de Alenquer, tem noção do clima que se vive ali?

R.: É assim… eu era professora ali…

P.: É professora originária de lá?

R.: Sim, sim, sim! E continuo a ser. Eu considero-me professora. Sou professora, não sou Diretora. Diretora é uma fase transitória! Acho que melhorou este ano, o tempo vai passando e as pessoas vão-se habituando à ideia... Penso que o ressentimento vai gradualmente diminuindo e acho que as pessoas percebem que não são os outros que têm culpa e sabem que os culpados foi quem tomou as decisões. Penso que isso já está mais ou menos ultrapassado, mas as pessoas continuam a dizer "é minha escola" e "a outra escola"; não há essa perceção de pertença a um Mega Agrupamento.

P.: É o segundo ano que estão em Mega Agrupamento, portanto vão entrar no terceiro, é isso?

R.: Exatamente, houve outra Diretora anteriormente, a professora Isabel Brilha.

P.: Vai exercer estas funções mais quanto tempo?

R.: Mais três anos.

[O Subdiretor interrompe de novo e a Diretora responde-lhe.]

P.: A relação entre a Direção e o Conselho Geral é consensual?

R.: Sim!

P.: Não ocorrem conflitos, por exemplo, entre interesses?

R.: Há sempre, pequenos interesses… dentro até dos vários grupos, mas têm sido bastante pacíficos.

P.: Parece-lhe que os alunos desfrutam de um clima agradável, motivador da aprendizagem?

R.: Sim.

P.: E quanto aos Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos, também acha que existe um bom clima entre eles? E com a Direção também?

R.: Sim. Sim.

P.: Os professores sentem-se bem neste Agrupamento?

R.: Acho que sim.

P.: E acha que há um clima estimulante?

R.: O clima geral não é estimulante, por causa de tudo o que se está a passar na carreira docente e por fatores exteriores ao Agrupamento, mas acho que dentro do Agrupamento não há nada específico daqui que gere conflitos.

P.: Os Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos então acham que o agrupamento é um bom local de trabalho?

R.: Penso que sim.

P.: Referiu há pouco que os Encarregados de Educação não tecem elogios à escola...

R.: Já houve alguns casos, mas também houve casos de algumas queixas. Recebo também alguns elogios... ou porque as pessoas agradecem, ou por qualquer situação… Isso é verdade. Às vezes porque conseguimos resolver um determinado problema e as pessoas agradecem. Agora também há queixas.

P.: E na comunidade, sente que há uma boa imagem da Escola ou do Agrupamento?

R.: Penso que sim.

P.: Desenvolve laços com a comunidade local, por exemplo através da organização de eventos na própria escola?

R.: Sim, na Escola e com a própria Escola.

P.: Sente, portanto, que não existe desconfiança da parte exterior para a interior?

R.: Deve haver pessoas que a tenham, não sei... Acho que, em geral, não!

P.: Para evitar isso, promove algum diálogo entre ambas as partes? Quer externas quer internas?

R.: Isso é uma coisa do dia-a-dia... Não temos sequer tempo para pensar em… O que eu tenho dito já em algumas instituições é assim: nós, ao fim de um ano, de facto não estamos, não conseguimos planificar nada; estamos sempre (como todo o trabalho tem sido exaustivo) constantemente em cima do acontecimento. Não conseguimos planificar nada. Estamos sempre a responder a solicitações, a situações que nos chegam, alterações que nos mandam... constantemente.

P.: Portanto há um constante diálogo entre toda a gente para tentar resolver os assuntos e os problemas que surgem?

R.: Exato! É um trabalho mais de resolver problemas do que antecipar soluções ou melhorias...

P.: Ia exatamente perguntar-lhe se acha que o órgão da Direção consegue exercer alguma liderança que apoie a inovação, a melhoria e a mudança?

R.: Não temos tempo para isso.

P.: O Agrupamento aproveita sempre que possível os recursos formativos disponibilizados? Têm aqui um Centro de Formação… Incentiva a que as pessoas se inscrevam, frequentem essa formação?

R.: Agora não incentivo! As pessoas agora têm de pagar. Por isso, não incentivo nada... [risos] Eu divulgo...

P.: Apenas porque as pessoas têm de pagar?

R.: Sim, apenas porque têm de pagar.

P.: Mas as pessoas ainda têm de fazer 25 horas de formação por ano…

R.: Agora já não é!

P.: Pois não, são medidos por créditos. Mas é igual: 1 crédito…

R.: Não! Agora é 12,5… Até porque a avaliação está suspensa!

P.: Pois, suspensa… vamos ver… As metas do Agrupamento são partilhadas por toda a comunidade escolar?

R.: Penso que sim.

P.: As pessoas sabem quais são…? Sabem?

R.: Nós não temos ainda o Projeto Educativo concluído; ainda são metas muito gerais.

P.: E anuais? Definidas só para um ano?

R.: Sim, é mais isso.

P.: Agora com a nova autonomia… o 13A…

R.: Isso não é autonomia nenhuma. Aquela autonomia é uma autonomia fictícia, não dá autonomia nenhuma. É uma autonomia espartilhada!

P.: Considera que este órgão de gestão tem flexibilidade na tomada de decisões? Há decisões que são tomadas com a participação de todos?

R.: Sim.

P.: Costuma delegar o poder, quando é oportuno?

R.: Sim, costumo. [risos e pergunta aos elementos da Direção presentes na sala: Costumo, não costumo? Ao que lhe respondem "Quando vais à casa de banho". E continua a rir-se à gargalhada]

P.: Sinto aqui alguma ironia…

[ao que o Subdiretor diz que "delegação há, só que quando ela delega, passa o peso para cima da outra pessoa. Por isso é que há a ironia.]

P.: E o colega deve ser um dos visados…

[Pois! responde o interlocutor do momento.]

P.: Acompanha o quotidiano escolar?

R.: Sim!

P.: Presencialmente, nos diversos espaços do Agrupamento?

R.: Sim!

P.: Teima em deslocar-se às várias escolas?

R.: Devia ir mais... vou mas é a tal história… às escolas, por exemplo, de 1º Ciclo vou raramente.

P.: E o raramente quer dizer o quê? Uma vez por semana? Uma vez por mês?

R.: Não! [E ri-se] Uma vez de seis em seis meses. [Volta a rir-se à gargalhada]

P.: Mas a Básica está já aqui…

R.: À Básica, sim, à Básica é todos os dias. Mas a adjunta, da Direção, vai todos os dias às de 1º Ciclo. Eu pessoalmente, não. Mas alguém da Direção vai, diariamente, aí é mesmo diariamente. [continua o riso]

P.: Acha que é fácil para os outros comunicarem consigo?

R.: Acho que sim.

P.: O Regulamento Interno e as outras normas internas são resultado de uma elaboração em conjunto?

R.: Sim.

P.: Não é só trabalho de uma comissão?

R.: Não, esse trabalho foi partilhado, foi discutido, foi analisado... [o Subdiretor acrescenta que foi a Pedagógico e a Conselho Geral] Foi elaborado por uma comissão e depois foi… linha a linha… aos conselhos… discutido por mais de cem pessoas.

P.: Acha que são códigos de conduta conhecidos por todos?

R.: Penso que sim!

P.: E serão cumpridos e respeitados por todos?

R.: Nunca são! [risos irónicos]

P.: São documentos que contêm procedimentos disciplinares. São de fácil aplicação?

R.: São limitados por muita… pela legislação. Grande parte do que está no Regulamento Interno não é autónomo. Os procedimentos disciplinares dos alunos dependem do Estatuto do Aluno.

P.: Mas a sua aplicação, com o Regulamento Interno, acha que conseguem torná-la um pouco mais facilitada, aqui no contexto local?

R.: Não podemos fugir à regulamentação geral...

P.: Tentam estimular o reforço do comportamento positivo dos alunos?

R.: Sim.

P.: Através do reforço positivo, por exemplo?

R.: Sim.

P.: Preocupa-se com o desempenho dos alunos?

R.: Sim.

P.: Em termos académicos ou em termos de relacionamento interpessoal, por exemplo?

R.: Com as duas coisas.

P.: É habitual monitorizarem o progresso dos alunos, a evolução ou regressão?

R.: Sim. É habitual.

P.: Mesmo em termos de registo formal?

R.: Mesmo em termos de registo formal.

P.: Os alunos que, por algum motivo, se destacam são reconhecidos por meio de diplomas, por exemplo?

R.: Sim, são.

P.: E demonstram comportamentos responsáveis? Assumem quando cometem um erro?

R.: Uns sim, outros não.

P.: Na generalidade? A maioria…

R.: A maioria não tem comportamentos de tal género...

P.: Dentro da minoria que se porta um bocadinho menos bem, são mais aqueles que assumem esses comportamentos ou são mais aqueles que dizem que não?

R.: Eles só assumem quando são confrontados. Raramente assumem voluntariamente... Isso é raro!

P.: Dizem que gostam da escola e das aulas?

R.: Esses alunos normalmente dizem que não gostam da escola.

P.: E a maioria?

R.: A maioria penso que sim, que gosta da escola, mas muitas vezes, com ironia, dizem "tirem-me das aulas", mesmo os bons alunos... [risos] A minha filha… são bons alunos, mas dizem sempre isso: tirem-me das aulas. Eles dizem sempre isso. Acho que também é um pouco de…ser engraçado. Não penso que seja uma coisa sentida, acho que não, de facto. Eles gostam.

P.: Eles costumam respeitar os professores? Cumprem as indicações que lhe são dadas?

R.: Sim! Em geral sim!

P.: E os funcionários também?

R.: Sim, os funcionários também.

P.: Os conflitos que vão ocorrendo, acha que são mais de tipo verbal, físico, psicológico,...?

R.: Mais do tipo verbal. Físico houve um ou outro caso.

P.: E psicológico?

R.: Também há... [percebe-se alguma hesitação]

P.: Chegam é menos ao vosso conhecimento?

R.: Chegam é menos ao nosso conhecimento. Também é mais difícil apercebermo-nos deles.

P.: Sei que houve ali na Escola Pêro de Alenquer um gabinete de *Mediação entre Pares*. Vai continuar? Têm algum balanço em relação à implementação desse projeto?

R.: Não!

P.: Não vai continuar?

R.: Não, não tenho balanço... Já houve, mas penso que não teve… foi muito… não passou de intenções, não me apercebi que isso tivesse sido posto em prática de uma forma muito concreta. Foi um caso ou outro. Não me parece que tenha funcionado… correntemente, na escola. Não me parece que, na prática, isso tenha acontecido.

P.: E aqui, não houve nada? Não houve nenhum… movimento…

R.: Não houve aqui nenhum movimento de tal género.

P.: E noutros anos? Também não tem conhecimento disso?

R.: Não, não tenho conhecimento disso. Nem noutros anos. Mas a Secundária tem muito menos problemas disciplinares do que ali a Pêro de Alenquer, … p´la idade.

P.: Considera que essa seja uma escola com um volume significativo de problemas disciplinares?

R.: Tem alguns problemas disciplinares, sim.

P.: Acha que as situações que originam esses problemas são graves ou são moderadamente graves?

R.: São moderamente graves. Ninguém anda aos tiros nem às facadas... (risos). Por isso é que eu estava a dizer que eram mais verbais do que físicos.

P.: A resolução que se fez até agora aplica medidas punitivas?

R.: Sim.

P.: Não há a tentativa do recurso à negociação, ou à mediação?

R.: Há alguma tentativa, mas não sei até que ponto é que… tal funciona... não sei!

P.: Então acha que a estratégia de resolução adotada tem satisfeito a maioria dos elementos das escolas do Agrupamento?

R.: Penso que sim, mas nunca totalmente. As situações punitivas só são válidas porque dão aos outros (as vítimas) a sensação que alguma coisa foi feita, agora se elas serviram para melhorar a situação do infrator, se calhar não. Se calhar não é por ter um castigo que aquela pessoa melhora, mas os outros melhoram, porque têm a sensação de que não há impunidade. A sensação de impunidade gera mais situações de... O que realmente acontece é que um aluno tem um dia de suspensão e passado algum tempo tem três dias de suspensão, e passado mais algum tempo tem... são raros os alunos que mudam de atitude, que melhoram de comportamento. Há casos em que melhora, mas os casos mais graves não.

P.: Não acha que se mudassem a estratégia de resolução poderiam melhorar o comportamento desses alunos?

R.: Sim, mas nesses casos graves duvido, duvido!

P.: Em relação a todos os outros problemas que vão surgindo na escola, e como Diretora, tenta resolver eficazmente os problemas que lhe são apresentados, sempre dentro do possível. Os professores concordam normalmente com as decisões que costuma tomar?

R.: Penso que sim.

P.: E gostam de recorrer à Diretora para se aconselharem, por exemplo quando têm algum problema de algum foro?

R.: Até demais! (risos)

P.: Esses professores mostram alguma resistência às inovações e às mudanças?

R.: Alguns sim.

P.: Gostam mais de continuar a fazer como têm feito até agora?

R.: Acho que as inovações e as mudanças têm sempre alguma inércia, mas vão andando devagarinho.

P.: E a que acha que tal se deve?

R.: Acho que a inércia é natural. Toda a gente é assim. Até em coisas muito simples, mudar o cabeçalho de uma ata: "Ah, mas nós não fazíamos assim!" [risos] Essa frase surge muito. Ah tá bem e tal…

P.: Se faziam não vale a pena tentar mudar…

R.: Tá bem! Mas não era assim… Ah mas queres que façamos? Tá bem, tá bem! Vamos tentar… Mas há sempre essa pequena resistência de…

P.: Acha que costumam partilhar de forma sistemática o trabalho? Por exemplo dentro do grupo disciplinar, dentro de um projeto?

R.: Partilham.

P.: Só por obrigação?

R.: Não, acho que partilham.

P.: Encontram-se até fora do espaço da escola?

R.: Sim, fora do espaço escolar... de uma forma informal, sim.

P.: Passemos agora a outro item: o processo da Avaliação de Desempenho Docente trouxe alguma oportunidade de reflexão ou trouxe uma oportunidade para muitos conflitos?

R.: Trouxe alguns conflitos e pouca oportunidade de reflexão.

P.: Portanto não contribuiu para melhorar as práticas docentes?

R.: Não!

P.: Tem, então, revelado consequências negativas no clima que é sentido dentro do agrupamento?

R.: Sim, o facto de haver muitos avaliadores diferentes, com perspetivas diferentes, com formas de avaliar diferentes fez com que pessoas, que até eu penso que são excelentes professores, tivessem notas mais baixas do que outros professores que eu considero fraquinhos.

P.: Teve algumas surpresas, então?

R.: Tive muitas surpresas... É um processo que considero globalmente injusto, tirando algumas exceções, devia ser ao contrário...

P.: Ao contrário como?

R.: Tirando algumas exceções, a nota que algumas pessoas tiveram é inversamente proporcional à ideia que eu tinha dessas pessoas.

P.: Não através de nenhum juízo de valor fundado em…

R.: Não. Uma coisa informal. Nada de muito consubstancial, apenas uma ideia informal; nós todos temos uma ideia do que as pessoas valem, até de forma intuitiva.

P.: Faz questão de reconhecer formalmente o esforço que sente que alguns professores fazem?

R.: Faço.

P.: Através de quê?

R.: Palmadinha nas costas... [risos]

P.: E formalmente?

R.: Formalmente não tenho grande forma...

P.: Aqueles louvores através do Conselho Pedagógico, por exemplo… Há algumas escolas que o fazem.

R.: Sim, sim, …

P.: Não têm por hábito fazer isso?

R.: Não, não fizemos e também ainda não tivemos tempo para isso.

P.: Considera que distribui as tarefas de forma equitativa?

R.: Considero.

P.: Usualmente aceita sugestões?

R.: Sim.

P.: E críticas?

R.: Sim, sim, sim!

P.: Fomenta o tal clima de partilha de que falávamos há bocado?

R.: Sim, sim, sim!

P.: Tenta que todos façam exatamente essa partilha, mesmo?

R.: Sim, sim, sim! Tento! E acho que isso até funciona.

P.: No Agrupamento em geral ou naquela escola em particular?

R.: Naquela escola que eu conheço melhor, na Básica. Mas aqui também, embora seja diferente. A forma de trabalho é diferente. E o tipo de trabalho também.

P.: Vou ler-lhe uma série de fatores que poderão influenciar o clima. Diga-me a sua opinião sobre isso: Desempenho do Diretor

R.: Sim. Acho que influencia!

P.: A atitude do Diretor.

R.: Sim. Também.

P.: A qualidade da comunicação interpessoal.

R.: Sim, muito.

P.: O nível de sucesso dos alunos.

R.: Sim, influencia o clima mas não tanto.

P.: Não tanto quanto os outros?

R.: Não tanto quanto os outros!

P.: O grau de motivação dos alunos

R.: A mesma coisa!

P.: A mesma coisa que o sucesso ou a mesma coisa que os outros?

R.: A mesma coisa que o sucesso.

P.: O desempenho das estruturas de gestão intermédia

R.: Influencia bastante. Como os primeiros.

P.: As condições físicas do equipamento escolar

R.: Influencia moderadamente. Porque afeta a motivação, porque afeta a … mas não penso como aquelas pessoas que acham que uma escola nova, toda artilhada, com todas as coisas seja suficiente, seja por si só um fator de sucesso educativo.

P.: Que chegue para…

R.: Sim, às vezes com um quadro e um giz pode-se fazer mais do que… com muita tecnologia.

P.: A formação e atualização científico-pedagógica dos professores, influencia o clima?

R.: Sim, moderadamente.

P.: O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente.

R.: Influencia, também, negativamente.

P.: A prática quotidiana do pessoal não docente.

R.: Influencia moderadamente.

P.: O empenho profissional dos professores.

R.: Se influencia o clima?

P.: Sim!

R.: Influencia… moderadamente.

P.: Outros fatores que queira aqui aduzir…

R.: Não sei.

P.: Pensa que o clima da escola influencia a motivação dos professores?

R.: Influencia muito!

P.: Para desempenharem as suas funções?

R.: Sim, acho que sim!

P.: E a formação académica pessoal e social dos alunos?

R.: Isso… moderadamente.

P.: O bem estar de todos os elementos da comunidade escolar e/ou educativa poderá ser igualmente afetado pelo clima vivido na instituição?

R.: Sim, sim!

P.: Resta-me agradecer-lhe imenso toda a sua colaboração! Muito obrigada!

2.2. Coordenador de Escola A[1]

Legitimação e motivação da entrevista: Agradecemos desde já a sua disponibilidade para efetuar a presente entrevista, que faz parte de um estudo no âmbito do desenvolvimento da Tese de Doutoramento que me encontro a realizar. Nele pretendemos analisar as causas, o tipo de gestão e as consequências dos conflitos no clima de uma instituição educativa; procurando detetar a importância dos vários fatores e variáveis no surgimento de conflitos, mais ou menos graves, em meio escolar. Aqui especialmente que é um mega agrupamento lembrei-me de pôr a questão ao Coordenador e à Diretora…

R.: … Mega Agrupamento, mas as coisas estão separadas. As despesas estão separadas. Não há… Aqui nesta escola não entram os alunos dali, da outra escola. Nem os daqui entram lá.

P.: Em termos físicos.

R.: Sim!

P.: Portanto, há separação total. O Mega Agrupamento é só mesmo…

R.: Total!

P.: O Mega Agrupamento é só mesmo…

R.: Administrativo!

P.: Então em termos administrativos e a Diretora nem se desloca aqui…

R.: Não, dirige, dirige!

[A entrevistadora, entretanto, coloca um segundo meio de gravação a funcionar, para precaver alguma hipotética falha.]

R.: Portanto, a questão de conflito entre estas faixas etárias tão diferentes não há. Nem mesmo ali no Centro Escolar, que tem o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, o próprio espaço do recreio são separados… Aqui, os alunos não podem passar para o lado de lá, mesmo sem barreira física. O pátio é o mesmo, o refeitório é o mesmo…

P.: E eles sabendo disso cumprem!?

R.: Só não cumprem aqueles que têm namorados de um lado ou de outro… e aí há um espaço ali… junto ao Refeitório… onde tem os pinheiros… ou junto ao Pavilhão (que é comum também) e portanto este conflito entre faixas etárias não existe.

P.: Porque não há sequer contacto… Gostaria, então, de começar por algumas questões do foro pessoal.

P.: Qual é o seu tempo de serviço na carreira?

R.: 30 anos.

P.: E nesta escola?

R.: 26 anos.

P.: E a formação inicial?

R.: Música.

P.: E possui algum tipo de formação mais específica? Algum curso de especialização?

R.: Não.

P.: Nem sequer em gestão de conflitos?

R.: Nem sequer em gestão de conflitos.

P.: Nunca fez nada sobre esse tema?

R.: Não sei se entretanto terei feito alguma ação de formação...

P.: As suas funções de coordenação de estabelecimento colidem com as da Diretora? Sente algumas vezes algum conflito de tarefas ou conflitos inerentes às tarefas?

R.: Não, até porque normalmente na questão dos conflitos o primeiro interveniente sou eu. Quando há alguma situação disciplinar primeiro passa por mim e só depois, em termos administrativos, se houver necessidade de aplicação de uma pena mais específica, há umas que eu posso aplicar e há outras que têm de passar pela Diretora; porque tem de ser ela a nomear instrutores, etc.

P.: Estava a referir-me não a conflitos entre alunos mas a um hipotético conflito entre as tuas tarefas e as tarefas que são supostas a Diretora cumprir.

R.: Não há conflitos, as coisas estão programadas... e esta questão do mega agrupamento e no nosso caso, sendo um pátio só a separar, cria algumas situações até mais em termos de, por exemplo, colegas… chegam a pedir a ela qualquer coisa e depois ela diz "Ah, tá bem depois tenho de dizer ao Luís se pode…" Imagina: o colega vai faltar e vai pedir a ela e ela diz-lhe "Então tenho de dizer ao Luís se dá parecer ou não", porque tem de haver alguém para o substituir. Passa sempre por mim.

P.: Sim, foi exatamente o que aconteceu, por exemplo, com o pedido de autorização para aplicação desta inquirição ela disse-me que a autorização do questionário está a aguardar autorização no Pedagógico, mas o resto conversas depois com o Luís.

R.: Pois e algumas vezes… mas isso foi mais no princípio. Agora as pessoas já… Ainda por cima com esta Diretora… Já foi o ano passado e não era esta a Diretora. Com a outra Diretora isto não acontecia.

P.: Há pouco tempo? Foi já este ano letivo?

R.: Não isso já foi o ano passado.

P.: Mas não era esta a Diretora!?

R.: Não, não era esta a Diretora. Portanto, com a outra Diretora isto não acontecia.

P.: Porque a outra Diretora era daqui…

R.: Era daqui durante muitos anos**.**

P.: Manteve-se aqui fisicamente?

R.: Não. Foram todos para a Secundária. Só que, como eu estava na Direção anterior, como Diretor Ajunto e, portanto, a Diretora daqui, mesmo ao passar para lá, as pessoas já sabiam como é que era e mesmo aqui, muitas vezes ela dizia "Trata com ele, fala com ele." quando estava aqui na Direção, quando não era Mega Agrupamento. Quando passou, a Isabel [antiga Diretora] muitas vezes não vinha cá. Porque ela achou que não tinha necessidade de estar a … Não vinha a esta escola. Chegava aqui, fazia adeus e passava… porque delegava totalmente.

P.: E esta agora?

R.: A Direção mudou e pronto… delega, mas… pronto, não delega da mesma maneira…

P.: Mas vem aqui?

R.: Vem, por exemplo, a distribuição de serviço docente, com a Isabel, ela dizia "Eh pá anda cá! Vamos lá fazer e tal." Esta Direção está a fazer, apresenta-me e…

P.: A distribuição de serviço daqui? A do próximo ano?

R.: Sim. Por exemplo, as tarefas de férias, a Isabel … (quem as fazia dantes, já na outra Direção era eu que as fazia) alguma vez ela queria saber? Nem queria saber. Esta "onde é que estão as tarefas de féria do ano passado?" "Estão aqui." "Ah ´tá bem!" Fez e pronto "Vê lá o que é que achas." É um bocadinho assim.

P.: Como é que classificaria o vosso relacionamento em termos profissionais?

R.: Muito bom.

P.: E pessoais?

R.: Bom, é assim, sabe que é muito difícil estar num caso destes depois de ter estado 18 ou 19 anos a trabalhar com a mesma pessoa...

P.: Com as mesmas funções?

R.: Não, porque era Diretor-Adjunto, estava no conselho diretivo... sempre ou estava na Direção ou estava como assessor. Depois houve aquela questão que tinha de entrar pessoal do 1º Ciclo. Depois teve de entrar pessoal do Pré – saí eu mas continuei sempre com essa coordenação. Agora é assim: Somos amigos mas não tenho uma ligação fora da escola... como com a outra Direção tinha, com a Isabel. Fui professor dos filhos, ela foi ao casamento dos meus filhos e, por isso, é que às vezes eu não posso dizer… Tínhamos a mesma visão de escola! Aqui a visão de escola não é bem a mesma! São formas diferentes. Esta Direção tem outra maneira de ver… Mas quem está aqui para trabalhar, trabalha… Custa muito, se calhar, ver a escola… aquilo que se fez em tantos anos…

P.: Tantas atividades que vocês tinham… agora não fazem?

R.: Eu lembro-me – o último dia de aulas foi um dia normal - Terminou as aulas! [Nota-se um certo desconforto e mágoa na expressão]

P.: Completamente diferente daquilo que vocês tinham!

R.: As visitas de estudo… não! Não! Temos de cortar isso! Primeiro as aulas! São maneiras diferentes de trabalhar. Vamos ver depois os resultados!

P.: É a aposta total na formação académica e tudo o resto da formação pessoal fica um bocadinho…

R.: É! É! É!

P.: Como acha que a Diretora é vista, aqui nesta escola?

R.: Penso que é bem vista, ela era daqui, era professora aqui, por isso nesse aspeto...

P.: Não se detetam muitos… conflitos… com ela?

R.: Não, até porque a outra Diretora-Adjunta também era daqui…

P.: Então a imagem que passa é positiva!?

R.: Sim, sim!

P.: E relativamente ao ambiente que aqui se sente, em termos globais?

R.: O ambiente é bom.

P.: É bom? Diria, comparativamente, já que estamos sistematicamente a fazer comparações, relativamente aos outros anos antes de haver o Mega Agrupamento? Acha que houve muita alteração?

R.: É assim, está a haver, progressivamente está a haver…

P.: P´ra melhor ou p´ra pior?

R.: Não sei se é para melhor ou para pior! É diferente! Não é aquilo a que nós estamos habituados. Nós aqui estamos muito habituados a uma família... e, portanto, estamos a levar (não sei se posso dizer isto assim) estamos a levar um bocadinho pela vivência da escola Secundária… que é muito mais imposta… se lhe disser que um colega que veio p´ra´qui dar aulas e que disse que "Era uma frustração… era uma despromoção, vir para o 3º Ciclo dar aulas, que ele era da Secundária e nunca estava à espera de uma coisa destas". Agora está bem integrado, está contente! Portanto, aquela relação que se foi criando entre nós, aqui, … agora estamos um bocadinho a receber os ventos que vêm da Secundária. Porquê? Porque as "balizas" estão a ser postas um pouco mais para o lado da Secundária e não tanto para o lado da Básica…

P.: As metas são mais coincidentes com as da Secundária, é isso?

R.: Sim, sim!

P.: Mais na linha dos princípios da…

R.: Secundária!

P.: Ou seja, da tal formação académica que é preciso que os meninos tenham e da exigência…

R.: … sim, sim… os critérios de avaliação vamos mudá-los… "o que é isso de critérios de avaliação em que têm atitudes e valores?" Vamos baixá-los, as atitudes e valores… Porquê? Porque na Secundária depois há os exames… e depois…

P.: Portanto, a ponderação dos Citérios alterou completamente.

R.: Este ano não foi alterada. Não se conseguiu alterar, mas voltou-se outra vez agora à carga e vai alterar, de certeza, na maior parte das disciplinas. Enquanto nós tínhamos valores de 25% em todos os anos, agora vai mudar – só as disciplinas práticas é que terão, as outras vão, até chegar ao 9º ano, tem 10% só, porque depois ali na Secundária também só tem 10%, de atitudes e valores. Portanto, toda aquela escola social, toda aquela escola de… convivência que nós tínhamos… por exemplo, nós tínhamos miúdos que nunca foram ao teatro, ia-se levar miúdos ao teatro. Não! Isto está a ser um

bocadinho… Vão-se prejudicar as aulas!" (comenta com ar muito irónico e continua) Tudo em detrimento dessas visitas. Há miúdos que foram a França. Eh, pá, para ir a França foi um castigo - Mas, pronto, lá se conseguiu. Porquê? Porque não é uma vivência…

P.: Então aí pergunto eu: sei que vocês têm oferta curricular de Teatro, de Oficina de Teatro. Mantêm?

R.: Sim! Mantemos, em princípio vamos manter!

P.: Em princípio…?

R.: Eu penso que este ano ainda se vai dar. Depois para o ano, não sei! Por causa do Grupo…

P.: É o Grupo de Português que dá?

R.: É o Grupo de Português que dá e já está a celeuma: será que o Grupo de Português tem habilitação para dar Teatro? Como é que pode ser a oferta de escola de uma disciplina que não é… não tem um grupo disciplinar? Porque o grupo disciplinar de Expressão Dramática não é o Grupo de Português. Pronto… e porquê? Porque, por exemplo, a Tecnológica perde alunos…

P.: Mas aí não tem a ver com os princípios da Secundária! Tem, a ver mais com as "guerras", passo o termo, entre grupos aqui dentro da própria escola.

R.: Não, não tem a ver com os princípios da Secundária. Exato!

P.: Tecnológica é que está a ficar sem meninos. Não é? Este ano já vai ser uma guerra muito grande [afirmação que remete para o contexto político do momento, que deixou de permitir pares pedagógicos nesta disciplina e, assim, provocar para um excesso de professores desta área disciplinar]

R.: Mas pronto! Nós tínhamos aqui uma semana cultural… tínhamos…

P.: E este ano não tiveram!?

R.: Não, não… [A expressão facial e entoação verbal revelam uma grande desilusão]

P.: Faziam uma semana cultural assim… enorme, com atividades até à noite…

R.: Enorme! Era uma semana...

P.: Com atividades de manhã até à noite… e envolviam os pais… E os pais não dizem nada em relação a isso?

R.: Por exemplo… só para… para… por exemplo, receções agora: "Não há receções!" Fazer-se receções p´ra quê? Então os miúdos vêm p´ra escola. Não há receções!" Tem de haver! Tem de haver receções!

P.: Eu lembro-me de ter, aqui há uns anos, feito convosco receção aos alunos com *peddypaper* e tudo… [a entrevistadora colabora habitualmente no desenvolvimento de algumas atividades de início ou final de ano desta escola]

R.: Exatamente! Em que, por exemplo, tínhamos os padrinhos, tínhamos…

P.: Exatamente!

R.: Isso? Isso é tudo "s*how off*"! [Diz imitando a resposta que obtém da atual Direção]

P.: Portanto, é cada vez mais uma escola "à antiga portuguesa".

R.: É! "Há os exames! O que conta é os exames! O que conta é as notas! O que conta é os papéis! O que conta… Estudar dá trabalho! Portanto, não é fácil! É p´ra trabalhar!" [Diz voltando a reproduzir a visão da atual Direção]

P.: Muito de acordo com o nosso atual ministro…

R.: Eu acho que este vento acaba por vir também um bocado "vento norte"… depois vem por aí …

P.: …vem de cima…

R.: Vem de cima! É um vento norte! Vem por aí e depois vai empurrando… vem de cima![com ar muito irónico e rindo]

P.: Está bem…! Então, entre docentes, acha que começa a haver alguma… uma certa "fricção"?

R.: Pois, penso que sim... por exemplo, neste momento há colegas do quadro que têm de ir embora. Têm de se ir embora. Têm de concorrer. As pessoas acabam por…

P.: As que têm horário zero…

R.: Horário zero… as pessoas têm mobilidade.

P.: E acha que os alunos sentem tudo isso, continuam motivados para aprender, reflete-se esse clima que se vive entre os professores?

R.: O que se vive entre os professores não, agora o que se vive na sociedade sim.

P.: Na sociedade lá fora ou na sociedade cá dentro?

R.: Na sociedade lá fora. Temos miúdos com graves problemas económicos, cujos pais estão desempregados. Os pais chegam aqui e dizem: a ver se conseguem arranjar dinheiro para dar o pão, para tomar o pequeno-almoço.

P.: Claro, e isso reflete-se na aprendizagem…

R.: Exatamente! E depois… toda esta conjetura na sociedade está a levar também… "P´ra que é que eu vou estudar? P´ra que é que eu vou…". Pronto!

P.: E eu volto: e esse clima dos professores, acha que não se reflete em nada nos alunos?

R.: Não.

P.: Mas eles deixam de ter essas atividades todas de que gostavam muito…

R.: Ah, pois está bem…

P.: E estariam muito habituados… não reclamam por já não terem esse tipo de atividades?

R.: Não… alguns poderão comentar… "Ah, não fizemos nada, não fomos… não sei quê". Nós fazíamos sempre um sarau de teatro…

P.: Sim, eu sei. Então e a propósito, o clube "Nós" já não existe?

R.: Não, a OBE [a sigla remete para a designação local do Projeto de Educação para a Saúde], nos moldes em que estava, é "impensável" [refere o adjetivo, replicando a resposta da Direção]!

P.: Existiu durante este ano?

R.: Sim, foi… com a Edite e a Célia.

P.: Mas vai deixar de existir…

R.: Vai, nos moldes em que estava, com espaço aberto aos professores e aos alunos, para irem lá, conversar, desabafar... é "impensável". Naqueles moldes… "não é isso que está, a legislação não é para aí que aponta…" [diz, replicando de novo a resposta da Direção]. Nesses moldes, a escola promotora para a saúde vai voltar aos moldes, cá está, de como se faz no Secundário. A faixa etária é que não é a mesma… [diz com sentido irónico].

P.: É um pormenor que, se calhar, é muito importante… E os Encarregados de Educação? Têm uma boa relação com a Direção? Neste caso, consigo.

R.: Sim!

P.: Não nota que tudo isso se reflita no posicionamento dos Encarregados de Educação em relação à escola?

R.: Não! Sabem que têm a porta aberta para quaisquer eventuais questões...

P.: E os Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos? Continuam a ter aqui os Serviços Administrativos?

R.: Sim. Não… Conseguimos ter aqui uma parte dos Administrativos e os outros foram para lá [para a escola sede]. Conseguimos ter aqui aqueles que estavam relacionados com os nossos alunos e também com os do 1º Ciclo. A funcionária que faz o 1º Ciclo dá uma ajuda à que faz o 2º e 3º. Portanto, a parte administrativa que tem a ver com professores está tudo junto lá do outro lado, na sede do Agrupamento e aqui é só a parte dos alunos.

P.: Então, globalmente, acha que os professores se sentem bem aqui na escola?

R.: Sim! Toda a gente que se foi embora agora de férias já estava de facto com um nó…

P.: Então o clima é de facto estimulante para as pessoas trabalharem?

R.: Sim, eu acho que até uma das vantagens que a nossa escola tem, toda a gente diz, é precisamente esse clima. Quando depois vão embora aquilo que sentem é o clima, quer entre colegas, quer as assistentes…

P.: Não é igual às outras escolas… mesmo entre as Assistentes…?

R.: Mesmo na relação do professor com as Assistentes! Não tem nada a ver, por exemplo, com a outra realidade que…

P.: Que é a escola sede?

R.: Que é a escola sede!

P.: Então diria que existe abertura à inovação por parte dos professores?

R.: Sim!

P.: Por parte da Coordenação?

R.: Sim!

P.: E por parte da Direção?

R.: [o interlocutor fez um profundo e longo silêncio]

P.: Inovação! [insisti, tentando provocar uma resposta]

R.: Inovação, desde que seja dentro daqueles parâmetros de que falámos há um bocadinho. Aí tudo bem.

P.: Então, as metas do agrupamento são muito aquelas que decorrem dos princípios do Secundário!? Foram redefinidas?

R.: Sim, estão a ser... outra vez. Nós o ano passado tínhamos uma comissão de instalação, e este ano é uma Direção com quatro anos, com um novo projeto educativo... estamos neste momento a…

P.: Com o novo Regime de Autonomia… novo… novidades… vão ter de.. muito de acordo com aquilo que já estavam a fazer aqui… ou não?

R.: Sim… sim, embora… eu continue a achar… tudo isto está em mudança… e, como eu disse há bocadinho, vem desde cima. E, ao vir desde cima, as coisas vão mudar…

P.: Mesmo a constituição do vosso Conselho Geral, já estava muito idêntica e a do Conselho Pedagógico…

R.: Sim, mas repare, neste momento nós tínhamos uma situação no Conselho Pedagógico em que havia, nos Departamentos, um equilíbrio entre a Escola Básica e a Escola Secundária. Com a nova situação, pode não acontecer.

P.: Aliás, o equilíbrio tem de ser também com o 1º e com o pré…

R.: Mas aí estava! Nós temos quatro Departamentos. Portanto, definimos que dois dos Departamentos teriam de ser da Básica, dois dos Departamentos tinham de ser da Secundária. Agora, a partir do momento em que os Coordenadores são eleitos de entre três pessoas…

P.: … designadas p´la Diretora.

R.: … designadas p´la Diretora e escolhidas por TODOS os membros do grupo. Será que o equilíbrio de forças é igual? Pode não ser!

P.: Pois, até porque como é que fazem as reuniões, por exemplo, de Grupo Disciplinar?

R.: Separadas!

P.: Separadas?

R.: O Grupo daqui reúne aqui e o Grupo de lá reúne lá.

P.: Porque por exemplo, o Português, o 300, é 3º Ciclo e Secundário.

R.: Mas o 300 reúne daqui. Tem um Subcoordenador daqui; tem um Delegado daqui e outros de lá.

P.: Subcoordenador!?

R.: Exatamente!

P.: Portanto, não há nunca reuniões totais!?

R.: Só daquelas muito plenárias.

P.: Só quando há alguma coisa para decidir mesmo… Porque há professores que só dão Secundário e não há… estávamos há bocado a falar naquele colega…

R.: Sim, há colegas… temos aqui dois ou três colegas que dão daqui umas horitas e dão dali…

P.: E para o ano, se calhar, vai continuar.

R.: Ainda vai, com certeza, ainda vai acontecer mais!

P.: Se calhar começa-se a estruturar mais essas reuniões quase plenárias… embora não sejam muitos…

R.: Há Agrupamentos que têm Grupos Disciplinares… que têm…

P.: … quarenta ou cinquenta pessoas… Aqui já devemos ter uns vinte e tal… de Português.

R.: Pois! Não tenho a certeza, mas deve ter à volta disso… Não! São p´raí uns dez, doze.

P.: De Português, aqui nesta escola!?

R.: Sim, no Agrupamento é que depois vai por aí acima.

P.: Ok! Então não há flexibilidade quando se tomam decisões?! … Por parte da Direção por exemplo.

R.: [o interlocutor fez um profundo e longo silêncio]

P.: O seu silêncio é significativo.

R.: Algumas vezes há. Como é que eu hei de dizer isto? A Direção tem dois lados que tem de ouvir; às vezes há situações em que ao tomar uma decisão não agrada à Básica e agrada à Secundária, mas há outra que, por exemplo, não agrada à Secundária e agrada à Básica...

P.: Vai tentando o equilíbrio? Sente isso?

R.: Algumas vezes.

P.: E da sua parte?

R.: Algumas vezes, também.

P.: Tenta ser minimamente flexível.

R.: Ah, não, eu, eu em relação aos professores. Sim! Sim! Pensava que era em relação a propostas minhas à Direção.

P.: Também!

R.: Também! Algumas vezes é assim e assim e acabou!

P.: E tem de se conformar… superiores hierárquicos são superiores hierárquicos. Vocês têm aqui a sede de um Centro de Formação…

R.: Sim, sim...

P.: Aproveitam, como é evidente, toda a formação que é disponibilizada por esse Centro de Formação!?

R.: Sim! Sim!

P.: E que relação é que existe entre o Centro de Formação e aqui a Coordenação do estabelecimento?

R.: … É uma relação…

P.: Meramente profissional?

R.: Sim, profissional, com a cedência de salas, o resto é tudo sempre com a Direção. Há aquelas reuniões que eles têm da Comissão Pedagógica…

P.: Não sente que haja mais alguma…

R.: Acho que eles têm de fazer ações cá, mas isso é tudo tratado em sede própria com os outros Diretores de todas as outras escolas.

P.: Sente que as pessoas… não sei se vocês fazem aqui formação interna…

R.: Não. Não fazemos. Houve uma vez ou duas, mas não.

P.: Não têm esse hábito.

R.: Não! Só uma vez ou duas.

P.: Pois, se calhar, porque têm aqui o Centro de Formação. E então não têm esse hábito.

R.: Sim, quase não se justifica.

P.: Apesar de poder ser outro tipo de formação.

R.: Sim! O ano passado fizemos formação interna, que até foi creditada, porque temos na escola colegas que são formadores. E, portanto, jogámos aqui com essa situação.

P.: E sente da parte dos professores alguma… iniciativa para, por exemplo, conversarem uns com os outros, para fazerem tertúlias, para fazerem reflexões, para terem sessões muito informais…

R.: Ah, isso na sala de professores.

P.: Só na sala de professores. Não têm encontros marcados…

R.: Os encontros que há, e já não são tantos, já houve mais, são mais gastronómicos. [risada bem disposta]…

P.: Então a formação contínua é considerada uma boa oportunidade para atualizarem conhecimentos. É isso?

R.: Sim!

P.: Voltemos aos Coordenadores de Departamento e aos Delegados de Grupo. O papel que eles desempenham é visto como fundamental, apesar de serem uns "daqui" e outros "dali"? mas depois têm reuniões, com certeza, os dois Subcoordenadores…

R.: Sim, para aferirem… embora, como digo, isto ainda está tudo no princípio… embora haja alguma…

P.: A orientação de tarefas que dão é minimamente cumprida?

R.: Sim.

P.: Não há grandes conflitos entre os Grupos e os Departamentos?! As decisões mais importantes são tomadas com o contributo dos elementos? Ou sente-se alguma… discrepância entre aquilo que é decidido em plenário ou em Grupo e depois aquilo que acaba por ser, de facto, resolvido?

R.: Não. Aquilo que é decidido no Grupo é decidido!

P.: É respeitado!?

R.: É.

P.: E a autonomia individual e de Grupo é minimamente respeitada?

R.: É.

P.: E com o Conselho Geral e da parte da Direção? Costuma ser consensual?

R.: Não tenho muita relação com o Conselho Geral; só a Diretora.

P.: E acha que é uma relação estável…?

R.: Acho que sim.

P.: Não existem grandes confusões nem problemáticas…!?

R.: Se as há elas são resolvidas "lá dentro". Cá para fora aquilo que sai, sai resolvido.

P.: Aqui na escola, então os momentos de reflexão informais são os mais importantes!?

R.: Sim.

P.: Ou têm "alguma" importância? São aqueles de que falava na sala de professores…

R.: Sim.

P.: O clima que se vive então não é autoritário?!

R.: Não, da parte da coordenação.

P.: E da parte da Direção? Há algum autoritarismo?

R.: Quando há alguma necessidade de algo que a Direção diz que tem de ser assim, é assim... isso aí…

P.: Nota-se algum clima de desconfiança?

R.: Não, acho que não há um clima de desconfiança, estamos a viver alguns momentos de mudanças, e essas mudanças às vezes podem criar desconfiança... até o próprio está a mudar. Então a pessoa pensa "será que daqui a um ano tudo aquilo que estamos a mudar vai… vamos obter os resultados positivos esperados?"

P.: Ok! Então há diálogo, o processo de tomada de decisão é minimamente democrático!?

R.: Sim.

P.: A Direção costuma delegar o poder de decisão, por exemplo, em si?

R.: Nalgumas coisas sim... noutras não.

P.: Os objetivos gerais do Agrupamento são coincidentes com os da escola?

R.: Têm que ser!

P.: Apesar de haver alguma…

R.: Apesar de serem transversais. Desde o Pré até ao Secundário.

P.: Mas há alguma vontade que os objetivos do Secundário se sobreponham aos… princípios que fundamentam os objetivos…

R.: Penso que sendo um Mega Agrupamento e o caminho seja chegar até ao Secundário, e o Secundário tem uma determinada forma de estar, de atuar, a tendência é que alargam para não haver discrepância. Temos que os miúdos têm de andar aqui na escola até aos dezoito anos. Temos que perceber que enquanto só ia para o Secundário quem queria, quem não queria não ia. Agora já não é assim.

P.: Apesar de ser até aos dezoito anos e não até ao décimo segundo…?

R.: ´Tá bem, mas vamos andar com miúdos no sétimo ano com dezoito anos?

P.: Se calhar não. Mas no nono…

R.: Vamos ver… o que é que vai acontecer.

P.: Acha que existe equidade e justiça? Que há essa preocupação nas decisões tomadas?

R.: Acho que sim. Agora estou a falar daqui, na Coordenação. Quanto à Direção, terá de colocar essa questão à própria Direção…

P.: Colocarei com certeza!

R.: ´Tá bem!

P.: Então pode-se dizer que não há confrontação. Da parte da Direção, por exemplo, é preciso haver alguma confrontação para que as coisas se resolvam?

R.: [Depois de alguma hesitação, responde] Não!

P.: Quando alguns colegas venham para aqui dar aula, terá algum outro objetivo subjacente? Ou é apenas para cumprir horário?

R.: Não. Tem de ser. O horário está assim. Não há outra hipótese…

P.: A abertura à mudança é efetiva ou é a mudança que se pretende da parte do Secundário?

R.: Diz lá outra vez.

P.: Há abertura à mudança!?

R.: Sim!

P.: Mas essa mudança é a que a Direção quer.

R.: Sim, se formos ver, nós estávamos muito bem e éramos recomendáveis [ri-se, com a ironia implícita]

P.: Classificaria a comunicação que tem com a Diretora como fácil?

R.: Sim.

P.: E o resto dos professores aqui da escola têm essa comunicação fácil também?

R.: Sim.

P.: É fácil chegar a ela.

R.: É. Ela está todos os dias aqui.

P.: Não põe obstáculos…

R.: Não.

P.: E os professores quando comunicam uns com os outros, acha que há ruído na comunicação entre eles?

R.: Não!

P.: Aqui na escola, dão-se todos…

R.: Aqui na escola, sim!

P.: E no caso dos professores com os alunos? Como classificaria a relação que têm?

R.: Boa!

P.: Não há dificuldades?

R.: Não!

P.: E entre professores e os Operacionais, dizia há bocado que eles têm uma relação espetacular, tal como com os Assistentes Técnicos?

R.: Sim.

P.: E com os Encarregados de Educação? Vêm frequentemente à escola? Ou só vêm quando chamados?

R.: Temos as duas situações; temos aqueles que só vêm quando efetivamente são chamados e temos aqueles que participam.

P.: Nas atividades?

R.: Não.

P.: Mas participavam.

R.: Participavam!

P.: Portanto, agora não são chamados para participar nas atividades,…

R.: Também agora vão deixar de estar no Conselho Pedagógico…

P.: Mas passam a estar mais no Conselho Geral. Não?

R.: Não. Aqui já tínhamos quatro elementos.

P.: Pois, mas há escolas que não tinham, de facto.

R.: Pois.

P.: Por isso é que não aumenta. Então a relação entre os professores é boa, é agradável. Entre estes e a Diretora também.

R.: Sim.

P.: A relação com os alunos, também?

R.: Sim.

P.: Entre os professores e os Encarregados de Educação?

R.: Depende, mas sim!

P.: O Regulamento Interno e outras normas internas são resultado de uma elaboração conjunta, com a participação de todos? Ou é a Comissão que faz e nem sequer põe à discussão?

R.: É assim, neste momento o Regulamento Interno que temos resulta da fusão dos dois Regulamentos. Apesar de haver uma Comissão que trabalhou nisso e que ouviu os Grupos das duas escolas...

P.: E os alunos também foram ouvidos?

R.: Sim.

P.: E os pais?

R.: Também, nalgumas situações.

P.: Os códigos de conduta são conhecidos por todos? São cumpridos!? Dizias há bocado que não havendo barreiras físicas, eles respeitam…

R.: São! São!

P.: Esses documentos contêm procedimentos disciplinares de fácil aplicação?

R.: Têm, embora por força da lei algumas situações são complicadíssimas... tem de se nomear o instrutor, tem de se… nos casos mais graves dos conflitos.

P.: Como caracteriza, no geral, as infraestruturas e os equipamentos?

R.: Na nossa escola, no geral, boas.

P.: As salas de aula são amplas, arejadas e confortáveis?

R.: Algumas. [Ri-se pela inobservância latente da afirmação]

P.: A escola está decorada com trabalhos dos alunos?

R.: Algumas vezes, em períodos específicos.

P.: Aí serão exposições. Certo?

R.: Sim, exposições temporárias de grupos.

P.: Não fazem parte da decoração.

R.: Não, não!

P.: Não têm aqui quadros que os miúdos acabam por produzir…

R.: Não sei se eles já tiraram, normalmente os Grupos fazem exposições e depois os miúdos acabam por levar os trabalhos.

P.: Nenhum deles oferece à escola?

R.: Normalmente, eles ficam com tudo.

P.: Considera os espaços exteriores cuidados?

R.: São.

P.: São vocês que…

P.: São os Assistentes Operacionais que tratam.

P.: E o material didático acha que é adequado e suficiente?

R.: É.

P.: O equipamento desportivo é mantido em boas condições?

R.: Também.

P.: Têm oferta curricular de Música?

R.: Temos.

P.: Têm a de Teatro!?

R.: Sim.

P.: E têm mais alguma?

R.: Tecnológica.

P.: O equipamento específico dessas atividades é adequado e suficiente? Mesmo em relação ao Teatro, por exemplo?

R.: É suficiente, mas poderia haver sempre mais algumas coisas.

P.: Habitualmente são adquiridos livros para a Biblioteca Escolar?

R.: São.

P.: Têm verba específica para as bibliotecas?

R.: Temos uma boa biblioteca. Do Agrupamento, a desta escola é a que está melhor apetrechada.

P.: O equipamento informático é atual?

R.: Atualizadíssimo!

P.: E em número suficiente?

R.: Mais do que suficiente.

P.: E acessível a todos?

R.: E acessível a todos.

P.: Vocês têm, há muitos anos, em todas as salas equipamento informático.

R.: Nós temos em todas as salas computador, videoprojector, seis ou sete quadros interativos, temos a biblioteca bem equipada, duas de informática, mais duas salas com computadores, que não são de Informática, mas que dá para eles trabalharem, nomeadamente na Matemática.

P.: As instalações, de um modo geral, mantêm-se limpas e asseadas?

R.: Sim.

P.: O equipamento lúdico para os alunos é mantido em boas condições?

R.: É.

P.: Têm Sala de Convívio?

R.: Sim, temos o bar.

P.: Os Assistentes Operacionais também dispõem de uma sala própria?

R.: Têm.

P.: E os Técnicos? Se calhar na mesma…

R.: Não! Os Técnicos acabam por ter uma pequenita salita só ali ao lado da Secretaria.

P.: A Sala de Professores é sentida como agradável? As pessoas quando cá vêm, visitam e dizem que a Sala de Professores é agradável?

R.: É, mais ou menos, podia ser sempre melhor [risos]. Podia ter mais sofás, podia ser mais ampla, ter…

P.: O Diretor é considerado líder? A Diretora, neste caso.

R.: [Depois de um longo silêncio pensativo] Acho que se calhar como uma chefe e não como um líder. Porque líder não é a mesma coisa que chefe, não é?

P.: Exatamente!

R.: Neste momento acho. Ela nunca tinha sido Diretora, aqui na escola.

P.: Ela representa o interesse da organização?

R.: Sim.

P.: É o agente de ligação com o exterior?

R.: Também.

P.: Orienta o rumo às metas da organização?

R.: Sim.

P.: Inspira vontades e motivações? É inspiradora?

R.: É... [diz com um tom pouco convencido]

P.: Delineia, de forma clara, as estratégias a adotar para a instituição? É clara? Não existem confusões?

R.: Sim, sim.

P.: É empreendedora?

R.: Acho que é um bocadinho. Não é muito, mas um bocadinho…

P.: Não tem muita iniciativa, em relação por exemplo a cursos profissionais?

R.: Ah, sim, mas isso a escola sempre teve!

P.: A escola!

R.: A escola! Sempre teve! Tudo isso a escola tem! Esta escola, concretamente, a esse nível, desde 1988, começou com cursos. Portanto, tem tido sempre.

P.: Ela tem mesmo de continuar esse hábito.

R.: Sim, é uma cultura de escola!

P.: Sabe então gerir, de forma positiva, as crises que às vezes acontecem nas escolas?

R.: Eu penso que sim.

P.: Consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis?

R.: Sim.

P.: É um bom negociador? Uma boa negociadora…

R.: Não sei! Aqui, enquanto Coordenador, há um ano que trabalho com ela. Portanto, não sei se… será assim tão boa negociadora.

P.: É comunicadora?

R.: Sim. Comunica.

P.: Mas é uma boa comunicadora? Ou seja, quando fala as pessoas, não por autoritarismo, gostam de a ouvir? Comunica mensagens…

R.: Ela não gosta muito de falar, mas acho que sim. Não gosta muito de se expor.

P.: Apela à participação? Ou seja, sente-se que ela gostaria que as pessoas participassem mais do que participam, de facto?

R.: Sim, embora ela própria o diz, não gosta muito de delegar… o poder…

P.: Ela é que gosta de decidir.

R.: A delegação, para ela, tem de ser uma coisa muito bem pensada.

P.: Ela mostra-se preocupada com os alunos?

R.: Sim.

P.: E supervisiona a atividade dos professores de forma próxima?

R.: Sim, pelo menos aqui nesta escola. Embora sempre com a minha… embora depois me venha perguntar a mim, porque sou eu que estou mais próximo. Portanto, essa situação será mais comigo e depois…

P.: E o colega? Supervisiona os professores de forma próxima, ou… só através dos seus representantes?

R.: Não! De forma próxima!

P.: Ou seja, vai muitas vezes à sala de professores e circula pela escola.

R.: Sim, sim. Circulo pela escola e eles chamam-me e…

P.: Os próprios alunos?

R.: Estou a falar dos professores.

P.: Sim e os alunos?

R.: Sim, sim!

P.: Gosta de manter uma boa relação com os alunos.

R.: Sim, sim! Nesse aspeto… conhecem-me e reconhecem-me acho que inclusivamente gostam de mim, mesmo aqueles que são um pouquinho mais… rebeldes, mesmo esses reconhecem-me, mesmo até na rua, fora da escola, vêm cumprimentar-me… e eu pergunto-lhes "Eh, pá, andas a estudar?". "Oh, professor, este ano…" Eles acabam por… não fogem, percebes? Não pensam "Já me basta ele lá na escola andar a dizer para ir para a aula, quanto mais agora…" Não! Aqueles mais rebeldes, inclusivamente, uma das coisas que têm para comigo é que falam, cumprimentam, fora do espaço da escola.

P.: E quando eles terminam aqui as aulas, os daqui, eles não podem passar para ali…
R.: Sim.
P.: Se eles pedirem podem…? Vou visitar o professor x, por exemplo.
R.: Isso não acontece tanto porque a entrada é a mesma, não é!? E, portanto, é fácil naquele espaço ali à entrada, eles cumprimentam-se e dão beijos às professora e…
P.: Ok! Já me disse que tem por hábito confraternizar com os alunos e que há uma comunicação de facto eficaz com eles. Vejamos agora outra coisa, acha que se esforça por adquirir o que é necessário, em termos de recursos? Ou melhor, no seu caso sugere isso à Direção? Tem de ser por aí, não é?
R.: Sim, tem de ser por aí! Algumas coisas… por exemplo, a gestão de recursos materiais: ainda agora uma série de cadeiras estavam partidas e é preciso arranjar… pomos os Assistentes a fazer esse trabalho, a recuperar…
P.: Decisão sua!?
R.: Decisão minha, de fazer…!
P.: E se fosse necessário adquirir mais?
R.: Se fosse necessário mais tinha de dizer à Direção. Preciso de…
P.: E normalmente o pedido é satisfeito?
R.: Nem sempre, porque não há verbas. Embora algumas coisas tem de ser por concurso. E temos de recuperar o que está estragado.
P.: Sente da sua parte, que da parte da Diretora há uma tentativa de reconhecimento formal do esforço dos professores?
R.: Há! Sim!
P.: Quer da sua quer da parte dela?

R.: Sim…!

P.: Naquela visita a França que os professores organizaram, houve reconhecimento da parte da Diretora, valorizando o esforço que os professores fizeram?

R.: Eu se calhar reconheço mais… Eu vou mais… há tempos o Secretariado de Exames esteve aí a trabalhar até às tantas. Enquanto eles não saíram eu não me fui embora. Eu fui apoiar… Eu se calhar estou mais próximo nesse sentido; se considerar que há coisas que vão muito para além daquilo que é obrigação – a pessoa devia já estar em casa às sete da tarde e ainda está aqui… como as funcionárias – no outro dia liguei para a escola às sete horas, porque entretanto havia colegas a trabalhar numa sala e eu lembrei-me e não sabia se a funcionária se tinha apercebido que eles estavam na sala e eu liguei e disse-lhes "vocês não saiam que ainda está pessoal a trabalhar". "Ah, sim, sim, ainda está também uma senhora na Secretaria". "Ligue lá para eu falar com ela". "Então ainda está aí? Sõ sete horas." "Ah, sim professor tenho umas coisas para fazer." No outro dia eu cheguei e fui-lhe agradecer. Se calhar estou mais próximo, a Diretora se calhar nem teve conhecimento… ou se calhar acha que se tem que fazer, tem que fazer… Mas se eu conseguir, enquanto Coordenador, … eu costumo dizer "Eu não tenho nada para vos dar, não posso dar um aumento… monetário… a única coisa que vos posso dizer é "Muito obrigado! Agradeço-vos!".

(Entrevista interrompida porque alguém bateu à porta.)

P.: E em relação aos alunos, mantém-se esse cuidado de reconhecimento de algum esforço deles? É formal, em termos por exemplo de louvores ou de diplomas?

R.: Não! Nós aí só temos o quadro de mérito, para aqueles que pelos conhecimentos e pelas atitudes e valores... Agora temos aqueles alunos que mais transgridam, mas que depois se, entretanto, até fazem alguma coisa e se portam melhor, também os incentivo pela positiva...

P.: E sempre que oportuna, mesmo a outro nível, comunica com os Encarregados de Educação?

R.: Sim, sim!

P.: E em relação ao resto da comunidade envolvente? Têm alguma ligação?

R.: Eu, pessoalmente, tenho. Eu vivo aqui. Estou aqui há vinte e seis anos e, portanto, se vou a qualquer lado, as pessoas reconhecem-me como sempre ligado à Direção. Também se preciso de pedir isto ou aquilo, é fácil p´ra mim essa situação.

P.: E em relação à Diretora, acha que isso acontece também? Ou não é bem da mesma forma?

R.: Não, até pelo cargo em que ela está. Este ano, quer ela quer a adjunta foram comigo às turmas apresentarem-se. Mas o que é facto é que, pronto… ela até já me disse "Eu agora já vou ao supermercado e já me reconhecem", mas o meu caso é diferente. São muitos anos e a minha mulher também é professora de AECs e, portanto, todos os miúdos que passaram na Misericórdia, desde os três anos de idade, foram ou são alunos dela. Portanto, muitas vezes é "Ah, pois o professor é o marido da professora…". Portanto, é essa relação que nós temos. Algumas pessoas dizem que é mau, porque não temos alguma privacidade, no sentido em que se vamos às compras há sempre alguém que vem cumprimentar, há sempre alguém que vem dizer… mas eu vivo bem com essa situação. Não me incomoda nada que um pai diga "Ai o meu filho e tal…"; "Veja lá, porque não sei quantos…"; ou "Obrigado! Sei que o meu filho foi lá conversar consigo…". Pronto, se calhar em vez de dez minutos nas compras vou demorar meia hora… Aqui há tempos saí de casa, andei e alguém me fez sinal e eu parei. Arranquei outra vez e um bocadinho mais à frente, outro a falar… Depois, outro… Os meus filhos, que iam comigo, "Oh pai, arranca já depressa se não…". Agora por exemplo, "Veja lá se o meu filho pode ficar numa turma…". Tenho aqui alguns pais que foram meus alunos. Não me incomoda nada! Gosto muito de… Ainda aqui há tempos estava aqui um miúdo que não se estava a portar muito bem e a mãe (eu já nem me lembrava dela) mas a senhora é que disse "Ah, eu fui sua aluna e olha que, já naquele tempo, o professor era muito exigente… se ele está a dizer isso é porque é para o teu bem!"

P.: A imagem da escola é muito boa ao nível dos pais! E dos professores?

R.: É muito boa… e por isso é que toda a gente quer vir para esta escola. Temos muitas transferências para aqui. Chegámos a ter, há dois ou três anos, pais que chegaram a alugar casa aqui em Alenquer, a mudar o número de contribuinte para aqui, para poder pôr os filhos aqui. Viviam noutra zona do concelho e alugaram casa aqui durante três ou quatro meses para terem o recibo da água daqui. Nós depois apercebemo-nos disso.

P.: Então e depois, perante isso? Não mandaram os miúdos embora, como é evidente!?

R.: Claro! Por isso é que agora temos novecentos e tal alunos.

P.: Existem, portanto, muitos laços com a comunidade envolvente! Já disse que vai muitas vezes lá fora, conviver com os miúdos. E a Diretora? Tem esse hábito também?

[fez-se silêncio por parte do Coordenador, pelo que insistimos] Não tanto!? [silêncio prolongou-se] Por falta de tempo?

R.: Sim, sem dúvida. Também é o feitio dela. E não os conhece. Bem, conhece os alunos noutra vertente – a vertente da professora.

P.: Quando há interrupções das atividades letivas, ela mantém-se também. Vem normalmente para a escola?

R.: Sim! Tem tanto trabalho.

P.: Mas não promove a organização de eventos na escola!?

R.: Não, não é muito para os eventos.

P.: Nem a participação da escola nos da comunidade!?

R.: Não! A Direção não é muito para eventos! Trabalho, trabalho. Aula, aula. E tudo o que sai fora da sala de aula…

P.: Gostaria de dizer alguma coisa sobre o teu papel e o papel dela? Há alguma diferença significativa, que poderia classificar de alguma maneira?

R.: Eu acho que há! Acho que sim! Eu estou mais próximo da realidade escolar, embora a Diretora esteja também. Há situações em que, por estar mais próximo, tenho uma maior relação, principalmente com os alunos. Há uma situação qualquer: ou porque alguém roubou, ou porque alguém perdeu; é logo resolvido comigo.

P.: E quando lhe são apresentados os problemas, a Diretora resolve-os eficazmente, ou… demora algum tempo a resolver?

R.: Sim, resolve.

P.: E quando decide alguma coisa, antes disso houve alguma auscultação? Por parte de outros? Houve alguma coordenação de todas as vontades?

R.: Sim.

P.: E a restante equipa de Direção? Faz a mesma coisa?

R.: Não os conheço muito bem… porque depois temos o pessoal da noite também.

P.: A sede tem noite também. A vossa escola aqui não!?

R.: Sim. Cumprimento-os, mas não tenho uma relação tão estreita de trabalho.

P.: Não sente que a equipa de Direção partilhe muito as decisões…

R.: Acho que sim.

P.: Com a Diretora. E com as restantes estruturas?

R.: Há pelouros…

P.: Cada um trata dessas questões…

R.: Na equipa poderão discutir, mas quando sai, já sai no pelouro de quem é responsável.

P.: Ela assume o papel de líder ou…

R.: Neste momento, é o papel de chefe!

P.: Os professores gostam de frequentar as ações de formação ou só vão porque são obrigados?

R.: 60% é porque são obrigados… há situações em que dizemos que "é bom fazer", "porque preciso", mas também há situações em que os créditos falam mais alto…

P.: O pessoal docente queixa-se de falta de tempo para a preparar os materiais e o resto de que necessitam?

R.: Cada vez estão mais sobrecarregados…

P.: Para além disso, acreditam que os alunos, se quiserem, conseguem ter sucesso?

R.: Sim!

P.: Mantêm o reforço positivo e… fazem um ensino diferenciado.

R.: Sim. As nossas taxas de insucesso e abandono são muito reduzidas… quando se vê que o aluno está um bocadinho mais apertado, temos recursos alternativos…

P.: Assim que acabam as aulas, os professores costumam sair logo da escola?

R.: Não. Há aqui professores que a gente tem de dizer "Vão-se embora!" porque eles ficam aqui até às 9, 10. Vão jantar e voltam para cá. Há aí uma equipa que, como são de mais longe, ficam aqui até … Gostam da escola!

P.: Gostam do equipamento que têm aqui?

R.: Sim!

P.: Geralmente concordam com as decisões que são tomadas?

R.: Sim, a maioria das vezes.

P.: Usam um leque variado de estratégias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos?

R.: Sim. Neste momento, com toda a tecnologia que temos, quando alguma coisa falha é logo um problema… Há empenho! Tenho aqui colegas que levam os cadernos dos meninos de 7º e 8º ano para casa para ver.

P.: E têm à vontade para falar consigo para pedir opiniões?

R.: Sim.

P.: E com a Diretora?

R.: Sim, sim, também!

P.: Se precisarem, facilmente vão falar com ela?

R.: Sim.

P.: E encoraja a experimentação de novas metodologias?

R.: Sim!

P.: E sente da parte deles abertura a essas mudanças, a essa inovação?

R.: Sim, sim, não serão todos, se calhar...

P.: Partilham muitas atividades uns com os outros?

R.: Sim, sim!

P.: Fazem o planeamento sempre em grupo?

R.: Sim, sempre em grupo.

P.: Sempre em partilha e em parceria!?

R.: Sim.

P.: Têm objetivos claros, como é evidente!? E vão para além daquele documento por exemplo das competências essenciais!?

R.: Sim.

P.: Apesar desta nova "meta"…

R.: Vamos ver! Neste momento está tudo muito apreensivo…

P.: Impulsiona-se o desenvolvimento das capacidades?

R.: Não propriamente! Deixou de acontecer!

P.: Era até muito reconhecido pelos pais. Até a própria OBE – Oficina de Bem Estar…

R.: Sim, muito, muito, muito!

P.: O ensino é estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica?

R.: Certo!

P.: E o ambiente é promotor da aprendizagem?

R.: Sim, sim!

P.: Organizado, calmo, agradável, atrativo… o que acha que será?

R.: Sim, acho que sim.

P.: É motivador gerador de confiança/criativo?

R.: Sim. O nosso sucesso este ano foi mais baixo, devido a estas mudanças… Tivemos, no 7º ano, uma taxa de insucesso um pouquinho mais elevada do que é habitual.

P.: E acha que isso teve a ver…

R.: Isso deveu-se a esta situação, … a estas… do tal "vento norte" que depois apanhou também mudanças de Direção.

P.: Concordava, então, com as práticas que existiam aqui na escola, de formação pessoal e social?

R.: Sim, fui um dos promotores. E avançava! É assim, se eu estiver bem, se eu gostar do sítio onde estou, se me sentir bem, aprendo tudo. Há vivências que me acompanham ao longo da vida e há conhecimentos que fiz e que nunca mais me… são as vivências! E ainda por cima no concelho em que estamos.

P.: Diz isso porque considera que o concelho tem algumas falhas…?

R.: Tem algumas! Tenho miúdos que nunca foram ao teatro, por exemplo.

P.: Nem a Lisboa, se calhar.

R.: E se me disserem assim: é preferível perder umas aulas e ir ao teatro. Sim!!! É preferível!!!

P.: Até porque não é perder aulas. Mas a Diretora considera que sim!?

R.: Sim, então se vão, vão à noite. Pois é, então e depois? Eu tenho miúdos que a partir das sete horas não têm transporte para ir para casa. Depois alguém os tem de ir levar. E vão ao teatro ou a uma outra situação qualquer, pagam sete ou oito euros. Mas se os pais os tiverem que levar gastam vinte ou trinta e aí já não vão porque não têm esse dinheiro. Portanto, a escola também tem de ser promotora disto.

P.: Acha que o processo da Avaliação de Desempenho Docente tem tido algumas consequências no clima que se vive na escola?

R.: Um pouquito!

P.: Então não é considerado como uma oportunidade de reflexão? De autoconhecimento, de noção de melhoria?

R.: Metade, metade! A partir do momento em que houve aquela situação inicial dos titulares… veio abanar isto tudo. Depois foram anulados mas o mal já estava feito…

P.: Então, tem-se sentido algumas consequências negativas no clima?

R.: Sim, porque muitas vezes não é o tempo de serviço que faz a diferença… E as pessoas depois desmotivam.

P.: Voltando aos alunos, eles são responsáveis? Quando fazem uma coisa bem feita, assumem. E quando fazem uma coisa mal feita, também assumem?

R.: Normalmente, quando fazem coisas mal feitas têm de vir falar comigo. Quando é uma situação dentro da sala de aula, um conflito… o aluno vai para o Gabinete de Apoio Disciplinar. Quando é uma situação no exterior, ou são um bocadinho mais graves, vêm ter comigo. Normalmente, não tenho alunos que digam "Eu não fui!" Quando eu digo "Olha lá nos meus olhos!" Quando eu digo que eu também faço coisas erradas. Todos nós fazemos coisas erradas, o importante é assumi-las.

P.: E respeitam as decisões dos professores!?

R.: Sim.

P.: E dos funcionários, também respeitam?

R.: Sim. Se estavam a fumar, por exemplo, dizem "Eu não estava a fumar!" Então o funcionário viu-te. Então estavas ou não estavas? "Ah, foi só uma passa!"

P.: É habitual monitorizarem o seu progresso, têm algum registo? Fazem isso formalmente? Ou só informalmente?

R.: Não! Só informalmente e não no sentido de… não aluno a aluno. Os casos mais complicados…

P.: Não têm a monitorização como prática aqui da escola.

R.: Não.

P.: Os estudantes assumem, como prioridade, como principal meta, por exemplo, o nono ano. Chegarem com sucesso. Ou não querem saber muito se passam ou não passam?

R.: A maioria sim.

P.: E ajudam-se uns aos outros para chegar a essa meta?

R.: Sim.

P.: Há pouco fala nos "padrinhos"… eles ajudam os colegas das turmas?

R.: Temos aí miúdos que faltam e os colegas vão à procura deles e dizem-lhes "Vem p´ras aulas!" Há uma preocupação de toda a comunidade escolar com os miúdos que têm mais faltas, que não aparecem. Os colegas preocupam-se e vão saber se eles estão na escola.

P.: E tomam a iniciativa de verificar tudo isso?

R.: Sim.

P.: E em termos de autoestima, sente que eles têm um bom nível de autoestima? Ou já foi mais?

R.: Acho que já foi mais!

P.: Muito em consequência das mudanças que referia há bocado…

R.: Sim e também por todo este contexto em que nós vivemos no nosso país. Isto está a afetar estes adolescentes.

P.: Quando se lhes pergunta se gostam da escola, dizem que sim!?

R.: Sim.

P.: E das aulas?

R.: Gostam da escola mas não gostam de estudar.

P.: Já disse que a Direção não reconhece os esses esforços, através da passagem de diplomas?

R.: Não. Não há!

P.: Os que já finalizaram os estudos nesta escola visitam-na com frequência? Eles vão aqui para o lado, portanto, deslocam-se a estas instalações para falar com os seus antigos professores?

R.: Sim, até há alguns que dizem "Nós queríamos vir ao nosso bar." Preferem este bar (risos)… E nos primeiros meses ainda tentam… vir comprar o *croissant* daqui porque gostam mais dos daqui. Mas neste momento as coisas estão a ficar mais uniformizadas, até em termos de fornecedores. Agora encontram mais ou menos as mesmas coisas, mas há uns tempos atrás notava-se muito.

P.: Os Assistentes (Operacionais e Técnicos) acham a escola um bom local de trabalho?

R.: Sim. Alguns foram de férias até com alguma nostalgia… "Agora vou estar um mês fora daqui…"

P.: Acham que têm boas condições de trabalho, então!?

R.: Sim…

P.: Mostram-se disponíveis no relacionamento com os alunos?

R.: Sim eu tenho alunos aqui que chamam as empregadas de "avozinha". Há este relacionamento muito…

P.: Portanto, colaboram muito quer com os colegas, quer com os alunos, quer com os professores?

R.: Sim.

P.: Também têm abertura à participação em ações de formação?

R.: Também.

P.: Não fazem só mesmo porque obrigadas…

R.: Não!

P.: E com os pais?

R.: É boa.

P.: Os pais tecem muitos elogios à escola!?

R.: Sim.

P.: E apoiam a aprendizagem dos alunos em casa?

R.: Aí não tanto.

P.: Porque não podem ou porque não sabem?

R.: Muitos deles não sabem. Ainda temos muitos pais que têm competências para ajudar. Muitos alunos acabam por recorrer às explicações.

P.: Não têm habilitações académicas.

R.: Não têm.

P.: Em termos dos conflitos, são mais do tipo verbal, físico ou psicológico?

R.: Físico não tanto, algumas vezes verbal e psicológico, mas físico não. Não há pancadaria. É logo resolvido.

P.: E entre professores?

R.: Não, não há… É como em tudo, há alguns colegas que "não morrem propriamente de amores uns com os outros". Mas é normal no relacionamento humano.

P.: E, voltando outra vez aos alunos, já que é aí que há mais conflitos, acontecem mais entre rapazes, entre raparigas ou entre rapazes e raparigas?

R.: Neste momento os conflitos que estão a surgir é mais entre raparigas. Quando acontece nos rapazes tem a ver com raparigas…

P.: Ocorrem principalmente dentro do grupo, entre grupos ou individualmente?

R.: O problema começa verbal e individualmente, mas depois vêem os amigos… e a outra anda com o outro e chamou… já tive uma em que se agrediram porque um deles foi beijar outra. E foi beijá-lo porque ele disse que já não andava com ela. Então, se já não andava com ela, ela podia beijá-lo. Mas depois a amiga foi dizer "Sua parva ela anda a atirar-se ao teu namorado" E pronto aquilo andou ali…

P.: Então são situações nada graves, sem grande importância?

R.: Sim, sem grande importância.

P.: E a sua resolução, nesse caso, não se faz com a aplicação de medidas punitivas!?

R.: Não! Normalmente negoceia-se com eles, chamo a atenção.

P.: Não acha que aí faz de facto falta a OBE?

R.: Sim, sim, sim!

P.: Ajudava nessa mediação dos conflitos.

R.: Muito, porque se calhar estas meninas até frequentaram a OBE no ano anterior… Mas este ano não está a funcionar tão bem e para o ano, se calhar, até vai deixar de funcionar.

P.: Portanto, considera que a resolução dos conflitos é, de forma geral, cabal?

R.: Eu acho que estes miúdos têm necessidade de ter alguém que os ouça. Se em casa ninguém os ouve, eles não vão falar com um professor ou com a turma… Há miúdos que me dizem "Quando tiver um bocadinho, queria falar consigo."

P.: Só para desabafar.

R.: Só para desabafar. "Porque a minha mãe… se eu tenho negativa, tenho negativa, se eu levo dez positivas, levo dez positivas. Não diz!

P.: Falta de tempo, se calhar…

R.: Não diz! Se ele fizer bem, fala de uma maneira, se ele fizer mal da mesma maneira fala…

P.: Acha que as suas implicações, no clima entre eles, se repercutem muito?

R.: Não! Até pelo caráter dos conflitos. São conflitos que acontecem e uma hora ou duas já estão resolvidos.

P.: Vou nomear alguns fatores que podem influenciar o clima escolar…

R.: Sim.

P.: O que acha por exemplo, em relação ao desempenho do Diretor? Acha que influencia o clima escolar?

R.: Sim, acho que sim, do Diretor ou do Coordenador. Havendo um Coordenador na escola, a presença do Diretor na escola deveria ser mais diluída, senão há uma acumulação de papéis. Se há um Coordenador, é ele o representante da Direção. Agora que o papel é fundamental, é! E é um papel fundamental na resolução dos conflitos. Até porque é importante eles perceberem que há alguém que resolve os conflitos. Eles já sabem!

P.: E gostam da sua maneira de os resolver…

R.: Eles já sabem!

P.: A atitude do Diretor, neste caso da Diretora, e a sua atitude é um bocadinho diferente... [face ao silêncio de resposta, insistimos] Os conflitos que chegam a ela…

R.: Os conflitos só chegam a ela depois de serem filtrados por mim… e já numa situação para punir. Só! Eu entretanto resolvi-os mesmo quando eles chegam. O que eles têm de fazer é só a parte administrativa. Imagina que… há uma proposta minha sobre o que se deve fazer naquela situação. Imagina, devia ser nomeado um instrutor. "Então e quem é que tu aconselhas?" … Isto até vai para a Diretora porque não pode haver uma situação de transferência de competências. O que até nem faz qualquer sentido. Vai para lá porque ela é que tem de assinar.

P.: Então, por aquilo que referia há pouco, acha que a comunicação interpessoal é, de facto, a chave do sucesso da resolução dos conflitos!?

R.: Sim, é chave. Até porque, na Direção anterior em que estávamos quatro, quando havia conflitos, qualquer um de nós poderia resolver. Ora, não há duas pessoas iguais! Eu acho que, neste momento, há menos conflitos porque eles sabem muito bem que a forma como eu atuo, porque sou só eu, não há hipótese de dizer assim: se há uma situação de conflito dentro de uma sala de aula, eu sou chamado e eles já sabem como é que eu resolvo – se fosse como no Executivo tanto lá poderia ir o A como o B, um resolve de uma maneira e o outro de outra.

P.: Mas ainda assim, eles gostam da sua maneira de resolver os conflitos…

R.: Eu acho que sim! Eu acho que sim!

P.: E o clima é afetado por aí também!?

R.: É.

P.: Porque se sente de outra maneira até o clima entre os próprios alunos. E dos alunos consigo…

R.: Sim.

P.: O nível de sucesso dos alunos é afetado pelo clima?

R.: É.

P.: O grau de motivação dos alunos também?

R.: Também, acho que sim. Se o clima é agradável, há vontade de aprender.

P.: O desempenho das estruturas de gestão intermédia também poderá afetar esse clima que se vive aqui na escola?

R.: Sim, mas acho que não é algo visível para os alunos.

[Entrevista interrompida porque tocou o telefone e o Coordenador teve de atender a chamada]

P.: Continuando, estamos quase a acabar: O clima poderá ser afetado pelas condições físicas do equipamento escolar?

R.: Sim, mas nós temos tudo em bom estado.

P.: A formação/atualização científico-pedagógica dos professores poderá ser afetada ou… poderá provocar algumas consequências no clima? [perante o silêncio, reformulámos a questão] Ou seja, a vontade que as pessoas têm para se formar…

R.: Sim, mas no nosso caso, não temos muito isso – os professores querem estar sempre atualizados.

P.: Voltamos ao processo da Avaliação de Desempenho Docente, acha que causou algumas implicações no clima?

R.: Não! Em relação aos alunos não!

P.: E entre os professores?

R.: Sim, entre os colegas, sim!

P.: E a prática quotidiana do pessoal não docente também afeta o clima?

R.: Sim, porque é uma boa prática! As pessoas gostam de vir para a escola, de vir trabalhar, dos miúdos!

P.: Portanto o empenho profissional dos professores…

R.: Sim, sim, nota-se bem!

P.: Então pensa que o clima de escola influencia a motivação que os professores sentem para trabalhar, para desempenhar a sua profissão!?

R.: Sim, influencia porque motiva os alunos para aprender.

P.: E a formação académica, pessoal ou social dos alunos?

R.: O quê?

P.: Ou seja, o clima também influencia a formação académica dos alunos?

R.: Influencia porque motiva os alunos para … aprender. Agora vou iniciar o curso de CEF, e tenho miúdos que chumbaram no sétimo e no oitavo e estão satisfeitíssimos porque vão conseguir entrar num curso CEF. Há uma expetativa em relação a outra…

P.: Possibilidade.

R.: Iam repetir o ano outra vez e estão todos satisfeitos com essa possibilidade de poderem entrar num curso CEF; enquanto, se calhar… Vêm outra vez para a escola. Vêm para outra situação que não é o mesmo ano… Vêm para um curso…

P.: Portanto, o clima afeta de facto a formação total dos alunos.

R.: Afeta, afeta!

P.: Resumindo, o bem-estar sentido pelas pessoas é sempre afetado pelo clima!?

R.: Claro! Claro!

P.: E viceversa!

R.: E viceversa! Sim! Repare: se nós… agora telefonou-me uma colega que está em casa a fazer estatísticas, estatísticas dos alunos que têm negativa, simultaneamente a português e a matemática e detetou uma situação e veio falar comigo: "Será que isto é mesmo assim? Será que eu estou a ver bem?". Eu penso que é isso – as pessoas sentem-se bem. Sentem a escola como a sua casa. Agora, estamos a viver tempos de mudança – não há dúvida nenhuma. Neste momento se eu lhe disser que há pessoal que não se fazia conta e está a sair daqui, sim isto afeta! Agora, eu já vi a semana passada colegas com as lágrimas nos olhos porque as outras vão ter de se ir embora. Isto é sinal de que as coisas afinal até estão bem, não é? Sentem-se bem! E coitada daquela que está nesta situação. E tenho pena de não conseguir… ter este clima ainda mais… ter esta ligação… Com as funcionárias consigo ter!

P.: Com as funcionárias?!

R.: Sim, e as funcionárias com os professores. Elas conseguem dizer-me "Hoje o professor tal não vem muito bem disposto!

P.: Mas não é porque o professor reclamou com elas. É porque elas sentiram!?

R.: Sim, porque sentiram. Isso comigo então, venho eu no pátio já elas estão… comentam e dizem "o professor não…" Os professores conseguem conversar com elas. Porque aconteceu isto, porque aconteceu aquilo…

P.: E têm conversas completamente…

R.: Fora da escola, fora deste contexto. Da parte pessoal.

P.: É um ótimo relacionamento então!

R.: É! E eu, inclusivamente, com colegas, a desabafar… outras… por causa das casas, por causa dos dinheiros, por causa dos maridos,…

[Toca de novo o telefone e o Coordenador vai atender]

R.: Acho que enquanto Coordenador de uma casa com esta, tenho que ter espaço e esta abertura…

P.: Pois, porque trabalha com pessoas.

R.: Como é que eu posso perceber se hoje a pessoa até teve uma atitude mais… nem costuma pôr os miúdos na rua e hoje aquele miúdo zangou-se… Isto é importante nós percebermos e conseguirmos dar… às vezes não é dar nada, é só ouvir!

P.: Dar atenção!

R.: Só ouvir! E aí se calhar conflitos que possam vir a surgir desapareceram. Porquê? Porque alguém ouviu… Aqui há tempos aconteceu com uma colega "Ah, tu hoje não estás muito bem disposta." Ela entrou aqui, sentou-se aí e… porque o marido… as coisas não estavam muito bem… e eu não me passava p´la cabeça e ela desabafou, falou, falou e eu não disse nada – "Se precisares…" "Ah, obrigada! Já estou mais aliviada!" A rapariga andou o resto do dia todo… Eu não fiz nada, só a ouvi!

P.: Ela só desabafou!

R.: Com as funcionárias é a mesma coisa. Acho que é importante nós nunca perdermos esta vertente.

P.: Uma capacidade com muita qualidade.

R.: Depois, a partir daí todas as coisas… se isto acontecesse não haveria conflitos. Ou os conflitos poderiam existir, mas facilmente eram resolvidos. O problema é que eu se calhar não tenho tempo para ouvir o outro…

P.: Cada vez temos menos tempo. Esta sociedade imprime-nos esta velocidade de vida… Bom, obrigada! Chegámos ao fim da entrevista. Muito obrigada!

2.3. Diretor Escola C

Legitimação e motivação da entrevista: Agradecemos desde já a sua disponibilidade para efetuar a presente entrevista, que faz parte de um estudo no âmbito do desenvolvimento da Tese de Doutoramento que me encontro a realizar. Nele pretendemos analisar as causas, o tipo de gestão e as consequências dos conflitos no clima de uma instituição educativa; procurando detetar a importância dos vários fatores e variáveis no surgimento de conflitos, mais ou menos graves, em meio escolar.

Gostaria de começar por algumas questões de foro pessoal.

P.: Qual é o seu tempo de serviço?

R.: Epá isso é uma pergunta daquelas difíceis. O meu tempo de serviço… penso que são… 25 anos.

P.: E há quanto tempo está neste Agrupamento?

R.: Estou há… 17 anos.

P.: E qual a sua formação académica inicial?

R.: A minha formação académica… inicialmente sou de engenharia, portanto, eletrónica e telecomunicações, fiz o ISEL, na altura, e portanto foi com isso que tudo começou.

P.: E depois disso fez algum tipo de formação mais específica?

R.: Fiz… licenciatura em administração educacional e administração escolar, ou o contrário; e depois o mestrado em administração e gestão escolar.

P.: E especificamente sobre gestão de conflitos?… esse tem a ver essencialmente com liderança, embora também com gestão de conflitos, não é…?

R.: Tem… tem porquê? Porque o dia-a-dia de uma escola, faz-se de conflitos. Eu costumo dizer (a ver se eu não me alargo muito) eu costumo dizer que, para onde quer que vá, a escola é um local de problemas diários.

P.: Está a equiparar conflitos com problemas?

R.: Se levarmos os conflitos para … as questões relacionadas quer com alunos, quer com gente mais crescida: estamos a falar concretamente de professores que existem,

também, e não são poucos; quer também a nível de pessoal não docente, que muitas vezes não se fala nisso e que é uma das coisas do dia-a-dia.

P.: O que lhe estava a perguntar é se está a encarar o conflito como algo negativo, problemático. E poderá não ser.

R.: Poderá não ser… mas em termos daquilo que está geralmente… a palavra conduz-nos normalmente a uma situação problemática. A questão é essa. Agora, obviamente, que do conflito muitas vezes saem coisas positivas, e aí nada a dizer. Tem a ver com a gestão: gerindo os conflitos, normalmente os resultados acabam por ser positivos.

P.: Gerindo da forma mais correta, como é evidente. E estas funções de direção, há quanto tempo é que as assumiu?

R.: Estou no quarto ano de mandato.

P.: Não tinha exercido, antes, nenhum tipo de liderança?

R.: Todas as lideranças intermédias: tudo o que era liderança intermédia: direção de turma, coordenação de departamento curricular, coordenação dos diretores de turma do primeiro, do segundo e do terceiro ciclo, portanto, todos… diretor de instalações. Tudo o que havia para ser feito na escola, foi feito.

P.: Então considera-se um líder nato?

R.: Não… não!

P.: Então eu tiro o "nato", líder.

R.: Não. Considero que, se calhar, fiz um percurso que me permitiu ter uma abrangência bastante grande de tudo o que era escola, se levarmos a coisa agora para a escola em si. E, portanto, ter um conhecimento muito significativo do que é que se faz na escola, no seu dia-a-dia, a todos os níveis. E, portanto, nessa perspetiva, sim, posso dizer que ganhei alguma liderança em todo este percurso que fui fazendo, ao longo do tempo.

P.: Essa liderança, por exemplo, em termos de representar o interesse da organização, de ser capaz de… aprendeu a gerir a representatividade de uma instituição, de uma organização?

R.: Eu penso que sim, penso. Eu digo penso: nós nunca podemos dizer que temos tudo aprendido…

P.: Sim, mas é sempre a sua perceção, não é?

R.: … antes plo contrário: eu todos os dias aprendo, e aprendo muito. Todos os dias! Aqui há… é um local onde se aprende muito. Agora, essa, essa… agora, agora… (*o interlocutor parece ter esquecido a pergunta*)

P.: A representação da organização…

R.: Em termos da representação da organização, acho que represento o interesse da organização, especialmente quando faço os contactos com o exterior.

P.: Dá orientações rumo às metas da organização?

R.: Não tenho, não tenho dúvidas que as metas que nos propomos atingir têm sido muito à custa das orientações que são dadas, portanto, do meu, do meu… da minha forma de ser direcionado para aquilo que pretendemos atingir.

P.: Sente que consegue inspirar vontades, motivar as pessoas?

R.: Eu penso que sim… eu penso que sim, embora tenhamos que perceber que, neste tipo de organizações, como em todas as organizações, obviamente, há quem goste de mediar, e eu não gosto nada. E portanto penso que é no meio que nós temos que tentar centrar-nos para que haja um equilíbrio. E também sou daquelas pessoas que não gostaria que toda a gente gostasse de mim… não… alguma coisa estaria mal. Do mesmo modo, se, efetivamente, ninguém gostasse, eu também estaria a cometer erros gravíssimos. Parece-me que "estou no fiel da balança", e portanto "sendo o fiel da balança", as coisas vão conseguindo mobilizar-se. Não vou dizer que não existem… não existem algumas situações, como discussões… um pouco mais acesas, digamos assim, para se poder fazer luz, mas também acho que faz parte.

P.: Acha que consegue, então, que as pessoas sigam as estratégias que concebe ou elas arranjam outras estratégias para atingirem os objetivos?

R.: Não, normalmente, as estratégias são sugeridas nos locais próprios, obviamente que estamos a falar de locais próprios, partindo também de alguma credibilidade, porque qualquer pessoa que esteja numa organização, à frente da organização e que não se dê como credível, obviamente que ao fim de pouco tempo, as coisas caem: não se conseguem aguentar. Ora, a experiência que eu tenho tido é que as coisas não só se têm aguentado, como se têm consolidado, portanto, aí, dá-me alguma garantia, de que … seguem, em grande medida, deixando sempre, obviamente, a possibilidade de serem apresentadas outras propostas. Eu tive a avaliação externa e achei interessante que uma das conclusões a que chegaram era que o diretor da escola era uma pessoa aberta a

novas propostas. E portanto, certamente, não fui eu que lhes estive a dizer isso! Alguém, e não terá sido uma única pessoa, terá dito isso. Portanto, uma pessoa aberta a novas propostas e conciliadora das situações. Portanto, é o que está escrito, não fui eu que disse e deixou-me, de alguma forma, também, satisfeito.

P.: A pergunta que eu lhe ia fazer a seguir era se considera saber gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta, mas assim já está respondida, não é verdade?

R.: É assim… tenho passado por crises complicadas, e eu isso acho que todos nós, todos nós, portanto, aqui não há… aliás há um conhecimento muito interessante de outros meios que nos rodeiam, de alguma forma, acho que é fundamental nós não ficarmos no casulo; temos de sair, temos que perceber o que se passa à nossa volta! E portanto verifica-se que é uma realidade ver esse tipo de situações complicadas em tudo o que é escola… mas parece-me que, efetivamente, as crises que têm passado a organização, em si, em que as pessoas têm tido um papel fundamental nessas crises também, têm conseguido ser geridas o melhor possível, têm. Não tenho dúvidas, porque já passei por coisas muito delicadas! E vou dizer, não me está a perguntar, mas eu vou dizer, um dos aspetos que se calhar teríamos mesmo que tocar nele, que é a questão da avaliação de desempenho. Portanto, a avaliação de desempenho foi algo que, enfim, se traduziu em coisas, por vezes, muito complicadas e que se percebeu que até conseguimos, de uma forma mais ou menos fácil e tranquila, dar-lhe a volta. Agora, não significa que todas as "feridas" tenham ficado saradas, não ficam saradas, mas em termos da organização não…

P.: Consegue uma boa gestão dos recursos disponíveis?

R.: Sim, dentro do possível.

P.: É um bom negociador?

R.: Tento arranjar a resposta adequada e portanto, nessa perspetiva, as coisas têm sido… em vez de serem complicadas, têm sido algo facilitadas.

P.: Portanto, é um bom comunicador? Consegue comunicar bem com as pessoas…

R.: Penso que sim. Acho que é fundamental comunicar-se bem! Saber-se aquilo que se quer, dizer-se aquilo que… abrir, portanto, ou traçar alguns caminhos, que podem depois ser explorados ou dar lugar a outros caminhos, acho que isso é fundamental. E tentar, de alguma maneira, também, que as pessoas possam perceber exatamente esse tipo de orientação, porque às vezes tenta-se orientar e ninguém sabe o que se pretende

com aquela orientação. E, portanto, acho que aí é fundamental nós dizermos que… Não é por acaso que tenho um projeto educativo que é "Crescer em Harmonia" porque sabemos o que queremos e para onde vamos. Portanto, se nós soubermos aquilo que, efetivamente, queremos fazer e conseguirmos ser explícitos relativamente a isso, não tenho dúvida nenhuma que o crescimento é sustentável e portanto acaba por haver alguma harmonia.

P.: Apela à participação de todos? Acha que é fundamental que todos participem?

R.: Acho que é fundamental a participação de todos, sem exceção. Agora, é preciso saber participar, não é? Saber participar de acordo com um conjunto de regras que estão perfeitamente clarificadas, que não são regras que sejam colocadas a meio do jogo, digamos assim, e que possam desequilibrar todo este procedimento. Quando, por qualquer motivo, surge algo diferente, é preciso explicar-se onde é que está a diferença, de onde é que ela vem, que é que se fez… para que seja diferente, para que toda a gente esteja dentro dos assuntos. Eu considero que as pessoas bem informadas são pessoas que podem contribuir mais para a participação e resolução seja do que for, e não o contrário.

P.: Como acha ser a sua imagem como Diretor aqui na escola, perante os seus pares?

R.: Hum… é assim, eu penso que sou capaz de ter uma imagem séria, às vezes um pouco… diretiva, portanto, em que há os que gostam muito e os que não gostam nada, não é? Não tenho dúvidas nenhumas em relação a isso. Procuro que seja visto como alguém que é justo dentro de uma justiça que, enfim, às vezes é difícil de definir … e é muito limitada, também, mas p´lo menos procuro ter essa ideia. Por outro lado, acho que é fundamental, já o disse há pouco, e continuo a dizer, saber ouvir, e isso é meio caminho andado para muitas coisas, e eu acho que sei ouvir.

P.: E os alunos, como é que acha que eles o vêem? Tem noção?

R: Tenho! Tenho noção por uma razão simples, é que eu, dentro das limitações que todos temos… de tempo, procuro estar o mais em contacto possível com os alunos: eu gosto de ir aos intervalos, eu gosto de ir ao refeitório, eu gosto de ir aos corredores, eu gosto de ser visto, eu gosto de cumprimentar os alunos com um *passou bem*, eu gosto de, eventualmente, chamar a atenção, às vezes, sendo um bocadinho mais inflexível, porque também é preciso: é preciso mostrar junto dos alunos, também, que somos não só alguém que acompanhe, mas também alguém que tem autoridade. E, portanto, acho

que é um pouco isso que eles acham, mas acho também que eles sabem que podem contar comigo, daí eu considerar ter uma escola que, nos últimos anos, ou p´lo menos nos anos do meu mandato, uma escola segura, num meio complicado, num meio difícil, mas tenho que ter uma vigilância totalmente apertada, ou seja é exatamente esta, esta… esta forma de agir que eu acho mais válida e que dá mais segurança.

P.: Parece-lhe que os alunos disfrutam de um clima agradável e motivador para a aprendizagem?

R.: Olhe, tenho colhido muitos frutos. Agora, penso que os alunos acham que sou um bocadinho duro. Enfim, a imagem que eu tenho perante eles é efetivamente um indivíduo que gosta das coisas bem feitinhas.

P.: Tem regras para cumprir e para fazer cumprir.

R: Tenho regras para cumprir e para fazer cumprir!

P.: E quanto aos Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos, perceciona um bom ambiente entre eles? E com a Direção?

R.: Eu procuro sempre, porque acho que é uma característica que todos temos de ter, devemos ser amáveis com as pessoas, portanto, há que criar uma aproximação; há que criar elos de ligação, mas também não podemos, e a experiência tem-me dito isso, "baixar a guarda", no sentido social… eu vou utilizar uma expressão que depois vai cortar: o "especial porreirismo", não é? "Epá, o diretor é bestial, epá é aquela pessoa que nos deixa falar e que nos deixa fazer tudo, sem pôr…", não! Eu tenho muitas vezes de conversar com as pessoas e chamar-lhes a atenção p´lo aspeto menos positivo que têm de ser alterados. E principalmente eu gosto que eles me vejam como, enfim, uma pessoa adulta que tem a responsabilidade de gerir uma organização e que, para isso, tem de haver regras definidas e que tem de haver comparticipação de todos, nesse projeto. Para uns serei visto como o "chefe", para outros serei visto como um colaborador, portanto, no sentido de ultrapassar situações difíceis, mas continuo a dizer que todos me têm certamente como uma pessoa que gosta de os ouvir e que gosta de tentar resolver os seus problemas.

P.: Isso é extensível aos encarregados de educação…

R: Eu procurei, acho que é fundamental, pegando um bocadinho naquilo que há bocado estávamos a falar sobre a abertura da escola [*antes de iniciar a entrevista, que ocorreu a partir das 18:30h, pois só foi possível efetiva-la a essa hora, uma vez que antes o*

Diretor nunca tinha agenda e a entrevistadora questionou sobre quem fechava a escola. Ao que ele respondeu que seria ele, como acontecia muitos dias em que abria mais cedo ou fechava mais tarde do que o horário dos funcionários responsáveis por essa tarefa]: aqui é o mesmo princípio: não é possível haver uma abertura se efetivamente as pessoas não nos conhecerem um bocadinho. Temos que ser conhecidos! Eu comecei há uns anos, logo no primeiro ano, a querer fazer reuniões com todos os encarregados de educação do Agrupamento. E tenho essa experiência de, no primeiro dia de atividades letivas, fazer cerca de dezoito reuniões, desde as nove da manhã até às seis e meia, sete da tarde, quase consecutivas. Este ano consegui, inclusivamente, arranjar um bocadinho à hora de almoço, que me permitiu sair aqui da escola sede e ir ao Centro Escolar, que tem um ano de funcionamento, e que tenho quinhentos alunos e, portanto, pressupõe-se quinhentos encarregados de educação, não é? E que mereciam todo o respeito porque não os podia ter aqui, então fui eu que me desloquei até lá. Portanto, aquilo que fiz aqui, fiz lá também: dei-me a conhecer, conversei com eles, expliquei o que se pretendia do ano letivo, apelei para o conhecimento dos documentos estruturantes da vida do Agrupamento: Projeto Educativo, Regulamento Interno, projetos curriculares, coisas que segundo a lei atual estão em vias de extinção, mas que, no momento e na época, eram coisas que fazem todo o sentido; e principalmente mostrar abertura: tenho uma equipa perfeitamente disponível para receber as pessoas. Se há uma pessoa que chega aqui um pouco mais exaltada, tenho a garantia absoluta de que essa pessoa sai daqui perfeitamente tranquila, porque essa é a nossa forma de estar, com a indicação de que todas as situações vão ser ultrapassadas e vão ser resolvidas. E portanto esta aproximação com encarregados de educação é fundamental para inclusivamente trazê-los à escola noutros momentos, sem ser realmente nesses, e acho que tem sido uma batalha ganha, sinceramente, e digo batalha não no aspeto de guerra, mas no aspeto de que é uma luta, temos efetivamente de avançar, mas é fundamental, acho que os encarregados de educação, a noção que eu tenho, na sua esmagadora maioria, é que sabem que o diretor está disponível, para conversar, para os ouvir, para resolver…

P.: …se tiverem algum problema, estão completamente à vontade para irem ter consigo.

R: À vontade! É evidente que apelamos sempre às situações intermédias para se poderem dirigir, aos diretores de turma, para poderem, efetivamente, esclarecerem as

situações e depois são sempre encaminhados e não há qualquer tipo de obstáculo, nunca, em circunstância alguma.

P.: Como classifica o seu relacionamento com os Coordenadores da Escola, em termos pessoais ou em termos profissionais? Como o classificaria?

R.: Como é que eu classifico…?

P.: Quantos coordenadores tem?

R.: É assim… temos aqui… neste momento só tenho… só faz parte… eu não tenho nada… só faz parte … o Agrupamento de escolas do Carregado é constituído por três estabelecimentos de ensino, digamos assim, a escola sede, o Centro Escolar do Carregado com Pré-Escolar e 1ª Ciclo, que abriu há um ano, está no seu segundo ano de existência ou funcionamento, e a Escola Básica nº 1 de Cadafais, com Jardim de Infância, de Cadafais, em que eu tenho cerca de, números "redondos", cinquenta e três, cinquenta e quatro crianças, portanto, nesse estabelecimento de ensino que se situa a cerca de cinco quilómetros daqui, é o que está mais afastado. O que é que isso significa? Significa que, nesse caso concreto, o tempo dos Coordenadores de Escola acabaram, tem efetivamente é colaboradores que são duas professoras que lá estão, a educadora que lá está, que são vistas de forma normalmente igual, e que, em conjunto, também me apresentam os seus problemas. Depois, tenho um coordenador de estabelecimento, no Centro Escolar, em que esse coordenador de estabelecimento saiu, por força da legislação, da minha direção, uma vez que, no ano transato tive que perder um adjunto e nada melhor do que pegar no *know-how* desse adjunto, perceber as suas características e o seu perfil e atribuir-lhe a responsabilidade de abrir e conduzir esse Centro Escolar. Escusado será dizer que podia ter saído completamente furado, mas obviamente não foi e eu tinha algumas garantias de que não ia ser. Há uma relação … profissional que é estabelecida com esse coordenador de estabelecimento, mas obviamente que também existe uma ligação pessoal, uma vez que convivemos muito tempo, durante o tempo em que ele esteve aqui na direção.

P.: Que é fundamental para o processo da relação profissional, se calhar.

R: Sim, eu penso que conhecendo muito bem as pessoas, mesmo que passando a haver algum distanciamento físico, devido a que o estabelecimento de ensino não é, neste momento, aqui na zona da escola sede, mas é como se não existisse, porque mantemos uma relação muito próxima e diária, porque eu, todos os dias, é raro o dia… É raro o dia

em que não conversamos telefonicamente e, normalmente, todas as semanas eu vou ao Centro Escolar conversar com ele e com os outros professores e com os funcionários para ver como é que as coisas estão.

P.: Relativamente ao ambiente no Agrupamento, como é que o sente, em termos globais?

R: Eu penso que é um… eu penso que posso dizer que esse ambiente é um ambiente estável, portanto, é um ambiente com tranquilidade, é tranquilo, é calmo… embora reconheça, e estava muito errado se não o fizesse, que tem pessoas que não partilham das mesmas ideias e que tentam, também, fazer passar, muitas vezes… pronto, uma outra imagem, de alguma forma, mas isso tem que ver com outras questões, são questões que vêm de trás… são… enfim(!) são delicadas e eu não quero passar por aí, mas sei que tenho… mesmo com essas pessoas mais difíceis de relacionamento e estamos a falar de relacionamento não profissional. O relacionamento profissional existe e o institucional está perfeitamente controlado e adequado a tudo, portanto isso não está em causa, nem nunca poderia estar em causa. Eu não o faço nem tinha de o fazer, agora obviamente que as questões pessoais pronto, diferem mas isso aí, meu amigo… é mesmo assim.

P.: E no Centro Escolar?

R.: No Centro Escolar eu tive a preocupação de … gerir muito bem as coisas… porquê? Por uma razão simples: tratava-se de cinco escolas que foram extintas, com dimensões diferentes. Eu tinha uma escola que tinha dez professores de primeiro ciclo e teria também, não lhe quero mentir, sete, oito, nove funcionários, portanto, nove assistentes, depois tinha outras mais pequeninas em que tinha um assistente e dois professores, ou quatro educadoras e cinco assistentes operacionais. O que é que eu quero dizer com isto? Quero dizer que havia uma heterogeneidade muito grande de realidades, aliás, nós, aqui há uns tempos atrás, aquilo que tínhamos em cima da mesa era inclusivamente projetos curriculares de escola propriamente ditos em que se salvaguardava sempre as identidades dessas escolas: tinham identidades próprias. A partir do momento em que há um Agrupamento, essas identidades têm que se tornar na identidade, eu vejo isto desta maneira. Portanto, houve muito cuidado em gerir isso: primeiro, eu tive que juntar professores de primeiro ciclo com educadores, ou seja, realidades completamente distintas… formas de trabalhar completamente distintas, formas de pensar muito

diferentes, também, as próprias crianças não têm nada a ver umas com as outras, quando falamos no pré-escolar e no primeiro ciclo. E havia necessidade de os vários grupos se tornarem apenas num grupo. Se me perguntar "então mas nesta altura tem apenas um grupo?", é evidente que eu não sou capaz de responder a essa mesma pergunta de uma forma… com a certeza absoluta. Mas dos vários grupos que existiam, eu posso dizer que as coisas estão no caminho de efetivamente podermos a ter apenas um único grupo que já não é só o grupo do Centro Escolar, é o grupo do Agrupamento de Escolas do Carregado, porque há uma preocupação muito grande da minha parte… é que um Agrupamento não podem ser conjuntos de escolas desgarradas têm que ser conjuntos de escolas que possam ter ligações entre si, daí fazer com muita regularidade, diferentes reuniões em espaços também diferentes. Eu posso dizer que, há dois anos atrás, ainda não estávamos na fase de termos o Centro Escolar, e tínhamos as várias escolinhas todas separadas e eu peguei no meu Conselho Pedagógico e fomos fazer Pedagógicos em todas as escolinhas do Agrupamento. Portanto, foi uma tentativa de mostrar que contamos com todos! E só a própria utilização do espaço faz com que passe essa imagem, portanto, são, são coisas com que me preocupei e portanto, neste momento, acho que o Centro Escolar tem uma imagem muito boa em que se percebe que há um Diretor do Agrupamento e que há um Coordenador do Estabelecimento, em que cada um tem funções completamente distintas e isso é fundamental para que aconteça. E isso passa-se a nível docente e a nível não docente. Daí a tal vontade que eu tenho, e que vou conseguindo dentro das dificuldades fazer, que é deslocar-me com regularidade ao Centro Escolar: conversar com as pessoas, cumprimentar as pessoas, ouvir, isso é fundamental.

P.: Mesmo sem ter a obrigação de ter uma reunião, ou de…

R: Não, é informal, isso é informal, são coisas completamente informais que eu faço e que eles já sabem que eu de vez em quando apareço por lá, que eu vou vendo e que vou me integrar, de vez em quando, há um assunto qualquer assunto qualquer novo que há, mesmo uma senhora funcionária que me queira colocar, sim senhora, coloca-me isso e nós vamos tentar, depois, dar resposta e normalmente conseguimos dar essa resposta.

P.: E a relação com o Conselho Geral? Como é que será? Consensual, não consensual…?

R: Não é consensual! Não é consensual! E isso tem a ver exatamente com todos os antecedentes de que eu há pouco falei e que não vêm para aqui… para o caso não têm que vir, mas que foi visto sempre como… bom, estamos a falar da parte de uma franja de professores … são docentes que, apesar de estarem presentes, e até serem um problema, se transformam no final numa solução e eu acho que, apesar de tudo, tenho de dizer que isto é francamente positivo, porque a questão de… de se dizer *amen* a tudo é facilitadora em determinados aspetos e toda a gente sabe disso, no entanto, não significa que seja participativa, não significa que haja uma, uma… um conhecimento claro daquilo que efetivamente… por muito… e então se se é bom comunicador, as coisas passam com alguma facilidade. Portanto, o facto de haver algum não consenso por parte de alguns elementos do Conselho Geral leva a que, por vezes se discutam, de uma forma mais aprofundada algum tipo de situações e que se traduzem depois numa solução, normalmente é assim que acontece.

P.: E acha que os alunos sentem que… (*pergunta interrompida pelo Diretor para continuar a frase anterior*)

R: Estou a falar só mesmo numa franja de professores, portanto, mais nenhum elemento da comunidade, nem do pessoal não docente, nem dos pais, levanta questões de problema, problema no aspeto de serem obstáculos, não! De maneira nenhuma! Agora, há uma franja de professores…

P.: De professores da casa?

R: Da casa!

P.: Como é que acha que os alunos sentem o ambiente? Acha que eles se sentem motivados para aprender? Não querem saber muito da escola, ou por outra, não querem saber muito das aulas, mas gostam da escola? Há muitas vezes isto, não é? Esta diferença: "Então gostas da escola? Gosto, não gosto é das aulas.". O que é que acha que aqui se passa?

R: Eu não tenho dúvida nenhuma que… não deve haver um aluno, desta escola, que não goste de vir para a escola, todos gostam de vir para a escola. Aquilo que nós temos trabalhado nos últimos anos é para que o gostar de vir para a escola seja sinónimo de que se vem aprender, mas eu nunca disse a nenhum aluno aqui, nem a nenhum docente, que os alunos só vêm para a escola para aprender no sentido em que…

P.: …dentro das aulas…

R: …exactamente! Os alunos também vêm para conviver, os alunos também vêm para socializar, os alunos também vêm para aprender coisas que muitas das vezes não se aprendem nas aulas e tem que se ter consciência deste tipo de situação. E muitas vezes há que fomentar isto, também. E, portanto, eu estou atento, tenho estado muito atento a isso. Reconheço e disse-lhes, digo-lhes na cara, eu acho que isto é fundamental dizermos isto aos alunos na cara, principalmente aos alunos mais velhos, quando estamos a falar para os nonos anos, que são os mais velhos que aqui tenho, são os CEFs, Cursos de Educação e Formação e são os nonos anos… mas dizer-lhes na cara que tenho consciência de que era importante haver uma sala de convívio para alunos e que não tenho conseguido dar resposta a isso, mas que estou a trabalhar nesse sentido, para que um dia seja realidade. E eles questionam-me logo "pois, mas já não vai ser para nós?" e é evidente que eu lhes digo "não vai ser para vocês, mas vocês não são únicos, vocês têm irmãos, vocês têm família, vocês têm outros familiares que irão usufruir dessas coisas, portanto… agora, são coisas que são demoradas, são coisas que uma escola como esta, uma escola sede é uma escola que tem aqui novecentos e trinta alunos diariamente, é uma escola que foi concebida para quinhentos, no máximo, portanto eu tenho o dobro da população escolar.

P.: E não tem sala de convívio para os alunos…

R: …e não tenho uma sala de convívio para os alunos, não tenho.

P.: Então quando eles não têm aulas, onde é que ficam?

R: Normalmente utilizam os átrios escolares para poderem conviver uns com os outros, utilizam, portanto, a zona do bufete e é exatamente nessa zona, se calhar estou a dar uma notícia quase em primeira mão, não é bem em primeira mão…

P.: Eu não divulgo…

R: Então não divulgue, que não vale a pena, mas estou a trabalhar no sentido em que já chamei cá um… um arquiteto de… portanto, como é que se diz? Arquiteto de… não interessa!

P.: …de interiores?

R: ...de interiores! Estava-me a faltar a palavra. Um arquiteto de interiores que por acaso é amigo de um colega aqui da escola e foi através dele que veio agora há relativamente pouco tempo, uma vez que tenho a zona do bar, do bufete, que é uma zona que está… Fazer uma sala de convívio, embora em *open space*, portanto, um

espaço aberto, mas com algumas condições, onde eles poderão sentar-se num ou outro sofá que nós vamos colocar; estou à espera do projeto que vai ser apresentado, porque acho que é fundamental os alunos terem um espaço que seja deles, mas que possam, também, partilhar, que possa ser multiusos onde, inclusivamente, penso colocar um vídeo projetor, penso colocar um espaço para poderem ser feitas algumas sessões mais pequenas de… *workshops* com os miúdos, enfim! Portanto, tem que ser algo multiusos que eles se possam, realmente, gerir. Estamos a avançar nisso, não sei exatamente para quando, mas demora o seu tempo, principalmente neste tempo que é muito complicado, mas… mas pronto, portanto, eu sinto isso. O que é que procurei fazer para minimizar ou atenuar isto? Eu digo procurei, porque assumi, efetivamente, essa responsabilidade. Uma das principais questões foi a questão da… a questão desportiva. Tendo nós espaços privilegiados para a prática desportiva, percebia-se que os nossos equipamentos estavam efetivamente extremamente debilitados, digamos assim, já fora do contexto, com muitos problemas, e, portanto, houve um investimento que foi feito, no sentido de tudo o que era espaço desportivo, levou um conjunto de equipamentos novinhos em folha, desde as tabelas de basquete, os postes, foi tudo de raiz, as balizas, as redes, enfim, tudo isso, a aquisição de bastante equipamento a nível desportivo, por forma a que eles possam tirar partido, o mais possível desse espaço. E portanto é isso que eu sinto que é preciso melhorar.

P.: Está tentando que eles gostem mais, que se sintam mais motivados, também para a aprendizagem, através dessas condições que lhes está a tentar dar?

R: Eu acho que isto passa muito p´lo diálogo, passa muito p´lo diálogo. Para eles perceberem, e atenção! Os alunos, são… sendo crianças e jovens, cobram muito aquilo que nós dizemos que vamos fazer e depois fazemos, ou não. Eles cobram! E por isso tem que se ter muita atenção em relação a isso. Ou seja, é sermos francos, ser direto, dizermos o que é que se passa, quais são os contextos, perceber que toda a gente vive situações difíceis, já há uns anos a esta parte e, portanto, também, incentivando a que a sala de aula, a relação com o professor é fundamental para que o seu futuro possa ser mais consolidado e mais sorridente. Isso é feito também com regras que são importantes colocar. Nós aqui na escola percebemos que haviam aqui momentos que não estavam a correr tão bem, eu sei que vivi aqui muito tempo sem qualquer tipo de toque para entrada e saída. Depois a partir de certa altura, passou a haver toque para entrada e

saída, e agora além desses toques existem segundos toques, portanto, que veio regular algumas situações que não estavam tão bem reguladas assim. Isso já está em vigor há dois anos e nota-se uma diferença muito, muito, muito substancial em relação à forma como todos encaram, todos sem exceção, encaram o cumprimento dessas pequenas regras. Mas passa muito por falar com eles. Eu vou dizer-lhe uma coisa e agora, faça o que quiser com isto: há uma coisa giríssima que eu tenho visto e que quero continuar a cultivar, digamos assim, que são os pequeninos. Não há um único aluno desta escola que não me conheça, todos me conhecem, eu acho que isso é fundamental todos conhecerem-me. Portanto, significa que o Diretor não está escondido e que só se vê quando há um processo disciplinar, não é isso! Os pequeninos, desde o primeiro ano, eu estou a falar aqui na escola sede…

P.: Não tem aqui Pré?

R: Não! Aqui só tenho 1ª Ciclo, desde o primeiro ano de escolaridade até ao nono, portanto, convivem uns com os outros. E não há um… e há uma relação, uma relação com os mais pequeninos, que eu acho que é muito engraçada. Eu entro na escola e… olho e penso que o Diretor … passou a ser uma figura… não sei… eu às vezes começo a pensar que tenho cara de avô, só poder ser isso! Mas há uma afetividade que nós temos que devolver essa afetividade, e isso é fundamental… é fundamental porquê? Porque eles vão começando desde pequeninos a perceber, que há uma figura na escola – sou eu agora, serão outras pessoas no futuro – mas há uma figura na escola que tem uma função muito própria, mas que também está cá para lhes dar carinho: um abraço, cumprimentar, um passou-bem, até costumam fazer fila para me dar um passou-bem, e que vão crescendo; vão crescendo vendo aquela figura na escola como referência, e isso é fundamental.

P.: Já disse que tem flexibilidade quando toma as decisões, que não são decisões assumidas por um, embora não assuma…

R.: É assim, tenho que perceber, e acho que toda a gente percebe, que há momentos em que estamos muito sozinhos… isso aí, meu amigo… há momentos em que estamos muito, muito sozinhos.

P.: E há decisões que têm de ser tomadas quase…

R: …que são quase… são muito interiores, são muito, muito interiores…! Agora é evidente que eu procuro partilhar com… sendo um bocado impessoal, que nós sabemos

que é, mas tendo uma equipa, eu procuro partilhar as situações menos, ou mais difíceis que me surjam, também. Procuro partilhar! Vejo no Diretor, no cargo… no cargo… não sei se é na minha pessoa, se é no cargo, um atirar, muitas vezes, para ele para tomar a decisão de tudo… é muito, acontece muito. As pessoas estão muito(!) dependentes… mesmo que se queira fazer uma abertura, estão muito dependentes daquele cargo ou daquela pessoa que ali está. Vêm ter com ele, vêm falar com ele, precisam de lhe colocar a questão e, por vezes, é como eu digo, há coisas que são muito, muito difíceis e que nós acabamos por também ver-nos um bocadinho sozinhos.

P.: Há decisões que mesmo delegando o poder, às vezes, não se consegue que os outros assumam esse poder de decisão, é isso?

R: Claro! É verdade…! É verdade… não tenha dúvidas nenhumas nisso: uma coisa é ser o diretor a decidir e a dizer que foi assim, outra coisa é ser outra pessoa que…

P.: Se correr mal, foi o Diretor que disse.

R: Exatamente! É verdade! É verdade!

P.: Sente que a comunicação com o Diretor é considerada fácil?

R.: Eu acho que há para todos os gostos… eu tenho que dizer isto. Eu não considero difícil comunicarem comigo para ultrapassar situações, de maneira nenhuma! Às vezes é difícil comunicar comigo é porque a taxa de ocupação é de tal ordem que as pessoas às vezes desesperam, quase, porque é um assunto importante que tem de ser resolvido hoje e acaba por ser resolvido dois ou três dias depois. Mas isso também tem a ver com uma forma de gestão que eu tenho assumido e que é realmente essa de poder ir conversando o mais possível com as pessoas… mas eu não me parece que seja de difícil de comunicação, toda a gente fala comigo … penso que todos me têm respeito, isso aí não tenho a mínima dúvida. E o respeito muitas vezes confunde-se com, se eu tenho um dia menos bom, porque todos temos um dia menos bom, não é?, sei lá, as pessoas, enfim, têm algum receio de eventualmente se dirigirem, mas isso penso que temos que ter muito cuidado, o maior cuidado possível, nestes sítios, para não se demonstrar isso, mas às vezes isso acontece.

P.: Acha que o Regulamento Interno e outras normas internas são resultado da elaboração de todos ou há comissões próprias para… por exemplo irem atualizando … como é que ele foi feito?

R.: O Regulamento Interno foi elaborado de acordo com a legislação, portanto nós temos que perceber que há uma legislação que acaba por regular aquilo que as pessoas fazem. E há três ou quatro anos atrás, competia ao Conselho Geral Transitório elaborar e aprovar o Regulamento Interno da escola e foi isso que foi feito, estava escrito, era assim, e portanto, esse regulamento foi elaborado por uma comissão pertencente ao Conselho Geral Transitório e que, depois, portanto foi aprovado em sede própria. O Regulamento Interno… eu acho que é um documento muito importante, embora haja pessoas aqui que pensem que eu não ache isso dessa maneira, mas é um documento importante, agora é um documento com muita dificuldade, dada, não é da aplicação, é mais da sua constante mutação, portanto o Regulamento Interno tem tanta matéria, que está constantemente a ser alterada que acaba por se descaracterizar um bocadinho. Aquilo que eu procuro fazer, e sei que nem todos partilham isto, foi que houve um Regulamento Interno que foi aprovado e, portanto, eu tenho obrigação de o fazer cumprir. Achei sempre que esse Regulamento Interno deve ser sujeito às alterações pontuais que tenham que ser feitas e que não deve ser revisto por tudo e por nada, não partilho disso! Reconheço que os Regulamentos Internos podem ter situações desatualizadas, e terão algumas situações desatualizadas mas poderão ser, p'lo menos a ideia que passa, um bocadinho, é de que também não são daquelas situações que vão mexer com a organização, em si… quer dizer, no sentido de criar obstáculos à organização, não! A organização não… nessas situações que estamos a falar, não é prejudicada, minimamente… não é beliscada. E todas as situações em que seja necessário proceder à sua alteração, são então levadas, trabalhadas em Conselho Pedagógico, há uma secção do Regulamento Interno do Conselho Pedagógico, que tem por obrigação mexer nesses documentos, agora em muitas situações são coisas que vêm de vários setores da escola, nomeadamente dos departamentos curriculares, das coisas que são tratadas nas reuniões, e que são feitas sugestões, no sentido em que isto podia ser alterado, aquilo podia ser alterado, portanto, esse conjunto de situações que são sugeridas, normalmente pelos Departamentos, são levadas a Conselho Pedagógico, e o Conselho Pedagógico pronuncia-se sobre elas. A partir do momento em que se pronuncie de forma decisiva, que é o que tem, portanto, afirmativa, que é o que tem acontecido na generalidade das situações, são levadas a Conselho Geral, para o Conselho Geral aprovar. Portanto, é como tem sido feito. Aquilo que eu julgo que tem

de ser feito e é o que está, também, na legislação é que, de forma ordinária, de quatro em quatro anos, o Regulamento Interno é revisto. Aproximando-se o quarto ano, terá que efetivamente ter que ser posto à disposição, penso eu, da escola, mas com orientações, tem que ser sempre com orientações, para poder ser efetivamente revisto. Mas eu vejo isto, acho que deve ser visto e revisto pontualmente à medida das necessidades, e não "vamos embora por aqui, para daqui a uns anos estar a mexer no Regulamento Interno".

P.: Esses e outros códigos de conduta que tenham aqui no Agrupamento, considera que todos sabem mais ou menos… os conhecem satisfatoriamente? E respeitam-nos?

R: Considero que sim: há uma preocupação … grande e interna, que a informação passe, que a informação chegue. Nós utilizamos, já de há uns tempos a esta parte, uma hierarquia… vamos lá a ver como é que eu vou dizer… há duas formas de atuar relativamente à informação: aquela informação que deve ser disponibilizada para quem de direito para depois … por forma a fazer passar a mensagem, através de um fórum, no *Moodle*, portanto, situações que eu queira responder, ou queira informar, às vezes é uma resposta, quando falamos naquelas situações mais críticas ou de crise, eu considero que é um bom veículo para eu fazer chegar uma mensagem, uma mensagem que aponta para a resolução da crise, digamos assim, e, portanto, utilizo-a, com, com, com…

P.: Que os alunos também utilizam frequentemente…

R: Utilizam! Utilizam com os professores, não utilizam com o diretor da escola. Portanto utilizam… é uma situação mais pedagógica. A plataforma *Moodle*, em relação aos alunos, é uma situação mais pedagógica, pronto. Os pais neste momento não têm esse acesso à plataforma *Moodle*. Eu estou em período de melhoramento substancial da forma de informar e, portanto, estamos a trabalhar numa alteração significativa da página da *internet*, portanto, a página da escola, na *internet*, no *site*, no sentido, efetivamente, de concentrar mais aspetos que são importantes: eu tenho uma plataforma *Moodle* que está completamente fora da página da escola e, portanto, e vou integrá-la, portanto, na página da escola, mas… onde os pais poderão colocar as questões que quiserem e, já agora colocam através dos *emails*, e fazem chegar as suas dúvidas, quando têm que o fazer chegar, mas portanto, parece-me que esta informação através dessa via ou através do *email* que nós todos partilhamos o *email*, faz com que as pessoas estejam permanentemente atualizadas. É evidente que não obriga as pessoas a conhecer,

de forma muito incisiva, tudo o que é documento, mas apela sempre que possível para que saibam aquilo que se passa. Quando falou nos pais, eu próprio disse-o há pouco, quando reúno com eles, no princípio do ano, aquilo que eu digo logo é "atenção! Temos este documento que está aqui, temos aquele que está ali, temos…" têm que conhecer! Para além de, como a colega sabe, existem declarações que a lei obriga a que os pais têm que tomar conhecimento.

P.: Eles assinam muitas vezes "em branco", nós sabemos que…

R: Eu procuro que isso não aconteça. É evidente isso, se calhar, acontece, mas eu procuro, eu digo-lhes mesmo a eles e digo aos diretores de turma e digo aos professores titulares de turma, "não queiram uma assinatura só porque temos que ter uma assinatura", não faz sentido… isso não faz sentido, a lei obriga, mas não faz sentido, porque estamos aqui a atirar areia para os olhos e não faz sentido absolutamente nenhum.

P.: Considera que esse Regulamento e essas normas estimulam o reforço e o comportamento positivo dos alunos? Estimulam de uma maneira positiva ou é mais pelos castigos, pelas sanções, pelas medidas disciplinares sancionatórias?

R.: É assim, os alunos, principalmente quando existe uma comunidade muito grande, têm que ter regras incutidas e o que eu faço… aqui é assim… Como é que eu hei de dizer isto?

P.: Eu não digo a ninguém…

R.: … aqui é assim… não sei se devia dizer isto, mas pronto, é assim, eu acho que os professores têm trabalho mais do que suficiente para ainda terem que se envolver nas questões disciplinares dos alunos. Aquilo que eu tenho utilizado de alguma forma é aquilo que a lei me permite, me tem permitido até aqui e que me parece que bem, me parece que bem… que é competir, na maior parte das situações, ao Diretor a tomada de decisão relativamente a procedimentos disciplinares. Isto retira os professores dos chamados Conselhos Disciplinares, que aqui há uns anos, na tal colegialidade que existia, portanto, se fazerem a "torto e a direito", digamos assim, não é? Sempre que havia alguma coisa, havia um Conselho Disciplinar, chamava-se… e portanto, nos tempos que correm, nós temos que ser céleres na maior parte das situações, garantindo sempre os direitos de defesa dos alunos, das famílias, dos pais, são ouvidos, dos intervenientes mais diretos. Eu faço o seguinte quando há uma pena disciplinar…

Aquilo que é feito é: o Diretor de Turma participa no processo, ou o professor titular de turma, estamos a falar nos mais crescidinhos, participa no processo e depois leva isso à turma, ou seja, não há uma exposição, até porque isso era uma penalização dupla para o aluno, não há uma exposição da situação do aluno em termos mediáticos, digamos assim, a nível escolar. Há uma situação localizada, vai para a sala de aula, com o Diretor de Turma, conversa com a turma no seio da turma: o porquê das situações, no sentido de trocarem impressões para se corrigir aquelas… o que levou a isso! Portanto, não é uma coisa nem fechada, que é só do aluno e que, de alguma forma, enfim, poderia não ter os resultados que nós gostaríamos, mas, aproveitando a Educação Para a Cidadania e, antigamente, a Formação Cívica era um espaço importante para se poder discutir… o Diretor de Turma era a pessoa mais acertada para saber como conduzir aquele aspeto e, portanto, geralmente, sou eu que tenho assumido isto. Não tenho, até hoje, algum professor que tenha vindo ter comigo a dizer-me que "isto não devia ter sido assim, nós queremos um Conselho de Turma, para resolver este tipo de situações", portanto, têm sido sempre feitas em conformidade com a lei, mas usando aquilo que a lei permite para ser mais célebre e para as coisas poderem ser resolvidas mais rapidamente.

P.: Em termos do desempenho dos alunos, costuma, por exemplo… já disse que tem um relacionamento com eles, minimamente… quase diário, não é?

R.: Sim… todos os dias.

P.: E, em termos desse comportamento que eles demonstram, costumas, sei lá, passar aqueles diplomas de bom comportamento ou mérito, não só académico, mas disciplinar, também, tem alguma monitorização? Costuma desenvolver algum tipo de monitorização?

R.: Há dois anos para cá, instituiu-se, p´la primeira vez, o Quadro de Mérito Escolar.

P.: Em termos de resultados académicos?

R: Em termos de todos os resultados! Ou seja, trata-se de um quadro de mérito escolar em que tem a parte do desempenho, dos resultados académicos, mas tem, também, a parte dos valores, tem a parte da cidadania e tem a parte desportiva, o que significa que há um regulamento que é do conhecimento dos pais, que é do conhecimento dos professores, que é do conhecimento dos alunos, compete muito aos diretores de turma fazer passar esses regulamentos, e que têm sido, e eu vou procurar que continuem a ser, embora nem toda a gente participe, abrangentes e, cabendo ao Conselho de Turma, a

decisão do mérito do aluno, não ser só a questão académica, há muitas outras situações. E o que é que eu posso dizer? Posso dizer que tenho tido uma média de, deixe-me fazer aqui as contas rapidamente… eu tenho uma média de cerca de quinze a vinte por cento de alunos que integram o Quadro de Mérito: na ordem dos cento e setenta e três alunos, este ano, cento e sessenta e seis o ano passado. Porquê? Isto foi discutido em Conselho Pedagógico, não foi uma decisão minha, foi discutido em Conselho Pedagógico. O mesmo Conselho Pedagógico poderá, noutra altura, dizer o contrário, e eu sou aberto relativamente a isso, porque permitimos abrir espaço para que os Departamentos, onde estão os professores, que se sintam menos identificados com algumas medidas, possam colocá-las e possam deixá-las registadas para serem levadas a Conselho Pedagógico; nós podemos trabalhar essas medidas: ou concordamos, depois é o Conselho Pedagógico que toma essa decisão, ou não concordamos… é importante, é discutido, são sempre situações que são discutidas. Eu posso dizer que, nos últimos dois anos, o que é que eu fiz? Faço um momento sério para a entrega de diplomas de mérito escolar. O diploma é simbólico, obviamente que sim, é transversal, mas o transversal aqui é num sentido diferente do que normalmente se utiliza, portanto, significa que é para todos os alunos, desde o primeiro ano de escolaridade até ao nono ano e CEFs. O Pré-Escolar, neste momento, não tem, ainda, essa capacidade de perceção, mas os do primeiro ano já percebem isso. São os Conselhos de Docentes que propõem, através dos professores titulares de turma, são os conselhos de turma que propõem, o Pedagógico retifica e, a seguir, temos um momento, sério, para entrega, misturado com alguma animação, onde eu aproveito esse dia, fizemos em dezembro há dois anos, porque foi a primeira vez, relativamente ao ano anterior, e este ano regularizamos: fizemos em junho, no final do ano letivo, em que… numa noite fantástica! Escolhi uma tarde/noite fantástica, com muito calor, em que tivemos cerca de quinhentas pessoas, portanto, a presenciar e cerca de trinta e tal professores a fazer a entrega dos seus diplomas. Portanto, aproveito esses momentos para, também, mostrar aquilo que a escola tem de bom e faz de bom! Geralmente, o clube de música integra com animação, para os pais e as outras crianças que não têm conhecimento perceberem que a escola tem coisas interessantes, onde eles podem colaborar, também, e podem-se inscrever. Tem sido um sucesso, interessantíssimo. Posso dizer que tem sido interessantíssimo e eu fico muito satisfeito com estes resultados.

P.: E isso motiva-os a serem mais responsáveis, por exemplo?

R.: Motiva, porque há conversas. Ou seja, nós vamo-nos apercebendo, que há conversas entre os próprios miúdos, no sentido, e tenho, muitas vezes, a perceção por parte dos pais, que, nalguns casos há uma competição que nós dispensamos, essa competição que nós dispensamos, mas por vezes ela existe… mas os miúdos, eu sinto isso de "eu quero, no próximo ano, estar presente" ou então "eu gostei disto e quero estar e fazer parte sempre", portanto, isso ouve-se, eles conversam uns com os outros, muitas vezes, nesse aspeto, portanto acho que é extremamente importante.

P.: Nessa sequência, sente que eles respeitam os professores e os funcionários, cumprindo as indicações dadas? Costumam respeitar? E respeitam os mais velhos?

R.: É assim, não podemos… é generalizado. Se não acontecesse isso, a escola não tinha o sossego e a tranquilidade que vai tendo. Portanto, se eu no dia a dia vou acompanhando o que se passa, a minha equipa diretiva a mesma coisa, os professores que estão dentro da sala de aula, a mesma coisa, os funcionários que estão nos corredores, a mesma coisa, obviamente que significa que tem que haver respeito e têm que acatar. Também é evidente, que os adultos têm que saber lidar com as crianças e com os jovens, e isso é uma mensagem que vai sendo passada constantemente, exatamente para evitar o conflito negativo.

P.: Considera, então, que tem reduzido a aplicação das medidas sancionatórias e punitivas aos alunos?

R.: Posso dizer-lhe que, e isto foi transmitido à avaliação externa, que, quando eu entrei, aquilo que acabei por ter que fazer foi ter que ser um pouco mais rígido relativamente a isso, para se perceber e para eles perceberem que efetivamente há uma autoridade e que essa autoridade não brinca. Eu tenho conversas com eles, com alguma regularidade… eu vou dizer-lhe uma coisa que eu faço e que não conhece e que é o seguinte: todos os anos, em outubro, nós já fizemos isso este ano, eu recebo os cerca de cem, cento e vinte alunos do nono ano de escolaridade e depois recebo os pais, em que preparamos o final do ano, em termos da chamada viagem de finalistas, que não existe, existe uma visita de estudo, portanto, é isso que eu lhes passo, como é que vai ser feita, como é que eles vão ter de contribuir, porque eles organizam-se em comissão, quer os pais, quer os alunos, organizam-se em comissão, são eles que, depois com o suporte de alguns professores, que vão encaminhando, que vão angariar fundos, de forma

transversal, de forma a diminuir os custos que isso traz e, portanto, eu aproveito sempre esses momentos para conversar com eles de maneira aberta… de maneira aberta. E de lhes dizer "Meus amigos, é tão simples como isto: as regras são fundamentais. Os problemas disciplinares comprometem isto. Vocês são crescidinhos, vejam, o Diretor está aqui a dizer como é que é. Tudo… e falo em todas as situações… falo da situação dum cigarro que poderia eventualmente aparecer. Está previsto que não pode acontecer; falo na situação de um conflito com agressão … falo em tudo e abertamente com eles. Não é a questão de lhes meter medo com nada…É abertamente! E depois há que cumprir. Que é isso que nós temos feito. Portanto, isso, nestes mais velhos, faz com que a taxa de incidência de questões disciplinares seja residual, perfeitamente residual.

P.: Acha que é um método perfeitamente eficaz, neste caso?

R.: É assim, eu não sei se é perfeitamente eficaz. Eu acho é que tem a ver com a abertura, com o diálogo, com a comunicação; portanto, se não se comunica… se apenas se remete para os normativos internos, sem se explicar o que é que é, é evidente que temos problemas … agora, explicando… tem sido … tenho feito…

P.: Os instrutores também aderem a essas… medidas que resolveu adotar como mais eficazes e eficientes…

R.: É pá é assim, o *feedback* nunca tem sido negativo. É assim, quando há qualquer coisa que não está a correr bem levantam-se algumas vozes e nós sabemos – há aqueles que estão sempre mais caladinhos, mas depois há os outros que se levantam. Ora, não se levantando essas vozes, significa, à partida, que as coisas estão a correr bem. E eu vejo, eu meço muito as coisas. Eu vou dizer-te isto que é fundamental, que eu já tenho referido em vários sítios, mas que eu acho que é fundamental - eu tenho esta escola com novecentos e trinta alunos (e estou a falar desta escola que é a sede do Agrupamento, que é onde estão a maior parte dos alunos) e o ano passado eu tive quatro vidros partidos, no ano inteiro, na escola. Se calhar há escolas que têm zero vidros partidos, depende… Mas eu sabendo que: não tenho uma sala de convívio p´rós alunos; sabendo que investi nos equipamentos desportivos, tenho que lhes dar oportunidade para eles usarem as bolas, para jogarem à bola, jogarem *basket*,… fazerem "trinta por uma linha", ok, e portanto, isso nunca foi impedido. O que foi impedido é: que há um azar qualquer, fez uma asneira com a bola, a bola é retirada e depois é dado ao Encarregado de Educação. E dizemos-lhe "acabou a bola aqui na escola, com este menino". É assim que

as coisas funcionam. Agora, até lá, as coisas corem bem. Eu tive quatro vidros partidos numa escola que tem montes de janelas… e isto para mim, comparativamente a coisas que havia no passado, em que eram muitas as situações de alguns estragos nos equipamentos… isto p´ra mim é a forma de eu ir medindo como é que as coisas vão funcionando na escola, também. Significa, à partida, que há muito mais cautela, muito mais preocupação, muito menos … estragos, porque existe alguma ordem.

P.: Portanto, tentou mudar algumas práticas que existiam.

R.: Exatamente!

P.: Através da inovação? Da inovação p´la positiva, como é evidente. E o resto do pessoal, docente por exemplo? Acha que são abertos a essa inovação, as essas mudanças?

R.: Primeira questão: têm que ter conhecimento! Se não têm conhecimento das coisas, não vale a pena. Têm que ter conhecimento! E depois têm de olhar à sua volta no sentido de perceber que tipo de problemas…

P.: Existiam anteriormente…

R.: Anteriormente e agora! O que é que há e o que não há nós não divulgamos, não divulgamos estas coisas e é evidente que isto passa sempre à margem. E nós sabemos que sim. Portanto, eu tenho alguma preocupação nas coisas que vão sendo feitas, em termos de inovação, ou por iniciativa própria, de inovação própria, ou porque outras pessoas da escola assim me sugeriram, daí eu estar aberto às propostas que possam aparecer e que possam ser interessantes. Eu digo muitas vezes às pessoas o seguinte: em vez de me estarem a colocar problemas e a dizer "Ah, isto ia resolver." Não, não, desculpem, tenho muita pena em relação a isso, mas cheguem ao pé de mim e digam "Olha houve esta situação e nós resolvemos assim." Bestial! E se não foi tão bem assim, eu posso ajudar. Eles vão percebendo. Isto é dar autonomia, de alguma maneira a que as pessoas… eu, aos encarregados de educação, a primeira coisa que lhes digo no princípio do ano é assim: "os senhores quando quiserem, é facílimo apontarem-me o dedo e dizer a escola fez isto mal. Digo-lhes isto abertamente: "A escola não sabe resolver"; "Eu vou lá pôr um problema e não sei quê...", então vamos lá fazer o seguinte: os senhores quando existir alguma coisa que não está bem, cheguem ao pé de mim ou ao pé da Direção e digam "Isto não está bem! Mas já temos aqui uma possibilidade de solução."

Ah! Então já temos um ponto de partida para, em conjunto, podermos resolver. Isto não é lírico. É mesmo assim. E tem resultado? Tem!

P.: É um trabalho de equipa…

R.: É!

P.: E, já agora que falamos nisso, acha que os professores trabalham normalmente em equipa ou só em situação de obrigação de terem de fazer algum trabalho de mais partilha…

R.: Alguns mostram sempre resistência, mas existem todas as situações. Não podemos dizer que existe mais uma ou menos outra. Há todas as situações.

P.: Na globalidade, sente abertura à partilha, ao trabalho de equipa, ao…

R.: Mudou muito! De há uns anos para cá! Tenho sentido isso, mesmo anterior a mim. Há uma evolução realmente bastante grande, ou seja, primeira questão: se a tal questão de funcionamento interno da organização funcionar, com a tal pirâmide, as coisas são muito mais fáceis de apresentar resultados. Isto não é sinónimo de que todos gostem de voltar a perder, que sejam uns bons resultados! À partida é mais no sentido dos bons resultados. Agora, eu acho que se criou, e que se foi criando cada vez mais, a partilha. Já não estamos no tempo das pessoas estarem fechadas nas suas salas de aula e de não quererem que os outros vejam o que é que eles estão a fazer e eu vou dizer-lhe uma coisa: por muito mau que isto até possa parecer, eu senti que, atendendo a uma Avaliação de Desempenho Docente (que foi completamente descontextualizada, que tem *n* problemas, que não partilhamos da forma como se aplicou, que não partilhamos do modelo, penso que é generalizável, não estou a dizer nada que eu não partilho também destas coisas) traz com a questão da observação de aulas, a questão… traz algumas aberturas, que às vezes as pessoas nem se apercebem disso. Aí é que está às vezes o problema – muitas vezes continua-se a batalhar nas mesmas coisas e a dizer que está mal, mas não se percebe que até se ganhou exatamente uma série de coisas com isso. E essa foi uma das coisas que eu acho que foi importante – que foi a abertura, em circunstâncias muitas vezes complicadas e de pressão, e nós sabemos disso. Mas que permitiu pôr lá outro colegas dentro da sala de aula. Portanto, o aspeto negativo que o modelo em si pode trazer, tem, às vezes voluntariamente e indiretamente, aspetos muito muito positivos que foi a troca… o deixar entrar outras pessoas que são seus iguais na sala, onde às vezes estava tudo fechadinho.

P.: Portanto, trouxe uma maior oportunidade de reflexão, por exemplo…

R.: Sim!

P.: … e uma mudança muito maior nas práticas docentes efetivas…

R.: Certo!

P.: … para o positivo, não para o negativo.

R.: Para o positivo. Já agora neste contexto, posso dizer-te o seguinte, que é [reparando nas horas pergunta] "Veja lá as horas! Sabe que eu falo p´los cotovelos." [Ao que a entrevistadora respondeu para ficar descansado e o Diretor continuou] Eu introduzi, e tenho de dizer que foi muito pessoal, porque fui buscar isto a alguns momentos que esta escola viveu nos seus primórdios, digamos assim, e que era o carinho. Era o carinho! E portanto eu retomei, não fui inventor de nada, mas retomei esse carinho. Eu faço, de há três anos para cá, jornadas pedagógicas. Já fizemos três jornadas pedagógicas internas. E nessas jornadas pedagógicas, as temáticas são de fomentar a partilha. Portanto, a ideia foi fomentar a partilha e têm sido feitas com prata da casa… Vou atirando algumas coisas para a frente (sou Diretor também tenho de atirar para a frente, tenho de fazer alguma coisa). Então, achei que as pessoas não conheciam os trabalhos dos clubes que nós fazíamos e fui ter com todos os professores nomeados para serem os Coordenadores desses clubes e disse-lhes "Olhem, meus amigos, vamos apresentar isto à escola! A escola não conhece!" Os dois ou três professores que trabalham neste clube conhecem e os outros não sabem o que é que eles fazem. Portanto, fiz uma coisa aberta e foi excecional! Foi giríssimo! Toda a gente ficou a saber o que é que todos faziam. Conversando, as pessoas foram distribuídas por turmas e procurei sempre, desde o primeiro ano, que são coisas interativas. Não podem ser…

P.: É dar e receber.

R.: É! Tem que se envolver e compete a todos os que vão dinamizar "Meus amigos ponham a malta toda a envolver-se com isto." E o *feedback* é extraordinário! No segundo ano achei importante ir para um aspeto que nos é caro a todos, e a nós especialmente, que é a articulação. O que é que era isto da articulação? Andamos a trabalhar nesta história da articulação… e avançámos com um conjunto de… fui ter com os professores com formação, na escola, a nível de mestrados, um ou outro que estavam a iniciar doutoramentos, ou formações especializadas, fui ter com eles e quis saber o que é que as pessoas tinham de formação para além da sua formação académica. Vou ter

com este que tem formação em avaliação e vamos ver como é que se articula a avaliação. Fui ter com este que tinha a Educação Especial e vamos ver como é que isso se liga ou sinaliza em cada turma… foi giríssimo! Este ano peguei na Educação Sexual, que deu uma grande confusão entre o Sobral e o Carregado, entre aspas, ficámos todos bem. Vocês puxaram para um lado e eu aqui nem puxei nem deixei de puxar. Tinha cá dez pessoas para fazer formação – avançámos com a formação. E depois digo assim: então tenho a formação tenho de replicar isto! Então aquilo que fiz foi *workshops*, *ateliers*, em que as pessoas ficaram a ter uma formação dos formadores que receberam isso e que em tudo tinha a ver com a Educação Sexual no âmbito dos nossos jovens. Procurei em todas estas jornadas ter sempre um momento em que estavam todos em conjunto a ouvir e a participar num diálogo com pessoas conhecedoras da situação e com convidados externos. E tem sido…

P.: Em horário pós laboral!?

R.: Faço isso em julho, mês sete, quando terminam as reuniões, vamos olhar para o calendário (que às vezes é muito apertado – são os exames, os conselhos pedagógicos,…) e tenho conseguido arranjar dois dias em que… de presença obrigatória, pois isto é trabalho, tem muita gente envolvida. O que é certo é que as pessoas depois saem satisfeitas. E acho que isto é importante – saem satisfeitas porque foi proveitoso. E isto veio a propósito de quê?

P.: Estávamos a falar sobre a avaliação de desempenho, sobre as consequências que ela traz para a melhoria das práticas docentes.

R.: Então devo falar mais sobre a avaliação?

R.: Para além daquilo que falámos, acha que a avaliação docente contribuiu para a melhoria ou trouxe consequências negativas? Muitas, se calhar… ou equilibrou?

R.: É assim, se eu me puser de fora, como mero observador, eu poderia dizer que até há algum equilíbrio. Não sei é se, na ótica dos colegas, vêem isso dessa maneira.

P.: Em termos de clima, por exemplo, sente que houve conflitos gerados por esse processo?

R.: É verdade! Indiretamente influenciados por esse processo. Digo outra coisa que percebi: não há ninguém que não se considere excelente. E isso depois é outra questão – todas as pessoas são capazes de argumentar seja o que for para serem um Excelente, mesmo não sendo. (tenho de ter algum cuidado naquilo que digo.) Eu fui sentindo isso.

Fui percebendo isso. Fui tentando intervir. Intervir no aspeto do tal clima. Há sempre aqueles que ficam muito satisfeitos, mas depois há os outros. Eu acho que as pessoas não têm, nenhum de nós tinha consciência do que era uma avaliação. Seja ela má ou boa em termos de modelo ou procedimento, as pessoas não têm consciência que há uns que, em qualquer avaliação, têm notas boas e há outros que não têm notas tão boas. Daí eu ter dito que todas são excelentes em tudo [tom irónico]. Mas nós sabemos que isso não acontece. Há diferenciações. Não se estava habituado a este confronto. Isto mexeu! Mexeu um bocadinho com todos nós! Se calhar podia ter mexido um bocadinho mais positivamente se tivesse sido conduzido de outra forma. Se tivesse sido pensado de outra maneira. Mas, pronto, quando partimos de um processo de avaliação em que todos ficavam satisfeitos com o Satisfaz! Em que aquilo não servia para nada praticamente, agora mesmo não servindo, mexeu porque se classificam as pessoas de maneiras diferentes e, portanto, isso trouxe efetivamente… não acredito que tenha havido qualquer sítio onde não tenha ficado qualquer coisinha ali. Não acredito! Acho que em todos os sítios houve situações… somos humanos! E somos humanos aqui neste espaço e neste clima de escola e também somos da mesma maneira noutros espaços ou noutra escola. Porque o processo era igual. Não acredito que se for a outra escola lhe digam que foi uma maravilha: "Fizemos tudo como aqueles ali do lado e aqui foi uma maravilha! Enquanto aqueles ali do lado, aquilo foi uma confusão." Não! Aqui também não foi nada disso. Houve mau estar!

P.: Qual destes fatores acha que poderão influenciar o clima de escola?

R.: São muitos! Desde… vamos começando por cima, pelas lideranças. Efetivamente, as lideranças podem e influenciam decisivamente, se não, não eram lideranças. Qual é a liderança que não influencia um clima de escola? Seja que clima for. Influencia! Para um lado ou para o outro, mas influencia! Agora… as lideranças influenciam, não tenho dúvidas nenhumas. Depois… eu li muitos questionários que foram colocados pela própria Avaliação Externa a todos os universos: encarregados de educação, professores, funcionários,… já está tudo um bocadinho relativo. Já não são propiamente coisas muito novas. Já está tudo trabalhado, em todo o lado e percebe-se… se calhar as instalações escolares têm influência também no próprio clima de escola. Depois, as relações interpessoais são fundamentais para um clima de escola… as diferenças

acontecem em todo o universo. Não é por ser não docente que é diferente do docente. Mais fatores… sei lá… está-me a faltar…

P.: Eu posso nomear alguns: Desempenho do Diretor.

R.: Sim!

P.: A atitude do Diretor.

R.: As lideranças. Sim!

P.: É um bocadinho diferente. A qualidade da comunicação interpessoal.

R.: Sim, também!

P.: Acha que sim também? Eu estou apenas a fazer um rol!

R.: Sim, a qualidade da comunicação e a relação em si. Se tiver uma situação em que o grupo de pessoas que faz parte daquela escola, um grupo significativo são pessoas muito abertas, bem dispostas, com iniciativas, obviamente que há tendência para contagiar um bocadinho e as coisas avançam. Se, p´lo contrário, tivermos os chamados "Velhos do Restelo" as coisas ficam, não andam, vêm dois ou três dizer que nem vale a pena… isto tem muito a ver com os grupos que se formam… Quando se fala no clima de escola, se calhar não há um clima de escola, há vários climas de escola. Porque cada grupo que exista forma o seu próprio clima e depois daquilo tudo somado a gente vê para onde é que ele pende – tende para a abertura ou tende para o fecho. Tende para as pessoas acabarem por se envolver ou, p´lo contrário, as pessoas tentarem, o mais possível, o "não me toquem" e fazerem só… enfim… e mais?

P.: O clima de escola será mais, se calhar, o resultado não do somatório mas da interligação entre todos, não é? Ou da gestão deles todos. Porque às vezes a própria gestão é mais do que o somatório e eles podem ser geridos de maneiras diferentes.

R.: Nessa perspetiva, sim! Agora, há muitas variáveis. Neste momento, as variáveis, ao alterarem-se de alguma forma, vão fazer com que… por exemplo a própria cultura de escola vai influenciar decisivamente o clima da escola. Isto tem muito a ver com… o próprio historial da escola é outra questão. A mobilidade das pessoas que se encontram na escola é outra questão. São outras variáveis. Portanto, há aqui uma série de situações que vão influenciar.

P.: Sim, a cultura de onde os meninos provêm, por exemplo.

R.: Também!

P.: O nível de sucesso dos alunos. O que eles conseguem atingir ou não.

R.: Sim!

P.: O grau de motivação dos alunos.

R.: Exatamente!

P.: E os encarregados de educação. A forma como eles interagem com a escola e com os professores e com os funcionários.

R.: Claro! Também!

P.: O desempenho das estruturas de gestão intermédia.

R.: Eu volto a dizer – nunca numa perspetiva de horizontalidade, mas de verticalidade, de pirâmide. É evidente que se elas funcionarem muito bem (e já não tenho de ser eu a dizer nada, porque eu acho que se cada um souber o seu papel, não é preciso mais nada). Não podemos baixar a guarda, porque aquela ideia de que se põe o comboio a andar e acabou, já não há problema, … a seguir descarrilham… Nós temos de seguir um bocadinho essa…

P.: As condições físicas do equipamento escolar; a formação/atualização científico-pedagógica dos professores.

R.: Enfim, eu aí já não vou tanto. É que eu acho que com tanta formação, com tanta ação… as pessoas aqui (e eu acho que noutros Agrupamentos é a mesma coisa) acabam por estar já quase todas ao mesmo nível, nessa área. Já não há uma diferenciação tão grande como há uns anos existia. A Avaliação de Desempenho veio trazer outra coisa, que foi essa mexida muito grande na formação.

P.: Na obrigação de formação.

R.: Atendendo a que as questões legislativas têm sido tão alteradas (umas vezes são 100 horas, outras vezes são 50… eu tive muita gente a vir falar comigo a perguntar "O que é que eu preciso fazer para mudar de escalão?" Mas foi muita gente, não foi um nem dois. As pessoas ficaram de tal maneira baralhadas com esta situação que nem tomaram consciência do que tinham feito e do que precisavam fazer. E então começaram a consumir ações de formação.

P.: Foi literalmente um consumo, foi.

R.: Foi. Agora parou um bocado. Porquê? Porque acabaram as ações gratuitas. O Centro de Formação não tem essa capacidade nem essa autorização. Ou são os Agrupamentos que se envolvem e, com a sua "prata da casa", conseguem efetivamente dar a volta ao assunto ou então só existem as ações autofinanciadas. E eu noto que há

agora um decréscimo. Faço parte de uma Comissão Pedagógica de um Centro de Formação e percebe-se – enquanto tivemos o tal *boom* e em todo o lado havia ações de formação. Era uma coisa impressionante! Havia pessoas que faziam quatro, cinco, seis ações sobre tudo e mais alguma coisa. Uma coisa louca, mas pronto…!

P.: O processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente. Já falámos sobre ele e em que é que ele influencia o clima de escola. E a prática quotidiana, efetiva, do pessoal não docente?

R.: Sim…!

P.: O empenho profissional dos professores.

R.: Sim…!

P.: Quer falar sobre isso?

R.: Empenho profissional dos professores…

P.: Dito de outra forma: acha que o clima de escola influencia a motivação dos professores para dar aulas?

R.: Influencia, sim, também influencia. Embora o contrário, na minha opinião, seja mais correto.

P.: O contrário… quer dizer…

R.: Quer dizer que o desempenho dos professores, o seu desempenho, a forma de realmente poder fazer com o clima de escola seja diferente, para um lado ou para o outro. Vamos esquecer a motivação! Se a pessoa, por si própria, tenha um desempenho profissional diferente… se eu tiver conjunto de várias pessoas… acho que há tendência para as coisas poderem ter reflexo nesse clima. Não estou a dizer que arrastem, mas tem reflexo, se isso for uma coisa quase inata, digamos assim.

P.: Então, está a falar de bem estar, por exemplo!? Se a pessoa se sentir bem…

R.: Eu acho que não tem a ver com o sentir bem…

P.: Não?

R.: Não! Acho que tem a ver com a sua postura. Todos nós temos uma postura. Eu, quando vou para um lado qualquer tenho de saber o que quero fazer, qual é a imagem que quero passar, que resultados pretendo obter. E tenho consciência de que se fizer tudo isto de uma forma séria e da minha forma, vou obter geralmente resultados positivos. Portanto, esta postura é fundamental! Às vezes nós pensamos… fazem-se tantas coisas para motivar e não aparecem grandes diferenças… portanto, isso "leva

água no bico". Aquilo que geralmente se diz é: "Não se soube motivar!". Acho que, às vezes, as pessoas não querem ser motivadas! Os professores são como qualquer "massa", vão atrás de um conjunto de um conjunto de situações e se nós dissermos assim (isto é uma realidade, não quero deixar aqui uma má interpretação)… Se nós verificarmos que as condições de trabalho se alteraram significativamente; que as remunerações se alteraram significativamente; que as deslocações não melhoraram em nada, porque ainda há muita gente que continua a vir de longe e, uma vez que não há mobilidade, fixou-se a pessoa por quatro anos, ou por cinco, ou por seis, ou por sete (não sabemos quantos é que são) … fixou-se a pessoa mas não se alteraram as outras condições. Obviamente que isto começa-se a juntar… não é só com um ou com dois, nem com dez, nem com vinte, é com muitos, vai-se juntando e vai criando um efeito de acumulação que tem a ver com as condições em que as pessoas vivem, com as suas próprias necessidades.

P.: Que se reflete no próprio clima da escola, como é evidente, e, se calhar, nos próprios resultados académicos dos meninos, porque o professor vai desmotivado para dar aulas…

R.: Depende da situação que ele vive.

P.: Claro!

R.: Agora estamos a falar de outra coisa: por vezes, facilitando, dando muitas coisas, não se vê que haja assim uma alteração tão grande em relação ao clima. Por isso eu penso que… também é certo que é preciso haver arte para motivar. Tem de haver arte. Se calhar temos de fugir à tradicional motivação, que é dar as coisinhas a todas as pessoas, mesmo na escola, um bom horário, uma boa… não me parece que isso às vezes funcione. Tem de haver um bocadinho de arte relativamente a isso. Como é que se motivam as pessoas… acho que tem que se levar quando elas efetivamente também merecem. O ego…

P.: Costuma fazer isso?

R.: Eu?

P.: Sim. Costuma reconhecer o desempenho dos professores.

R.: É assim: eu costumo reconhecer de uma forma pessoal.

P.: Nunca institucional?

R.: Institucional é mais complicado. Porque, ao contrário de outros (eu sei que há pessoas que seguem mais as suas… não ligam tanto a normas), eu acho que as seguir, se elas existem, tenho de as seguir de alguma forma. Devo seguir. Não é seguir no aspeto incondicional. Não é isso! Mas, efetivamente é assim, há uma secção de avaliação de desempenho ou há uma comissão coordenadora da avaliação de desempenho que é responsável por aferir, mas não é responsável por avaliar, ou seja, quem avalia é o avaliador. Muito sinceramente eu acho que terei que aferir, efetivamente, se forma cumpridos os requisitos todos que estavam previstos na lei e não vou pôr em causa o avaliador se não tenho motivos para pôr em causa o avaliador. Embora depois possa que aquela pessoa foi avaliada de uma maneira e a outra que merecia não ficou nas quotas. Agora o que é que eu faço em relação a isso? Tiro uma e vou pôr a outra? Eu acho que isso é… Ou é um Diretor que tem as costas muito largas (que eu não desejo isso a ninguém também) e é ele que avalia toda a gente e assume, perfeitamente, o porquê das situações ou então ser aquilo que está previsto. E o que está previsto é isto. Eu, muito sinceramente, achei sempre que, não havendo motivo, por muito que me custasse, por muito que eu saiba que esta pessoa é muito boa, mas aquela, aquilo que foi demonstrado, aquilo que mostrou, também é muito bom… eu não posso interferir. Não devo! E é isso que eu, de alguma forma, partilhei com as pessoas. Foi exatamente isso. Aqui foi uma situação de, num modelo que está em vigor e como estava, mas também decido os intervenientes na avaliação, quem faz o quê, e por isso não vamos substituir-nos aos outros intervenientes. E aí reconheço perfeitamente que, institucionalmente, por vezes é difícil, se não estiver na nossa mão exclusiva, é difícil fazermos esse louvor. E às vezes as pessoas não compreendem. "Então ´pera aí. Ele diz-me que eu sou *porreirinho*. Que sou muito bom nestas coisas. Sou do melhor. Faço isto e faço aquilo. E depois eu não entro nas quotas e há outro que entra." Portanto, isto é o sistema em si que está completamente errado.

P.: Mas para além disso…

R.: Agora, acho que se deve louvar as pessoas e isso eu faço.

P.: Em termos do Conselho Pedagógico, há sempre possibilidade de fazer esse tipo de…

R.: Certo! E tem acontecido! Com alguma regularidade, há agradecimentos… eu procuro nunca ter um agradecimento muito individualizado, mas há agradecimentos

coletivos que são efetivamente dados. Não é coletivos no sentido do todo, é das partes, das partes em que estão envolvidas três, quatro, cinco pessoas…

P.: Professores e alunos e restante comunidade escolar?

R.: Sim! Eu às vezes digo aos alunos, a alguns alunos: "Eh pá, surpreendam-me!" E eles ficam a olhar para mim. "Surpreendam-me! Digam-me que querem fazer isto assim assim. Não estejam à espera que seja o Diretor a dizer: Agora vão fazer assim ou vão fazer assado. Surpreendam-me! Estou à espera de miúdos de dezasseis anos que estão aqui na escola no nono ano e que tenham a hombridade de dizer Oh, professor nós temos uma coisa gira que queremos fazer. Como é que é? Alinha nisto connosco?" Mas não é fácil! Isso é uma cultura, é algo que tem de se enraizar. É algo que tem de se batalhar.

P.: Que demora muito tempo…

R.: Muito tempo, até começarem, a aparecer as primeiras… as primeiras coisinhas que são importantes.

P.: Já lá vai uma hora e quarenta e seis minutos. Resta-me agradecer-lhe esta disponibilidade e esta colaboração toda! Ainda virei mais uns dias… estar (observar) um bocadinho na sala de professores. Muito obrigada!

3. Codificação de dados

3.1. Entrevista 1 (Diretora Escola A)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO
		Nº	Descritivo	
Organização	Ambiente/Clima	1	Global	→*O clima geral não é estimulante, por causa de tudo o que se está a passar na carreira docente e por fatores exteriores ao Agrupamento, mas acho que dentro do Agrupamento não há nada específico daqui que gere conflitos.*
		2	Imagem da instituição	→[na comunidade, há uma boa imagem da Escola ou do Agrupamento] *Penso que sim.*
		3	Os professores	→ [sentem-se bem neste Agrupamento] *Acho que sim.*
		4	Os Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos	→[acham o Agrupamento um bom local de trabalho] *Penso que sim.*
		5	Agradável, motivador da aprendizagem	→*Sim.*
		6	Reflexos da incorporação da escola Secundária no Agrupamento	→*Ainda é complicado... Melhorou, mas ainda é complicado, devido ao Mega Agrupamento.* →*(...) bastantes efeitos negativos, nomeadamente agora com a questão dos professores terem que mudar de escola, por não terem horários...isso é a pior coisa. Imagine uma pessoa que até tinha horário numa escola e até tem um colega à frente na outra escola que é do mesmo grupo disciplinar e que não tem horário na outra escola e claro que fica "corar".* →*E é óbvio que se não houvesse agrupamento isso não acontecia. Acho que as pessoas têm consciência de que os outros não têm culpa, mas fica sempre algum ressentimento e fica sempre isso no próprio clima que se vive.* →*(...) melhorou este ano, o tempo vai passando e as pessoas vão-se habituando à ideia... Penso que o ressentimento vai gradualmente diminuindo e acho que as pessoas percebem que não são os outros que têm culpa e sabem que os culpados foi quem tomou as decisões. Penso que isso já está mais ou menos ultrapassado, mas as pessoas continuam a dizer "é minha escola" e "a outra escola"; não há essa perceção de pertença a um Mega Agrupamento.*
	Comunicação	7	Com a comunidade	→[promoção de diálogo] *Isso é uma coisa do dia-a-dia... Não temos sequer tempo para pensar em… O que eu tenho dito já em algumas instituições é assim: nós, ao fim de um ano, de facto não estamos, não conseguimos planificar nada; estamos sempre (como todo o trabalho tem sido exaustivo) constantemente em cima do acontecimento. Não conseguimos planificar nada. Estamos sempre a responder a solicitações, a situações que nos chegam, alterações que nos mandam... constantemente.*
		8	Da Diretora	→*É um trabalho mais de resolver problemas do que antecipar soluções ou melhorias...*
	Relacionamentos	9	Docentes	→[os professores encontram-se fora do espaço da escola] *de uma forma informal, sim.*

		10	Diretora com restantes elementos escolares adultos	→[relacionamento com o Coordenador da Escola Pêro de Alenquer, em termos profissionais e pessoais] *Penso que é bom.* →[A relação entre a Direção e o Conselho Geral é consensual] *Sim!* →[Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos] *Sim. Sim.*
		11	Diretora com a comunidade envolvente	→[desconfiança] *Deve haver pessoas que a tenham, não sei... Acho que, em geral, não!* →[laços com a comunidade local, através da organização de eventos na própria escola] *Sim, na Escola e com a própria Escola.*
	Regulamentos e outras normas	12	Elaboração	→*o trabalho foi partilhado, foi discutido, foi analisado...* [o Subdiretor acrescenta que foi a Pedagógico e a Conselho Geral] *Foi elaborado por uma comissão e depois foi… linha a linha… aos conselhos… discutido por mais de cem pessoas.*
		13	Aplicação	→*São limitados por muita… pela legislação. Grande parte do que está no Regulamento Interno não é autónomo. Os procedimentos disciplinares dos alunos dependem do Estatuto do Aluno.*
		14	Conhecimento	→[de todos] *Penso que sim!*
		15	Cumprimento	→*Nunca são!* [cumpridos e respeitados por todos] [risos irónicos]
Liderança(s)	Desempenho do órgão de gestão/Coordenador	16	Acompanhamento/ monitorização do quotidiano escolar	→*Sim!* [Presencialmente] →*Devia ir mais* [às várias escolas] *vou mas é a tal história… às escolas, por exemplo, de 1º Ciclo vou raramente*. [Uma vez por semana, uma vez por mês] *Não!* [E ri-se] *Uma vez de seis em seis meses.* [Volta a rir-se à gargalhada]
		17	Resolução de problemas	→*Penso que sim.* →[gostam de recorrer à Diretora para se aconselharem] *Até demais!* [risos]
		18	Reconhecimento formal do esforço de alguns professores	→*Faço.* →[com] *Palmadinha nas costas...* [risos] →*Formalmente não tenho grande forma...* →[louvores] *Não, não fizemos e também ainda não tivemos tempo para isso.*
		19	Distribuição equitativa das tarefas	→ *Considero.*
		20	Fomento de um clima de partilha	→*Sim, sim, sim!* [todos mesmo] *Sim, sim, sim! Tento! E acho que isso até funciona.*
		21	Apoio à inovação /mudança	→*Não temos tempo para isso.* →[resistência] *Alguns sim.* →*Acho que as inovações e as mudanças têm sempre alguma inércia, mas vão andando devagarinho.* → *Acho que a inércia é natural. Toda a gente é assim. Até em coisas muito simples, mudar o cabeçalho de uma ata: "Ah, mas nós não fazíamos assim!"* [risos] *Essa frase surge muito. Ah tá bem e tal…*
	Características da Diretora	22	Pessoais	→[empreendedora] *Não. Por acaso acho que não sou.* →[boa negociadora] *Acho, isso acho!* →[boa comunicadora] *Mais ou menos.* →[fácil para os outros comunicarem] *Acho que sim.*

		23	Formação académica/profissional	→*Sou licenciada em Antropologia.* →[formação mais específica, curso de especialização, em gestão de conflitos ou liderança] *Não, não, não!*
		24	Profissionais	→[tempo de serviço]*Trinta anos.* →[neste Agrupamento] *Há cerca de dez anos.* →[funções de Direção] Há um ano. →[flexibilidade na tomada de decisões] *Sim.* →[representa o interesse da organização] *Sim, claro!* →[agente de ligação com o exterior] *Pois claro, sim!* →[sabe gerir, de forma positiva, as crises que a escola enfrenta] *Acho!* →[boa gestão dos recursos disponíveis, tanto humanos como materiais] *O "bom" é relativo, mas dentro do possível acho que sim.* →[consegue apelar à participação de todos] *Sim, sem ser extraordinária...*
		25	Imagem	→*Isso é um bocado "juízo em causa própria".* →[junto dos professores] *Acho que é positiva.* →[junto dos alunos] *Também.* →[dos Encarregados de Educação] *Acho que consigo ter a noção de que não seja má, mas também não sei até que ponto normalmente as pessoas reclamam. Não vêm cá elogiar-me...* →[dos Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos] *Sim, acho que também é boa.*
		26	Delegação de poderes/tarefas	→*Sim, costumo* [delegar o poder]. [risos e pergunta aos elementos da Direção presentes na sala:] *Costumo, não costumo?* [Ao que lhe respondem "Quando vais à casa de banho". E continua a rir-se à gargalhada. O Subdiretor diz que "*delegação há, só que quando ela delega, passa o peso para cima da outra pessoa. Por isso é que há a ironia*."] →[aceita sugestões] *Sim.* →[críticas] *Sim, sim, sim!*
		27	Conceção e transmissão de orientações	→[rumo às metas da organização] *Sim, faz parte da função.* →[inspira vontades e motivações] *Acho que sim.* →[Delineia, de forma clara, as estratégias que a instituição deve adotar] *Dentro do possível, porque às vezes recebo instruções e elas não são muito claras... nada claras...*
		28	Atitude profissional	→*Faz parte da função* [ser líder]. [continua rindo] *Não! É sempre complicado... Nunca pensei nisso.* →*Eu considero-me professora. Sou professora, não sou Diretora. Diretora é uma fase transitória*
Práticas	Docentes	29	Partilha do trabalho	→ [de forma sistemática, no grupo disciplinar ou num projeto] *Partilham.* → *Naquela escola que eu conheço melhor, na Básica. Mas aqui também, embora seja diferente. A forma de trabalho é diferente. E o tipo de trabalho também.*
		30	Avaliação de Desempenho Docente	→*Trouxe alguns conflitos e pouca oportunidade de reflexão.* →[não contribuiu para melhorar as práticas docentes] *Não!* →*Tirando algumas exceções, a nota que algumas pessoas tiveram é inversamente proporcional à ideia que eu tinha dessas pessoas.* →[consequências negativas no clima que é sentido dentro do agrupamento] *Sim, o facto de haver muitos avaliadores diferentes, com perspetivas diferentes, com formas de avaliar diferentes fez com que pessoas, que até eu penso que são excelentes professores, tivessem notas mais baixas do que outros professores que eu considero fraquinhos.*
		31	Formação/atualização científico-pedagógica	→*Agora não incentivo! As pessoas agora têm de pagar. Por isso, não incentivo nada...* [risos] *Eu divulgo...*

	Alunos	32	Preocupação dos docentes com os resultados	→*Sim.* →[Em termos académicos ou em termos de relacionamento interpessoal] *Com as duas coisas.* →[monitorização do progresso] *Sim. É habitual. Mesmo em termos de registo formal.*
		33	Reconhecimento oficial do seu esforço	→[reconhecidos por meio de diplomas]*Sim, são.*
		34	Responsabilidade	→[Uns sim, outros não.] *A maioria não tem comportamentos de tal género.*
		35	Respeito para com os adultos	→*Em geral sim!* →*(…) com os funcionários também.*
		36	Motivação e nível de sucesso	→[gostam da escola e das aulas] *A maioria penso que sim, que gosta da escola.* →[Os alunos que, por algum motivo, se destacam são reconhecidos por meio de diplomas] *Sim, são.*
Conflitos	Entre adultos	37	De interesse	→*Há sempre, pequenos interesses… dentro até dos vários grupos, mas têm sido bastante pacíficos.*
	Entre alunos	38	Tipologia	→[comportamentos menos bons] *Eles só assumem quando são confrontados. Raramente assumem voluntariamente... Isso é raro!* →[Os conflitos que vão ocorrendo] *Mais do tipo verbal. Físico houve um ou outro caso.* →[E psicológico] *Também há...* [percebe-se alguma hesitação] *Chegam é menos ao nosso conhecimento. Também é mais difícil apercebermo-nos deles.* →*Secundária tem muito menos problemas disciplinares do que ali a Pêro de Alenquer, … p´la idade.* →[a Secundária] *Tem alguns problemas disciplinares, sim.* →[situações que originam esses problemas] *São moderamente graves. Ninguém anda aos tiros nem às facadas...* [risos]. *Por isso é que eu estava a dizer que eram mais verbais do que físicos.*
		39	Estratégias de resolução	→[A resolução que se fez até agora aplica medidas punitivas] *Sim.* →[tentativa do recurso à negociação, ou à mediação] *Há alguma tentativa, mas não sei até que ponto é que… tal funciona... não sei!* →[balanço em relação à implementação do gabinete de Mediação entre Pares] *Não! Não, não tenho balanço... Já houve, mas penso que não teve… foi muito… não passou de intenções, não me apercebi que isso tivesse sido posto em prática de uma forma muito concreta. Foi um caso ou outro. Não me parece que tenha funcionado… correntemente, na escola. Não me parece que, na prática, isso tenha acontecido.* → [a estratégia de resolução adotada tem satisfeito a maioria dos elementos das escolas do Agrupamento] *Penso que sim, mas nunca totalmente. As situações punitivas só são válidas porque dão aos outros (as vítimas) a sensação que alguma coisa foi feita, agora se elas serviram para melhorar a situação do infrator, se calhar não. Se calhar não é por ter um castigo que aquela pessoa melhora, mas os outros melhoram, porque têm a sensação de que não há impunidade. A sensação de impunidade gera mais situações de... O que realmente acontece é que um aluno tem um dia de suspensão e passado algum tempo tem três dias de suspensão, e passado mais algum tempo tem... são raros os alunos que mudam de atitude, que melhoram de comportamento. Há casos em que melhora, mas os casos mais graves não.* →[se mudasse a estratégia de resolução poderiam melhorar o comportamento desses alunos] *Sim, mas nesses casos graves duvido, duvido!*
	Entre alunos e adultos	40	Reforço do comportamento positivo dos alunos	→*Sim.* →[Através do reforço positivo] *Sim.*

Clima	Fatores que influenciam	41	Diretor	→[Desempenho] *Sim. Acho que influencia!* →[A atitude] *Sim. Também.*
		42	Qualidade da comunicação interpessoal	→*Sim, muito.*
		43	Desempenho das estruturas de gestão intermédia	→*Influencia bastante. Como os primeiros.*
		44	Condições físicas do equipamento escolar	→*Influencia moderadamente. Porque afeta a motivação, porque afeta a … mas não penso como aquelas pessoas que acham que uma escola nova, toda artilhada, com todas as coisas seja suficiente, seja por si só um fator de sucesso educativo.* →*Sim, às vezes com um quadro e um giz pode-se fazer mais do que… com muita tecnologia.*
		45	Formação e atualização científico-pedagógica dos professores	→*Sim, moderadamente*
		45	Processo inerente à Avaliação de Desempenho Docente	→*Influencia, também, negativamente.*
		46	Prática quotidiana do pessoal não docente	→*Influencia moderadamente.*
		47	Empenho profissional dos professores	→*Se influencia o clima? Sim! Influencia… moderadamente.*
		48	Outros fatores	→*Não sei.*
	Influência exercida	49	Motivação dos professores	→*Influencia muito!*
		50	Desempenho de funções	→*Sim, acho que sim!*
		51	O bem estar de todos os elementos da comunidade escolar/educativ	→*Sim, sim!*
		52	Formação académica pessoal e social dos alunos	→*Isso… moderadamente.*
		53	Nível de sucesso dos alunos	→*Sim, influencia o clima mas não tanto. Não tanto quanto os outros.*
		54	Grau de motivação dos alunos	→*A mesma coisa! A mesma coisa que o sucesso.*

** A itálico – reprodução do discurso do entrevistado*
** Entre parênteses retos a contextualização desse discurso*

3.2. **Entrevista 2** (Coordenador Escola A_1)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO
		Nº	**Descritivo**	
Organização	Ambiente/Clima	1	Global	→*O ambiente é bom.* →*Eu penso que é isso – as pessoas sentem-se bem. Sentem a escola como a sua casa.* →*(…) colegas com as lágrimas nos olhos porque as outras vão ter de se ir embora. Isto é sinal de que as coisas afinal até estão bem, não é? Sentem-se bem!*
		2	Imagem da instituição	→*É muito boa… e por isso é que toda a gente quer vir para esta escola. Temos muitas transferências para aqui. Chegámos a ter, há dois ou três anos, pais que chegaram a alugar casa aqui (…), a mudar o número de contribuinte para aqui, para poder pôr os filhos aqui. Viviam noutra zona do concelho e alugaram casa aqui durante três ou quatro meses para terem o recibo da água daqui. Nós depois apercebemo-nos disso.* →[Os pais tecem muitos elogios à escola] *Sim.*
		3	Promotor da aprendizagem	→*Sim, sim!* →[organizado, calmo, agradável, atrativo] *Sim, acho que sim.* →[motivador gerador de confiança/criativo] *Sim.*
		4	Reflexos da incorporação da escola Secundária no Agrupamento	→*Não sei se é para melhor ou para pior! É diferente! Não é aquilo a que nós estamos habituados.* →*Nós aqui estamos muito habituados a uma família... e, portanto, estamos a levar (não sei se posso dizer isto assim) estamos a levar um bocadinho pela vivência da escola Secundária… que é muito mais imposta…* →*(…) se lhe disser que um colega que veio p´ra´qui dar aulas e que disse que "Era uma frustração… era uma despromoção, vir para o 3º Ciclo dar aulas, que ele era da Secundária e nunca estava à espera de uma coisa destas". Agora está bem integrado, está contente!* →[autoritário] *Não, da parte da coordenação.* →[E da parte da Direção] *Quando há alguma necessidade de algo que a Direção diz que tem de ser assim, é assim... isso aí…* →[desconfiança] *Não, acho que não há um clima de desconfiança, estamos a viver alguns momentos de mudanças, e essas mudanças às vezes podem criar desconfiança... até o próprio está a mudar. Então a pessoa pensa "será que daqui a um ano tudo aquilo que estamos a mudar vai… vamos obter os resultados positivos esperados?"*
	Comunicação	5	Coordenador com os Encarregados de Educação	→*Sim, sim!*
		6	Coordenador com docentes	→[têm à vontade para pedir opiniões] *Sim.*
		7	Coordenador com a Diretora	→[fácil] *Sim.* →[com o resto dos professores] *Sim.* →[é fácil chegar a ela] *É. Ela está todos os dias aqui.* →[não põe obstáculos] *Não.*
		8	Docentes com Diretora	→*Sim, sim, também!* →[facilmente vão falar com ela] *Sim.*
		9	Entre docentes	→[há ruído na comunicação] *Não!*

	Relacionamentos	10	Diretora com os docentes	→[é boa, é agradável] *Sim!*
		11	Diretora com restantes elementos escolares/educativos	→[laços com a comunidade envolvente. Fez-se silêncio por parte do Coordenador, pelo que insistimos]. *Não tanto!?* [O silêncio prolongou-se. Por falta de tempo?] *Sim, sem dúvida. Também é o feitio dela.* →*Não, até pelo cargo em que ela está. Este ano, quer ela quer a adjunta foram comigo às turmas apresentarem-se. Mas o que é facto é que, pronto… ela até já me disse "Eu agora já vou ao supermercado e já me reconhecem", mas o meu caso é diferente.* →[consensual com o Conselho Geral] *Não tenho muita relação com o Conselho Geral; só a Diretora.* →[relação estável] *Acho que sim.*
		12	Diretora com os alunos	→*E não os conhece. Bem, conhece os alunos noutra vertente – a vertente da professora.*
		13	Coordenador com a Diretora	→[em termos profissionais] *Muito bom.* →[pessoais] *Bom, é assim, sabe que é muito difícil estar num caso destes depois de ter estado 18 ou 19 anos a trabalhar com a mesma pessoa...*
		14	Coordenador com os docentes	→[É um ótimo relacionamento] *É! E eu, inclusivamente, com colegas, a desabafar… outras… por causa das casas, por causa dos dinheiros, por causa dos maridos,…* →*E tenho pena de não conseguir… ter este clima ainda mais… ter esta ligação…*
		15	Coordenador com pessoal não docente	→*Com as funcionárias consigo ter!*
		16	Coordenador com os alunos	→*Sim, sim! Nesse aspeto… conhecem-me e reconhecem-me acho que inclusivamente gostam de mim, mesmo aqueles que são um pouquinho mais… rebeldes, mesmo esses reconhecem-me, mesmo até na rua, fora da escola, vêm cumprimentar-me… e eu pergunto-lhes "Eh, pá, andas a estudar?". "Oh, professor, este ano…" Eles acabam por… não fogem, percebes? Não pensam "Já me basta ele lá na escola andar a dizer para ir para a aula, quanto mais agora…" Não! Aqueles mais rebeldes, inclusivamente, uma das coisas que têm para comigo é que falam, cumprimentam, fora do espaço da escola.* →*São muitos anos e a minha mulher também é professora de AECs e, portanto, todos os miúdos que passaram na Misericórdia, desde os três anos de idade, foram ou são alunos dela. Portanto, muitas vezes é "Ah, pois o professor é o marido da professora…". Portanto, é essa relação que nós temos. Algumas pessoas dizem que é mau, porque não temos alguma privacidade, no sentido em que se vamos às compras há sempre alguém que vem cumprimentar, há sempre alguém que vem dizer… mas eu vivo bem com essa situação. Não me incomoda nada que um pai diga "Ai o meu filho e tal…"; "Veja lá, porque não sei quantos…"; ou "Obrigado! Sei que o meu filho foi lá conversar consigo…". Pronto, se calhar em vez de dez minutos nas compras vou demorar meia hora… Aqui há tempos saí de casa, andei e alguém me fez sinal e eu parei. Arranquei outra vez e um bocadinho mais à frente, outro a falar… Depois, outro… Os meus filhos, que iam comigo, "Oh pai, arranca já depressa se não…". Agora por exemplo, "Veja lá se o meu filho pode ficar numa turma…". Tenho aqui alguns pais que foram meus alunos. Não me incomoda nada! Gosto muito de… Ainda aqui há tempos estava aqui um miúdo que não se estava a portar muito bem e a mãe (eu já nem me lembrava dela) mas a senhora é que disse "Ah, eu fui sua aluna e olha que, já naquele tempo, o professor era muito exigente… se ele está a dizer isso é porque é para o teu bem!"*

		17	Coordenador com a comunidade envolvente	→*Eu, pessoalmente, tenho. Eu vivo aqui. Estou aqui há vinte e seis anos e, portanto, se vou a qualquer lado, as pessoas reconhecem-me como sempre ligado à Direção. Também se preciso de pedir isto ou aquilo, é fácil p´ra mim essa situação.*
		18	Coordenador com os Encarregados de Educação	→[boa relação] *Sim!* →*É boa.*
		19	Coordenador com o CFAE	→*É uma relação… profissional, com a cedência de salas, o resto é tudo sempre com a Direção. Há aquelas reuniões que eles têm da Comissão Pedagógica…*
		20	Entre docentes	→[conversarem uns com os outros, fazerem tertúlias, fazerem reflexões, terem sessões muito informais…] *Ah, isso na sala de professores.* →[têm conversas] *Fora da escola, fora deste contexto. Da parte pessoal.* →*Os encontros que há, e já não são tantos, já houve mais, são mais gastronómicos.* [risada bem disposta]
		21	Docentes com os alunos	→[relação] *Boa!* →[dificuldades] *Não!* →[é boa, é agradável] *Sim!*
		22	Docentes com os Assistentes Operacionais e Técnicos	→[relação espetacular] *Sim!* →*Sim, e as funcionárias com os professores. Elas conseguem dizer-me "Hoje o professor tal não vem muito bem-disposto!* →*Sim, porque sentiram. Isso comigo então, venho eu no pátio já elas estão… comentam e dizem "o professor não…" Os professores conseguem conversar com elas. Porque aconteceu isto, porque aconteceu aquilo…*
		23	Docentes com os Encarregados de Educação	→*Temos as duas situações; temos aqueles que só vêm quando efetivamente são chamados e temos aqueles que participam.* →[nas atividades] *Não.* →[mas participavam] *Participavam!* →[é boa, é agradável] *Depende, mas sim!*
		24	Assistentes Operacionais e Técnicos com os alunos	→[disponíveis no relacionamento com os alunos] *Sim eu tenho alunos aqui que chamam as empregadas de "avozinha". Há este relacionamento muito…* →*As pessoas gostam de vir para a escola, de vir trabalhar, dos miúdos!*

	Regulamentos e outras normas	25	Elaboração	→*(…) os critérios de avaliação vamos mudá-los… "o que é isso de critérios de avaliação em que têm atitudes e valores?" Vamos baixá-los, as atitudes e valores… Porquê? Porque na Secundária depois há os exames… e depois…* →*Este ano não foi alterada. Não se conseguiu alterar, mas voltou-se outra vez agora à carga e vai alterar, de certeza, na maior parte das disciplinas. Enquanto nós tínhamos valores de 25% em todos os anos, agora vai mudar – só as disciplinas práticas é que terão, as outras vão, até chegar ao 9º ano, tem 10% só, porque depois ali na Secundária também só tem 10%, de atitudes e valores. Portanto, toda aquela escola social, toda aquela escola de… convivência que nós tínhamos… por exemplo, nós tínhamos miúdos que nunca foram ao teatro, ia-se levar miúdos ao teatro. Não! Isto está a ser um bocadinho… Vão-se prejudicar as aulas!" (comenta com ar muito irónico e continua) Tudo em detrimento dessas visitas. Há miúdos que foram a França. Eh, pá, para ir a França foi um castigo - Mas, pronto, lá se conseguiu. Porquê? Porque não é uma vivência…* →*(…) este ano é uma Direção com quatro anos, com um novo projeto educativo... estamos neste momento a…* →[objetivos gerais do Agrupamento coincidentes com os da escola] *Têm que ser!* →*Apesar de serem transversais. Desde o Pré até ao Secundário.* →*É assim, neste momento o Regulamento Interno que temos resulta da fusão dos dois Regulamentos. Apesar de haver uma Comissão que trabalhou nisso e que ouviu os Grupos das duas escolas...* →[alunos foram ouvidos] *Sim.* →[e os pais] *Também, nalgumas situações.*
		26	Aplicação	→*Têm* [fácil aplicação], *embora por força da lei algumas situações são complicadíssimas... tem de se nomear o instrutor, tem de se… nos casos mais graves dos conflitos.*
		27	Conhecimento e cumprimento	→[códigos de conduta conhecidos por todos e cumpridos] *São! São!*
	Infra-estruturas, equipamentos e espaços	28	Instalações	→*Na nossa escola, no geral, boas.* →[limpas e asseadas] *Sim.* →[Sala de Convívio para alunos] *Sim, temos o bar.* →[Assistentes Operacionais dispõem de sala própria] *Têm.* →*Não! Os Técnicos acabam por ter uma pequenita salita só ali ao lado da Secretaria.* →[Sala de Professores sentida como agradável] *É, mais ou menos, podia ser sempre melhor* [risos]. *Podia ter mais sofás, podia ser mais ampla, ter…*
		29	Material didático	→*É* [adequado e suficiente]. →*É suficiente, mas poderia haver sempre mais algumas coisas.* →*São* [adquiridos livros para a Biblioteca Escolar] →*Temos uma boa biblioteca. Do Agrupamento, a desta escola é a que está melhor apetrechada.*
		30	Equipamento informático	→*Atualizadíssimo!* →*Mais do que suficiente.* →*E acessível a todos.* →*Nós temos em todas as salas computador, videoprojector, seis ou sete quadros interativos, temos a biblioteca bem equipada, duas de informática, mais duas salas com computadores, que não são de Informática, mas que dá para eles trabalharem, nomeadamente na Matemática.*
		31	Equipamento desportivo	→*Também* [é mantido em boas condições].

		32	Salas de aula	→[amplas, arejadas e confortáveis] *Algumas.* [Ri-se pela inobservância latente da afirmação]
		33	Decoração de espaços pelos alunos	→*Algumas vezes, em períodos específicos.* → *Sim, exposições temporárias de grupos.* →[Não fazem parte da decoração] *Não, não!* →*Não sei se eles já tiraram, normalmente os Grupos fazem exposições e depois os miúdos acabam por levar os trabalhos.* → *Normalmente, eles ficam com tudo.*
		34	Equipamento lúdico	→*É* [mantido em boas condições]
		35	Arranjo dos espaços exteriores	→*São*[cuidados]. →*São os Assistentes Operacionais que tratam.*
Liderança(s)	Desempenho do órgão de gestão	36	Colisão de funções de coordenação de estabelecimento com as da Diretora	→*Não.* →*Não há conflitos, as coisas estão programadas... e esta questão do mega agrupamento e no nosso caso, sendo um pátio só a separar, cria algumas situações até mais em termos de, por exemplo, colegas… chegam a pedir a ela qualquer coisa e depois ela diz "Ah, tá bem depois tenho de dizer ao Luís se pode…" Imagina: o colega vai faltar e vai pedir a ela e ela diz-lhe "Então tenho de dizer ao Luís se dá parecer ou não", porque tem de haver alguém para o substituir. Passa sempre por mim.* →[não há confrontação. Depois de alguma hesitação, responde] *Não!* →[diferença significativa nas funções] *Eu acho que há! Acho que sim! Eu estou mais próximo da realidade escolar, embora a Diretora esteja também. Há situações em que, por estar mais próximo, tenho uma maior relação, principalmente com os alunos. Há uma situação qualquer: ou porque alguém roubou, ou porque alguém perdeu; é logo resolvido comigo.* →*Havendo um Coordenador na escola, a presença do Diretor na escola deveria ser mais diluída, senão há uma acumulação de papéis. Se há um Coordenador, é ele o representante da Direção. Agora que o papel é fundamental, é!* →*Os conflitos só chegam a ela depois de serem filtrados por mim… e já numa situação para punir. Só! Eu entretanto resolvi-os mesmo quando eles chegam. O que eles têm de fazer é só a parte administrativa. Imagina que… há uma proposta minha sobre o que se deve fazer naquela situação. Imagina, devia ser nomeado um instrutor. "Então e quem é que tu aconselhas?" … Isto até vai para a Diretora porque não pode haver uma situação de transferência de competências. O que até nem faz qualquer sentido. Vai para lá porque ela é que tem de assinar.*

		37	Diferença entre a atual Diretora e a anterior	→*mas isso foi mais no princípio. Agora as pessoas já… Ainda por cima com esta Diretora… Já foi o ano passado e não era esta a Diretora. Com a outra Diretora isto não acontecia.* →*Não, não era esta a Diretora. Portanto, com a outra Diretora isto não acontecia.* →*Era daqui durante muitos anos.* →*(…) como eu estava na Direção anterior, como Diretor Ajunto e, portanto, a Diretora daqui, mesmo ao passar para lá, as pessoas já sabiam como é que era e mesmo aqui, muitas vezes ela dizia "Trata com ele, fala com ele." quando estava aqui na Direção, quando não era Mega Agrupamento. Quando passou, a Isabel [antiga Diretora] muitas vezes não vinha cá. Porque ela achou que não tinha necessidade de estar a … Não vinha a esta escola. Chegava aqui, fazia adeus e passava… porque delegava totalmente.* →*A Direção mudou e pronto… delega, mas… pronto, não delega da mesma maneira…* →*a distribuição de serviço docente, com a Isabel, ela dizia "Eh pá anda cá! Vamos lá fazer e tal." Esta Direção está a fazer, apresenta-me e…* →*Por exemplo, as tarefas de férias, a Isabel … (quem as fazia dantes, já na outra Direção era eu que as fazia) alguma vez ela queria saber? Nem queria saber. Esta "onde é que estão as tarefas de férias do ano passado?" "Estão aqui." "Ah ´tá bem!" Fez e pronto "Vê lá o que é que achas." É um bocadinho assim.* →*Tínhamos a mesma visão de escola! Aqui a visão de escola não é bem a mesma! São formas diferentes. Esta Direção tem outra maneira de ver… Mas quem está aqui para trabalhar, trabalha… Custa muito, se calhar, ver a escola… aquilo que se fez em tantos anos…* →[atividades] *Eu lembro-me – o último dia de aulas foi um dia normal - Terminou as aulas!* [Nota-se um certo desconforto e mágoa na expressão] →*As visitas de estudo… não! Não! Temos de cortar isso! Primeiro as aulas! São maneiras diferentes de trabalhar. Vamos ver depois os resultados!* →[aposta total na formação académica e tudo o resto da formação pessoal fica um bocadinho…] *É! É! É!* →*O nosso sucesso este ano foi mais baixo, devido a estas mudanças… Tivemos, no 7º ano, uma taxa de insucesso um pouquinho mais elevada do que é habitual.* →*Isso deveu-se a esta situação, … a estas… do tal "vento norte" que depois apanhou também mudanças de Direção.* →[concordava com as práticas que existiam aqui na escola, de formação pessoal e social] *Sim, fui um dos promotores. E avançava! É assim, se eu estiver bem, se eu gostar do sítio onde estou, se me sentir bem, aprendo tudo. Há vivências que me acompanham ao longo da vida e há conhecimentos que fiz e que nunca mais me… são as vivências! E ainda por cima no concelho em que estamos.* →[o concelho tem algumas falhas] *Tem algumas! Tenho miúdos que nunca foram ao teatro, por exemplo.* →*E se me disserem assim: é preferível perder umas aulas e ir ao teatro. Sim!!! É preferível!!!* →[não é perder aulas. A Diretora considera que sim] *Sim, então se vão, vão à noite. Pois é, então e depois? Eu tenho miúdos que a partir das sete horas não têm transporte para ir para casa. Depois alguém os tem de ir levar. E vão ao teatro ou a uma outra situação qualquer, pagam sete ou oito euros. Mas se os pais os tiverem que levar gastam vinte ou trinta e aí já não vão porque não têm esse dinheiro. Portanto, a escola também tem de ser promotora disto.*

		38	Imagem da Diretora	→*Penso que é bem vista, ela era daqui, era professora aqui, por isso nesse aspeto…* →[a imagem que passa é positiva] *Sim, sim!* →[A Diretora é considerada líder] [Depois de um longo silêncio pensativo] *Acho que se calhar como uma chefe e não como um líder. Porque líder não é a mesma coisa que chefe, não é?*
		39	Acompanhamento/monitorização do quotidiano escolar	→[a Diretora supervisiona a atividade dos professores de forma próxima] *Sim, pelo menos aqui nesta escola. Embora sempre com a minha… embora depois me venha perguntar a mim, porque sou eu que estou mais próximo. Portanto, essa situação será mais comigo e depois…* →[Supervisiona os professores de forma próxima, o através dos seus representantes] *Não! De forma próxima!* →[Quando há interrupções das atividades letivas, ela vem normalmente para a escola] *Sim! Tem tanto trabalho.*
		40	Características pessoais e profissionais da Diretora	→[representa o interesse da organização] *Sim.* →[agente de ligação com o exterior] *Também.* →[orienta o rumo às metas da organização] *Sim.* →[inspira vontades e motivações] *É...* [diz com um tom pouco convencido] →[delineia, de forma clara, as estratégias a adotar para a instituição] *Sim, sim.* →[empreendedora] *Acho que é um bocadinho. Não é muito, mas um bocadinho…* →[iniciativa, em relação por exemplo a cursos profissionais] *Ah, sim, mas isso a escola sempre teve*! →[A escola!] *A escola! Sempre teve! Tudo isso a escola tem! Esta escola, concretamente, a esse nível, desde 1988, começou com cursos. Portanto, tem tido sempre.* →*Sim, é uma cultura de escola!* →[boa negociadora] *Não sei! Aqui, enquanto Coordenador, há um ano que trabalho com ela. Portanto, não sei se… será assim tão boa negociadora.* →[comunicadora] *Sim. Comunica.* →[boa comunicadora] *Ela não gosta muito de falar, mas acho que sim. Não gosta muito de se expor.* →[apela à participação, delegando] *Sim, ela própria o diz, não gosta muito de delegar… o poder…* →*A delegação, para ela, tem de ser uma coisa muito bem pensada.* →[preocupada com os alunos] *Sim.* →[delegar o poder de decisão no Coordenador] *Nalgumas coisas sim... noutras não.* →[promove a organização de eventos na escola] *Não, não é muito para os eventos.* →[participação da escola nos eventos da comunidade] *Não! A Direção não é muito para eventos! Trabalho, trabalho. Aula, aula. E tudo o que sai fora da sala de aula…* →[ela assume o papel de líder] *Neste momento, é o papel de chefe!*
		41	Gestão dos recursos materiais	→*Ainda agora uma série de cadeiras estavam partidas e é preciso arranjar… pomos os Assistentes a fazer esse trabalho, a recuperar…* →*Se fosse necessário* [adquirir] *mais tinha de dizer à Direção. Preciso de…* →*Nem sempre* [o pedido é satisfeito], *porque não há verbas. Embora algumas coisas tem de ser por concurso. E temos de recuperar o que está estragado.* →[boa gestão] *Sim.*
		42	Resolução de problemas	→[gestão positiva das crises] *Eu penso que sim.* →[a Diretora resolve-os eficazmente] *Sim, resolve.*

		43	Reconhecimento formal do esforço que alguns professores fazem	→[tentativa de reconhecimento formal do esforço dos professores?] *Há! Sim!* →[da sua e da parte dela] *Sim…!* →[da parte da Diretora] *Eu se calhar reconheço mais… Eu vou mais… há tempos o Secretariado de Exames esteve aí a trabalhar até às tantas. Enquanto eles não saíram eu não me fui embora. Eu fui apoiar… Eu se calhar estou mais próximo nesse sentido; se considerar que há coisas que vão muito para além daquilo que é obrigação – a pessoa devia já estar em casa às sete da tarde e ainda está aqui… como as funcionárias – no outro dia liguei para a escola às sete horas, porque entretanto havia colegas a trabalhar numa sala e eu lembrei-me e não sabia se a funcionária se tinha apercebido que eles estavam na sala e eu liguei e disse-lhes "vocês não saiam que ainda está pessoal a trabalhar". "Ah, sim, sim, ainda está também uma senhora na Secretaria". "Ligue lá para eu falar com ela". "Então ainda está aí? São sete horas." "Ah, sim professor tenho umas coisas para fazer." No outro dia eu cheguei e fui-lhe agradecer. Se calhar estou mais próximo, a Diretora se calhar nem teve conhecimento… ou se calhar acha que se tem que fazer, tem que fazer… Mas se eu conseguir, enquanto Coordenador, … eu costumo dizer "Eu não tenho nada para vos dar, não posso dar um aumento… monetário… a única coisa que vos posso dizer é "Muito obrigado! Agradeço-vos!".*
		44	Distribuição equitativa das tarefas	→*Acho que sim. Agora estou a falar daqui, na Coordenação. Quanto à Direção, terá de colocar essa questão à própria Direção…*
		45	Fomento de um clima de partilha	→*Acho que sim.*
		46	Abertura/apoio à inovação/mudança	→*Sim!* →[por parte da Direção] [o interlocutor fez um profundo e longo silêncio. Insistimos] *Inovação, desde que seja dentro daqueles parâmetros de que falámos há um bocadinho. Aí tudo bem.* →*Sim!* →[a mudança é a que a Direção quer] *Sim, se formos ver, nós estávamos muito bem e éramos recomendáveis* [ri-se, com a ironia implícita] →[encoraja a experimentação de novas metodologias] *Sim!* →[da parte deles abertura a essas mudanças, a essa inovação] *Sim, sim, não serão todos, se calhar...*
		47	Tomada de decisões	→[flexibilidade (profundo, longo e significativo)] *Algumas vezes há. Como é que eu hei de dizer isto? A Direção tem dois lados que tem de ouvir; às vezes há situações em que ao tomar uma decisão não agrada à Básica e agrada à Secundária, mas há outra que, por exemplo, não agrada à Secundária e agrada à Básica…* →[equilíbrio] *Algumas vezes.* →[diálogo] *Sim.* →[coordenação de todas as vontades] *Sim.* →[restante equipa de Direção faz a mesma coisa] *Não os conheço muito bem…* →[a equipa de Direção partilha as decisões] *Acho que sim.* →[com a Diretora. E com as restantes estruturas] *Há pelouros…* → *Na equipa poderão discutir, mas quando sai, já sai no pelouro de quem é responsável.*
	Características do Coordenador	48	Pessoais	→*Decisão minha, de fazer…!*
		49	Formação académica/profissional	→[formação inicial] *Música.* →[formação mais específica] *Não.*

			50	Profissionais	→[tempo de serviço na carreira] *30 anos.* →[nesta escola] *26 anos.* →[abertura à inovação] *Sim!* →[flexibilidade na tomada de decisões] *Algumas vezes, também.* →*enquanto Coordenador de uma casa com esta, tenho que ter espaço e esta abertura…*
			51	Acompanhamento/monitorização do quotidiano escolar	→*Sim, sim. Circulo pela escola e eles chamam-me* [os professores e os alunos] →*Isto é importante nós percebermos e conseguirmos dar… às vezes não é dar nada, é só ouvir!* →*Só ouvir!*
Práticas	Globais		52	Mudança em virtude da constituição do Mega Agrupamento	→*embora… eu continue a achar… tudo isto está em mudança… e, como eu disse há bocadinho, vem desde cima. E, ao vir desde cima, as coisas vão mudar…* →*nós tínhamos uma situação no Conselho Pedagógico em que havia, nos Departamentos, um equilíbrio entre a Escola Básica e a Escola Secundária. Com a nova situação, pode não acontecer.* →*Nós temos quatro Departamentos. Portanto, definimos que dois dos Departamentos teriam de ser da Básica, dois dos Departamentos tinham de ser da Secundária. Agora, a partir do momento em que os Coordenadores são eleitos de entre três pessoas… designadas p´la Diretora e escolhidas por TODOS os membros do grupo. Será que o equilíbrio de forças é igual? Pode não ser!* →[reuniões de Grupo Disciplinar] *Separadas!* →*O Grupo daqui reúne aqui e o Grupo de lá reúne lá.* →*Tem um Subcoordenador daqui; tem um Delegado daqui e outros de lá.* →[reuniões totais] *Só daquelas muito plenárias.* →[para o ano] *Ainda vai, com certeza, ainda vai acontecer mais!* →[nível de autoestima] *Acho que já foi mais!* →[consequência das mudanças] *Sim.* →*Portanto, aquela relação que se foi criando entre nós, aqui, … agora estamos um bocadinho a receber os ventos que vêm da Secundária. Porquê? Porque as "balizas" estão a ser postas um pouco mais para o lado da Secundária e não tanto para o lado da Básica.*
	Docentes	Empenho profissional	53	Partilha	→[Partilham muitas atividades] *Sim, sim!* →[Fazem o planeamento sempre em grupo] *Sim, sempre em grupo.* →[Sempre em partilha e em parceria] *Sim.*
			54	Preparação de materiais	→[falta de tempo] *Cada vez estão mais sobrecarregados…* →*Não. Há aqui professores que a gente tem de dizer "Vão-se embora!" porque eles ficam aqui até às 9, 10. Vão jantar e voltam para cá. Há aí uma equipa que, como são de mais longe, ficam aqui até … Gostam da escola!* →[gostam do equipamento que têm] *Sim!* →[concordam com as decisões que são tomadas] *Sim, a maioria das vezes.* →[Usam um leque variado de estratégias pedagógicas para promoverem a aprendizagem dos alunos] *Sim. Neste momento, com toda a tecnologia que temos, quando alguma coisa falha é logo um problema… Há empenho! Tenho aqui colegas que levam os cadernos dos meninos de 7º e 8º ano para casa para ver.* →[têm objetivos claros e vão para além das competências essenciais] *Sim.* →*Neste momento está tudo muito apreensivo…* →[impulsionam o desenvolvimento das diversas capacidades] *Não propriamente! Deixou de acontecer!*

			55	Avaliação de Desempenho Docente	→[oportunidade de reflexão, de autoconhecimento, de noção de melhoria] *Metade, metade! A partir do momento em que houve aquela situação inicial dos titulares… veio abanar isto tudo. Depois foram anulados mas o mal já estava feito…*
		Abertura	56	À inovação	→*Sim!*
		Atividades pedagógicas	57	Lecionação da disciplina de Teatro	→*É o Grupo de Português que dá e já está a celeuma: será que o Grupo de Português tem habilitação para dar Teatro? Como é que pode ser a oferta de escola de uma disciplina que não é… não tem um grupo disciplinar? Porque o grupo disciplinar de Expressão Dramática não é o Grupo de Português. Pronto… e porquê? Porque, por exemplo, a Tecnológica perde alunos…*
			58	Papel dos Coordenadores	→*Sim, para aferirem… embora, como digo, isto ainda está tudo no princípio… embora haja alguma…*
		Atividades multiculturais/interdisciplinares	59	Semana cultural	→*Enorme! Era uma semana... Com atividades de manhã até à noite… e envolviam os pais…* →*Isso? Isso é tudo "show off"! [Diz imitando a resposta que obtém da atual Direção]* →*"Há os exames! O que conta é os exames! O que conta é as notas! O que conta é os papéis! O que conta… Estudar dá trabalho! Portanto, não é fácil! É p´ra trabalhar!" [Diz voltando a reproduzir a visão da atual Direção]*
			60	Receções no início de ano letivo	→*Por exemplo… só para… para… por exemplo, receções agora: "Não há receções!" Fazer-se receções p´ra quê? Então os miúdos vêm p´ra escola. Não há receções!" Tem de haver! Tem de haver receções!*
			61	Sarau	→*Nós fazíamos sempre um sarau de teatro…*
			62	OBE (Oficina de Bem Estar - \Projeto de Educação para a Saúde)	→*nos moldes em que estava, é "impensável" [refere o adjetivo, replicando a resposta da Direção]*! →*vai* [deixar de existir] *nos moldes em que estava, com espaço aberto aos professores e aos alunos, para irem lá, conversar, desabafar... é "impensável". Naqueles moldes… "não é isso que está, a legislação não é para aí que aponta…"* [diz, replicando de novo a resposta da Direção]. *Nesses moldes, a escola promotora para a saúde vai voltar aos moldes, cá está, de como se faz no Secundário. A faixa etária é que não é a mesma…* [diz com sentido irónico]. →[era muito reconhecido pelos pais] *Sim, muito, muito, muito!*
		Formação/atualização científico-pedagógica	63	Aproveitamento da que é disponibilizada pelo Centro de Formação	→*Sim! Sim!* →*O ano passado fizemos formação interna, que até foi creditada, porque temos na escola colegas que são formadores. E, portanto, jogámos aqui com essa situação.* →[boa oportunidade para atualizarem conhecimentos.] *Sim!* →[gostam ou vão porque obrigados] *60% é porque são obrigados… há situações em que dizemos que "é bom fazer", "porque preciso", mas também há situações em que os créditos falam mais alto…*
	Alunos		64	Preocupação dos docentes com os resultados	→*Sim!* →[reforço positivo e ensino diferenciado] *Sim. As nossas taxas de insucesso e abandono são muito reduzidas… quando se vê que o aluno está um bocadinho mais apertado, temos recursos alternativos…* →[ensino estruturado de forma a permitir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica] *Certo!*

		65	Reconhecimento oficial do seu esforço	→*Não! Nós aí só temos o quadro de mérito, para aqueles que pelos conhecimentos e pelas atitudes e valores... Agora temos aqueles alunos que mais transgridam, mas que depois se, entretanto, até fazem alguma coisa e se portam melhor, também os incentivo pela positiva...* →[formal, em termos por exemplo de louvores ou de diplomas] *Não! Nós aí só temos o quadro de mérito, para aqueles que pelos conhecimentos e pelas atitudes e valores... Agora temos aqueles alunos que mais transgridam, mas que depois se, entretanto, até fazem alguma coisa e se portam melhor, também os incentivo pela positiva...* →[monitorização do progresso, algum registo] *Não! Só informalmente e não no sentido de… não aluno a aluno. Os casos mais complicados…* →[monitorização como prática] *Não.* →[diplomas] *Não. Não há!*
		66	Responsabilidade	→*Normalmente, quando fazem coisas mal feitas têm de vir falar comigo. Quando é uma situação dentro da sala de aula, um conflito… o aluno vai para o Gabinete de Apoio Disciplinar. Quando é uma situação no exterior, ou são um bocadinho mais graves, vêm ter comigo. Normalmente, não tenho alunos que digam "Eu não fui!" Quando eu digo "Olha lá nos meus olhos!" Quando eu digo que eu também faço coisas erradas. Todos nós fazemos coisas erradas, o importante é assumi-las.* →*Temos aí miúdos que faltam e os colegas* [os "padrinhos" que ajudam os colegas das turmas] *vão à procura deles e dizem-lhes "Vem p´ras aulas!" Há uma preocupação de toda a comunidade escolar com os miúdos que têm mais faltas, que não aparecem. Os colegas preocupam-se e vão saber se eles estão na escola.* →[os padrinhos tomam a iniciativa de verificar tudo isso] *Sim.*
		67	Respeito para com os adultos	→[professores] *Sim.* →[funcionários] *Sim. Se estavam a fumar, por exemplo, dizem "Eu não estava a fumar!" Então o funcionário viu-te. Então estavas ou não estavas? "Ah, foi só uma passa!"*
		68	Motivação e nível de sucesso	→[assumem, como principal meta, o nono ano] *A maioria sim.* →[E ajudam-se uns aos outros] *Sim.* →[gostam da escola] *Sim.* →*Gostam da escola mas não gostam de estudar.*
	Não docentes	69	Gosto pelo local de trabalho	→*Sim. Alguns foram de férias até com alguma nostalgia… "Agora vou estar um mês fora daqui…"* →[boas condições de trabalho] *Sim.*
	Não docentes	70	Colaboração	→[com os colegas, com os alunos e com os professores] *Sim.*
	Não docentes	71	Realização de ações de formação	→[abertura à participação] Também. →[fazem só obrigadas] Não!
	Encarregados de Educação	72	Apoio à aprendizagem	→*Aí não tanto.* →*Muitos deles não sabem. Ainda temos muitos pais que não têm competências para ajudar. Muitos alunos acabam por recorrer às explicações.* →[habilitações académicas] *Não têm.*
Conflitos	Entre adultos	73	Equipa da Direção	→[confusões e problemáticas] *Se as há elas são resolvidas "lá dentro". Cá para fora aquilo que sai, sai resolvido.* →*Não* [se detetam muitos conflitos com a Diretora], *até porque a outra Diretora-Adjunta também era daqui…*

		74	Docentes	→*Pois, penso que sim... por exemplo, neste momento há colegas do quadro que têm de ir embora. Têm de se ir embora. Têm de concorrer.* →*Não, não há… É como em tudo, há alguns colegas que "não morrem propriamente de amores uns com os outros". Mas é normal no relacionamento humano.* →*se calhar conflitos que possam vir a surgir desapareceram. Porquê? Porque alguém ouviu… Aqui há tempos aconteceu com uma colega "Ah, tu hoje não estás muito bem disposta." Ela entrou aqui, sentou-se aí e… porque o marido… as coisas não estavam muito bem… e eu não me passava p´la cabeça e ela desabafou, falou, falou e eu não disse nada – "Se precisares…" "Ah, obrigada! Já estou mais aliviada!" A rapariga andou o resto do dia todo… Eu não fiz nada, só a ouvi!* →[conflitos entre as decisões dos Grupos e os Departamentos] *Não. Aquilo que é decidido no Grupo é decidido!* →[decisões tomadas com o contributo dos elementos] *Sim.* →[É respeitado] *É.* →[E a autonomia individual e de Grupo é minimamente respeitada] *É.*
		75	Pessoal não docente	→*Com as funcionárias é a mesma coisa. Acho que é importante nós nunca perdermos esta vertente.* →*Depois, a partir daí todas as coisas… se isto acontecesse não haveria conflitos. Ou os conflitos poderiam existir, mas facilmente eram resolvidos. O problema é que eu se calhar não tenho tempo para ouvir o outro…*
	Entre alunos	76	Tipologia de comportamentos /conflitos	→*Portanto, a questão de conflito entre estas faixas etárias tão diferentes não há. Nem mesmo ali no Centro Escolar, que tem o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, o próprio espaço do recreio são separados… Aqui, os alunos não podem passar para o lado de lá, mesmo sem barreira física. O pátio é o mesmo, o refeitório é o mesmo…* →*Só não cumprem aqueles que têm namorados de um lado ou de outro… e aí há um espaço ali… junto ao Refeitório… onde tem os pinheiros… ou junto ao Pavilhão (que é comum também) e portanto este conflito entre faixas etárias não existe.* →*Físico não tanto, algumas vezes verbal e psicológico, mas físico não. Não há pancadaria. É logo resolvido.* →*Neste momento os conflitos que estão a surgir é mais entre raparigas. Quando acontece nos rapazes tem a ver com raparigas…* →*O problema começa verbal e individualmente, mas depois vêm os amigos… e a outra anda com o outro e chamou… já tive uma em que se agrediram porque um deles foi beijar outra. E foi beijá-lo porque ele disse que já não andava com ela. Então, se já não andava com ela, ela podia beijá-lo. Mas depois a amiga foi dizer "Sua parva ela anda a atirar-se ao teu namorado" E pronto aquilo andou ali…* →[situações] *Sim, sem grande importância.*

		77	Estratégias de resolução	→*Normalmente na questão dos conflitos o primeiro interveniente sou eu. Quando há alguma situação disciplinar primeiro passa por mim e só depois, em termos administrativos, se houver necessidade de aplicação de uma pena mais específica, há umas que eu posso aplicar e há outras que têm de passar pela Diretora; porque tem de ser ela a nomear instrutores, etc.* →[faz falta a OBE] *Sim, sim, sim!* →[ajudava nessa mediação dos conflitos] *Muito, porque se calhar estas meninas até frequentaram a OBE no ano anterior… Mas este ano não está a funcionar tão bem e para o ano, se calhar, até vai deixar de funcionar.* →[resolução cabal dos conflitos] *Eu acho que estes miúdos têm necessidade de ter alguém que os ouça. Se em casa ninguém os ouve, eles não vão falar com um professor ou com a turma… Há miúdos que me dizem "Quando tiver um bocadinho, queria falar consigo."* →*Só para desabafar. "Porque a minha mãe… se eu tenho negativa, tenho negativa, se eu levo dez positivas, levo dez positivas. Não diz!* →*Não diz! Se ele fizer bem, fala de uma maneira, se ele fizer mal da mesma maneira fala…* →*E é um papel fundamental na resolução dos conflitos. Até porque é importante eles perceberem que há alguém que resolve os conflitos. Eles já sabem!* →*Eles já sabem!* →[a comunicação interpessoal é a chave do sucesso da resolução dos conflitos] *Sim, é chave.* →*na Direção anterior em que estávamos quatro, quando havia conflitos, qualquer um de nós poderia resolver. Ora, não há duas pessoas iguais! Eu acho que, neste momento, há menos conflitos porque eles sabem muito bem a forma como eu atuo, porque sou só eu, não há hipótese de …: se há uma situação de conflito dentro de uma sala de aula, eu sou chamado e eles já sabem como é que eu resolvo – se fosse como no Executivo tanto lá poderia ir o A como o B, um resolve de uma maneira e o outro de outra.* →[gostam da sua maneira de resolver os conflitos] *Eu acho que sim! Eu acho que sim!*
Clima	Fatores que influenciam	78	Satisfação	→*Sim! Toda a gente que se foi embora agora, de férias, já estava de facto com um nó…* →*Sim, eu acho que até uma das vantagens que a nossa escola tem, toda a gente diz, é precisamente esse clima. Quando depois vão embora aquilo que sentem é o clima, quer entre colegas, quer as assistentes…* →*Mesmo na relação do professor com as Assistentes! Não tem nada a ver, por exemplo, com a outra realidade que… que é a escola sede!*
		79	Avaliação Desempenho Docente	→*Um pouquito!* →[consequências negativas] *Sim, porque muitas vezes não é o tempo de serviço que faz a diferença… E as pessoas depois desmotivam.*
	Fatores que poderão influenciar	80	Desempenho e atitude do Diretor e do Coordenador	→*Sim, acho que sim, do Diretor ou do Coordenador.* →[atitude da Diretora] [silêncio de resposta] *Sim.*
		81	Desempenho das estruturas de gestão intermédia	→*Sim, mas acho que não é algo visível para os alunos.*
		82	Equipamento	→*Sim, mas nós temos tudo em bom estado.*

		83	Avaliação Desempenho Docente	→*Não! Em relação aos alunos não!* →*Sim, entre os colegas, sim!*
		84	Formação/atualização científico-pedagógica dos professores	→*Sim, mas no nosso caso, não temos muito isso – os professores querem estar sempre atualizados.*
		85	Resolução de conflitos	→*É.*
		86	Prática do pessoal não docente	→*Sim, porque é uma boa prática!*
		87	Empenho profissional dos professores	→*Sim, sim, nota-se bem!*
		88	Formação académica dos alunos	→*Influencia porque motiva os alunos para … aprender. Agora vou iniciar o curso de CEF, e tenho miúdos que chumbaram no sétimo e no oitavo e estão satisfeitíssimos porque vão conseguir entrar num curso CEF. Há uma expetativa em relação a outra…*
		89	Formação total dos alunos	→*Afeta, afeta!*
	Influência exercida	90	Motivação	→*É.* →*(…) sim isto afeta!*
		91	Bem estar	→*Claro! Claro!* →*E viceversa! Sim!*
		92	Nível de sucesso dos alunos	→*Também, acho que sim. Se o clima é agradável, há vontade de aprender.*
		93	Conflitos	→[no clima entre os alunos] *Não! Até pelo caráter dos conflitos. São conflitos que acontecem e uma hora ou duas já estão resolvidos.*

* Em itálico – reprodução do discurso do entrevistado
* Entre parênteses retos a contextualização desse discurso

3.3. **Entrevista 3** (Diretor Escola C)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO
		Nº	Descritivo	
Organização	Ambiente	1	Global	→*é um ambiente estável, portanto, é um ambiente com tranquilidade, é tranquilo, é calmo… embora reconheça, e estava muito errado se não o fizesse, que tem pessoas que não partilham das mesmas ideias e que tentam, também, fazer passar, muitas vezes… pronto, uma outra imagem, de alguma forma, mas isso tem que ver com outras questões, são questões que vêm de trás.*
	Comunicação	2	Geral	→*Acho que é fundamental comunicar-se bem! Saber-se aquilo que se quer, dizer-se aquilo que… abrir, portanto, ou traçar alguns caminhos, que podem depois ser explorados ou dar lugar a outros caminhos, acho que isso é fundamental.* →*Eu estou em período de melhoramento substancial da forma de informar e, portanto, estamos a trabalhar numa alteração significativa da página da internet, portanto, a página da escola, na internet, no site, no sentido, efetivamente, de concentrar mais aspetos que são importantes: eu tenho uma plataforma Moodle que está completamente fora da página da escola e, portanto, e vou integrá-la, portanto, na página da escola, mas…* →*É evidente que não obriga as pessoas a conhecer, de forma muito incisiva, tudo o que é documento, mas apela sempre que possível para que saibam aquilo que se passa.*
		3	Diretor com comunidade	→[fácil] *Eu acho que há para todos os gostos… eu tenho que dizer isto. Eu não considero difícil comunicarem comigo para ultrapassar situações, de maneira nenhuma! Às vezes é difícil comunicar comigo é porque a taxa de ocupação é de tal ordem que as pessoas às vezes desesperam, quase, porque é um assunto importante que tem de ser resolvido hoje e acaba por ser resolvido dois ou três dias depois. Mas isso também tem a ver com uma forma de gestão que eu tenho assumido e que é realmente essa de poder ir conversando o mais possível com as pessoas… mas eu não me parece que seja de difícil de comunicação, toda a gente fala comigo … penso que todos me têm respeito, isso aí não tenho a mínima dúvida. E o respeito muitas vezes confunde-se com, se eu tenho um dia menos bom, porque todos temos um dia menos bom, não é?, sei lá, as pessoas, enfim, têm algum receio de eventualmente se dirigirem, mas isso penso que temos que ter muito cuidado, o maior cuidado possível, nestes sítios, para não se demonstrar isso, mas às vezes isso acontece.* → *(…) conversar com as pessoas, cumprimentar as pessoas, ouvir, isso é fundamental.*
		4	Diretor com Encarregados de Educação	→*Quando falo nos pais, eu próprio disse-o há pouco, quando reúno com eles, no princípio do ano, aquilo que eu digo logo é "atenção! Temos este documento que está aqui, temos aquele que está ali, temos…" têm que conhecer! Para além de, como a colega sabe, existem declarações que a lei obriga a que os pais têm que tomar conhecimento.*
		5	Diretor com docentes	→*(…) tentar, de alguma maneira, também, que as pessoas possam perceber exatamente esse tipo de orientação, porque às vezes tenta-se orientar e ninguém sabe o que se pretende com aquela orientação.*

		6	Diretor com funcionários	→*(…) devemos ser amáveis com as pessoas, portanto, há que criar uma aproximação; há que criar elos de ligação, mas também não podemos, e a experiência tem-me dito isso, "baixar a guarda", no sentido social… eu vou utilizar uma expressão que depois vai cortar: o "especial porreirismo"(…)* →*Eu tenho muitas vezes de conversar com as pessoas e chamar-lhes a atenção p´lo aspeto menos positivo que têm de ser alterados.*
		7	Escola com os Encarregados de Educação	→*Os pais neste momento não têm esse acesso à plataforma Moodle.* →*(…) onde os pais poderão colocar as questões que quiserem e, já agora colocam através dos emails, e fazem chegar as suas dúvidas, quando têm que o fazer chegar, mas portanto, parece-me que esta informação através dessa via ou através do email que nós todos partilhamos o email, faz com que as pessoas estejam permanentemente atualizadas.*
		8	Docentes com alunos	→[os alunos também utilizam frequentemente a página *Moodle*] *Utilizam! Utilizam com os professores, não utilizam com o diretor da escola. Portanto utilizam… é uma situação mais pedagógica. A plataforma Moodle, em relação aos alunos, é uma situação mais pedagógica, pronto.*
	Relacionamentos	9	Global	→*(…) projeto educativo que é "Crescer em Harmonia" porque sabemos o que queremos e para onde vamos. Portanto, se nós soubermos aquilo que, efetivamente, queremos fazer e conseguirmos ser explícitos relativamente a isso, não tenho dúvida nenhuma que o crescimento é sustentável e portanto acaba por haver alguma harmonia.*
		10	Diretor com os Coordenadores	→*Há uma relação … profissional que é estabelecida com esse coordenador de estabelecimento, mas obviamente que também existe uma ligação pessoal, uma vez que convivemos muito tempo, durante o tempo em que ele esteve aqui na direção.* →*mantemos uma relação muito próxima e diária, porque eu, todos os dias, é raro o dia… É raro o dia em que não conversamos telefonicamente.*
		11	Diretor com os docentes	→*O relacionamento profissional existe e o institucional está perfeitamente controlado e adequado a tudo, portanto isso não está em causa, nem nunca poderia estar em causa.*
		12	Diretor com Encarregados de Educação	→*Temos que ser conhecidos! Eu comecei há uns anos, logo no primeiro ano, a querer fazer reuniões com todos os encarregados de educação do Agrupamento. E tenho essa experiência de, no primeiro dia de atividades letivas, fazer cerca de dezoito reuniões, desde as nove da manhã até às seis e meia, sete da tarde, quase consecutivas. Este ano consegui, inclusivamente, arranjar um bocadinho à hora de almoço, que me permitiu sair aqui da escola sede e ir ao Centro Escolar, que tem um ano de funcionamento, e que tenho quinhentos alunos e, portanto, pressupõe-se quinhentos encarregados de educação, não é? E que mereciam todo o respeito porque não os podia ter aqui, então fui eu que me desloquei até lá. Portanto, aquilo que fiz aqui, fiz lá também: dei-me a conhecer, conversei com eles, expliquei o que se pretendia do ano letivo, apelei para o conhecimento dos documentos estruturantes da vida do Agrupamento: Projeto Educativo, Regulamento Interno, projetos curriculares, coisas que segundo a lei atual estão em vias de extinção, mas que, no momento e na época, eram coisas que faziam todo o sentido;* →*E portanto esta aproximação com encarregados de educação é fundamental para inclusivamente trazê-los à escola noutros momentos, sem ser realmente nesses, e acho que tem sido uma batalha ganha, sinceramente, e digo batalha não no aspeto de guerra, mas no aspeto de que é uma luta, temos efetivamente de avançar, mas é fundamental, acho que os encarregados de educação, a noção que eu tenho, na sua esmagadora maioria, sabem que o diretor está disponível, para conversar, para os ouvir, para resolver…*

		13	Diretor com os alunos	→*Eu introduzi, e tenho de dizer que foi muito pessoal, porque fui buscar isto a alguns momentos que esta escola viveu nos seus primórdios, digamos assim, e que era o carinho. Era o carinho! E portanto eu retomei, não fui inventor de nada, mas retomei esse carinho.* →*Eu acho que isto passa muito p´lo diálogo, passa muito p´lo diálogo. Para eles perceberem, e atenção! Os alunos, são… sendo crianças e jovens, cobram muito aquilo que nós dizemos que vamos fazer e depois fazemos, ou não. Eles cobram! E por isso tem que se ter muita atenção em relação a isso. Ou seja, é sermos francos, ser direto, dizermos o que é que se passa, quais são os contextos, perceber que toda a gente vive situações difíceis, já há uns anos a esta parte e, portanto, também, incentivando a que a sala de aula, a relação com o professor é fundamental para que o seu futuro possa ser mais consolidado e mais sorridente.* →*Não há um único aluno desta escola que não me conheça, todos me conhecem, eu acho que isso é fundamental todos conhecerem-me. Portanto, significa que o Diretor não está escondido e que só se vê quando há um processo disciplinar, não é isso! Os pequeninos, desde o primeiro ano, eu estou a falar aqui na escola sede…* →*há uma relação, uma relação com os mais pequeninos, que eu acho que é muito engraçada.* →[relacionamento com eles, minimamente… quase diário, não é] *Sim… todos os dias.* →*Eu tenho conversas com eles, com alguma regularidade… eu vou dizer-lhe uma coisa que eu faço e que não conhece e que é o seguinte: todos os anos, em outubro, nós já fizemos isso este ano, eu recebo os cerca de cem, cento e vinte alunos do nono ano de escolaridade e depois recebo os pais, em que preparamos o final do ano, em termos da chamada viagem de finalistas, que não existe, existe uma visita de estudo, portanto, é isso que eu lhes passo, como é que vai ser feita, como é que eles vão ter de contribuir, porque eles organizam-se em comissão, quer os pais, quer os alunos, organizam-se em comissão, são eles que, depois com o suporte de alguns professores, que vão encaminhando, que vão angariar fundos, de forma transversal, de forma a diminuir os custos que isso traz e, portanto, eu aproveito sempre esses momentos para conversar com eles de maneira aberta… de maneira aberta.*
		14	Entre docentes	→*Não é consensual! Não é consensual! E isso tem a ver exatamente com todos os antecedentes de que eu há pouco falei e que não vêm para aqui… para o caso não têm que vir, mas que foi visto sempre como… bom, estamos a falar da parte de uma franja de professores … são docentes que, apesar de estarem presentes, e até serem um problema, se transformam no final numa solução e eu acho que, apesar de tudo, tenho de dizer que isto é francamente positivo, porque a questão de… de se dizer amen a tudo é facilitadora em determinados aspetos e toda a gente sabe disso, no entanto, não significa que seja participativa, não significa que haja uma, uma… um conhecimento claro daquilo que efetivamente… por muito… e então se se é bom comunicador, as coisas passam com alguma facilidade. Portanto, o facto de haver algum não consenso por parte de alguns elementos do Conselho Geral leva a que, por vezes se discutam, de uma forma mais aprofundada algum tipo de situações e que se traduzem depois numa solução, normalmente é assim que acontece.* →*Estou a falar só mesmo numa franja de professores, portanto, mais nenhum elemento da comunidade, nem do pessoal não docente, nem dos pais, levanta questões de problema, problema no aspeto de serem obstáculos, não! De maneira nenhuma! Agora, há uma franja de professores…* →[professores] *Da casa!*

			15	Docentes com os Encarregados de Educação	→*Eu procuro que isso não aconteça. É evidente isso, se calhar, acontece, mas eu procuro, eu digo-lhes mesmo a eles e digo aos diretores de turma e digo aos professores titulares de turma, "não queiram uma assinatura só porque temos que ter uma assinatura", não faz sentido… isso não faz sentido, a lei obriga, mas não faz sentido, porque estamos aqui a atirar areia para os olhos e não faz sentido absolutamente nenhum.*
	Regulamentos e outras normas	Regulamento Interno	16	Elaboração	→*O Regulamento Interno foi elaborado de acordo com a legislação, portanto nós temos que perceber que há uma legislação que acaba por regular aquilo que as pessoas fazem. E há três ou quatro anos atrás, competia ao Conselho Geral Transitório elaborar e aprovar o Regulamento Interno da escola e foi isso que foi feito, estava escrito, era assim, e portanto, esse regulamento foi elaborado por uma comissão pertencente ao Conselho Geral Transitório e que, depois, portanto foi aprovado em sede própria.*
			17	Revisão/Atualização	→*O Regulamento Interno… eu acho que é um documento muito importante, embora haja pessoas aqui que pensem que eu não ache isso dessa maneira, mas é um documento importante, agora é um documento com muita dificuldade, dada, não é da aplicação, é mais da sua constante mutação, portanto o Regulamento Interno tem tanta matéria, que está constantemente a ser alterada que acaba por se descaracterizar um bocadinho.* →*Achei sempre que esse Regulamento Interno deve ser sujeito às alterações pontuais que tenham que ser feitas e que não deve ser revisto por tudo e por nada, não partilho disso! Reconheço que os Regulamentos Internos podem ter situações desatualizadas, e terão algumas situações desatualizadas mas poderão ser, p'lo menos a ideia que passa, um bocadinho, é de que também não são daquelas situações que vão mexer com a organização, em si… quer dizer, no sentido de criar obstáculos à organização, não! A organização não… nessas situações que estamos a falar, não é prejudicada, minimamente… não é beliscada. E todas as situações em que seja necessário proceder à sua alteração, são então levadas, trabalhadas em Conselho Pedagógico, há uma secção do Regulamento Interno do Conselho Pedagógico, que tem por obrigação mexer nesses documentos, agora em muitas situações são coisas que vêm de vários setores da escola, nomeadamente dos departamentos curriculares, das coisas que são tratadas nas reuniões, e que são feitas sugestões, no sentido em que isto podia ser alterado, aquilo podia ser alterado, portanto, esse conjunto de situações que são sugeridas, normalmente pelos Departamentos, são levadas a Conselho Pedagógico, e o Conselho Pedagógico pronuncia-se sobre elas. A partir do momento em que se pronuncie de forma decisiva, que é o que tem, portanto, afirmativa, que é o que tem acontecido na generalidade das situações, são levadas a Conselho Geral, para o Conselho Geral aprovar. Portanto, é como tem sido feito. Aquilo que eu julgo que tem de ser feito e é o que está, também, na legislação é que, de forma ordinária, de quatro em quatro anos, o Regulamento Interno é revisto. Aproximando-se o quarto ano, terá que efetivamente ter que ser posto à disposição, penso eu, da escola, mas com orientações, tem que ser sempre com orientações, para poder ser efetivamente revisto. Mas eu vejo isto, acho que deve ser visto e revisto pontualmente à medida das necessidades, e não "vamos embora por aqui, para daqui a uns anos estar a mexer no Regulamento Interno".*
			18	Aplicação	→*É assim, os alunos, principalmente quando existe uma comunidade muito grande, têm que ter regras incutidas e o que eu faço… aqui é assim… Como é que eu hei de dizer isto?*

			19	Conhecimento e cumprimento	→*Aquilo que eu procuro fazer, e sei que nem todos partilham isto, foi que houve um Regulamento Interno que foi aprovado e, portanto, eu tenho obrigação de o fazer cumprir.* →*Tenho regras para cumprir e para fazer cumprir!* →*Nós aqui na escola percebemos que haviam aqui momentos que não estavam a correr tão bem, eu sei que vivi aqui muito tempo sem qualquer tipo de toque para entrada e saída. Depois a partir de certa altura, passou a haver toque para entrada e saída, e agora além desses toques existem segundos toques, portanto, que veio regular algumas situações que não estavam tão bem reguladas assim. Isso já está em vigor há dois anos e nota-se uma diferença muito, muito, muito substancial em relação à forma como todos encaram, todos sem exceção, encaram o cumprimento dessas pequenas regras. Mas passa muito por falar com eles.* →*Considero que sim: há uma preocupação … grande e interna, que a informação passe, que a informação chegue. Nós utilizamos, já de há uns tempos a esta parte, uma hierarquia… vamos lá a ver como é que eu vou dizer… há duas formas de atuar relativamente à informação: aquela informação que deve ser disponibilizada para quem de direito para depois … por forma a fazer passar a mensagem, através de um fórum, no Moodle, portanto, situações que eu queira responder, ou queira informar, às vezes é uma resposta, quando falamos naquelas situações mais críticas ou de crise, eu considero que é um bom veículo para eu fazer chegar uma mensagem, uma mensagem que aponta para a resolução da crise, digamos assim, e, portanto, utilizo-a (…).*
		Regulamento do Quadro de Mérito	20	Conhecimento	→*(…) o que significa que há um regulamento que é do conhecimento dos pais, que é do conhecimento dos professores, que é do conhecimento dos alunos, compete muito aos diretores de turma fazer passar esses regulamentos, e que têm sido, e eu vou procurar que continuem a ser, embora nem toda a gente participe, abrangentes*
			21	Elaboração	→*Isto foi discutido em Conselho Pedagógico, não foi uma decisão minha, foi discutido em Conselho Pedagógico. O mesmo Conselho Pedagógico poderá, noutra altura, dizer o contrário, e eu sou aberto relativamente a isso, porque permitimos abrir espaço para que os Departamentos, onde estão os professores, que se sintam menos identificados com algumas medidas, possam colocá-las e possam deixá-las registadas para serem levadas a Conselho Pedagógico; nós podemos trabalhar essas medidas: ou concordamos, depois é o Conselho Pedagógico que toma essa decisão, ou não concordamos… é importante, é discutido, são sempre situações que são discutidas.*
			22	Aplicação	→*São os Conselhos de Docentes que propõem, através dos professores titulares de turma, são os conselhos de turma que propõem, o Pedagógico retifica.* →*Eu posso dizer que, nos últimos dois anos, o que é que eu fiz? Faço um momento sério para a entrega de diplomas de mérito escolar. O diploma é simbólico, obviamente que sim, é transversal, mas o transversal aqui é num sentido diferente do que normalmente se utiliza, portanto, significa que é para todos os alunos, desde o primeiro ano de escolaridade até ao nono ano e CEFs. O Pré-Escolar, neste momento, não tem, ainda, essa capacidade de perceção, mas os do primeiro ano já percebem isso.*

	Infraestruturas, equipamentos e espaços	23	Equipamento desportivo	→*Uma das principais questões foi a questão da… a questão desportiva. Tendo nós espaços privilegiados para a prática desportiva, percebia-se que os nossos equipamentos estavam efetivamente extremamente debilitados, digamos assim, já fora do contexto, com muitos problemas, e, portanto, houve um investimento que foi feito, no sentido de tudo o que era espaço desportivo, levou um conjunto de equipamentos novinhos em folha, desde as tabelas de basquete, os postes, foi tudo de raiz, as balizas, as redes, enfim, tudo isso, a aquisição de bastante equipamento a nível desportivo, por forma a que eles possam tirar partido, o mais possível desse espaço. E portanto é isso que eu sinto que é preciso melhorar.*
		24	Sala de convívio de alunos	→*(…) já chamei cá um… um arquiteto de… de interiores! que veio agora há relativamente pouco tempo, uma vez que tenho a zona do bar, do bufete, que é uma zona que está… Fazer uma sala de convívio, embora em open space, portanto, um espaço aberto, mas com algumas condições, onde eles poderão sentar-se num ou outro sofá que nós vamos colocar; estou à espera do projeto que vai ser apresentado, porque acho que é fundamental os alunos terem um espaço que seja deles, mas que possam, também, partilhar, que possa ser multiusos onde, inclusivamente, penso colocar um vídeo projetor, penso colocar um espaço para poderem ser feitas algumas sessões mais pequenas de… workshops com os miúdos, enfim! Portanto, tem que ser algo multiusos que eles se possam, realmente, gerir. Estamos a avançar nisso, não sei exatamente para quando, mas demora o seu tempo, principalmente neste tempo que é muito complicado, mas… mas pronto, portanto, eu sinto isso. O que é que procurei fazer para minimizar ou atenuar isto? Eu digo procurei, porque assumi, efetivamente, essa responsabilidade.* →*(…) dizer-lhes na cara que tenho consciência de que era importante haver uma sala de convívio para alunos e que não tenho conseguido dar resposta a isso, mas que estou a trabalhar nesse sentido, para que um dia seja realidade. E eles questionam-me logo "pois, mas já não vai ser para nós?" e é evidente que eu lhes digo "não vai ser para vocês, mas vocês não são únicos, vocês têm irmãos, vocês têm família, vocês têm outros familiares que irão usufruir dessas coisas, portanto… agora, são coisas que são demoradas, são coisas que uma escola como esta, uma escola sede é uma escola que tem aqui novecentos e trinta alunos diariamente, é uma escola que foi concebida para quinhentos, no máximo, portanto eu tenho o dobro da população escolar.*
Liderança(s)	Diretor	25	Características pessoais	→*tempo de serviço… penso que são… 25 anos.* →[neste Agrupamento] *Estou há… 17 anos.*

		26	Características profissionais	→*A minha formação académica… inicialmente sou de engenharia, portanto, eletrónica e telecomunicações, fiz o ISEL* →*Fiz… licenciatura em administração educacional e administração escolar, ou o contrário; e depois o mestrado em administração e gestão escolar.* →*Estou no quarto ano de mandato.* →[Não tinha exercido, antes, nenhum tipo de liderança] *Todas as lideranças intermédias: tudo o que era liderança intermédia: direção de turma, coordenação de departamento curricular, coordenação dos diretores de turma do primeiro, do segundo e do terceiro ciclo, portanto, todos… diretor de instalações. Tudo o que havia para ser feito na escola, foi feito.* →[representar o interesse da organização] *Eu penso que sim, penso. Eu digo penso: nós nunca podemos dizer que temos tudo aprendido…* →*acho que represento o interesse da organização, especialmente quando faço os contactos com o exterior.* →[consegue inspirar vontades, motivar as pessoas] *Eu penso que sim… eu penso que sim, embora tenhamos que perceber que, neste tipo de organizações, como em todas as organizações, obviamente, há quem goste de mediar, e eu não gosto nada. E portanto penso que é no meio que nós temos que tentar centrar-nos para que haja um equilíbrio. E também sou daquelas pessoas que não gostaria que toda a gente gostasse de mim… não… alguma coisa estaria mal. Do mesmo modo, se, efetivamente, ninguém gostasse, eu também estaria a cometer erros gravíssimos. Parece-me que "estou no fiel da balança", e portanto "sendo o fiel da balança", as coisas vão conseguindo mobilizar-se. Não vou dizer que não existem… não existem algumas situações, como discussões… um pouco mais acesas, digamos assim, para se poder fazer luz, mas também acho que faz parte.* →[bom negociador] *Tento arranjar a resposta adequada e portanto, nessa perspetiva, as coisas têm sido… em vez de serem complicadas, têm sido algo facilitadas.* →[bom comunicador] *Penso que sim.*
		27	Gestão dos recursos	→[boa gestão] *Sim, dentro do possível.*

		28	Gestão da constituição do Agrupamento	→*No Centro Escolar eu tive a preocupação de … gerir muito bem as coisas… porquê? Por uma razão simples: tratava-se de cinco escolas que foram extintas, com dimensões diferentes. Eu tinha uma escola que tinha dez professores de primeiro ciclo e teria também, não lhe quero mentir, sete, oito, nove funcionários, portanto, nove assistentes, depois tinha outras mais pequeninas em que tinha um assistente e dois professores, ou quatro educadoras e cinco assistentes operacionais. O que é que eu quero dizer com isto? Quero dizer que havia uma heterogeneidade muito grande de realidades, aliás, nós, aqui há uns tempos atrás, aquilo que tínhamos em cima da mesa era inclusivamente projetos curriculares de escola propriamente ditos em que se salvaguardava sempre as identidades dessas escolas: tinham identidades próprias. A partir do momento em que há um Agrupamento, essas identidades têm que se tornar na identidade, eu vejo isto desta maneira. Portanto, houve muito cuidado em gerir isso: primeiro, eu tive que juntar professores de primeiro ciclo com educadores, ou seja, realidades completamente distintas… formas de trabalhar completamente distintas, formas de pensar muito diferentes, também, as próprias crianças não têm nada a ver umas com as outras, quando falamos no pré-escolar e no primeiro ciclo. E havia necessidade de os vários grupos se tornarem apenas num grupo. Se me perguntar "então mas nesta altura tem apenas um grupo?", é evidente que eu não sou capaz de responder a essa mesma pergunta de uma forma… com a certeza absoluta. Mas dos vários grupos que existiam, eu posso dizer que as coisas estão no caminho de efetivamente podermos a ter apenas um único grupo que já não é só o grupo do Centro Escolar, é o grupo do Agrupamento de Escolas do Carregado, porque há uma preocupação muito grande da minha parte… é que um Agrupamento não podem ser conjuntos de escolas desgarradas têm que ser conjuntos de escolas que possam ter ligações entre si, daí fazer com muita regularidade, diferentes reuniões em espaços também diferentes. Eu posso dizer que, há dois anos atrás, ainda não estávamos na fase de termos o Centro Escolar, e tínhamos as várias escolinhas todas separadas e eu peguei no meu Conselho Pedagógico e fomos fazer Pedagógicos em todas as escolinhas do Agrupamento. Portanto, foi uma tentativa de mostrar que contamos com todos! E só a própria utilização do espaço faz com que passe essa imagem, portanto, são, são coisas com que me preocupei e portanto, neste momento, acho que o Centro Escolar tem uma imagem muito boa em que se percebe que há um Diretor do Agrupamento e que há um Coordenador do Estabelecimento, em que cada um tem funções completamente distintas e isso é fundamental para que aconteça. E isso passa-se a nível docente e a nível não docente. Daí a tal vontade que eu tenho, e que vou conseguindo dentro das dificuldades fazer, que é deslocar-me com regularidade ao Centro.*

		29	Resolução de problemas	→*Se há uma pessoa que chega aqui um pouco mais exaltada, tenho a garantia absoluta de que essa pessoa sai daqui perfeitamente tranquila, porque essa é a nossa forma de estar, com a indicação de que todas as situações vão ser ultrapassadas e vão ser resolvidas.* →[se os Encarregados de Educação tiverem algum problema, estão completamente à vontade para irem ter consigo] *À vontade! É evidente que apelamos sempre às situações intermédias para se poderem dirigir, aos diretores de turma, para poderem, efetivamente, esclarecerem as situações e depois são sempre encaminhados e não há qualquer tipo de obstáculo, nunca, em circunstância alguma.* →*(…) efetivamente, as crises que têm passado a organização, em si, em que as pessoas têm tido um papel fundamental nessas crises também, têm conseguido ser geridas o melhor possível, têm.* →*(…) eu, aos encarregados de educação, a primeira coisa que lhes digo no princípio do ano é assim: "os senhores quando quiserem, é facílimo apontarem-me o dedo e dizer a escola fez isto mal. Digo-lhes isto abertamente: "A escola não sabe resolver"; "Eu vou lá pôr um problema e não sei quê..", então vamos lá fazer o seguinte: os senhores quando existir alguma coisa que não está bem, cheguem ao pé de mim ou ao pé da Direção e digam "Isto não está bem! Mas já temos aqui uma possibilidade de solução." Ah! Então já temos um ponto de partida para, em conjunto, podermos resolver. Isto não é lírico. É mesmo assim. E tem resultado? Tem!*
		30	Reconhecimento formal do esforço que os profissionais escolares fazem	→*(…) eu costumo reconhecer de uma forma pessoal.* →*Institucional é mais complicado. Porque, ao contrário de outros (eu sei que há pessoas que seguem mais as suas… não ligam tanto a normas), eu acho que as seguir, se elas existem, tenho de as seguir de alguma forma. Devo seguir. Não é seguir no aspeto incondicional. Não é isso! Agora, acho que se deve louvar as pessoas e isso eu faço.* →*E aí reconheço perfeitamente que, institucionalmente, por vezes é difícil, se não estiver na nossa mão exclusiva, é difícil fazermos esse louvor. E às vezes as pessoas não compreendem. "Então ´pera aí. Ele diz-me que eu sou porreirinho. Que sou muito bom nestas coisas. Sou do melhor. Faço isto e faço aquilo. E depois eu não entro nas quotas e há outro que entra." Portanto, isto é o sistema em si que está completamente errado.* →[Em termos do Conselho Pedagógico, há sempre possibilidade de fazer esse tipo de…] *Certo! E tem acontecido! Com alguma regularidade, há agradecimentos… eu procuro nunca ter um agradecimento muito individualizado, mas há agradecimentos coletivos que são efetivamente dados. Não é coletivos no sentido do todo, é das partes, das partes em que estão envolvidas três, quatro, cinco pessoas…*

		31	Fomento de um clima de partilha/participação	→*(…) é fundamental a participação de todos, sem exceção. Agora, é preciso saber participar, não é? Saber participar de acordo com um conjunto de regras que estão perfeitamente clarificadas, que não são regras que sejam colocadas a meio do jogo, digamos assim, e que possam desequilibrar todo este procedimento. Quando, por qualquer motivo, surge algo diferente, é preciso explicar-se onde é que está a diferença, de onde é que ela vem, que é que se fez… para que seja diferente, para que toda a gente esteja dentro dos assuntos. Eu considero que as pessoas bem informadas são pessoas que podem contribuir mais para a participação e resolução seja do que for, e não o contrário.* →*Portanto, a ideia foi fomentar a partilha e têm sido feitas com prata da casa…* →*Então, achei que as pessoas não conheciam os trabalhos dos clubes que nós fazíamos e fui ter com todos os professores nomeados para serem os Coordenadores desses clubes e disse-lhes "Olhem, meus amigos, vamos apresentar isto à escola! A escola não conhece!" Os dois ou três professores que trabalham neste clube conhecem e os outros não sabem o que é que eles fazem. Portanto, fiz uma coisa aberta e foi excecional! Foi giríssimo! Toda a gente ficou a saber o que é que todos faziam. Conversando, as pessoas foram distribuídas por turmas e procurei sempre, desde o primeiro ano, que são coisas interativas. Não podem ser…* →[É dar e receber] *É! Tem que se envolver e compete a todos os que vão dinamizar "Meus amigos ponham a malta toda a envolver-se com isto." E o feedback é extraordinário!* →*Sim! Eu às vezes digo aos alunos, a alguns alunos: "Eh pá, surpreendam-me!" E eles ficam a olhar para mim. "Surpreendam-me! Digam-me que querem fazer isto assim assim. Não estejam à espera que seja o Diretor a dizer: Agora vão fazer assim ou vão fazer assado. Surpreendam-me! Estou à espera de miúdos de dezasseis anos que estão aqui na escola no nono ano e que tenham a hombridade de dizer Oh, professor nós temos uma coisa gira que queremos fazer. Como é que é? Alinha nisto connosco?" Mas não é fácil! Isso é uma cultura, é algo que tem de se enraizar. É algo que tem de se batalhar.* →*Eu digo muitas vezes às pessoas o seguinte: em vez de me estarem a colocar problemas e a dizer "Ah, isto ia resolver." Não, não, desculpem, tenho muita pena em relação a isso, mas cheguem ao pé de mim e digam "Olha houve esta situação e nós resolvemos assim" Bestial! E se não foi tão bem assim, eu posso ajudar. Eles vão percebendo. Isto é dar autonomia, de alguma maneira a que as pessoas…*
		32	Abertura/ apoio à inovação/ mudança	→*(…) não é possível haver uma abertura se efetivamente as pessoas não nos conhecerem um bocadinho.* →*Vou atirando algumas coisas para a frente (sou Diretor também tenho de atirar para a frente, tenho de fazer alguma coisa).* →*(…) e principalmente mostrar abertura: tenho uma equipa perfeitamente disponível para receber as pessoas.* →*Anteriormente e agora! O que é que há e o que não há nós não divulgamos, não divulgamos estas coisas e é evidente que isto passa sempre à margem. E nós sabemos que sim. Portanto, eu tenho alguma preocupação nas coisas que vão sendo feitas, em termos de inovação, ou por iniciativa própria, de inovação própria, ou porque outras pessoas da escola assim me sugeriram, daí eu estar aberto às propostas que possam aparecer e que possam ser interessantes.*

		33	Tomada de decisões	→*(…) tenho que perceber, e acho que toda a gente percebe, que há momentos em que estamos muito sozinhos… isso aí, meu amigo… há momentos em que estamos muito, muito sozinhos.* →[há decisões que têm de ser tomadas quase] *que são quase… são muito interiores, são muito, muito interiores…! Agora é evidente que eu procuro partilhar com… sendo um bocado impessoal, que nós sabemos que é, mas tendo uma equipa, eu procuro partilhar as situações menos, ou mais difíceis que me surjam, também. Procuro partilhar! Vejo no Diretor, no cargo… no cargo… não sei se é na minha pessoa, se é no cargo, um atirar, muitas vezes, para ele para tomar a decisão de tudo… é muito, acontece muito. As pessoas estão muito(!) dependentes… mesmo que se queira fazer uma abertura, estão muito dependentes daquele cargo ou daquela pessoa que ali está. Vêm ter com ele, vêm falar com ele, precisam de lhe colocar a questão e, por vezes, é como eu digo, há coisas que são muito, muito difíceis e que nós acabamos por também ver-nos um bocadinho sozinhos.* →[há decisões que mesmo delegando o poder, às vezes, não se consegue que os outros assumam esse poder de decisão] *Claro! É verdade…! É verdade… não tenha dúvidas nenhumas nisso: uma coisa é ser o diretor a decidir e a dizer que foi assim, outra coisa é ser outra pessoa que…* →[Se correr mal, foi o Diretor que disse] *Exatamente! É verdade! É verdade!*
		34	Imagem	→*(…) tive a avaliação externa e achei interessante que uma das conclusões a que chegaram era que o diretor da escola era uma pessoa aberta a novas propostas. E portanto, certamente, não fui eu que lhes estive a dizer isso! Alguém, e não terá sido uma única pessoa, terá dito isso. Portanto, uma pessoa aberta a novas propostas e conciliadora das situações. Portanto, é o que está escrito, não fui eu que disse e deixou-me, de alguma forma, também, satisfeito.* →*(…) penso que sou capaz de ter uma imagem séria, às vezes um pouco… diretiva, portanto, em que há os que gostam muito e os que não gostam nada, não é? Não tenho dúvidas nenhumas em relação a isso. Procuro que seja visto como alguém que é justo dentro de uma justiça que, enfim, às vezes é difícil de definir … e é muito limitada, também, mas p´lo menos procuro ter essa ideia. Por outro lado, acho que é fundamental, já o disse há pouco, e continuo a dizer, saber ouvir, e isso é meio caminho andado para muitas coisas, e eu acho que sei ouvir.* →*(…) os alunos acham que sou um bocadinho duro. Enfim, a imagem que eu tenho perante eles é efetivamente um indivíduo que gosta das coisas bem feitinhas.* →*(…) gosto que eles me vejam como, enfim, uma pessoa adulta que tem a responsabilidade de gerir uma organização e que, para isso, tem de haver regras definidas e que tem de haver comparticipação de todos, nesse projeto. Para uns serei visto como o "chefe", para outros serei visto como um colaborador, portanto, no sentido de ultrapassar situações difíceis, mas continuo a dizer que todos me têm certamente como uma pessoa que gosta de os ouvir e que gosta de tentar resolver os seus problemas.* →*Eu entro na escola e… olho e penso que o Diretor … passou a ser uma figura… não sei… eu às vezes começo a pensar que tenho cara de avô, só poder ser isso! Mas há uma afetividade que nós temos que devolver essa afetividade, e isso é fundamental… é fundamental porquê? Porque eles vão começando desde pequeninos a perceber, que há uma figura na escola – sou eu agora, serão outras pessoas no futuro – mas há uma figura na escola que tem uma função muito própria, mas que também está cá para lhes dar carinho: um abraço, cumprimentar, um passou-bem, até costumam fazer fila para me dar um passou-bem, e que vão crescendo; vão crescendo vendo aquela figura na escola como referência, e isso é fundamental.*

		35	Conceção e transmissão de orientações	→*(…) não tenho dúvidas que as metas que nos propomos atingir têm sido muito à custa das orientações que são dadas, portanto, do meu, do meu… da minha forma de ser direcionado para aquilo que pretendemos atingir.* →*(…) normalmente, as estratégias são sugeridas nos locais próprios, obviamente que estamos a falar de locais próprios, partindo também de alguma credibilidade, porque qualquer pessoa que esteja numa organização, à frente da organização e que não se dê como credível, obviamente que ao fim de pouco tempo, as coisas caem: não se conseguem aguentar. Ora, a experiência que eu tenho tido é que as coisas não só se têm aguentado, como se têm consolidado, portanto, aí, dá-me alguma garantia, de que … seguem, em grande medida, deixando sempre, obviamente, a possibilidade de serem apresentadas outras propostas.*
		36	Atitude profissional	→*(…) eu todos os dias aprendo, e aprendo muito. Todos os dias! Aqui há… é um local onde se aprende muito.* →[líder nato] *Não… não!* →*(…) fiz um percurso que me permitiu ter uma abrangência bastante grande de tudo o que era escola, se levarmos a coisa agora para a escola em si. E, portanto, ter um conhecimento muito significativo do que é que se faz na escola, no seu dia-a-dia, a todos os níveis. E, portanto, nessa perspetiva, sim, posso dizer que ganhei alguma liderança em todo este percurso que fui fazendo, ao longo do tempo.* →*(…) acho que é fundamental nós não ficarmos no casulo; temos de sair, temos que perceber o que se passa à nossa volta!*
		37	Acompanhamento/monitorização do quotidiano escolar	→*(…) dentro das limitações que todos temos… de tempo, procuro estar o mais em contacto possível com os alunos: eu gosto de ir aos intervalos, eu gosto de ir ao refeitório, eu gosto de ir aos corredores, eu gosto de ser visto, eu gosto de cumprimentar os alunos com um "passou bem", eu gosto de, eventualmente, chamar a atenção, às vezes, sendo um bocadinho mais inflexível, porque também é preciso: é preciso mostrar junto dos alunos, também, que somos não só alguém que acompanhe, mas também alguém que tem autoridade. E, portanto, acho que é um pouco isso que eles acham, mas acho também que eles sabem que podem contar comigo, daí eu considerar ter uma escola que, nos últimos anos, ou p´lo menos nos anos do meu mandato, uma escola segura, num meio complicado, num meio difícil, mas tenho que ter uma vigilância totalmente apertada, ou seja é exatamente esta, esta… esta forma de agir que eu acho mais válida e que dá mais segurança.* →*(…) normalmente, todas as semanas eu vou ao Centro Escolar conversar com ele e com os outros professores e com os funcionários para ver como é que as coisas estão.* →*(…) são coisas completamente informais que eu faço e que eles já sabem que eu de vez em quando apareço por lá, que eu vou vendo e que vou me integrar, de vez em quando, há um assunto qualquer assunto qualquer novo que há, mesmo uma senhora funcionária que me queira colocar, sim senhora, coloca-me isso e nós vamos tentar, depois, dar resposta e normalmente conseguimos dar essa resposta.*
Práticas	Globais	38	Motivação	→*é preciso haver arte para motivar. Tem de haver arte. Se calhar temos de fugir à tradicional motivação, que é dar as coisinhas a todas as pessoas, mesmo na escola, um bom horário, uma boa… não me parece que isso às vezes funcione. Tem de haver um bocadinho de arte relativamente a isso. Como é que se motivam as pessoas… acho que tem que se levar quando elas efetivamente também merecem. O ego…*

	Docentes	Empenho profissional	39	Partilha	→[É um trabalho de equipa] *É!* →[trabalham normalmente em equipa ou só em situação de obrigação de terem de fazer algum trabalho de mais partilha] *Alguns mostram sempre resistência, mas existem todas as situações. Não podemos dizer que existe mais uma ou menos outra. Há todas as situações.* →[Na globalidade, sente abertura à partilha, ao trabalho de equipa] *Mudou muito! De há uns anos para cá! Tenho sentido isso, mesmo anterior a mim. Há uma evolução realmente bastante grande, ou seja, primeira questão: se a tal questão de funcionamento interno da organização funcionar, com a tal pirâmide, as coisas são muito mais fáceis de apresentar resultados. Isto não é sinónimo de que todos gostem de voltar a perder, que sejam uns bons resultados! À partida é mais no sentido dos bons resultados. Agora, eu acho que se criou, e que se foi criando cada vez mais, a partilha. Já não estamos no tempo das pessoas estarem fechadas nas suas salas de aula e de não quererem que os outros vejam o que é que eles estão a fazer (…)*
		Avaliação de Desempenho	40	Processo	→*Mas, efetivamente é assim, há uma secção de avaliação de desempenho ou há uma comissão coordenadora da avaliação de desempenho que é responsável por aferir, mas não é responsável por avaliar, ou seja, quem avalia é o avaliador. Muito sinceramente eu acho que terei que aferir, efetivamente, se forma cumpridos os requisitos todos que estavam previstos na lei e não vou pôr em causa o avaliador se não tenho motivos para pôr em causa o avaliador. Embora depois possa que aquela pessoa foi avaliada de uma maneira e a outra que merecia não ficou nas quotas. Agora o que é que eu faço em relação a isso? Tiro uma e vou pôr a outra? Eu acho que isso é… Ou é um Diretor que tem as costas muito largas (que eu não desejo isso a ninguém também) e é ele que avalia toda a gente e assume, perfeitamente, o porquê das situações ou então ser aquilo que está previsto. E o que está previsto é isto. Eu, muito sinceramente, achei sempre que, não havendo motivo, por muito que me custasse, por muito que eu saiba que esta pessoa é muito boa, mas aquela, aquilo que foi demonstrado, aquilo que mostrou, também é muito bom… eu não posso interferir. Não devo! E é isso que eu, de alguma forma, partilhei com as pessoas. Foi exatamente isso. Aqui foi uma situação de, num modelo que está em vigor e como estava, mas também decido os intervenientes na avaliação, quem faz o quê, e por isso não vamos substituir-nos aos outros intervenientes.* →*(…) a avaliação de desempenho foi algo que, enfim, se traduziu em coisas, por vezes, muito complicadas e que se percebeu que até conseguimos, de uma forma mais ou menos fácil e tranquila, dar-lhe a volta. Agora, não significa que todas as "feridas" tenham ficado saradas, não ficam saradas, mas em termos da organização não…*
			41	Efeitos	→*(…) e eu vou dizer-lhe uma coisa: por muito mau que isto até possa parecer, eu senti que, atendendo a uma Avaliação de Desempenho Docente (que foi completamente descontextualizada, que tem n problemas, que não partilhamos da forma como se aplicou, que não partilhamos do modelo, penso que é generalizável, não estou a dizer nada que eu não partilho também destas coisas) traz com a questão da observação de aulas, a questão… traz algumas aberturas, que às vezes as pessoas nem se apercebem disso.* →*Aí é que está às vezes o problema – muitas vezes continua-se a batalhar nas mesmas coisas e a dizer que está mal, mas não se percebe que até se ganhou exatamente uma série de coisas com isso. E essa foi uma das coisas que eu acho que foi importante – que foi a abertura, em circunstâncias muitas vezes complicadas e de pressão, e nós sabemos disso. Mas que permitiu pôr lá outro colegas dentro da sala de aula. Portanto, o aspeto negativo que o modelo em si pode trazer, tem, às vezes voluntariamente e indiretamente, aspetos muito muito positivos que foi a troca… o deixar entrar outras*

					pessoas que são seus iguais na sala, onde às vezes estava tudo fechadinho. →[trouxe uma maior oportunidade de reflexão] *Sim!* →[uma mudança muito maior nas práticas docentes efetivas] *Certo!* →*Para o positivo.* →*(…) se eu me puser de fora, como mero observador, eu poderia dizer que até há algum equilíbrio. Não sei é se, na ótica dos colegas, vêem isso dessa maneira.* →*A Avaliação de Desempenho veio trazer outra coisa, que foi essa mexida muito grande na formação.*
		42	Abertura à inovação		→*Primeira questão: têm que ter conhecimento! Se não têm conhecimento das coisas, não vale a pena. Têm que ter conhecimento! E depois têm de olhar à sua volta no sentido de perceber que tipo de problemas…*
		Formação/atualização científico-pedagógica	43	De iniciativa do próprio Agrupamento	→*Eu faço, de há três anos para cá, jornadas pedagógicas. Já fizemos três jornadas pedagógicas internas.* →*E nessas jornadas pedagógicas, as temáticas são de fomentar a partilha.* →*No segundo ano achei importante ir para um aspeto que nos é caro a todos, e a nós especialmente, que é a articulação. O que é que era isto da articulação? Andamos a trabalhar nesta história da articulação… e avançámos com um conjunto de… fui ter com os professores com formação, na escola, a nível de mestrados, um ou outro que estavam a iniciar doutoramentos, ou formações especializadas, fui ter com eles e quis saber o que é que as pessoas tinham de formação para além da sua formação académica. Vou ter com este que tem formação em avaliação e vamos ver como é que se articula a avaliação. Fui ter com este que tinha a Educação Especial e vamos ver como é que isso se liga ou sinaliza em cada turma… foi giríssimo! Este ano peguei na Educação Sexual, que deu uma grande confusão entre o Sobral e o Carregado, entre aspas, ficámos todos bem. Vocês puxaram para um lado e eu aqui nem puxei nem deixei de puxar. Tinha cá dez pessoas para fazer formação – avançámos com a formação. E depois digo assim: então tenho a formação tenho de replicar isto! Então aquilo que fiz foi workshops, ateliers, em que as pessoas ficaram a ter uma formação dos formadores que receberam isso e que em tudo tinha a ver com a Educação Sexual no âmbito dos nossos jovens. Procurei em todas estas jornadas ter sempre um momento em que estavam todos em conjunto a ouvir e a participar num diálogo com pessoas conhecedoras da situação e com convidados externos. E tem sido…* →*Faço isso em julho, mês sete, quando terminam as reuniões, vamos olhar para o calendário (que às vezes é muito apertado – são os exames, os conselhos pedagógicos,…) e tenho conseguido arranjar dois dias em que… de presença obrigatória, pois isto é trabalho, tem muita gente envolvida. O que é certo é que as pessoas depois saem satisfeitas. E acho que isto é importante – saem satisfeitas porque foi proveitoso.*

			44	Disponibilizada pelo respetivo Centro de Formação	→*Enfim, eu aí já não vou tanto. É que eu acho que com tanta formação, com tanta ação… as pessoas aqui (e eu acho que noutros Agrupamentos é a mesma coisa) acabam por estar já quase todas ao mesmo nível, nessa área. Já não há uma diferenciação tão grande como há uns anos existia.* →*Atendendo a que as questões legislativas têm sido tão alteradas (umas vezes são 100 horas, outras vezes são 50… eu tive muita gente a vir falar comigo a perguntar "O que é que eu preciso fazer para mudar de escalão?" Mas foi muita gente, não foi um nem dois. As pessoas ficaram de tal maneira baralhadas com esta situação que nem tomaram consciência do que tinham feito e do que precisavam fazer. E então começaram a consumir ações de formação.* →*Agora parou um bocado. Porquê? Porque acabaram as ações gratuitas. O Centro de Formação não tem essa capacidade nem essa autorização. Ou são os Agrupamentos que se envolvem e, com a sua "prata da casa", conseguem efetivamente dar a volta ao assunto ou então só existem as ações autofinanciadas. E eu noto que há agora um decréscimo. Faço parte de uma Comissão Pedagógica de um Centro de Formação e percebe-se – enquanto tivemos o tal boom e em todo o lado havia ações de formação. Era uma coisa impressionante! Havia pessoas que faziam quatro, cinco, seis ações sobre tudo e mais alguma coisa. Uma coisa louca, mas pronto…!*
	Alunos		45	Reconhecimento oficial do seu esforço	→*Há dois anos para cá, instituiu-se, p´la primeira vez, o Quadro de Mérito Escolar.* →*Em termos de todos os resultados! Ou seja, trata-se de um quadro de mérito escolar em que tem a parte do desempenho, dos resultados académicos, mas tem, também, a parte dos valores, tem a parte da cidadania e tem a parte desportiva,* →*(…) cabendo ao Conselho de Turma, a decisão do mérito do aluno, não ser só a questão académica, há muitas outras situações. E o que é que eu posso dizer? Posso dizer que tenho tido uma média de, deixe-me fazer aqui as contas rapidamente… eu tenho uma média de cerca de quinze a vinte por cento de alunos que integram o Quadro de Mérito: na ordem dos cento e setenta e três alunos, este ano, cento e sessenta e seis o ano passado. Porquê?* →*(…) temos um momento, sério, para entrega, misturado com alguma animação, onde eu aproveito esse dia, fizemos em dezembro há dois anos, porque foi a primeira vez, relativamente ao ano anterior, e este ano regularizamos: fizemos em junho, no final do ano letivo, em que… numa noite fantástica! Escolhi uma tarde/noite fantástica, com muito calor, em que tivemos cerca de quinhentas pessoas, portanto, a presenciar e cerca de trinta e tal professores a fazer a entrega dos seus diplomas. Portanto, aproveito esses momentos para, também, mostrar aquilo que a escola tem de bom e faz de bom! Geralmente, o Clube de Música integra com animação, para os pais e as outras crianças que não têm conhecimento perceberem que a escola tem coisas interessantes, onde eles podem colaborar, também, e podem-se inscrever. Tem sido um sucesso, interessantíssimo. Posso dizer que tem sido interessantíssimo e eu fico muito satisfeito com estes resultados.*
			46	Responsabilidade	→[E isso motiva-os a serem mais responsáveis] *Motiva, porque há conversas. Ou seja, nós vamo-nos apercebendo, que há conversas entre os próprios miúdos, no sentido, e tenho, muitas vezes, a perceção por parte dos pais, que, nalguns casos há uma competição que nós dispensamos, essa competição que nós dispensamos, mas por vezes ela existe… mas os miúdos, eu sinto isso de "eu quero, no próximo ano, estar presente" ou então "eu gostei disto e quero estar e fazer parte sempre", portanto, isso ouve-se, eles conversam uns com os outros, muitas vezes, nesse aspeto, portanto acho que é extremamente importante.*

		47	Respeito para com os adultos	→[eles respeitam os professores e os funcionários, cumprindo as indicações dadas] *É assim, não podemos… é generalizado. Se não acontecesse isso, a escola não tinha o sossego e a tranquilidade que vai tendo. Portanto, se eu no dia a dia vou acompanhando o que se passa, a minha equipa diretiva a mesma coisa, os professores que estão dentro da sala de aula, a mesma coisa, os funcionários que estão nos corredores, a mesma coisa, obviamente que significa que tem que haver respeito e têm que acatar. Também é evidente, que os adultos têm que saber lidar com as crianças e com os jovens, e isso é uma mensagem que vai sendo passada constantemente, exatamente para evitar o conflito negativo.*
		48	Motivação e nível de sucesso	→*Eu não tenho dúvida nenhuma que… não deve haver um aluno, desta escola, que não goste de vir para a escola, todos gostam de vir para a escola. Aquilo que nós temos trabalhado nos últimos anos é para que o gostar de vir para a escola seja sinónimo de que se vem aprender, mas eu nunca disse a nenhum aluno aqui, nem a nenhum docente, que os alunos só vêm para a escola para aprender no sentido em que…* →*Os alunos também vêm para conviver, os alunos também vêm para socializar, os alunos também vêm para aprender coisas que muitas das vezes não se aprendem nas aulas e tem que se ter consciência deste tipo de situação. E muitas vezes há que fomentar isto, também. E, portanto, eu estou atento, tenho estado muito atento a isso. Reconheço e disse-lhes, digo-lhes na cara, eu acho que isto é fundamental dizermos isto aos alunos na cara, principalmente aos alunos mais velhos, quando estamos a falar para os nonos anos, que são os mais velhos que aqui tenho, são os CEFs, Cursos de Educação e Formação e são os nonos anos…*
Conflitos	Global	49	Escola	→*(…) para onde quer que vá, a escola é um local de problemas diários.*
		50	Definição do conceito	→[Está a equiparar conflitos com problemas] *Se levarmos os conflitos para … as questões relacionadas quer com alunos, quer com gente mais crescida: estamos a falar concretamente de professores que existem, também, e não são poucos; quer também a nível de pessoal não docente, que muitas vezes não se fala nisso e que é uma das coisas do dia-a-dia.* →*(…) a palavra conduz-nos normalmente a uma situação problemática. A questão é essa. Agora, obviamente, que do conflito muitas vezes saem coisas positivas, e aí nada a dizer. Tem a ver com a gestão: gerindo os conflitos, normalmente os resultados acabam por ser positivos.*
	Entre alunos	51	Tipologia de comportamentos /conflitos	→ *o ano passado eu tive quatro vidros partidos, no ano inteiro, na escola. Se calhar há escolas que têm zero vidros partidos, depende… Mas eu sabendo que: não tenho uma sala de convívio p´rós alunos; sabendo que investi nos equipamentos desportivos, tenho que lhes dar oportunidade para eles usarem as bolas, para jogarem à bola, jogarem basket,… fazerem "trinta por uma linha", ok, e portanto, isso nunca foi impedido. O que foi impedido é: há um azar qualquer, fez uma asneira com a bola, a bola é retirada e depois é dada ao Encarregado de Educação. E dizemos-lhe "acabou a bola aqui na escola, com este menino". É assim que as coisas funcionam. Agora, até lá, as coisas corem bem. Eu tive quatro vidros partidos numa escola que tem montes de janelas… e isto para mim, comparativamente a coisas que havia no passado, em que eram muitas as situações de alguns estragos nos equipamentos… isto p´ra mim é a forma de eu ir medindo como é que as coisas vão funcionando na escola, também. Significa, à partida, que há muito mais cautela, muito mais preocupação, muito menos … estragos, porque existe alguma ordem.*

		52	Estratégias de resolução/prevenção	→*(…) aqui é assim… não sei se devia dizer isto, mas pronto, é assim, eu acho que os professores têm trabalho mais do que suficiente para ainda terem que se envolver nas questões disciplinares dos alunos. Aquilo que eu tenho utilizado de alguma forma é aquilo que a lei me permite, me tem permitido até aqui e que me parece que bem, me parece que bem… que é competir, na maior parte das situações, ao Diretor a tomada de decisão relativamente a procedimentos disciplinares. Isto retira os professores dos chamados Conselhos Disciplinares, que aqui há uns anos, na tal colegialidade que existia, portanto, se fazerem a "torto e a direito", digamos assim, não é? Sempre que havia alguma coisa, havia um Conselho Disciplinar, chamava-se… e portanto, nos tempos que correm, nós temos que ser céleres na maior parte das situações, garantindo sempre os direitos de defesa dos alunos, das famílias, dos pais, são ouvidos, dos intervenientes mais diretos. Eu faço o seguinte quando há uma pena disciplinar… Aquilo que é feito é: o Diretor de Turma participa no processo, ou o professor titular de turma, estamos a falar nos mais crescidinhos, participa no processo e depois leva isso à turma, ou seja, não há uma exposição, até porque isso era uma penalização dupla para o aluno, não há uma exposição da situação do aluno em termos mediáticos, digamos assim, a nível escolar. Há uma situação localizada, vai para a sala de aula, com o Diretor de Turma, conversa com a turma no seio da turma: o porquê das situações, no sentido de trocarem impressões para se corrigir aquelas… o que levou a isso! Portanto, não é uma coisa nem fechada, que é só do aluno e que, de alguma forma, enfim, poderia não ter os resultados que nós gostaríamos, mas, aproveitando a Educação Para a Cidadania e, antigamente, a Formação Cívica era um espaço importante para se poder discutir… o Diretor de Turma era a pessoa mais acertada para saber como conduzir aquele aspeto e, portanto, geralmente, sou eu que tenho assumido isto. Não tenho, até hoje, algum professor que tenha vindo ter comigo a dizer-me que "isto não devia ter sido assim, nós queremos um Conselho de Turma, para resolver este tipo de situações", portanto, têm sido sempre feitas em conformidade com a lei, mas usando aquilo que a lei permite para ser mais célebre e para as coisas poderem ser resolvidas mais rapidamente.* →*(…) quando eu entrei, aquilo que acabei por ter que fazer foi ter que ser um pouco mais rígido relativamente a isso, para se perceber e para eles perceberem que efetivamente há uma autoridade e que essa autoridade não brinca.* →*E de lhes dizer "Meus amigos, é tão simples como isto: as regras são fundamentais. Os problemas disciplinares comprometem isto. Vocês são crescidinhos, vejam, o Diretor está aqui a dizer como é que é. Tudo… e falo em todas as situações… falo da situação dum cigarro que poderia eventualmente aparecer. Está previsto que não pode acontecer; falo na situação de um conflito com agressão … falo em tudo e abertamente com eles. Não é a questão de lhes meter medo com nada…É abertamente! E depois há que cumprir. Que é isso que nós temos feito. Portanto, isso, nestes mais velhos, faz com que a taxa de incidência de questões disciplinares seja residual, perfeitamente residual.* →*É assim, eu não sei se é perfeitamente eficaz. Eu acho é que tem a ver com a abertura, com o diálogo, com a comunicação; portanto, se não se comunica… se apenas se remete para os normativos internos, sem se explicar o que é que é, é evidente que temos problemas … agora, explicando… tem sido … tenho feito…* →*(…) o feedback nunca tem sido negativo. É assim, quando há qualquer coisa que não está a correr bem levantam-se algumas vozes e nós sabemos – há aqueles que estão sempre mais caladinhos, mas depois há os outros que se levantam. Ora, não se levantando essas vozes, significa, à partida, que as coisas estão a correr bem.* →[tentou mudar algumas práticas que existiam] *Exatamente!*

Clima	Fatores que influenciam	53	Avaliação Desempenho Docente	→[houve conflitos gerados por esse processo] *É verdade! Indiretamente influenciados por esse processo. Digo outra coisa que percebi: não há ninguém que não se considere excelente. E isso depois é outra questão – todas as pessoas são capazes de argumentar seja o que for para serem um Excelente, mesmo não sendo.(…)* →*Eu fui sentindo isso. Fui percebendo isso. Fui tentando intervir. Intervir no aspeto do tal clima. Há sempre aqueles que ficam muito satisfeitos, mas depois há os outros. Eu acho que as pessoas não têm, nenhum de nós tinha consciência do que era uma avaliação. Seja ela má ou boa em termos de modelo ou procedimento, as pessoas não têm consciência que há uns que, em qualquer avaliação, têm notas boas e há outros que não têm notas tão boas. Daí eu ter dito que todas são excelentes em tudo [tom irónico]. Mas nós sabemos que isso não acontece. Há diferenciações. Não se estava habituado a este confronto. Isto mexeu! Mexeu um bocadinho com todos nós! Se calhar podia ter mexido um bocadinho mais positivamente se tivesse sido conduzido de outra forma. Se tivesse sido pensado de outra maneira. Mas, pronto, quando partimos de um processo de avaliação em que todos ficavam satisfeitos com o Satisfaz! Em que aquilo não servia para nada praticamente, agora mesmo não servindo, mexeu porque se classificam as pessoas de maneiras diferentes e, portanto, isso trouxe efetivamente… não acredito que tenha havido qualquer sítio onde não tenha ficado qualquer coisinha ali. Não acredito! Acho que em todos os sítios houve situações… somos humanos! E somos humanos aqui neste espaço e neste clima de escola e também somos da mesma maneira noutros espaços ou noutra escola. Porque o processo era igual. Não acredito que se for a outra escola lhe digam que foi uma maravilha: "Fizemos tudo como aqueles ali do lado e aqui foi uma maravilha! Enquanto aqueles ali do lado, aquilo foi uma confusão." Não! Aqui também não foi nada disso. Houve mau estar!*
		54	Lideranças	→*São muitos! Desde… vamos começando por cima, pelas lideranças. Efetivamente, as lideranças podem e influenciam decisivamente, se não, não eram lideranças. Qual é a liderança que não influencia um clima de escola? Seja que clima for. Influencia! Para um lado ou para o outro, mas influencia! Agora… as lideranças influenciam, não tenho dúvidas nenhumas. Depois… eu li muitos questionários que foram colocados pela própria Avaliação Externa a todos os universos: encarregados de educação, professores, funcionários,… já está tudo um bocadinho relativo. Já não são propiamente coisas muito novas. Já está tudo trabalhado, em todo o lado e percebe-se…*
	Fatores que poderão influenciar	55	Instalações escolares	→*(…) se calhar as instalações escolares têm influência também no próprio clima de escola.*
		56	Relações interpessoais	→*Depois, as relações interpessoais são fundamentais para um clima de escola… as diferenças acontecem em todo o universo. Não é por ser não docente que é diferente do docente.*
		57	Desempenho e atitude do Diretor	→*Sim!*

		58	Qualidade da comunicação interpessoal	→*Sim, também!* →*Sim, a qualidade da comunicação e a relação em si. Se tiver uma situação em que o grupo de pessoas que faz parte daquela escola, um grupo significativo são pessoas muito abertas, bem dispostas, com iniciativas, obviamente que há tendência para contagiar um bocadinho e as coisas avançam. Se, p´lo contrário, tivermos os chamados "Velhos do Restelo" as coisas ficam, não andam, vêm dois ou três dizer que nem vale a pena… isto tem muito a ver com os grupos que se formam… Quando se fala no clima de escola, se calhar não há um clima de escola, há vários climas de escola. Porque cada grupo que exista forma o seu próprio clima e depois daquilo tudo somado a gente vê para onde é que ele pende – tende para a abertura ou tende para o fecho. Tende para as pessoas acabarem por se envolver ou, p´lo contrário, as pessoas tentarem, o mais possível, o "não me toquem" e fazerem só… enfim…*
		59	Cultura de escola	→*(…) há muitas variáveis. Neste momento, as variáveis, ao alterarem-se de alguma forma, vão fazer com que… por exemplo a própria cultura de escola vai influenciar decisivamente o clima da escola. Isto tem muito a ver com… o próprio historial da escola é outra questão. A mobilidade das pessoas que se encontram na escola é outra questão. São outras variáveis. Portanto, há aqui uma série de situações que vão influenciar.*
		60	Contexto/Cultura de origem dos alunos	→*Também!*
		61	Nível de sucesso dos alunos	→*Sim!*
		62	Grau de motivação dos alunos	→*Exatamente!*
		63	Forma como os encarregados de educação interagem com a escola, com os professores e com os funcionários	→*Claro! Também!*
		64	Desempenho das estruturas de gestão intermédia	→*É evidente que se elas funcionarem muito bem… e já não tenho de ser eu a dizer nada, porque eu acho que se cada um souber o seu papel, não é preciso mais nada. Não podemos baixar a guarda, porque aquela ideia de que se põe o comboio a andar e acabou, já não há problema, … a seguir descarrilham… Nós temos de seguir um bocadinho essa…*
		65	Prática quotidiana, efetiva, do pessoal não docente	→*Sim!*

		66	Prática e empenho dos docentes	→*Sim!* →*Influencia, sim, também influencia. Embora o contrário, na minha opinião, seja mais correto.* →*Quer dizer que o desempenho dos professores, o seu desempenho, a forma de realmente poder fazer com o clima de escola seja diferente, para um lado ou para o outro. Vamos esquecer a motivação! Se a pessoa, por si própria, tenha um desempenho profissional diferente… se eu tiver conjunto de várias pessoas… acho que há tendência para as coisas poderem ter reflexo nesse clima. Não estou a dizer que arrastem, mas tem reflexo, se isso for uma coisa quase inata, digamos assim.* →*Acho que tem a ver com a sua postura. Todos nós temos uma postura. Eu, quando vou para um lado qualquer tenho de saber o que quero fazer, qual é a imagem que quero passar, que resultados pretendo obter. E tenho consciência de que se fizer tudo isto de uma forma séria e da minha forma, vou obter geralmente resultados positivos. Portanto, esta postura é fundamental! Às vezes nós pensamos… fazem-se tantas coisas para motivar e não aparecem grandes diferenças… portanto, isso "leva água no bico". Aquilo que geralmente se diz é: "Não se soube motivar!". Acho que, às vezes, as pessoas não querem ser motivadas! Os professores são como qualquer "massa", vão atrás de um conjunto de um conjunto de situações e se nós dissermos assim (isto é uma realidade, não quero deixar aqui uma má interpretação)… Se nós verificarmos que as condições de trabalho se alteraram significativamente; que as remunerações se alteraram significativamente; que as deslocações não melhoraram em nada, porque ainda há muita gente que continua a vir de longe e, uma vez que não há mobilidade, fixou-se a pessoa por quatro anos, ou por cinco, ou por seis, ou por sete (não sabemos quantos é que são) … fixou-se a pessoa mas não se alteraram as outras condições. Obviamente que isto começa-se a juntar… não é só com um ou com dois, nem com dez, nem com vinte, é com muitos, vai-se juntando e vai criando um efeito de acumulação que tem a ver com as condições em que as pessoas vivem, com as suas próprias necessidades.* →*por vezes, facilitando, dando muitas coisas, não se vê que haja assim uma alteração tão grande em relação ao clima.*

* Em itálico – reprodução do discurso do entrevistado
* Entre parênteses retos a contextualização desse discurso

Anexo IV

Observação Direta

1. Registo e codificação

1.1. Escola A

1ª semana

Sala de Professores

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
2ª feira	Intervalo manhã	Trabalho	Perante a exposição de uma dúvida sobre um conteúdo letivo, juntam-se alguns dos elementos do respetivo Grupo Disciplinar, num clima de entreajuda.	Professores	1+5	-	ODA1SP1
	Tempo letivo manhã	DTs	DT atende uma EE cujo filho teve um comportamento disruptivo grave, atendendo à gravidade da situação o Coordenador de Estabelecimento foi chamado a intervir para dar apoio e reforçar a autoridade do DT.	DT e EE	2	-	ODA1SP2
	Almoço	Café	Comentário (comparativo entre as duas últimas equipas de gestão de topo) sobre o processo de justificação de uma falta: antes evitava-se a individualização do problema detetado, permitindo ao visado corrigi-lo sem a confrontação pessoal. Agora passa-se exatamente o contrário, indo-se muitas vezes para além da lei, originando um conflito interpessoal pela exposição a que o elemento em falta é exposto.	Professores	3	-	ODA1SP3
	Tempo letivo tarde	Computadores	DTs tratam de assuntos próprios do procedimento de DT, comentando entre si alguns casos ocorridos, num clima de partilha.	DTs	3	-	ODA1SP4
	Intervalo tarde	Café	Debate sobre uma situação que envolve um aluno do Ensino Especial, em que tendo sido transferido de outra escola o processo não faz qualquer alusão ao facto de estar abrangido pelo Dec. Lei nº 3/2008. Apesar de revelar muitas dificuldades cognitivas e de a Encarregada de Educação ter apresentado há algum tempo um relatório de avaliação psicológica, referindo exatamente essas dificuldades.	DT, Professor Especial e Coordenadora do SEEE	3	-	ODA1SP5

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
4ª feira	Intervalo manhã	Café	Num momento de plena descontração, um professor anima os colegas com um vasto reportório de anedotas, algumas *picantes*, provocando um momento hilariante, que causa a aproximação de outros docentes.	Professores	Muitos	-	ODA1SP6
	Tempo letivo manhã	Computadores	Duas professoras jogam no *Facebook* comentando os respetivos desempenhos e convidando um colega que se encontra mais distante, a juntar-se-lhes nessa plataforma.	Professores	3	-	ODA1SP7
	Almoço	DTs	Um DT pede ajuda à Coordenadora dos DTs para resolver uma questão de índole administrativa.	Professores	2	-	ODA1SP8
	Tempo letivo tarde	Computadores	Um professor reclama (alto e ironicamente) que necessita trabalhar e existem colegas a jogar nos computadores. Uma colega que estava a tomar café começa a rir e diz-lhe para não ser assim, porque as colegas mais novas até vão pensar que é verdade o que ele está a dizer.	Professores	2	-	ODA1SP9
	Intervalo tarde	Café	Uma professora responsável pelos exames comenta que, há uns anos, numa escola onde trabalhou, teve um" relatório" na IGE, porque a aplicação dos exames ocorreu 30 minutos mais tarde do que o previsto em termos nacionais. Conta depois o assumir do facto junto da Comissão Regional de Exames: o decurso dos mesmos e a descrição de toda a situação. Situação que provoca estupefação em todos os ouvintes, especialmente quando refere que não houve qualquer sanção porque foi reconhecido que foi um erro cometido de boa fé.	Professores	Muitos	-	ODA1SP10

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
6ª feira	Intervalo manhã	Global	Pouca afluência de professores, que origina um *estranho* silêncio.	-	-	-	ODA1SP11
	Tempo letivo manhã	Global	Apenas duas docentes trabalham na zona dos computadores e duas Assistentes Operacionais tomam café, sem motivo de conversa.	Docentes e AOs	2+2	-	ODA1SP12
	Almoço	Café	Vários docentes sentam-se na mesa perto da janela e comentam a situação atual do país e a crise económica que se agrava e que os leva a trazer a "marmita".	-	-	-	ODA1SP13
	Tempo letivo tarde	DTs	Um DT estabelece contacto telefónico com vários Encarregados de Educação e dirige a palavra à observadora, adiantando que a situação de crescente indisciplina é generalizada. Refere que na anterior Direção o controlo sobre a indisciplina dos alunos revelava-se bastante mais célere e eficaz, muito pela diferença quantitativa de elementos do órgão de gestão e legislativa.	-	1	-	ODA1SP14
	Intervalo tarde	Global	Praticamente só estão na sala professores do Grupo Disciplinar de Educação Física, que se manifestam ruidosa e galhofeiramente relativamente aos resultados do Desporto Escolar.	-	-	-	ODA1SP15

BE

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
3ª feira	Tempo letivo manhã	Computadores	Duas professoras lamentam o facto das aulas de Teatro serem lecionadas em par pedagógico que, a maior parte das vezes, não são equitativas, uma vez que algumas colegas assumem uma atitude pouco dinâmica, não motivando os alunos para a devida aprendizagem. Para tentar minimizar essa situação apontam a possibilidade de troca de pares em cada período letivo.	Professoras	2	Os alunos destas professoras realizam trabalho de pesquisa orientada por um guião escrito.	ODA1BE 1
	Tempo letivo tarde	Receção	Conversa informal sobre uma atividade dinamizada pela Professora Bibliotecária (Feira do Livro). Esta professora conversa com as colegas e, simultaneamente, estrutura um convite para os elementos escolares visitarem a Feira – queixa-se da falta de recursos humanos e financeiros, que a "obrigam" a permanecer na BE muito para além do horário estabelecido e a incentivar a produção de materiais diversos para venda e realização de alguma verba, no sentido de possibilitar a aquisição de livros novos e outro material.	PB e professoras	3	Último tempo letivo, em que a BE já se encontra encerrada aos utilizadores e, por isso, não tem alunos na sala.	ODA1BE 2

2ª semana

Sala de Professores

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
2ª feira	Intervalo manhã	Trabalho	Um professor tece críticas a propósito da alteração de um dos seus tempos letivos, ao que o colega aconselha a expor a situação. O primeiro responde que "Isso era dantes! Agora, não vale a pena."	Professores	2	-	ODA2SP1
	Tempo letivo manhã	DTs	Em conversa informal, alguns professores comparam o *antes* e o *depois* (relativamente à Direção e ao Agrupamento), aproveitando para tecer alguns comentários jocosos a propósito.	Professores	5	-	ODA2SP2
	Almoço	Café	Em diálogo com uma Assistente Operacional, um professor de Educação Física comenta o que considera ser a crescente falta de meios económicos para suportar os aumentos de preço de quase todos os produtos alimentares. Em resposta, a funcionária diz que ainda mais grave é que isso não significa que os produtores ganhem mais. O docente concorda concluindo que o resultado da diferença é todo para o Estado.	Docente e AO	2	As mesas encontram-se praticamente todas ocupadas.	ODA2SP3
	Tempo letivo tarde	Computadores	Vários professores trabalham silenciosamente.	Docentes	5	-	ODA2SP4
	Intervalo tarde	Café	Duas AOs bebem um café apressadamente, quase não conversando.	AOs	2	-	ODA2SP5

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
4ª feira	Intervalo manhã	Café	Quatro docentes solicitam que um colega tire cafés e comentam o estado do tempo e, muito superficialmente, alguns factos ocorridos durante as suas aulas.	Professores	5	-	ODA2SP6
	Tempo letivo manhã	Computadores	Duas docentes planificam uma visita de estudo a realizar com as suas turmas.	Professores	2	-	ODA2SP7
	Almoço	Café	Alguns docentes almoçam nas duas mesas desta zona e comentam a realização de demasiadas reuniões de grupo disciplinar.	Professores	Muitos	-	ODA2SP8
	Tempo letivo tarde	Trabalho	Um professor corrige algumas fichas de trabalho.	Professor	1	-	ODA2SP9
	Intervalo tarde	Café	Nenhum professor se encontra na sala, provavelmente devido à realização de reuniões de grupo disciplinar.	-	-	-	ODA2SP10

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
6ª feira	Intervalo manhã	Café	Uma professora comenta que está mesmo a precisar de fim de semana. As outras duas concordam em absoluto.	Professores	3		ODA2SP11
	Tempo letivo manhã	Computadores	Vários professores recorrem aos computadores, para ensaiarem um passatempo didático que irão propor aos seus alunos.	Professores	Vários	-	ODA2SP12
	Almoço	Sala	Poucos são os professores na sala. Uns limitam-se a guardar alguns materiais nos seus cacifos e outros a retirar daí outros materiais para saírem de fim de semana.	Professores	Vários	-	ODA2SP13
	Tempo letivo tarde	DTs	DT atende uma EE que lhe pede a intervenção de um psicólogo, junto do seu filho, para a apoiar na resolução de um dilema familiar no sentido de colmatar a tendência que o filho apresenta para o mau comportamento.	DT e EE	2	-	ODA2SP14
	Intervalo tarde		Não há ninguém na sala, à exceção de uma funcionária que começa a limpar a sala.	AO	1	-	ODA2SP15

BE

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
3ª feira	Tempo letivo manhã	Trabalho	Um professor solicita à Professora Bibliotecária o seu apoio a um aluno que irá ali realizar o teste que não realizou com os colegas por se encontrar doente no dia previsto. Ao que esta docente responde afirmativamente.	Professor, PB e aluno	3	-	ODA2BE 1
	Tempo letivo tarde	Pesquisa	Um conjunto de alunos entra para realizar uma pesquisa, apoiados por uma ficha com algumas sugestões e perguntas.	Alunos e AO	5+1	-	ODA2BE 2

3ª semana

Sala de Professores

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
2ª feira	Intervalo manhã	Trabalho	Amena conversa entre três professoras e uma funcionária sobre alguns "disparates" dos seus filhos durante o fim de semana.	Professoras e AO	3	-	ODA3SP1
	Tempo letivo manhã	DTs	Um professor e uma professora fazem o levantamento das faltas dos alunos das suas Direções de Turma, comentando alguns casos.	Professoras	2	-	ODA3SP2
	Almoço	Café	Em conversa informal, três professores fazem um comentário, comparando as duas últimas Diretoras, dizendo que antes havia muito mais abertura e proximidade, até do resto da equipa.	Professores	3	-	ODA3SP3
	Tempo letivo tarde	Sala	Um aluno chega à porta da sala e chama uma professora que aí se encontrava. Ela dirige-se à entrada e conversa com ele. Entretanto, outro docente solicita a ajuda de uma colega na execução de um documento para entregar na Direção, a que se junta ainda um outro. Pelos comentários percebe-se que se trata da resposta a um requerimento para deslocação ao estrangeiro.	Professores e aluno	4+1	-	ODA3SP4
	Intervalo tarde	Trabalho	Uma professora observa o *placard* das informações sobre Formação Docente e diz para outra que tem de realizar uma ação, pois "este ano ainda não tem nenhuma".	Professoras	2	-	ODA3SP5

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
4ª feira	Intervalo manhã	Café	Algumas professoras e professores observam o exterior, pela grande janela da sala, comentando a necessidade de arranjo dos equipamentos desportivos dos campos contíguos. Um outro professor chega e diz que já está previsto esse arranjo.	Professores	Vários	-	ODA3SP6
	Tempo letivo manhã	Computadores	Uma professora irrita-se com o próprio computador, porque este não perfaz o pretendido. Ao que um colega de imediato se dirige para perto de si para a ajudar.	Professores	2	-	ODA3SP7
	Almoço	DTs	Um DT pede ajuda à Coordenadora dos DTs para resolver uma questão de índole administrativa.	Professores	2	-	ODA3SP8
	Tempo letivo tarde	DTs	DT telefona ao Encarregado de Educação de um aluno para lhe dar conhecimento das atitudes incorretas de um aluno, descrevendo uma série de situações problemáticas quer com outros alunos, quer com alguns professores.	Professora	1	-	ODA3SP9
	Intervalo tarde	Café	Uma docente segreda a outra (em tom baixo mas audível) que um outro professor da escola, mais velho, a cortejou. A colega ri-se e diz-lhe que aproveite a situação.	Professores	2	-	ODA3SP10

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
6ª feira	Intervalo manhã	Computadores	Uma docente não consegue trabalhar no suporte informático e pede a um dos colegas que a ajude. Ao que ele lhe responde que o faria com muito gosto mas tem de ir dar aula, pelo que chama um outro colega, que cumpre essa tarefa.	Professores	3	-	ODA3SP 11
	Tempo letivo manhã	Trabalho	Um docente sente-se mal disposto, devido a uma subida de tensão arterial, tendo sido assistido por uma funcionária e apoiado por todos os docentes presentes.	Professores e AO	Muitos	-	ODA3SP 12
	Almoço	Computadores	Uma professora amachuca uma folha e manda fora aleatoriamente, não a apanhando do chão. Um colega aproxima-se e pergunta-lhe (em tom brincalhão) se aquilo foi uma provocação. Ao que ela finge não perceber.	Professores	2	-	ODA3SP 13
	Tempo letivo tarde	DTs	Uma Assistente Operacional dirige a palavra a uma docente referindo "o meu Ruizinho", quando a docente se apercebeu que a expressão se aplicava a um professor – a docente mostrou-se indignada com este excesso de familiaridade, avisando de imediato que a AO não podia referir-se a um professor naqueles termos. Ao que a funcionária pede desculpa mas replica que se trata do seu filho, que ali leciona.	AO e professora	2	-	ODA3SP 14
	Intervalo tarde	Sala	Decorreu um momento de grande embaraço pessoal para um docente de Educação Física, quando uma colega bastante mais velha lhe entregou o nº de telefone de uma agência de modelos que pesquisou especialmente para ele. Imediatamente, após o afastamento dessa colega, a situação originou inúmeros comentários jocosos por parte dos professores que se encontravam na sala.	Professores	Vários	-	ODA3SP 15

BE

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
3ª feira	Tempo letivo manhã	Trabalho	Durante uma atividade (Jogo do Galo) os alunos sentem injustiça no nível de perguntas: uma professora parece fazer perguntas mais fáceis à sua turma.	Professores	2	-	ODA3BE1
	Tempo letivo tarde	Receção	Visita de uma colega que já não exerce na escola, para gáudio das suas antigas colegas.	Professores	Muitas	-	ODA3BE2

1.2. Escola C

1ª semana

Sala de Professores

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
2ª feira	Intervalo manhã	Entrada	Um professor protesta por não conseguir encontrar o livro de ponto da turma que acabou de lecionar e que já no intervalo anterior não se encontrava no sítio respetivo.	Professores	1	-	ODC1SP1
	Tempo letivo manhã	Trabalho	Uma professora corrige testes; outra organiza materiais para a aula da semana seguinte, segundo comenta, a propósito da necessidade de cópias; ainda uma outra lê o que parece ser um artigo científico numa revista da sua área de especialidade.	Professores	3	-	ODC1SP2
	Almoço	Café	Duas professoras conversam, animadamente, uma delas relatando alguns episódios vividos por si no fim de semana. Ao que a outra comenta, tentando saber mais pormenores curiosos.	Professores	2	-	ODC1SP3
	Tempo letivo tarde	Computadores	Um professor constrói uma apresentação de PPT e uma professora estrutura um teste. De vez em quando fazem algumas observações a propósito do trabalho que cada um está a construir.	Professores	2	-	ODC1SP4
	Intervalo tarde	Café	Porque está muito frio, vários professores comentam o facto dos alunos protestarem contra a falta de aquecimento das salas.	Professores	5	-	ODC1SP5

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
6ª feira	Intervalo manhã	Trabalho	O frio continua e os comentários dirigem-se à falta de local para os alunos estarem nos intervalos, pois não dispõem de uma sala de convívio.	Professores	4	-	ODC1SP6
	Tempo letivo manhã	Café	Duas AOs dirigem-se à máquina de café. Uma delas protesta com a máquina pois ficou com o troco. A outra ri-se e diz-lhe que não faz mal, pois a seguir paga ela menos. Um pouco depois acontece o mesmo a uma professora, a quem as funcionárias, ainda na sala, dirigem a palavra descrevendo o que lhes aconteceu antes. Motivo que gera comentários sobre estratégias de roubo "descarado" de algumas empresas.	Assistentes Operacionais	2	-	ODC1SP7
	Almoço	Café	Poucos elementos na sala, talvez por ser sexta-feira. Duas professoras dirigem-se ao micro-ondas com as respetivas caixas de almoço, com o objetivo de o aquecer. Conversam a propósito da mudança de hábitos, provocada pela crise económica. Uma delas estende esse comentário à escassez de verbas para fazer face às necessidades que todos os dias se verifica numa escola. Adiantam que, apesar de tudo, o Diretor até consegue uma gestão “satisfatória” do que vai surgindo.	Professores	2	-	ODC1SP8
	Tempo letivo tarde	Computadores	Uma professora reformula a planificação que tinha, comentando o facto com uma colega que lhe dá algumas sugestões.	Professores	2	-	ODC1SP9
	Intervalo tarde	Café	Uma professora aproveita a entrada na sala de uma AO e pede-lhe que descubra onde poderá obter outro comando (o que tem não funciona) e uma tela para projetar uma apresentação numa sala de aula.	Professor e AO	2	-	ODC1SP10

BE

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
4ª feira	Tempo letivo manhã	Sala	Estão na sala dois professores com tempo de horário de OPTE, que devem permanecer na BE até ao toque. Se não tiverem de dar aula de substituição, ficam disponíveis para dar apoio da sua disciplina na BE. Se não tiverem nenhum aluno para dar apoio, preparam atividades do projeto da sua disciplina, que desenvolvem nas aulas de substituição ou nas aulas de apoio na BE. Por último, se em aula de substituição podem deslocar-se para a BE e aí desenvolver esse projeto.	Professores	2	O horário destes professores encontra-se afixado na porta da sala da BE.	ODC1BE 1
	Tempo letivo tarde	Trabalho	A atividade decorre com o professor e os inscritos, mas neste espaço havia professor em apoio curricular e outros de OPTE, pediram para integrar o grupo e realizarem também a atividade.	Professores	Vários	Desafio da PB a todos os restantes docentes: 2º e 3º Ciclo realizar uma Semana da Disciplina, em articulação com a BE.	ODC1BE 2

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Interveniente	Nº elementos	Obs.	Código
5ª feira	Tempo letivo manhã	Trabalho	Professoras de Português estruturam um teste em parceria, prática que é resultado das observações realizadas aquando da intervenção da avaliação externa do Agrupamento da IGE. Esta matriz de teste é feita para abarcar todo o nível de escolaridade	Professoras	3	-	ODC1BE 3
	Tempo letivo tarde	Trabalho	A 1ª atividade deste tipo foi estruturada por Físico-Química que dividiu a atividade em sessões dirigidas aos alunos em horário não letivo (inscrevem-se na atividade de experiências no espaço da BE em parceria com o livro "Planeta Branco", de Miguel Sousa Tavares), sendo motivados pelos respetivos professores. A partir da construção de um Kit, da Universidade de Aveiro, semelhante. (A estrutura criada é mais um recurso e fica disponível na BE.)	Professoras	Várias	Desafio da PB a todos os docentes de 2º e 3º Ciclo para realizar uma Semana da Disciplina, em articulação com a BE.	ODC1BE 4

2ª semana

Sala de Professores

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
2ª feira	Intervalo manhã	Sala	Uma professora dirige-se ao seu cacifo e retira um saco aí guardado. Aproxima-se de uma das mesas deste espaço e coloca o conteúdo do saco em cima dessa mesa - um bolo, tipo pão de ló. Chama os outros presentes para provarem, explicando a receita a uma das colegas que entretanto chegou também à sala.	Professores	Muitos	-	ODC2SP1
	Tempo letivo manhã	Trabalho	A professora que se encontrava a trabalhar neste local - corrigindo alguns cadernos diários - arruma os materiais e retira uma sandes da sua mala, dirigindo-se à máquina de café para beber um galão. Uma colega diz-lhe para verificar se o troco tinha saído, contando-lhe o que costuma acontecer ultimamente. A primeira responde que não tinha troco a receber, continuando a conversa reproduzindo uma observação dum aluno sobre o cuidado que se deve ter com o manuseamento de máquinas, equiparando ao cuidado necessário no relacionamento entre pessoas. Concluem afirmando a sua concordância com as observações do aluno e da qualidade das observações de alguns dos seus alunos.	Professoras	2	-	ODC2SP2
	Almoço	Café	Conversa informal de alguns professores sobre alimentação saudável e novos hábitos alimentares de alguns povos/países.	Professores	3	-	ODC2SP3
	Tempo letivo tarde	Computadores	Uma professora reclama com o próprio computador que não tem o programa que ela pretende já instalado. Levanta-se e vai falar com o Diretor. Regressa satisfeita com a solução, pois pouco tempo depois entra na sala um colega do grupo de informática que instala o desejado programa no computador.	Professores	2	-	ODC2SP4
	Intervalo tarde	Café	Juntam-se muitos docentes na sala e conversam sobre vários assuntos do quotidiano, não se destacando nenhum em especial.	Professoras	Muitos	-	ODC2SP5

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
6ª feira	Intervalo manhã	Trabalho	Uma professora dirige-se a esta zona e diz para outra "vou aproveitar este furo que tenho a seguir e corrijo os trabalhos de casa que acabei de receber. Ao que a colega lhe responde "fazes bem! Assim ficas já despachada e gozas o fim de semana com os teus filhos."	Professoras	2	-	ODC2SP6
	Tempo letivo manhã	DTs	Duas professoras trabalham, em silêncio.	Professoras	2	-	ODC2SP7
	Almoço	Café	Um professor toma café e outra docente, que entretanto entrou na sala, pede-lhe que lhe retire um café para ela também.	Professores	2	-	ODC2SP8
	Tempo letivo tarde	Computadores	Não há ninguém nesta zona.	-	-	-	ODC2SP9
	Intervalo tarde	Sala	Os professores que vão entrando; limitam-se a pousar o livro de ponto que trazem e, nalguns casos, a retirar o da turma seguinte.	Professores	Vários	-	ODC2SP10

BE

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
4ª feira	Tempo letivo manhã	Gabinete	Vários professores entram na sala de reuniões/Gabinete de Coordenação (onde existe uma máquina de café para angariar verbas). Conversam amenamente sobre algumas atitudes dos alunos, partilhando soluções e procedimentos. A propósito vão comentando situações educacionais e até de estratégia política.	PB e professores	Vários	-	ODC2BE 1
	Tempo letivo tarde	Trabalho	A PB mostra alguns livros que adquiriu, comentando o contexto de cada livro.	PB e professores	Vários	-	ODC2BE 2

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
5ª feira	Tempo letivo manhã	Sala	Professores visitam exposição "Vem aí o... comboio...", estruturada em anos anteriores (solicitada por professores de Geografia de 9º ano). Apesar de não ser uma atividade prevista no PAA da BE, foi aceite realizar pela PB e foi montada no espaço da BE, por sugestão de uma professora para reforçar um conteúdo letivo.	Professores	Vários	Exposição acompanhada de seis palestras dinamizadas pelo Presidente da Associação dos Entusiastas dos Caminho de Ferro e um alto comissário da REFER. Para todas as turmas, incluindo as 2 de PCA. O 1º ciclo visitou a exposição com visita guiada do Presidente.	ODC2BE 3
	Tempo letivo tarde	Gabinete	Uma professora entra e dirige-se à PB, começando a chorar. A PB conforta-a e esta justifica a reação por um acidente que o pai sofreu. A PB vai buscar café para ambas e continuam a conversa. Algum tempo depois a professora sai, pois diz ter de ir dar aulas.	Professoras	2	-	ODC2BE 4

3ª semana

Sala de Professores

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
2ª feira	Intervalo manhã	Trabalho	Juntam-se alguns professores numa mesa e discutem a necessidade de realização de uma reunião sindical, em virtude do contexto político e das alterações à carreira previstas e anunciadas no fim de semana. Concluem por uma proposta ao final da tarde na próxima semana. Proposta que irá ser levada ao Diretor por um deles.	Professores	Vários	-	ODC3SP 1
	Tempo letivo manhã	DTs	Três DTs trabalham numa iniciativa que visa a estruturação de um projeto para combater o abandono e insucesso escolar. Entretanto, chega um dos elementos da Direção que se junta ao grupo de trabalho. Mais tarde, é o Diretor que chega e sugere alguns argumentos para a proposta a elaborar.	DTs e elemento da Direção	4	-	ODC3SP 2
	Almoço	Café	São vários os professores que partilham um prato de Bacalhau à Brás confecionado por uma das docentes na noite anterior. Vão entrando outros que são convidados a provar a "iguaria".	Professores	Vários	-	ODC3SP 3
	Tempo letivo tarde	Computadores	Apenas uma professora trabalha nesta zona, fazendo pesquisa sobre eventuais exercícios online sobre o conteúdo que irá lecionar na semana seguinte. Fica contente, pois encontra diversas hipóteses, já com correção automática.	Professora	1	-	ODC3SP 4
	Intervalo tarde	Café	Entra uma AO com um cesto cheio de fruta, oferecida por um pai agricultor, para consumo gratuito dos professores. Ao dar esta informação e dirigir-.se à porta de saída um dos professores pergunta-lhe se não quer levar algumas peças para as colegas e para ela própria, ao que a AO responde que também foi oferecida uma outra para o pessoal não docente.	Professores e AO	Vários	-	ODC3SP 5

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
6ª feira	Intervalo manhã	Café	Um dos professores presentes na sala oferece um pastel de nata aos colegas que se encontram a tomar café, de uma caixa que adquiriu quando vinha para a escola.	Professores	Vários	-	ODC3SP6
	Tempo letivo manhã	Trabalho	Uma professora espalha alguns jornais em cima da mesa com o objetivo de recortar algumas notícias e reportagens para usar como material didático. Entra uma outra e pergunta-lhe se quer ajuda ao que a primeira diz não ser necessário, mas se aquela quiser fazer o mesmo exercício poderá escolher outras notícias e recortá-las também. A segunda aproveita a sugestão e inicia o trabalho.	Professoras	2	-	ODC3SP7
	Almoço	Café	Apenas duas professoras almoçam, conversando pouco.	Professoras	2	-	ODC3SP8
	Tempo letivo tarde	Computadores	Dois professores jogam um jogo *online*.	Professores	2	-	ODC3SP9
	Intervalo tarde	Café	Não há ninguém nesta zona e poucos são os professores que entram na sala.	-	-	-	ODC3SP10

BE

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
4ª feira	Tempo letivo manhã	Gabinete	A propósito da realização de uma atividade de leitura, a PB e um dos docentes da equipa da BE selecionam e compilam um conjunto de obras para que os alunos possam escolher de acordo com o seu ano de escolaridade.	PB e 1 professor	2	-	ODC3BE 1
	Tempo letivo tarde	Trabalho	A secção que reformula o Regulamento Interno de Agrupamento reúne e comenta as sugestões de melhoria indicadas pela Avaliação Externa - alteração das percentagens dos critérios globais do domínio socio afetivo e do domínio cognitivo: tendo ficado 25% e 75% respetivamente.	Professores	4	As secções do Pedagógico reúnem na BE, semanalmente, por sugestão do Diretor.	ODC3BE 2

Dia	Momento	Zona	Ocorrência	Intervenientes	Nº elementos	Obs.	Código
5ª feira	Tempo letivo manhã	Sala	Apresentação do responsável da editora de um livro "Nova Iorque em pijamarama", da Kalandraka. Iniciativa que juntou o interesse de quase toda a comunidade, desde pais, a alunos, funcionários, Direção, docentes...	Comunidade escolar/educativa	Muitos	-	ODC3BE 3
	Tempo letivo tarde	Computadores	A propósito da apresentação do livro "Nova Iorque em pijamarama", realizada de manhã, uma professora da disciplina de Língua Portuguesa realiza uma atividade de pesquisa com os seus alunos; provocando a sua curiosidade pela indicação de pistas e sugestões para estruturarem uma possível entrevista ao autor desta obra ou a realização de um filme com base no seu enredo.	Professora e alunos	1+26	-	ODC3BE 4